

Désir de jouer, désir d'apprendre : susciter et entretenir l'engagement dans les apprentissages linguistiques en UPE2A-Premier Degré

Aude de La Perrelle

▶ **To cite this version:**

Aude de La Perrelle. Désir de jouer, désir d'apprendre : susciter et entretenir l'engagement dans les apprentissages linguistiques en UPE2A-Premier Degré. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03296182

HAL Id: dumas-03296182

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03296182

Submitted on 22 Jul 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Désir de jouer, désir d'apprendre

Susciter et entretenir l'engagement

dans les apprentissages linguistiques en UPE2A-Premier Degré

Volume 1

Aude
DE LA PERRELLE

Sous la direction de Catherine Muller

UFR Langage, lettres, arts du spectacle, information, et communication
Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique du Français Langue Étrangère

Mémoire de Master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : FLES à distance - Recherche

Année universitaire 2020-2021

Désir de jouer, désir d'apprendre

Susciter et entretenir l'engagement

dans les apprentissages linguistiques en UPE2A-Premier Degré

Volume 1

Aude
DE LA PERRELLE

Sous la direction de Catherine Muller

UFR Langage, lettres, arts du spectacle, information, et communication
Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique du Français Langue Étrangère

Mémoire de Master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : FLES à distance - Recherche

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Je remercie Catherine Muller pour son chaleureux accompagnement à travers de réguliers échanges et des relectures attentives ainsi que les enseignants de ce Master dont les séminaires ont contribué à nourrir ma réflexion.

Un chaleureux merci à Christine et à Nathalie pour leur accueil en UPE2A, pour leur écoute et pour leurs précieux conseils. Une pensée pour les apprenants de français langue seconde des écoles fréquentées.

Je remercie également mes proches pour leurs relectures, leur écoute et leur adaptation aux temps d'écriture, Karin et Bilel pour le temps accordé et les idées partagées, Raphaël, Natalia et Baptiste pour leur réflexion autour de mon corpus et leur patience.

Enfin, je remercie Messieurs les Inspecteurs des circonscriptions d'Annecy Ouest et d'Annecy Sud ainsi que les directeurs des écoles grâce auxquels j'ai effectué l'observation participante, support de ce mémoire.

à mon papa

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Aude

NOM : DE LA PERRELLE

DATE : 15 avril 2021



Sommaire

Remerciements 3
Sommaire 5
Introduction 6

Partie 1 - Comprendre l'engagement dans les apprentissages linguistiques grâce au jeu 8
CHAPITRE 1. DEFINIR LE JEU 9
CHAPITRE 2. PRENDRE DE LA DISTANCE : LE JEU COMME CADRE DE L'EXPERIENCE 15
CHAPITRE 3. QUESTIONNER LE JEU COMME CADRE DE L'APPRENTISSAGE LANGAGIER 20

Partie 2 - Le terrain en UPE2A Premier Degré : le contexte, les choix et les ajustements méthodologiques 31
CHAPITRE 4. LE CADRE INSTITUTIONNEL 32
CHAPITRE 5. LE CHEMINEMENT POUR ACCEDER AU TERRAIN DE RECHERCHE 37
CHAPITRE 6. L'ADAPTATION DE LA METHODOLOGIE AUX CONTRAINTES DU TERRAIN 45

Partie 3 - Interagir pour apprendre en jouant 56
CHAPITRE 7. LE DESIR DE JOUER 57
CHAPITRE 8. L'INCITATION A JOUER 69
CHAPITRE 9. LES INTERACTIONS DIDACTIQUES ET LUDIQUES 81

Conclusion 92
Bibliographie 94
Sitographie 100
Glossaire 101
Sigles et abréviations utilisés 103
Table des annexes – volume complémentaire 105
Table des matières 106

Introduction

Dans un monde contemporain marqué par l'essor d'une société ludique où le jeu se diffuse dans tous ses aspects (Cotta, cité par Schmoll, 2013), j'ai éprouvé le besoin de comprendre à quelle logique d'interprétation renvoie la dénomination ludique en classe de langue, logique historiquement située et socialement construite. Après des études en anthropologie dans le domaine des migrations internationales et avec un goût prononcé pour les voyages, j'essaie de dessiner un territoire où le regard porté sur l'altérité a sa place.

Malgré une attitude initialement prudente vis-à-vis de l'enseignement par le jeu en classe ordinaire, j'ai tenté de dépasser mes représentations pour mieux comprendre l'intérêt des supports ludiques en Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A) – Premier Degré. Dans le champ de la didactique du Français Langue Seconde (FLS), ce travail s'intéresse à ses conditions d'apprentissage à travers les interactions scolaires. Depuis les débuts de son élaboration dans le cadre du dossier de Master 1, le thème a cheminé des « interactions et modalités de travail » aux « techniques de classe et supports » avant de reprendre le mouvement opposé cette année.

Un des fils de cette étude s'illustre dans la citation suivante : « Quand jouer devient dire : les mots témoignent alors d'une intention de communication réelle et d'une création de l'apprenant » (Vanthier, 2009 : 47). Volontairement indéterminé, le premier questionnement a pour formulation : « Dans quelle mesure les activités ludiques proposées par les enseignants peuvent favoriser l'engagement des Elèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) dans leurs apprentissages langagiers ? ». Mettre le jeu en actes ou l'énoncer ne suffisent pas. Il est nécessaire d'attacher un sens ludique à ses actes. En fréquentant les acteurs du terrain, je constate que les jeux en classe reflètent diverses conceptions didactiques : c'est du côté de l'enseignant que naît la pensée du jeu en vue d'en révéler le potentiel ludique (Silva, 2008). Je me demande « en quoi libre de ses choix didactiques, l'enseignant crée-t-il un contexte favorable aux jeux pour acquérir le FLS en UPE2A-Premier degré ? ». Selon une démarche empirico-déductive, la problématique de mon étude prend forme petit à petit : « en quoi les modalités du contexte ludique issues des choix didactiques de l'enseignant créent-elles les situations interactionnelles propices à l'acquisition du FLS en UPE2A-Premier degré ? »

Je fais l'hypothèse qu'en tant que cadre de l'expérience (Goffman, 1974), le jeu offre un environnement propice aux apprentissages langagiers. Pourtant, sensible aux

événements perturbateurs, la situation ludique demeure fragile. J'ajoute une seconde hypothèse selon laquelle l'engagement des apprenants a besoin d'être favorisé et soutenu par la création de situations propices aux négociations des cadres ludique et didactique (Barbier, 2018). C'est alors que les choix de dispositifs pédagogiques associés au lâcher-prise de l'enseignant déterminent la fréquence des opportunités acquisitionnelles. Face à ce qui pourrait ressembler à « une caricature d'une situation d'enseignement-apprentissage idéale : librement consentie et accompagnée d'une double volonté réciproque : le désir de "jouer le jeu" » (De Pietro et *al.*, 1989 : 8), je cherche à saisir le comportement des joueurs dans des pratiques ludiques où les activités discursives encouragent et soutiennent l'apprentissage du FLS en UPE2A-Premier Degré.

Pour cela, j'ai observé des temps de classe tout en questionnant leur scénarisation liée aux choix pédagogiques des enseignants. Suivant une démarche ethnologique de recueil de données, je me suis tout de même « embarquée » dans mon terrain (Serusclat-Natale, 2020) en acceptant de concevoir une séquence didactique et de la mener dans une des UPE2A.

Ce mémoire articule mes déambulations autour du jeu en classe de langue et avec ses acteurs. Tout d'abord, je pose le cadrage théorique de la recherche qui questionne la place et le rôle du jeu dans les apprentissages langagiers : un concept sociologique, une forme en contexte éducatif et un vecteur de l'engagement de l'apprenant. Puis, je retrace les étapes de l'élaboration du terrain depuis son contexte institutionnel jusqu'aux ajustements interpersonnels auxquels j'ai porté l'attention la plus sensible. Enfin, j'expose l'analyse de mon corpus en tissant des liens entre le point de vue de l'apprenant et celui de l'enseignant. Rencontrés autour de diverses situations ludiques, les apprenants d'UPE2A manifestent une implication régulière. En revanche, l'intensité de l'attitude ludique ainsi que la fréquence et l'autonomie des interactions dépendent de la posture de l'enseignant. En fonction des circonstances, je distingue trois niveaux de rencontre du FLS en UPE2A-Premier Degré : pratiquer la langue seconde, comprendre les relations et la situation scolaires et créer au-delà des contraintes éducatives.

Partie 1

-

Comprendre l’engagement dans les apprentissages linguistiques grâce au jeu

Chapitre 1. Définir le jeu

Le Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL) définit le jeu comme :

« une activité divertissante, soumise ou non à des règles, pratiquée par les enfants de manière désintéressée et par les adultes à des fins parfois lucratives. Elle est désintéressée et destinée à faire passer agréablement le temps à celui qui s'y livre ».

Chez l'enfant, l'activité se présente comme essentielle, spontanée, libre et gratuite, dédiée à des fins pédagogiques ou thérapeutiques. Parfois, elle se déroule autour d'une partie susceptible de comporter des règles et de générer des gagnants et des perdants. D'autres fois, elle s'apparente à une distraction ou un délassement exigeant des facultés de mémoire et d'érudition. Outil métaphorique, le jeu réunit un vaste réseau d'analogies constituées de divers niveaux de références sémantiques.

Au regard de cet univers de sens aux apparences contradictoires, j'ai éprouvé le besoin de connaître le jeu et de démêler les fils qui l'unissaient à la situation scolaire. Tout d'abord, j'entre dans le sujet grâce aux points de vue des théoriciens d'une sociologie par le jeu, Huizinga (1938) puis Caillois (1967). Puis, les réflexions se concentrent sur le contexte didactique à travers les écrits de Brougère (2017). Enfin, je poursuis avec les mécanismes qui se mettent en place pour l'apprenant grâce à la pratique du jeu en classe.

1. L'élaboration du jeu comme modèle sociologique

Huizinga (cité par Di Filippo, 2014 : 283) propose pour définition synthétique du jeu :

« une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie, et d'une conscience d'"être autrement" que dans la "vie courante" ».

Selon lui, le jeu est l'instinct élémentaire de l'Homme le plus détaché des contingences de valeur ou de temps. La caractéristique essentielle de « tout jeu véritable, c'est qu'à un moment donné, **il cesse** » (Huizinga cité par Di Filippo, 2014 : 287). Temporaire au sein du monde habituel et opposé aux contraintes de la vie courante, c'est un acte qui trouve sa fin en lui-même.

En réponse à cet auteur, Caillois (cité par Di Filippo, 2014) poursuit la construction de la notion. Le jeu se veut une action libre qui ne s'accompagne ni d'intérêt, ni de profit. Ensemble de formes dont l'intentionnalité ne peut être orientée vers l'utile, Benveniste (cité

par Di Filippo, 2014) ajoute que le jeu ne vise pas plus une modification pratique du réel. Pourtant, il est à même d'absorber complètement les joueurs malgré son caractère superflu. Par ailleurs, le jeu est une totalité fermée et ordonnée grâce à ses propres règles. Il se déroule dans un cadre et selon de rigoureuses conditions imprégnées de la culture dans laquelle il existe. Obéissant à ces normes, les joueurs créent un contexte de respect mutuel entre les participants.

En outre, le jeu donne naissance à des associations qui créent une propension à s'entourer de mystère et à se déguiser. Séparé délibérément du monde habituel, il se déploie dans la réalité comme une abstraction. S'accommodant du décalage, Caillois souligne que « l'attitude ludique authentique et spontanée peut être celle du profond sérieux. Le joueur peut s'abandonner au jeu de tout son être » (cité par Di Filippo, 2014 : 287).

Afin de classer les attitudes mentales des individus propres à différents jeux, Caillois (1967) construit une typologie définissant quatre « catégories fondamentales » : « l'agôn, l'alea, la mimicry et l'ilinx ». Soit musculaire soit cérébral, « l'agôn » sélectionne un critère de jeu pour lequel les participants devront démontrer leur excellence qui s'accompagne d'un souci de reconnaissance. Ce type valorise la préparation physique et mentale et l'effort en vue d'un affrontement ludique. A l'inverse, « l'alea » a pour essence le hasard et l'arbitraire. Souvent associé à l'argent, ce sont souvent les adultes qui s'y adonnent. D'un point de vue distinct, « pour les enfants, jouer c'est agir » (*ibid.* : 59). Quant à lui, « l'ilinx » repose sur le vertige dans une recherche de modification de la conscience, parfois associée à la douleur. Enfin, « la mimicry » s'appuie sur l'in-lusio, c'est-à-dire l'entrée dans le jeu. Cette catégorie fonctionne par interprétation, mimétisme et fascination ; elle use de personnages imaginaires.

Ces quatre catégories s'immiscent les unes dans les autres grâce aux deux principes, « la paidia et le ludus » qui s'articulent pour activer l'esprit ludique. La « paidia » comprend improvisation et allégresse et se manifeste par une surabondance de gaîté et de vitalité. Elle exprime la manifestation de l'instinct du jeu. En opposition, le « ludus » correspond au goût de la difficulté gratuite et à l'ensemble des règles auxquelles le joueur le plie. C'est pourquoi le « ludus » discipline la « paidea ». Tous deux existent comme valeurs sociales ; au sein du jeu, ils s'y développent et s'y précisent. En fonction de l'équilibre entre ces deux mouvements dominent la compétition, la prise de risque ou l'improvisation. A travers le caractère dominant du jeu, l'esprit ludique devient organisateur d'espace physique et social dans un temps spécifique :

« De même qu'il n'existe point de différence formelle entre un jeu et une action sacrée, à savoir que l'action sacrée s'accomplit sous des formes identiques à celles du jeu, de même le lieu sacré ne se distingue pas formellement de l'emplacement du jeu. […] Ce sont des mondes temporaires au cœur du monde habituel, conçus en vue de l'accomplissement d'une action déterminée » (Huizinga, cité par Di Filippo, 2014 : 291).

Des premiers théoriciens du jeu, Huizinga et Caillois, Di Filippo (2014) rassemblent les caractéristiques communes du jeu. Action volontaire, il demande une participation choisie. Bien que situé hors de la « vie courante », il organise les conventions sociales en définissant des espaces-temps intermédiaires ainsi que des manières d'être et d'agir du fait de son système de règles. De plus, il leur attribue du sens grâce au ré-enchantement du monde dont il est porteur. Après ces définitions envisagées « pour une sociologie à partir des jeux » (Caillois, 1967 : 123), je me focalise sur le jeu en contexte didactique.

2. Les cinq critères de Brougère (2017)

Pour étudier la malléabilité et les variations des formes ludiques dans l'apprentissage du FLSco en UPE2A, je m'appuie sur les cinq critères cités par Brougère (2017) que j'associe à des définitions complémentaires. Le premier critère est le jeu qui serait la modalisation d'une activité ordinaire (Goffman, cité par Brougère, 2017) qui acquiert un autre sens. Il invite les joueurs à « l'immersion fictionnelle » (Schaeffer, cité par Bardière, 2012). Ce concept dispose de caractéristiques qui encouragent l'émergence d'interactions conversationnelles : la coexistence entre les mondes réel et fictionnel, l'inversion de la hiérarchie entre la perception de la réalité et de l'imagination ainsi qu'un état d'investissement affectif. Du fait de la dialectique entre distanciation et implication, ce principe apparaît comme un vecteur des apprentissages (Bardière, 2012 : 151).

Le deuxième critère est l'adhésion au jeu qui nécessite l'accord entre l'émetteur et le destinataire instituant un cadre et un contrat pragmatiques entre les deux parties. On retrouve ici le lexique de la situation d'enseignement / apprentissage en classe de langue. Ce critère n'existe que pour autant que les participants y adhèrent. Autrement dit jouer, c'est croire qu'on joue. En ce sens, Silva (2013 : 5) évoque « la dualité dynamique » de l'attitude ludique. La participation réelle au jeu suppose donc de décider ou de négocier ; elle implique la dimension subjective du joueur, même de manière illusoire.

Le troisième critère est la présence reconnue de règles et de mécanismes de décision qui déterminent un cadre souple et structuré. Cet environnement sécurisant favorise l'initiative et une participation accrue des élèves (Silva, 2008). Il crée les

conditions d'émergence de négociations conversationnelles qui peuvent bouleverser l'asymétrie pédagogique. En contexte exolingue, les conditions sont réunies pour observer des « séquences potentiellement acquisitionnelles » (SPA) (De Pietro et *al.*, 1988). Enfin, les deux derniers critères détachent le jeu de la réalité. L'incertitude distingue le jeu du rituel et la frivolité en minimise les conséquences. Au sein du jeu, l'apprenant peut ainsi dédramatiser l'erreur.

3. L'émergence de l'apprenant

D'une part, grâce à ses qualités, le jeu favorise la place de l'apprenant en tant qu'acteur de ses apprentissages. De l'autre, il lui offre un support pour se détacher de ses représentations et accéder aux savoirs.

3.1. La place du Je grâce au jeu

Le jeu engendre une aire intermédiaire comprise comme un espace pour exister en tant que Soi. En effet, il favorise le développement de l'individualité car le sujet évolue intellectuellement tout en étant contenu dans un dispositif solide et stable. Spontané et universel, le jeu se présente comme un contenant. Il devient un « espace potentiel » (Winnicott, cité par Bailly, 2001 : 44) car il permet à l'enfant de posséder le « non moi » grâce à un arrangement de ses représentations du monde. Il accueille l'expérience propre à l'enfant, celle qui lui permet d'avoir conscience de son rapport à la vie et qui s'accompagne de la possibilité de s'amuser. C'est également un « phénomène transitionnel » (Winnicott, cité par Bailly, 2001 : 43) car il agit dans la continuité des expériences d'omnipotence de l'enfant où la réalité n'intervient plus comme une contrainte. L'enfant la modèle en fonction de ses besoins et se donne les moyens d'exister en tant que Soi parfois jusqu'à créer une illusion de toute puissance. De plus, il intègre et renforce la personnalité du sujet grâce au double mouvement d'acceptation de ses frustrations et d'assouvissement de ses pulsions. L'individu se développe dans la confrontation de sa subjectivité aux données objectivement perçues de son environnement. Autrement dit, l'expérience ludique évolue dans l'interstice situé entre la fermeté et la souplesse. Elle s'accommode tout à la fois à la rigidité et à la liberté. Grâce à cette dernière, le jeu s'inscrit dans les tendances naturelles de l'enfant tout en répondant à ses besoins profonds.

Au-delà de l'usage scolaire, le jeu revêt les qualités d'un contenu puisqu'il accepte la diversité des façons de parler et il laisse libre cours aux associations langagières (Klein,

cité par Bailly 2001 : 41). Selon l'approche thérapeutique, il facilite la médiation car il offre la possibilité de mettre en scène les tensions psychiques de l'enfant et d'accéder à ses représentations.

Elève à l'école, l'enfant se saisit du jeu pour assouvir le désir de : parler, mettre en scène ses pensées, examiner le monde, l'expérimenter… Le jeu se présente comme un territoire dans lequel l'enfant s'approprie le monde, le découvre et le manipule au gré de son action, elle-même modelée par son individualité, intégrale et propre. C'est pourquoi Hawken (2019) s'interroge sur la pertinence du rapprochement des unités lexicales : « terrain de jeu » et « terre du Je ».

Pour conclure de manière synthétique ce paragraphe, le jeu conserve les caractéristiques de :

> « l'espace-temps intermédiaire où le sujet articule le désir et la règle, où il investit son imaginaire dans un cadre prédéfini, où il apprend à occuper une place – qui n'est pas toute la place -, où il expérimente sans risques une action possible dans et sur le monde » (Meirieu, 2006 : 2).

Ce besoin d'un entre-deux où l'enfant-apprenant rencontre puis manipule les savoirs rejoint la notion de médiatisation dans la littérature pédagogique.

3.2. La médiatisation des savoirs par le jeu

Le CNRTL définit la médiatisation comme « le fait de servir d'intermédiaire (la médiation), de moyen à quelque chose pour le faire connaître ou apparaître ». Dans *Anthologie des textes clés en pédagogie,* Alexandre (2015) évoque le jeu dans le chapitre dédié à la médiation. Celle-ci débute par un travail de remaniement des identifications et des représentations car les sujets sont conduits à « se dégager des captations imaginaires et des manèges narcissiques ». La médiation reconnait la place de l'inconscient individuel et elle a pour enjeu l'accès à la pensée symbolique collective. Grâce à ce parcours de soi vers l'autre, chacun peut se situer dans le monde (Imbert, cité par Alexandre, 2015 : 103). Ce cheminement s'accompagne de tâtonnements et de la remise en cause des postures qui ne sont possibles que dans des espaces rassurants à l'abri du jugement, de l'évaluation, de la moquerie ou encore de l'enfermement. Au sein de la classe, la médiation du savoir approfondit les interactions entre celui qui apprend et celui qui cherche à l'aider. En effet, elle introduit la liberté de changer de rôle et de prendre des risques dans un espace où, sans pression de l'évaluation, le jeu des attentes réciproques est désamorcé.

La médiation désigne ce qui relie le sujet au savoir tout en le maintenant à distance de la situation formelle d'apprentissage. Elle constitue un point fixe par rapport auquel

l'enseignant et l'apprenant se mettent en jeu et disposent du moyen de s'éloigner l'un de l'autre. Ainsi, elle est garante d'une part, de la transmission des savoirs et d'autre part, de l'émancipation du sujet (Meirieu, cité par Alexandre, 2015 : 104). La médiation peut passer par les objets auxquels le jeu appartient. Arbitre de la situation, elle leste les relations interpersonnelles en les éloignant des conflits. Le jeu devient un moyen de sortir du face-à-face pour entrer dans l'activité d'apprentissage. Support didactique intermédiaire, il s'accompagne des principes associés au fait de grandir :

> « C' est se délivrer de l'infantile et, dans un même mouvement, renoncer à être le centre du monde, cesser de croire que nous pouvons commander au monde en le soumettant en permanence à nos désirs, découvrir l'altérité et entrer en relation avec elle, s'associer à des pairs, confronter son point de vue aux leurs pour accéder progressivement à l'objectalité… c'est aussi apprendre à construire du "' bien commun " à partir de la confrontation raisonnée des intérêts individuels » (Meirieu, 2006 : 1).

Après avoir défini le jeu comme territoire et dynamique à l'échelle de l'individu, il s'agit maintenant d'observer les théories de la phénoménologie puis de la sociologie qui s'y sont intéressées en tant que notion interprétative du monde social.

Chapitre 2. Prendre de la distance : le jeu comme cadre de l'expérience

A travers les théories des sciences humaines, j'examine le jeu en tant que notion interprétative du monde social. Puis, les mécanismes de l'immersion fictionnelle complètent l'analyse et la compréhension du fonctionnement de la forme ludique.

1. Le monde social selon la phénoménologie de Husserl et de Schütz

Dans la première partie du XX^{ème} siècle, Husserl (cité par Ricoeur, 1957) fonde le mouvement de la phénoménologie dont l'objectif est « l'observation et la description de ce qui apparaît, ce qui se manifeste aux sens ou à la conscience […] et qui peut devenir l'objet d'un savoir » (CNRTL, 2021). Il développe la théorie de « l'intentionnalité », propriété de tout acte de penser avec conscience, de sortir de Soi pour se tourner vers un objet. Ainsi, la conscience intentionnelle devient l'origine et la condition de toute chose. Dans cette optique, Schütz (cité par Zaccai-Reyners, 2005 : §47) expose la condition de l'étranger, en prise avec la difficulté de comprendre ce qui est dépourvu d'« évidence » pour lui. Par effet de miroir, il est aussi celui dont la société ne sait pas interpréter le comportement. Il incarne la « préconnaissance qui ordonne le monde social et lui donne sens dans la vie quotidienne ». Il révèle la multiplicité des mondes sociaux aux organisations spécifiques. Leur appréhension immédiate demande la maîtrise d'habitudes, de règles et des principes qui les animent. En effet, ces mondes sociaux reposent sur une « perspective » : un ensemble cohérent de séquences et de relations typiques.

Ainsi, connaitre les règles du cadre permet d'accéder à la compréhension de ce monde ordonné. C'est alors que la conscience intentionnelle de l'acteur permet d'engager une « action » associée à un projet (Schütz, cité par Melançon, 2008 : 2). L'auteur distingue deux déclencheurs des actions : les « motifs parce que » liés à une explication et ceux « en-vue-de » exprimant une finalité. Selon ce point de vue, l'agir professoral s'appuie sur les savoirs et les représentations de l'enseignant qui s'élaborent tout au long de son passé. Puis il se développe dans le présent car il entre en confrontation avec les variations occasionnées par la complexité de la classe. De même, l'apprenant arrive en classe avec un répertoire de savoirs linguistiques et culturels antérieurs qui s'accompagnent de représentations. Il agit en fonction de celui-ci et en réponse au projet collectif et individuel auquel il est convié.

Composée d'interactions subjectives, la réalité sociale prend alors sens en tant que : « relation dans laquelle les sujets interagissent, prêtent à Autrui la capacité d'être significativement orienté vers eux, de comprendre le sens de leur action, et produisent des motifs subjectifs, des « motifs en-vue-de » sur leur action et sur celle d'Autrui » (Blin, 2007 : 3 **)**.

La vie de classe se saisit avec cette complexité dont le sens doit être explicité. En effet, l'enseignant et l'apprenant se rencontrent avec des univers de représentations et de savoirs distincts. Décrypter le mode d'action de l'Autre s'avère nécessaire. D'une part, « projeté », il révèle le vécu imaginaire. D'autre part, il unit « l'expérience préalable » passée au processus d'élaboration du projet partagé et à « l'acte imaginé » futur. En conséquence, l'action émerge de la sélection subjective de types modelés par le temps (Melançon, 2008 : 4). Autrement dit, la réserve d'expériences apparaît comme la matrice cognitive et normative qui contraint et informe l'action. De façon complémentaire, les structures de pertinence sélectionnent les expériences en vue de générer des actions satisfaisantes (Trom, 1999). Elles s'accompagnent d'un approfondissement des connaissances tout en entretenant la motivation de l'apprenant.

Par la prédominance des interactions coordonnées, par l'ajustement des actions aux acquis subjectifs temporaires et par la négociation du sens de l'action que l'intentionnalité du sujet permet, la phénoménologie propose des axes de réflexion pour penser le jeu et son impact sur l'engagement des apprenants. Elle participe également à la compréhension des actions enseignantes.

En opposition à la subjectivité omniprésente de l'acteur chez les penseurs de la phénoménologie, le sociologue Goffman recherche des structures de référence singulières qui concourent à comprendre les événements sociaux ainsi que leur vulnérabilité.

2. La sociologie empirique de l'action et de son interprétation

Dans son ouvrage intitulé *Les cadres de l'expérience,* Goffman (cité par Dartevelle, 1993) adopte une démarche pragmatique pour dessiner une sociologie des convictions ou des conditions dans lesquelles se produit une impression de réalité d'un événement ou d'un engagement dans une action. Ainsi, chaque situation se caractérise par sa structure organisationnelle au sein de laquelle existent les événements. Le « cadre » désigne ces éléments de base ; il dispose d'une double dimension. Celle cognitive leur attribue un sens et celle opératoire détermine le degré d'engagement, reflet du rapport à autrui et à soi et des qualités requises dans l'action. A l'école, le cadre accueille des « actions pilotées »,

soumises à des normes et à l'évaluation sociale en fonction de valeurs. Si l'activité scolaire s'inscrit dans un cadre primaire, l'introduction du jeu en son sein entraîne une transformation du cadre de type « modalisation ». En effet, déjà dotés d'un sens, elle « se transforme en une autre activité qui prend la première pour modèle mais que les participants considèrent comme sensiblement différente. » (Goffman, cité par Dartevelle, 1993 : 123). Le jeu scolaire s'apparente à une activité modalisée composée d'une strate profonde (sens et organisation première : jouer pour jouer) et d'une strate externe dédiée au statut (jouer pour apprendre). Ce schéma de l'expérience demande à l'individu « une aptitude à la vigilance, c'est-à-dire à combiner confiance et doute » (Goffman, cité par Dartevelle, 1993 : 124). Son engagement dans l'activité s'accompagne d'une compétence plus générale à maintenir des canaux de distanciation. Nous retrouvons cette double dialectique d'implication et de réflexivité comme condition du jeu et de l'apprentissage.

Le jeu est un contenant de par son statut de cadre et un contenu en tant qu'espace des interactions. Il s'agit maintenant de comprendre les dynamiques qui s'y déroulent et qui sont propices à son utilisation en contexte éducatif en décrivant les caractéristiques de la théorie fictionnelle de Schaeffer.

3. L'expérience dans le cadre : la théorie fictionnelle de Schaeffer

Schaeffer (cité par Zaccai-Reyners, 2005) propose une théorie de modélisation de l'expérience à partir des spécificités de la fiction. La compétence fictionnelle demande la maîtrise et la combinaison de trois relations mimétiques :

- « l'immersion mimétique » qui génère des représentations en appui sur des leurres. L'homme devient capable de « décompter quelque chose comme autre chose » et de s'immerger dans des représentations imaginaires (Zaccai-Reyners, 2005 : §9) ;
- la « feintise ludique partagée » qui permet de distinguer l'immersion fictionnelle de la situation réelle ou mensongère, autrement dit « faire conjointement comme si » (Zaccai-Reyners, 2005 : §13) ;
- la « modélisation analogique » qui permet d'identifier des isomorphismes de second degré. Le sujet porte une attention sur la représentation qui est « au sujet de quelque chose » et qui possède une structure de renvoi (Zaccai-Reyners, 2005 : §15).

Dans le cadre du jeu à l'école, la fiction est explicite : elle dispose de son espace-temps et de son cadre pragmatique selon des indices culturellement partagés. Les

représentations induites par les « mimèmes » sont interprétables avec justesse par les élèves. Si l'analogie est perçue entre l'univers fonctionnel et le monde réel des récepteurs, qu'il y a « paraphrase de sa propre existence » (Esquenazi, cité par Muller, 2014), l'entrée dans l'immersion en est facilitée. Le processus utilisé est alors susceptible de générer des compétences et des connaissances ou de les actualiser. Pour la modélisation analogique, les leurres et leurs articulations doivent être crédibles et pertinents grâce à l'existence d'une relation de similarité. Cette vraisemblance permet à l'immersion mimétique de participer aux processus d'apprentissage. La modélisation fictionnelle autorise alors l'opérationnalisation du savoir acquis dans des contextes non identiques.

Plusieurs auteurs utilisent cette théorie pour comprendre les modes de fonctionnement de la fiction en vue de comprendre son utilisation en classe de langue. Tout d'abord, du fait de la « feintise ludique partagée » (Searle, cité par Muller 2014), il s'agit d'avoir conclu un accord entre l'émetteur et le destinataire. Un cadre et un contrat pragmatiques s'établissent entre les acteurs de l'immersion fictionnelle. Zaccai-Reyners (2005) en conçoit trois dimensions : celle ludique, celle cognitive et son activité en elle-même.

Tout d'abord, le caractère ludique de l'expérience fictionnelle facilite la liberté des entrées et des sorties de la situation d'immersion proposée tout en suspendant les sanctions de la réalité. Ce phénomène présente des analogies avec ce que Winnicott (cité par Bailly, 2001 : 43) appelle « l'espace potentiel ». L'immersion fictionnelle crée une aire intermédiaire d'expériences entre le conçu et le perçu où les contraintes de la réalité s'amenuisent, ce qui est propice à l'émergence d'une pensée autonome (Zaccai-Reyners, 2005 : §20). Le second processus porte sur la cognition qui distingue les leurres des produits hypothétiques de l'immersion – les croyances. La modélisation analogique permet alors de se « dégager des imitations de surface ». C'est alors que « la réinstanciation mobilise les ressources cognitives susceptibles d'actualiser et de générer des connaissances et des compétences » (Zaccai-Reyners, 2005 : §27).

Enfin, le troisième processus correspond à l'activité qui instaure et entretient l'immersion fictionnelle. Elle s'appuie sur la coexistence du monde réel et du monde fictionnel. Elle crée une identité de nature entre la réception et la création. C'est également une « activité homéostatique » ; elle se régule d'elle-même par « le caractère toujours incomplet de l'activation imaginaire suscitée par l'œuvre et la complétude supposée de l'univers fictionnel » (Bardière, 2012 : 151). Si les relations hiérarchiques entre les perceptions réelles et celles imaginaires s'inversent, aucunes ne sont entièrement occultées.

On assiste à une suspension des conventions d'assertion habituelles (Searle, cité par Muller, 2014). La « communication fictionnelle favorise la création d'univers se détachant de l'environnement de classe » (Muller, 2014 : 92). Pour Bardière (2012 : 151), il existe également un état d'investissement affectif omniprésent à travers ses processus qui contribuent à la qualité des apprentissages.

La réussite de l'immersion dépend de celle de « l'amorce initiale, l'élément déclencheur qui permet de s'immerger dans l'univers ainsi recréé » (Bardière, 2012 : 153). C'est à ce niveau-là qu'interviennent le choix des supports didactiques mais aussi le savoir-faire de l'enseignant pour guider ses élèves dans l'immersion fictionnelle (Bardière, 2012 : 153). Dans un premier temps, les apprenants entrent dans un rôle et s'approprient les structures des interactions sociales ordinaires. Puis ils les détournent. L'intensité de l'immersion observée à travers l'implication des apprenants se trouve favorisée par la médiation de personnages (Muller, 2014). La facilité et la profondeur de l'immersion s'expriment à travers le degré de motivation de l'apprenant (Bardière, 2012 : 153). Néanmoins, le vécu existentiel et le degré d'engagement des apprenants sont variables et difficilement quantifiables. Le chercheur ne peut les percevoir qu'à travers les modalités de réception, soit les réactions verbales qui peuvent prendre plusieurs types : la narration, la description, l'interprétation ou encore le jugement de valeur. Pour conclure, les principes généraux de cette théorie fournissent un éclairage intéressant sur les situations d'apprentissage. Comme le rappelle Schaeffer, « pour qu'une fiction "marche", nous devons voir le paysage (peint), assister au hold-up (filmé), (re)vivre la scène de ménage (décrite) » (cité par Bardière, 2012 : 153).

Après s'en être éloigné, le jeu revient dans la sphère éducative, à l'école et en didactique des langues. L'analyse se poursuit grâce à la description des dimensions de l'engagement de l'apprenant et de ses enjeux quant à la situation d'acquisition de la langue.

Chapitre 3. Questionner le jeu comme cadre de l'apprentissage langagier

Après avoir présenté les relations entre jouer et éduquer, je m'intéresse au cœur du sujet : l'enseignement-apprentissage de la langue. Je développe les points de vue de l'enseignant et de l'apprenant. Puis, je questionne l'engagement à travers les activités ludiques, soit à partir de schémas interprétatifs comme celui « MEDIAL » de Caïra (2018), soit à travers la description de comportements comme « l'euphorie » (Goffman, 1961, cité par Barbier, 2018).

1. Jouer et éduquer

La vocation éducative naturelle du jeu se met en place pendant la période romantique du XIXème siècle. Aujourd'hui, il s'avère nécessaire de déconstruire cette « évidence » qui affirme que le jeu engendre une situation éducative. Comment une pratique qui n'a pas d'objectifs éducatifs peut avoir des effets éducatifs ? Pour sa démonstration, Brougère (2010, 2017) reprend le sens de la « forme de socialisation » de Simmel (1991) dédiée à l'organisation sociale. Si elle cadre l'activité et lui attribue une signification, elle est également un objet de transformation et de modification. La connaître permet au sujet d'agir de manière adaptée.

D'un côté, le jeu renvoie à une situation informelle d'apprentissage, c'est-à-dire « une situation qui n'est pas l'objet d'un investissement éducatif matérialisé par des dispositifs » (Brougère, 2017 : §11). Il n'existe ni structure pour faire-apprendre, ni investissement didactique ou pédagogique, ni enseignement. L'apprentissage demeure diffus, inclus dans la forme ludique. De l'autre, la forme scolaire appartient aux formes éducatives ; elle se distingue par son institutionnalisation à l'Ecole. La forme éducative s'ajoute ou se substitue à l'activité, ce qui conduit le sujet à transformer le cadre de l'expérience par l'apprentissage. Cette mise en forme peut avoir des aspects communs avec le jeu car elle inscrit la tâche dans un contexte signifiant. Néanmoins, la forme ludique à l'école est une forme de second degré car elle dépend de l'interprétation des acteurs et de leur manière de la greffer aux activités de premier degré de référence. Elle est alors qualifiée de particulière et de fragile.

Les deux formes éducatives et ludiques se rencontrent donc dans la complexité. Trois types d'association conservent la légitimité du jeu bien qu'ils nécessitent « d'agir au-

delà du jeu tel qu'il existe » (Brougère, 2017 : §23). Premièrement, on apprend « par » le jeu perçu une valeur et un vecteur d'apprentissage. Son contenu et sa mise en œuvre sont identiques Cependant, il fait l'objet d'une formalisation indirecte à travers la mise en place d'un bilan pour connaître ce qui a été appris. Deuxièmement, on apprend « dans » le jeu proposé comme un contexte d'apprentissage. A la marge, la modification porte sur son contenu. Enfin, troisièmement, on apprend « autour » du jeu, utilisé comme une simple condition favorable. Il s'adapte aux besoins pédagogiques.

Quel que soit le degré de métissage, la mise en forme ludique d'une activité renvoie au potentiel éducatif de ses cinq critères (Brougère, 2010). Tout d'abord, « la règle » fixe les limites d'un territoire propice au partage de significations en son sein ainsi qu'à la négociation et au compromis sur ses marges. Puis, prise pendant le jeu, « la décision » permet à l'apprenant de vivre une expérience de maîtrise de l'action ; elle influence sa capacité à s'engager. De plus, immergé dans une fiction, il s'éloigne de la forme éducative insérée dans le réel en apprivoisant « le second degré » du jeu. De ce fait, la distanciation rend possible la manipulation symbolique des savoirs et développe la posture réflexive de l'apprenant. Enfin, « la frivolité » éloigne la pression des situations ordinaires pour offrir un espace d'expérimentation (Bruner, 1982) et pour « apprivoiser l'incertitude ».

Afin de penser conjointement la forme ludique et celle éducative, il est nécessaire de dépasser leurs contradictions apparentes (Blond-Rzewuski, 2018). Ainsi la cohabitation de l'illusion et de la réalité est un vecteur d'étonnement qui bâtit le « laboratoire de l'imaginaire » (Ricœur, cité par Blond-Rzewuski, 2018). Le jeu se pare de créativité. Par ailleurs, le hasard et la rigueur alimentent l'oscillation entre pôles du continuum des conflits cognitifs. De même, l'alternance entre l'obéissance et la transgression des règles questionne « la liberté dans et par une légalité » (Duflo, cité par Blond-Rzewuski, 2018). Réunir la futilité et la sagesse fournit les conditions de progression de la pensée. Autrement dit, l'existence même du cadre conditionne la possibilité de cheminer à son gré dans les apprentissages. Enfin, née des interactions ludiques, la coopération s'élabore au côté de la compétition envisagée par rapport à soi-même pour acquérir le FLS.

Pour conclure, associant l'expérience pensée avec autonomie, le jeu favorise le développement affectif, relationnel et cognitif des élèves. Il cohabite avec l'éducation si l'attitude ludique permet de dépasser les contradictions du jeu. Maintenant, il s'agit de penser le jeu dans l'apprentissage des langues.

2. Jouer et apprendre une langue

Pour l'apprenant, jouer se combine avec apprendre car il participe à une activité sociale qui lui permet d'interagir pour communiquer en classe. De plus, il bénéficie de la médiatisation des apprentissages car jouer demande tout à la fois de la distance et de la proximité avec le savoir exposé. Pour l'enseignant, le choix de jouer pour apprendre s'accompagne d'un agir professoral dont l'objectif est d'orchestrer les conditions de l'attitude ludique. Par ailleurs, il doit être conscient du conflit des formes ludiques et éducatives afin d'effectuer des choix pertinents d'environnement et de contenu didactique.

2.1. Jouer : une pratique sociale pour interagir et communiquer

Pendant l'enfance, le jeu représente des structures répétitives et innovantes par lequel l'enfant accède au langage (Bruner, 1982). Engageante**,** cette pratique favorise la prise de parole ; le jeu devient un terrain d'expérimentation du langage. Il s'agit de parler pour agir : gagner, réguler, créer pour s'adapter aux contingences. De plus, tout n'y est pas réglé à l'avance : interviennent hasard, stratégie, imaginaire et émotions (Vanthier, 2009). Enseignante, Augé et *al.* (1993), décrivent le jeu comme un espace de créativité, de souplesse, de plaisir… Ces qualités s'articulent avec les « quatre régions métaphoriques » du jeu (Silva, 2008) : « le matériel ludique », ce avec quoi on joue ; « la structure ludique », ce à quoi on joue ; « le contexte ludique », tout ce qui entoure le jeu et le détermine et enfin, « l'attitude ludique ».

Pour Augé *et al.* (1993 : 4), pratiqué en groupe, le jeu transforme ses participants en « êtres jamais muets et jamais immobiles ». Associant l'engagement du corps et de la voix, il permet l'apprentissage de l'écoute et de la langue tout en ménageant l'expression des sentiments. Le joueur est un sujet agissant : il est dans l'action en tant qu'agent et il pense cette action en tant qu'acteur (Silva, 2013 : 7). Cette posture soutient l'apprentissage qui demande un engagement conscient et soutenu du sujet (Bange, 1992). Un double mouvement s'instaure : ce dernier communique pour apprendre et apprend en communicant grâce à la confrontation des hypothèses en situation et des encouragements de l'enseignant. Cette double dialectique conduit à des emplois linguistiques plus justes et plus efficaces pour une meilleure intercompréhension. Elle enrichit les apprentissages si elle induit un élargissement et une automatisation de l'interlangue. L'apprentissage nécessite une double dimension individuelle et sociale qui existe dans le jeu.

2.2. Jouer : médiatiser les apprentissages avec distance et proximité

Développée en didactique des langues dans le cadre de la perspective actionnelle, la notion de tâche revêt différentes dimensions pédagogiques. A travers l'activité pédagogique, l'apprenant acquiert une langue en la parlant. Le fond prédomine sur la forme et le résultat de l'activité devient un objet à évaluer. Si la tâche seule n'assure pas l'apprentissage, elle en déclenche le processus en définissant un objectif explicite (Narcy-Combes et Walski, 2004, cité par Hoppe 2018 : 119) qui se veut ancré dans la réalité. Pour les apprenants, la tâche devient le moyen d'interagir avec l'environnement langagier. Elle nécessite de travailler l'objet, la langue elle-même et place l'apprenant face à ses responsabilités. De plus, elle s'accompagne souvent d'une collaboration entre pairs et demande la prise en compte de l'agir social, de l'intelligence collective et de la créativité.

Cette coaction crée les conditions d'émergence de conceptions divergentes et donc la nécessité de négocier. En effet, l'interaction didactique peut produire des désaccords que les apprenants tentent de résoudre par la coopération et qui les contraignent à la prise de position. Ils peuvent donner lieu à des « négociations conversationnelles » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, cité par Muller, 2009 : 4). Celles-ci ont notamment pour objets la forme de la langue, l'organisation de l'interaction, le contenu de l'échange ou encore l'identité des interactants. Elles peuvent échouer, mener à une solution négociée avec ajustements (Traverso, 2004, cité par Muller, 2009 : 4) ou fédérer le groupe autour d'une position. Ces négociations jouent un rôle dans l'apprentissage car elles permettent à l'apprenant d'être focalisé simultanément sur le fond et sur la forme (Moore et Simon, 2002). Elles permettent des opérations de mises en relation « fonction-forme » ou facilitent les segmentations des données en unités linguistiques accessibles pour l'apprenant. Ainsi, elles aident l'apprenant à analyser les données linguistiques et ainsi facilitent l'acquisition des nouveaux items lexicaux. Elles offrent aussi les conditions de l'autocorrection. Dans ce cadre, l'apprenant oriente les échanges en fonction de ses besoins, parfois différents de ceux fixés dans la tâche. Il s'attribue alors un rôle de concepteur associé. Néanmoins, l'émergence de négociations dépend du rôle choisi par l'enseignant et de son acceptation des incursions dans son territoire. Cuq et Gruca (2017) évoquent l'importance de l'effacement progressif du guidage de l'enseignant qui encourage l'apprentissage.

Quoi qu'il en soit, il revient à l'enseignant de concevoir le scénario pédagogique adapté aux besoins des apprenants grâce à des activités sur la forme et le sens de la langue. La tâche se comprend alors comme un réseau de micro-tâches aux objectifs spécifiques

(linguistiques : lexique / grammaire / phonétique, pragmatiques, interactionnels…). Il guide ensuite les ajustements nécessaires à leur réalisation. Ainsi la tâche est un pivot conceptuel pour négocier le passage du paradigme d'enseignement à celui d'apprentissage (Tardif, 1998) et donc, pour penser la médiatisation (Mangenot, 2003 ; Guichon, 2006). Suite aux démonstrations menées précédemment, je considère que les critères de la tâche peuvent s'appliquer au jeu, également média des apprentissages.

Pourtant, l'apprentissage d'une langue s'inscrit dans l'informel car ses objectifs dépassent l'accumulation de savoirs et son déroulement s'effectue également hors de tout cadre. Autrement dit, tout peut en être l'objet et le degré de sa mise en forme éducative demeure très variable. Il existe une grande diversité de situations qui associent le jeu et l'éducation langagière : des progrès informels grâce au jeu aux apprentissages formels à caractère ludique. Au-delà de ces deux axes, les outils pédagogiques s'intègrent à une logique didactique (Brougère, 2017).

2.3. Jouer : orchestrer les conditions de l'attitude ludique

En classe de langue, l'enseignant doit placer l'apprenant dans une « attitude ludique » (Henriot, 1989 cité par Schmoll, 2016 : 2) car des quatre régions métaphoriques du jeu, c'est la seule qui présente les avantages recherchés pour l'apprentissage. Le matériel, le contexte et la structure ne servent qu'à alimenter l'attitude. Pour cela, d'une part, l'enseignant propose un matériel varié, robuste, séduisant et si possible polyvalent. D'autre part, il diversifie les règles qui y sont associées. Il veille à la création d'une atmosphère propice à l'épanouissement des dimensions individuelle et collective de la langue. Il s'intéresse aux valeurs, aux goûts et aux attentes des apprenants, soucieux de ménager leur état psychique et affectif. Alors, définie comme la conviction intime du joueur par rapport à ses actes, l'attitude ludique distingue le jeu de l'exercice. Elle se compose d'implication et de distance, de participation et d'esprit critique. Disposition humaine liée à la disjonction entre le Je et le Moi, l'attitude ludique oblige à exister et à être en représentation. Le joueur est dans l'émotion tout en la contrôlant (laisser émerger, possibilité d'en sortir...). L'élève devient agent de ce qu'il fait tout autant qu'observateur de lui-même en train d'agir (Schmoll, 2013). De plus, cette « région métaphorique » (Silva, 2008) entraîne la distinction entre « joueurs, jouants et joués ». Selon Brougère, les « joueurs jouants » participent activement à leur activité, avec volonté et maîtrise. Engagés, ils s'illustrent comme acteurs d'une pédagogie prônant l'implication et la réflexivité.

Cette approche du contexte englobe les conditions matérielles, les rapports hiérarchiques et affectifs entre les joueurs ainsi que le possible conflit entre la forme ludique et celle scolaire, thème de la section suivante.

2.4. Jouer : être conscient du conflit des formes

Depuis la période romantique au XIX^{ème} siècle, le jeu apparaît comme l'activité naturelle de l'enfant. Opposé aux pratiques sérieuses de l'école, il s'y introduit par formalisation et perd ses qualités spécifiques. Au service d'une autre pratique, il est instrumentalisé pour colorer les activités scolaires. Dans les années 1930, l'approche psychopédagogique de l'Education Nouvelle renforce cette omnipotence du ludique dont le fondement réside dans les besoins de l'enfant. Posé comme une nécessité quasi-vitale, le jeu se confronte aux autres besoins dont celui de mise en ordre du monde qui l'entoure. Celle-ci se traduit par la construction de multiples cadres (espace, temps, activités...). Par conséquent, les fonctions du jeu se réduisent à l'attractivité et à la séduction des enfants (Besse, Panthin et Roucous, 2019). Selon une approche utilitariste, « la ruse éducative » devient la norme, même en dehors de l'institution scolaire (Brougère, cité par Besse *et al*. 2019). Simple moyen d'animation de la forme éducative, le jeu voit ses qualités affaiblies. Dans cette perspective, il perd sa force de distanciation favorable à l'apprentissage linguistique ainsi que les modalités de négociations interactionnelles propices à la communication plus informelle.

Apparu au début du XXI^{ème} siècle, le terme « gamification » se définit comme l'élargissement du paradigme ludique à des domaines dont il est censé être exclu. Son processus s'attache aux matériels et aux structures afin d'induire des comportements et des états psychologiques ludiques tout en prenant soin d'écarter la compétence réflexive. La métaphore ludique s'avère alors simplificatrice (Silva, 2013). Sur le plan individuel, il devient nécessaire de distinguer une reconnaissance objective par observation externe d'un sentiment personnel éprouvé en participant à un jeu (Brougère, cité par Silva, 2013). En effet, si l'enseignant se satisfait de « gamifier l'éducation » pour gagner en attractivité, il instrumentalise le jeu au détriment des objectifs de la séquence. Il catégorise l'activité et la dénomme « jeu » mais les apprenants n'en partagent pas l'appréciation ludique. C'est le sujet qui construit le sens du jeu et non l'activité qui lui attribue un.

Par ailleurs, Brougère (2017) constate l'impossible rencontre entre les formes éducatives et les formes ludiques. Tout d'abord, il n'y a pas de lien naturel et obligé entre le jeu et l'apprentissage. Le jeu relève de la sphère du divertissement, son usage éducatif,

du détournement. Au regard des apprentissages, son potentiel spécifique est profondément aléatoire. De plus, dans la majorité des cas, la forme éducative domine le jeu car leurs caractéristiques réciproques sont peu compatibles. Dans un souci de conciliation, l'enseignant peut « hybrider » un jeu en fonction des objectifs pédagogiques. Il peut également « ludiciser » les exercices, c'est-à-dire introduire une problématique ludique dans une activité habituellement éducative. Au-delà, il transforme un exercice par ajout d'une dimension ludique, il procède alors par « gamification ». Il arrive parfois que le terme « jeu » évoque un exercice scolaire sans transformation. L'élève participe alors à ce que Goffman (cité par Dartevelle, 1993) appelle une « réitération technique », encore dénommé un exercice. De plus, il répond à des consignes non modifiables. Le jeu n'existe pas pour l'élève. Enfin, Brougère (2017) rappelle que seule l'éducation informelle s'accorde aux critères de la forme ludique sans modifications.

Après avoir analysé le choix du jeu dans les apprentissages langagiers ainsi que les contradictions avec lesquelles l'enseignant devait cheminer, je m'intéresse à la posture de l'apprenant. Par les modalités de son engagement, celui-ci démontre sa place dans le dispositif scolaire proposé et son ouverture aux apprentissages formels.

3. S'engager dans les apprentissages langagiers

Les notions de motivation et d'engagement apparaissent conjointement dans la littérature scientifique. La dynamique de la motivation se nourrit d'un côté des facteurs liés à la conscience de l'apprenant impliqué dans une tâche. De l'autre, elle répond aux facteurs du contexte de la classe fixes et conjoncturels. Elle a un impact sur les engrenages de la relation d'enseignement-apprentissage. La motivation se définit comme « le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes / externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand et Thill, cité par Parent 2017 : 35). Elle entraîne une dépense d'énergie et une prise de risques qui mettent en jeu les stratégies du sujet. En effet, tout acteur un peu expérimenté dose son investissement dans l'action en fonction des besoins qu'il éprouve et des buts qu'il se fixe. A partir de ses valeurs et de ses représentations culturelles, il est alors mieux armé pour attribuer un sens aux apprentissages, un sens situé et élaboré dans les interactions (Perrenoud, 1996). Incitant l'individu à agir en vue d'un objectif scolaire, la motivation déclenche l'engagement dans les apprentissages. D'un côté, la motivation regroupe des

représentations, des perceptions et des potentialités. De l'autre, l'engagement s'observe à travers les comportements et les actes de l'apprenant.

Kaplan souligne l'importance du contexte dans lequel l'apprenant est au centre des apprentissages soutenus par une variété d'activités signifiantes (cité par Parent, 2017). Grâce aux choix pédagogiques de l'enseignant, Bernet (2010) souligne la connexion entre l'apprenant et l'activité à laquelle il participe avec intensité. A l'école, l'idéal-classe s'appréhende alors comme un îlot de tranquillité et d'épanouissement. La réciprocité des engagements de l'enseignant et des élèves est une idée fréquemment rencontrée. Elle est un des facteurs de Darveau et Viau (1997, cité par Bernet, 2010) pour qui l'implication professionnelle s'observe dans les valeurs transmises, les activités proposées, la posture ou encore les modalités de l'évaluation. Pour Archambaud et Chouinard (2004, cité par Bernet, 2010), les choix pédagogiques initiant le contexte déterminent l'engagement affectif de l'apprenant. Ceux-ci partent des besoins de l'élève et s'illustrent par la variété des activités porteuses de sens (Kaplan, 2002, cité par Bernet, 2010). Malgré tout, la complexité de la situation d'enseignement-apprentissage implique de considérer l'engagement comme un défi toujours renouvelé. En effet, l'enseignant ne peut à lui seul être assuré de stimuler, chez l'apprenant, le désir de s'engager.

Multidimensionnel, l'engagement se compose de trois dimensions intimement liées entre elles : affective, cognitive et comportementale. La première, affective, rejoint la dimension autotélique, le plaisir (Skinner, 2009, cité par Bernet, 2010) qui existe dans le jeu et qui suscite le désir d'apprendre (Blumenfeld, 2004, cité par Bernet, 2010). Sur le plan individuel, elle affecte l'attention sélective, l'effort et le désir de persévérer accordés aux activités. En effet, elle interprète et véhicule des valeurs qui entraînent l'adoption d'une attitude dépendante du ressenti du sujet. En conséquence, elle participe au décryptage subjectif de l'environnement et fait naître diverses émotions. Sur le plan contextuel, c'est l'espace du sentiment d'appartenance qui génère la qualité des relations entre pairs ou avec l'enseignant. Cette dimension est alors qualifiée de socio-relationnelle. Elle est stimulée par la variété thématique, la nouveauté, la créativité et le défi suscités par l'activité tout autant que par les degrés d'autonomie et d'initiative accordés à l'apprenant. (Schiefele, 1991, cité par Bernet, 2010). Territoire du Soi, l'affectif s'avère déterminant dans l'émergence et la conduite des processus cognitifs (Nuttin, 2000 cité par Bernet, 2010).

La seconde dimension est celle cognitive ; elle regroupe l'attitude à l'égard du savoir, l'effort, le temps et la manière de faire dépendant des enjeux et de la maîtrise des

contenus. Elle se compose de deux strates : celle « de surface » accompagne les stratégies d'économie de l'effort pendant que celle « active » détermine l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives (Meece, 1988 cité par Bernet, 2010). Elle dépend de l'enseignement tant de la nature des tâches que de la présentation des consignes. En réponse au contexte, l'apprenant est capable d'élaborer des stratégies c'est-à-dire « des savoir-faire intentionnels en vue d'atteindre un but précis, engageants par la volonté et par l'effort, nécessaires au rendement et finalement essentiels au développement de toute compétence » (Alexander, Graham, Harris 1998, cité par Bernet, 2010). Ainsi, en situation exolingue, l'enseignant porte une attention soutenue à la « bifocalisation » (Bange, 1992), soit à l'importance du mouvement continuel que doit opérer l'apprenant entre la compréhension du code et celle du sens. « Candidat-apprenant » (Bruner cité par Bange, 1992), le locuteur moins expert résout des problèmes avec un impératif d'engagement envers son interlocuteur, « soutien à l'apprentissage ». L'engagement cognitif doit être réciproque.

La troisième dimension est celle comportementale qui détermine trois formes de participation aux apprentissages. D'un point de vue individuel, le comportement en classe s'évalue en fonction du degré de conformité aux règles scolaires. Puis, s'observent les critères de la participation active de l'élève au sein du collectif. Il s'agit de poser des questions, d'expliquer aux pairs, de solliciter des rétroactions de la part de l'enseignant et de persévérer. Enfin, l'engagement s'applique parfois au-delà de l'école.

Comme définition synthétique, Bernet (2010) décrit l'engagement comme « le déclenchement de l'action, la quantité d'effort et la qualité de la persistance face aux tâches scolaires ». C'est dans l'équilibre entre la distanciation et l'implication que réside la possibilité de s'engager de manière critique (Silva, 2013). Pour étudier l'intensité de l'engagement ludique, Caïra (2018) part de la définition suivante : « une mobilisation socialement normée des participants d'une expérience, sous la forme de présence corporelle ou virtuelle, d'attention et de mémoire, de manifestation d'affects. ». S'inspirant du modèle de Calleja (2007), il élabore un modèle dédié aux formes de l'engagement ludique appelé MEDIAL. Considérant l'affectif comme transversal, il distingue six domaines. Le premier est celui « Moteur » dédié au système de règles au sein duquel le joueur teste des stratégies et explore des variantes. Il y expérimente son autonomie. Le deuxième dit « Epreuve » détermine la manière de mobiliser les moyens intellectuels et physiques pour gagner la partie. Le troisième domaine accueille le processus du « Flow »

défini par Csikszentmihalyi (1996, cité par Barbier, 2018) qui combine l'expérience d'une tâche atteignable car élaborée en vue d'objectifs clairs, une action impliquée, un sentiment de contrôle de soi, une conscience forte de soi et une altération du temps ordinaire. Le quatrième domaine est celui de la « Diégèse » ; il est le décor thématique du jeu qui incite à l'immersion fictionnelle. Puis, celui nommé « Intrigue » expose la scénarisation choisie pour exprimer la tension narrative du jeu. Celui qualifié d'« Autrui » permet de nouer des relations et de créer les interactions sociales. Enfin, la « Ludologie » ou engagement métaludique accueille la pensée réflexive et érudite sur le jeu. A travers les combinaisons des six domaines, Caïra cherche à définir les formes et l'intensité de l'engagement des joueurs.

Dans le cadre scolaire, l'enseignant valorise « le comportement d'un joueur capable de maintenir et de favoriser l'engagement « Moteur » dans le jeu et celui de l' « Épreuve » chez autrui » (Barbier, 2018 : 8). A l'inverse, les comportements les plus critiqués manifestent un désengagement dans l'un des aspects de l'activité, que ce soit vis-à-vis du jeu ou des autres joueurs. Ils menacent le cadre de l'interaction par la remise en cause de l' « inlusio » ludique (Huizinga, cité par Barbier, 2018). Ces conduites sont d'autant plus fréquentes que la situation ludique est sensible aux événements perturbateurs externes, qui appartiennent au monde ou à ceux internes, qui révèlent les difficultés à maintenir l'action. Goffman (1961, cité par Barbier, 2018 : 9) s'appuie sur des situations de jeu pour décrire les modalités de maintien de l'engagement. Il décrit l'« euphorie » comme :

> « l'ensemble des occasions où les fins, les moyens et les attentes correspondent, lorsque la situation se déroule naturellement avec facilité [ease] et que les ressources propres à la rencontre – comprenant à la fois le dispositif jeu et la dimension d'occasion sociale – sont réalisées. ».

L'euphorie engendre l'engagement spontané, proche de « l'inlusio » de Huizinga (1938, cité par Barbier, 2018 : 9) ou du « flow » de Csiksentmihalyi (1996, cité par Barbier, 2018 : 9). C'est « l'état cognitif d'un participant captivé par l'activité dans laquelle il se trouve. » Le joueur est alors capable de se concentrer, de ne sélectionner dans la situation que les éléments pertinents et d'écarter inconsciemment tout ce qui ne l'est pas (Barbier, 2018). La situation ludique est alors le théâtre de phénomènes dynamiques car elle évolue selon la répartition de deux forces, entre euphorie et dysphorie. La dysphorie se produit quand le joueur éprouve une difficulté ou développe une forme d'hyper-conscience de la situation qui aboutit à un désengagement. C'est alors que les joueurs essaient de mettre en place des phénomènes de filtrage pour maintenir l'activité (Barbier, 2018).

Conclusion

Le jeu « constitue l'un des modèles les plus efficaces, les plus directement opératoires pour l'analyse des situations sociales » (Henriot, 1989, cité par Di Filippo, 2014 : 303). Il permet d'appréhender la relation entre un individu et son environnement dans une activité spécifique organisée dans un système de règles et de normes lui offrant un cadre. Pour nuancer les atouts du jeu à l'école, Brougère (2017) rappelle que l'apprentissage d'une langue existe à l'école mais également en dehors de l'institution. Il s'agit alors de penser un continuum entre toutes les situations propice à l'acquisition linguistique afin de tisser des liens significatifs pour les apprenants. Objet culturel qui émane de la société et que véhicule la langue, « historiquement situé et socialement construit » (Brougère 2005, cité par Silva 2013), le jeu permet de penser ce continuum. Néanmoins, « métaphore et construction sociale » (Silva, 2013), il n'est qu'un des vecteurs de ces relations sociales impliquant le corps, la sensibilité et la cognition**.** L'usage formel et le degré d'institutionnalisation varient allant jusqu'à altérer les atouts du jeu pour les apprentissages. Pour conserver notre attention sur ceux-ci, il est donc nécessaire d'être conscient du conflit entre les formes éducatives et ludiques. Grâce à l'observation de l'engagement de l'apprenant dans le jeu, j'essaierai de saisir les moments de socialisation entre deux tours ou dans les temps de creux (Barbier, 2018 : 11). Ces moments me paraissent des temps forts des apprentissages langagiers car ils offrent la liberté de se détacher de la relation didactique pour laisser émerger des temps de « négociations conversationnelles » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, cité par Muller, 2009 : 4).

Partie 2

-

Le terrain en UPE2A Premier Degré :

le contexte, les choix et les ajustements méthodologiques

Chapitre 4. Le cadre institutionnel

Ce chapitre décrit le contexte institutionnel de la recherche menée dans trois UPE2A - premier degré au sein d'écoles élémentaires de l'agglomération d'Annecy. Le terrain se déroule dans le département de Haute-Savoie qui appartient à l'académie de Grenoble. Après avoir rappelé les principes de l'Ecole inclusive, je décris les enjeux du dispositif dédié aux élèves allophones : l'UPE2A. Puis, je donne les principales caractéristiques des établissements fréquentés cette année.

1. L'Ecole inclusive

Dans le respect du droit commun et de l'obligation scolaire, l'accès universel à l'Ecole s'inscrit dans le Code de l'éducation français. Dans cette perspective, depuis la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République en 2013, la réaffirmation d'une École inclusive pour tous les enfants poursuit l'objectif de « lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative ». La définition d'inclure est celle de « mettre, [de] comprendre quelque chose dans autre chose qui le contient » (CNRTL, 2021). Ainsi, l'Ecole se donne pour finalité d'accueillir tous les élèves dont ceux à Besoins Educatifs Particuliers (EBEP). Cette catégorie comporte les élèves en situation de handicap, les élèves présentant des troubles des apprentissages (dys-), des troubles autistiques ou encore des troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité (TADH), les élèves déficients visuels ou auditifs, les enfants malades, les enfants à haut potentiel (EHP), les élèves allophones (EA) et les enfants du voyage. Face à cette grande diversité de Besoins Educatifs Particuliers (BEP), la loi reconnait la tension entre l'inclusion scolaire et le nécessaire accompagnement institutionnel :

« Le service de l'éducation […] veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. […]. Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation. (…). Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire » (Article L.111-1).

« À tout moment de la scolarité, un accompagnement pédagogique spécifique est apporté aux élèves qui manifestent des besoins éducatifs particuliers […]. Les élèves allophones nouvellement arrivés en France bénéficient d'actions particulières favorisant leur accueil et leur scolarisation » (Articles D.321-3-4 et D. 332-6 modifiés par le décret n° 2014-1377 du 18-11-2014).

2. L'UPE2A-Premier Degré

2.1. La genèse et l'esprit de l'UPE2A

Enoncés par la circulaire ministérielle de mars 1986, affirmés par la circulaire d'avril 2002 puis par celle d'octobre 2012, les principes fondamentaux de l'inclusion sous-tendent l'organisation de la scolarité actuelle des EANA et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (EFIV) dans les premier et second degrés. Pour ceux-ci, l'Ecole inclusive est décrite comme propice à la socialisation, à l'apprentissage du français comme langue seconde et à la prise en compte des compétences acquises antérieurement dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones. Dans cette perspective, l'Ecole se définit également comme un lieu de sécurité pour ces enfants et pour leur famille.

Tout au long des trente ans de prérogatives institutionnelles, l'orientation s'inscrit dans la terminologie évolutive. Les classes d'initiation (CLIN) à l'école et les classes d'accueil (CLA) au collège prennent la terminologie d'UPE2A en 2012. Ce ne sont plus des classes fermées mais des dispositifs d'accompagnement. C'est :

« la fréquentation de la classe ordinaire au milieu des autres élèves qui garantit un contact régulier avec toutes les situations de classe et tous les types de discours scolaires. […] L'inclusion en classe ordinaire est la meilleure garante d'exposition à la langue, dans toutes ses variations (Cherqui et Peutot, 2015 : 22) »

Le changement porté par l'inclusion vise l'ensemble de la communauté éducative, car ce mouvement impacte la sensibilité et la posture professionnelle. Il devient nécessaire de collaborer et de construire collectivement les projets pédagogiques de ces élèves (Rigolot, 2014). Ainsi l'enseignante d'UPE2A avec laquelle j'ai mené un entretien, N., décrit l'accompagnement d'élèves effectuant un cycle de natation en classe ordinaire (CLO). Elle leur a présenté le lexique des activités aquatiques et a créé avec ses apprenants le scénario d'une leçon de natation à la piscine depuis l'entrée dans le bâtiment jusqu'à la fin de la séance. Le jeu symbolique fait ici le lien entre les besoins linguistiques, les connaissances socioculturelles d'un tel lieu et la préparation aux compétences sportives attendues en CLO (annexe 8 : 36).

Afin que le transfert des principes institutionnels du dispositif d'accueil vers la classe ordinaire soit effectif, tous les enseignants deviennent acteurs du renouvellement de leurs pratiques dans le cadre d'une pédagogie différenciée.

« **Les modalités d'inclusion** des élèves allophones nouvellement arrivés relèvent d'une réflexion collective des personnels de direction et des équipes éducatives en prenant appui sur des **principes**

communs, en référence à la circulaire n°2012-141 du 02-10-2012 relative à l'organisation de la scolarité des EANA » (DGESCO, 2016).

D'après son expérience de formateur du Centres Académiques pour la Scolarisation des EANA et des EFIV (CASNAV) de Besançon, Rigolot (2014) souligne l'importance de répondre aux besoins des enseignants peu ou pas formés en didactique des langues. C'est pourquoi sur le terrain, l'agir professoral avec « des élèves allophones d'âges, de niveaux et de rapports à l'écrit différents » s'inscrit souvent dans la continuité des pratiques (Pagani, 2020). « L'UPE2A (ou CLIN) est un dispositif d'entrée intensive dans le français oral et écrit à destination des élèves non francophones de l'école primaire » écrit Pagani (2020) sur son site. De même, le réseau des enseignants d'UPE2A de Haute-Savoie s'appuie sur des ressources créées pour les CLIN dont la richesse pédagogique demeure reconnue.

2.2. Les modalités du dispositif

L'UPE2A apparaît comme une structure nécessairement souple qui offre l'opportunité aux quinze élèves (effectif théorique maximal) la constituant de bénéficier d'une personnalisation de leur parcours tout en participant à la CLO. Leur affectation en CLO dépend de leur niveau scolaire et de leur âge, « avec un écart de deux ans maximum par rapport à l'âge de référence de la classe concernée » (DGESCO, 2016). La première étape est celle de l'évaluation de son niveau réel en langue française, de ses diverses compétences langagières, de son degré de familiarisation avec l'écrit et de ses compétences scolaires, dont celles en mathématiques. La conception d'un emploi du temps adapté aux besoins de l'apprenant lui donne le cadre pour acquérir le socle commun de connaissances et de compétences.

A partir du Cours Préparatoire (CP) de l'école élémentaire, l'UPE2A offre un enseignement intensif du FLS d'une durée hebdomadaire de neuf heures minimum, régulièrement réparties et dont les modalités sont révisables en fonction des besoins. Pendant la première année de scolarisation - de date à date - la langue française y est enseignée comme une matière scolaire, le Français Langue Seconde (FLS) et, comme une langue instrumentale en contexte, le Français Langue de Scolarisation (FLSco). Inclus, l'EANA suit le plus de séquences disciplinaires dans leur intégralité pour « ne pas morceler ses apprentissages » (DGESCO, 2016). Il est encouragé à prendre part aux projets et aux sorties ainsi qu'aux ateliers artistiques, culturels ou sportifs de l'établissement (DGESCO, 2016). Pour C., enseignante d'UPE2A (annexe 6 : 17), l'objectif de toute

modalité inclusive est de « donner une part à chacun ». Pour N. (annexe 8 : 36), l'inclusion des élèves allophones s'appuie sur leur compréhension de la langue française qui leur permet d'être capables de vivre en tant qu'élève et en tant qu'enfant dans leur quotidien. Malgré l'infléchissement des responsabilités perçues comme relevant de l'ensemble de l'équipe éducative, N. poursuit un enseignement exigeant, qu'« elle ne peut pas déléguer à ses collègues ». Elle se présente comme « un guide de l'apprenant dans son « métier d'élève » tant dans la posture que dans l'utilisation du matériel scolaire » et elle se décrit comme « très attentive au bien-être de ses élèves (collecte de vêtements d'hiver, partage des temps festifs) » (annexe 8 : 36).

2.3. La réalité territoriale

Pendant l'année scolaire 2017-2018, le Ministère recense 64 350 EANA dont 30 385 à l'école élémentaire. En 2018, l'Académie de Grenoble en accueille plus de 4 000 sans compter les enfants scolarisés en maternelle : 0.8% enfants scolarisés sont des EA cette année-là. Depuis la circulaire de 2012, sur le plan académique et décliné sous forme de pôles départementaux, les CASNAV ont pour missions de suivre les effectifs, d'organiser le Diplôme d'Etudes en Langue Française (DELF) scolaire, de concevoir et de publier des ressources dédiées et de soutenir les acteurs de la scolarisation de ces élèves par leurs conseils et leur expertise pédagogique (MEN, 2012).

Selon B., coordonnateur du CASNAV 74, la situation départementale évolue depuis quatre ans. Jusqu'en 2016, plus de la moitié des élèves allophones provenaient d'Albanie ou du Kosovo. A partir de 2017, les origines des élèves se diversifient. Des familles arabophones d'Italie et d'Espagne effectuent une seconde étape de leur migration économique ; leurs enfants ont vécu une scolarité classique et disposent d'un riche répertoire plurilingue. Distinctement, après avoir vécu dans un bidonville, environ deux cents Rroms roumains ont été logés dans des Etablissements Temporaires d'Insertion (ETI). Le levier d'action choisi par la ville d'Annecy est la scolarisation des enfants en vue de les « inclure dans la société ». Des Albanais, des Kosovars, des Japonais ainsi que des Tunisiens complètent la diversité du recensement des EA pris en charge en UPE2A dans le premier degré. Selon B., leur motif de migration familiale est soit économique, soit linguistique.

A l'opposé, les EA du second degré sont majoritairement des Mineurs Non Accompagnés (MNA) de Guinée-Conakry, de Côte d'Ivoire, du Soudan ou encore du Mali. Depuis 2017, 1 500 EA en moyenne sont pris en charge dans les dispositifs de

l'Ecole Inclusive en Haute-Savoie. En augmentation constante dans le département jusqu'en 2020, le nombre d'arrivées des EA décroit depuis la crise sanitaire de mars 2021 et la fermeture des frontières. Alors qu'en janvier 2020, les statistiques indiquent plus de 400 arrivés, en janvier 2021, il n'y en a que 300. Cet infléchissement s'accompagne d'une politique budgétaire institutionnelle marquée par le principe « d'équité des moyens ». Dispositif non obligatoire, le nombre d'UPE2A risque de diminuer surtout que le département est considéré comme « très bien loti » par rapport à ses voisins académiques.

2.4. Dans les écoles du bassin annécien en 2021

J'ai effectué une vingtaine d'heures de terrain dans trois UPE2A-Premier Degré de l'agglomération du Grand Annecy. Dépendante de la circonscription d'Annecy Ouest, la première dispose d'une classe dans le groupe scolaire des R.. Situé au Nord du centre-ville, dans un quartier résidentiel caractérisé par une forte mixité sociale, il se compose d'une école maternelle, d'une école élémentaire et d'un gymnase. L'équipe pédagogique de l'école élémentaire se répartit sur quatorze classes pour un effectif total de 323 élèves. Un directeur, dix-sept professeurs des écoles, un professeur d'UPE2A (C.), un professeur d'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) et une psychologue scolaire y exercent actuellement. Les deux autres UPE2A appartiennent à la circonscription d'Annecy Sud. L'enseignante N. répartit son emploi du temps sur deux groupes scolaires : celui de la J. et celui de ssA. Cette année, tous deux accueillent 286 élèves répartis respectivement dans treize et onze classes. D'un côté, le territoire de Seynod qui accueille l'école de la J. est souvent stigmatisé dans la presse locale. Il se caractérise par une forte densité urbaine d'Habitats aux Loyers Modérés (HLM). De l'autre côté de la rocade, habité par des familles modestes, le quartier de ssA. est un des plus anciens quartiers résidentiels de la commune de Cran-Gévrier.

Ces trois écoles scolarisent de nombreux enfants dont la scolarité est marquée par le parcours migratoire familial (communautés turques, du Maghreb et d'Europe de l'Est). Elles accueillent des élèves d'une grande richesse interculturelle aux origines sociales plutôt modestes.

Chapitre 5. Le cheminement pour accéder au terrain de recherche

Dans le cadre du Master, la recherche s'effectue au sein de deux institutions dont il a fallu coordonner les exigences : l'Université Grenoble Alpes (UGA) et la Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale (DSDEN). Après avoir exposé le cadre administratif, je présente les acteurs du terrain à travers la construction de nos échanges et ses conséquences sur les orientations méthodologiques.

1. Négocier le format de l'accueil institutionnel

« Organisme public ou privé […] établi pour répondre à quelque besoin déterminé d'une société donnée » (CNRTL, 2021), chaque institution dispose d'objectifs dédiés à un public spécifique. Du point de vue de l'université, j'ai le statut d'étudiant qui bénéficie d'une formation de recherche en didactique des langues à laquelle le stage appartient. Afin d'approfondir le questionnement autour des relations entre jouer et apprendre en UPE2A-premier degré, je dois accéder au terrain, « là où [les ethnologues] se rendent pour observer la vie d'une société et recueillir sur elle des informations directement fournies par les intéressés eux-mêmes » (Bonté et Izard, 2002 : 470). Du point de vue de l'Ecole dont dépendent les UPE2A, je suis une « étrangère » en demande de stage car la réalité administrative suspend ma condition d'enseignante pour cette année. Après avoir obtenu la poursuite du tutorat auprès de ma directrice de mémoire de Master 1, j'ai commencé à prospecter auprès des circonscriptions auxquelles étaient rattachées les UPE2A des enseignantes volontaires pour m'accueillir. Dans un souci de rigueur institutionnelle afin d'éviter la plupart des imprévus, je me suis informée sur les démarches tant auprès de l'Université que des services de l'Education Nationale. D'un côté, je devais intégrer le cadre du « traitement informatisé de gestion des conventions de stage, […] obligatoire » (PStage UGA, 2021). De l'autre, j'étais soumise au « modèle de convention **unique** proposé sur le site de la DSDEN » (DSDEN, 2021). Si l'appartenance professionnelle à la circonscription d'Annecy Ouest - en dehors de mon année de formation - m'a permis d'entrer sur le terrain sans encombre, j'ai recherché des compromis pour accéder à l'ensemble des UPE2A dépendantes de la circonscription voisine. Cette dernière n'acceptait que le document provenant de son service pour établir la convention autorisant ma présence dans les écoles. Tout en conservant l'objectif de respecter les droits des étudiants, l'interprétation universitaire quant à l'origine de la convention de stage s'est

assouplie pour le parcours recherche. Après deux mois d'échanges téléphoniques et numériques (soit vingt-sept heures effectives), la situation administrative de stagiaire de l'Education Nationale m'a offert la possibilité de collecter les données du terrain auprès d'une diversité d'acteurs dont j'essaie de présenter la construction des échanges, leurs modalités et leurs limites.

2. Rencontrer les informateurs pour préparer le terrain

Les rencontres s'effectuent au fil des échanges écrits et oraux qui oscillent entre deux objectifs : présenter et défendre le projet de recherche auprès des acteurs de l'enseignement des langues en Haute-Savoie. J'ai ainsi sollicité d'une part cinq collègues des UPE2A du Grand Annecy et le coordonnateur du CASNAV 74 et d'autre part, la Conseillère Pédagogique Départementale – Langues (CPD-L) et les professeurs des écoles du dispositif d'Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Étrangère (EMILE) de trois écoles annéciennes.

2.1. Les enseignants d'UPE2A

La quête d'« informateurs » (Bonté et Izard, 2002 : 473), « personnes bien intégrées dans le milieu étudié » (Revillard, 2008), débute par un courriel envoyé à cinq collègues affectées en UPE2A au mois d'octobre 2020. Je souhaite estimer leur disponibilité vis-à-vis de ma requête. Cette lettre les informe de ma situation universitaire et du thème de la recherche tout en demeurant allusive sur les besoins universitaires. Les réponses sont discrètes. Rencontrée dans mon école d'affectation en septembre, l'une d'entre elle se dit submergée par son quotidien professionnel et décline toute forme de participation. Une deuxième me propose de répondre à un questionnaire, seul écart à son planning possible. Une autre reste silencieuse malgré notre partenariat régulier, mes classes ayant toujours un ou plusieurs EANA bénéficiant de l'UPE2A qu'elle anime. A l'époque, il m'avait semblé être « un[e] partenaire [qui] utilise les compétences de l'autre et réciproquement, chacun dans un but inhérent à son domaine » (Serusclat-Natale et Marzin, 2020 : 3). A la fin de cette première prospection, C. et N. me donnent leur accord de principe. Quelques semaines plus tard, je leur écris un courriel dans lequel j'expose mon questionnement de recherche, je transmets un rétro-planning et je décris les pistes méthodologiques envisagées. Ces dernières demandent un engagement de la part des enseignantes ; je sollicite leur approbation ou leur refus (enregistrements, entretien voire entretien d'auto-

confrontation…). Enfin, j'expose le cadre administratif de ce stage tel que je l'envisage (Annexe 1 : 4).

Dans le prolongement du Master 1, C. accepte d'être ma tutrice de stage pour la seconde année du Master. Après 25 ans de carrière où elle se consacre à l'enseignement de l'entrée dans la langue orale en maternelle et à celui de l'entrée dans l'écrit en CP, C. réussit la Certification en Français Langue Seconde en 2013. Elle n'a aucune formation universitaire en didactique des langues et ne parle que le français. Dotée d'une curiosité intellectuelle exploitée avec rigueur, elle dispose d'un large répertoire de pratiques destinées à l'acquisition de la langue orale et de celle écrite. Elle s'est intéressée à la pédagogie Freinet dont il a repris certaines idées : des parcours individualisés entre l'envie et la nécessité, un enseignant-tuteur, des élèves-pilotes, des évaluations dialoguées sous forme de récits oraux, une pratique de l'écriture coopérative. Comme Pagani (2020), elle prépare des situations d'apprentissage qui s'adaptent aux critères suivants : l'intensité du travail (engagement, place du sensible, statut de l'erreur), la quantité de travail (usages des supports, recours à l'autocorrection), la diversité du travail (variété des entrées, différenciation) et la régulation par le groupe (coopération entre pairs, rotation des rôles).

Sincères, nos échanges s'accompagnent d'une grande simplicité : tant que j'explicite mes besoins réalisables sur le temps de classe, elle se prête au jeu de la recherche. « Notre collaboration crée des espaces d'échanges réflexifs qui obligent chacun à expliciter ses propres cadres interprétatifs et à les éprouver au regard de la pertinence d'autres régimes de vérité » (Miguel-Addisu et Thamin, 2020 : 3), entre mes apports théoriques et ses très larges savoirs pédagogiques. Elle adhère à la démarche ethnologique dans une perspective de compréhension fine des interactions en classe de FLS et FLSco.

Au début du mois de décembre 2020, N. souhaite me rencontrer afin de comprendre mes attentes dans une perspective de formation de professeure de langues. Lors de notre entrevue, N. m'expose ses convictions en tant maître-formateur d'enseignants du premier degré. Elle exprime une position assez critique tant sur la reprise d'un sujet d'études que sur le rôle d'observatrice de classe. Enseigner, « c'est faire classe ». Elle m'invite à concevoir une séquence didactique d'au moins cinq séances adaptées à « mes » besoins et à lui soumettre. Quant à ma présence en classe, elle est possible sur deux demi-matinées. Elle souhaite également que je recontacte les collègues pour partager le « poids » du stage. Je définis cette rencontre comme une étape charnière dans la définition de ma posture

d'apprentie-chercheuse. En effet, elle me donne l'opportunité de prendre position pour continuer mon étude, point que j'explique dans un prochain chapitre.

Après avoir préparé le Certificat d'Aptitude au Professorat du Second Degré (CAPES) d'Anglais., N. occupe le poste d'intervenante extérieure en langues dans les écoles. Puis, elle obtient un Master d'anglais au Canada. Lorsqu'elle est reçue au concours d'instituteur en 1990, elle devient Personne Ressource en Langues. Elle passe également le Certificat d'Aptitude aux fonctions d'Instituteur ou Professeur des Ecoles-Maître Formateur (CAFIPEMF), accédant au statut de Chargée de Missions « Langues » en Savoie. Détentrice d'une licence en Français Langue Etrangère (FLE), elle a enseigné dix ans dans des écoles européennes en Italie et en Angleterre. Après une carrière dense, N. a le poste d'UPE2A depuis trois ans. Elle met en œuvre ses savoirs en didactique des langues qu'elle réactualise régulièrement. Tout en promouvant une pédagogie actionnelle, elle considère les objectifs linguistiques comme primordiaux. Elle revendique un fort niveau d'exigence vis-à-vis des apprenants qu'elle s'applique également à elle-même.

2.2. Les apprenants

Pour ce mémoire, je rencontre trois groupes composés de six à huit apprenants issus de sept écoles élémentaires du bassin annécien. La plupart des élèves ont plus de 9 ans (80%). Ils sont majoritairement inscrits en Cycle 3, cycle dédié à « consolider l'acquisition des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui) qui ont été engagés au cycle 2 » (Bulletin Officiel, 07/2020). Leur entrée dans l'Ecole française s'apparente à un défi face aux multiples apprentissages de leur nouveau système scolaire.

Les apprenants proviennent de dix pays différents ; 60% d'entre eux sont d'origine européenne. Ils possèdent divers passés scolaires : absents, morcelés, dans une autre langue, avec un code alphabétique identique ou différent... Ceux originaires d'Europe de l'Est ont peu fréquenté le monde de l'écrit ; ils ne sont encore ni scripteurs ni lecteurs. Une élève a une santé très fragile, d'autres expriment les traumatismes de la migration. Parmi les plus jeunes, les profils marqués par une estime de soi fragile entraînent la mise en place d'équipes de suivi éducatif. De plus, quelques EA ayant des difficultés de comportement, des troubles cognitifs ainsi que quelques élèves de CP sont confiés aux enseignantes de manière informelle malgré les démarches de présentation des objectifs de l'UPE2A au sein des équipes éducatives.

Après plus de trois mois de scolarisation, tous ont acquis un niveau élémentaire en langue comme défini dans le Cadre Européen Commun de Référence en Langue (CECRL,

Conseil de l'Europe, 2001). Ils communiquent dans une langue simple, familière et quotidienne pour exprimer des besoins concrets tout en sollicitant la collaboration de leurs interlocuteurs. Néanmoins les niveaux diffèrent en fonction du parcours scolaire antérieur, de l'entourage familial, de la motivation, des besoins ressentis… Certains reconstruisent le cadre d'une sécurité affective, d'autres considèrent avoir un niveau suffisamment efficace. Leurs compétences en langue française présentent donc une extrême hétérogénéité. Néanmoins, tous ceux que j'ai observés s'engagent dans les tâches scolaires avec enthousiasme.

Au début de chaque transcription, je présente le groupe d'apprenants actifs pendant la séance ou l'extrait sélectionné(e).

2.3. Les coordonnateurs départementaux

Suite à l'enquête de terrain de l'année précédente et aux recherches documentaires menées, je contacte le CASNAV de Haute-Savoie. D'une part, j'aimerais comprendre la situation départementale sur le plan migratoire. D'autre part, je m'interroge sur le fonctionnement de cette structure dont les principales missions sont citées ainsi : une « mission d'expertise pédagogique », une « instance de coopération et de médiation » et un « centre de ressources et de formation » (DGESCO, 2012). Après une réponse enthousiaste en décembre 2020, il faut quelques semaines pour harmoniser mon agenda et celui du coordonnateur dont voici un résumé de sa carrière. Après des études scientifiques et l'obtention de son diplôme de professeur des écoles, il effectue son service militaire en tant que coopérant en Egypte. Il y dirige une école bilingue pendant deux ans. De retour en France, il enseigne une dizaine d'années en CLO puis prépare un Master de didactique des langues à Grenoble. De retour de congé de formation, il prend un poste en UPE2A. Après cinq ans consacrés à des responsabilités syndicales, il retrouve son affectation qu'il quitte en 2017 pour occuper la fonction de coordonnateur du CASNAV 74.

Cette période de prospection m'apprend patience et adaptation aux contraintes du terrain. En parallèle, la lecture de l'ouvrage *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones* de G. Cherqui et F. Peutot (2015) ou encore, l'écoute du séminaire de V. Spaëth (2019) intitulé *La scolarisation des EANA, enseignement du français FLE, FLS, Flesco* me conduisent à découvrir l'hétérogénéité de la didactique des langues en fonction du statut de la langue. Ayant côtoyé la CPD-L à l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (ESPE), je la joins pour son expérience et les savoirs associés en didactique et en pédagogie des langues. Franco-allemande, K. (Annexe 7 : 21) a suivi des études de

tourisme avant d'être professeure des écoles et enseignante ressource en « langues » pendant quelques années. En 2012, elle devient maître formatrice et enseigne à l'ESPE sur le poste dédié à la langue française. En 2019, elle obtient un Master de didactique des langues, mention FLE à l'Université de Tours. Ce diplôme contribue à sa candidature réussie sur le poste de CPD-L. Elle se rend disponible et m'oriente vers les collègues des classes EMILE.

3. Concevoir les outils pour être efficace sur le terrain

Suite à cette première phase de prospection administrative et humaine, je fixe mes premiers choix méthodologiques. En effet, maintenant que j'aperçois les contraintes du terrain, il m'est nécessaire d'arrêter les caractéristiques de son approche pour être efficace sur le temps imparti. J'opte pour des méthodologies directes car je côtoierai les personnes dont j'étudie les pratiques qu'elles soient seules ou en groupe. Du fait du nombre restreint d'enquêtés et des objectifs de la collecte, je privilégie une méthodologie qualitative, en vue d'une interprétation fine des phénomènes observés. Par contre, les données recueillies seront de deux types : authentiques (observations) et provoquées (entretiens semi-directifs, observation participante). Je concrétise donc les préparatifs de l'étudiant-chercheur en imaginant la métamorphose des aspects théoriques en indices observables en classe qui alimenteront les hypothèses de recherche. A la fin du mois de novembre 2020, d'une part, je prépare les outils de l'observation de classe que la convention de stage détermine entre les mois de janvier et de mars 2021 : une grille d'observables et un tableau synoptique. D'autre part, je conçois les guides d'entretiens en vue des rencontres programmées en janvier et février 2021.

3.1. La grille d'observation

Comme j'ai déjà effectué un premier stage d'observation en UPE2A-premier degré en janvier 2020, j'opte pour une grille d'observation précise. Ses items déclinent ce que j'interprète de la définition socio-anthropologique de l'engagement suite à mes premières lectures théoriques (Annexe 4 : 10). Dès son élaboration, je m'aperçois de la trop grande complexité de cet outil pour un usage *in situ*. Il s'apparente à un guide qui met en relation les trois axes de l'engagement dans les apprentissages (social, cognitif et affective) et les comportements remarquables des individus. N'ayant pas arrêté un point de vue définitif, je

me laisse le choix de concentrer mon attention sur l'agir professoral ou sur les réactions des apprenants pendant les activités ludiques.

3.2. Le tableau synoptique

Par ailleurs, je reprends le tableau synoptique utilisé l'année précédente, tableau « qui donne par sa disposition une vue générale (des parties) d'un ensemble que l'on peut ainsi embrasser d'un seul coup d'œil » (CNRTL, 2021). D'utilisation aisée, je conserve le même format : une ligne par activité et des colonnes mentionnant les compétences extraites du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) et abordées pendant la séance, les activités langagières, les modalités d'interactions, les supports pédagogiques et un résumé de la séance. Comme mon terrain se déroule dans plusieurs lieux, disposer d'un outil synthétique permet de se remémorer l'enchainement des événements et leur contenu. J'en réalise un par UPE2A, celle des R. (Annexe 10 : 50), celle de ssA (Annexe 18 : 89) et celle de la J. (Annexe 21 : 98).

Enfin, je rassemble les objets pour les enregistrements audio et les prises de notes. Je renoue avec l'usage du dictaphone de la tablette. Comme je redoute l'erreur technique ou la panne pendant la prise de son qui rendrait le travail de transcription très ardu, j'investis dans un enregistreur portable de bonne qualité. Je compile également différents formats de carnets et je remplis ma trousse de crayons de couleurs, de stylos… pour consigner les nombreuses notes descriptives prises sur le moment.

3.3. Les guides d'entretien

Afin d'appréhender le ressenti des personnes auprès de qui je sollicite un entretien enregistré, je me prête tout d'abord au jeu d'être moi-même informatrice d'une autre étude menée par un étudiant du Master autour des pratiques philosophiques en CLO avec des EA. Je reprends mon statut d'« enseignante ». Cette démarche m'offre la possibilité d'en vivre les étapes depuis la demande d'entretien, sa préparation succincte en tant qu'enquêtée et son déroulé que je complète par quelques réflexions personnelles. Je vis ainsi l'anxiété liée à l'anticipation des attendus de l'autre en amont de l'entretien. Je me rends compte qu'il est nécessaire d'être attentif aux digressions et à l'émergence de conversions dont l'intérêt doit être subtilement évalué en fonction de la finalité. L'enquêteur se charge de guider son interlocuteur avec souplesse pour créer des moments de connivence tout en maintenant le topic principal autour des thèmes qui l'intéressent. Je m'aperçois de la fatigue qui apparaît à force d'exposer le reflet que l'on pense le plus juste

de ses convictions didactiques et des pratiques associées. C'est un temps de partage assez personnel qui prend parfois le ton de la confidence.

Après cette expérience enrichissante, j'en consulte le guide d'entretien, que je reçois après celui-ci. Cette succession consciente d'étapes évite que j'incorpore le découpage du sujet par son auteur en amont de la rencontre. Je lis également avec attention les conseils et les exemples proposés par Revillard (2008) afin d'élaborer ceux qui me serviront de supports (Annexe 2 : 5). Je rédige les introductions présentant le projet et rappelant le cadre de la recherche ainsi que les formules de clôture combinant les remerciements et la proposition d'ouverture. J'évite ainsi les imprécisions liées aux inquiétudes suscitées pendant la rencontre. J'opte pour le format de tableau afin de produire un document aux informations clairement répertoriées. Les couleurs indiquent l'adressage de l'écrit. D'un côté, l'orange distingue les thèmes principaux et le noir, les thèmes secondaires et leur déclinaison sous forme de questions à poser aux enseignants et aux formateurs. De l'autre, le bleu indique les notions théoriques sur lesquelles je m'appuie. Après une présentation du parcours professionnel de l'enquêté(e), j'oriente l'interaction sur le statut de la langue française à l'école, les savoirs ou les représentations en didactique des langues et le rôle du jeu dans les formes éducatives. La partie institutionnelle s'adresse au coordonnateur du CASNAV 74.

Maintenant que le contexte de la recherche est posé, que les démarches administratives sont décrites et que l'apprentie chercheure a préparé sa réflexion et ses outils, voici le temps de présenter la méthodologie vécue une fois introduite sur le terrain.

Chapitre 6. L'adaptation de la méthodologie aux contraintes du terrain

Après avoir exposé les modalités que je mets en place en cohérence avec l'approche ethnologique, j'examine comment la conduite du terrain nécessite de prendre de la distance malgré l'impression d'immersion en vue d'ajuster sa conduite aux exigences des informateurs, parfois implicites. Puis, je décris les choix adoptés pour restituer les données collectées et les organiser dans la perspective de leur analyse (Partie 3). Enfin, je m'interroge sur les propositions issues du réseau relationnel que j'ai tissé cette année et qui offrent des pistes pour poursuivre la réflexion.

1. L'approche ethnographique

1.1. Définir la démarche

Contrairement à des représentations abusives qui différencient les sciences exactes des sciences humaines, je considère tout d'abord que « les théories scientifiques ne sont rien d'autre […] que des hypothèses explicatives réfutables et non réfutées » (Albert, cité par Althabe, 1996 : 140). Pour ce mémoire de didactique de langue appliquée au FLS, j'adopte une approche ethnographique de la classe au sens d'une recherche « qui part de la réalité des classes pour construire une compréhension théorique de l'acte didactique » (Cambra Giné, 2003 : 13). D'autres chercheurs parlent de démarche ethnologique : « [qui] suppose la description à travers l'observation participante et comprend des dispositifs conceptuels qui permettent d'appréhender le niveau de la réalité sociale désigné comme le quotidien ou le micro-social. » (Althabe, 1996 : 247). Autrement dit, j'entreprends une démarche interprétative afin de découvrir « un sens qui échappe à la conscience des acteurs ». Je demeure également prudente, consciente de l'illusion que fournissent certaines hypothèses qui « marchent trop bien » (Albert, cité par Althabe, 1996 : 140). Si le jeu a sa place en contexte scolaire, ses atouts se confrontent au contexte formel, au public spécifique d'apprenants, aux caractéristiques des apprentissages linguistiques et culturels… Au-delà de la juxtaposition des discours et des observations, l'objet interprétable se situera dans les relations entre les données recueillies afin de cheminer vers une réponse à la problématique.

1.2. La collecte de données lors des temps d'observation

Défini comme la « constitution de séries documentaires représentatives » (Albert, cité par Althabe 1996), le corpus se constitue en cohérence avec la démarche présentée et les qualités du terrain. La première étape est le recueil de données. Ainsi, je commence par des demi-journées d'observation de pratiques de classes, dont font partie les jeux. Mon objectif initial se situe dans la collecte d'échanges entre les apprenants autour des propositions de l'enseignant. Pour chaque séance, j'alterne des moments effectifs de présence sur le terrain et « des moments de réflexion et d'écriture sur ce que [j'ai] observé » (Revillard, 2008). En fonction du déroulement des activités en classe ainsi que des variations de mon rôle, j'enregistre soit l'intégralité de la séance sur un fichier, soit je parviens à créer des fichiers dédiés à une activité ludique ou un temps cohérent de classe. L'objectif de ces traces sonores est de disposer *a posteriori* des interactions entre les apprenants ainsi que des interventions des enseignantes. La présence d'un matériel de taille réduite en facilite l'usage. Le droit à l'image paraît plus difficile à négocier. Je n'ai pas obtenu l'autorisation de filmer pour des raisons de « protection » des élèves en situation irrégulière.

Dès mon arrivée en UPE2A, mon statut est clair pour les apprenants : je suis une « maîtresse qui m'intéresse à l'enseignement du français auprès des élèves qui parlent d'autres langues ». Je m'autorise à prendre diverses notes : plan de classe, référence de supports ou d'ouvrages pédagogiques, annotations ponctuelles associées à un fichier et à un temps d'enregistrement…

1.3. La collecte de données lors des entretiens

Pendant la phase de prospection, l'acceptation des rendez-vous dépend du degré de familiarité acquis pendant mon parcours en Haute-Savoie. J'ai déjà collaboré avec C., enseignante d'UPE2A et j'ai été l'étudiante de K., CPD-L. Ces deux personnes ressources accompagnent discrètement ma requête auprès de N., la seconde enseignante d'UPE2A et de B., le coordonnateur du CASNAV 74 dont le bureau se trouve à quelques mètres de celui de K.

Parallèlement aux observations de classe en janvier 2021, je réalise quatre entretiens auprès d'enseignants et de formateurs en langues. Pour tous, l'interaction débute après la signature du formulaire de consentement éclairé (Annexe 4 : 10) qui donne le cadre universitaire de l'utilisation des données. Ces entretiens sont qualifiés de semi-directifs car l'interviewé a la possibilité « de développer et d'orienter librement son

propos » (Revillard, 2008), sous forme d'un dialogue dont j'essaie de conserver les principaux axes. Je prends des notes pour garder l'ordre des thèmes abordés mais cela est moins évident qu'en classe car la relation entretenue avec l'interviewé est avant tout visuelle. En ce qui concerne l'échange avec N., je suis contrainte de procéder à une transcription *in situ* car elle préfère ne pas être enregistrée pour « demeurer plus naturelle dans ses propos » (N., 2021).

D'un côté, j'entreprends de comprendre les choix didactiques de l'enseignement des langues en UPE2A et la place du jeu dans la pédagogie de chacune, C. (Annexe 6 : 12) et N. (Annexe 8 : 35). De l'autre, je cherche à comprendre le rôle de formateurs depuis les bureaux de la DSDEN tant pour K. (Annexe 7 : 21) que B. (Annexe 9 : 38). Puis, je questionne les fonctions du jeu en situation éducative dans le dispositif EMILE et dans les UPE2A. Auprès de B., j'oriente l'entretien sur le fonctionnement du CASNAV et la situation départementale des UPE2A, thèmes dans lesquels s'incorpore ma recherche.

A la charnière du mois de décembre 2020 et du mois de janvier 2021, j'ajuste les modalités de collecte de données. Au-delà des représentations qui ont guidé les premiers temps de préparation et d'entrée sur le terrain, je tente de répondre au mieux à ce que je comprends des attentes de chacun des interlocuteurs.

2. Vers des ajustements proches d'une recherche-action

2.1. La porosité des rôles d'enseignante et d'apprentie-chercheure

Je souhaite « satisfaire certaines exigences de mes interlocuteurs », « moyens parfois non prévus par la discipline » (Favret-Saada, 2018). Enseignante à Annecy en temps ordinaire, je ne peux pas prétendre à une « distance maxima » (Levi-Strauss, cité par Althabe, 1996 : 248), entre mon terrain et moi-même, « cadre de production d'une connaissance du dedans » (Levi-Strauss, cité par Althabe, 1996 : 248), Consciente de cette « complicité au terrain » et du « partage de représentations » associé (Levi-Strauss, cité par Althabe, 1996 : 248), je décide de conduire une séquence autour du lexique du jeu auprès d'EANA. J'assume que mon terrain perde une neutralité idéalisée ; il devient « le terreau de la chercheure en devenir, terreau multilingue et pluriel » (Miguel-Addisu et Thamin, 2020 : 7). En adoptant cette posture de collaboration qui présente un caractère plus horizontal, j'ai l'impression d'atténuer le sentiment « d'intrusion dans l'intimité » de

la classe. Néanmoins, je deviens le « chercheur embarqué » (Serusclat-Natale et Marzin, 2020 : 10) car je m'engage **dans** le terrain.

A la mi-décembre 2020, je transmets une séquence à N. (Annexe 23 : 103). Conçue autour du verbe « jouer », celle-ci s'inspire des ressources de *Vocanet*, un site dédié à l'enseignement du vocabulaire selon les principes de la didacticienne J. Picoche. C'est une source que j'ai l'habitude d'utiliser en CLO. Suite aux enseignements du Master et aux échanges informels avec N. et avec C., j'adapte ces propositions à mon agir professoral : la structure de la séance avec une alternance d'activités écrites et orales, l'usage de matériel comme les flashcards (FC), les modalités de réalisation de l'activité... Tantôt, je décide en fonction de mes convictions professionnelles que j'adapte à la situation. J'exploite l'enseignement par les arts en UPE2A d'autant plus que le projet d'école comporte un volet conséquent autour de la musique en partenariat avec le Conservatoire à Rayonnement Régional (CRR) de la Ville d'Annecy. De plus, j'aimerais expérimenter les réactions d'apprenants-débutants exposés à des photographies d'œuvres d'arts. Tantôt, je projette les attendus imaginés de la part de N. et je les intègre à ma tâche de conception. Enfin, je lui propose un calendrier en fonction des informations que j'ai reçues. Dans sa réponse, N. me demande de préciser les intentions de communication des activités proposées ainsi que leurs objectifs linguistiques en lexique et en grammaire. Ces remarques s'intègrent par l'ajout de deux colonnes à ma fiche de séquence ; leur rédaction m'incite à approfondir les arguments didactiques. Elle engendre parfois une nouvelle répartition des activités afin d'équilibrer et de diversifier le contenu de la séance. A ce moment, en me prodiguant des conseils, N. adopte une des postures de son répertoire, celle de formatrice. Elle prend le dessus dans la relation que nous partageons.

Tout au long du mois de janvier 2021, C. et moi « installons un [modeste] processus de recherche et de transformation des pratiques » (Vinatier et Morrissette, 2015, cité par Serusclat-Natale et Marzin, 2020 : 3), soit une collaboration. Au détour de réguliers propos informels, notre relation se nourrit des idées de l'autre. Si l'emploi du temps est calé, chaque séance se prépare en fonction de certains de mes questionnements et de la réflexion ordinaire que C. porte sur ses propres pratiques. Les jeux appartiennent à son agir professoral mais les modalités que j'observe s'apparentent à des petites expériences en vue de produire une plus grande intensité d'interactions entre les apprenants. En plus de ses compétences réflexives, C. est à l'écoute de mes suggestions ou de mes remarques théoriques. De temps à autres, j'ose m'impliquer dans du co-enseignement. La régularité de ma présence incite les apprenants à se sentir en sécurité

avec moi alors que les adultes de la classe s'accordent une confiance réciproque. Dans les dispositifs opposant deux équipes et nécessitant des formes d'étayage, C. et moi nous répartissons dans chacun des groupes sans concertation préalable.

En janvier 2021, N. accorde son emploi du temps aux contraintes de ses collègues. En outre, elle se soucie de l'intérêt des séances pendant lesquelles elle m'accueille. Elle décide d'espacer les deux temps d'observation pour partager des étapes d'enseignement distinctes. Dans les deux UPE2A, j'ai un rôle caractérisé par l'extériorité. Cette très courte période scolaire se double d'une réalité professorale pour laquelle la situation sanitaire renforce le sentiment de complexité,

> « d'irruption des antagonismes au cœur des phénomènes organisés, à l'irruption des paradoxes ou contradictions au cœur de la théorie. Le problème de la pensée complexe est dès lors de penser ensemble, sans incohérence, deux idées pourtant contraires » (Morin, 1977 cité par Perrenoud, 1994 : 9).

Dans l'UPEA de l'école de la J., j'effectue mes deux premières séances au début du mois de février 2021 (Annexe 24 : 106). C'est un exercice professionnel enrichissant car ce groupe d'apprenants m'est beaucoup moins familier que celui de C. Toujours très attentive à tous, N. endosse le rôle d'observatrice-formatrice et elle me délègue sa place en classe. Sans sollicitation de ma part, je demeure pourtant sans rétroactions de N. sur ma pratique professorale.

Sur ce terrain, ma posture oscille entre celle d'enseignante et celle d'étudiante. En effet, les décisions prises s'appuient sur mes représentations professionnelles et les convictions qui en dépendent dans un contexte où prédominent les questionnements universitaires. Ce balancement d'un pôle à l'autre répond à l'essence du terrain. « C'est d'abord un ensemble de relations personnelles où « on apprend des choses » et « faire du terrain », c'est établir des relations personnelles avec les gens » (Agier, 2004, cité par Serusclat-Natale et Marzin, 2020 : 3). Voici les conséquences pragmatiques en classe.

2.2. Infléchir les pratiques

Assez déstabilisée par la critique de mon projet en décembre 2020 par N., j'entreprends d'en écrire le compte-rendu et de le confronter au point de vue de ma directrice de mémoire. D'un côté, ce temps réflexif m'offre l'opportunité d'infléchir certains choix comme celui de notions censées guider l'étude (ex : la motivation). De l'autre, je réaffirme l'approche ethnographique. Pour cela, je relis la conclusion du dossier de Master 1 qui propose des ouvertures orientées vers une meilleure compréhension des interactions en classe. Je ressens le besoin de « rencontrer les personnes dont je parle », de

me « mêler aux bavardages ordinaires », d'enregistrer, de transcrire… pour collecter un « matériau » (Favret-Saada, 2018) suffisamment riche en vue de son analyse.

En quête d'une position la plus adéquate possible avec les attentes de N., je préfère condenser ma séquence (Annexe 24 : 106). Comme le projet d'école s'appuie sur la musique, j'abandonne les séances dédiées. Je réduis la part du jeu tout en exploitant les FC (Annexe 25 : 111), en offrant des devinettes (Annexe 25 : 128)… J'enrichis mon projet d'une lecture d'album (*Alors ?*, K. Crowther) que j'accompagne d'activités autour de l'univers des jouets (Annexe 25 : 131). Par contre, je tiens aux « causettes » devant des photographies d'œuvres d'arts (Annexe 25 : 107). Technique d'expression diffusée par la pédagogie institutionnelle, « la causette » ouvre chaque séance. Aux qualités proches de celles d'« une conversation familière » (Peutot, 2008), ce dispositif rejoint la préoccupation de N. de mettre en œuvre des situations aux intentions de communication variées. Je suis curieuse de voir les réactions des apprenants et leurs productions orales malgré un niveau débutant en langue française. J'espère également ouvrir le champ des compétences scolaires vers son volet artistique et culturel tout en ayant conscience d'une fréquentation ponctuelle des œuvres d'art. Ce choix coordonne divers objectifs pédagogiques : organisationnel (orienter l'attention sur le thème de la séance), linguistique (présenter, expliquer, argumenter, donner un avis), culturel (découvrir des œuvres, partager un moment interculturel) et pragmatique (prendre la parole, apprendre à écouter). Cependant, le dispositif est partiellement mis en œuvre car je garde le rôle de meneur de l'activité et en impose le sujet.

Bien que réduite dans le temps, j'entreprends une modeste « observation participante » car je « participe aux activités en cours sur son terrain en adoptant un rôle déjà existant dans la situation étudiée » (Revillard, 2008). Faire classe est une immersion active dans le terrain puisque je suis l'enseignante d'UPE2A sur les temps impartis. M'ayant déjà rencontrée, les apprenants jouent le jeu. Ils me demandent un fort degré de concentration pour demeurer réactive à la réception des signaux interactionnels produits par les élèves et ainsi m'adapter à leurs compétences réelles. Il existe parfois un écart entre ce que j'en ai perçu en tant qu'observatrice et ce que je remarque en tant qu'enseignante. Pendant la séance, je distribue les prises de parole en fonction des personnalités des apprenants afin que tous participent. Je simplifie les consignes au fur et à mesure de l'activité pour que les résultats soient le reflet d'une résolution de problèmes tout en restant dans leur champ de compétences. A la rentrée de mars 2021, j'envoie un courriel à N. pour recevoir son état d'esprit sur la poursuite du stage. Elle préfère que je « n'intervienne pas

pour l'instant ». J'éprouve un sentiment d'inachèvement. De plus, je me suis investie tant sur plan humain que sur celui intellectuel. C'est peut-être une expérience de « la complexité ».

3. La restitution des données

Suite à la collecte des éléments du corpus, je dois l'assembler et en produire une restitution ethnographique**,** « description […] d'une séquence d'actions qui s'effectuent de manière spécifique, historique et circonstanciée » » (Muller, 2013 : 78). Sa justesse s'évaluera ainsi : elle « doit pouvoir fournir des informations permettant […] sa reconstitution » (Muller, 2013 : 79).

3.1. La constitution du corpus

Suite à la collecte des éléments du corpus, je dois l'assembler et en produire une restitution ethnographique**,** « description […] d'une séquence d'actions qui s'effectuent de manière spécifique, historique et circonstanciée » » (Muller, 2013 : 78). Sa justesse s'évaluera ainsi : elle « doit pouvoir fournir des informations permettant […] sa reconstitution » (Muller, 2013 : 79).

Les prises de notes

De retour chez moi, je complète le tableau synoptique, je schématise le plan de classe (Annexe 10 : 55, Annexe 18 : 89, Annexe 21 : 98), je dactylographie mes notes datées et je référence les photographies d'objets s'il y en a. Ces étapes constituent un ensemble de « techniques utiles pour pallier les limites de la mémoire » (Revillard, 2008).

Rapidement, je crée un fichier qui accueille une version soignée et enrichie de mes notes prises sur le vif. Perçu comme un outil pour aider à la cohérence des pièces du corpus, cet écrit compile le déroulement des événements, les mouvements des individus présents, des bribes de conversation qui me semblent signifiantes ainsi que les traces écrites que l'enregistrement sonore ne conserve pas (inscriptions sur le tableau, contenu des étiquettes…). Je synthétise également les caractéristiques des apprenants sous forme de tableau. Je réinvestis la présentation de l'an passé qui explicite les critères suivants : l'âge, le niveau de la classe ordinaire, le pays d'origine, l'état connu de leur plurilinguisme, les compétences observées ainsi que leurs besoins éducatifs spécifiques, dont ceux en littératie.

Les transcriptions

Je procède à plusieurs écoutes des enregistrements puis à une sélection des interactions en fonction de mon questionnement, toujours assez large. Le passage à la transcription s'apparente à une « tentative de représentation » (Mondada, 2000 : 7) à plusieurs dimensions. La première se conçoit dans le caractère technique de l'activité qui nécessite beaucoup de temps. De plus, les heures s'accumulant, la concentration s'étiole et il devient difficile de rendre compte des données avec justesse. C'est pourquoi les notes de terrain facilitent l'interprétation des bandes sonores. En effet, « la transcription n'est pas simplement une activité *sélective*, mais plus radicalement une entreprise *interprétative* » (Mondada, 2000 : 1). Si j'utilise la convention adaptée du groupe de recherche IDAP (DILTEC, Université Paris 3) (Annexe 5 : 11), j'en précise ici certains points en me référant au découpage de Mondada (2000).

En ce qui concerne « la discrétisation des unités orales » (Mondada, 2000 :3), je formalise les tours de parole comme unités. Il s'avère parfois difficile de les isoler ; j'indique alors les chevauchements, tâche parfois ardue tant les prises de paroles des apprenants se superposent. Pour la séance basée sur le lexique topologique (Annexe 12 : 61), la présence de deux binômes jouant de manière synchronisée m'incite à matérialiser cette disposition jusque dans son inscription écrite. Je décide de disposer Y. et H. à gauche de la colonne et And. et J. à droite à l'image de l'organisation géographique vécue.

De plus, je procède à une transcription qui s'accompagne délibérément d'éléments descriptifs noté entre parenthèses. Selon moi, cette option marque l'importance de certains phénomènes oraux dont la trace explicite dans le corpus exprime l'émergence de la phase d'analyse. Je décris les indices d'humour, la présence d'éléments perturbateurs, le positionnement des interactants ou leurs relations dans le jeu… J'appréhende la transcription comme un « phénomène dans sa globalité » (Mondada, 2000 : 6) et comme un « phénomène complexe » (Mondada, 2000 : 7), impossible à détacher de son contexte initial.

Enfin, la « catégorisation des formes linguistiques » (Mondada, 2000 : 7) inclut les formes indéterminées de la langue entendue ou celles éloignées de la langue normée. En miroir, ce parti pris porte à connaissance le degré variable de compréhension de l'observatrice. J'opte pour la double inscription des échanges plurilingues. Parfois, ils sont transcrits si je connais la langue (anglais) ou si la proximité linguistique comme celle d'une langue romane (roumain, espagnol…) m'offre des accroches suffisantes. Dans d'autres

cas, je ne fais que compter les syllabes et décrire le rythme de l'intervention (tigrinya, arabe). Les bricolages phonétiques apparaissent grâce à l'utilisation de l'alphabet phonétique international (API) et aux accentuations toniques signifiées. A mon niveau, je collecte un matériau d'une richesse très importante pour l'analyse à venir.

Les transcriptions des extraits de séances et d'entretien convoquent les principes de l'analyse interactionnelle. D'une part, elles en décrivent la forme : la répartition de la communication entre les individus, le repérage des interlocuteurs, la longueur de leurs interventions… D'autre part, elles s'attachent à mettre en évidence leur contenu : la construction de discours singuliers, la place de l'initiative, la diversité des actes de langage, le degré de complexité et de créativité des interventions …

Pour terminer, j'ai eu l'opportunité de travailler sur ces transcriptions en parallèle à l'écriture d'un dossier collectif. A ce moment de la recherche, les échanges de points de vue avec des personnes extérieures au terrain tout en étant connectées à la démarche de réflexion facilitent la construction puis l'affirmation des choix formels et des axes d'analyse de l'étude. Ainsi, je reconnais une difficulté à m'éloigner des événements et des personnes tels que ma mémoire les a enregistrés. C'est pourquoi je conserve l'initial des prénoms des apprenants ou encore je mets en page les interactions à l'image de la disposition dans la salle (Annexe 12 : 61).

3.2. Un nouvel aller-retour vers les écrits pour préparer l'analyse du corpus

Afin de m'immerger à nouveau dans les notions théoriques, j'ai repris des lectures d'ouvrages, celui de Winnicott (1971) et de Henriot (1969). Elles m'orientent pour explorer le corpus en vue de rédiger la troisième partie.

Pour esquisser les phases de l'analyse, je m'appuie sur la trame proposée par Henriot (1969 : 3%[1]). Pour étudier un fait, il est tout d'abord nécessaire de l'établir grâce à l'explicitation de critères. Ceux-ci sont de deux types : ceux indépendants du contexte et ceux liés aux conditions de réalisation. Puis, la seconde étape s'applique à « classer les formes repérées ». Enfin, il est possible d' « expliquer ses causes, de formuler certaines lois et de déterminer sa fonction ».

[1] Comme je n'habite pas une ville universitaire, j'ai du me procurer certains livres épuisés au format numérique. La version que j'ai n'est pas paginée ; le déroulé de l'ouvrage apparaît sous forme de pourcentages.

L'explicitation des observables retenus pour l'analyse

Ainsi, je me propose d'analyser les extraits de séances transcrits selon deux axes, l'un orienté sur l'action de jouer et l'autre sur celle d'apprendre le FLSco - FLS. L'intérêt de cette investigation réside dans la quête de relations ou de points d'ancrage entre les deux.

D'un côté, l'action de jouer sera explicite dès lors que je décèle l'attitude ludique, « attitude de l'acteur par rapport à son acte » (Henriot, 1969 : 61%) lors de la séance étudiée. Elle peut s'observer par l'attitude corporelle, par les mimiques du visage et par le rire (Henriot, 1969 : 68%). Elle se manifeste également par « le choix des mots », par « l'inflexion de la voix » et par « le sens de l'humour » (Winnicott, 1971 : 87). Dans le corpus, je rechercherai des extraits illustrant ces marques de « joueur jouant » (Brougère, 1995). Celles-ci expriment l'attitude ludique mise en œuvre dans une action imprévisible malgré les préparatifs. Tout au long du jeu, l'engagement s'accommode également de « la duplicité » et de « l'illusion » (Henriot, 1969 : 66%).

De l'autre, l'action d'apprendre le français s'observe à travers les marques explicites de la « déritualisation » (Moore et Simon, 2002) associées à l'émergence de séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) (De Pietro, Mattéo et Py, 1989). Le fait de « déritualiser » (Moore et Simon, 2002) renvoie à une altération du scénario pédagogique initialement prévu par l'enseignant sur proposition des apprenants. Il implique donc que l'apprenant décadenasse les contraintes du rôle dont il est investi (Cicurel, 1990 : 56). Il rompt le « rituel canonique » au cours de « moments de parenthèses » (Moore et Simon, 2002). Pendant ces temps suspendus, les apprenants démontrent leur forte implication avec des « prises de pouvoir discursif » ; ces moments sont propices à l'émergence de la communication ordinaire (Cicurel, 1991). Par ailleurs, la « déritualisation » octroie à la langue d'être considérée comme objet et outil d'étude. Maître de son objectif de communication, l'apprenant adapte ainsi ses demandes en fonction de ses propres besoins d'apprentissage tout en provoquant une « rupture temporaire du contrat didactique ». Dans ces situations à enjeux communicatifs, l'apprenant mobilise ses ressources pour concevoir des « bricolages linguistiques », porteurs de sens. De plus, il gère avec ses pairs les obstacles communicatifs pour co-apprendre à partir de leur recherche de savoirs et de représentations partagés. Les indices se manifestent à travers les alternances codiques, les changements de topic ou de rôle ou encore la remise en cause des statuts associés à la communication didactique.

Par ailleurs, les séquences propices à l'appropriation langagière proviennent d'un besoin et s'expriment par des temps de « bifocalisation » de l'attention (Bange, 1992). D'une part, l'apprenant dépasse alors la peur de l'erreur et prend des risques en se focalisant sur le sens. D'autre part, l'apprenant formule des demandes métalinguistiques ou essaie de manipuler l'input pour le réutiliser. L'objectif devient de produire des données compréhensibles et saisissables. Si celui-ci parvient à s'approprier l'input, la séquence produite prend les qualités d'une SPA telle que décrite par De Pietro, Matthey et Py (1989). Il acquiert une autonomie dans l'échange exolingue.

La recherche de régularités pour retenir les extraits des séances

Suite aux réflexions déjà menées dans le cadre des cours « Agir professoral » et « Elèves Allophones-Français Langue de Scolarisation », les séances autour d'activités ludiques se distinguent entre elles du fait du choix du jeu, des modalités pédagogiques ou encore de l'UPE2A. Sans réifier les catégories, l'enseignante impulse des tendances : sa posture et les modalités d'interactions en classe, son répertoire de ressources didactiques ainsi que ses interventions évaluatives. Les entretiens de C. (annexe 5 : 11) et de N. (Annexe 7 : 34) m'aident à interpréter leurs pratiques qui influencent le climat des échanges. Pour compiler les annexes dans le cadre de ce mémoire, je sélectionne les extraits dans un souci de représentativité car l'exhaustivité aurait été impossible du fait du nombre d'heures d'enregistrement et de mes compétences à construire dans ce domaine.

Dans le corps de l'analyse, des séquences signifiantes illustrent les étapes de la réflexion. Elles se présentent sous forme de tableaux constitués de trois colonnes. Celles-ci reprennent la position de l'échange dans la transcription, la mention du statut des interlocuteurs, le contenu des tours de parole et l'interprétation des énoncés dans leurs dimensions interactives (conduites) et illocutoires (intentions d'action).

Partie 3

-

Interagir pour apprendre en jouant

L'analyse de mon corpus reprend un cheminement proche de celui suivi pendant ces deux années. Tout d'abord, je m'intéresse au désir de jouer des apprenants, à ses incidences sur la manipulation des savoirs et à ses limites. Puis, j'observe la construction du contexte ludique par les enseignantes en fonction de leurs représentations et de leurs pratiques. Je m'attache à saisir l'impact du dilemme posé par le continuum « contrôle – lâcher-prise » dans la conduite des jeux en classe. Enfin, j'examine comment les apprenants fréquentent le FLS à travers l'expérience ludique et en quoi les échanges observés proposent des indices d'apprentissage linguistique.

Chapitre 7. Le désir de jouer

Le « désir » se définit comme l'acte d'« aspirer consciemment à quelque chose dont la possession ou la réalisation comble un besoin de l'âme, de l'esprit ou du corps » (CNRTL, 2021). Cette volonté de jouer implique le sujet qui cherche à répondre à une attente autotélique extrinsèque à l'activité elle-même. Dans un premier temps, je décris les expressions de l'attitude ludique en UPE2A-Premier Degré. Puis, son existence en contexte scolaire m'incite à réfléchir à la manipulation des savoirs. Elle concerne la langue en tant qu'objet d'étude mais également en tant qu'outil de communication. Impliqué dans une tâche guidée, l'apprenant évolue dans ce cadre et il éprouve le besoin d'exprimer ses idées. C'est alors qu'il négocie son espace d'intervention. Enfin, je constate les limites du désir dans certaines situations, notamment celles dans lesquelles domine le contrôle scolaire.

1. L'attitude du joueur

Adapté aux enfants qui s'y engagent, le jeu favorise les prises de parole où se rencontrent le hasard et la stratégie, l'imaginaire et l'émotion. Ces caractéristiques habitent les « quatre régions métaphoriques » du jeu (Silva, 2008 : 14). Le matériel ludique (ce avec quoi on joue), la structure ludique (ce à quoi on joue) et le contexte ludique (ce qui entoure le jeu) alimentent la quatrième région métaphorique : l'attitude ludique ou la conviction intime du joueur par rapport à ses actes. Celle-ci offre à l'individu l'opportunité d'entrer consciemment dans une activité dotée d'incertitude. S'il comprend la situation et qu'il s'y implique, il se détache du réel dans lequel elle s'insère (Henriot, 1969 : 64%-65%). Il s'agit ici de déchiffrer une conduite dynamique aux paramètres parfois contradictoires sur le plan individuel puis sur celui collectif.

1.1. L'attitude ludique individuelle

A l'échelle du sujet, l'attitude ludique favorise plusieurs dimensions de la participation scolaire. Elle accompagne la persévérance à agir, elle aide à garder la face ou encore, elle favorise l'expression de la personnalité.

Pendant l'enfance, le jeu présente des structures répétitives et innovantes par lequel l'être humain accède au langage (Bruner, 1983) et l'expérimente. Ainsi, Henriot (cité par Hamayon, 2020) évoque la métaphore du piston (Hamayon, 2020) : jouer, c'est effectuer des mouvements similaires sur un espace déterminé en vue d'une production différente. Dans le jeu des devinettes (Annexe 15 : 70), une apprenante pose une question jusqu'à ce que ses ajustements de forme et de fond la conduisent à obtenir un indice supplémentaire :

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Apprenant (TP22)	H. : **est-ce-que-c'est:: rou:ge**	**Poser** une question
Apprenant (TP26)	H. : **est- ce que c'est de couleur** : euh ::	**Reposer** une question en hésitant, sur la voix de l'enseignant
Enseignante	E. : (à D.) tu peux pas savoir il y a beaucoup d'objets + pose des questions	Inciter
Apprenant	H. : est- ce que **c'est bl- de couleur: euh:: rou-rose** ↑	**Poser** une question
Apprenant meneur	Ser. : oui	Valider
Apprenant (TP.30)	H. : (petits bruits, applaudissements) oui:: ↑	Exprimer son contentement

TP : Tour de Parole

H. interroge la couleur de l'objet à trois reprises. La première formulation (TP22) repose sur un adjectif de couleur. La deuxième (TP26) esquisse un groupe nominal propositionnel. H. démontre son savoir linguistique puisqu'elle complexifie la forme de l'énoncé. N'ayant pas arrêté un contenu, elle prend son tour par chevauchement de la parole enseignante tout en le suspendant grâce au marqueur discursif « euh » et aux deux allongements. Enfin, elle produit un énoncé dont les auto-reformulations indiquent une correction du fond (« c'est bl- ») puis de la forme lexicale (« rou-rose ↑ »). Pour parvenir à deviner, la structure ludique requiert la répétition de la question jusqu'à ce que la requête corresponde à la recherche. Elle permet à H. de s'exercer à l'usage de la forme interrogative. Dans cet extrait, l'apprenante a une attitude persévérante. En outre, elle s'extrait des règles de la classe puisqu'elle impose son tour de parole pour gagner, comme l'expriment ses signaux gestuels (applaudissements), non verbaux (petits bruits), prosodiques (allongement, intonation montante) et verbaux (« oui »).

Dans le Bingo (Annexe 20 : 94), l'attitude ludique contribue à tenir son rôle malgré les difficultés linguistiques. Désigné meneur du jeu, Mb. endosse la responsabilité de

prendre la place de l'enseignante face aux autres élèves. Malgré plusieurs hésitations et un feedback négatif de N., il persévère dans sa tâche :

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Apprenant meneur (TP34) Enseignante Apprenant meneur	Mb. : **euh / (plus fort) euh** Trois cases E. : ah c'est pas une phrase / ça ↓ Mb. : Cochez tr// **euh** + trois cases	Produire une consigne Evaluer négativement Corriger la consigne

L'implication de Mb. se remarque grâce aux reformulations entre les deux tours (« trois cases » devient « cochez […] trois cases »), aux hésitations (« euh », « tr//[…] trois ») ou encore aux pauses (« / » ou « + »). Attentif à produire un énoncé adéquat aux attentes de N., il en reproduit également les déambulations, comme le mentionnent les commentaires.

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Apprenant meneur (TP38)	Mb. : Ay. coche + + + (Mb. **se déplace** de bureau en bureau)	Donner un ordre
Apprenant meneur (TP41)	Mb. : tu as coché trois cases ↑ (il **circule** entre les tables)	Vérifier la compréhension de la consigne

Par ailleurs, l'attitude ludique dévoile diverses facettes du Je-apprenant, comme l'exprime Y. dans le Mime (Annexe 13 : 65) :

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Apprenant (TP38) Enseignante Apprenant (TP42)	Y. : ah il brosse à dent E. : (mimes) bzz::: ah::: bzz::: […] Y. : **(résigné) je sais pas (sourire)**	Répondre Poursuivre le mime Renoncer

Y. garde sa disposition à participer avec le sourire tout en avouant ne pas connaître la réponse. Il donne à voir sa personnalité conciliante tout comme sa sœur H. nous transmet la sienne, démonstrative dans l'extrait suivant du jeu des 4 Familles (Annexe 16 : 76) :

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Apprenant (TP286)	H. : (mimique gentiment provocatrice) Mais j'suis / j'suis [dizole] / J'ai dit **/ je / ze / SE** LAve +	Feindre l'excuse avec humour Poursuivre le jeu

H. signale une grande satisfaction à poursuivre son tour de jeu avec humour. Elle use de la provocation décrite dans le commentaire, qu'elle enrichit par l'usage du second degré (« Mais j'suis / j'suis [dizole] »). De plus, son engagement s'illustre dans sa prise de risque : H. prononce la forme pronominale de trois manières distinctes (« je / ze / SE »). Cette répétition suggère que l'expérience vécue éloigne l'apprenante de la forme scolaire. Elle ose tâtonner car cela lui semble sans conséquence. L'attitude ludique favorise ici la mise en scène, l'autocorrection et la précision de l'énoncé. Autrement dit, « la frivolité est

ce qui permet au jeu de se rejoindre dans ses effets avec une action éducative sérieuse » (Brougère, 1995 : 271).

Après avoir exposé certains atouts de l'attitude ludique sur le plan individuel, j'étudie cette dynamique à l'échelle collective.

1.2. L'attitude ludique dans le collectif

Comme les exemples précédents le suggèrent, C. note le « plaisir qu'ils ont / de jouer ENsemble par équipe ou en solo / sur des jeux à règles très simples mais qui + + dans lesquels ils sont / ils s'engagent » (C., Annexe 6 : 18). Selon elle, la dimension collective du jeu apporte un atout supplémentaire pour construire l'attitude ludique en UPE2A-Premier degré. Celle-ci peut s'exprimer de manière collégiale et elle se renforce en fonction de l'organisation du jeu et de la perception de sa finalité externe.

Le désir de jouer se découvre à travers une diversité d'indices. Dans l'extrait suivant, un enthousiasme collectif (en gras) accueille le Bingo (Annexe 20 : 94), malgré le discret désaccord d'Ay. (TP3, en bleu) qui pourrait traduire un brin de jalousie à l'idée que son grand frère dirige le jeu.

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Enseignante (TP1)	E : Alors / maintenant / ce qu'on va faire vous allez vous asseoir + + On va continuer notre jeu du Bingo	Annoncer l'activité
Groupe	**Groupe** : **(expressions de contentement) ah oui::: ↑**	S'enthousiasmer
Apprenant	Ay. : (plus bas) nan::: ↓	Exprimer son désaccord

Au-delà d'une réaction coordonnée du groupe, l'attitude ludique s'intensifie lors de la constitution d'équipes. Les apprenants s'inscrivent alors dans une double dynamique : ils collaborent au sein de l'équipe pour gagner contre celle adverse. Parfois, la complémentarité des attitudes ludiques soutient l'apprentissage du FLS. Dans le jeu du mime (Annexe 13 : 62), les sujets s'associent pour co-construire la réponse :

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Apprenant (TP56)	Ser. : **le docteur de-de-de la**	Répondre (énoncé incomplet)
Apprenant 2	Y. : **dent**	Compléter la réponse
Apprenant 3	D. : **la dent**	Répéter
Enseignante	E. : alors il est + CHEZ + le	Solliciter
Apprenant (TP60)	Ser. : **le [ləladã]**	Composer à partir des propositions des autres
Enseignante	E. : comment il s'appelle	Solliciter différemment
Apprenant 2	Y. .: **chez de la dent**	Combiner l'expertise et la proposition du pair
Enseignante	E. : CHEZ LE DENTISTE	Donner la réponse
Apprenant2	Y. : (murmure) **chez le dentiste**	Saisir la réponse

L'univers médical est validé, la spécialité du docteur également (TP56). Ensuite se produit un tâtonnement autour du nom (« dent », « la dent », « le [ləladã] »). Chacun essaie de s'appuyer sur la réponse précédente ou sur l'étayage de C. (« CHEZ + le : », « chez de la dent »). La collaboration associe l'intelligence collective et la créativité individuelle. Cependant, l'attitude ludique ne pallie pas les carences lexicales, malgré la détermination des participants.

Parfois, il est nécessaire que l'enseignante intervienne pour que la finalité externe du jeu (gagner) s'accorde avec les objectifs linguistiques. Dans le jeu *Topologie* (Annexe 12 : 62), And. et J. forment une équipe hétérogène ; And. a pour devoir d'accompagner J. pour remporter la partie à deux. Dans ce cas, la coprésence de la coopération et de la compétition génèrent des désaccords, à l'image de celui-ci :

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Apprenant (TP18) Apprenant 2 Apprenant Enseignante	And. : et avec un arbre à [dwat] / à droite J. : ça comme ça And. : **(voix irritée) nan::: mais nan :: un arbre ↑** E. : un arbre	Donner une instruction Solliciter une approbation Réfuter, Répéter la demande Etayer

Malgré la proximité familiale, And. a du mal à accepter le petit niveau de français de sa coéquipière, J. Il s'impatiente et ne lui apporte aucun indice langagier qui faciliterait la compréhension de la consigne. L'enseignante étaye J. avec calme dès le tour suivant. Orientée sur le dénouement de la partie, l'attitude ludique individuelle de And. entrave la mise en œuvre de l'étayage entre pairs.

Après avoir considéré le rôle de la conviction des apprenants à jouer, je décris la manipulation des savoirs linguistiques au cours de plusieurs activités ludiques. Puis, j'observe comment l'apprenant se saisit de l'acte de parole : raconter, expliquer... (Peutot, 2008) pour entrer dans un échange dont la complexité conduit à produire une langue plus riche.

2. La manipulation des savoirs

Si « jouer, c'est toujours manipuler » (Brougère, 1995 : 266), il existe plusieurs niveaux de distanciation qui répondent à différents besoins d'apprentissage du FLS. Tout d'abord, ils s'expriment par le choix du matériel. Dans le jeu du Béret, les élèves de l'UPE2A des R. jouent avec des objets scolaires. Ils s'imprègnent du lexique en les attrapant et en les déplaçant. Une première étape de prise de recul apparaît à travers la miniaturisation des objets dans l'atelier *Topologie* (Annexe 12 : 61). Une seconde étape

s'observe grâce à l'usage de la métaphore, procédé qui leur « permet de comprendre quelque chose d'abstrait dans des termes concrets dont ils ont l'expérience » (Lekov, cité par Hamayon, 2020). Ainsi dans le Mime (Annexe 13 : 64), le joueur utilise ses connaissances linguistiques et gestuelles pour faire « comme si » afin que les autres découvrent l'action ou le personnage. Il symbolise par le son et par le corps une unité lexicale.

A tous les niveaux de fréquentation du FLS, les qualités du jeu détermine un entre-deux propice à la manipulation de l'environnement langagier dans un dispositif stable. Pourtant, la finalité éducative prédomine l'UPE2A : l'activité ludique proposée par l'adulte a pour objectif d'acquérir le FLS / FLSco. Par conséquent, son existence dépend de l'action enseignante et de la complicité des apprenants. Comme l'évoque le coordonnateur du CASNAV, « les gamins savent parfaitement le jeu qu'on joue tout le temps + on est dans un jeu scolaire » (B., Annexe 9 : 44). Le fait que « les jeux […] propos[és] en classe d'UPE2A ne sont pas des jeux que font les enfants à l'extérieur » revêt un caractère important pour leur attractivité (C., Annexe 6 : 18). Acceptant le paradoxe de la condition ludique en classe devant l'engagement manifeste des EA, je questionne maintenant l'influence de l'attitude ludique sur l'apprentissage du français. Tantôt, elle est explicitement mise au service des objectifs linguistiques, tantôt elle sert une finalité communicationnelle.

2.1. Les compétences linguistiques

L'EA doit acquérir des compétences langagières aux dimensions linguistiques, pragmatiques et socioculturelles (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001) afin de « comprendre ce que dit le maître » en classe ordinaire et en UPE2A tout en acquérant une autonomie « pour pouvoir être à l'aise + non pas à l'école mais aussi dans sa vie quotidienne + » ; l'enseignement « cible […] le lexique de la vie quotidienne » (C., Annexe 6 : 14). « Il est donc nécessaire d'avoir une certaine exigence quant à la correction de leur français » (N., Annexe 8 : 37). L'enseignante précise alors que cette rigueur porte sur le lexique et sur les structures de phrases. Je distingue deux approches pour apprendre la langue-objet.

Selon la première approche, l'enseignante tisse des liens entre les savoirs linguistiques (le lexique, la grammaire et la phonétique). La séance débute par des ateliers de jeux autour de douze unités lexicales (Annexe 19 : 90). Comme le précise N., « pour la séquence sur les aliments, le lexique nécessite la connaissance d'un panel de phonèmes. Il

est donc valorisant d'attendre leur acquisition par les apprenants qui les utilisent alors facilement. Soit ils lisent, soit ils émettent des hypothèses (F-frite, framboise…) pour trouver la bonne étiquette » (N., Annexe 8 : 36). L'étiquette-mot prolonge l'image ; l'écrit seconde l'oral. « L'enseignant associe toujours du lexique et un fait de langue » (N., Annexe 8 : 35). Ce jour-là, N. souhaite réinvestir les syntagmes relatifs à l'expression du goût selon trois degrés : je n'aime pas, j'aime, j'adore (Annexe 19 : 90).

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Enseignante (TP29) Apprenant Enseignante Apprenant	E. : […] Qu'est ce que c'est Mhb. : mhm::: **[ɛ̃] orange** E. : Une orange une orange très bien Mb. : **j'aime** + (plus fort) **J'Adore l'orange**	Interroger Hésiter et répondre Valider la réponse Enrichir la réponse

Mb. répond au schéma syntaxique attendu (« j'aime […] J'Adore ») qu'il souligne par une accentuation tonique. Il contourne la difficulté phonétique ([ɛ̃] pour une) et il modifie le déterminant (Annexe 19 : 90). Plus débutant, son cadet produit ceci :

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Enseignant (TP33) Apprenant Enseignante Apprenant Enseignante	E. : […] Ay. ↑ Qu'est-ce que c'est Ay. : (très petite voix) **fromage** E. : alors on peut dire fromage / on dit **C'Est** ↑ Ay. : **j'aime le fromage** E. : alors tu aimes le fromage ↓ **c'est DU** fromage ou on peut dire LE fromage ↓	Interroger Répondre Valider et proposer d'enrichir Répondre sans saisir l'étayage Relancer et exposer l'attendu

Ay. donne l'unité lexicale correcte puis il reproduit une expression mémorisée (« j'aime ») sans tenir compte de l'indice de l'enseignante (« c'est »). Il est possible que son usage de la langue se limite à une reproduction automatique d'expressions dans leur contexte scolaire.

Plus loin, N. précise le déterminant élidé ; en général, le genre est « une notion complexe dont l'apprentissage sera long » (N., Annexe 8 : 35).

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Enseignante (TP6)	E. : L'O-Range / alors est-ce// est-ce que vous vous rappelez pourquoi il y a le L avec l'apostrophe […]	Valider et solliciter une connaissance métalinguistique
Apprenant Enseignante (TP10) Apprenant Apprenant 2 Enseignante Apprenant 3 Enseignante (TP15) Groupe	Mb. : parce que: il y a **[ɛ̃] syllabe** E. : y'a uNE ↑ Mb. : **une...** Md. : **une** (en italien) ***vocale** E. : oui / alors ça c'est en italien / une voyelle / K. tu te rappelles ce que c'est qu'une voyelle K. : **é:::** E. : c'est le lettres qui chantent + A::: E::: I::: O::: U::: Tous : **E::: I::: O::: U:::**	Répondre Solliciter une autre réponse Essayer Répondre en bricolant Valider Répondre en mimant la tâche Expliquer pour mémoriser Reprendre ensemble
Apprenant (TP18)	Mb. : (à voix basse) **il y a le Y**	Enrichir la réponse

Trois des apprenants émettent des hypothèses. L'un utilise son savoir métalinguistique (TP9), un autre bricole en italien (TP12) et le dernier reproduit le modèle vocalisé (TP14). Tous s'engagent ensuite dans la démonstration de leur connaissance des voyelles allant jusqu'à compléter l'énoncé de N. (TP18, en gras). Si l'enthousiasme est présent, il s'avère difficile de qualifier de ludique cette séquence métalinguistique enchâssée.

S'articulant à la première, la seconde approche s'ancre dans l'environnement des EA tout en gérant leur hétérogénéité. Il s'agit de « donner à tout le monde » (Annexe 6 : 16). Ainsi, C. s'appuie sur le contexte scolaire avant d'apporter une variété d'activités ludiques autour d'un thème. « Par exemple / l'apprentissage du lexique sur les aliments / […] j'vais l'faire par rapport à la cantine quand ils reviennent de cantine et puis ensuite / j'ai des flashcards […] puis ensuite / j'ai des petits jeux sur l'ordinateur avec ce thème-là puis ensuite / j'ai des jeux de cartes où il y a des aliments / où il faut demander une carte / toujours avec-avec l'objectif évidemment d'enrichir + d'enrichir le vocabulaire » (C., Annexe 6 : 16). Pour répondre aux conséquents besoins lexicaux, C. diversifie le matériel ludique et elle module les formes de participation. A travers les jeux, l'apprenant manipule les mots pour les acquérir au mieux et au plus vite et pour être capable de les transférer dans des environnements variés.

Ainsi, la séance à laquelle j'assiste (Annexe 11 : 56) se déroule en trois temps associés à trois thèmes (les animaux, les vêtements et les aliments) et avec trois modalités différentes. La dernière partie voit s'opposer deux équipes composées chacune d'un « petit-parleur », celui « qui [est] très-très timide / celui qui n'arrive pas à s'exprimer et puis / qui n'a pas du tout de vocabulaire » (C., Annexe 6 : 15). Celui-ci procède « par imitation + il s'ra un peu le suiveur de-de-de l'enfant qui a été désigné », l'« enfant-pilote » (C., Annexe 6 : 15). Seules les propositions du « petit-parleur » sont valorisables par un point attribué au binôme. Les apprenants proposent 43 unités lexicales de mémoire. Puis, C. met à leur disposition des supports (images ou listes de mots illustrés). Dans le jeu des devinettes (Annexe 15 : 69), l'affiche comporte une multitude d'objets que l'EA choisit en fonction de ses compétences. Pour C., l'enseignement lexical nourrit des réseaux sémantiques que la diversité des situations et la fréquence des rencontres enrichissent constamment.

2.2. Les compétences langagières : négocier le rôle

A l'apprentissage de la langue s'associe la découverte de la culture d'enseignement. En France, l'élève possède une certaine liberté d'expression dans le respect des règles

scolaires. Il dispose d'une capacité à bousculer le schéma didactique de l'enseignant, ce que Moore et Simon (2002) appellent des « déritualisations ». Sous forme de négociations verbales ou non verbales, elles interviennent tant au niveau du scénario pédagogique anticipé par l'enseignant qu'au niveau des interactions vives. Maître de son objectif de communication, l'apprenant adapte alors ses demandes à ses besoins tant sur la forme que sur le contenu de l'échange. La participation à ces temps de déplanification nécessite de trouver sa « place » (Kerbrat-Orecchioni, 1996), soit dans la relation asymétrique entre l'enseignant et l'apprenant, soit dans les interactions plus égalitaires entre pairs suivant des modalités en français et « à la française » (Bouchard et Parpette, 2008).

D'une part, H. affirme son rôle face à l'enseignante dans le jeu de 4 Familles (Annexe 16 : 74) :

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Apprenant (TP116) Enseignante Apprenant	H. : la fille il réveille / **non non non non** E. : Elle + Non / elle change + Attends ↓ H. : **je** change + euh + elle	Répondre et s'interrompre Valider le changement S'approprier l'énoncé de l'enseignant

Elle réfute son énoncé (« non non non non »). Puis elle procède à une autocorrection formelle (« la fille il »→ « elle ») pour répondre à ses besoins. Elle démontre de l'autonomie en s'appropriant l'explication de l'enseignante grâce au pronom « je ». Ainsi, H. investit son énoncé de sa force illocutoire et se positionne ainsi en tant qu'énonciatrice.

D'autre part, H. négocie son rôle face à un autre apprenant (Annexe 16 : 73) :

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Apprenant (TP83) Apprenant 2 Enseignante Apprenant	Y. : est-ce que tu as / le / ours : [ils] hein il se réveille H. : il baille et s'étire E. : nan Y. : il se réveille	Poser une question Interrompre un pair Réguler l'échange Reprendre son tour

H. interrompt Y. afin de compléter l'énoncé de celui-ci car elle souhaite exprimer sa mémorisation des expressions du jeu. De plus, elle essaie de prendre l'ascendant sur son frère qui confirme sa stratégie. A travers ces deux prises de pouvoir discursif, H. démontre des compétences qui dépassent la reproduction d'un énoncé scolaire. Après trois mois en UPE2A, elle a acquis une certaine indépendance pour s'exprimer en langue française.

2.3. Les compétences langagières : négocier le thème

Pendant la classe, les « moments de parenthèses » qui modifient la planification initiale de l'enseignant affectent également le thème de la séance. Les participants

s'impliquent sous forme de « prises de pouvoir discursif ». Parfois, ils espèrent instaurer une communication ordinaire (Cicurel, 1991).

Lors de la révision du lexique des aliments (Annexe 19, extrait supplémentaire), à la suite de la proposition de N., T. exprime sa curiosité par rapport aux supports utilisés.

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Enseignante	E. : alors vous avez vu + ça c'est des coloriages que m'avaient fait mes élèves + hein + je leur avais donné des dessins puis ils les avaient coloriés ↑ + ah vous avez vu//	Expliquer l'origine des cartes Reprendre la séance
Apprenant	**T. : et c'est qui (voix basse) qui a dessiné ça**	**Questionner, rompre le thème**
Enseignante	E. : ah ben c'est un élève qui l'avait dessiné + j'trouve que ça ressemble bien	Répondre et donner un avis
Apprenant	**T. : pourquoi c'est / c'est trop petit**	**Poursuivre la conversation**
Enseignante	E. : mais tu sais c'est pas très gros l'abricot + par rapport à l'orange et à la pêche c"est plus petit hein: euh::: vous + avez vu le L' ↑	Répondre et contester le point de vue de l'apprenant Reprendre la séance

A deux reprises, les chevauchements indiquent que T. interrompt l'enseignante pour maintenir la « détopicalisation » en vue d'obtenir les réponses à ses questions d'ordre conversationnel (en gras). Le contexte ludique favorise l'attitude insistante de T. : debout, autour d'une table, elle semble éprouver du plaisir à partager sa curiosité. Cette intervention met en lumière des acquis communicatifs qui donnent l'occasion de prendre momentanément le dessus en imposant un topic du quotidien.

Le jeu en classe propose une scène pour manipuler la langue et pour expérimenter son statut d'apprenant. Néanmoins, fragile en contexte formel, l'attitude ludique peut s'effacer voire s'éteindre.

3. Les limites du désir de jouer

Certains facteurs réduisent le désir de jouer en UPE2A comme le choix du dispositif, le cadre scolaire ou encore l'intervention de l'enseignant.

Tout d'abord, « chaque jeu possède un système de règles propres, une structure ludique mettant en marche un certain nombre de mécanismes et de principes précis » (Silva, 2008 : 16). Par conséquent, certains jeux incitent à manipuler la langue. Un jeu dans lequel les tours de parole sont équitablement répartis (4 Familles) engendre une alternance automatique des interactions. Signes d'engagement, les « déritualisations » y sont fréquentes. Alors que dans le Bingo où le maître du jeu monopolise la parole, le désir de jouer paraît dépendre du cadre modélisant, peu propice à l'émergence d'échanges libres.

Ensuite, la situation scolaire en elle-même pèse sur l'existence de la forme ludique. En classe, c'est l'enseignant qui « définit, délimite, identifie les conduites de l'enfant » (Henriot, 1969 : 19%). Si l'exercice – obligatoire – a la forme du jeu, sait-on vraiment si l'élève joue ou s'il travaille ? (Henriot, 1969 : 19%). Pour Brougère (1995 : 269), cette hétéro-attribution dans le domaine du jeu en est la négation même. Dans l'exemple suivant, C. demande à trois reprises à D. de s'investir (Annexe 14 : 67).

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Enseignante (TP14)	E. : (à Y.) oh:: génial génial + oh : (au groupe) regardez ce qu'il a écrit **D. D. viens voir c'qu'il a écrit**	Féliciter Y. Inciter D. à rejoindre le jeu
Enseignante (TP18)	E. : (aux filles) **viens D. viens ici + tu viens dire les phrases ↑ D. qu'est-ce qu'on peut dire**↑ là↑+ la dame↑	Inciter D. à rejoindre le jeu Solliciter sa participation
Enseignante (TP31)	E. : le: + + (bruits de pas) **D. tu viens ↑ non non non non D. : toi ↑ tu restes ici +** (geste indiquant l'îlot où elle est installée) […] comme ça on fait avec moi à l'oral + J. D. Ser. on fait / celle-ci	Rappeler D. Ordonner à D. d'être une participante active

Cette attitude volontariste contraint l'apprenante, D., à participer à l'activité ludique sans réel engagement. Elle n'adoptera le rôle que de « joueuse jouée » (Brougère, 1995).

Parallèlement, le maintien d'une présence forte de l'enseignant au cours du jeu s'accompagne d'un appauvrissement de la participation de l'apprenant. Si « l'organisateur est amené à diriger le jeu, cela implique que les enfants sont incapables de jouer au sens créatif » (Winnicott, 1971 : 103). Ainsi, l'élève retourne à l'exercice scolaire lors de la conclusion du jeu des 4 Familles (Annexe 16 : 79) :

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Enseignante (TP459)	E. : on-on va + on va laisser **dire les filles qui n'ont pas fait le jeu**	Réguler les interventions
Apprenant	J. : le garçon ↑ + le garçon + il pleure	Répondre
Apprenant 2	H. : il s'en-	Etayer
Apprenant	J. : le garçon il pleure	Affirmer sa réponse

C. souhaite enrôler les non-joueurs. Bien que J. soit aidée par H., elle ne peut s'accrocher à l'interaction car elle sort d'une autre activité et elle ne dispose que de ses références hors-jeu. Elle associe l'image au lexique connu (« il pleure ») et demeure extérieure.

Par ailleurs, l'action enseignante conditionne l'impression de liberté que ressentent les élèves. Ceux-ci adaptent leur mode de participation aux sollicitations de l'adulte. Ainsi, pendant le Bingo, les ajustements des apprenants face à l'étayage de l'enseignante mettent en lumière un certain recul par rapport à l'acte de jouer (Annexe 20 : 92).

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Meneur (TP66) Apprenant	Mb. : la salade Md. : la salade / oui ↑	Jouer Valider
Meneur (TP80) Apprenant 2	Mb. : des frites Ay. : (chuchoté) les frites ++	Jouer Valider
Meneur Enseignante Apprenant 2 (TP95)	Mb. : hum ++ [dy] banane E. : UNE banane ↑+ Ay. : la banane +	Jouer Corriger Enrichir

L'évaluation systématique de N. se retrouve chez les EA, qui portent une attention accrue sur la correction lexicale. Ils répètent spontanément les mots de leur camarade (auto-validation : TP67, hétéro-correction : TP81). Ils se saisissent de la correction de l'enseignante. Ils vont même jusqu'à enrichir une reformulation de l'enseignante (TP95). Ces attitudes reflètent un apprentissage centré sur le lexique ; jouer n'est plus l'enjeu de la prise de parole. Il s'agit donc d'une séquence latérale où la focalisation porte sur le code.

Enfin, le jeu désigne un environnement dans lequel les éléments ont une signification différente de celle qu'ils ont dans le non-jeu (Bateson, cité par Hamayon, 2020). Par conséquent, le contexte ludique se distingue de la forme scolaire afin que l'apprenant puisse y pénétrer malgré son impossible déterritorialisation. C'est alors qu'il pourra croire suffisamment au « registre virtuel, qui a la force et la vertu de la réalité » (Hamayon, 2020). Par conséquent, intégrer le jeu à sa pratique pédagogique s'accompagne du soin accordé au cadre et aux fragiles relations de confiance qui en maintiennent la réalité partagée. Sinon, l'apprenant sort de la fiction comme ici (Annexe 19 : 92) :

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Apprenant (TP26) Enseignante	C.T. : je voudrais **boire** s'il te plaît ↑ E. : oh : pas maintenant / **on finit le jeu** et puis après t'iras boire: hein: ↑	Emettre une demande Répondre

Si l'enseignant désigne la situation comme ludique, C.T. manifeste une tout autre envie.

Après avoir constaté les engagements des apprenants, observé la manipulation des savoirs et évoqué les limites de la situation formelle, j'examine les agir professoraux en UPE2A. Je considère que le jeu constitue une occasion d'interroger « le contexte d'incertitude et de contrainte qui caractérise toute pratique pédagogique » (Altet, 2008 : 19). En tant qu'élément du répertoire didactique, il n'explique pas les variations repérées. Il est nécessaire « de prendre en compte la manière dont les enseignantes l'intègrent à leur pratique », en tant qu' « interprètes » des outils pédagogiques et « conceptrices » des usages promus dans leur classe (Sanchez et Romero, 2020 : 118).

Chapitre 8. L'incitation à jouer

L'agir professoral se définit comme :

« l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un "pouvoir-savoir" à un public donné dans un contexte donné » (Plazaola Giger, 2007, cité par Cicurel et Rivière, 2009 : 8).

Autrement dit, l'enseignant mobilise des compétences sur plusieurs plans pour parvenir à articuler différentes préoccupations. Parallèlement aux stratégies qui facilitent la compréhension et l'utilisation des contenus langagiers, il gère les interactions *in situ*, parfois en désaccord avec sa planification. Enfin, l'agir professoral implique le moi-enseignant, sa personnalité ancrée dans son histoire, son imaginaire et son affectivité. Tout d'abord, j'expose les liens entre les représentations recueillies lors des entretiens et les actions enseignantes observées en classe. Puis j'étudie les modalités d'une posture de contrôle se traduisant par le maintien d'actes évaluatifs systématiques et directs. Enfin, j'examine leur influence préventive sur l'émergence de la communication ordinaire dans les jeux et par conséquent sur les possibilités d'apprentissage.

1. Les postures des enseignantes

Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet sollicite en réponse à un événement contextualisé (Bucheton et Soulé, 2009 : 38). Au sein des interactions didactiques, je m'attache à celles évoluant entre deux pôles : le contrôle et le lâcher-prise. Celles-ci déterminent les gestes associés à l'évaluation des productions et elles influencent les modalités de l'acquisition.

1.1. La représentation du jeu

Je m'appuie sur les « théories personnelles » (Cicurel, 2011) construites à partir des verbalisations recueillies lors d'entretiens, l'un enregistré (Annexes 6 : 12), l'autre pris en notes (Annexes 8 : 35). Les discours nous renseignent sur les « typifications » (Schutz, 1987 cité par Blin, 2007) associées aux situations ludiques. Sur la base de leurs expériences et de leurs modèles intériorisés, les deux enseignantes envisagent leur action en classe distinctement. Tandis qu'une enseignante conçoit l'engagement actif impliqué par le jeu comme un levier d'apprentissage, son homologue le perçoit comme un obstacle potentiel au déroulement du scénario pédagogique.

C. inscrit le jeu dans son répertoire didactique en raison des apports qu'elle a pu expérimenter dans son exercice en maternelle auquel elle se réfère souvent (« motif parce-que »). Elle le considère comme un outil pour une pédagogie « des contournements + pour arriver à faire parler l'enfant + pour arriver à ce qu'il soit à l'aise + confiant + qu'il ait de l'estime + à le valoriser » (C., Annexe 6 : 13). Le jeu offre l'opportunité de se détourner des rigidités de la forme scolaire pour que les apprenants s'investissent dans la finalité interne de l'activité et mobilisent l'ensemble de leurs ressources pour communiquer (« motif en-vue-de ») : « j'utilise beaucoup la base de jeu pour qu'ils rentrent dans l'activité / qu'ils rentrent dans la langue [...] il permet de-de s'investir sans réfléchir / sans / on n'est pas dans une répétition de phrases / on n'est pas dans du scolaire » (C., Annexe 6 : 18). C. exprime une recherche explicite de dialogue informel. Les apprenants y mobilisent l'ensemble des ressources dont ils disposent en collaborant : « [...] donc même si on ne dit pas exactement la bonne question / la bonne phrase / on peut montrer avec son doigt + Tout-tout est permis et-et c'est par cette souplesse que ben que l'enfant / il s'en + sans s'en rendre compte / il progresse et il parle » (Annexe 6 : 19). Ce recours au jeu révèle l'intention d'encourager des interactions ordinaires avec tous les EA.

La position de N. nuance l'hypothèse selon laquelle le schéma didactique est favorablement bouleversé par le jeu ; « cela doit rester une manière parmi d'autres » (Annexe 8 : 35). Le Bingo constitue un vecteur privilégié pour donner accès à d'autres formes de responsabilité à travers la position de maître du jeu. Toutefois, l'enseignante conserve une posture dominante. Son agir professoral se construit sur un modèle intériorisé dans lequel le jeu demeure une activité subordonnée à l'acquisition linguistique menée avec rigueur. N. aborde le jeu uniquement comme un vecteur : il « facilite l'apprentissage ; il aide à l'engagement du fait de la tendance humaine à jouer plutôt qu'à travailler » (Annexe 8 : 35). Elle opte pour des échanges dans le respect modélisé de la règle du jeu.

1.2. La gestion de l'imprévu

Je m'intéresse maintenant à la façon dont les enseignantes anticipent l'émergence de l'imprévu en classe ainsi que leur manière d'y réagir.

Conférant une place importante au jeu dans son répertoire didactique, C. considère l'imprévu comme un objectif potentiel. Ayant effectué une carrière dans les classes où les élèves entrent à l'oral puis à l'écrit dans la langue française, elle exploite des routines en vue d'accompagner des phénomènes relationnels et communicationnels informels intégrés

à l'apprentissage. Elle garde son calme face à des interventions incongrues ou insistantes (Annexe 16 : 75) :

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Enseignante	E. : Ah: bonne pioche **alors encore à lui**	Constater, **rappeler** la règle
Apprenant	D. : Est-ce que tu as**:**	Poursuivre le jeu
Enseignante	E. **: attends attends c'est à Y.**	**Rappeler** la règle
Apprenant 2 (TP200)	Y. : (rire) c'est moi (rire) c'est moi	Se joindre à l'enseignante
Apprenant 3	H. : (voix énervée) mais attends:: ↑	Reprendre sa coéquipière

D. poursuit le jeu de manière automatique car elle n'a pas compris la variation de la règle liée à l'acte de piocher la carte demandée. A deux reprises, C. rappelle la règle du jeu, comme le cadre neutre qui définit la répartition des échanges.

D'autres fois, les apprenants interprètent leur rôle sans retenir leurs émotions, investissant les échanges. Devant ces attitudes enjouées, C. partage leur rire et leur humour :

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Apprenant (TP286)	H. : (mimique gentiment provocatrice) Mais j'suis / j'suis [dizole] / J'ai dit / je / ze / SE LAve +	Poursuivre son tour avec humour
Apprenant 2	Y. : (rires retenus) pf::: (il donne la carte) / c'est moi maintenant	Manifester sa place dans le jeu
Enseignante	E. : **ah la la:** c'est à enregistrer **hein ↑ (rires)** dommage **↑ (rires)**	Exprimer sa satisfaction au vue des joueurs jouant
Apprenant (TP355)	H. : sais pas + Est-ce que c'est le garçon il s'en baille et [tiʁ] + et ben voilà ↑	Jouer
Apprenant 2	Y. : oui / nan / oui / nan / oui (rires)	Hésiter
Enseignante	E. : **Ben voilà** ↑/ elle te le donne↑ (**rires** avec les élèves) **+ ha:: merci H.**	Valider l'attitude des joueurs

Le discours de C. se compose de marqueurs discursifs simples (« hein », « ha ») ou composés (« ah la la », « ben voilà ») et de rires complices. Elle valorise les interventions théâtralisées des EA soit en m'interpellant (TP288) soit en validant l'implication de H. (TP357). Selon elle, l'imprévu appartient pleinement à la séance de jeu.

De son côté, N. présente le jeu comme une ressource de son répertoire pour activer les compétences des apprenants et les « valoriser ». Pourtant, elle « en use avec modération » car le fait de « jouer pour jouer » (N., Annexe 8 : 35) ainsi que « le surplus d'envie ou l'énergie suscitée par l'émulation au sein du groupe » (N., Annexe 8 : 36) sont typifiés comme des « soucis » qu'elle associe au « risque » et au « danger ». Par conséquent, compagnons des jeux, les « déritualisations » s'écartent de la norme qu'elle a intériorisée. Cet obstacle engendre des stratégies de contrôle qui relèvent de la responsabilité de l'enseignant. N. a une posture cohérente avec ses représentations :

Théorie personnelle et normes énoncées par l'enseignante lors de l'entretien (extraits)	**Actes de paroles manifestant une posture de contrôle pour neutraliser la déplanification**
« Il facilite l'apprentissage ; il aide à l'engagement du fait de la tendance humaine à jouer plutôt qu'à travailler. **Le danger** du jeu est donc de jouer pour jouer. En classe, il est nécessaire de jouer pour introduire une notion ou pour faire du lien entre les apprentissages. » **« Le souci** que l'enseignant rencontre, c'est le surplus d'envie ou l'énergie suscitée par l'émulation au sein du groupe. L'enfant a tellement envie de participer qu'il répond à la place de l'autre. **L'enseignant doit canaliser** le jeu afin que chacun ait une place. […] la ritualisation « sans fun » est de mise. »	TP 4 E : on va voir qui c'est qui doit / dire les mots TP 5 : Ay. : Moi ↑ TP 6 : E : **Ah non** / mais j'ai ma liste// **Ouh là::: ↑↑ou sinon ça fait des histoires ↓ /** va boire va boire ↓ TP117 E. : oui / donc on va faire chacun son tour sinon : euh:: TP118 T. : Moi ↑ TP119 E. : **il va y avoir un drame dans la classe** + alors Md. C'est à toi.

1- Tableau conçu par R. Bresson dans le cadre du dossier Agir professoral (étudiant du Master 2 DDL, 2021)

Selon N., jouer octroie de la satisfaction aux élèves. De plus, cela facilite la manipulation des notions étudiées et l'évaluation de leur acquisition. Pourtant, l'enthousiasme doit être « canalisé » afin de ménager la concentration des élèves et de respecter l'égalité au sein du groupe. Parallèlement un autre « motif en-vue-de » émerge du discours de N. : la recherche de situations authentiques passe par la mise en situation des élèves. Dans sa classe, elle propose ainsi aux apprenants d'endosser l'identité fictive de maître (Annexe 20 : 94), « un rôle et une responsabilité associée » (Annexe 8 : 36).

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Enseignante (TP51)	E. : (à un apprenant) Vas-y coche trois cases (plus fort, à Mb.) Maître Mb. Est-ce que vous avez vérifié les grilles de vos élèves s'il vous plaît ↑	Relayer la consigner Mener le jeu du meneur

Cet énoncé opère un glissement vers le fictionnel. La modification de l'intonation est un indice de changement de régime énonciatif avec l'invitation à considérer Mb comme le maître. La « feintise ludique » (Muller, 2014) s'inscrit dans la classe et en reproduit la situation. N. opère toutefois un acte directif pour s'assurer que le « maître Mb » réalise les tâches allouées comme la passation de consignes. Elle demeure la véritable meneuse du jeu. Cette simulation constitue une mise en abyme de la classe de langue : elle véhicule une représentation stéréotypée où la dissymétrie des positions et les fonctions traditionnelles attachées à l'enseignant et à l'apprenant sont mises en exergue (Annexe 20 : 94-95) :

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Enseignante (TP30)	E. : alors vous ne faites rien pour l'instant: ↑ hein: ↑ vous avez le Maître / de la classe / qui va vous dire ce qu'il faut faire + on écoute bien ce qu'il dit	Réguler Distribuer les rôles et rappeler leurs responsabilités

Enseignante (TP37)	E. : COCHEZ trois cases / alors / tu vas vérifier qu'ils ont bien coché trois cases	Reproduire la consigne Donner une action à mener à Mb.
Meneur (TP71) Apprenant Enseignante	Mb. : le [foʁmaʒ] Md. : le fromage (2 fois) E. : Le FRO-mage	Enoncer une unité lexicale Corriger le meneur Valider la correction
Apprenant Enseignante (TP40)	T. :(très bas) il marche pas E. : (en chuchotant) il marche pas celui là + +	Demander de l'aide matérielle Répondre

En effet, tout au long du jeu, N. produit des actes communicationnels pour contrôler la situation, la progression et les usages de la langue tout en gardant son statut de référente. Pour elle, au déroulement planifié et sans interférence, le jeu soutient les objectifs linguistiques.

1.3. Les choix évaluatifs et leurs conséquences

Ces deux orientations professionnelles transparaissent également dans les pratiques évaluatives dont voici quelques caractéristiques. Au cours des activités ludiques, C. met en œuvre diverses modalités évaluatives. La séance commence par la révision du lexique et de la syntaxe nécessaires au jeu.

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Enseignante (TP5)	E. : (l'enseignant dispose du jeu de cartes ; elle associe l'image à son discours) **alors** ↑ pour la fille, **on va dire elle** ↑ + **rappelez-vous** + qu'est-ce qu'elle fait d'abord ↑ ELLE::: ↑	Lancer l'activité Interroger, solliciter
Apprenant	H. : rév:	Tenter de répondre
Apprenant 2	Y. : réveille	Compléter la réponse du pair
Enseignante	E. : **elle SE réveille**	Corriger la réponse
Le groupe	Tous : elle se réveille	Reprendre ensemble la proposition
Enseignante (TP10)	E. : ou **sa maman la réveille** / on va dire le plus simple / elle SE réveille / **ensuite**	Enrichir la réponse, valider la réponse simple

C. complète ses amorces par des actes directifs (« on va dire »). Les apprenants reprennent soit spontanément (TP9), soit sur sollicitation (TP5). Puis, elle produit des actes assertifs sous forme de reprises avec des variations de ton (TP8) ainsi que des hétéro-reformulations (TP10). Une fois le jeu lancé, C. effectue une évaluation indirecte (Annexe 16 : 77) :

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Apprenant (TP313) Enseignante	H. : Maitresse ↑ / Maitresse / Y a pas de plus: cartes E. : T'as plus de cartes ↑	Interpeler et informer Corriger la forme

Elle prend ici la forme d'une reformulation sous forme d'une demande de confirmation, sans chevauchement ni requête explicite de répétition. Dans le jeu du Mime (Annexe 13 : 64) :

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Apprenant	H. : écrit	Répondre
Apprenant 2	J. : [eki]	Participer au jeu en ralliant l'énoncé
Enseignante	E. : **oui mais qu'est-ce que tu dis:**	Valider le sens, solliciter la correction formelle
Apprenant 3 (TP10)	Ser. : écrit ↑ (fond sonore)	Répondre
Enseignante	E. : **il:**	Donner un indice, relancer
Apprenant	H. : il écrit	Répondre
Enseignante	E. : **IL écrit + BIEN : + il écrit**	Valider la modification, féliciter

L'évaluation indirecte prend la forme d'un encouragement interrogatif. C. comprend le contenu mais elle souhaite que les apprenantes en améliorent la forme linguistique. Elle demande de poursuivre. Co-construite au sein de l'équipe, la réponse de H. obtient l'approbation de C. Elle la valide en reprenant le pronom omis par une accentuation tonique.

Comme le démontre l'exemple précédent (Annexe 16 : 77), l'enseignante ne répare pas tous les énoncés. Ainsi, elle poursuit son intervention (Annexe 13 : 65).

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Apprenant	Ser. : (très bas) [lə] raquette [lə] raquette	Proposer une réponse
Mime	J. : (mimes) ah::: ziz:::	Mimer
Apprenant	Ser. : (plus fort) [lə] raquette ↑	Réitérer la réponse
Enseignante (TP35)	E. : (mimes) ah::: ziz:::	Etayer la mime

C. prend le relai de l'apprenante J. qui mime une action, en reproduisant ses onomatopées. Elle valide le mime et poursuit le jeu bien qu'il y ait une l'erreur de genre (TP32). Elle signifie ainsi que la proposition est erronée sans interrompre le dynamisme de l'activité.

Par ailleurs, l'enseignante accorde aux apprenants du temps pour tâtonner et pour s'auto-corriger (Annexe 13 : 64). Ils s'expriment alors avec les moyens de leur interlangue (Annexe 12 : 63), « ensemble plus ou moins organisé et stabilisé de connaissances linguistiques » (Py, 1993 : 1).

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Apprenant (TP17)	J. : le chien est dehors	Répondre
Enseignante	E. : il est où ↑	Relancer
Apprenant	J. : il est **(en roumain) *dupa** maison	Répondre en bricolant
Enseignante (TP20)	E. : sur le:::	Etayer
Apprenant	J. : **sur maison**	Répondre en bricolant
Enseignante	E. : SUR LE TOIT + vas y tu dis + sur le toit de la maison	Normaliser la réponse

J. essaie d'enrichir sa réponse en utilisant le lexique et la syntaxe (absence de déterminant) de la langue roumaine. Elle se saisit de la proposition de C. sans parvenir à la forme attendue. C. reformule alors sa réponse tout en l'accentuant et lui demande de répéter.

Enfin, C. opère un contrôle sélectif de la langue sur les objectifs linguistiques de la séance. Dans le jeu des 4 Familles (Annexe 16 : 75), elle est attentive à la correction des pronoms personnels associés à chaque personnage, des verbes décrivant les actions du matin et de la forme pronominale (se / s').

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Apprenant (TP108) Enseignante	Y. : Est-ce que tu as le + ours + il prend [pətideʒɔne] E : il + l'ours prend **son petit déjeuner**	Jouer Evaluer en reformulant
Apprenant Enseignante (TP150)	Y. : Est-ce que tu as + le garçon il réveille E. : Le garçon **SE** réveille +	Jouer Evaluer en reformulant

Pour Y., C. propose la correction de l'article élidé puis de la forme pronominale.

Cette attention formelle se retrouve lors de l'Ecriture créative (Annexe 14 : 67) :

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Apprenant (TP36) Enseignante	Ser. : le [petitə] garçon il fait [lə] cheval E. : fait **DU** cheval + **le petit garçon** fait DU cheval + alors le vrai mot ici c'est **monte à cheval** mais c'est très bien	Dire sa composition Evaluer en reformulant et en fragmentant, enrichir, valoriser

Tout d'abord, C. corrige l'énoncé en ajoutant la préposition contractée « du ». Dans un second temps, elle modifie le genre de l'adjectif (« [petitə] »→ « petit »). Enfin, elle propose une nouvelle expression (« monte à cheval »). Son action enseignante suit une progression adaptée aux connaissances projetées de Ser. tout en étant à la recherche de leur enrichissement.

Les choix évaluatifs de C. varient en fonction du moment de la séance ludique et des enjeux communicationnels associés. Tantôt, elle privilégie le fond pour encourager l'apparition d'échanges moins formels. Tantôt, elle s'attache à évaluer les objectifs linguistiques sélectionnés pour le jeu avec rigueur.

De son côté, N. indique qu'« elle ne reprend pas systématiquement ses élèves à l'oral notamment du fait de la prise en compte des spécificités de l'oral », les interactions didactiques montrent des actes évaluatifs, directs ou indirects, presque systématiques. Fréquemment, elle reproduit le schéma didactique IRE (initiative, réponse, évaluation) (Sinclair et Coulthard, 1975), soucieuse de maîtriser la durée et le contenu des discours.

D'une part, N. valide les formulations conformes par des interjections (« humhum ») ou par des répétitions. Ainsi, l'enseignante accompagne Mb. pour vérifier le gain de la partie par K. en verbalisant les différents aliments cochés. (Annexe 20 : 96) :

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Apprenant (TP110) Enseignante	Mb. : le poisson E. : le poisson **c'est bon mhm ↑ ouais**	Répondre Valider

Dans ce cas, c'est une répétition suivie d'un régulateur avec une intonation montante. Toute situation devient évaluative en vue de soutenir le processus mémoriel des élèves pour atteindre une norme lexicale.

D'autre part, lorsqu'un apprenant produit un lexème qui s'éloigne de la forme attendue, N. lui signale soit de façon directe en utilisant la négation, soit par une interrogation l'invitant à se corriger, soit par une hétéro-reformulation avec une accentuation phonique sur la correction (Annexe 20 : 94-95) :

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Apprenant (TP35) Enseignante	Mb. : euh / (plus fort) euh Trois cases E. : **eh c'est pas une phrase/ ça↓**	Invalider à la forme négative
Apprenant (TP87) Enseignante	Ay. : [lɔ] poule E. : **comment ↑**	Interroger pour inciter à la correction
Apprenant (TP113) Enseignante	Mb. : le [foʁmaʒ] E. : le fromage / **FROmage**/ humhum	Corriger en reformulant avec une accentuation tonique

Après la mise en place du jeu (Annexe 20 : 94, >TP.48), la majorité des actes langagiers concernent la production d'un groupe nominal. La correction systématique et immédiate tend à créer une certaine dépendance. Le meneur ne parvient pas à formuler seul les phrases ritualisées sans l'intervention de N.

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Enseignante Meneur Enseignante Meneur (TP60) Enseignante Meneur	E. : **Alors il faut que tu leur poses la question** Mb. : euh E. : **tu te rappelles comment on dit ↑** Mb. : (hésitant) vou#z# vous + cochez ↑ E. : **Vous êtes ↑** Mb. : Vous êtes prêts ↑ (devant le tableau)	Passer une consigne Hésiter Solliciter Hésiter, reproduire l'énoncé précédent Etayer Demander l'attention des joueurs

Pourtant, N. s'intéresse aussi à l'autonomie des apprenants (Annexe 20 : 94) :

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Enseignante (TP79)	E. : vous avez vu / il vous montre même plus les images **et vous savez** où c'est / donc **c'est TRES bien + BRAVO ↓**	Faire un état des lieux, féliciter

Les actes langagiers expressifs ayant pour but de valoriser les réussites des élèves visent les progrès linguistiques et ceux interactionnels. En leur enseignant la rigueur formelle, N.

espère favoriser leur indépendance. Cette tension entre deux pôles opposés souligne un des dilemmes de l'action enseignante, entre contrôle et lâcher-prise.

Suite à la présentation de ces deux postures, je décris la place de l'apprenant dépendant de l'investissement spatio-temporel de l'enseignante dans sa classe.

2. L'initiative du joueur

En UPE2A, la relation didactique détermine les interactions en classe de langue : « le professeur occupe la position haute que lui confère l'institution et les apprenants une position basse » (Bigot, 1996 : 5). Néanmoins, au sein de ce cadre prédéfini, il existe des variations que « co-construisent les participants » (Bigot, 1996 : 1), le contexte institutionnel n'empêchant pas une redistribution des places par la négociation (Kerbrat-Orecchioni, 1998). Dans ce paragraphe, j'analyse la répartition de l'espace et du temps en classe afin de décrire la place accordée à l'initiative du joueur. Son existence influence les acquis en FLS des apprenants.

2.1. Le partage de l'espace et du temps

En classe, l'enseignant partage un territoire et un temps scolaires avec les apprenants. Pendant une activité ludique, il s'y met en scène.

Tout d'abord, je questionne le positionnement physique des deux professeures. La plupart du temps, elles ne s'intègrent pas en tant que joueuses. Elles interviennent en tant qu'organisatrice, arbitre, guide... Quelque fois pourtant, N. participe au jeu (Annexe 22 : 99)

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Enseignante (TP17)	E. : […] + + (à Ad., voix basse) allez allez moi j' regarde pas parce qu'il faut que je puisse jouer aussi	Exprimer une complicité Jouer
Enseignante (TP39)	E. : est ce que je peux écouter ↑ (petits cris de L.) attends ↑ il faut que j'écoute aussi moi ↓	Feindre de demander son tour

N. s'inquiète du climat de classe et de sa reconnaissance comme partenaire de leurs expériences en langues. Lors de mon intervention, N. rejoint une des deux équipes du

Chinese Whispers [2] afin que l'égalité numérique soit atteinte. Elle choisit celle de L., la plus jeune et la plus novice, afin de rétablir l'équité entre les deux groupes.

Par ailleurs, l'enregistrement et la transcription du Bingo présentent une ubiquité physique de N. (Annexe 20 : 95) : au côté du meneur de jeu, puis au côté des joueurs à chacune de leur prise de parole ou de manière spontanée. Ses déplacements et les marques de sa présence démontrent une stratégie de supervision.

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Enseignante (TP17)	E. : **Alors** / il faut que tu leur poses la question (chuchotements) […]	Réguler l'intervention du meneur
Enseignante (TP39)	E. : **Alors** ↑ il faut que tu ailles vérifier la grille de K. + avec les cartes / uniquement les cartes que tu as appelées / tu t'rappelles / les autres tu e les prends pas +	Réguler l'intervention du meneur

En début d'énoncé et accompagné de modalités déontiques, le régulateur « alors » introduit des actes directifs. Des consignes impulsent et orientent les activités dans le respect du contrat didactique envisagé.

Puis, j'examine le partage du temps de parole en classe de N. puis de C. Suite à l'analyse quantitative de l'extrait du Bingo (Annexe 20 : 93), les interventions de N. constituent 76 % des mots prononcés dans la séance. Elle produit de longs tours de parole constitués d'actes directifs pour cadrer le déroulement des étapes du jeu et accompagner verbalement les actions des joueurs. Cette dissymétrie est d'autant plus significative que le rôle de meneur de jeu a été attribué à un élève.

Dans le jeu de 4 Familles (Annexe 16 : 71), l'extrait met en évidence une évolution du degré de contrôle de la parole de la part de l'enseignante. Après le premier tiers du jeu, C. se met en retrait. Du TP 196 (éloignement de C.) au TP 292 (échange entre enseignantes), la part quantitative de la parole de C. représente moins de 50% des mots prononcés pour 41 % des tours de parole. À ce moment-là, elle s'éloigne physiquement du groupe de joueurs pour aider d'autres apprenants s'exerçant à des activités numériques. Les joueurs sont autonomes, bien que C. reste attentive aux échanges, dont le contenu peut l'amener à intervenir. En effet, « l'apprentissage par le jeu comprend une alternance de phases dédiées au jeu et de phases d'enseignement explicite » (Sanchez et Romero, 2020 :

[2] *Chinese Whispers* : « 2 équipes (ou +) rangées en file indienne. Le dernier de chaque file murmure une unité lexicale ou une phrase dans l'oreille du joueur situé devant lui, et chaque joueur doit la transmettre à son voisin de devant. Lorsque le message arrive au 1er joueur, celui-ci doit lever la main et, soit restituer oralement le message, soit exécuter l'action demandée ... Le 1er joueur ayant réussi fait marquer 1 point à son équipe. » (D.Tixier, CPD-L, Haute-Savoie)

123). C'est ainsi que C. présente le matériel de jeu pour que chacun puisse avoir les moyens lexicaux et les règles pour jouer. C'est un moment de forte présence professorale marqué par une posture de guide. Puis, les apprenants jouent, phase pendant laquelle apparaissent des dialogues plus autonomes. Enfin, vient le bilan du jeu car « pour apprendre du jeu, il faut quitter le jeu car on apprend […] en réfléchissant à son expérience du jeu » (Sanchez et Romero, 2020 : 123). Avec chacune des équipes C. valide les scores en reprenant l'intégralité de leur matériau linguistique présent sur les images ou sous forme d'objets. Pendant ce temps conséquent, C. porte une attention particulière aux « petits-parleurs », ceux qui n'ont pas pu exprimer leurs connaissances avec vivacité, dans l'action. C'est grâce à l'alternance des phases guidées et libres que C. parvient à faire vivre le jeu en classe et à en développer le potentiel d'acquisition. Dans un premier temps, armés pour l'activité ludique, les apprenants jouent tout en connaissant le dénouement de la partie. Ils doivent s'être investis dans les échanges pour être capables d'expliciter leurs savoirs, gages de l'attribution de la victoire.

2.2. La prise de pouvoir discursif

Dans la classe de C., cet espace et ce temps accordés engendrent des « négociations conversationnelles » comme dans le jeu des 4 Familles (Annexe 16 : 74). Engagée du fait de la finalité externe de la tâche (gagner), l'apprenant s'accroche à son rôle :

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Apprenant (TP131)	Y. : est-ce que tu as::: ↑	Jouer
Apprenant 2	H. : **c'est MOI** ↑	**Interrompre le jeu**
Enseignante	E. : encore / il continue jusqu'à ce qu'il gagne hein ↑	Redonner la règle
Apprenant	Y. : je gagne ! est-ce que tu as + +	Ratifier et poursuivre le jeu
Apprenant 2 (TP135)	H. : **Mais il a fait deux fois** ↑ (se fâche)	**Contester le déroulement**
Apprenant	Y. : est-ce que tu as + +	Jouer
Enseignante	E. : Non / il a fait une fois.	Poser le cadre
Apprenant 2	H. : **Non / c'est deux fois** (lève la voix)	**Se fâcher**
Apprenant	Y. : est + +	Jouer
Enseignante (TP140)	E. : (ferme) Non non non non / **Je peux t'assurer qu'il a fait qu'une fois et il continue**	Poser le cadre avec fermeté, assurer son autorité
Apprenant	Y. : est-ce que + est-ce que tu as +le ours il prend petit [déjeun]	Jouer
Apprenant 2	H. : **je n'ai pas / pioche**	**Ratifier l'interprétation ou accepter l'autorité**

H. s'insurge contre ce qu'elle pense être une entorse à la règle et remet en cause l'autorité de l'enseignante en s'attribuant le rôle de meneuse du jeu. Elle interrompt son frère Y. (TP 132) pour contester son interprétation de la règle du jeu. Privée de parole, elle défend son territoire d'apprentissage et se positionne face aux deux autres. A trois reprises, H. conteste le déroulement du jeu. Elle use alors de compétences sociales et linguistiques pour

exprimer son point de vue ; elle ne cherche pas à reproduire un scénario pédagogique. Un échange de type conversationnel se noue entre C. et H. Durant celui-ci, cette dernière exprime sa « double identité » : le je-sujet, ce que l'apprenant dit de lui, de sa personnalité et le je-apprenant, acteur de son apprentissage (Moore et Simon, 2002). Dans cette négociation, l'enseignante garde sa position haute tout en accordant à H. la possibilité de s'exprimer. Enfin, l'enseignante conclut en redistribuant la parole et H. reprend la partie selon le modèle institué. C. adopte une posture dont les interventions ponctuelles et ciblées construisent le cadre en situation.

Jouer en classe suscite des dynamiques interactionnelles favorisant les « déritualisations ». Or l'émergence de tels phénomènes et leur déploiement dépendent fortement des postures de l'enseignant qui traduisent ses représentations et son rapport à l'inattendu (Chabanne et *al.,* cité par Muller et Borgé 2020 : 215-216). La création d'une atmosphère propice au jeu naît des ajustements nécessaires à la coordination de plusieurs dimensions (linguistique, pragmatique, interactionnelle…) dans un cadre spatio-temporel défini. Cuq et Gruca (2017) évoquent la disparition progressive du guidage de l'enseignant qui encourage l'apprentissage. Support à la médiatisation de l'apprentissage, le jeu s'intègre à la forme éducative tout en s'en distinguant. Il est donc propice au « transfert », défini comme :

> « la capacité d'un sujet à réinvestir ses acquis cognitifs – au sens large – dans de nouvelles situations. Ce transfert ne peut se produire que s'il se trouve confronté à une situation un peu difficile et qu'il se donne les moyens de réagir pour y faire face » (Perrenoud, 1997 : 5).

Dans cette perspective, le jeu en UPE2A participe à préparer l'EA à réagir positivement aux stimulations rencontrées à l'école.

Chapitre 9. Les interactions didactiques et ludiques

La communication crée de « la redondance, la réduction du hasard par des restrictions imposées par le contexte » (Bateson, cité par Wittezaele, 2006 : 9). Par une abondance de répétitions qui peuvent être considérées comme excessives, les échanges courants facilitent la compréhension de l'environnement. Dans le cadre de l'Ecole, le jeu adopte le statut d'une structure intermédiaire du quotidien puisqu'il propose un territoire aux règles et au matériel distincts de ceux institutionnels. Par ailleurs, en encourageant les interactions en classe, il s'appréhende comme un dispositif d'apprentissage dédié à « accroitre la redondance entre l'individu et son environnement » (Bateson, cité par Wittezaele, 2006 : 9). En contrepartie, l'apprenant participe à une diversité d'activités qui « structurent progressivement sa relation » (Bateson, cité par Wittezaele, 2006 : 9) au contexte scolaire et à la culture française. A terme, l'enseignant évalue la productivité du jeu en observant la « modification des qualités et des aptitudes du joueur » (Henriot, 1969 : 53%). A travers mon analyse, j'identifie des fréquentations du FLS qui participent à un apprentissage de la langue-culture.

1. La pratique du FLS et l'émergence des stratégies discursives

Je considère le jeu comme « un acte social » qui se confronte à la culture dans laquelle il se déroule (Brougère, 1995 : 270). Par conséquent, il modèle le comportement du sujet en l'introduisant dans une « structuration spatiale qui se double d'une structuration temporelle » (Henriot, 1969 : 15%). Si on ne joue pas n'importe comment, on évolue contraint par « le schéma d'une conduite qui se déroule suivant un sens : seul ce sens lui confère un sens » (Henriot, 1969 : 21%). Dans ce cadre, l'apprenant côtoie la langue-culture en fonction de son répertoire communicatif.

Par ailleurs, les activités ludiques requièrent de prendre de la distance et de mobiliser « un certain degré de métacognition, c'est-à-dire que [les participants] sont capables d'échanger des signaux véhiculant un message « ceci est un jeu » » (Bateson, 1971 : 215). Pour maîtriser cette communication secondaire quel que soit son niveau, l'apprenant met en œuvre diverses stratégies discursives qui reposent sur une forte implication dans les interactions. Puisant dans son stock de compétences multiples, le joueur pratique l'alternance codique, demande l'attention de son interlocuteur ou sollicite l'aide d'un pair. Dans les 4 Familles (Annexe 16 : 74), l'enseignante quitte

momentanément l'îlot car elle compte sur l'ossature d'interactions guidées du jeu pour que les apprenants poursuivent le jeu sans elle.

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Apprenant 3 Apprenant 2 Apprenant Apprenant Apprenant 2 (TP155)	D. : Moi + est-ce que tu as::: + le H. : Non mais attends ↑ Y. : (en tigrinya) **XXXXX + XXX** D. : est-ce que tu H. : (en tigrinya) **XXX / XXX** + est-ce que tu as le garçon + il baille / et s'étire	Participer Réguler le jeu Echanger Participer sans écoute Répondre à Y., poursuivre le jeu

H. redistribue les tours de parole. Elle interrompt D. pour s'auto-attribuer l'intervention. Puis, elle procède à une alternance codique en tigrinya avec son frère. Le recours à la langue maternelle exprime la volonté de communiquer rapidement et dans l'entre-soi. H. et Y. se libèrent des contraintes linguistiques de la classe de FLS. H. prend le dessus sur D. grâce à ses qualités linguistiques et à sa personnalité.

Plus loin (Annexe 16 : 76), l'engagement de H. se formalise par une négociation des tours de parole et par des énoncés qui sollicitent l'attention de son interlocuteur (TP. 268).

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Apprenant 2 Apprenant (TP265) Apprenant 2 Apprenant Apprenant 2 Apprenant	H. : est-ce que tu as:: le / Ours + il s'habille Y. : (tigrinya, chuchoté) *xxxx + je n'ai pas pioche H. : non (sec, saccadé) **attends** + + (à D., petite voix) **regarde on a gagné** Y. : est-ce que tu H. : (voix basse) **Mais attends::** Y. : est-ce que tu as + le + ours + le ours + il se lave	Demander une carte Répondre **Interrompre** le jeu Poursuivre le jeu **Interrompre** le jeu Poursuivre le jeu

Par deux fois (« attends »), H. demande à Y. de reconnaître le gain d'une famille complète. Malgré l'inaboutissement de sa requête, les énoncés de H. présentent un propos nuancé par des intonations variées (TP266). De plus, ils soutiennent une attention aux objectifs pluriels : suivre la partie, s'accorder au sein de l'équipe et interpeler l'adversaire.

Enfin, la séquence suivante (Annexe 16 : 77) témoigne d'une considération particulière accordée à l'objet de l'échange. Persuadée qu'il se trompe, H. aide son frère bien qu'ils soient adversaires au cours de cette partie :

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Apprenant Apprenant 2 Apprenant (TP35) Apprenant 3 Apprenant 2 Apprenant	Y. : Est-ce que tu as le / le / H. : **garçon** Y. : **le garçon** attends + un deux (il compte les cartes de la même famille, tête baissée car elles sont disposées dans le casier sous le bureau) + est-ce que tu as **le ours** D. : **ga** (chuchotements) + est-ce que Y. : le ours le ga/ (hésitant) + H. : (rires) **c'est un garçon** (étonnée)	Demander une carte Etayer Réfléchir à sa demande Demander une carte Etayer, Hésiter Affirmer sa proposition

Lorsque Y. hésite, H. complète son énoncé (TP34). Accompagnée de D., elle insiste jusqu'à ce que Y. commence à considérer son point de vue. Il s'agit d'une tentative de co-construction du discours à visée collaborative.

Tout au long du jeu, le FLS est tout autant un outil de communication pour gagner qu'un objet d'apprentissage. Grâce au partage d'un contenu commun, le jeu permet d' « établir des relations de groupe » (Winnicott, 1971 : 90) et d'entretenir les échanges (Brougère, 1995 : 270). Acteurs d'interactions complexes, les apprenants concilient les compétences sociales (converser, interpréter des attitudes, jouer...) et scolaires (comprendre les consignes, réaliser des activités...). Pratiquer le FLS à travers les activités ludiques favorise l'usage d'une variété de stratégies discursives qui puisent dans l'ensemble du répertoire communicatif de chacun.

2. La compréhension du FLS et de l'univers relationnel de l'UPE2A

En UPE2A, l'activité ludique proposée appartient souvent aux « jeux de règles » selon la classification de Piaget. C'est « une institution, [elle] implique une coopération, [et] suscite une obligation ». De plus, système plus ou moins complexe de relations réciproques, le jeu « provient d'une société » et « suppose une société » (Henriot, 1969 : 31%). Il demande la mise en œuvre de plusieurs valeurs morales comme le respect mutuel, la justice ou encore la solidarité (Henriot, 1969 : 31%). En ce sens, l'activité ludique devient une structure intermédiaire facilitant la compréhension des relations sociales d'une société. En effet, pour les apprenants, il est plus aisé de percevoir une situation en l'expérimentant à travers des échanges, comme l'indique Bateson. Selon lui, « le processus mental émerge de l'interdépendance entre les éléments d'un système » (Bateson, cité par Wittezaele, 2006). Les enfants de l'UPE2A tissent des liens entre leur vécu en petit groupe et celui partagé dans leur CLO. Par ailleurs, le jeu favorise l'entrée dans l'ambivalence de rôles porteurs de connotations culturelles. En leur faisant vivre compétition et coopération, l'enseignant incite à découvrir le joueur, tant adversaire que partenaire. Il crée un espace qui reflète certains principes de la communauté scolaire et que l'apprenant est à même de déceler (Hamayon, 2020).

2.1. Les relations entre pairs

Afin d'encourager les interactions entre les apprenants, C. combine la compétition entre les camps adverses et la coopération au sein de l'équipe dont les partenaires

présentent divers niveaux de langue. Dans cette configuration de groupe, il devient nécessaire de s'étayer entre pairs pour gagner la partie. Dans le jeu de 4 Familles (Annexe 16 : 80), H. aide Ser. à trouver l'unité lexicale attendue par l'enseignant.

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Enseignante	E. : regarde, il fait comme ça / il frotte ses yeux (mime) […] regardez le garçon SE : (mimes)	Expliciter une unité lexicale
Apprenant expert 1	Y. : REVEILLE	Etayer en donnant la réponse
Enseignante	E. : regarde il est dans son lit (mimes)	Poursuivre l'explication adressée
App. expert 2 (TP 470)	H. : regarde, **je** suis une fille (mimes)	**S'approprier la modélisation**
Enseignante	E. : comment on dit Ser.	Relancer
Apprenant expert 2	H. : **je réveille**	**Etayer**
Apprenant	Ser. : le + il / réveille	Saisir l'étayage de l'expert
Enseignante	E. : Il SE réveille + hein tu le connais toi ce jeu + il se réveille après	Corriger et relancer pour poursuivre

A la suite des sollicitations de l'enseignante, H. s'approprie la modélisation grâce à l'usage du pronom personnel « je ». Puis, elle propose à Ser. un énoncé que celle-ci reformule en l'associant au garçon. Son interlangue lui permet de manipuler le pronom personnel mais pas encore la forme pronominale du verbe. L'enseignante conclut par une reformulation. Le contexte ludique encourage la « déritualisation » car il réduit les enjeux de face des interlocuteurs. L'échange momentané des rôles contribue à la saisie de la correction par étapes successives menées entre pairs.

Dans un autre cas (Annexe 17 : 84), deux équipes hétérogènes dessinent un personnage en suivant une liste d'instructions. La victoire couronne le groupe dont les dessins les illustrent avec justesse.

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Apprenant expert	Y. : bo-bout-boutons	Lire
Enseignante	E. : ce sont les boutons (geste vers les boutons de mon pull) comme ça ↑ les boutons	Valider et s'assurer de la compréhension
App. expert	Y. : avec rouge	Etayer
Enseignante	E. : il en faut ↑	Questionner
App. expert (TP120)	Y. : rouge rouge prends le rouge (bruits de crayons) il n'y a pas t'as trouvé ↑ tiens ↑ c'est rose ↑ c'est rose rouge:::	Etayer, harmoniser les choix dans l'équipe
Apprenant	Ser. : ça c'est rose	
App. expert	Y. : (bruits de crayons) ouais ↑ attends ↑ y'a + ici + + + attends attends ↑	Confirmer la proposition Aider les autres apprenants
Enseignante	E. : (avec des crayons rouges, à voix basse) ici	Apporter du matériel
App. expert	Y. : (à J.) ici ici fait ici + UN: + DEUX: + Trois + +	Étayer par démonstration
Enseignante (TP125)	E. : Ser. toi tu sais lire ↑	Relancer

Au sein de l'équipe, les apprenants coopèrent comme l'expriment les deux échanges en bleu. Le premier porte sur la couleur des crayons car la précision du dessin traduit la compréhension de la consigne. Le second indique l'aide apportée à l'apprenante la plus en

difficulté. Lui tendant sa production graphique, Y. indique à J. ce qu'elle doit dessiner et où. Il lui transmet la consigne en n'utilisant que le lexique partagé avec certitude (les nombres) tout en accentuant sa prononciation. En vue de gagner la partie, la collaboration et la gestion de l'hétérogénéité s'organisent au sein du trinôme avec spontanéité. Les apprenants affinent leur usage du FLS en contexte : choix du lexique, modalités d'adressage…

2.2. La scénarisation des situations scolaires

L'apprenant d'UPE2A se construit un répertoire de compétences pour être « autonome, en contexte social, dans l'école et hors de l'école, [situations] auxquelles l'école doit le préparer » (Cherqui et Peutot, 2015 : 109). Pour appréhender la complexité de ses besoins, voici un tableau qui inclut les activités ludiques aux supports proposés :

Objectifs sociaux	Tâches sociales	Activités langagières	Supports	Champs didactiques
Communiquer dans la vie quotidienne	Reproduire S'exprimer	CO/ PO/ IO/ CE	Dialogues de manuel Supports authentiques ou fabriqués – Jeu comme pratique sociale et scolaire	FLE Approche plurilingue
Communiquer dans l'école, vivre sa vie d'élève	Reproduire S'exprimer Analyser	CO/ CE / PO/ IO	Jeux de rôle – Simulation/ Théâtre Vidéos de classe Supports authentiques ou fabriqués – Jeux comme vecteur d'apprentissage	FLE - FOS Approche plurilingue
Réaliser des projets avec d'autres camarades	Agir Interagir Produire	CO/ IO/ CE IE/ PE/ IO	Projet d'élève, de classe, d'école (inclus fréquemment une dimension ludique dans le premier degré)	FLE Pédagogie de projet
Suivre des cours en classe ordinaire	Lire Analyser comprendre	CO/ CE Compétence oralographique	Manuels de classe ordinaire Activités éducatives ludiques (ex. : jeux sportifs, jeux mathématiques, escape games…)	FLSco FLM Toutes disciplines

2- Extrait du tableau de Cherqui et Peutot (2015 : 110), incluant le jeu

L'enseignant accompagne l'apprenant pour que celui-ci exploite les compétences de son répertoire communicatif en vue de les maîtriser comme des « savoir-agir en situation » (Le Boterf, 2019). Pour cela, il lui propose des mises en situation, il lui octroie des temps de méta-communication ou encore, il constate le réinvestissement de certains modes d'étayage auprès de ses pairs.

Ainsi, N. cherche à diversifier les responsabilités qu'elle délègue aux élèves, comme lors de la mise en scène du Bingo (Annexe 20 : 93). Devant le tableau, l'apprenant

désigné reçoit la mission de reproduire scrupuleusement l'action enseignante : donner les consignes de classe, transmettre la règle du jeu, surveiller le déroulement de la partie et superviser la correction de la grille du vainqueur. Le contrôle de l'enseignante le conduit à être acteur d'un cours dialogué **:**

> « une pratique de classe où l'enseignant détenteur du savoir présente son cours en s'appuyant sur des participations réduites et ponctuelles d'élèves. Les élèves interviennent en répondant à ses sollicitations. […] C'est une forme de cours magistral dans lequel les élèves participent donnant ainsi l'illusion d'une co-construction » (Peutot, 2008 : 1).

Très guidée, cette modalité didactique revêt l'apparence de la simulation mais elle ne produit pas d'échanges libres. Néanmoins, l'apprenant se confronte à la complexité de la tâche qualifiée par ses diverses interactions.

Dans la classe de C. (Annexe 16 : 74), le contrat didactique permet à Y. d'expliquer à l'enseignante une situation à laquelle elle n'a pas participé. Initialement, jouant contre H., Y. se retrouve face à une difficulté de production.

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Apprenant (TP156)	Y. : Mhm:: je n'ai pas pioche + est-ce que tu as le garçon + il se réveille + (H. lui donne la carte) est-ce que [ʃu] as le garçon il [parti] à l'école + (H. lui donne la carte) + est-ce que [ʃu] as le + **le fille** + [is] il **il réveille**	Demander des cartes
Apprenant 2	H. : (très bas, aigü) Pio:::-che ↑	Répondre
Apprenant	Y. : non euh le ours / l'ours	Réorienter sa demande
Apprenant 2	H. : je n'ai pas/ pi-oche	Répondre

Les pauses indiquent ses temps de réflexion pour rendre son discours intelligible. Y. hésite sur l'article du nom « fille » (« le + le ») ainsi que sur le pronom personnel associé (« [is] il il »). Les autorépétitions expriment l'incertitude de Y. quant à la forme. Malgré celle-ci, la transmission du sens fonctionne car le jeu se poursuit avec cohérence. Par la suite, Y. tente de s'autocorriger sur le contenu (« le fille » → « le ours ») puis sur la donnée linguistique (« le »→ « l' »). Lorsque C. les rejoint, elle lui demande de lui expliquer son problème :

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Apprenant (TP160)	Y. : l'ours + **ah + il n'a pas**	Commenter son tour de jeu
Enseignante	E : L'ours qui quoi ↑ (**depuis les ordinateurs**) + […] et [t] t'as demandé quelque chose ↑	Solliciter une explication
Apprenant	Y. : Oui	Répondre
Enseignante	E : Qu'est-ce que tu as demandé	Préciser la demande
Apprenant (TP165)	Y. : j'ai [**dy**] ours et **il n'a j'en** ai pas pioche	Expliquer son action
Enseignante	E : Oui et non et non Oui mais il faut quand même que tu demandes / si tu as bonne pioche + l'ours qui quoi ↑ qui s'habille ↑ qui prend son petit déjeuner ↑	Nuancer la validation Argumenter, Relancer

Y. explicite son propos grâce à un bricolage linguistique (TP 165). Son énoncé comporte des imprécisions phonologiques et un essai de discours indirect transformé en reformulation des propos de H. Le comprenant, l'enseignante précise la règle afin qu'il ne perde pas sa chance de remporter le tour. Le jeu offre donc un support pour réfléchir au déroulé des événements. Ainsi exploité, il soutient le développement explicite du raisonnement.

Enfin, les apprenants s'imprègnent de l'action enseignante et la reproduisent, démontrant des acquisitions en termes de compréhension du monde scolaire. Pour cela, ils reproduisent des gestes comme tendre l'outil de travail approprié – stylet au lieu du doigt – ainsi que des comportements de l'enseignante (Annexe 11 : 60) :

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Enseignante	E. : oulala vous avez beaucoup / D. tu t'occupes des paquets de cinq / cinq cinq ↓ + (bruit de manipulation de jeton) mets par cinq↑ D.	Donner la consigne
Apprenant expert	Y. : (offusquée) non c'est pas comme ça + Cinq + Dix : + QUInze allez compte + cinq cinq cinq + quinze + et cinq + vingt + et cinq vingt-cinq	**Reprendre** la consigne
Apprenant	J. : (plus bas) vingt cinq	Exprimer sa compréhension
App. expert (TP160)	Y. : et cinq	**Relancer/ solliciter**
Apprenant	J. : vingt-six	Répondre
App. expert	Y. : mais non: trente ↑ + trente-et-un trente-et-un	**Corriger**

A la fin de la partie, les binômes hétérogènes comptent leurs jetons. L'apprenant expert s'empare des gestes pédagogiques : il refuse un comptage désorganisé, il dispose les jetons en constellation de cinq, il commence la comptine numérique de cinq en cinq, il incite J. à reprendre cette activité mathématique, il laisse de l'autonomie tout en observant les difficultés de sa binôme, il questionne la suite de l'addition et corrige la réponse. Ces temps autonomes d'étayage entre pairs favorisent les échanges en français, même modestes.

En choisissant le jeu dans sa pratique, l'enseignant offre un cadre pour appréhender conjointement les compétences scolaires et sociales afin d'« être compétent, [soit de] mettre en œuvre une pratique […] pertinente pour gérer une situation en mobilisant dans cette pratique une combinatoire appropriée de ressources internes et externes » (Le Boterf, 2019). Toujours en quête d'une compréhension plus fine des relations, l'apprenant doit produire, bricoler puis créer en langue française afin d'être acteur de ses interactions.

3. Les créations linguistiques associées aux indices d'apprentissage

3.1. L'engagement sérieux, incitateur de créations linguistiques

Par principe, la situation scolaire s'accompagne de sérieux. Pour éloigner l'apparent paradoxe du jeu en classe, porteur de frivolité, je m'appuie sur la citation de Montaigne (cité par Henriot 1969, 64 %) : « les jeux d'enfants ne sont pas des jeux ; juger en eux comme leur plus sérieuse action ». Il se réfère à certaines caractéristiques de « l'état de concentration de l'adulte » (Winnicott 1971 : 104). Cette qualité facilite la construction de liens entre les différents univers fréquentés.

« Il permet de-de s'investir sans réfléchir / sans / on n'est pas dans une répétition de phrases + on n'est pas dans du scolaire + […] tout TOUT est permis + et et c'est par cette souplesse que ben :: que l'enfant / il s'en :: s'en s'en rendre compte, il progresse et il parle + » (C., Annexe 6 : 18-19).

Dans ce contexte de forte implication, les apprenants occupent l'espace de parole en extériorisant leurs préoccupations. Ils produisent des bribes de conversation ou « détopicalisation » :

« des moments clefs dont les orientations discursives, soudain prises en charge par les apprenants, leur permettent de se re-situer en tant qu'apprenant-actif, et de redessiner les contours de leur territoire tels qu'ils choisissent eux-mêmes de le définir dans l'interaction » (Moore et Simon, 2002 : 13).

Dans l'exemple suivant (Annexe 17 : 85), Ser. évoque une expérience personnelle en lien avec l'énoncé du jeu, construire un bonhomme de neige :

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Enseignante	E. : quand on construit un bonhomme de neige + on prend des objets et on les mets dedans	Diversifier l'explication
Apprenant expert	Y. : ouais	Ratifier
Apprenant 2	Ser. : **moi j'ai fait bonhomme de neige**	**Converser**
Enseignante	E. : du coup + les cailloux ça a souvent la Même couleur + c'est pas des yeux de princesse::	**Ignorer** et poursuivre pour corriger une production
Apprenant 2 (TP165)	Ser. : **moi j'étais** dans la maison + **j'ai fait bonhomme de neige**	**Converser,** essai 2
Enseignante	E. : oui ↑ et tu as mis ↑ des yeux ↑ + avec quoi ↑	**Saisir la digression,**
Apprenant 2	Ser. : Oui avec le-le-**les bou-bouchons**	Répondre, réutiliser le lexique
Enseignante	E. : Avec Des Boutons	Corriger

A deux reprises, Ser. s'exprime à la première personne du singulier (pronom personnel « je », renforcé par la forme tonique « moi »). L'enseignante ignore la première tentative mais se saisit de la seconde. Elle s'intéresse au récit de Ser. et elle sollicite son savoir lexical en lien avec le thème (« le-le-les bou-bouchons ») qui nécessite une reformulation accentuée (« Des Boutons »). En dessinant le personnage, Ser. perçoit le même (un bonhomme) et l'autre (de papier / de neige). Face à cette rencontre, elle éprouve l'envie

d'interagir spontanément (Bateson, cité par Wittezaele, 2006). Grâce à l'activité partagée avec d'autres, elle prend de la distance avec l'objet et elle sort momentanément du jeu avec conscience. Ce dernier devient « un moyen d'incitation pour en faire quelque chose d'autre » (Henriot, 1969 : 66%). Il « entraîne la liberté de se montrer créatif, d'utiliser sa personnalité toute entière » (Winnicott 1971 : 108).

Face à ce besoin d'être une interlocutrice, l'enseignante prend conscience de l'intérêt d'adhérer au microsystème social auquel elle participe, en appliquant le principe suivant :

« Les règles du jeu de la vie collective définissent les conditions d'une sorte de jeu social ; réciproquement tout jeu se présente comme un système de relations et d'obligations » (Henriot, 1969 : 21%).

Confronter les apprenants à des situations proches de leur réalité les incite à tisser des liens entre la classe et le monde et à les transmettre. Par ce choix, l'enseignant les guide vers l'autonomie. Des traces d'apprentissage sont alors observables.

3.2. L'autonomie accompagnée, un environnement propice à l'apprentissage

Comme je le présente dans le chapitre 7, « déritualiser » la classe de langue incite « l'apprenant [à] maîtriser la trame discursive des échanges en langue étrangère » (Moore et Simon, 2002 : 2). Du fait de leur participation intense, les joueurs pratiquent le FLS opérant une « bi-focalisation de l'attention » selon leurs besoins (Bange, 1992). Cette alternance volontaire favorise les progrès. Afin de dépasser mes impressions, j'ai essayé de repérer dans mon corpus des séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA). Elles s'illustrent par une dialectique en trois temps qui voit alterner la prise de parole d'un apprenant et d'un interlocuteur plus expert (De Pietro, Matthey et Py, 1989).

Tout d'abord, se produit « un mouvement d'auto-structuration, par lequel l'apprenant produit des énoncés en utilisant les moyens offerts par son interlangue » (De Pietro, Matthey et Py, 1989). A celui-ci, répond un mouvement d'hétéro-structuration où intervient le natif ou un apprenant plus expert. Enfin, un double mouvement d'interprétation conclut la SPA. L'apprenant prend en charge l'énoncé hétéro-structurant proposé et il produit un autre en fonction du niveau de son interlangue. Voici un exemple de SPA (Annexe 16 : 74) :

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Apprenant (TP141)	Y. : est-ce que + est-ce que tu as + **le ours** il prend [petideʒɔn]	Demander une carte
Apprenant 2	H. : je n'ai pas + Pioche	Répondre
Enseignante	E. : **L'ours** qui prend son petit déjeuner / à vous les filles.	Corriger

Y. demande « le ours ». L'enseignante reformule en proposant le nom avec l'article élidé. Quelques tours plus loin :

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Apprenant (TP156) Apprenant 2 Apprenant Apprenant 2 Apprenant	Y. : […] Est-ce que [ʃu] as le + le fille + [is] il il réveille H. : (très bas, aigü) Pio::::che ↑ Y. : non euh **le ours / l'ours** H. : je n'ai pas/ pi-oche Y. : **l'ours** + ah il n'a pas	Demander une carte Répondre Se corriger Répéter sa réponse Confirmer sa compréhension

Y. manifeste son interprétation de l'énoncé hétéro-structurant : il se l'approprie à la suite d'une autocorrection (« le ours / l'ours »). Au tour suivant, il produit aussitôt le syntagme nominal correct alors que l'enseignante a quitté l'îlot pour s'occuper d'autres apprenants.

Un constat analogue s'observe dans la séquence ci-dessous (Annexe 16 : 78 et 80) :

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Apprenant (TP400) Apprenant 2 Enseignante Apprenant Enseignante	H. : Est-ce que [ʃy] as + le + lapin D. : (petite voix) le lapin est parti à l'école E. : le lapin part à l'école H. : (très aigu) **avec maman** E. : avec **sa** maman	Commencer à demander une carte Etayer son binôme Corriger Poursuivre sa demande Corriger

Après une phase préliminaire de co-construction de l'énoncé avec D., H. réalise un premier mouvement d'auto-structuration basé sur son interlangue (TP. 403). Elle enrichit la proposition d'un complément de phrase. A travers un mouvement d'hétéro-structuration, l'enseignante intervient pour ajouter le pronom possessif omis.

Interlocuteurs	Énoncés	Interprétation des énoncés
Apprenant 3 Apprenant 4 (TP495) Apprenant	Y. : il partit <u>à l'école</u> J. : le garçon il est mangé H. : **il partit à l'école avec SA maman**	Répondre Essayer de répondre Enrichir la réponse de Y.

Dans cet extrait, on remarque que H. s'approprie la correction de C. en insistant sur le pronom possessif « sa » grâce à son intonation. Elle théâtralise l'énoncé qu'elle a mémorisé et qu'elle réemploie avec justesse alors que l'image porte sur un autre personnage, le garçon à la place du lapin. A l'inverse, la flexion verbale n'est pas saisie (« est parti », « part », « partit »).

S'il n'est pas le seul support propice à la médiatisation des apprentissages en UPE2A, le jeu permet de vivre le cours de langue. Des SPA, indices d'acquisitions linguistiques, jalonnent les interactions ludiques. Leur analyse plus détaillée permettrait d'approfondir la réflexion.

Conclusion

A l'issue de cette troisième partie, l'attitude ludique individuelle et collective en UPE2A-Premier Degré participe à développer la persévérance, l'enthousiasme et le sens des responsabilités vis-à-vis de soi-même et des autres dans un objectif d'apprentissage. De plus, elle soutient l'expression du Je-apprenant car elle évolue dans un espace-temps spécifique un peu en marge de la situation scolaire. L'individu s'implique dans l'expression et l'enrichissement de ses compétences. Néanmoins, malgré la forte intensité de l'attitude ludique rencontrée dans les groupes, elle ne représente pas l'unique moteur de la classe de langue. Son efficacité scolaire trouve son origine dans l'action enseignante qui guide les conditions de son existence. A travers les postures des deux enseignantes, il est possible de constater le subtil équilibre de l'accompagnement entre guidage et liberté. Bien qu'apparemment opposées, ces deux qualités sont nécessaires au déroulement de l'activité ludique dans un souci de susciter des interactions en FLS. Enfin, le jeu encourage divers usages de la langue. Tout d'abord, il développe la métacognition et il facilite la mise en œuvre de stratégies discursives tout en faisant appel aux compétences plurilingues et interculturelles des enfants. Puis, il favorise les relations entre pairs dans une perspective nuancée et orientée vers l'autre pour progresser soi-même grâce aux dynamiques collaboratives. Le jeu aide également à se projeter d'une situation en petit groupe vers une autre plus générale. Enfin, il est le théâtre de prises de pouvoir discursif qui s'accompagne d'une manipulation du FLS propice aux progrès. Des séquences typiques d'appropriation de la langue se découvrent alors pendant les interactions ludiques.

Conclusion

Cette année, j'ai considéré les activités ludiques en UPE2A « comme structure[s] diachronique[s] composée[s] de séquences praxiques plus ou moins aléatoires, oscillant entre deux pôles » (Henriot, 1969 : 25%), le jeu libre et le travail contraint. Comme aucun pôle ne correspond à l'activité ludique ou à celle éducative à l'école, je m'accommode de l'entre-deux sans étudier la variété des situations rencontrées. En revanche, j'ai examiné l'acte de jouer en tant que « chose » au sens durkheimien : une réalité sociale et une institution située « en dehors des consciences individuelles » (Henriot, 1969 : 15%). Jouer est aussi une expérience de création et de culture (Winnicott 1971 : 90). Grâce à son caractère frivole qui dissocie les conséquences des actes, c'est un cadre propice à la prise de risque et à l'usage de la parole. Pleinement conscient, le « joueur jouant » (Brougère, 1995) entre dans l'univers fictionnel et manipule les données semblables à celles de la réalité grâce à la distance créée. Cette rencontre active du FLS s'effectue à différents niveaux de pratique linguistique, de compréhension de la langue-culture et de création.

L'attitude ludique de l'apprenant dépend de « l'acte de dénomination [qui] est fondamental ; c'est lui qui […] attribue au jeu son *statut* de jeu » (Henriot, 1969 : 15%). Puis, cette attitude se prolonge grâce aux rôles de l'enseignant. Cette étude offre des exemples de corrélation entre le degré d'ouverture aux « déritualisations » et la fréquence des opportunités acquisitionnelles. En effet, un contrôle fort réduit l'engagement autonome des élèves ; les négociations du thème ou du rôle demeurent anecdotiques. A l'inverse, un certain recul et des modalités évaluatives plus souples – mais néanmoins rigoureuses – octroient une marge de manœuvre à l'apprenant. Détaché d'une vision simple de la situation scolaire, l'enseignant adopte une approche poétique de l'objet d'étude (Bateson, cité par Wittezaele, 2006), ici le FLS. Associé, l'apprenant vit « la poésie du jeu » (Henriot, 1969 : 25%). En retour, le professeur espère la métamorphose du sujet. Dans ce cas, j'ai pu constater des séquences proches ou conformes à des SPA. Ces observations vont dans le sens d'une contribution du jeu au processus d'acquisition du FLS en UPE2A-Premier Degré pour des « joueurs jouants » (Brougère, 1995).

De plus, ces choix pédagogiques développent une conduite de classe ouverte à la construction collaborative de « l'ordre des relations sociales et des contenus scolaires » (Mondada et Pekarek, cité par Bigot 2005). En cela, l'enseignant sollicite conjointement les compétences scolaires et sociales afin que l'élève soit « compétent, [c'est-à-dire qu'il mette] en œuvre une pratique […] pertinente pour gérer une situation en mobilisant dans

cette pratique une combinatoire appropriée de ressources internes et externes » (Le Boterf, 2019).

Au terme de cette analyse, je propose quelques éléments de mon cheminement. Tout d'abord, il me semble que le questionnement initial relatif à l'engagement dans les apprentissages grâce au jeu en UPE2A-Premier degré demeure difficile à affirmer car il s'avère trop général. Dans cet environnement d'étude, ma problématique se concentre progressivement sur les interactions entre l'enseignant d'UPE2A et les apprenants. Le professeur conçoit et met en œuvre ses outils didactiques grâce auxquels pourra naître l'attitude ludique des EA. Pour autant, le jeu ne contribue aux progrès linguistiques que si le contexte créé permet l'autonomie de l'apprenant. Pour cela, l'enseignant doit également s'accommoder de moments de recul, d'un accompagnement souple et de l'imprévu engendré. Tout au long de cette étude, j'ai pris conscience de la diversité des axes de l'action enseignante et de leur complexe cohabitation. J'ai également été sensible à l'importance de la dimension affective qui entretient le dynamisme de la classe. Pris dans une relation de réciprocité, l'apprenant partage avec l'enseignant des moments appliqués et impliqués de jeu et d'apprentissage.

Sur le plan méthodologique, la conduite d'un Master de recherche à distance du campus réduit l'accès aux ouvrages scientifiques et contraint les échanges humains. La conception des travaux collectifs comble en partie ce manque car elle permet la nécessaire confrontation des idées. Ainsi, grâce à la réflexion menée dans le cadre du dossier « Agir professoral », j'ai pu percevoir les données de mon corpus sous un angle plus complexe. En ce qui a trait à la conduite du terrain, deux points m'interrogent : le niveau initial de définition du projet et l'adaptation aux exigences des informateurs. Aux contours très souples, mon questionnement a engendré la rencontre d'acteurs d'horizons différents. Leurs contraintes et leurs attentes se sont fait miennes. Cette posture a entraîné un surplus de travail mais a également généré de riches réflexions. Enfin, un contrat de temps plus long serait bénéfique à l'observation du jeu dans des situations plus informelles et à la conduite d'un terrain où l'apprentie-chercheure s'accommode elle aussi de l'imprévu.

Pour conclure, ces premières rencontres textuelles et humaines me conduisent à esquisser des voies que je n'aurai pas le temps d'exploiter dans le cadre de ce Master. J'en recense trois : penser la didactique des langues à l'Ecole dont l'UPE2A fait partie, approfondir la question du jeu à l'école en intégrant la dimension numérique ou encore cheminer vers l'importance de la créativité, du jeu et des arts.

Bibliographie

Alexandre D., 2015, *Anthologie des textes clés en pédagogie,* 1ere édition 2010, Paris : ESF éditeur.

Aguilar Río J. I., 2009, « Entre feinte et réalité : un équilibre fragile pour l'enseignant de L2. », in Auger N., Dervin F. et Suomela-Salmi E., *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères*, Paris : l'Harmattan, pp.75-92, 2009.

Augé H., Borot M.-F., Vielmas M., [1989] 1993, *Jeux pour parler, Jeux pour créer*, Paris : CLE International

Azaoui B., 2014, « Analyse multimodale de l'agir professoral et degré de granularité de traitement. Réflexions méthodologiques », in *Lidil* n°49, En ligne : http://journals.openedition.org/lidil/3419 ; consulté le 05/10/2020

Bailly R., 2001, « Le jeu dans l'œuvre de D. W. Winnicott », *Enfances & Psy*, n°15, pp. 41- 45. En ligne : https: //www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2001-3-page-41.htm, consulté le 14/12/2019

Bange P. « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère », *Les Carnets du Cediscor*, n°4, pp. 189-202, En ligne : https://journals.openedition.org/cediscor/443, consulté le 27/01/2020

Barbier J.-E., 2018-10, « Construire le cadre du jeu : pratiques d'engagement lors de parties de jeux d'édition », *Sciences du jeu,* En ligne : http://journals.openedition.org/sdj/1195, consulté le 03/10/2020

Bardière Y., 2012 « Immersion fictionnelle et apprentissage des langues en contexte militaro-maritime », *Modèles linguistiques* n°65, En ligne : URL : http://journals.openedition.org/ml/255 ; consulté le 14/01/2021

Besse-Patin B., Roucous N., 2019/12, « Animer et jouer : rencontres et confusions », *Sciences du jeu,* En ligne : http://journals.openedition.org/sdj/1965, consulté le 24/09/2020

Bernet E., 2010, *Engagement affectif, comportemental et cognitif des élèves du primaire dans un contexte pédagogique d'intégration des TICE,* Thèse de l'Université de Montréal, 331 p.

Bigot V. 2018, *Analyse des interactions verbales et enseignement des langues*, En ligne : hal.archives-ouvertes.fr › hal-02314832 › document, consulté le 27/01/2020

Bigot V., 1996, « Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? », *Les Carnets du Cediscor*, n°4, pp.33-46, En ligne : https://journals.openedition.org/cediscor/362, consulté le 27/01/2020

Bigot V., 2005, « Négociation de la relation et processus d'appropriation en classe de langue », *Acquisition et interaction en langue étrangère,* n°22, En ligne : https://journals.openedition.org/aile/1716, consulté le 03/12/2020

Blin T., 2007, « Albert Schütz et la compréhension du monde social », préface de *Essai sur le monde Ordinaire,* Paris : Le Félin Poche.

Blond-Rzewuski O. (dir.), 2018, *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? ,* Paris : Hatier.

Bonté P., Izard M., 2002, *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris : Presse Universitaire de France.

Brougère G., 1995, *Jouer et apprendre*, Paris : l'Harmattan

Brougère G., 2005, « Le jeu et ses objets », Bilstein J., Winzen M., Wulf C., *Anthropologie und Pädagogik des Spiel*, Wheinheim und Basel : Beltz, pp. 249-258, En ligne : experice.univ-paris13.fr › wp-content › uploads › 2015/02 › jeu_objets, consulté le 14/12/2019

Brougère G., 2007 « Les jeux du formel et de l'informel », *Revue française de pédagogie* n°160, En ligne : http:// journals.openedition.org/rfp/582, consulté le 03/10/2020

Brougère G., 2010, « Formes ludiques et formes éducatives », Bédard J. et Brougère G. (dir.) *Jeu et apprentissage : quelles relations ?* Sherbrooke, Editions du CRP, pp. 43-62.

Brougère G., 2013, « Jacques Henriot et les sciences du jeu ou la pensée de Villetaneuse », *Sciences du jeu* n°1, En ligne : https://journals.openedition.org/sdj/202, consulté le 04/03/2021

Brougère G., 2017, « Qu'entendre par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : diversité des situations et des modalités d'apprentissage », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol.36 N°2, En ligne : http://journals.openedition.org/apliut/5652, consulté le 03/10/2020.

Bucheton D. et Soulé Y., 2009, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol 3/3, En ligne : http://journals.openedition.org/educationdidactique/543, consulté le 20/03/2021

Cachet O., 2009, « Professionnalisme des enseignants et complexité : vers une conception dynamique de l'agir », *Lidil* n°39, En ligne : https://journals.openedition.org/lidil/2747, consulté le 03/12/2020

Caillois R., 1950, « Jeu et sacré », *L'homme et le sacré,* Paris : Gallimard, p.204-218

Caillois, R. 1967, *Les jeux et les hommes,* Paris : Gallimard.

Caïra O., 2018, « Les dimensions multiples de l'engagement ludique », *Sciences du jeu*, En ligne : http:// journals.openedition.org/sdj/1149, consulté le 03/10/2020.

Cherqui G., Peutot F., 2015, *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones,* éd. Hachette FLE

Cicurel F., 2011, « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », in

Pratiques, n°149-150, En ligne : http:// journals.openedition.org/pratiques/1693, consulté le 05/10/2020

Cicurel, F. 2002. « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°16. En ligne : http://aile.revues.org/801, consulté le 02/12/2019

Cicurel F., 2005, « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant », *Français dans le monde, Recherches et applications, n° 38*, p. 180-192

Cicurel F., 2013, « L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi » », *Synergies,* n°8, p.19-33.

Cicurel F., 1994, « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues », *Les Carnets du Cediscor*, n°2, p. 93-104, En ligne : https://journals.openedition.org/cediscor/582, consulté le 27/01/2020

Cicurel F., 2014, « Pensée en action/ pensée sur l'action : une fenêtre sur l'agir professoral ? », *Recherches et applications, le français dans le monde* n°56, p. 83-101, En ligne : http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.70305, consulté le 05/10/2020

Dartevelle M., 1993, *Erving Goffman, Les Cadres de l'expérience*, 1991 [compte-rendu], *Sociologie du travail*, pp. 122-125, En ligne : https://www.persee.fr/doc/sotra_0038-0296_1993_num_35_1_2112_t1_0122_0000_1, consulté le 05/10/2020

De Pietro J.-F., Matthey M., Py B., 1989, « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », *Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg.

Direction générale de l'enseignement scolaire, 2016, *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés,* En ligne : http : //eduscol.education.fr/EANA, consulté le 08/03/2021

Direction générale de l'enseignement scolaire, 2016, *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire - Développer des pratiques de différenciation pédagogique*, En ligne : http://eduscol.education.fr/EANA, consulté le 08/03/2021

Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale de Haute-Savoie, 2020, *Accueil et scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, En ligne : http : //www.ac-grenoble.fr/casnav/circulaires/, consulté le 04/03/2021

Di Filoppo L., 2014, « Contextualiser les théories du jeu de Johan Huizinga et Roger Caillois », *Questions de Communication*, n°25, pp.281-308, En ligne : hal.archives-ouvertes.fr › hal-01340433, consulté le 14/12/2019

Groupe de Travail FLSco, 2012, *L'enseignement du Français Langue de Scolarisation Propositions pédagogiques et didactiques,* En ligne : http://www.ac-besancon.fr/spip.php?article383, consulté le 13/02/2020

Halpern C., 2016, « L'identité. Histoire d'un succès », *Identité(s)*, Paris : Sciences Humaines, p.5-13

Henriot J., 1969, *Le jeu*, Paris : Presses Universitaires de France

Hoppe C., 2018, « Apprentissage des langues en ligne et approches par les tâches : une mise en situation », *Synergies France* n°12, p117-130. En ligne : *gerflint.fr › Base › France12 › hoppe*, consulté le 27/01/2020

Lahire B., 1999, « L'homme pluriel. La sociologie à l'épreuve de l'individu. », *Sciences Humaines* n°91, En ligne : https://www.scienceshumaines.com/l-homme-pluriel-la-sociologie-a-l-epreuve-de-l-individu_fr_10644.html, consulté le 07/10/2020

Loiseau M., Zampa V., Rebourgeon P., 2015, « Magic Word – Premier jeu développé dans le cadre du projet *Innovalangues* », *Alsic vol. 18-2,* En ligne : http://journals.openedition.org/alsic/2828], consulté le 04/12/2020

Meirieu P., 2006, « Le désir et la règle », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 448.

Melançon J., 2008, « La compréhension phénoménologique du monde social », *La vie des idées*, URL : https://laviedesidees.fr/La-comprehension-phenomenologique.html, consulté le 07/10/2020

Miguel-Addisu V., Thamin N., 2020, « Recherches collaboratives en didactique des langues : enjeux, savoirs, méthodes », *Les cahiers de L'Acedle*, Volume 17-1, En ligne : https://journals.openedition.org/rdlc/6531, consulté le 03/12/2020

Ministère de l'Education Nationale, 2002, *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés,* Circulaire n° 2002-063 du 20-03-2002, En ligne : https://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm, consulté le 04/03/2021

Ministère de l'Education Nationale, 2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés,* Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, En ligne : https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm?cid_bo=61536, consulté le 04/03/2021

Moore D., Simon D.-L., 2002, « Déritualisation et identité d'apprenants », *Acquisition et interaction en langue étrangère* n°6, En ligne : https://journals.openedition.org/aile/1374, consulté le 03/12/2020

Muller B., 2013, « Le terrain, un théâtre anthropologique », *Communications* N°92 – Performance, le corps exposé, En ligne : http://iris.ehess.fr/index.php?575 consulté le 08/10/2020

Muller C., 2009, « La photographie, déclencheur d'interaction en classe de langue : négociations entre apprenants », *Recherches en didactique des langues et des cultures,* 6-1, En ligne : http://journals.openedition.org/rdlc/21720/rdlc.2172, consulté le 03/12/2019

Muller C., 2012, *L'étayage entre pairs comme aide à la communication en classe de français, langue étrangère,* En ligne : www.shs-conferences.org › pdf › 2012/01 › shsconf_cmlf12_000232, consulté le 27/01/2020

Muller C., 2014, « L'immersion fictionnelle, ou comment concilier art et émotion en cours de langue », *Voix plurielles* 11.1.

Muller C. et Borgé N., 2020, *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier

Parent S., 2014, « De la motivation à l'engagement », *Pédagogie Collégiale* 27/3, En ligne : https://aqpc.qc.ca › files › revue › parent-vol.31-4_0.pdf, consulté le 03/12/2020

Parent S., 2017, *L'engagement d'enseignants, la variation de l'engagement d'étudiants sur une base trimestrielle et la présence des conditions d'innovation en situation d'enseigner et d'apprendre avec le numérique au collégial.* , Thèse de doctorat en technologie éducative, 218 p. consulté le 05/12/2020

Perrenoud P., 1994, « La communication en classe : onze dilemmes », *Cahiers pédagogiques,* n°326, p.13-18.

Perrenoud P. 1997, « *Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école* », paru dans *Pédagogie collégiale* (Québec), Vol. 10, pp. 5-16, En ligne :http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_04.html, consulté le 18/01/2021

Peutot F., 2008, « Compétences langagières en classe ordinaire, Entre cours dialogué et causette, quelles difficultés pour les ENAF ? », *Diversité*, n°153, page 89, En ligne : http://www.educ-revues.fr/DVST/AffichageDocument.aspx?iddoc=37596, consulté le 10/03/2021

Reverdy C., (2016). « *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques », Dossier de veille de l'IFÉ* n° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=114&lang=fr, consulté le 03/12/2019

Rigolot M., 2014, *Construction et accompagnement dynamique de parcours d'élèves allophones à travers la variété des situations éducatives*, En ligne : http://ife.enslyon.fr/formation-formateurs/ressources/une-mission-formation-qui-se-structure/didactiquesdes-disciplines/fle-fls, consulté le 13/02/2020

Romero M., Sanchez E., 2021, *Apprendre en jouant*, Paris : Retz.

Sarrazin P., Tessier D., Trouilloud D., 2006, « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. », *Revue Française de Pédagogie,* n°157, En ligne : https://journals.openedition.org/rfp/463, consulté le 05/12/2020

Schmoll L., 2016, « L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique », *Sciences du jeu,* En ligne : http://journals.openedition.org/sdj/628, consulté le 03/10/2020.

Schmoll P., 2013, « Relire Jacques Henriot à l'ère de la société ludique et des jeux vidéo », *Sciences du jeu,* En ligne : http:// journals.openedition.org/sdj/271, consulté le 03/10/2020

Silva H., 2013, « La « gamification » de la vie : sous couleur de jouer ? », *Sciences du jeu*, En ligne : http:// journals.openedition.org/sdj/261, consulté le 03/10/2020

Silva H., 2008, *Le jeu en classe de langue*, Paris : CLE International

Trom D., 1999, « Phénoménologie et sciences sociales. Alfred Schutz, naissance d'une anthropologie philosophique », *Réseaux vol. :* 17, n°96 pp. 251-255. En ligne : https://www.persee.fr/doc/reso_0751-7971_1999_num_17_96_1068_t1_0251_0000_2, consulté le 08/10/2020

Vanthier H., 2009, *L'enseignement aux enfants en classe de langue*, Paris : CLE International

Winnicott D., 1971, *Jeu et Réalité, L'espace potentiel,* Paris : Gallimard.

Wittezaele J.J., 2006, L'écologie de l'esprit selon Gregory Bateson, *Multitude* n°6, En ligne : spiralconnect.univ-lyon1.fr, consulté le 16/03/2021

Zaccaï-Reyners N., 2005, « Fiction et typification », *Methodos n°5,* En ligne : http://journals.openedition.org/methodos/378 ; consulté le 07/10/2020

Sitographie

Brougère G, Brody A. et Tourret L., 2019, *Comprendre la nature de l'enfant par le jeu,* En ligne : https://www.franceculture.fr/conferences/bibliotheque-publique-dinformation/comprendre-la-nature-de-lenfant, consulté le 14/ 12/ 2019

Cicurel F., 2014, *La « face retenue » dans l'interaction d'enseignement des langues : l'expression des affects dans l'agir professoral*, En ligne : https://videos.univ-grenoble-alpes.fr/video/3783-apres-midi-de-la-journee-lidilem-du-7-juillet-2014/, consulté le 07/10/2020

Direction générale de l'enseignement scolaire, 2019, Séminaire *: La scolarisation des élèves allophones EANA, Enseignement du français FLE, FLS, FLESCO*, En ligne : https://eduscol.education.fr/528/seminaire-la-scolarisation-des-eleves-allophones-eana-enseignement-du-francais-fle-fls-flesco, consulté le 07/03/2021

Favret-Saada J., 2018, Livre 7. « Sortir de l'anthropologie pour en faire et l'analyse du blasphème », *Les possédés et leur monde,* En ligne : https://www.youtube.com/watch?v=0r_xJcA3S0A&t=413s, consulté le 11/03/2021

Hamayon R., 2020, *Livre 8. Jouer, un art mineur ?,* En ligne : https://www.youtube.com/watch?v=6Cc9TNopsJk&list=PLem2YGGkt1Csg2vsTyFOkb3dZuLi_HsYh&index=3, consulté le 15/03/2021

Hamayon R., 2020, *Livre 9. Jouer, représenter et faire place au hasard*, En ligne : https://www.youtube.com/watch?v=Pb0nBu9NE9w&list=PLem2YGGkt1Csg2vsTyFOkb3dZuLi_HsYh&index=2, consulté le 15/03/2021

Pagani O., 2020, *site de l'UPE2A de Mons-en-Baroeul* - Lille Fives, En ligne : http://demonsaumonde.free.fr/presentation/, consulté le 13/02/2020

Picoche J., 2021, *Vocanet, une démarche novatrice et un dispositif simple pour l'enseignement du vocabulaire à l'école*, En ligne : https://www.vocanet.fr/, consulté le 09/03/2021

Revillard A., 2008, Fiches *techniques – Initiation à l'investigation empirique*, En ligne : https://annerevillard.com/enseignement/methodes-qualitatives/initiation-investigation-empirique/fiches-techniques-initiation-investigation-empirique/, consulté le 12/03/2021

Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle, 2012, *Actes du 2e Colloque de Didactique Professionnelle*, En ligne : www.didactiqueprofessionnelle.org, consulté le 06/10/2020

Ricoeur P., 1957, *Connaissance de l'homme : La phénoménologie,* En ligne : https://www.franceculture.fr/emissions/les-nuits-de-france-culture/la-phenomenologie-par-paul-ricoeur, consulté le 12/01/2021

Glossaire

Action enseignante : « l'action enseignante s'actualise par une pratique enseignante », elle-même définie comme « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement ». Aux actes observables, la pratique implique « les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, ses choix et ses prises de décision ». Elle « recouvre à la fois des actions, des réactions, des interactions, des transactions et ajustements pour s'adapter à la situation professionnelle » (Altet, 2002 : 86).

Acte interactif : c'est un processus dynamique exercé par la parole et par les gestes, nécessitant la présence d'au moins deux personnes, dans un contexte situé. Il met en jeu les stratégies des interlocuteurs (modalités d'intervention, choix du thème, engagement…).

Agir professoral : « c'est l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné. Il comporte également les intentions, les motifs et les stratégies mises en place. Il ne se limite pas à ce qui se passe dans l'ici maintenant de la classe, car il est aussi un projet, une projection et une prise en compte du passé » (Cicurel, 2011 : 48).

Conversation : elle se caractérise par « l'informalité, le petit nombre de participants, le caractère spontané, ou du moins implicite, des règles de circulation de la parole », « la finalité interne » et la place égalitaire entre les participants (Bigot, 1996 : 3).

Déritualisation : elle constitue « un moment clef dont les orientations discursives, soudain prises en charge par les apprenants, leur permettent de se re-situer en tant qu'apprenant-actif, et de redessiner les contours de leur territoire selon leurs propres choix d'intervention » (Moore et Simon, 2002 : § 130).

Donnée saisissable : C'est une séquence « repérable », « décrite et modélisée à des fins didactiques sous forme de démarches interactives conscientes de l'enseignant […]. Elle représente un « outil pour faciliter l'acquisition » (Schneuwly et De Pietro, 2000 : 47, cité par Moore et Simon, 2002 : § 131).

Elève allophone : c'est un « apprenant qui, à l'origine, parle une autre langue que celle du système éducatif qu'il fréquente et du pays d'accueil » (CASNAV 78) ; il a des compétences langagières dans une ou plusieurs langues. La circulaire n°2012-141 prend en compte le critère de la durée de scolarisation.

Engagement : il comprend « le déclenchement de l'action, la quantité d'effort et la qualité de la persistance face aux tâches scolaires, tout autant que l'état émotif de l'élève » (Connell, 1990, cité par Bernet, 2010 : 34)

Français Langue Seconde : il fait référence au lien entre une langue et le contexte dans lequel elle est utilisée, acquise ou apprise. Il s'accompagne des notions

d'altérité préexistante et de contrainte liée à son rôle collectif : cognitif et social (Spaeth, 2019).

Français Langue de Scolarisation : c'est la langue d'enseignement et d'apprentissage (Spaeth, 2019). Ce rôle spécifique s'accompagne de fonctions heuristiques, langagières, méthodologiques et de socialisation.

Négociation conversationnelle : elle qui désigne des « interactions enchâssées qui naissent d'un différent et qui ont pour finalité d'être résolues pour que l'échange dans lequel elles s'insèrent continue » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, cité par Kozlova).

Posture : c'est « une structure pré-construite (schème) du « penser-dire-faire » qu'un sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. Elle évolue en fonction du contexte et de l'objet de la situation » (Bucheton et Soulé, 2009 : 38).

Séquence Potentiellement Acquisitionnelle : c'est « une séquence conversationnelle exolingue organisée autour d'un problème de formulation rencontré par le locuteur alloglotte, et perçu comme tel soit par lui-même (et donnant lieu à une sollicitation d'aide), soit par son interlocuteur natif, épisode suivi de la présentation d'une donnée (input) traitée comme telle par l'alloglotte » (Matthey, 1996).

Typification : c'est un processus d'interprétation de l'expérience vécue qui s'appuie sur les schèmes d'expériences mémorisées et disponibles de chacun. Du fait de la socialisation, il intègre en partie d'autres typifications des contemporains et des prédécesseurs (Zaccaï-Reyners, 2005 : §37).

Sigles et abréviations utilisés

API : Alphabet Phonétique International

BEP : Besoins Educatifs Particuliers

CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs

CAFIPEMPF : Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Ecoles Maître Formateur

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CE : Compréhension Ecrite

CE : Cours Elémentaire

CLIN : CLasse d'INitiation

CLO : CLasse Ordinaire

CM : Cours Moyen

CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

CO : Compréhension Orale

CP : Cours Préparatoire

CPD-L : Conseillère Pédagogique Départementale en Langues

CRPE : Concours de Recrutement de Professeurs des Ecoles

CRR : Conservatoire à Rayonnement Régional

DDL : Didactique des Langues

DNL : Discipline Non Linguistique

DSDEN : Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale

DELF : Diplôme d'Etudes en Langue Française

DEPP : Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance

DGESCO : Direction Générale de L'Enseignement Scolaire

EA : Elèves Allophones

EANA : Elèves Allophones Nouvellement Arrivés

EBEP : Elèves Besoins Educatifs Particuliers

EFIV : Enfants issus de Familles Itinérantes ou de Voyageurs

EHT : Elèves à Haut Potentiel

EMILE : Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Etrangère

ERUN : Enseignant pour les Ressources et les Usages Numériques

ESPE : Écoles Supérieures du Professorat et de l'Education

ETI : Etablissement Temporaire d'Insertion

FC : Flashcards

FLE : Français Langue Etrangère

FLES : Français Langue Etrangère et Seconde

FLM : Français Langue Maternelle

FLSco : Français Langue de Scolarisation

HLM : Habitat à Loyer Modéré

IEN : Inspecteur de l'Education Nationale

IFE : Institut Français de l'Education

INSPE : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education

IO : Interaction Orale

MEDIAL : Moteur – Epreuve – Diégèse – Intrigue – Autrui – Ludologie

MEEF- PD : Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation – Premier Degré

MEN : Ministère de l'Education Nationale

MNA : Mineur Non Accompagné

NSA : Non Scolarisé Antérieurement

PE : Production Ecrite

PEMPF : Professeur des Ecoles Maître Formateur

PO : Production Orale

RASED : Réseau d'Aide Spécialisé aux Elèves en Difficulté

SPA : Séquence Potentiellement Acquisitionnelle

TDAH : Troubles de l'Attention avec ou sans Hyperactivité

UGA : Université Grenoble Alpes

UL : Unité Lexicale

ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

UPE2A : Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivés

Table des annexes – volume complémentaire

Table des annexes..... 3
Annexe 1 : Lettre de présentation du projet - 19 novembre 2020..... 5
Annexe 2 : Guide d'entretien pour les formateurs et les enseignants..... 5
Annexe 3 : Formulaire de consentement éclairé..... 9
Annexe 4 : Grille d'observation des séances..... 10
Annexe 5 : Légende des transcriptions..... 11
Annexe 6 : Transcription de l'entretien de C. du 6 janvier 2021..... 12
Annexe 7 : Transcription de l'entretien de K. du 8 janvier 2021..... 21
Annexe 8 : Transcription de l'entretien de N. du 11 janvier 2021..... 35
Annexe 9 : Transcription de l'entretien de B. du 2 février 2021..... 38
Annexe 10 : Tableau synoptique des observations – Ecole des R..... 50
Annexe 11 : Transcription de la séance du 5 janvier 2021 _ T1 : Jeu de lexique..... 56
Annexe 12 : Transcription de la séance du 5 janvier 2021 _ T3 : Construction..... 61
Annexe 13 : Transcription de la séance du 8 janvier 2021 _ T5 : Mimes..... 64
Annexe 14 : Transcription de la séance du 15 janvier 2021 _ T11 : Ecriture créative..... 66
Annexe 15 : Transcription de la séance du 15 janvier 2021 _ T14 : Devinettes..... 69
Annexe 16 : Transcription de la séance du 15 janvier 2021 _ T16 : 4 Familles..... 71
Annexe 17 : Transcription de la séance du 22 janvier 2021 _ T19 : Dessin..... 81
Annexe 18 : Tableau synoptique des observations – Ecole de ssA..... 88
Annexe 19 : Transcription de la séance du 11 janvier 2021 _ T9 : Jeu d'images..... 89
Annexe 20 : Transcription de la séance du 11 janvier 2021 _ T9 : Bingo..... 93
Annexe 21 : Tableau synoptique des observations – Ecole de la J..... 97
Annexe 22 : Transcription de la séance du 21 janvier 2021 _ T18 : Devinettes..... 98
Annexe 23 : Tableau de présentation de la séquence conçue..... 102
Annexe 24 : Tableau de présentation de la séquence réalisée..... 104
Annexe 25 : Documents de la séquence..... 106

Table des matières

Remerciements ... 3

Sommaire ... 5

Introduction ... 6

PARTIE 1 - COMPRENDRE L'ENGAGEMENT DANS LES APPRENTISSAGES LINGUISTIQUES GRACE AU JEU . 8

CHAPITRE 1. DEFINIR LE JEU ... 9

1. L'élaboration du jeu comme modèle sociologique ... 9
2. Les cinq critères de Brougère (2017) ... 11
3. L'émergence de l'apprenant ... 12

3.1. La place du Je grâce au jeu ... 12
3.2. La médiatisation des savoirs par le jeu ... 13

CHAPITRE 2. PRENDRE DE LA DISTANCE : LE JEU COMME CADRE DE L'EXPERIENCE ... 15

2. La sociologie empirique de l'action et de son interprétation ... 16
3. L'expérience dans le cadre : la théorie fictionnelle de Schaeffer ... 17

CHAPITRE 3. QUESTIONNER LE JEU COMME CADRE DE L'APPRENTISSAGE LANGAGIER ... 20

1. Jouer et éduquer ... 20
2. Jouer et apprendre une langue ... 22

2.1. Jouer : une pratique sociale pour interagir et communiquer ... 22
2.2. Jouer : médiatiser les apprentissages avec distance et proximité ... 23
2.3. Jouer : orchestrer les conditions de l'attitude ludique ... 24
2.4. Jouer : être conscient du conflit des formes ... 25

3. S'engager dans les apprentissages langagiers ... 26

PARTIE 2 - LE TERRAIN EN UPE2A PREMIER DEGRE : LE CONTEXTE, LES CHOIX ET LES AJUSTEMENTS METHODOLOGIQUES ... 31

CHAPITRE 4. LE CADRE INSTITUTIONNEL ... 32

1. L'Ecole inclusive ... 32
2. L'UPE2A-Premier Degré ... 33

2.1. La genèse et l'esprit de l'UPE2A ... 33
2.2. Les modalités du dispositif ... 34
2.3. La réalité territoriale ... 35
2.4. Dans les écoles du bassin annécien en 2021 ... 36

CHAPITRE 5. LE CHEMINEMENT POUR ACCEDER AU TERRAIN DE RECHERCHE ... 37

1. Négocier le format de l'accueil institutionnel ... 37
2. Rencontrer les informateurs pour préparer le terrain ... 38

2.1. Les enseignants d'UPE2A ... 38
2.2. Les apprenants ... 40
2.3. Les coordonnateurs départementaux ... 41

3. Concevoir les outils pour être efficace sur le terrain ... 42

3.1. La grille d'observation ... 42
3.2. Le tableau synoptique ... 43
3.3. Les guides d'entretien ... 43

CHAPITRE 6. L'ADAPTATION DE LA METHODOLOGIE AUX CONTRAINTES DU TERRAIN ... 45

1. L'approche ethnographique ... 45

1.1. Définir la démarche ... 45
1.2. La collecte de données lors des temps d'observation ... 46
1.3. La collecte de données lors des entretiens ... 46

2. Vers des ajustements proches d'une recherche-action ... 47

2.1. La porosité des rôles d'enseignante et d'apprentie-chercheure ... 47
2.2. Infléchir les pratiques ... 49

3. La restitution des données ... 51

3.1. La constitution du corpus ... 51
3.2. Un nouvel aller-retour vers les écrits pour préparer l'analyse du corpus ... 53

PARTIE 3 - INTERAGIR POUR APPRENDRE EN JOUANT 56
CHAPITRE 7. LE DESIR DE JOUER 57
1. L'attitude du joueur 57
1.1. L'attitude ludique individuelle 58
1.2. L'attitude ludique dans le collectif 60
2. La manipulation des savoirs 61
2.1. Les compétences linguistiques 62
2.2. Les compétences langagières : négocier le rôle 64
2.3. Les compétences langagières : négocier le thème 65
3. Les limites du désir de jouer 66
CHAPITRE 8. L'INCITATION A JOUER 69
1. Les postures des enseignantes 69
1.1. La représentation du jeu 69
1.2. La gestion de l'imprévu 70
1.3. Les choix évaluatifs et leurs conséquences 73
2. L'initiative du joueur 77
2.1. Le partage de l'espace et du temps 77
2.2. La prise de pouvoir discursif 79
CHAPITRE 9. LES INTERACTIONS DIDACTIQUES ET LUDIQUES 81
1. La pratique du FLS et l'émergence des stratégies discursives 81
2. La compréhension du FLS et de l'univers relationnel de l'UPE2A 83
2.1. Les relations entre pairs 83
2.2. La scénarisation des situations scolaires 85
3. Les créations linguistiques associées aux indices d'apprentissage 88
3.1. L'engagement sérieux, incitateur de créations linguistiques 88
3.2. L'autonomie accompagnée, un environnement propice à l'apprentissage 89
Conclusion 92
Bibliographie 94
Sitographie 100
Glossaire 101
Sigles et abréviations utilisés 103
Table des annexes – volume complémentaire 105
Table des matières 106

MOTS-CLÉS : interaction didactique, attitude ludique, action enseignante, Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants, Français Langue Seconde

RÉSUMÉ

Cette recherche décrit les interactions lors d'activités ludiques dans trois UPE2A-Premier Degré. Mis en œuvre afin d'encourager l'engagement dans les apprentissages langagiers, le jeu offre un espace-temps distinct de la forme scolaire. Minimisant la prise de risque, il facilite l'appropriation des thèmes et des rôles de la classe par les apprenants. Le développement de leur attitude ludique demeure intrinsèquement lié aux actions de l'enseignant, concepteur, metteur en scène et acteur du contexte ludique. Acceptant la gestion de l'imprévu, celui-ci encourage l'émergence de « déritualisations » au sein desquelles se constatent des indices d'acquisition du Français Langue Seconde. Ce mémoire expose une réflexion sur les modalités du contexte ludique issues des choix didactiques de l'enseignant et leurs conséquences sur la création d'interactions propices à l'acquisition du FLS à l'école élémentaire.

KEYWORDS : scholar interactions, playfull attitude, teacher's action, Pedagogic Unit for Allophone Newcomers, French as Second Language

ABSTRACT

This research deals with the scholar interactions during playing activities in three Pedagogic Units for Allophone Newcomers class context. Games are implemented in the process of teaching French as a second language in order to enhance the learners' commitment. They prevent the risks of mistakes and are experienced as non-scholar situations. Hence the learners may easily appropriate the topics and the roles of the classroom. Their "playfull attitude" depends on the teacher's actions because he remains the developer, the director and the actor of the playfull context. As he has the ability of dealing with mishap, the teacher promotes the "deritualizations" which are conducive to the acquisition of the communicative language skills situations. Thus this abstract aims at questioning the terms of the playfull context which are linked to the teaching choices and their effects on the acquisition of a second language at the primary school.