



HAL
open science

**Une approche par projet pour différencier
l'enseignement et agir ensemble : création collective d'un
jeu pédagogique en FLE avec des adultes migrants en
France**

Olivier Bernery

► **To cite this version:**

Olivier Bernery. Une approche par projet pour différencier l'enseignement et agir ensemble : création collective d'un jeu pédagogique en FLE avec des adultes migrants en France. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03545404

HAL Id: dumas-03545404

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03545404>

Submitted on 27 Jan 2022

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.



**Une approche par projet pour différencier
l'enseignement et agir ensemble :
création collective d'un jeu pédagogique en
FLE avec des adultes migrants en France**

**Olivier
BERNERY**

Sous la direction de Charlotte DEJEAN

UFR LLASIC - Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage et Didactique du FLE
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

**Une approche par projet pour différencier
l'enseignement et agir ensemble :
création collective d'un jeu pédagogique en
FLE avec des adultes migrants en France**

**Olivier
BERNERY**

Sous la direction de Charlotte DEJEAN

UFR LLASIC - Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage et Didactique du FLE
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce travail, et particulièrement :

- Charlotte Dejean, pour avoir dirigé cette recherche en toute bienveillance, pour ses conseils avisés et son expertise.
- Anne-Laure Vaudoin, pour avoir accepté d'être ma tutrice au Greta de Grenoble, pour son écoute et sa confiance dans le projet.
- La Maison des Jeux de Grenoble, pour le prêt de matériel, et merci à Claude Carrara de m'avoir accordé du temps et transmis son expertise dans l'animation d'ateliers de création de jeux.
- L'ensemble des apprenants qui ont participé au projet, pour m'avoir suivi dans cette aventure, pour leur motivation, leur bonne humeur et pour les beaux jeux qu'ils ont créés.
- L'équipe de la bibliothèque Bulles, pour sa gentillesse, son professionnalisme et le confort de travail qu'elle m'a offert.
- La « Team Bulles », pour sa solidarité.
- Et enfin, Ludo, mon tout, pour son soutien et sa pertinence, mais surtout pour être là.

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 : Olivier

NOM : BERNERY

DATE : 17/11/2021

Sommaire

Introduction	6
Partie 1 - Contexte, problématique et méthodologie	8
CHAPITRE 1. LE CONTEXTE.....	9
1.1 MILIEU HOMOGLOTTE : UNE POLITIQUE D'INTEGRATION	9
1.2 L'INSTITUTION GRETA	13
1.3 LE TERRAIN ET LES MISSIONS	15
CHAPITRE 2. VERS UNE PROBLEMATIQUE	20
2.1 REFLEXIONS SUR LE TERRAIN.....	20
2.2 QUESTIONNEMENTS INITIAUX ET FORMULATION D'UNE PROBLEMATIQUE	23
2.3 PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	25
2.4 METHODOLOGIE.....	25
Partie 2 - Cadrage théorique	28
CHAPITRE 3. L'HETEROGENEITE	30
3.1 TERMINOLOGIE	30
3.2 ENJEUX ET DEMARCHES FACE A L'HETEROGENEITE	33
CHAPITRE 4. LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE	37
4.1 UNE DEMARCHE PEDAGOGIQUE	37
4.2 QUELLES DIFFERENCIATIONS ?	39
4.3 LE ROLE DU GROUPE	42
CHAPITRE 5. LA PEDAGOGIE DE PROJET.....	45
5.1 LES PRINCIPES FONDAMENTAUX	45
5.2 LE PROJET COMME TACHE COLLECTIVE.....	49
Partie 3 - Le projet et son analyse.....	52
CHAPITRE 6. UN PROJET DE CREATION DE JEUX	54
6.1 LA DEMARCHE PEDAGOGIQUE ET SES OBJECTIFS	54
6.2 L'ELABORATION DU PROJET	56
6.3 LES JEUX CREES	63
CHAPITRE 7. ANALYSE DU PROJET.....	66
7.1 METTRE EN ŒUVRE LA DIFFERENCIATION	66
7.2 CONSTRUIRE LE GROUPE-CLASSE	72
7.3 BILAN ET PERSPECTIVES.....	75
Conclusion.....	78
Bibliographie.....	80
Sitographie	83
Table des illustrations.....	85
Table des annexes.....	86
Table des matières	143

Introduction

M'inscrivant depuis quatre ans dans une démarche de reconversion professionnelle orientée vers l'enseignement de la langue française auprès de locuteurs non-francophones, ce travail représente pour moi l'aboutissement d'un cycle de formation universitaire durant lequel j'ai eu l'opportunité de pouvoir réaliser mes premières expériences en tant qu'enseignant. Lors de ces expériences, j'ai majoritairement rencontré un public adulte en situation de migration pour qui l'apprentissage du français constituait un enjeu important dans leur intégration dans la société. J'ai développé avec le temps un intérêt pour le rôle que je pouvais jouer vis-à-vis de ce public en l'accompagnant à développer ses compétences en français. C'est pourquoi j'ai souhaité effectuer mon stage et ma recherche auprès de ce public afin de pouvoir améliorer ma pratique pédagogique. Ainsi, j'ai été accueilli par le Groupements d'Établissements (désormais Greta) de Grenoble.

Organismes publics de la formation continue, dépendant du Ministère de l'Éducation Nationale, les Greta dispensent, entre autres, des formations intensives de Français Langue Étrangère (désormais FLE) auprès d'adultes migrants installés, plus ou moins récemment, en France. Le public accueilli a pour caractéristique d'être très hétérogène du point de vue des profils, des origines et des parcours. En tant que formateurs, nous devons tenir compte de ces hétérogénéités au sein des groupes constitués, et notamment des différences de niveaux de compétences qui se révèlent complexes à gérer dans le cadre de formations collectives. C'est pourquoi l'une des missions de mon stage a été de réfléchir à cette question afin d'aboutir à la création de ressources pédagogiques prenant en compte les spécificités de notre contexte.

Nos questionnements se sont tournés vers les démarches à adopter pour répondre à des besoins et des objectifs d'apprentissage individuels assez éloignés au sein d'un même groupe, sans que ce dernier soit divisé. Nous plaçant dans une perspective actionnelle, nous considérons le groupe comme primordial dans l'apprentissage d'une langue étrangère et l'apprenant comme un acteur social dans ce groupe. Nos lectures nous ont amené à mettre en lien ce positionnement avec la nécessité de différencier notre enseignement et les apprentissages. Ainsi, nous nous sommes appuyés sur les principes de la pédagogie différenciée et de la pédagogie de projet car elles constituent des démarches centrées sur l'apprenant en l'inscrivant dans une dynamique d'action commune. Lors de notre stage, cette action a consisté à concevoir collectivement un jeu à visée pédagogique utilisable par tout autre formateur FLE intervenant au Greta de Grenoble. Ce choix a notamment été motivé

par l'utilisation antérieure de jeux dans mon enseignement et par le constat des intérêts d'une telle pratique dans les apprentissages.

Dans ce mémoire, nous nous interrogeons sur la manière dont un projet de classe permet de mettre en œuvre une différenciation pédagogique tout en favorisant la construction du groupe-classe. Nous formons l'hypothèse qu'un tel projet, grâce aux différentes sous-tâches à réaliser, peut permettre de différencier les apprentissages et de varier les modalités de travail afin de faire interagir les apprenants dans des situations de coopération et de collaboration. Plus spécifiquement, il nous semble que la conception collective d'un jeu offre la possibilité de donner un « rôle » à chacun – et, ainsi, solliciter un travail individuel décentré de l'enseignant et évalué par les pairs –, de mobiliser les savoirs et savoir-faire en situation de production dans les activités de groupe, et de faire émerger le tutorat entre apprenants. Pour répondre à ces hypothèses, nous avons souhaité analyser les fiches pédagogiques de notre scénario pédagogique afin d'évaluer la place de la différenciation au sein du projet. Nous nous sommes également intéressés à la question de la cohésion du groupe à travers nos observations des interactions durant le projet et les retours des apprenants sur ce dernier.

La première partie de ce mémoire exposera notre contexte et nos questionnements sur notre terrain. Ils ont abouti à une problématique de recherche et à la mise en place d'un projet. Dans la seconde partie, nous définirons le cadre théorique qui a guidé notre travail. Nous développerons d'abord ce que recouvre la notion d'hétérogénéité. Nous présenterons ensuite les principes de la pédagogie différenciée en tant que démarche permettant de prendre en compte l'hétérogénéité. Nous finirons cette partie par la présentation des concepts et des principes de la pédagogie de projet comme approche permettant la mise en œuvre d'une différenciation. Enfin, nous terminerons ce mémoire avec une troisième partie construite en deux temps : un premier temps consacré à l'élaboration du projet et à sa réalisation, puis un second temps consacré à l'analyse du projet et aux conclusions que nous en tirons en réponse à notre problématique.

Partie 1

-

Contexte, problématique et méthodologie

Chapitre 1. Le contexte

Institutionnellement, le français est depuis la Révolution Française la langue partagée officiellement par l'ensemble de la population. Cette dernière bénéficie d'une instruction au français dans une volonté politique d'unité républicaine. Aujourd'hui encore, l'apprentissage et la maîtrise de la langue jouent un rôle important dans l'intégration et la participation à la vie économique et sociale française.

Dans ce premier chapitre, nous commencerons par poser le cadre institutionnel dans lequel s'inscrit le public concerné par notre recherche, à savoir des adultes migrants. Dans un second temps, nous présenterons l'organisme de formation qui nous a accueilli. Enfin, nous terminerons par la présentation du terrain de cette recherche.

1.1 Milieu homoglotte : une politique d'intégration

« On entend par apprentissage en milieu [...] hétéroglotte le cas où la langue étrangère est apprise dans le milieu linguistique d'une ou d'autre(s) langue(s) [...], et par milieu homoglotte celui qui coïncide avec la langue apprise (par exemple l'apprentissage du français en pays francophone [...]). » (Cuq, 2003, p. 121-122)

Il s'agit ici de considérer la politique d'intégration comme « l'ensemble des dispositions prises pour définir et appliquer une volonté politique » (Schnapper, 2009, p. 21). En France, un « parcours personnalisé d'intégration républicaine » a été instauré par la loi du 7 mars 2016 relative aux droits des étrangers en France (article 1), dont les deux orientations fortes sont la formation linguistique et l'insertion professionnelle. Afin de comprendre le contexte de cette recherche, il est important d'identifier le parcours dans lequel est placé un adulte migrant qui souhaite intégrer une société d'accueil, ainsi que les modalités d'organisation de ce parcours.

1.1.1 Le Contrat d'Intégration Républicaine : se former pour s'intégrer

Parmi les dispositifs politiques ayant pour but de « favoriser l'intégration rapide dans la société française » (Ministère de l'Intérieur, 2016, p. 3) des personnes étrangères migrantes, nous trouvons le Contrat d'Intégration Républicaine (désormais CIR). Ce contrat est régi par la loi du 7 mars 2016 relative aux droits des étrangers en France. Elle stipule que

« l'étranger [...] conclut avec l'État un contrat d'intégration républicaine par lequel il s'engage à suivre » des formations civiques et linguistiques¹.

Le CIR² est géré par un opérateur public : l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (désormais OFII). Il est à destination de toute personne nouvellement admise sur le territoire, dont l'arrivée ne remonte pas au-delà de 5 ans, et désirant s'y installer durablement, hors ressortissants de l'Espace Économique Européen et de la confédération helvétique. Les signataires sont engagés pour une durée d'un an durant laquelle ils doivent suivre une formation civique et une formation linguistique prises en charge financièrement par l'État. Si la formation civique est obligatoire, la formation linguistique, elle, dépend du niveau de compétences linguistiques en français du signataire. Le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (désormais CECRL) détermine six niveaux allant de A1 à B2 (cf. annexe 1). Si le niveau débutant A1 n'est pas atteint lors de l'entretien d'accueil de l'OFII, le signataire se voit prescrire un parcours de formation variant entre 50h et 600h. Une fois le niveau A1 atteint, une attestation est délivrée³. Au-delà du contrat, ou si le niveau A1 est atteint lors du test de positionnement, le signataire peut suivre une formation linguistique pour atteindre les niveaux supérieurs. D'une part, ceci peut lui permettre d'obtenir une carte de résident (niveau A2) ou la carte nationale d'identité (niveau B1). D'autres parts, cela peut également lui faciliter l'accès à l'emploi et à la formation professionnelle (Ministère de l'Intérieur, 2016). C'est ici que se place le public avec lequel nous avons travaillé et que nous présenterons plus en détail dans la section 1.3.2. En effet, les apprenants de notre groupe ont été orientés au Greta de Grenoble par leur conseiller à l'emploi afin d'obtenir une certification.

Compte tenu du lien entre la formation professionnelle et le dispositif dans lequel se trouve notre public par cette recherche, il est opportun de présenter quelques grandes lignes du cadre de cet accompagnement. Selon l'État, « l'accès à l'emploi constitue un levier essentiel d'intégration des étrangers primo-arrivants » (Ministère de l'Intérieur, 2019). À cet égard, un nouvel accord-cadre national entre l'État, l'OFII et les acteurs du Service Public de l'Emploi en faveur de l'insertion professionnelle des étrangers primo-arrivants a été signé pour une durée de 4 ans (2020-2024). L'objectif consiste à « faciliter l'accès des étrangers

¹ Article L311-9 du Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile modifié par la loi n°2016-274 du 7 mars 2016 - article 1.

² Cf. sitographie : Ministère de l'Intérieur (2016).

³ Attestation non certifiante.

primo-arrivants au monde économique, au titre d'un emploi ou d'une formation professionnelle » (Accord-cadre, 2020, p.2). Le public bénéficiaire de cet accord est constitué des personnes signataires du CIR, inscrites ou non auprès de Pôle Emploi, à l'instar de notre groupe. Un accompagnement personnalisé auprès d'un des organismes du service public de l'emploi, comme Pôle Emploi et les missions locales notamment, permet d'être « orienté vers une formation linguistique complémentaire, à l'issue de la formation linguistique obligatoire prescrite par l'OFII, pour atteindre le niveau requis dans les emplois visés » (Accord-cadre, 2020, p.6) ou dans une formation professionnelle. Notons que la loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social⁴ a permis d'introduire les formations linguistiques dans le domaine de la formation professionnelle ; affirmant ainsi le lien entre langue et intégration professionnelle (Le Ferrec, 2009). L'article L.900-6 du code du travail modifié par cette même loi fait état des institutions, des établissements, et des organisations qui participent à la mise en œuvre de l'apprentissage du français. Dans cette liste, figurent les établissements d'enseignement publics dont dépend l'organisme qui m'a accueilli et qui sera présenté dans la section 1.2 du présent chapitre.

1.1.2 Vers une action de formation conventionnée

Afin d'assurer le pilotage de sa politique d'intégration sur le terrain auprès des prestataires de formation, l'État a mis en place un dispositif d'appels d'offres relayé par l'OFII, en tant qu'opérateur public, ou par les conseils régionaux, au titre de leur « compétence générale pour la formation des demandeurs d'emploi – jeunes et adultes – sur leur territoire⁵ » (Extramiana, 2009, p. 116). Nous concentrerons notre présentation sur le dispositif régional dans la mesure où c'est au sein de celui-ci que notre formation au FLE se situe.

En 2018, le Ministère du travail, de l'emploi et de l'insertion a mis en œuvre, pour une durée de 4 ans, un Plan d'Investissement dans les Compétences (désormais PIC). Parmi les axes d'orientation de ce plan, deux axes mentionnent le FLE au titre des « actions de pré-qualification » (Pacte régional d'Investissement dans les Compétences, 2019, p. 44) et de « l'offre de formation aux 'Essentiels' » (*op. cit.*, p. 56). La qualification en langue française est donc considérée comme une première étape vers une qualification professionnelle

⁴ Article 5. II

⁵ Loi du 13 août 2004 relative aux libertés et aux responsabilités locales

permettant un accès à l'emploi. De plus, le PIC fixe les orientations que doivent suivre les financeurs publics pour leurs achats de formations auprès des organismes sur le terrain. Parmi ces orientations, nous trouvons un intérêt porté à des pédagogies plus inductives, un soutien à la mise en œuvre de pédagogie adaptée aux publics fragilisés – dont « les migrants » (*op. cit.*, p. 6) font partie –, une attention à la qualité de service, une exigence de bilans d'action, ainsi qu'une valorisation de la satisfaction des stagiaires. Ces orientations sont autant de critères de sélection du prestataire de formation que d'éléments constitutifs de cahiers des charges à respecter.

Le commanditaire des actions de formation que j'ai assurées au sein du Greta et qui font l'objet de cette étude est Pôle Emploi Auvergne-Rhône-Alpes. Mandaté par le ministère du travail pour mettre en œuvre le PIC au niveau régional (Pacte régional d'Investissement dans les Compétences, 2019), l'opérateur public a notamment mis en place des Actions de Formation Conventionnée (désormais AFC) orientées vers le FLE⁶. Ces dernières s'inscrivent dans le premier axe du PIC concernant les formations certifiantes. En effet, outre l'amélioration des compétences linguistiques, les AFC FLE ont pour objectif la préparation et la passation des différents diplômes de langue française. Nous aurons l'occasion de détailler les caractéristiques desdites formations dans la section 1.2.3. Ces formations donnent lieu à des bilans entre stagiaires, responsable de formation et représentant de Pôle Emploi. Cela permet au financeur d'évaluer la prestation et à l'organisme de formation de faire état des résultats de son travail.

Pour conclure, nous notons que les directives politiques en matière d'intégration et de formation linguistique ont des conséquences pour les organismes prestataires, notamment vis-à-vis du respect des cahiers des charges établis ; parcours individualisé, suivi pédagogique, valorisation de la formation. Par ailleurs, cela participe également à la mise en concurrence des organismes de formation qui se doivent de veiller à la qualité de leurs prestations afin d'obtenir des marchés et maintenir leurs activités.

⁶ Cf. sitographie : Centre de Ressources Illettrisme Auvergne-Rhône-Alpes (2020).

1.2 *L'institution Greta*

Les Greta, en tant qu'organismes de la formation professionnelle tout au long de la vie, participent à la mise en œuvre de la politique linguistique française dans une perspective d'accompagnement des personnes allophones dans leur parcours d'intégration.

1.2.1 *Le Greta : un organisme public de formation continue*

Les Greta sont des établissements d'enseignement à destination d'un public adulte et agissant au niveau local. Ils dépendent du Ministère de l'Éducation Nationale et ont pour objet d'assurer « l'ingénierie et la mise en œuvre de l'ensemble des prestations de formation et d'insertion » en participant « aux politiques régionales d'orientation et de formation professionnelle tout au long de la vie, en lien étroit avec les collectivités territoriales, au premier rang desquelles les régions »⁷. Ils sont régis par convention par un recteur d'académie. Le Greta de Grenoble couvre 3 sites (Anatole France, Rhin et Danube, et Villeneuve) ainsi que les villes de Voiron et Saint Marcellin. Les types d'établissements concernés par ces conventionnements de regroupements sont les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique, et les lycées professionnels. Un établissement public local d'enseignement est arrêté par le recteur comme support du groupement ; à Grenoble, il s'agit du Lycée Vaucanson.

Concernant les missions et prestations des Greta, elles sont définies dans le souci d'accueillir et d'orienter un public adultes désireux de se former, de l'aider à l'élaboration de projet et de parcours de qualification. Par ailleurs, les Greta s'engagent à veiller à la bonne mise en œuvre des différentes formations et prestations proposées. Ces dernières recouvrent un large champ adapté à la diversité des profils et des parcours de chacun, et se manifestent par des actions visant autant l'accompagnement personnalisé – bilans de compétences, validation d'acquis d'expérience, élaboration de projets professionnels – que la formation collective dans une perspective de certification – préparation aux diplômes professionnels, aux concours, formation aux compétences clés –.



Figure 1. Logo du Greta de Grenoble

⁷ Cf. sitographie : Ministère de l'Éducation Nationale, (2014).

Afin de poursuivre l'objectif de mise en œuvre des orientations rectorales, les Greta se doivent de répondre « aux appels d'offres d'envergure régionale et/ou liés à l'action publique régionale dans le domaine de la formation professionnelle » (Circulaire n° 2014-009 du 4-2-2014). Les formations programmées dépendent donc de la demande locale incarnée au sein de marchés publics lancés par les entreprises, les régions et les municipalités. Dans ce cadre, les Greta sont en concurrence directe avec d'autres organismes de formation et doivent, en conséquence, se montrer efficaces et compétitifs. Cela se traduit par une volonté d'innovation pédagogique et une attention portée à l'efficacité des qualifications proposées en rapport avec les besoins économiques. En conséquence, un Greta – s'il veut maintenir son offre de formation – se doit de présenter des évaluations et des résultats satisfaisants pour continuer à être sélectionné par les commanditaires lors de leurs appels d'offre. Les sessions de formation sont suivies par l'équipe et les responsables pédagogiques, mais aussi évaluées par les stagiaires, et donnent lieu à des bilans en présence de représentants du commanditaire ; dans notre contexte, Pôle Emploi.

1.2.2 Les formations en français

Les Greta interviennent dans presque toutes les filières professionnelles, allant du secteur des services aux métiers plus rares en passant par l'industrie, mais ils forment également aux langues étrangères : l'arabe, le russe, le chinois ou le japonais, ainsi que les principales langues européennes dont le FLE. Les deux marchés relatifs aux formations au FLE sont commandités par l'OFII et par Pôle Emploi.

Ces formations au FLE sont assurées par des formateurs natifs ou non-natifs, issus du secteur public ou privé, et dont le statut est contractuel ou vacataire. Ce sont des formations intensives qui ont pour visée la montée en compétences langagières des individus qui y participent. Du côté de l'OFII, il s'agit des parcours allant de 100h à 400h dans une perspective de certification des niveaux A1 et A2 du CECRL. Du côté des AFC FLE Pôle Emploi, les formations sont orientées vers la passation des Diplômes d'Études de Langue Française (désormais DELF) – Tout Public et Pro – ainsi que du Diplôme Initial de Langue Française (désormais DILF). Enfin, qu'il s'agisse de l'un ou l'autre des marchés cités, il convient de rappeler qu'un cahier des charges, à respecter par l'organisme de formation, est établi par les commanditaires et que les stagiaires ont une obligation d'assiduité ; dans le cas des AFC Pôle Emploi, l'assiduité conditionne l'indemnisation des stagiaires.

Pour exemple, voici quelques caractéristiques des deux formations dans lesquelles j'ai été amené à intervenir, la seconde constituant le contexte de cette recherche.

	<i>DILF</i>	<i>DELFL Tout Public</i>
<i>Public</i>	Adultes demandeurs d'emploi	Adultes demandeurs d'emploi
<i>Niveau de compétences en langue (CECRL)</i>	A1.1	A1 à B2
<i>Type de formation</i>	Collective	Collective
<i>Durée</i>	6 semaines	12 semaines
<i>Volume horaire total</i>	192 heures	345 heures
<i>Certification</i>	Oui	Oui (niveau personnalisé)
<i>Financement</i>	Pôle Emploi	Pôle Emploi

Tableau 1. Description des formations DILF et DELF Tout Public

Afin de vérifier si le candidat relève bien des dites formations, une première évaluation diagnostique se fait avant l'entrée en formation. Après le premier quart de la formation, une autre évaluation, formative cette fois et reprenant les épreuves types des certifications visées, permet aux formateurs d'identifier et d'affiner les différentes compétences langagières à travailler avec un stagiaire. Dans le cas des formations DELF Tout Public notamment, elle permet également de positionner les apprenants sur un niveau de passation en vue de leur inscription à l'examen. La prise en charge financière de la passation de la certification dépend du parcours de formation dans lequel le stagiaire a été orienté par Pôle Emploi.

1.3 Le terrain et les missions

Lors de mon stage, j'ai intégré l'équipe de formateurs et ai été en lien direct avec la responsable de formation du service formation générale et insertion. J'ai eu l'opportunité d'intervenir sur deux sessions de formation : l'une préparant au DILF, l'autre au DELF Tout Public. Durant la première, en parallèle de l'animation des heures d'enseignement qui m'ont été confiées, j'ai travaillé à la conception de fiches pédagogiques destinées au niveau A1.1 et élaborées en fonction des thématiques et actes de parole référencés par le Conseil de

l'Europe (Beacco et al., 2005). Le présent mémoire ne concernant pas cette intervention, nous nous concentrerons sur la présentation du terrain et des missions attachées à la session de formation préparant au DELF Tout Public.

1.3.1 Une formation préparant au DELF

Après être intervenu sur une formation préparant au DILF, j'ai pris en charge du 04 mars au 31 mai 2021, en présentiel, un groupe de 13 apprenants préparant le DELF Tout Public, en collaboration avec une autre formatrice FLE et une formatrice en informatique. Il s'agit d'une formation intensive de 3 mois à temps plein pour les stagiaires, soit un parcours de 345h d'apprentissage au sein duquel je suis intervenu pour 101,5h d'enseignement, soit 10,5h hebdomadaires réparties comme suit : une journée de 7h et une demi-journée de 3,5h.

Cette formation est orientée vers quatre des activités langagières du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) ; compréhension de l'oral (désormais CO), compréhension de l'écrit (désormais CE), production orale (désormais PO), et production écrite (désormais PE). Elles correspondent aux activités langagières évaluées au sein du diplôme. Les activités d'interaction et de médiation sont abordées à travers les diverses modalités de travail mises en place par les membres de l'équipe pédagogique. Concernant le contenu général de la formation, un « séquençage » (terme utilisé au Greta) est délivré par la responsable de formation aux formateurs. Organisé par thématique, il mentionne les objectifs langagiers à aborder sous la forme d'actes de paroles. Il convient ensuite aux formateurs de remplir ce séquençage en fonction des enseignements, des activités réalisées et des ressources utilisées.

Ainsi, le contenu des séances, que ce soit au niveau lexical, grammatical, phonétique et pragmatique ou au niveau du type d'activités proposées, est à concevoir par les formateurs. Le programme et la progression ne sont pas imposés par l'institution. Néanmoins, la visée certificative de la formation oriente les choix des formateurs qui se réfèrent ainsi aux attendus du DELF Tout Public – et par extension au CECRL –, quel que soit le niveau, pour concevoir leurs interventions. Dans un souci de cohérence et de cohésion, des outils de partage en ligne et de communication, tels que Google Teams et Whatsapp, sont mis en place entre les membres de l'équipe pédagogique. Ces outils servent à la fois à informer des différents contenus travaillés lors des séances mais aussi à effectuer le suivi des stagiaires et du groupe.

1.3.2 Le public

Composé de 13 adultes, 5 hommes et 8 femmes, avec une moyenne d'âge de 33 ans, le groupe possède des origines diverses. En effet, les membres du groupe sont de 10 nationalités différentes : un Afghan, un Australien, une Chilienne, un Érythréen, un Éthiopien, deux Marocaines, une Russe, un Soudanais, une Syrienne et trois Thaïlandaises. À cette diversité s'ajoute celle des langues premières présentes dans la classe qui sont au nombre de 7 : l'anglais, l'arabe⁸, l'espagnol, l'oromo, le russe, le thaï et le tigrina. L'arabe est la langue la plus partagée et représente la moitié des stagiaires.

Du point de vue du niveau de scolarisation des stagiaires, un seul stagiaire n'a été que très peu scolarisé. Le reste du groupe se divise quasi-équitablement entre les niveaux secondaires et supérieurs. Ces scolarisations ont majoritairement eu lieu dans les pays d'origine respectifs de stagiaires. Seul le stagiaire australien a effectué ses études supérieures en Angleterre. De plus, les différents parcours migratoires sont relativement directs puisqu'un seul des stagiaires a cheminé par plus de deux pays avant d'arriver en France. Quant à la durée de séjour en France depuis leur arrivée, elle n'excède pas quatre ans, et tous sont titulaires *a minima* d'un titre de séjour.

Prénom ⁹	Pays	Langue	Age	Scolarisation	Parcours migratoire	Arrivée en France	Niveau diagnostique à l'entrée en formation
Asif	Afghanistan	Arabe	33	Supérieur	France (études)	2020	A2
Anong	Thaïlande	Thaï	33	Secondaire	France (mariage)	2018	A2
Finn	Australie	Anglais	32	Supérieur	Angleterre (études) France (couple)	2020	A2
Heba	Syrie	Arabe	34	Supérieur	Liban (études) France	2019	A2
Jemal	Erythrée	Tigrina	26	Primaire	France	2019	A1

⁸ Comptée intentionnellement comme une seule langue malgré la diversité des origines géographiques des stagiaires arabophones.

⁹ Par souci d'anonymat, les prénoms ont été changés dans le respect des pays d'origine.

Malee	Thaïlande	Thaï	25	Secondaire	France (mariage)	2017	A2
Nadia	Maroc	Arabe	42	Secondaire	Italie (travail) France	2017	A2
Omari	Ethiopie	Oromo	30	Supérieur	France	2017	A1
Oxana	Russie	Russe	36	Supérieur	Turquie (mariage) France (travail)	2019	B1
Rafik	Soudan	Arabe	33	Secondaire technique	Turquie Grèce Croatie Allemagne France	2020	A1
Sadia	Maroc	Arabe	41	Secondaire technique	France	2019	A2
Sunee	Thaïlande	Thaï	26	Secondaire	France (mariage)	2020	A2
Teresa	Chili	Espagnol	38	Supérieur	France (mariage)	2020	A2

Tableau 2. Présentation des stagiaires

Enfin, suite aux entretiens individuels préalables à l'entrée en formation, il a été établi que le niveau de compétences moyen du groupe se situe au niveau A2 du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001). Ces entretiens incluent des évaluations diagnostiques, orales et écrites, afin de positionner les stagiaires et sont réalisés par la responsable de formation. Notre groupe correspond à la répartition ci-après.

	A1	A2	B1
Nombre de stagiaires	3	9	1

Tableau 3. Répartition des stagiaires par niveau de compétences

Après 70h de formation, grâce à une première évaluation formative, réalisée par la formatrice principale du groupe, cette répartition a pu être précisée au sein du niveau A2 : 3

stagiaires se positionnent au « niveau avancé » A2+ (Conseil de l'Europe, 2001). Nous constatons donc, malgré une majorité de stagiaires positionnés au niveau A2, un écart non négligeable entre des stagiaires débutants et d'autres plus avancés.

1.3.3 Les missions

Dans une démarche d'innovation pédagogique et une attention portée à l'adaptation aux besoins des stagiaires accueillis, le Greta de Grenoble a souhaité à travers ce stage développer des ressources pédagogiques qui puissent être mises à disposition des formateurs intervenant sur le même terrain. Les missions qui m'ont été confiées ont consisté à :

- Assurer en binôme la formation en FLE de deux groupes accueillis par le Greta ;
- Concevoir du matériel pédagogique favorisant des démarches actives, avec une attention portée à l'utilisation d'approches ludiques avec un public adulte ;
- Expérimenter et évaluer le matériel conçu en situation d'enseignement ;
- Participer au suivi pédagogique des apprenants en lien direct avec les autres formatrices intervenant auprès du groupe et la responsable de formation (saisie régulière du séquençage pédagogique, élaboration des bilans pédagogiques intermédiaires et finaux, etc.).

En résumé de ce chapitre, nous pouvons retenir que la politique d'intégration définie par l'État tend à signifier aux migrants qu'apprendre le français relève d'une « nécessité pour qui souhaite y [la France] vivre. » (Adami, 2020, p. 27). Une nécessité qui se traduit à terme par l'obtention d'une certification linguistique conditionnant à la fois le droit de séjour sur le territoire mais également, les possibilités d'accès à l'emploi et à la formation professionnelle. Le terrain de cette recherche participe pleinement à cette politique dans la mesure où il prépare les étrangers à un diplôme attestant de leurs compétences propres en français ; charge aux formateurs d'assurer cette mission.

Chapitre 2. Vers une problématique

Intervenir dans un contexte qui m'était déjà familier, suite à des contrats de vacation au sein du Greta de Grenoble, m'a permis d'approfondir une réflexion sur l'un des problèmes récurrents qui se pose dans une telle formation linguistique : répondre aux objectifs de certification individuelle des stagiaires au sein d'une classe hétérogène. Ce chapitre tend à présenter cette réflexion à l'origine de la problématique de la présente recherche.

2.1 Réflexions sur le terrain

2.1.1 Un constat d'hétérogénéité

À la lecture de différents travaux réalisés sur la question de l'enseignement aux adultes migrants, nous constatons que l'hétérogénéité constitue une caractéristique majeure de ce public (Adami, 2020 ; Quillot, 2019). Parmi les facteurs qui expliquent cette hétérogénéité se trouve notamment l'origine sociolinguistique des apprenants (Quillot, 2019). Cela prend en compte les différents répertoires verbaux des individus et le contexte linguistique de leur pays d'origine : monolinguisme ou plurilinguisme, officiel ou non, statut de la (ou des) langue(s) première(s). Ces différences peuvent avoir un impact sur les apprentissages en fonction du degré de proximité de la langue native avec la langue cible, des « compétences métalinguistiques » (Adami, 2020, p. 32) développées en cas de plurilinguisme, ou encore, en fonction de la « légitimité linguistique » (*ibid.*) des langues premières. De plus, Lise Quillot (*op. cit.*), dans les facteurs caractérisant l'hétérogénéité, cite également la scolarisation antérieure des adultes migrants dans la mesure où la variété des parcours scolaires amène des différences dans les compétences acquises, dans les représentations que l'on peut se faire sur les niveaux, et dans la « maîtrise de l'écrit, facteur déterminant pour les capacités d'apprentissage et pour le suivi d'une formation linguistique » (*op. cit.*, p. 205). Nous entrerons plus en détails en ce qui concerne les facteurs de l'hétérogénéité dans notre cadrage théorique (cf. chapitre 3).

À l'instar de ce que j'ai pu observer lors de précédentes vacations et du constat général acté par les responsables de formation du Greta de Grenoble, le groupe concerné par ce travail répond à ces caractéristiques. D'après la description du groupe réalisée dans le chapitre précédent, nous retrouvons bien des disparités au niveau des langues premières et des parcours scolaires qui sont autant de facteurs démultipliant les écarts entre les stagiaires dans leurs aptitudes et leurs compétences langagières (Conseil de l'Europe, 2001).

2.1.2 Des niveaux de compétences différents

« Pour mesurer l'hétérogénéité, c'est invariablement la notion de *niveau* qui revient » (Adami, 2020, p. 60). Dans notre contexte, cette notion est régie par le CECRL qui a établi des échelles de niveaux de compétences langagières permettant d'évaluer un utilisateur de la langue (cf. annexe 1). C'est sur ce cadre que s'appuie notamment le DELF auquel les stagiaires doivent se préparer. Bien qu'évaluant les 4 compétences langagières (CO, PO, CE, PE), le niveau certifié par le diplôme est global. Or, d'un point de vue pédagogique, il serait réducteur de généraliser un niveau si l'on considère que « l'appropriation de la langue n'est pas un processus uniforme » (Adami, 2020, p. 50), et qu'un individu, en fonction de son origine sociolinguistique et de son parcours scolaire et social, n'aura pas un niveau égal dans toutes les compétences. Pour exemple, prenons le cas d'une des stagiaires préparant le niveau A2. D'origine chilienne, Teresa en tant qu'hispanophone bénéficie d'une forte proximité de sa langue première avec le français. De plus, depuis son installation en France, elle est régulièrement en contact avec sa belle-famille française qui ne parle pas espagnol. Ceci lui permet d'avoir des compétences avancées en réception mais elle reste plus faible en situation de production (cf. tableau ci-après). Nous constatons donc que les disparités entre les niveaux se situent plus sur le plan de la compréhension et de la production, de l'oral et de l'écrit que sur un niveau global.

Stagiaire	Vers le niveau	CO	CE	PE	PO
Oxana	B1	Intermédiaire	Avancé	Intermédiaire	Avancé
Anong	A2	Avancé	Avancé	Intermédiaire	Intermédiaire
Teresa	A2	Avancé	Avancé	Intermédiaire	Intermédiaire
Nadia	A2	Avancé	Avancé	Intermédiaire	Avancé
Heba	A2	Avancé	Intermédiaire	Intermédiaire	Intermédiaire
Finn	A2	Intermédiaire	Avancé	Débutant	Intermédiaire
Asif	A2	Avancé	Avancé	Intermédiaire	Intermédiaire
Malee	A2	Avancé	Débutant	Intermédiaire	Intermédiaire

Sadia	A2	Intermédiaire	Intermédiaire	Débutant	Intermédiaire
Sunee	A2	Intermédiaire	Intermédiaire	Débutant	Débutant
Rafik	A1	Débutant	Débutant	Débutant	Intermédiaire
Omari	A1	Débutant	Débutant	Débutant	Intermédiaire
Jemal	A1	Débutant	Débutant	Débutant	Intermédiaire

Tableau 4. Evaluation formative des stagiaires par compétence après 70h de formation

Ce tableau met en évidence la multiplicité des niveaux de compétences à prendre en compte au sein de ce groupe, que ce soit entre les niveaux globaux ou à l'intérieur d'un même niveau. Ainsi, nous pouvons nous interroger sur la manière la plus adaptée pour aborder cette hétérogénéité.

« L'hétérogénéité du groupe, tant dans son niveau que dans ses besoins didactiques et pédagogiques, représentent le deuxième facteur de difficulté selon les enseignants » (Quillot, 2019, p. 206)

2.1.3 Une formation collective

Les diversités que nous venons d'évoquer se confrontent à la nécessité de « maintenir l'unité du groupe » (David-Lodovici, 2013). En effet, le contexte hétérogène peut engendrer chez les apprenants des sentiments néfastes à leur apprentissage : activités trop simples ou trop complexes suivant leur niveau, isolement des plus faibles, manque de disponibilité de l'enseignant (David-Lodovici & Abry-Deffayet, 2018). Il est donc nécessaire pour ce dernier de lutter contre ces sentiments afin que les apprentissages réussissent. Pour cela, il sera attentif à ce que chacun s'intègre et trouve sa place dans le groupe, se sente en confiance, et qu'une solidarité s'installe entre tous les membres du groupe (*op. cit.*). Nous reviendrons sur le rôle du groupe dans un environnement hétérogène dans notre cadrage théorique (cf. section 4.3).

Par ailleurs, du côté de l'institution, le suivi et l'évaluation de la vie du groupe entre dans les critères de qualité des prestations fournies. C'est une condition pour l'obtention et/ou le maintien des marchés publics conclus. Une attention est ainsi portée à la manière dont les groupes sont suivis par les formateurs. À cet effet, les formateurs du Greta, après chaque intervention, doivent remplir un tableau de suivi partagé en ligne en indiquant d'une part le contenu de leur séance, et d'autre part des remarques sur la vie du groupe. Ces remarques sont principalement orientées vers l'ambiance de travail, la motivation et les

relations entre les stagiaires. Notons que ce suivi donne matière à la rédaction des bilans présentés au commanditaire de la formation, et fait partie des indicateurs communs d'appréciation du référentiel national qualité établi par le Ministère du travail, de l'emploi et de l'insertion (2021).

En conséquence, mon questionnement se situe dans cette tension entre objectifs individuels et formation collective dans la mesure où il m'incombe d'assurer l'accompagnement de chacun dans sa propre montée en compétences tout en étant garant d'une nécessaire qualité de la cohésion au sein du groupe.

2.2 Questionnements initiaux et formulation d'une problématique

2.2.1 Prendre en compte l'hétérogénéité

Faut-il faire du cas par cas ? Une mission *a priori* impossible au vu du nombre de stagiaires et du temps imparti. Faut-il simplement regrouper les stagiaires par niveau ? Mais lequel ? Par compétence ou global ? Comment faire alors, par exemple avec Oxana, seule stagiaire préparant le niveau B1 ? Faut-il complètement l'isoler du groupe ? Autant de questionnements à mettre en perspective avec la finalité de la formation, à savoir sanctionner un niveau global en français. Face à ces écarts, comment répondre aux objectifs individuels de certification ?

Pour faire face à l'hétérogénéité d'un groupe d'apprenants, les auteurs qui se sont penchés sur cette question ont mis au jour de nombreuses démarches et approches possibles (cf. partie 2). L'une d'elle est l'individualisation de l'enseignement-apprentissage, « c'est-à-dire une progression strictement adaptée à chaque cas particulier en fonction des acquis, des parcours et des besoins » (Adami, 2020, p. 61). Bien que reconnaissant la grande difficulté de mettre en place cette démarche, eu égard à son caractère chronophage pour un formateur notamment, Hervé Adami invite à tendre vers elle en l'articulant avec d'autres modalités, comme les travaux de groupe. Il précise à ce propos le risque du « travail exclusif en 'grand groupe' et même en 'petits groupes' » (*ibid.*) considérant que cela ne mobilise vraiment que les apprenants aux compétences plus avancées. Cependant, pour Catherine David et Dominique Abry (2018), spécialistes de la classe hétérogène, c'est bien la question de la construction du groupe qui est au cœur de la pédagogie différenciée : « un regroupement vise surtout l'enrichissement mutuel, les progrès de chacun grâce aux membres qui le composent. » (*op. cit.*, p. 54). Ce positionnement fait écho à notre contexte

dans la mesure où il permet d'envisager la différenciation tout en s'appuyant sur une dynamique de groupe. Ainsi, notre démarche s'est tournée vers la pédagogie de projet.

2.2.2 Le choix d'une approche par projet

Le choix de mettre en place un projet pédagogique trouve son origine dans une volonté de transformer une contrainte en atout plutôt que de la subir. Il s'agit d'envisager l'hétérogénéité comme une richesse grâce à laquelle chacun pourra à la fois apprendre de l'autre et valoriser ses compétences. De plus, ce choix est motivé par les diverses possibilités de mises au travail individuelles et collectives qu'offre la réalisation d'un projet.

Le projet réalisé a consisté à concevoir collectivement un jeu à visée pédagogique utilisable par d'autres formateurs FLE intervenant au Greta de Grenoble, donc à destination d'autres apprenants. Ce faisant, nous renforçons la dimension actionnelle du projet et donnons un « sens social [à] l'apprentissage linguistique » (Adami, 2020, p. 39). D'un point de vue pédagogique, le jeu a pour intérêt de favoriser l'engagement et en conséquence l'apprentissage (Brougère, 2005). Il place celui qui y participe dans des situations l'amenant à recevoir et comprendre des informations, transformer des connaissances ou des pratiques, faire des choix et interagir. La finalité du projet, à savoir la création d'une ressource ludique pour l'établissement, a donc été motivé d'une part par le potentiel communicationnel intrinsèque à une situation de jeu et d'autre part, par la mise en action sociale que cette dernière implique. Comme le souligne Haydée Silva (2008), « jouer fait vivre la langue en action et en relation : le jeu est une pratique sociale et constitue en lui-même une situation authentique facilement transposable en classe » (*op.cit.*, p. 27). Le jeu a également pour avantage de participer au développement d'aptitudes au travail coopératif (Silva, 2008 ; CASNAV de Paris, 2019). C'est une activité qui demande à ses participants de respecter un cadre et des règles communes ; ce respect est en soi une forme de coopération (Silva, 2008) qui à terme favorise la cohésion au sein de la classe.

Enfin, suite à la définition des missions de stage et à des discussions informelles avec d'autres formatrices en FLE du Greta de Grenoble, nous avons constaté un intérêt grandissant quant à l'utilisation du jeu en classe. Ce constat a contribué au choix du jeu comme support du projet, venant ainsi alimenter les ressources pédagogiques de l'établissement.

2.3 Problématique et hypothèses

En nous plaçant dans une perspective actionnelle, nous considérons le groupe comme primordial dans l'apprentissage d'une langue étrangère et l'apprenant comme un acteur social dans ce groupe. Pourquoi alors ne pas faire entrer une certaine réalité sociale dans la salle de formation en plaçant les stagiaires en situation de communication quasi-authentique autour d'un projet collectif ? En effet, comme nous l'approfondirons dans notre cadrage théorique, cette approche permet de « réconcilier l'individuel et le collectif » (Bordallo-Labal & Ginestet, 1993, p. 132) en conjuguant « les compétences de chacun pour une réalisation collective » (*ibid.*). Nous nous interrogeons sur la portée d'une approche par projet dans le cadre d'une formation collective.

En résumé, la problématique de ce mémoire peut être formulée dans les termes suivants : dans quelle mesure un projet, telle que la conception collective d'un jeu à visée pédagogique, permet à l'enseignant de gérer l'hétérogénéité des niveaux des apprenants et de construire un groupe-classe partageant une même unité de temps didactique ?

L'enjeu est d'identifier les bénéfices didactiques qu'une telle démarche apporte à la fois au formateur dans la mise en œuvre de son enseignement et au stagiaire dans l'acquisition de compétences langagières.

Dans l'optique de répondre aux deux axes de notre problématique, nous émettons les hypothèses suivantes :

- En ce qui concerne la gestion de l'hétérogénéité, nous supposons que le travail de conception des séances consacrées au projet permettra de différencier les apprentissages en fonction des tâches à réaliser et des objectifs langagiers propres à chaque niveau.
- En ce qui concerne la construction du groupe, nous supposons que la variation des types de regroupements¹⁰ favorisera les interactions entre les apprenants et participera au développement de l'entraide entre ces derniers.

2.4 Méthodologie

Notre réflexion, grâce à la description de l'environnement didactique et à son analyse, nous a permis d'identifier une situation problématique à laquelle la mise en action

¹⁰ Basée sur les travaux de C. David et D. Abry (2018)

d'un projet pédagogique spécifique tente de remédier. À ce titre, la démarche méthodologique adoptée se situe dans le champ de la recherche-action telle que la définit Michèle Catroux (2002) dans le résumé de son article :

« [un] processus qui aide les enseignants à se doter des moyens propres à améliorer leur pratique et à réfléchir sur leur pédagogie. La recherche-action permet en effet au praticien, tout en restant en contact avec le terrain, d'apprendre à identifier ses besoins et d'établir une démarche pour atteindre des objectifs de changement. Elle favorise également une meilleure appréciation de ses interventions en classe. »

2.4.1 Une recherche en situation

L'intérêt de la recherche-action est de pouvoir mener une réflexion parallèlement aux actions sur le terrain et, ainsi, de permettre une évolution dans des pratiques didactiques.

En reprenant les principes de la recherche-action telle qu'elle est préconisée par M. Catroux (2002), nous avons adopté, pour la mise en œuvre de ce travail, les étapes suivantes :

- Identifier un problème ; constat d'une tension entre formation collective et besoins individuels avec un public ayant des compétences hétérogènes (cf. section 2.1).
- Établir un plan d'action ; envisager une démarche pédagogique spécifique telle que la conception d'un atelier de création de jeu à visée pédagogique pour les apprenants par les apprenants (cf. section 2.2).
- Mettre en place l'action ; définition des objectifs, des contenus, des modalités de travail, du déroulement et de la progression, animation des séances et accompagnement des apprenants (cf. Partie 3).
- Évaluer les effets de l'action ; questionnaire et entretien de bilan du projet auprès des apprenants sur leurs apprentissages (cf. Partie 3).

2.4.2 Les données

Afin de pouvoir vérifier les hypothèses formulées plus haut, notre analyse portera d'une part sur les fiches pédagogiques réalisées lors de la conception du projet, et d'autre part, sur un recueil de données réalisé sur le terrain.

Tout d'abord, l'examen des fiches pédagogiques tendra à faire ressortir les possibilités de s'adresser à l'ensemble des profils présents dans le groupe mais également les possibilités de mise au travail simultanée des apprenants sur des niveaux de compétences distincts. Nous pensons qu'un tel projet comporte assez de tâches pour varier les modalités

de travail et que la nature même des diverses tâches permet de pouvoir répartir le travail en fonction des besoins d'apprentissage de chaque participant.

Par ailleurs, dans l'optique de faire apparaître des éléments constitutifs de l'entraide et de la cohésion de groupe, nous nous appuyerons d'une part sur une observation directe circonscrite aux activités de travail en groupe dans le cadre du projet. Cette observation s'est appuyée sur une grille pour relever les occurrences de demande d'aide et de tutorat lors des interactions. D'autre part, nous analyserons les retours des stagiaires recueillis lors de l'évaluation du projet à travers un questionnaire et, pour les niveaux moins avancés, un entretien collectif enregistré.

Partie 2

-

Cadrage théorique

L'étude de notre contexte nous a permis d'identifier trois notions clés qui sont au cœur de notre recherche et qui ont servi de cadre pour l'élaboration de notre projet d'ingénierie pédagogique : l'hétérogénéité, la pédagogie différenciée et la pédagogie de projet. L'organisation de cette seconde partie répond à la même logique que le cheminement de notre réflexion. Il s'agit dans un premier temps de déterminer le champ de l'hétérogénéité. De quelles différences parle-t-on ? Pourquoi est-il important de les prendre en compte dans un contexte d'enseignement-apprentissage ? Dans cette perspective, quelles sont les démarches pédagogiques envisageables ? Autant de questions qui nous ont conduit à étudier les principes de la pédagogie différenciée que nous exposerons dans un second temps. Nous en soulignons deux axes fondamentaux : varier les activités et les modalités de travail, et considérer le rôle central du groupe et de sa dynamique. Suite à cette étude, nous avons pris le parti de mettre en œuvre la différenciation à travers la pédagogie de projet que nous présenterons, notamment dans son aspect méthodologique, dans le dernier chapitre de cette partie.

Chapitre 3. L'hétérogénéité

L'hétérogénéité des groupes étant considérée comme « la caractéristique la plus importante de la formation linguistique des migrants adultes, [...], quels que soient les dispositifs et les actions menées. », il est important d'identifier ce qu'elle recouvre (Adami, 2020, p. 29). Ce chapitre tend à cela.

3.1 Terminologie

Le terme « hétérogénéité » renvoie à l'adjectif « hétérogène » défini par le dictionnaire Larousse (1999, p. 898) comme « un tout qui est formé d'éléments dissemblables, disparates, souvent contraires : *Une classe hétérogène* (= dont les élèves sont de niveau très différent [...]) ». Il s'agit donc de considérer l'hétérogénéité comme la caractéristique d'une entité unique mais diverse, dont les composants ne s'accordent pas.

3.1.1 Apparition du terme dans l'éducation

À l'origine, dans le champ de l'enseignement, la notion d'hétérogénéité apparaît en concomitance avec « l'évolution du système éducatif français » et « une évolution sociale, économique et culturelle de la société » (Suchaut, 2007, p. 18). La première évolution a impliqué un élargissement massif de l'accès à l'école depuis la Seconde Guerre mondiale par le biais d'une politique de réformes. Elles ont eu pour effet non seulement de démocratiser cet accès mais aussi d'augmenter le nombre d'élèves accueillis, tel que nous pouvons le constater dans l'étude réalisée par Barbara Mettetal (2020). Nous y relevons notamment : la réforme Carcopino en 1941 qui a permis à des élèves de classes plus populaires d'accéder aux études et au baccalauréat ; la réforme Berthoin en 1959 qui a porté l'âge de la scolarisation obligatoire à 16 ans ; et la réforme Haby en 1975 qui a instauré un premier cycle commun dans l'enseignement secondaire avec le collège unique.

Ces évolutions institutionnelles et sociales ont eu pour effet d'augmenter la diversité des origines et des profils des élèves grâce à un accès plus large à l'école, pour une plus ample classe d'âge et pour une durée plus longue. Cela pose maints problèmes dans une pratique enseignante qui ne voit plus l'hétérogénéité de la classe « comme une composante intégrée aux représentations initiales du métier » (Suchaut, 2007, p. 19) ; alors qu'elle en constituait la norme par le passé dans les milieux ruraux notamment.

3.1.2 Quelles différences ?

Partant du caractère composite de la notion d'hétérogénéité, il nous semble nécessaire d'identifier les différents éléments qui la composent afin de se doter de moyens pour envisager des réponses, qu'il s'agisse de la prise en compte des différences au bénéfice de l'apprentissage ou de la réduction de celles-ci au bénéfice d'une égalité entre tous (Zakhartchouk, 2014). Cette démarche implique une centration sur l'individu en tant qu'élément unique faisant parti d'un tout.

Au niveau de l'individu, l'hétérogénéité doit être considérée selon plusieurs critères. D'après Bruno Suchaut (2007, p. 18), elle prend en compte à la fois le « niveau d'acquisition, [les] capacités cognitives, [le] comportement scolaire, [et le] milieu social ». Le tableau ci-après complète ces critères généraux en précisant les paramètres qu'ils recouvrent en situation d'apprentissage sur la base des travaux effectués par Halina Przesmycki (1991) et Jean-Michel Zakhartchouk (2014).

<i>Niveau d'acquisition</i>	Rapidité d'apprentissage Prérequis à l'apprentissage Savoirs automatisés VS non-maîtrisés	<i>Comportement scolaire</i>	Motivation à apprendre Besoins / Intérêts dans l'apprentissage Sens de l'apprentissage
<i>Capacités cognitives</i>	Âge Style cognitif / Modes de pensées Stratégies d'apprentissage Rythmes	<i>Milieu social</i>	Codes culturels Habitudes éducatives Cadres de vie socio-économique et familiale

Tableau 5. Inventaire des paramètres de l'hétérogénéité (Przesmycki, 1991 ; Zakhartchouk, 2014)

En résumé, l'hétérogénéité dans une classe recouvre les différences liées à la manière dont un élève apprend et a appris, ce qu'il a acquis ou non, au sens qu'il donne « aux activités scolaires », et à ses « habitudes éducatives » (Zakhartchouk, 2014, pp. 28 - 29). Penser à la fois les cadres de référence et les processus d'apprentissage dans cet inventaire, non exhaustif, permet à terme de mieux saisir la notion de niveau en tant que « résultat apparent d'autres différences » (Przesmycki, 2004, p. 76).

3.1.3 En formation pour adultes

Transposés dans le contexte de la formation linguistique pour adultes, nous retrouvons certains de ces critères sous les termes de « niveau de scolarisation » (Adami, 2020, p. 30) – faisant référence aux notions d’acquisition et de culture éducative –, ou encore de « projet migratoire » (*op. cit.*, p. 33) – en lien avec le contexte social de l’individu et ce que J.-M. Zakhartchouk nomme les « expériences vécues » (2014, p. 28) –.

Plus précisément, selon H. Adami (2020), les critères principaux au fondement de l’hétérogénéité sont :

- Le **niveau de scolarisation** : un écart peut être notable entre des personnes arrivant en France en ayant été très peu, voire pas, scolarisées dans leur pays d’origine et d’autres arrivant en ayant fait des études supérieures. Ainsi, les apprenants faiblement scolarisés peuvent se retrouver en grand décalage. L’« *habitus scolaire* » (*op. cit.*, p. 34) est une variable notable compte tenu des différences de systèmes éducatifs et d’accès à la scolarité à l’échelle mondiale.
- Les **profils sociologiques** : une majorité d’apprenants appartient aux classes populaires mais un changement s’opère avec l’arrivée de personnes plus diplômées et issues de classes sociales plus diverses.
- Les **parcours et profils langagiers** : ici, il s’agit de différences quant aux représentations qu’une personne peut avoir sur sa ou ses langue(s) première(s) et sur une langue étrangère, et *a fortiori*, sur l’apprentissage d’une langue nouvelle. Par ailleurs, une personne plurilingue, dont le profil ou le parcours l’aura amené à être exposée ou à apprendre d’autres langues, bénéficiera d’un répertoire verbal déjà enrichi et d’un certain développement de ses compétences linguistiques.
- Le **projet migratoire** : il impacte directement la façon dont une personne va envisager une formation et s’investir dans son apprentissage de la langue de communication dominante du pays d’accueil. Une personne nouvellement arrivée et désireuse de s’installer sur le territoire peut aborder une formation linguistique de manière plus volontaire qu’une autre dont le pays d’accueil ne constitue qu’une étape migratoire.

À cela s’ajoute la prise en compte des particularités relatives au public adulte avec « des préoccupations, des intérêts et des objectifs » spécifiques (Adami, 2020, p. 34). En effet, en tant qu’adulte, chacun entre en formation avec ses propres expériences et contexte

de vie qu'il est difficile d'ignorer. Il en va de même des raisons qui les ont amenés en formation ; là aussi des disparités subsistent entre les signataires du CIR, les bénéficiaires d'un accompagnement à l'insertion socio-professionnelle, ou ceux qui sont obligés de se former en fonction de leur choix de vie.

Pour conclure, l'enjeu dans la description des critères d'hétérogénéité des adultes migrants est de percevoir leur influence sur le processus d'« intégration linguistique » conçu comme « le processus sociolinguistique d'acquisition de la langue dominante du pays d'accueil [...], qui permet aux migrants allophones de comprendre et de se faire comprendre [...], c'est-à-dire d'interagir de façon efficace selon les situations [...] et selon leurs objectifs de communication. » (Adami & André, 2015 cité par Adami, 2020, p. 25).

3.2 Enjeux et démarches face à l'hétérogénéité

Le champ de l'hétérogénéité étant délimité, nous présenterons ci-après les enjeux en termes d'enseignement-apprentissage et quelques réflexions sur les démarches didactiques envisageables dans une situation hétérogène.

3.2.1 Un potentiel pour l'enseignement-apprentissage

En référence aux résultats de plusieurs recherches dans le domaine de l'éducation cités par B. Suchaut (2007), nous pouvons postuler que l'hétérogénéité ne constitue pas un frein pour les apprenants. En effet, le chercheur démontre, en se plaçant sur plusieurs niveaux d'analyse allant du système éducatif global à la pratique de classe, que l'hétérogénéité n'a pas d'impact sur le niveau moyen des élèves et qu'elle favorise l'acquisition quelles que soient les origines sociales. En outre, il n'y a pas de différences notables de réussite et de progression entre une répartition de classes, ou de groupes au sein de la classe, par niveau ou hétérogène. Ainsi, en acceptant ce postulat, nous préciserons le potentiel de l'hétérogénéité dans une situation didactique.

Tout d'abord, la diversité du groupe-classe et les possibilités multiples d'organisation du travail en sous-groupe apparaissent comme un atout dans un environnement hétérogène. J.-M. Zakhartchouk (2014) reprend les propos d'Eveline Charmeux (2007) et précise le bénéfice de l'apprentissage par les pairs en situations de rencontre. Ces dernières, provoquées par l'enseignant-formateur, sont le lieu d'apparition d'obstacles à surmonter. De ces obstacles naissent les apprentissages dans la mesure où ils rendent actifs les apprenants dans la résolution de problèmes.

De plus, les interactions en classe hétérogène sont l'occasion de partager et de comparer des savoirs (Hoeben, 2007, cité par Zakhartchouk, 2014). En laissant s'exprimer la multiplicité des points de vue, des modes de pensée et des acquis, chacun bénéficie non seulement d'un élargissement du champ des savoirs mais a la possibilité de structurer lui-même sa connaissance. Là encore, il est question de rendre actif un individu dans son apprentissage.

Enfin, la classe hétérogène peut être favorable au développement de la solidarité entre apprenants. Pour C. David et D. Abry (2018), dans le domaine de la formation en langue, il s'agit d'un élément primordial à la réussite des apprentissages dans la mesure où un climat de confiance préalablement installé sera propice aux échanges et à la motivation de chacun à participer. Cette solidarité est un terrain fertile à l'entraide, aux conseils mutuels et aux corrections réciproques entre pairs. Un enseignant-formateur se doit donc dans sa gestion d'un groupe hétérogène d'encourager la communication entre apprenants de niveau différent.

3.2.2 Aborder l'hétérogénéité

Face à la complexité d'un environnement hétérogène riche en variables institutionnelles et personnelles, il est primordial pour un enseignant de savoir précisément quel(s) but(s) il souhaite faire atteindre à ses apprenants et comment il compte le faire. Cela passe par : une identification des savoirs à enseigner à un moment T ; une connaissance et une hiérarchisation des compétences à travailler au bénéfice d'une connaissance plus globale ; et une priorisation de ces dernières en fonction des besoins d'apprentissage de chacun (Zakhartchouk, 2014). Cette approche par compétences facilite le travail de définition et de sélection d'objectifs adaptés à chacun au sein d'une progression plus globale. Néanmoins, les objectifs doivent être réalistes et réalisables.

De plus, J.-M. Zakhartchouk (*op. cit.*) insiste sur la nécessité face à l'hétérogénéité d'une classe de proposer une variété de pédagogies afin de s'adresser à une plus large palette de stratégies d'apprentissage. Il mentionne notamment trois grands modèles pédagogiques plus ou moins utilisés et valorisés par les enseignants. Tout d'abord, le « modèle magistral » (*op. cit.*, p. 55), bien que décrit comme relativement plus rapide et efficace pour la transmission d'informations, demande certains prérequis aux élèves afin qu'ils puissent réellement en bénéficier. Ce modèle se place dans un fonctionnement déductif où les élèves sont mis en position réceptive avant d'appliquer le savoir qui vient de leur être exposé. Par la suite, l'auteur évoque la « pédagogie par objectifs » (*ibid.*) dans laquelle l'élève est plus

actif, réalisant tâche après tâche les objectifs demandés dans un parcours balisé par l'enseignant. Ce modèle semble plus approprié en contexte hétérogène car il offre la possibilité de différencier les objectifs en fonction de chaque apprenant. Cependant, d'aucuns y voient une limite dans son caractère « comportementaliste » (*op. cit.*, p. 57) et critique un possible manque d'appropriation. Enfin, le dernier modèle présenté relève des théories constructivistes. Face à un problème à résoudre, un élève va tâtonner, commettre des erreurs, en tirer des apprentissages, et s'approprier une démarche, un savoir. Ici, le guidage de l'enseignant est plus ou moins présent, le travail peut se réaliser en autonomie, que ce soit totalement seul ou en groupe. Valorisé pour son bénéfice au niveau de l'appropriation individuelle des apprentissages, ce modèle inductif demande toutefois plus de temps et peut ne fournir aux apprenants que des cas qui fonctionnent, au détriment des cas d'exception qui seront nécessairement rencontrés par un individu.

Pour conclure, nous noterons deux intérêts principaux évoqués par J.-M. Zakhartchouk (*op. cit.*) à varier les pédagogies face à l'hétérogénéité. Premièrement, cela permet de s'adresser à tous les « types d'intelligences » (Gardner, 2004, cité par Zakhartchouk, 2014, p. 61) ; un intérêt semble se faire sentir en contexte hétérogène à toucher les intelligences « interpersonnelle » – à savoir la « compréhension d'autrui » et la « capacité à travailler ensemble » – et « intrapersonnelle » relative à la « compréhension de notre propre fonctionnement ». Par ailleurs, varier les fonctionnements dans un enseignement permet également de se rapprocher des différentes stratégies d'apprentissage du public auquel l'enseignant s'adresse. En effet, il s'agit pour l'enseignant de considérer chaque individu dans son fonctionnement de travail et d'apprentissage en opérant une décentration par rapport à ses propres stratégies cognitives. Ainsi, il améliore la connaissance de son public dans une démarche d'appréhender l'hétérogénéité de la manière la plus pertinente possible.

3.2.3 Avec des adultes migrants

Dans un contexte où l'intégration linguistique des adultes formés constitue un enjeu important, il est nécessaire de considérer le sens social à donner à l'enseignement et aux apprentissages. À l'instar d'un des principes de l'andragogie, un apprenant adulte migrant doit comprendre le sens d'une activité réalisée en formation dans ce qu'elle va lui apporter à l'extérieur, autrement dit en milieu social. Ce besoin est d'autant plus présent lorsque l'apprenant n'a pas eu l'opportunité dans son parcours de développer des compétences purement scolaires (Adami, 2020). Dans cette optique, la démarche serait donc de privilégier

une approche par thématique dans la mesure où cette dernière touche des domaines de la vie quotidienne et sociale. Ainsi, les « situations sociolangagières les plus fréquentes » (*op. cit.*, p. 38), grâce auxquelles un apprentissage en milieu social s'effectue, peuvent servir de socle. Parmi ces situations, nous relevons « les relations interpersonnelles, les relations professionnelles, les relations transactionnelles (c'est-à-dire les relations de service) et les alteractions, [...] échanges unilatéraux qui ne nécessitent que des compétences de compréhension écrite [...] ou orale [...] » (Adami, 2010, cité par Adami, 2020, p. 37), comme la presse écrite ou les messageries vocales. En conséquence, la démarche ici tendrait également à favoriser les interactions en salle de formation sous couvert de faire entrer des situations authentiques dans une situation didactique.

Néanmoins, à l'instar des contextes hétérogènes en milieu scolaire évoqués par J.-M. Zakhartchouk (2014), il est également nécessaire avec des apprenants adultes de varier les modalités de travail. En effet, selon H. Adami (2020), l'objectif de répondre aux besoins d'apprentissage de chacun ne peut se réaliser que s'il y a une mise au travail individuelle réelle ; ce qui n'est pas toujours évident lors de séquences interactives collectives avec un groupe hétérogène. Les écarts de niveaux ont tendance dans ce type d'activités à favoriser les apprenants les plus avancés, plus à l'aise dans la compréhension et dans la prise de parole spontanée, au détriment de la participation et de la compréhension des plus faibles. En conséquence, la démarche pédagogique à adopter vise l'alternance entre travail collectif et travail individuel dans une même séquence thématique (*op. cit.*) ; il s'agit de faire travailler l'ensemble des membres du groupe en veillant aux besoins spécifiques de chacun et en variant les modalités de travail.

En résumé de ce chapitre, nous retiendrons l'importance d'identifier les hétérogénéités au sein d'un groupe d'apprenants afin de pouvoir composer pédagogiquement avec les différents profils des individus mais également de pouvoir délimiter des objectifs d'apprentissage pour chacun. Nous soulignerons aussi la nécessité de prendre en compte le groupe social que constitue la classe en favorisant les interactions entre ses différents membres.

Chapitre 4. La pédagogie différenciée

En raison des différences présentes au sein d'un groupe hétérogène, un enseignant peut difficilement apporter en réponse à ces contraintes une pédagogie commune se basant sur un niveau moyen d'apprentissage. Le recours à la pédagogie différenciée, dont le terme émerge officiellement dans la circulaire du 19 juillet 1979 du Ministère de l'éducation nationale, « permet d'apporter une solution à cet ensemble de contraintes : des classes hétérogènes, des activités communes, des réponses différenciées » (Cuq, 2003, p. 191).

Dans ce chapitre, nous évoquerons les principes de cette pédagogie, à la fois individualisée et variée ; puis nous définirons ce sur quoi porte une différenciation et de quelles manières elle peut se mettre en œuvre. Enfin, nous verrons l'importance que représente le travail de groupe dans cette démarche.

4.1 Une démarche pédagogique

Pratiquée depuis le 19^e siècle, dans les classes rurales notamment, la différenciation en tant que concept pédagogique est apparue suite à la « reconnaissance de l'élève comme personne » ainsi que le résume H. Przesmycki (1991, p. 11). L'auteure mobilise dans son ouvrage consacré à la pédagogie différenciée (*op. cit.*) les travaux de pédagogues tels que Roger Cousinet (1950), Célestin Freinet (1976), et Fernand Oury (1971) qui témoignent tous de cette reconnaissance de l'individu avec ses propres besoins, et qui « proposent une pédagogie recentrée sur l'apprenant et ses intérêts véritables » (Przesmycki, 1991, p. 11). Cette pédagogie met donc l'accent sur les différences entre les individus et s'organise à travers la prise en compte des caractéristiques de l'hétérogénéité citées au chapitre précédent, qu'elles soient d'ordre cognitif, socioculturel ou psychologique (*op. cit.*). Ainsi, la pédagogie différenciée peut se définir d'une part comme « une pédagogie individualisée » (*op. cit.*, p. 10). D'autre part, s'appuyant notamment sur les travaux en psychologie issus du courant socioconstructiviste, il s'agit également d'une démarche tournée vers la notion de groupe. Considérant qu'un individu apprend lorsqu'il confronte ses représentations à celles des autres dans un environnement donné (Piaget, 1978, cité par Przesmycki, 1991), la démarche porte aussi sur le développement des interactions sociales au profit d'une « appropriation durable de savoirs et de savoir-faire : l'élève devient acteur de son apprentissage avec les autres, au sein d'un groupe » (Przesmycki, 1991, p. 14). En conséquence, la pédagogie

différenciée s'articule à la fois dans la prise en charge des individus et dans la constitution d'un collectif au sein d'une situation d'enseignement-apprentissage (Meirieu, 2020).

4.1.1 Individualiser dans un groupe

Précisons tout d'abord en empruntant les termes de Jean-Pierre Cuq (2003, p. 128) que « l'individualisation n'est pas synonyme d'individualisme mais d'une adaptation à la singularité de l'apprenant ». Il s'agit de considérer les particularités de chaque apprenant afin de définir une démarche pédagogique et d'élaborer des contenus. Pour cela, un enseignant peut s'appuyer soit sur des aspects cognitifs, psychologiques ou sociaux, soit sur des aspects d'ordre organisationnels permettant une variation des modalités d'apprentissage. Tournée vers l'individu, cette démarche peut permettre aux situations d'enseignement-apprentissage de prendre d'autres formes, telles que le conseil, le tutorat ou l'accompagnement. À terme, cette adaptation de l'enseignement à l'individu permet d'améliorer son efficacité et la motivation des apprenants.

Néanmoins, au sein d'une démarche différenciée, l'individualisation ne veut pas dire que l'apprenant est seul face à son travail ou face à l'enseignant (Perrenoud, 1995, cité par Connac, 2021). En effet, il est nécessaire pour un apprenant qui se retrouve face à un problème à résoudre de pouvoir avoir recours aux autres membres du groupe en tant que ressources complémentaires à l'enseignant afin de surmonter une difficulté. Ainsi, l'individualisation se doit d'« être couplée à une dimension sociale », et trouverait son sens et son intérêt dans « une structure coopérative du travail » (Connac, 2021, para. 27).

« Un recours exclusif à cette approche pédagogique [l'individualisation] ne pourrait satisfaire les enjeux d'une différenciation pédagogique tant la confrontation d'idées, les débats réflexifs (Tobola Couchepin, 2017), le soutien mutuel et l'exploitation de ressources variées seraient des situations nécessaires pour apprendre (Feyfant, 2016). » (Connac, 2021, para. 30)

Différencier dans une classe hétérogène ne consiste donc pas à juxtaposer les individualités et les besoins de chacun mais bien à mettre en œuvre des travaux communs permettant à chacun de s'y impliquer au bénéfice de son propre apprentissage (Meirieu, 2020). En pensant des projets communs, l'enseignant participe à la construction d'un cadre fédérateur nécessaire à la cohérence du groupe (Cuq, 2003) : « c'est dans ce collectif, et parce qu'il aura été institué, que pourra se mettre en place une individualisation qui fera droit à la différence de chaque élève » (Meirieu, 2020, p. 11).

4.1.2 Varier les démarches

S'opposant au « mythe » de la classe homogène (Przesmycki, 1991, p. 10 ; Meirieu, 2020, p. 11), les chercheurs définissent également la pédagogie différenciée comme une pédagogie variant les démarches. L'objectif pour un enseignant est de donner à chacun « des situations d'apprentissage collectives et individuelles, de monitorat entre pairs et de travail en groupe, sur des supports et avec des méthodologies différentes » (Meirieu, 2020, p. 10). Ainsi, il tendra vers la diversification de ses démarches pédagogiques afin d'offrir aux apprenants de multiples prises leur permettant de tirer le meilleur parti de la situation d'apprentissage (*op. cit.*). Pour cela, il pourra s'appuyer sur divers paramètres des processus d'apprentissage, inventoriés notamment par H. Przesmycki (1991), comme la motivation, le rythme, ou encore les modes de pensées et de communication. Porter attention à cette diversité dans l'élaboration d'un enseignement revient à opérer une différenciation des processus d'apprentissage, qui est un des trois dispositifs de différenciation mis au jour par la recherche (Meirieu, 1986, cité par Przesmycki, 1991) et que nous évoquerons dans la section ci-après.

4.2 Quelles différenciations ?

Après avoir fait ressortir les grands principes de la pédagogie différenciée, nous nous intéresserons ici aux différentes sphères dans lesquelles une différenciation peut prendre place et sur quels modes.

4.2.1 Les dispositifs de la différenciation

D'après les travaux de Philippe Meirieu (1986) repris par H. Przesmycki (1991), trois dispositifs de différenciation peuvent s'opérer au sein d'un triangle mettant en interaction trois pôles : les personnes – les enseignants et les apprenants –, le savoir et l'institution.

Tout d'abord, nous trouvons la différenciation des **processus d'apprentissage** (Personnes ⇔ Savoir). Elle consiste à faire travailler les apprenants en groupe sur les mêmes objectifs, dans un temps simultané, mais avec des processus différents. Cette différenciation nécessite une analyse détaillée de l'hétérogénéité des apprenants.

Ensuite, nous trouvons la différenciation des **contenus d'apprentissage** (Savoir ⇔ Institution). Elle consiste à faire travailler les apprenants en groupe, dans un temps simultané, sur des contenus différents en lien avec les objectifs définis par l'institution.

Enfin, nous trouvons la différenciation des **structures** (Institution ⇔ Personnes). Elle consiste à regrouper les apprenants dans des structures de classe différentes, à l'image

de « groupe de niveau-matière » par exemple (Przesmycki, 1991, p. 17). Elle peut être envisagée comme nécessaire dans la mesure où un enseignant ne peut se démultiplier en autant d'enseignants particuliers qu'il possède d'apprenants. Néanmoins, l'éclatement de la structure classique de la classe reste soumis à des conditions de ressources matérielles et humaines.

Le choix du dispositif de différenciation dépend de l'enseignant en fonction de son objectif de réussite d'un apprentissage. Il est cependant souhaitable selon H. Przesmycki (1991) « de combiner les trois dispositifs [...] : les élèves, répartis dans des structures différentes, travaillent selon des processus et sur des contenus différenciés. » (*op. cit.*, p. 17).

4.2.2 Les modes de différenciation

Au sein des dispositifs présentés précédemment, notamment ceux concernant les processus et les contenus d'apprentissage, la différenciation peut s'appliquer selon deux grands modes dont les terminologies diffèrent suivant les auteurs. Ph. Meirieu distingue la « différenciation successive » de la « différenciation simultanée » tandis que Christian Puren (2001), en ce qui concerne la classe de langue, parle respectivement de « variation » et de « différenciation »¹¹.

4.2.2.1 La « différenciation successive » ou « variation »

Ce type de différenciation s'inscrit dans une même séquence didactique et consiste à alterner différents temps de travail, qu'il soit collectif, individuel ou en groupe (Meirieu, 2020). L'enjeu est de diversifier les situations d'apprentissage afin de permettre à chacun de s'accorder à un moment donné avec une méthode employée. De plus, cette succession de divers modes d'activité est complétée par une variation des supports, des outils ou des consignes afin d'adapter l'objectif d'apprentissage aux compétences de chacun. Ainsi, une même information donnée au groupe-classe pourra avoir des consignes de traitement différentes, allant notamment de l'observation à la simulation en passant par la comparaison ou encore l'analyse (Cuq, 2003). Dans ce cas, l'approche des contenus se fait par une variation des entrées.

Le terme de « variation » proposé par Ch. Puren (2001) rejoint ce mode de différenciation pour la classe de langue qu'il définit comme une « diversification des tâches

¹¹ Notre recherche se situant dans le domaine de la didactique des langues, nous retiendrons la terminologie de Ch. Puren dans la partie 3 de ce mémoire.

d'apprentissage successives dans un ou plusieurs domaines possibles, mais tous les élèves réalisent chacune d'elles en même temps ou du moins dans le même ordre » (*op. cit.*, p. 64). Cela pourrait se traduire par une séquence de ce type :

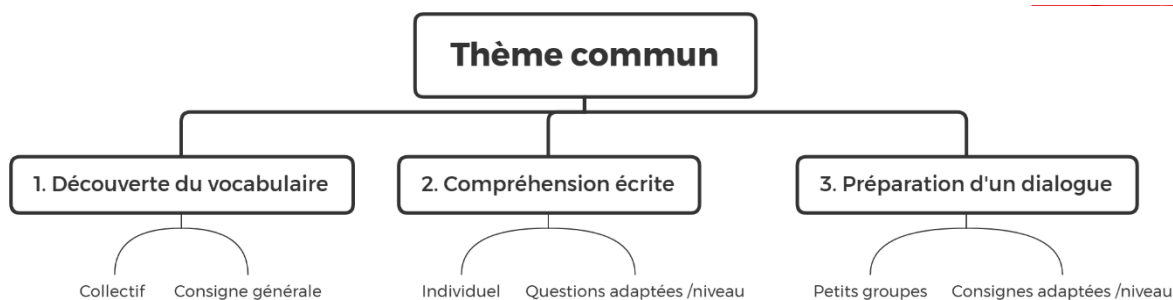


Figure 2. Exemple de variation (d'après C. David-Lodovici & D. Abry-Deffayet, 2018)

Dans leurs travaux sur la pédagogie différenciée en classe de langue, C. David et D. Abry (2018) inventorient les types de variation possibles et en précisent leurs applications.

Variation du contenu de la tâche	Proposer des exercices différents, des travaux de difficultés différentes.
Variation de l'amplitude de la tâche	Proposer des exercices à plusieurs niveaux et des travaux de longueur variable. Respecter les rythmes d'apprentissage.
Variation de la nature de la tâche	Adopter des démarches pédagogiques différentes en s'adaptant aux styles cognitifs des élèves : par exemple, accompagner les activités de plus d'images pour certains (profils visuels), faire élaborer des productions différentes en fonction de l'aisance à l'écrit et des besoins [...].
Variation de la nature des aides	Guidage plus ou moins important Mobilisation sur la tâche, aide à la compréhension de la consigne, à la compréhension. Mise en place d'outils d'aide (fichiers, cahier d'aide, tableau, dessin). Installation d'un tutorat entre pairs.

Tableau 6. Inventaire des variations (C. David-Lodovici & D. Abry-Deffayet, 2018, pp. 32-33)

4.2.2.2 La « différenciation simultanée » ou « différenciation »

En complément de la « différenciation successive », la « différenciation simultanée » consiste, elle, à un moment donné, à différencier les tâches d'apprentissage et les activités en fonction des besoins de chacun (Meirieu, 1985, cité par Robbes, 2009). Elle peut par exemple intervenir suite aux résultats d'une évaluation, ou suite à un travail collectif lors

duquel un enseignant aura identifié la nécessité d'un travail individualisé pour certains apprenants (Meirieu, 2020 ; Cuq, 2003). Ce peut être également l'occasion de mettre en place un tutorat entre apprenants en proposant à ceux qui ont compris d'expliquer à ceux qui éprouvent plus de difficultés. Ainsi, une bascule s'opère dans la classe, passant « d'une différenciation successive à une différenciation simultanée, mais avec toujours le même objectif : la progression de chacune et de chacun au sein du collectif apprenant » (Meirieu, 2020, p. 12).

Dans le champ de la didactique des langues, Ch. Puren (2001) préfère réserver le terme de « différenciation » à ce mode-ci dans la mesure où il rompt avec des pratiques au sein desquelles la succession d'activités nombreuses et diversifiées est monnaie courante. En effet, comme l'auteur l'énonce, « seule la "différenciation simultanée" oblige l'enseignant à déplacer la centration sur ses élèves, puisqu'il va devoir se poser lui-même et en contexte la question des critères de différenciation » (*op. cit.*, p. 65). L'attention est donc véritablement portée sur les niveaux de compétences des apprenants mais également sur leurs stratégies d'apprentissage, leurs profils et leurs besoins. Pour reprendre l'exemple cité par C. David et D. Abry (2018), un enseignant pourra proposer la découverte d'un point de grammaire à certains de manière inductive tandis que d'autres le feront de manière déductive.

En conclusion, notons que, quelles que soient les terminologies adoptées, les auteurs s'accordent sur la complémentarité de ces deux modes de différenciation : la première venant maintenir « la dimension commune indispensable à la poursuite de l'enseignement collectif » (Puren, 2001, p. 65) sans déroger à la nécessaire diversification méthodologique inhérente à la pédagogie différenciée.

4.3 Le rôle du groupe

Dans le champ de la formation linguistique en contexte de « classe multi-niveaux », C. David et D. Abry (2018) justifient la pertinence de la différenciation pédagogique par le fait qu'elle centre sur l'individu-apprenant tout en pensant le collectif. Pour l'enseignant, il s'agit de considérer les « besoins de l'apprenant » et de réfléchir à « une pédagogie adaptée pour le faire progresser » (*op. cit.*, p. 35) tout en s'appuyant sur le travail de groupe et sa dynamique. Ce dernier élément est considéré comme la « clé de voute de

l'enseignement/apprentissage différencié » (David-Lodovici, 2013, p. 108). C'est pourquoi nous souhaitons terminer ce chapitre par une focalisation sur le rôle du groupe.

Outre une nécessité de cohérence et de repères communs (Cuq, 2003), travailler avec le groupe présente un réel atout pour l'acquisition et l'apprentissage d'une langue étrangère. C. David et D. Abry (2018) convoquent les travaux provenant de la recherche en acquisition d'une seconde langue (Krashen, 1980 ; Narcy, 1990) qui considèrent l'acquisition comme meilleure s'il y a confrontation dans une interaction à des « données linguistiques d'un niveau plus élevé » car cela amène « à s'interroger sur le sens du message » (David-Lodovici & Abry-Deffayet, 2018, p. 54). De ce point de vue, la classe de langue hétérogène serait un lieu favorable à l'acquisition. En effet, ce contexte de classe offre des opportunités de regroupement en nombre restreint d'apprenants de différents niveaux qui favorisent les possibilités d'interventions de chacun. Ainsi, les situations nécessitant une négociation du sens se voient également accrues (David-Lodovici, 2013).

« L'apprenant qui se retrouve à devoir échanger avec ses pairs, qu'ils soient du même niveau ou de niveaux différents dans la L2, se retrouve un peu comme dans un "discours naturel des situations non scolaires" (Kramsch, 1984 : 54) et doit trouver des stratégies pour se faire comprendre et pouvoir agir avec les autres. » (*op. cit.*, p. 110)

Par ailleurs, favoriser les interactions en groupe s'inscrit pleinement dans une perspective actionnelle dans la mesure où un apprenant se retrouve à devoir agir avec les autres en s'adaptant à la multiplicité des compétences linguistiques qui l'entoure (*op. cit.*).

De plus, le travail de groupe est également propice à l'apprentissage par « étayage » ; une notion défendue par les travaux socio-constructivistes de Jérôme Bruner (1998, cité par David-Lodovici & Abry-Deffayet, 2018). Cette notion considère qu'un enfant apprend parce qu'il reçoit de l'aide d'un tiers plus expérimenté qui doit se garder d'agir à sa place. Dans notre contexte, cet étayage peut avoir lieu au sein des interactions lors de travaux de groupe (David-Lodovici & Abry-Deffayet, 2018). Ainsi, des apprenants de niveaux plus avancés peuvent venir en aide aux apprenants moins avancés, en leur apportant d'autres vocabulaires ou structures par exemple. En outre, les apprenants les plus avancés doivent aussi faire un effort de simplification et/ou de reformulation de leur discours s'ils veulent être compris. Nous pouvons également constater des phénomènes de corrections entre les interlocuteurs. En conséquence, le travail de groupe a cet avantage de favoriser l'émergence de tutorat dans lequel les deux interlocuteurs tirent parti de la situation au bénéfice de leur apprentissage respectif : l'un apprenant de l'autre, l'autre apprenant grâce au premier.

Pour résumer, un groupe propice à l'apprentissage de ses membres doit être composé de personnes assez proches pour assurer une communication, mais suffisamment différentes pour qu'il y ait enrichissement mutuel et progrès de chacun (Meirieu, 2020 ; David-Lodovici & Abry-Deffayet, 2018). Grâce aux différents regroupements possibles au sein d'une classe aux niveaux de compétences hétérogènes, un enseignant peut opérer les variations de démarches intrinsèques à la pédagogie différenciée (cf. section 4.1.2). En alternant entre les regroupements, il participe à la mise en œuvre d'une dynamique complexe tournée vers le développement des compétences de chaque membre du groupe-classe. C'est notamment ce que nous avons souhaité mettre en œuvre dans le cadre de notre approche par projet ainsi que nous l'étudierons dans la troisième partie de notre mémoire. Mais avant cela, il est nécessaire de situer le cadre didactique dans lequel s'inscrit notre approche, à savoir la pédagogie de projet.

Chapitre 5. La pédagogie de projet

« La pédagogie de projet est, parmi les démarches de pédagogie différenciée, celle qui répond le mieux à la diversité des attitudes des élèves concernant leurs intérêts et leurs besoins » (Przesmycki, 1991, p. 84)

Dans une démarche pédagogique tournée vers la différenciation, nous avons pris le parti de mettre en place un projet commun au sein duquel chaque stagiaire peut agir à hauteur de ses compétences tout en bénéficiant des interactions avec ses pairs pour son apprentissage. En effet, selon C. David et D. Abry, (2018), la pédagogie de projet participe à la fois à la mise en valeur du groupe et de l'individu, et permet de prendre en compte la diversité des profils grâce à la succession d'étapes et de tâches variées. Par ailleurs, dans une perspective actionnelle, le projet en classe de langue place l'apprenant dans une « action sociale [qui n'est plus] seulement simulée, mais réelle » (Puren, 2009a). Ce chapitre présentera tout d'abord les grands principes de la pédagogie de projet, ses risques de dérives et son processus d'élaboration, avant d'envisager le projet comme une action collective.

5.1 Les principes fondamentaux

Issue de travaux de pédagogues comme John Dewey ou Célestin Freinet à la fin du 19^e siècle, la pédagogie de projet s'appuie sur « une philosophie de l'expérience » (Boutinet, 1993, p. 188) dans laquelle la théorie et la pratique sont intrinsèquement liées. Grâce à la mise en œuvre directe des contenus enseignés, l'apprentissage se fait par l'action, établissant ainsi un « lien entre agir d'usage et agir d'apprentissage » (Perrichon, 2009, p. 93).

5.1.1 Une méthodologie de l'action

Le principe fondateur de la pédagogie de projet consiste selon J. Dewey et C. Freinet à mettre les élèves en position d'acteurs dans la réalisation de projet à dimension sociale (*op. cit.*). Ce faisant, ils apprennent à anticiper les conséquences d'une action, à prendre en compte la situation dans laquelle ils sont et trouvent du sens à leur action. Il s'agit à terme de les rendre apte à mobiliser les apprentissages de l'école en dehors de la salle de classe. De plus, les travaux en psychologie d'Henri Wallon (1945, cité par Przesmycki, 1991) démontrent le rôle majeur « de l'action dans le développement de la pensée » (*op. cit.*, p. 14). Ainsi, partant du besoin constant qu'a un individu d'agir sur son environnement, l'auteur souligne un processus spiralaire consistant à investir ses acquis face à de nouvelles actions, à vérifier la résolution d'un problème et à « élaborer de nouvelles démarches de compréhension » (*ibid.*) qui pourront être réinvesties.

Par ailleurs, en nous appuyant sur les travaux de Jean-Pierre Boutinet (1993) et Émilie Perrichon (2009), nous distinguons le projet pédagogique, orienté vers le produit final et centré sur un agir d'apprentissage, de la pédagogie de projet. Cette dernière, orientée vers le processus et les moyens mis en œuvre, se centre sur l'agir d'usage. Elle est à envisager comme une méthodologie dont l'objectif n'est pas seulement l'atteinte d'un but « mais aussi la manière dont on veut l'obtenir » (Bordallo-Labal & Ginestet, 1993, p. 8). Nous souhaitons opérer cette distinction dans la mesure où notre projet peut s'envisager sous ces deux aspects. En effet, il s'agit bien d'un projet-objet orienté vers la création d'un jeu à destination d'apprenants en FLE. L'un des objectifs est le travail de la langue à travers le contenu du jeu. Néanmoins, nous avons également pris le parti d'une approche par projet pour son aspect méthodologique. Ce qui nous intéresse ici sont les moyens que cette approche permet de mobiliser afin de mettre en œuvre une différenciation dans un groupe d'apprenants hétérogène (cf. partie 3).

	PROJET PEDAGOGIQUE Projet-objet	PEDAGOGIE DU PROJET Projet-méthode
Orientation	Produit	Processus
Objectif visé	La fin	Les moyens
Désignation	Il est déterminé par les objectifs. Il peut donner lieu à une évaluation sommative.	C'est une méthodologie, une démarche avant tout. Elle peut donner lieu à une évaluation formative.
Types d'action	POESIS (elle se termine par un résultat qui se détache de l'action)	PRAXIS (ce qui se dégage de la pratique en cours)
Agir	d'apprentissage	d'usage
Centration	Centration sur l'action terminée.	Centration sur l'action en cours.

Tableau 7. Analyse du glissement sémantique entre projet pédagogique et pédagogie du projet (Perrichon, 2009, p. 95)

Enfin, en didactique des langues, nous retrouvons également cette conception méthodologique dans les propos d'Agnès Bracke (2001, p. 175) : « la pédagogie du projet consiste en un processus privilégiant la dimension pragmatique du langage et donc l'activité langagière des apprenants ». Ainsi, la centration est bien sur l'action en cours qui intègre « l'usage fonctionnel des savoirs à acquérir » (*op. cit.*, p. 176) ; l'objectif se situe du côté des moyens mobilisés afin de développer une compétence de communication ; l'accent est mis sur l'agir d'usage.

5.1.2 Les risques de dérives

Selon les travaux d'Isabelle Bordallo-Labal et Jean-Paul Ginestet (1993), tout projet se situe à l'intersection de « trois pôles : affectif, social, rationnel » (*op. cit.*, p. 12). Le pôle affectif inclut les notions de motivation et de plaisir dans la participation au projet. Le pôle social renvoie à la finalité du projet et son utilité en dehors de la salle de classe. Le pôle rationnel, quant à lui, implique la notion d'acquisition. Lorsque l'on élabore et que l'on mène un projet, il convient de maintenir un équilibre dans l'interaction entre ces différents pôles au risque sinon de tomber dans des dérives. I. Bordallo-Labal et J.-P. Ginestet (*op. cit.*) en répertorient trois types.

- La dérive productiviste ; ici, le pôle social est privilégié, le produit final devient plus important que les apprentissages visés, les élèves ne sont alors plus que de la manœuvre pour sa réalisation.
- La dérive techniciste ; en privilégiant le pôle rationnel, notamment par une planification excessive des tâches par l'enseignant, les élèves sont exclus de la négociation du projet et deviennent des exécutants. Or, un projet implique des mises en recherche, des tâtonnements et des erreurs de la part des participants. Il y a un risque de perte de sens si un projet est trop pensé en termes d'efficacité.
- La dérive spontanéiste ; à l'inverse, s'il y a trop de liberté et de place laissée à l'initiative au profit d'une motivation, les objectifs indispensables au projet risquent de se perdre.

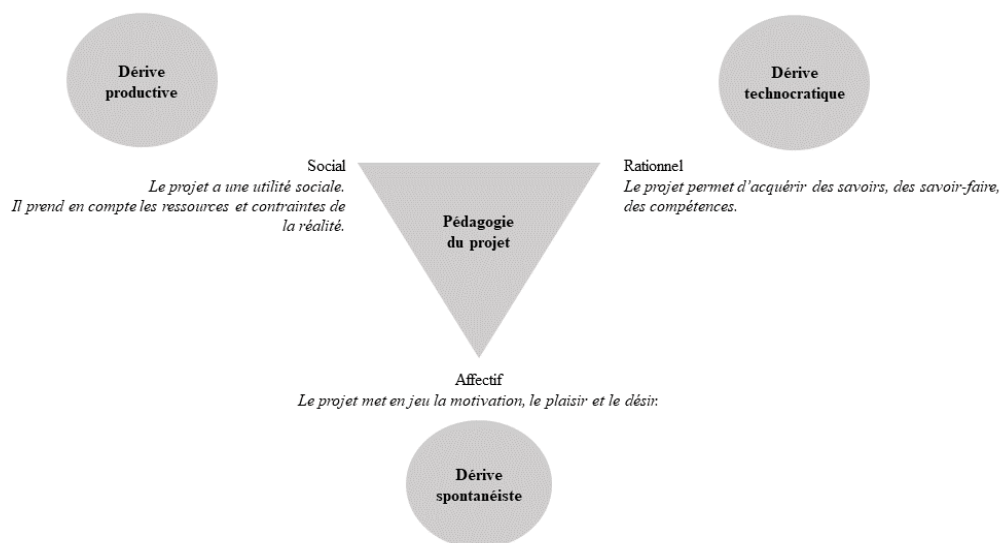


Figure 3. La pédagogie du projet et ses dérives (Bordallo-Labal & Ginestet, 1993, p. 12)

5.1.3 Le processus d'élaboration

Considérer la pédagogie de projet comme une méthodologie, c'est adopter une « démarche [qui] pourrait être cernée à travers deux temps caractéristiques : l'amont du projet, l'aval du projet » (Boutinet, 1993, p. 189). En amont, il s'agit d'établir un diagnostic pédagogique qui se manifeste par une identification des caractéristiques des apprenants (cf. chapitre 1) et de leurs besoins, ainsi que de la réalité institutionnelle (Bracke, 2001). En aval, il s'agit du temps de mise en œuvre du projet durant lequel les activités sont planifiées, réalisées, contrôlées et évaluées (Boutinet, 1993).

Amont du projet	Aval du projet
Diagnostic de la situation pédagogique	Planification des activités
Négociation d'un objectif action	Réalisation et contrôle
Détermination des moyens à prendre et programmation des séquences	Évaluation terminale

Tableau 8. La pédagogie du projet et ses étapes essentielles (Boutinet, 1993, p. 189)

De plus, selon Ch. Puren (*op. cit.*), une distinction est à faire entre le processus de conception et le processus de préparation. Le premier est assumé par les responsables du projet, à savoir les apprenants. Il est potentiellement amené à modifier le projet et les objectifs qui le composent. « La conception est donc, par nature, une action portant sur les actions elles-mêmes à venir » (*op. cit.*, p. 128). Quant au processus de préparation, il se limite à « la mise à disposition préalable des ressources et des moyens linguistiques et culturels dont on prévoit qu'ils seront nécessaires au cours de l'action » (*ibid.*).

Enfin, la planification d'un projet passe par la détermination des différents objectifs que l'enseignant souhaitent atteindre à travers celui-ci. Ces derniers, considérés comme des éléments « régulateur[s] de l'action à entreprendre [...] doivent notamment émerger du diagnostic de la situation pédagogique » (Boutinet, 1993, p. 181). Lors de cette étape, il est important d'être vigilant à ne pas tomber dans une dérive techniciste (cf. section 5.1.2). La planification « ne veut pas dire programmer strictement une chaîne d'actions » (Bordallo-Labal & Ginestet, 1993, p. 21). L'enseignant doit rester attentif à l'évolution du projet dont les apprenants sont acteurs et adapter les objectifs en fonction de celle-ci. Il opère par la même une évaluation constante du projet.

5.1.4 L'évaluation du projet

La réalisation des objectifs se confronte à deux types d'évaluation intervenant dans des temporalités et sur des aspects différents.

D'une part, tout au long du projet, nous trouvons une évaluation formative qui se manifeste par des temps de reformulation sur ce qui a été réalisé. Elle permet non seulement à l'enseignant d'adapter ses objectifs spécifiques à l'évolution du projet, mais surtout à l'apprenant « d'explicitier ses réussites ou de prendre conscience du décalage existant entre sa performance et le résultat attendu » (Bracke, 2001, p. 179). Par ailleurs, sur un aspect plus organisationnel en ce qui concerne la réalisation du produit final, cela permet de vérifier le respect des échéances fixées. Ainsi, l'enseignant peut évaluer sa propre gestion de la temporalité (*op. cit.*).

D'autre part, une évaluation sommative intervient en fin de projet sur deux aspects : le produit final et les objectifs d'apprentissages visés. En ce qui concerne le produit final, il peut être évalué par des personnes extérieures, concrétisant ainsi sa portée actionnelle et terminant de lui donner du sens. « Cette 'exposition' est souvent perçue comme une 'mise en danger' mais elle a toujours un côté gratifiant. » (*ibid.*). En outre, du point de vue de l'évaluation des apprentissages visés, elle peut prendre la forme d'une auto-évaluation de l'apprenant « portant sur les acquis et sollicitant ainsi un travail réflexif » (*ibid.*). Le questionnaire individuel se prête à ce type d'évaluation. À terme, l'enseignant veillera à faire réinvestir les apprentissages visés par le projet dans d'autres activités afin d'opérer un transfert de compétences (Gaonac'h, 1990, cité par Bracke, 2001).

Pour conclure, nous préciserons que la pédagogie de projet en tant que méthodologie par l'action privilégiant les moyens plutôt que la fin ne doit pas occulter la nécessité d'aboutir à une réalisation concrète, possédant une finalité sociale authentique (Bracke, 2001) ; sans cela le projet, et en conséquence les contenus enseignés, seraient vidés de leur sens. La pédagogie de projet apparaît donc comme « une tâche mettant en lien l'agir social et l'agir d'apprentissage » (Perrichon, 2009, p. 92).

5.2 Le projet comme tâche collective

La pédagogie de projet, par sa démarche, place les apprenants en situation d'autonomie et de décision dans un travail collectif, en collaboration (Perrichon, 2009). Le projet, en tant que tâche collective, implique nécessairement une communication entre les participants qui doivent s'entendre afin de réaliser une action commune.

5.2.1 La notion de tâche

Au centre du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), la notion de tâche recouvre l'ensemble des capacités d'un utilisateur de la langue à aboutir à un résultat donné en fonction d'un but fixé. Peu importe la nature de la tâche, il s'agit de pouvoir agir socialement. En situation d'apprentissage, les tâches à accomplir sont choisies par l'enseignant en fonction d'objectifs divers. Elles peuvent être effectuées de manière individuelle ou collective. Leur évaluation se fait à la fois sur le fond, c'est-à-dire la réussite ou non de celles-ci, et sur la forme, à savoir la correction de la réalisation linguistique. En conséquence, une distinction s'opère au sein de la notion de tâche entre les tâches réalisées en contexte social et les tâches en classe (Rosen, 2009) ; à charge pour les didacticiens et pédagogues d'articuler les deux et d'établir une continuité entre elles. Ch. Puren (2009a) propose de réserver le terme de « tâche » au contexte d'apprentissage et le terme d'« action » au domaine social, autrement dit à l'usage de la langue. Nous adoptons ici cette distinction.

Par ailleurs, le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) classe les tâches en trois catégories : les tâches de pré-communication pédagogique (exercices, manipulation décontextualisée des formes) ; les tâches « pédagogiques communicatives » (jouer le jeu de l'utilisation de la langue, 'faire semblant') ; et les tâches « proches de la vie réelle », choisies en fonction des besoins des apprenants hors de la classe ou du contexte d'apprentissage (lire un mode d'emploi, remplir un formulaire administratif...).

Enfin, au sein de la pédagogie de projet, les tâches correspondent aux différents objectifs transitoires mis en place dans le processus d'élaboration. Pour le CECRL, « l'intérêt majeur [de cette démarche] pour l'apprentissage tient soit aux ressources et activités langagières que requiert telle tâche (ou telle séquence de tâches), soit aux stratégies ainsi exercées ou mises en action pour la réalisation de ces tâches » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 108).

5.2.2 Focus sur la tâche communicative

Afin de pouvoir réaliser conjointement un projet, les apprenants sont nécessairement mis en situation d'interaction. Ils se retrouvent donc constamment confrontés à la réalisation de tâches communicatives initiées par l'enseignant. Celles-ci constituent « un cadre interactionnel qui les amène à résoudre ensemble des problèmes de langue pour répondre à de véritables besoins communicatifs » (Griggs, 2009, p. 100). Dans ce cadre, la langue est « à la fois l'outil et l'objet du travail collectif » (*op. cit.*, p. 102). En effet, elle constitue le moyen d'accomplir la tâche, obligeant les apprenants à comprendre les énoncés de leurs

pairs et à se faire comprendre par eux. L'apprentissage ne précède pas la communication mais se réalise au sein de celle-ci. Selon Peter Griggs (*op. cit.*, p. 104), « la formulation des énoncés n'est pas amputée de leur conceptualisation ; la progression thématique n'est pas imposée à l'avance mais négociée tout au long de l'interaction ; les problèmes linguistiques se présentent comme des obstacles à la communication qu'il faut surmonter pour assurer le déroulement de l'interaction ». En outre, la finalité du projet étant orientée vers une production dans la langue cible, cette dernière fait également l'objet d'une réflexion de la part des apprenants afin de produire des énoncés corrects d'un point de vue linguistique.

5.2.3 Une action collective

La mise en œuvre d'un projet en classe demande à ses participants d'agir ensemble afin d'aboutir à sa réalisation. Pour E. Perrichon (2009), l'action collective doit être négociée afin que chacun puisse mettre ses compétences et ses ambitions au service de l'intérêt commun. En effet, dans une perspective de co-action, la négociation des contenus que ce soit entre apprenants ou avec l'enseignant favorise la mobilisation des compétences de chacun en tant qu'individu agissant pour le groupe. L'auteure énonce également que « le fait que chacun garde un intérêt personnel dans l'action collective est garant d'une part de la réussite du projet en lui-même, et d'autre part, de l'expression de son individualité en tant que sujet pensant et agissant en société. » (*op. cit.*, p. 98-99). Cette préservation des individualités au sein du groupe favorise la collaboration et la coopération, et ainsi permet de développer l'entraide et la solidarité.

En conclusion à ce chapitre, nous souhaitons mettre en résonance la pédagogie de projet avec les propos de Ch. Puren (2009b) sur la classe de langue :

« En classe, il s'agit bien de mener à bien collectivement le processus conjoint d'enseignement-apprentissage. [...] L'enjeu [...] n'est pas seulement de cohabiter ni même d'interagir, mais aussi et surtout d'agir ensemble dans une perspective commune, c'est-à-dire de 'co-agir'. » (*op. cit.*, p. 161)

C'est dans cette perspective d'apprentissage collaboratif et solidaire misant sur l'agir social et communicationnel (Rosen, 2009) que nous avons travaillé lors de l'élaboration et la réalisation de notre projet auquel la dernière partie de ce mémoire est consacrée.

Partie 3

-

Le projet et son analyse

Tout en définissant l'utilisation ludique de la langue comme une tâche communicative qui ne se limite pas au domaine éducationnel, le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) reconnaît néanmoins le rôle du jeu dans l'apprentissage d'une langue. Cette position est partagée par l'équipe pédagogique du Greta de Grenoble – Villeneuve avec laquelle j'ai travaillé. En effet, nous rappelons qu'une des missions qui m'a été confiée consistait à concevoir des ressources pédagogiques tournées vers une approche ludique et exploitables avec un public migrant adulte et hétérogène. En outre, nos questionnements et nos lectures présentées dans les parties précédentes nous ont conduit à prendre parti pour une pédagogie de projet permettant d'inclure les apprenants eux-mêmes dans le processus de conception et de pouvoir répondre à des besoins et des objectifs d'apprentissages divers. Ainsi, nous avons conçu un scénario pédagogique consistant en la création d'un jeu par les apprenants de notre groupe à destination d'autres apprenants en contexte de formation linguistique similaire. La dernière partie de notre mémoire se consacrera à la présentation générale de notre projet puis à son analyse.

Chapitre 6. Un projet de création de jeux

Étant familier avec l'utilisation du jeu en classe de langue, j'ai pris le parti de mettre en place un projet de classe destiné à la création collective d'un jeu. Toutefois, il ne s'agissait que de mon point de vue d'enseignant. C'est pourquoi, avant de soumettre le projet à l'ensemble des apprenants de notre groupe, j'ai introduit quelques activités ludiques dans mes premières séances afin d'évaluer leur réceptivité à ce type d'approche. L'accueil positif de ces activités a validé définitivement notre choix et le travail d'ingénierie pédagogique pour élaborer le projet a pu être initié. Ce chapitre exposera ce travail en présentant tout d'abord sa démarche et ses objectifs, puis son élaboration et son déroulement, et enfin ses résultats.

6.1 La démarche pédagogique et ses objectifs

6.1.1 La démarche pédagogique

Suite aux réflexions présentées dans notre première partie, l'enjeu principal a été de penser la mise en place d'une démarche pédagogique la plus adaptée aux contraintes que nous avons évoquées. Comme cela a déjà été précisé dans la présentation de l'institution, il n'y a pas de méthodes préconisées par le Greta pour mettre en place ce travail ; c'est à chaque formateur d'établir sa démarche en fonction des objectifs de la formation et du public concerné. Différentes lectures portant sur les questions de l'enseignement avec un public adulte hétérogène, notamment les ouvrages d'H. Adami (2020) et de C. David et D. Abry (2018), nous ont permis d'aller plus loin dans la définition du projet pédagogique faisant l'objet de cette recherche.

En tant que formateur, j'ai dû composer avec les hétérogénéités présentes dans le groupe avec lequel j'ai travaillé. Dans la mesure où notre contexte est soumis à la nécessité de préparer simultanément les stagiaires à des certifications relevant de plusieurs niveaux, je me suis concentré sur les besoins en compétences de chacun pour atteindre cet objectif. Cela a impliqué un travail de différenciation de l'enseignement prenant en compte ces besoins et incitant les apprenants à « mettre en œuvre des stratégies pour se faire comprendre et agir avec les autres » (David-Lodovici & Abry-Deffayet, 2018, p. 55). Ainsi, je me suis appuyé sur les principes de la pédagogie différenciée et de la pédagogie de projet. Ces derniers se sont traduits dans la conception de fiches pédagogiques (cf. annexe 3) planifiant les activités et déterminant les modalités de travail. Nous reviendrons sur l'élaboration de ces fiches dans le chapitre suivant.

En outre, l'approche par projet pour laquelle nous avons pris parti relève à la fois du projet-objet et du projet-méthode (Boutinet, 1993 ; Perrichon, 2009). En effet, l'orientation du projet tournée vers la création d'un produit, à savoir un jeu à destination d'apprenants en FLE, place notre démarche du côté du projet-objet. Il s'agit bien d'aboutir à la réalisation d'une ressource pédagogique qui sera évaluée à terme par l'équipe pédagogique de l'établissement et par les futurs joueurs-apprenants. Néanmoins, l'objectif principal de notre démarche n'a pas été de faire apprendre aux stagiaires la manière de créer un jeu mais bien de concevoir ce projet comme une méthodologie permettant la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée. Ainsi, nous nous sommes centrés sur l'action en cours et l'évaluation s'est également faite de manière formative à chaque étape du projet.

Enfin, nous considérons dans cette démarche, à l'instar de Ch. Puren (2009a, p. 130), que « c'est le projet lui-même qui remplit la fonction d'intégrateur didactique », faisant ainsi un parallèle avec une unité didactique dans un manuel d'apprentissage. En amont, « la préparation se fait en fonction des pré-requis nécessaires à la réalisation du projet » (*ibid.*). En aval, un soutien est assuré par l'enseignant tout au long de la réalisation en classe et des exploitations langagières et culturelles seront prévues.

6.1.2 Les objectifs de la démarche

Au niveau macro, le projet a pour but de mettre en œuvre l'ensemble des compétences langagières du CECRL, grâce notamment aux différentes sous-tâches à réaliser. À travers lui, il s'agit également d'avoir la possibilité de varier les modalités de regroupement afin de faire interagir les apprenants dans des situations de coopération et de collaboration. Plus spécifiquement, notre démarche tend à :

- Donner un « rôle » à chacun et, ainsi, solliciter un travail individuel décentré de l'enseignant et évalué par les pairs.
- Mobiliser les savoirs et savoir-faire en situation de production dans les activités de groupe.
- Faire émerger l'entraide et le tutorat entre apprenants.

Une fois nos objectifs formulés, nous avons pu concevoir la mise en œuvre du projet.

6.2 L'élaboration du projet

6.2.1 L'amont du projet

Le diagnostic de la situation didactique (cf. partie 1) a permis de déterminer plusieurs objectifs à négocier, d'une part avec l'institution en tant que garante des orientations et finalités pédagogiques, et d'autre part avec les apprenants afin de remporter leur adhésion. Il s'agit également pendant ce temps de déterminer les moyens et le nombre de séquences nécessaires au projet (Boutinet, 1993).

6.2.1.1 Négociation et détermination des objectifs

Dans mes expériences de formateur, notamment au Greta de Grenoble, j'ai régulièrement pris le parti de mettre en place des temps de jeu en classe. Cette démarche demande d'avoir conscience de ses objectifs pédagogiques. Aussi multiples soient les intérêts de celle-ci, il est important de l'envisager comme un outil pédagogique afin de lui donner du sens dans une situation didactique. Faire entrer le jeu en classe, c'est d'emblée le didactiser en choisissant sa forme et son contenu en fonction des compétences visées (Silva, 2008). Ainsi, suite à quelques discussions avec la responsable de formation et quelques formatrices du Greta de Grenoble, la finalité de notre projet s'est orientée vers la création d'un jeu d'expression. Son objectif était de travailler essentiellement sur la production orale et il devait s'adresser à un niveau de langue intermédiaire afin de pouvoir être exploité avec des apprenants de différents niveaux de compétences, de débutant à avancé. Du point de vue du projet-méthode, l'objectif de faire travailler les apprenants dans une dimension pragmatique et privilégier leur activité langagière (Brake, 2001) dans une action collective a également été validé par l'équipe pédagogique de l'établissement.

Plus spécifiquement, les objectifs ont donc été divisés entre ceux relatifs au projet-objet et ceux relatifs au projet-méthode.

➤ Objectifs du jeu

- Systématiser des éléments linguistiques d'une thématique.
- Travailler sur les instructions en réception et en production.
- Favoriser la production orale par une mise en situation réelle de communication.
- Prendre conscience de l'interculturel.

➤ **Objectifs des ateliers de création**

- Mettre les apprenants en situation de jeu et mobiliser son potentiel communicationnel et social afin de créer du lien au sein du groupe et favoriser les interactions.
- Fédérer autour d'une tâche commune et concrète.
- Réemployer les éléments linguistiques d'une thématique dans les tâches de conception.
- Travailler en sous-groupes de niveaux (différenciation) les actes de paroles en lien avec l'étape de conception (*Exemple : lors de la phase de rédaction de la règle : A1-caractériser quelque chose = décrire le jeu, faire la liste du matériel ; A2-caractériser et situer un évènement = rédiger la présentation de la thématique ; B1-exposer et hiérarchiser = rédiger le déroulement du jeu*).
- Travailler en sous-groupes multi-niveaux dans les phases de définition des contenus et favoriser la collaboration dans la tâche commune.

Enfin, en ce qui concerne les contenus du projet, le tableau ci-après présente la proposition initiale.

Thématique générale		Organiser une fête de famille mixte
Composantes linguistiques	Actes de parole	Suivre une recette, faire des achats, inviter/répondre à une invitation
	Lexique	La famille, les aliments, la cuisine, les achats
	Grammaire	Les partitifs, la quantité, l'impératif, les verbes pouvoir/devoir/vouloir
	Socioculturel	Les formules de politesse, l'invitation
Interculturel		Les spécialités culinaires du monde

Tableau 9. Proposition initiale des contenus du projet jeu

6.2.1.2 Détermination des moyens et programmation des séquences

Afin de concevoir le projet de manière détaillée, je me suis rapproché d'une structure experte dans le domaine ludique : La Maison des Jeux de Grenoble. Cette association d'éducation populaire est un centre ressource sur le jeu et un organisme de formation certifié. En effet, étant adhérent et bénévole de cette association, j'étais au fait de ses activités d'accompagnement de structures socio-éducatives dans la mise en place d'ateliers de

création de jeux. J'ai donc sollicité un rendez-vous dont l'objectif était d'identifier les différentes étapes d'un tel projet, estimer son volume horaire et déterminer son rythme. Cela a abouti à la rédaction d'un document de travail de type feuille de route (cf. annexe 2) qui a servi de base à la planification des activités que nous détaillerons dans la prochaine section consacrée à l'aval du projet. Ainsi, ce dernier a été séquencé comme suit :

Nombre de séances	9
Durée des séances	2,5h en moyenne
Fréquence	1 séance/semaine
Volume horaire total	20,5 h
Etapes de travail	Découverte de jeux Compréhension du squelette d'un jeu : distinguer le fond et la forme Elaboration du nouveau jeu : choisir le fond et la forme, déterminer les règles, tester et ajuster Fabrication du jeu Animation du jeu (en interne et à l'extérieur dans la classe)

Tableau 10. Programmation du projet jeu

6.2.2 L'aval du projet

6.2.2.1 Planification des activités

Suite à la définition de la trame générale du projet, j'ai pu élaborer le tableau synoptique ci-après. Il est organisé par séance et résume les objectifs de chacune, leurs modalités de travail, leurs contenus et leur déroulement. Nous avons catégorisé les objectifs à l'instar d'A. Bracke (2001) qui en distingue trois types en fonction de leur nature : les objectifs généraux, correspondant aux buts à atteindre ; les sous-objectifs opérationnels, assimilés aux savoirs et savoir-faire à développer ; et les objectifs linguistiques, discursifs et pragmatiques, c'est-à-dire les contenus enseignés en termes de grammaire, lexicale, actes de langage et d'activités langagières réalisées. Pour ces derniers, nous nous sommes référés à l'ouvrage de l'Alliance Française élaboré à partir du CECRL (Chauvet & Normand, 2008). En outre, en ce qui concerne les modalités de travail, la typologie des regroupements s'appuie sur les travaux de C. David et D. Abry (2018) que nous présenterons dans le chapitre suivant lors de l'analyse des fiches pédagogiques.

Séances et durée	Objectifs généraux	Objectifs spécifiques	Activités langagières	Compétences linguistiques	Regroupements	Supports	Déroulement
S1 2 h 30	Présentation du projet au groupe et de la thématique	Prendre conscience des pratiques ludiques Comprendre la tâche finale et les étapes qui la composent	CO / IO CE / PE	Lexique du jeu	Groupe-classe Individuel Petits groupes niveaux hétérogènes	Images Vidéo Questionnaire Diaporama	<ul style="list-style-type: none"> - Emergence du jeu dans la classe à partir d'un montage photo des différents types de jeu et de mode de sociabilité à travers le jeu. - Visionnage du court-métrage d'animation « Le Joueur d'échecs » (Studio Pixar). Début de réalisation d'une carte mentale pour le lexique du jeu à compléter tout au long du projet. - Distribution d'un questionnaire individuel sur son propre rapport au jeu, puis échanges en petits groupes. - Présentation des objectifs du projet, de ses étapes, et de la thématique. - Mise en place d'un journal de bord collectif pour suivre l'avancée du projet.
S2 2 h 30	Découverte de jeux classiques	Comprendre la structure des jeux	CO/PO CE PE	Lexique du jeu	Groupe-classe Binômes et Petits groupes niveaux hétérogènes Individuel	Jeux Tableau de classement	<ul style="list-style-type: none"> - Jouer à un panel de jeux classiques. - Identification de la structure commune à tous jeux (le fond : support, acteurs, moteur). - Noter individuellement ses appréciations sur les jeux joués (« ce que j'ai aimé/ce que je n'ai pas aimé » dans tel jeu)

Séances et durée	Objectifs généraux	Objectifs spécifiques	Activités langagières	Compétences linguistiques	Regroupements	Supports	Déroulement
S3 2 h 30	Découverte de jeux actuels	Identifier la structure des jeux Découvrir la diversité ludique	CO/PO CE PE	Lexique des aliments Les nombres Le groupe nominal	Groupe-classe Binômes et Petits groupes niveaux hétérogènes Individuel	Jeux Tableau de classement	- Jouer à un panel de jeux actuels (sur le thème de la cuisine et des aliments notamment). - Appliquer la méthodologie d'identification de la structure d'un jeu sur ces jeux. - Noter individuellement ses appréciations sur les jeux joués (« ce que j'ai aimé/ce que je n'ai pas aimé » dans tel jeu).
S4 2 h 30	Sélection du jeu ou des mécanismes à adapter	Echanger sur ses goûts, ses envies Exprimer son opinion Elaborer le fond du jeu	PE IO	Les verbes d'appréciation La forme négative La proposition (on pourrait + infinitif)	Individuel Petits groupes niveaux hétérogènes	Post-it Tableau blanc Petits matériels	Faire une liste des jeux qui ont le plus plu, et dire pourquoi. Comparer les listes et échanger. (World café) Définir le fond du jeu : choix du support, des acteurs, du/des moteur(s). Premiers tests.
S5 2 h	Recherche d'informations et adaptation à la thématique	Elaborer la forme du jeu Réemployer les notions linguistiques liées à la thématique	CO/PO CE Expression écrite courte	Lexique des aliments L'expression de la quantité	Petits groupes niveaux hétérogènes	Petits matériels	- Scénariser la thématique du jeu - Choix de la forme adéquate pour le support, les acteurs, le(s) moteur(s) - Mise en commun et test inter-groupes pour validation

Séances et durée	Objectifs généraux	Objectifs spécifiques	Activités langagières	Compétences linguistiques	Regroupements	Supports	Déroulement
S6 3 h 30	Rédaction de la règle	Comprendre le genre « règle de jeu » Ecrire la règle du jeu	CE PE	Les verbes vouloir/pouvoir/devoir Donner/suivre des instructions	Groupe-classe Sous-groupes de niveaux proches	Règles de jeu	- Identifier les différents éléments de la règle de jeu. - Répartition de la rédaction de la règle en fonction des niveaux de compétences : ○ A1 : liste descriptive du jeu ○ A2 : présentation narrative du thème ○ A2+/B1 : déroulement du jeu
S7 2 h	Réalisation du jeu	Lister le matériel nécessaire Concevoir le jeu	PE IO	Donner des instructions	Petits groupes niveaux hétérogènes	Matériel divers Ordinateurs	- En fonction des besoins, se répartir les listes de matériels à élaborer pour la réalisation de la version définitive du jeu. - Répartir les différentes tâches de conception en laissant les apprenants libres de choisir (phase créative).
S8 2 h	Animation du jeu	Jouer et faire jouer	CO PO	Donner des instructions Décrire Organiser son discours	Classe entière Petits groupes niveaux hétérogènes	Vidéo en ligne Jeu créé	- Comprendre la structure d'une explication à partir d'une vidéo de règles d'un jeu connu du groupe. - Transmettre une règle de jeu - Faire jouer d'autres apprenants (parcours OFII de 200h)
S9 1 h	Evaluation du jeu et du projet	Exprimer son opinion Prendre conscience de son apprentissage	CE PO		Individuel Classe entière	Questionnaires	- Remplir un questionnaire évaluant le projet global, sa place au sein du projet et les apprentissages que celui-ci a permis. - Mise en commun en discussion collective.

Tableau 11. Tableau synoptique du projet jeu

Cette base de travail a donné lieu à la rédaction de neuf fiches pédagogiques (cf. annexe 3). Elles nous ont permis non seulement de préparer la réalisation du projet mais également de le contrôler.

6.2.2.2 Réalisation et contrôle

Dans le cadre de ce mémoire, il n'est pas possible d'être exhaustif sur le déroulement des neuf séances qui ont composé le projet. Néanmoins, nous tenons à mentionner une séance en particulier dans la mesure où elle a orienté la finalité du projet non plus vers la création d'un seul jeu par l'ensemble du groupe mais vers la création de trois jeux par trois sous-groupes. En effet, après avoir réalisé les phases de sensibilisation aux jeux (S1), de compréhension et d'exercisation sur la structure des jeux (S2 et S3), les stagiaires ont été amenés lors de la quatrième séance à élaborer des propositions quant au jeu à créer (cf. annexe 3, p.104). Pour ce faire, ils ont été répartis en trois sous-groupes composés chacun d'au moins un apprenant par niveau sur le modèle A1/A2/A2⁺-B1. L'objectif de l'activité était d'aboutir à une proposition qui aurait été soumise à l'ensemble de la classe. Un vote entre les trois propositions aurait eu lieu pour déterminer ce qui aurait servi de base à la suite du projet. Cependant, durant l'activité, les trois groupes ont montré une forte motivation qui s'est traduite par une certaine fierté à présenter leur proposition (cf. annexe 4) lors de la mise en commun. Ainsi, afin d'éviter une dérive techniciste (Bordallo-Labal & Ginestet, 1993)¹², j'ai fait le choix de déprogrammer l'activité de vote initialement prévue et de laisser chaque groupe travailler à la conception de leur propre jeu. Nous rappelons que le processus de conception est assumé par les apprenants et qu'il est amené à modifier le projet et ses objectifs (Puren, 2009a). Cette séance en atteste et met en évidence la nécessité pour un enseignant de contrôler constamment le projet lors de sa réalisation et de rester attentif à son évolution.

Pour résumer, cette activité a démontré qu'il serait plus bénéfique de faire travailler chaque groupe sur sa propre proposition plutôt que d'amener le groupe-classe à voter pour une seule. Ceci afin de favoriser par la suite la motivation, la participation et la mise au travail de chacun dans le projet, tout autant que le fait de valoriser l'engagement et le travail effectué jusqu'alors dans chacun des trois sous-groupes.

¹² Cf. section 5.1.2

6.3 Les jeux créés

Les trois groupes ainsi constitués ont travaillé durant les quatre séances suivantes à la conception et à la réalisation de leur jeu. La séance 5 leur a permis d'en valider la structure et d'en élaborer la forme et le contenu. Ce faisant, tous les groupes se sont plus ou moins éloignés de la thématique proposée initialement pour aller vers des contenus linguistiques qui les intéressaient davantage. Là encore, c'est en conscience que j'ai laissé le projet dériver vers le pôle affectif (cf. section 5.1.2) afin de favoriser la motivation et le plaisir dans le projet. De plus, la finalité sociale du projet, à savoir créer un jeu à destination d'apprenants en FLE, ne s'en est trouvée que renforcée dans la mesure où les jeux conçus par les trois groupes reflètent ainsi leurs représentations et leurs attendus en termes de jeux pédagogiques utilisables en classe de langue. Par la suite, les groupes ont élaboré et rédigé les règles de leur jeu, puis sont passés à l'étape de réalisation. Ces deux étapes ont été propices à la répartition des tâches en fonction des niveaux de compétences de chaque membre du groupe (cf. chapitre 7).

Étant donné que l'analyse des jeux créés ne fait pas l'objet de notre recherche, nous ne nous attarderons pas sur leur présentation, préférant n'en présenter que les principes. La totalité du matériel produit est néanmoins annexé à notre mémoire (cf. annexes 5, 6 et 7). Trois jeux à destination d'apprenants en FLE ont donc été réalisés :

- **Trouv'mots** ; jeu de lexique inspiré du jeu du « P'tit Bac ». À partir de six thématiques, le but est de trouver le maximum de mots commençant par des lettres prédéfinies (cf. annexe 5)

TROUV'MOTS
❖ À partir de A1
❖ Durée : 20 min
<i>Ce jeu est destiné à des personnes qui apprennent le français. Il permet de réviser du vocabulaire ou d'apprendre du nouveau vocabulaire.</i>

Figure 4. Extrait de la règle de "Trouv'mots"

- **Va faire les courses !** ; jeu de collecte inspiré du jeu de société « Crossing ». À partir d'une liste de courses, le but est de collecter la totalité des aliments présents sur la liste. Il permet de pratiquer la thématique des achats et l'expression de la quantité (cf. annexe 6).

‘Quand un joueur prend un produit du rayon du supermarché, il doit dire le produit qu’il prend et la quantité.
Par exemple : J’achète cinq kilos de tomates.’

Figure 5. Extrait de la règle de "Va faire les courses !"

- **La course aux mots** ; jeu de parcours autour du lexique et de l’expression orale inspiré du jeu traditionnel « Échelles et Serpents » et du jeu de société « Taboo ». Le principe est de trouver et de faire deviner des mots correspondant à la case sur laquelle un pion est arrêté afin d’avancer plus rapidement et être le premier à arriver sur la case finale (cf. annexe 7).

- A partir de : niveau débutant
- Durée : env. 20 min.
- Hasard et connaissance
- 2 à 6 personnes.

Ce jeu est une adaptation du jeu « Echelles et Serpents » combiné avec « Taboo ». Dans le jeu original il y a 100 cases, dans notre jeu il y a 70 cases ainsi que les cartes avec les mots à deviner.

Figure 6. Extrait de la règle de "La Course aux mots"

Pour conclure le projet, un temps de jeu commun a été planifié avec un autre groupe en formation au Greta de Grenoble – Villeneuve. Ce groupe était composé d’adultes migrants en formation FLE inscrits dans un parcours de 200h de l’OFII (cf. chapitre 1). Durant cette séance 8, les trois groupes ont été en position d’animateurs de leur jeu respectif. Ils avaient pour consignes d’accueillir les autres stagiaires à leur table, de leur expliquer le jeu et de jouer avec eux. Cette séance a non seulement permis de donner tout son sens social au projet mais a également placé les stagiaires dans une situation authentique de communication. En effet, ces derniers se sont trouvés face à des adultes inconnus ignorant tout du projet et des jeux créés. Il leur a donc fallu mobiliser leurs compétences pour se faire comprendre et réagir aux questionnements des participants extérieurs. *A posteriori*, cette séance leur a fait prendre conscience de leurs investissements dans l’apprentissage et des difficultés qu’ils ont pu éprouver, ainsi qu’en témoigne Finn (niveau A2) lors de la séance 9 consacré au bilan du projet : « j’ai trouvé c’est très engagé [engageant] engageant oui [...]

oui très compliqué euh n'est pas développer la thématique juste pour expliquer le jeu était compliqué parce que c'est plus facile pour juste *demonstrate* démonstratif le jeu ».

Du point de vue du projet-objet (Boutinet, 1993 ; Perrichon, 2009), nous pouvons considérer cela comme une réussite dans le sens où l'objectif final a été atteint, dans le temps imparti et que le cahier des charges a été respecté par les stagiaires. Les évolutions du projet durant son déroulement nous ont montré l'importance d'évaluer constamment chaque étape afin de négocier les objectifs d'apprentissage au profit de l'engagement des apprenants et de la réussite du projet. Reste à analyser à présent ce que la création collective de jeux, en tant que projet-méthode (*op. cit*), apporte comme réponses à nos questionnements concernant la différenciation pédagogique dans une classe hétérogène et la construction du groupe-classe.

Chapitre 7. Analyse du projet

À travers la mise en place d'un projet de classe, nous avons cherché à concilier l'individuel et le collectif dans une situation d'apprentissage (Bordallo-Labal & Ginestet, 1993). Notre questionnement principal porte sur les moyens qu'apporte une approche par projet à un enseignement différencié dans une situation didactique hétérogène. Il s'agit également d'identifier les conséquences de cette démarche sur le groupe dont nous avons démontré le rôle central dans une pédagogie différenciée (cf. chapitre 4). Ainsi, nous nous attacherons dans ce chapitre à considérer le projet comme une méthode. Dans un premier temps, nous étudierons les éléments constitutifs de la mise en œuvre de la différenciation grâce aux fiches pédagogiques. Puis, nous évaluerons l'impact de cette méthode sur la construction du groupe-classe grâce à nos observations et aux retours des apprenants qui ont participé au projet. Enfin, nous conclurons ce chapitre par un bilan global et nous évoquerons quelques perspectives envisageables suite à notre travail.

7.1 Mettre en œuvre la différenciation

La pédagogie différenciée est définie comme une pédagogie individualisée et variée qui s'appuie sur le rôle du groupe (cf. chapitre 4). Nous avons supposé que le travail de conception d'un scénario pédagogique permettrait la mise en œuvre de ces principes grâce à la planification d'activités variant à la fois les modalités de travail et la nature des tâches. C'est ce que nous proposons de vérifier dans cette section en nous basant sur nos fiches pédagogiques.

7.1.1 Varier les modalités de travail

L'un des objectifs de la différenciation est de favoriser des situations d'apprentissage à la fois individuelles et collectives (Meirieu, 2020). Ainsi, en nous appuyant sur les travaux de C. David et D. Abry (2018), nous avons élaboré le projet en pensant la nécessité de varier les regroupements. Selon ces auteures, nous distinguons quatre modalités de travail : la classe entière, les petits groupes – de niveaux proches ou hétérogènes –, le binôme et l'individuel. Chacune de ces modalités correspond à des objectifs et des démarches pédagogiques spécifiques. Le premier constat que nous pouvons effectuer est que le projet élaboré a bien permis la mise en place de toutes ces modalités ainsi que nous le voyons dans le tableau ci-après. Nous précisons que certaines activités comportent plusieurs modalités de

travail, notamment les activités nécessitant une mise en commun en classe entière après un travail en petits groupes.

	Classe entière	Petits groupes hétérogènes	Petits groupes de niveaux proches	Binôme	Individuel
Nombre d'activités	9	13	4	9	10

Tableau 12. Répartition des types de modalités de travail

À la lecture de ce tableau, nous remarquons la prédominance des activités en petits groupes hétérogènes et des activités individuelles que nous justifions comme suit.

En ce qui concerne les travaux en petits groupes de niveaux hétérogènes, ils ont été planifiés dans la mesure où ils mettent en œuvre le projet en motivant « l'agir en contexte » (*op. cit.*, p. 89). Dans cette perspective actionnelle, la différenciation s'opère « à partir du moment où chaque apprenant réalise une tâche adaptée à son niveau et contribue au projet final » (*op. cit.*, p. 86) ; démontrant par là même la pertinence de ce type de regroupement dans notre démarche. Nous constatons particulièrement cela dans les séances 6 et 7 (cf. annexe 3, pp. 111-117) consacrées respectivement à la rédaction des règles de jeu et à la réalisation du matériel. Lors de ces séances, les apprenants à l'intérieur de chaque groupe ont été amenés à se répartir les tâches en fonction du niveau de compétences de chacun.

REALISATION DU JEU

→ Activité 1 : Conception du matériel et édition de la règle

- Lieu : en salle informatique
- Modalité de travail : individuel, binômes multi-niveaux
- Activité langagière : production écrite
- Objectif :
 - S'organiser dans un groupe
 - Mobiliser des compétences informatiques

Durée	Déroulement	Résultat
60'	<p>Avant de commencer, rendre les productions écrites corrigées des règles de jeu de la séance 6. Les commenter par groupe.</p> <p>Installer les apprenants en salle informatique (au moins 2 ordinateurs par groupe, dans l'idéal 3).</p> <p>Au sein de chaque groupe, répartir les tâches en fonction des différentes parties de la règle prises en charge lors de la séance 6.</p> <p>Ainsi :</p> <ul style="list-style-type: none"> - A1/ A2 : réalisation du matériel (cartes, recherche d'images, illustrations) - A2+ / B1 : édition de la règle (saisie, traitement de texte, mise en page, illustrations). <p>Récupérer les fichiers numériques pour impression.</p>	Fichiers numériques pour impression

Figure 7. Extrait de la fiche pédagogique de la séance 7

De plus, cette modalité de travail favorise le tutorat entre apprenants ; les niveaux plus avancés prennent le rôle de meneur et viennent en aide à ceux moins avancés (*op. cit.*).

Cet aspect sera par ailleurs étudié plus loin dans la section consacrée à la construction du groupe-classe.

Du point de vue du travail individuel, il s'agit de permettre à chaque apprenant de suivre son apprentissage en fonction de son niveau (*op. cit.*). L'apprenant mobilise seul ses compétences langagières afin de réaliser l'activité ciblée ; ici, les apprentissages étayés par le groupe peuvent être réemployés et systématisés. C'est par exemple le cas dans la séance 2 (cf. annexe 3, p. 97) où les apprenants sont invités à faire individuellement le bilan de leur découverte de jeux, ce qu'ils ont aimé ou non et pourquoi. La figure ci-après présente le travail d'Asif (niveau intermédiaire en PE). On peut y observer notamment la mobilisation du lexique pour qualifier les moteurs des jeux : « hasard », « stratégique », « imagination ».

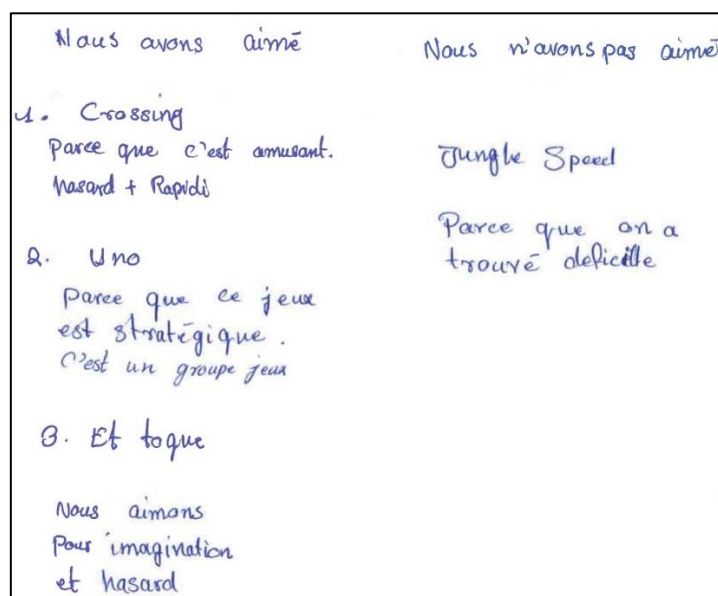


Figure 8. Production d'Asif, séance 2 – activité 3

En outre, le travail individuel a pour objectif de faire prendre conscience à un apprenant de ses compétences et de ses capacités dans l'optique de les améliorer. Enfin, il permet à l'enseignant d'évaluer où se situe chaque apprenant dans le projet ; ainsi, il permet de « s'adapter aux niveaux et aux besoins de chacun » (*op. cit.*, p. 100).

L'approche par projet dans notre contexte nous a donc incité à privilégier les regroupements en petits groupes hétérogènes et le travail individuel. Ce faisant nous prenons

le parti de penser une différenciation dans laquelle l’individualisation prend son sens dans un travail coopératif (Connac, 2021)¹³.

7.1.2 Différencier les tâches

Afin d’analyser les manifestations de la différenciation dans notre projet, nous avons utilisé les travaux de Ch. Puren (2001) que nous avons cités dans notre cadrage théorique (cf. section 4.2.2). L’objectif est d’identifier les types de différenciation et de distinguer ce qui relève de la « différenciation » et de la « variation ».

En ce qui concerne la « différenciation », nous relevons deux occurrences. La première survient lors de l’activité 1 de la séance 6 consacrée à la rédaction de la règle du jeu. Tel que nous le voyons dans la figure ci-après, il s’agit d’une activité de compréhension écrite portant sur la structure d’une règle de jeu visant à identifier les différents types de discours présents au sein de cette dernière. Nous avons planifié cette activité sur deux modalités de travail : individuel pour les niveaux intermédiaire et avancé, et binôme pour les débutants. Ainsi, la différenciation se manifeste dans un changement de modalité de travail pour la réalisation de la tâche en fonction des compétences propres de chaque apprenant.

ÉTAPE 1 – QU’EST-CE QU’UNE REGLE DE JEU ?

→ Activité 1 : Analyse d’une règle de jeu

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : individuel, binôme de même niveau
- Activité langagière : compréhension écrite
- Objectif :
 - Comprendre l’organisation d’une règle de jeu
 - Identifier les types de discours

Durée	Déroulement
30'	<p>1/ Distribuer la fiche de compréhension écrite « Une règle de jeu, c’est quoi ? » (Annexe 1) ainsi que la règle du jeu « Echelles et Serpents » comme support (Annexe 2). Demander aux apprenants de répondre individuellement, ou en binôme pour les niveaux débutants. Corriger collectivement</p> <p>2/ Distribuer l’exercice de remise en ordre de la règle du jeu « Unanimo ». Faire l’exercice individuellement, ou en binôme pour les niveaux débutants.</p>

Figure 9. Extrait de la fiche pédagogique de la séance 6 – activité 1

La deuxième occurrence de différenciation intervient lors de l’activité bilan de la séance 9 (cf. annexe 3, p.123). D’un côté, nous avons proposé aux apprenants intermédiaires et avancés un questionnaire pour évaluer le projet et leurs apprentissages qu’il a mobilisés. De l’autre, le questionnaire a servi de grille d’entretien avec les apprenants débutants afin de

¹³ Cf. chapitre 4

réaliser ce bilan à l'oral. Cette même tâche s'est donc déroulée simultanément sur deux activités langagières différentes ; l'une écrite et l'autre orale.

Par ailleurs, nous observons une nette propension à l'utilisation de la « variation ». En effet, nous dénombrons huit occurrences dans l'ensemble des activités planifiées de notre projet. Rappelons que le terme « variation » renvoie selon Ch. Puren (2001) à une diversification des situations d'apprentissages afin d'adapter l'objectif commun aux compétences de chacun. En référence à l'inventaire des variations proposé dans l'ouvrage de C. David et D. Abry (2018), nous répertorions nos variations dans le tableau ci-après.

Type de variation	Référence de l'activité	Descriptif
Contenu de la tâche	Séance 1, étape 1, activité 2	Proposer deux niveaux de CO
	Séance 8, étape 1, activité 1	
	Séance 2, étape 2, activité 2	Adapter les supports de CE
Amplitude de la tâche	Séance 4, étape 1, activité 1	Demander aux niveaux plus avancés de rapporter un discours suite des IO
Nature de la tâche	Séance 6, étape 2, activité 2	Elaborer une PE différente adaptée au niveau dans une PE collective
	Séance 7, étape 1, activité 1	
	Séance 8, étape 1, activité 2	Elaborer une PO différente adaptée au niveau dans une PO collective
Nature des aides	Séance 5, étape 2, activité 1	Guider la répartition de la recherche d'information

Figure 10. Classification des variations dans le projet

À partir de cette classification, nous constatons que les variations relatives au contenu portent essentiellement sur des activités de compréhension. Il s'agit ici d'adapter le niveau de difficultés d'une même tâche afin de permettre à chacun de s'accorder au projet. Par exemple, quand nous avons travaillé sur la structure d'un jeu, nous avons donné à Oman (A1) le jeu « Échelles et serpents » comme support à la compréhension écrite. Ce jeu de parcours possède en effet une structure simple : un plateau (support), un pion par joueur et un dé (acteurs), et repose sur le hasard (moteur). Quant à Oxana (B1), elle a travaillé à partir du jeu de dessin « Pictionary » dont le moteur est plus complexe à identifier puisqu'il repose à la fois sur le hasard, la dextérité des joueurs et la connaissance partagée entre les joueurs. Ainsi, l'adaptation des supports de compréhension écrite lors de la séance 2 a permis aux

apprenants de travailler suivant leur niveau de compétences sur une même tâche : comprendre la structure d'un jeu. À la fin de l'activité l'ensemble du groupe a pu atteindre les objectifs de compréhension requis pour la poursuite du projet. En outre, nous observons également que les activités de production correspondent à une variation de la nature de la tâche. Elles concernent toutes les activités qui ont nécessité une répartition des tâches afin d'aboutir à une production collective. Nous citerons pour exemple l'activité 2 de la séance 6 lors de laquelle les apprenants ont pris en charge une partie de la rédaction de la règle de leur jeu en fonction de leurs niveaux de compétences (cf. figure ci-après). L'enjeu est donc coopératif et répond à une volonté d'inclure chaque membre d'un groupe à la hauteur de ses compétences dans la réalisation du jeu.

→ **Activité 2 : On rédige**

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : petits groupes multi-niveaux
- Activité langagière : production écrite
- Objectifs :
 - Décrire un jeu
 - Donner des instructions
 - Coopérer dans l'élaboration d'un texte commun

Durée	Déroulement	Résultat
30'	Former les groupes de travail. Repartir les différentes parties de la règle à rédiger suivant les niveaux des apprenants. Par groupe : <ul style="list-style-type: none"> - A1 ; descriptif du jeu (durée, nombre de joueurs, matériel). - A2 ; but du jeu, mise en place et fin de partie. - A2+/B1 ; déroulement du jeu. Distribuer des exemples de règles de jeu dont les jeux créés s'inspirent. Récupérer les productions pour remédiation.	Règles des jeux rédigées.

Éléments de correction :

- Le descriptif du jeu doit être rédigé sous forme de listes.
- Le but du jeu est une phrase verbale.
- La mise en place et la fin de partie sont des phrases descriptives.
- Le déroulement du jeu est un texte injonctif et articulé logiquement.

Figure 11. Extrait de la fiche pédagogique de la séance 6 – activité 2

Nous constatons donc que notre projet nous a amené à privilégier la « variation » à la « différenciation » (Puren, 2001). Nous pouvons expliquer cela par la dimension collective de notre projet. En effet, l'ensemble des tâches devant aboutir à un résultat commun, l'enjeu a été d'adapter le travail de chaque étape en fonction des compétences de chacun dans un souci d'inclusion et de participation de tous. Ainsi, nous rejoignons les propos de Ch. Puren (*op. cit.*) lorsqu'il énonce que la « variation » permet le maintien de « la dimension commune indispensable à la poursuite de l'enseignement collectif » (*op. cit.*, p. 65).

En conclusion de cette analyse concernant la mise en œuvre de la différenciation à travers l'examen des modalités de regroupement et de la variation des tâches dans notre projet, nous pouvons valider en partie notre première hypothèse. En effet, nous pouvons affirmer que prendre le parti d'une approche par projet, en tant que méthode, nous a permis de mettre en place une démarche pédagogique différenciée, à la fois variée et individualisée. Néanmoins, nous émettons une limite quant à la nature du projet, en tant qu'objet, qui a pu nous amener à privilégier certaines modalités de travail et de différenciation au profit de la production collective des jeux. En effet, les contraintes de réalisation des jeux dans le temps imparti ont limité les possibilités de réponses aux besoins de chaque apprenant.

7.2 Construire le groupe-classe

Comme nous l'avons déjà énoncé, le groupe constitue un élément central dans une démarche différenciée (David-Lodovici, 2013). Nous cherchons donc ici à observer l'impact de notre approche par projet sur la construction du groupe-classe. Nous avons supposé que la diversité des types de regroupement que nous venons d'étudier favoriserait l'entraide et permettrait de développer le tutorat entre apprenants. C'est ce que nous proposons de vérifier grâce à l'observation des interactions et aux retours des apprenants sur le projet.

7.2.1 L'entraide et le tutorat

Afin d'analyser la manière dont le groupe se construit grâce à la réalisation d'un projet collectif, nous avons pris le parti d'observer les phénomènes de reformulation, de demande d'aide et de tutorat entre pairs, et de réemploi d'éléments linguistiques. Le choix de circonscrire notre observation à ces phénomènes fait suite à une observation préliminaire des séances 2 et 3. En effet, durant ces séances consacrées à la découverte de jeux, les apprenants ont été placés en situation d'interaction authentique autour de la pratique ludique (Silva, 2008). Cette situation les a amenés à utiliser spontanément diverses stratégies et compétences pour comprendre et se faire comprendre. Ainsi, l'observation de ces séances nous a permis de déterminer les marqueurs langagiers récurrents dans une interaction entre des individus aux compétences hétérogènes. C'est à partir de ces repérages que nous avons établi une grille d'observation (cf. annexe 8) dont nous présentons un extrait ci-après. Cette dernière a été mise en place à partir de la séance 4 qui correspond au point de départ de la conception collective des jeux.

Date – Séance	Demande d'aide	Tutorat	Commentaires
15/04/2021 – S4 Sélection du jeu ou des mécanismes à adapter	15	16	Tutorat : aide à la justification de la part des niveaux A2 et plus. Récurrence de la question « Pourquoi ? » et exemples de justification. « <i>J'aime Jungle Speed parce que c'est rapide, et toi ?</i> » (Finn, A2 à Rafik, A1).
29/04/2021 – S5 Recherche d'informations et adaptation à la thématique	9	11	Tutorat : écriture dans le journal de bord en dictée entre niveaux proches.
06/05/2021 – S6 Rédaction de la règle	2	10	Tutorat : responsabilisation des niveaux avancés dans la supervision de la rédaction des règles.
10/05/2021 – S7 Réalisation du jeu	4	7	Tutorat sur les compétences informatiques (mise en page, recherche web, illustration)

Tableau 13. Extrait de la grille d'observation

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes concentrés sur les demandes d'aide et les occurrences de tutorat qui sont, selon nous, les plus révélatrices de la construction du groupe. Nous observons d'abord la présence importante des demandes d'aide au démarrage du travail de conception (séances 4 et 5) qui s'équilibrent avec des manifestations de tutorat. Nous en concluons un besoin important des apprenants d'atteindre un niveau de compréhension commun au sein des sous-groupes afin de s'accorder sur un travail commun ; le tutorat entre pairs venant aider à la formalisation du travail. En outre, nous constatons une nette baisse des demandes d'aide lors des séances 6 et 7. Selon nous, cela s'explique par la nature des tâches demandées. En effet, durant ces étapes de réalisation matérielle des jeux, les apprenants ont dû se répartir les tâches dans leur groupe de travail en fonction de leurs compétences ; travaillant chacun à leur niveau, le besoin d'aide s'est moins fait ressentir. Néanmoins, le tutorat quant à lui est resté relativement présent dans la mesure où les apprenants les plus avancés de chaque groupe ont spontanément pris les rôles de meneur dans la réalisation de leur jeu respectif.

En conséquence, nous pouvons affirmer que la mise en place d'un projet collectif est propice à l'émergence de l'entraide et du tutorat entre pairs et participe à la construction de la cohésion du groupe qui se doit de travailler ensemble pour atteindre un objectif commun.

7.2.2 Le travail collectif

Afin d'évaluer notre projet, lors de la dernière séance, nous avons effectué un bilan avec les apprenants élaboré sous la forme d'un questionnaire en trois parties : la première sur les jeux, la seconde sur le projet et la troisième sur la place de chacun dans le projet (cf. annexe 3, p.125). Souhaitant rester dans notre optique d'évaluer les intérêts de notre approche en ce qui concerne la construction du groupe-classe, nous nous focaliserons ici sur la seconde partie relative au projet. À la lecture des réponses, il s'avère que l'intérêt principal que les apprenants ont trouvé dans la participation à un projet collectif est le travail en groupe. En effet, comme nous le voyons dans le tableau ci-après, 7 apprenants sur 10 ont trouvé leur intérêt dans la coopération durant ce travail.

Question 9 : Qu'est-ce qui vous a le plus intéressé ? Cochez une seule réponse.	
Découvrir des jeux	1
Apprendre à construire un jeu	1
Travailler en groupe (aider les autres, me faire aider, échanger des connaissances)	7
Communiquer avec les autres (faire des propositions, exprimer mon avis)	1

Tableau 14. Synthèse des réponses au questionnaire de bilan - Partie 2, question 9.

Ce résultat trouve écho dans les réponses apportées à la question 13 relative aux apprentissages effectués grâce au projet, tel que le présente le tableau ci-après. La moitié des apprenants du groupe cite le fait d'avoir appris à partager des connaissances et à se répartir le travail ; apprentissages significatifs d'une coopération.

Question 13 : Qu'avez-vous appris grâce au projet ? Cochez entre 1 et 3 réponses.	
Du vocabulaire pour jouer en général	6
Du vocabulaire pour les thématiques des jeux du projet	5
À mieux comprendre les autres	3
À mieux me faire comprendre	5
À exprimer mon avis et dire pourquoi	1
À travailler en groupe (partager des connaissances, répartir le travail)	5
À organiser un discours à l'oral	3

Tableau 15. Synthèse des réponses au questionnaire de bilan - Partie 2, question 13¹⁴.

Par ailleurs, nous relevons également que le projet a permis aux apprenants d'améliorer leurs compétences en production orale et notamment pour mieux se faire comprendre. Nous rapprochons ce résultat de la nécessaire négociation de contenus dans une perspective de co-action (Perrichon, 2009). En effet, nous pensons qu'apprendre à se faire comprendre dans un groupe témoigne d'une volonté d'être membre de ce groupe et d'agir avec lui.

En conclusion de notre étude sur la construction du groupe-classe appuyée sur nos observations des activités de groupe et sur l'évaluation du projet par les apprenants, nous validons notre deuxième hypothèse. En effet, nous constatons que la mise en œuvre de notre projet a été propice au développement de la coopération au sein du groupe et a donné la possibilité d'apprendre à agir ensemble.

7.3 Bilan et perspectives

Tout d'abord, nous pouvons considérer notre projet comme abouti dans sa globalité. Il s'est conclu par la création de ressources pédagogiques exploitables par l'équipe de formateurs et formatrices du Greta de Grenoble – Villeneuve ; réalisant ainsi l'une des missions qui m'a été confiée. Aussi, nous espérons que les jeux créés seront pertinents dans leur exploitation auprès d'autres groupes d'apprenants. En effet, à l'heure de la rédaction de

¹⁴ Par souci de concision, les items n'ayant obtenu aucune réponse ont été supprimés de ce tableau.

ce mémoire, les jeux n'ont pas encore été utilisés en tant qu'activité ludique en formation. Un travail d'évaluation des jeux reste donc à réaliser par l'équipe pédagogique afin de pouvoir les adapter en fonction du public. Je pense notamment au jeu « La course aux mots » dont le lexique couvre une grande amplitude en ce qui concerne le niveau de compétence requis pour pouvoir y jouer et qui nécessitera une sélection et un classement des cartes afin de s'adapter à différents contextes.

En ce qui concerne notre recherche et suite à nos conclusions issues de notre analyse, nous avons pu identifier dans notre approche par projet certains éléments efficaces pour un enseignant dans la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique. Ainsi, les variations possibles entre différentes modalités de travail et de réalisation de tâches permettent de s'adresser à l'ensemble des apprenants d'un groupe tout en prenant en compte les compétences de chacun. Mettre en place un projet s'avère donc être une méthode pouvant répondre à nos questionnements quant à la gestion de l'hétérogénéité du public adultes migrants en classe de FLE. De plus, une telle approche se révèle favorable à la nécessaire construction du groupe-classe grâce à la réalisation d'un travail coopératif. Ce dernier apparaît propice à un apprentissage solidaire s'appuyant sur un intérêt à agir ensemble.

Du point de vue de l'apprenant, nous voyons un avantage dans la mise en place d'un contexte favorable au développement de sa capacité à communiquer avec les autres et à interagir. Parce qu'elles ne sont plus simulées et parce qu'elles répondent à un réel besoin communicatif, les interactions dans le projet donnent sens à l'apprentissage de nouvelles compétences langagières. Cependant, nous trouvons une limite dans notre projet dans la mesure où il n'a pas permis de travailler sur des compétences directement liées aux contenus du DELF Tout Public ; objectif final de la formation dans laquelle je suis intervenu. En laissant les apprenants investir le projet en choisissant eux-mêmes les contenus des jeux, nous avons privilégié le processus du projet plus que sa finalité ; ce qui s'est traduit par une décentration des apprentissages vers un travail de la langue dans sa dimension pragmatique. Par ailleurs, nous relevons comme limite à cette approche son aspect chronophage sur le volume horaire global d'une formation. La préparation d'un projet nécessite en effet de travailler en amont sur les prérequis linguistiques nécessaires à sa réalisation (Puren, 2009a).

Néanmoins, cette limite de temps ne doit pas empêcher la mise en place d'une démarche de pédagogie de projet. Les résultats que nous avons présentés attestent de bénéfices pour la dynamique du groupe-classe et pour l'acquisition d'apprentissages linguistiques. Ce projet m'aura permis également d'identifier quelles peuvent être les

attentes de ce public d'apprenants lorsqu'ils jouent en classe, en termes de contenus pédagogiques. C'est d'ailleurs également pour cette raison qu'il me paraissait intéressant de réaliser ce travail en incluant les apprenants de mon groupe en tant que potentiels utilisateurs des jeux créés. L'objectif est d'en apprendre plus, grâce à leur travail, sur leurs attentes, leurs besoins et leurs intérêts en ce qui concerne les contenus d'enseignement lorsqu'ils se retrouvent dans une activité ludique dans le cadre d'une formation en français. En effet, j'ai pu constater durant la conception des jeux un fort intérêt pour un travail autour du lexique. Deux jeux sur trois ont cet objectif. Il m'apparaît donc important de prendre en compte ce constat dans une perspective d'utilisation de l'approche ludique dans ma pratique professionnelle, ou dans une perspective de remédiation au scénario pédagogique conçu.

Conclusion

L'enseignement du FLE en France à un public d'adultes a cette particularité de s'adresser à des personnes en situation de migration. La diversité des origines, des profils et des parcours rend cet enseignement complexe à mettre en place lorsqu'il se situe dans le cadre de formations collectives. Nous l'avons constaté lors de différentes missions au sein du Greta de Grenoble en tant que formateur. L'opportunité d'y effectuer notre stage nous a permis de poursuivre et d'approfondir des questionnements quant à cette complexité ; amenant notre réflexion sur les notions de différenciation pédagogique et de construction du groupe-classe. Convaincu de la position de spécialistes en didactique comme C. David et D. Abry sur le rôle essentiel du groupe dans une situation d'enseignement-apprentissage hétérogène, et en nous appuyant sur les principes de la pédagogie de projet, nous avons conçu et réalisé un scénario pédagogique orienté vers la création collective d'un jeu pédagogique. De l'analyse de notre travail ressort le constat qu'une approche par projet est une démarche favorisant un enseignement varié et individualisé, qu'elle permet de susciter l'entraide entre apprenants et de développer des compétences pour agir ensemble. Ainsi, nous pensons pouvoir affirmer qu'un projet de classe permet de mettre en œuvre une démarche pédagogique différenciée et assure une cohésion de groupe.

Néanmoins, nos objectifs de départ étaient d'adopter une démarche pédagogique permettant de prendre en compte l'hétérogénéité des compétences des apprenants et de répondre aux besoins d'apprentissages individuels dans une perspective de certification. Ainsi, l'approche par projet et sa dimension collective a suscité notre intérêt dans la mesure où un projet peut également être considéré comme un intégrateur didactique (Puren, 2009a). À travers la création d'un jeu, il s'agissait de pouvoir faire travailler l'ensemble des apprenants, en respectant leurs niveaux de compétences, sur une thématique commune. La réalisation du projet nous a démontré qu'il n'a pas été possible de maintenir cette perspective et qu'une renégociation des contenus et des objectifs s'est avérée nécessaire. En prenant le temps de négocier le projet avec le groupe en amont, nous aurions pu éviter cet écueil et travailler plus spécifiquement sur leurs objectifs de certification par niveau. Toutefois, cette renégociation illustre selon nous une centration sur l'apprenant et sur ses actions. Elle souligne également notre parti pris d'envisager le projet comme méthode plutôt qu'objet. Dans cette optique, un approfondissement du traitement des données recueillies grâce aux questionnaires permettrait d'évaluer ce qui relève du projet-méthode et du projet-objet. Cette distinction faciliterait les remédiations nécessaires à de futures réutilisations.

Pour conclure, nous espérons que notre travail trouvera écho au sein du Greta de Grenoble. Outre la valorisation des jeux créés à travers leur exploitation en formation, nous souhaitons pouvoir transmettre les apports de notre démarche à d'autres formateurs de l'établissement. En effet, ceux qui travaillent avec un public similaire dont l'hétérogénéité constitue une caractéristique peuvent être confrontés à des problématiques approchantes auxquelles notre recherche apporte des éléments de réponse. À titre personnel, je n'envisageais pas jusqu'à présent la différenciation comme une démarche appuyée sur le groupe et sa dynamique. Ce travail m'a donc éclairé sur les possibilités de mise en œuvre de cette démarche qui correspond à une volonté d'orienter ma pratique professionnelle vers l'agir ensemble.

Bibliographie

- Adami, H. (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants*. Hachette Fle.
- Archibald, J., & Galligani, S. (dir.). (2009). *Langue(s) et immigration(s) : Société, école, travail*. L'Harmattan.
- Beacco, J.-C., Ferrari, M., & Lhote, G. (2005). *Niveau A.1 pour le français : Publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés : référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Didier.
- Bordallo-Labal, I., & Ginestet, J.-P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Hachette.
- Boutinet, J.-P. (1993). *Anthropologie du projet* (3e éd.). Presses Universitaires de France.
- Bracke, A. (2001). Activité langagière et pédagogie du projet. *Le français dans le monde. Recherches et applications, Spécial*. CLE International.
- Brogère, G. (2005). *Jouer / Apprendre*. Economica
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : Modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXI, 3*. <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>.
- Chauvet, A., & Normand, I. (2008). *Référentiel des contenus d'apprentissage du FLE en rapport avec les six niveaux du Conseil de l'Europe, à l'usage des enseignants de FLE*. Alliance Française/CLE International.
- Connac, S. (2021). Pour différencier : Individualiser ou personnaliser ? *Éducation et socialisation, N°59*. <https://doi.org/10.4000/edso.13683>.
- Conseil de l'Europe (Éd.). (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Cuq, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- David-Lodovici, C. (2013). *L'agir enseignant en classe de FLE multilingue et multi-niveaux en milieu homoglotte*. (Thèse de doctorat, Université de Nice Sophia-Antipolis). HAL. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03265342/file/These%20Complete.pdf>
- David-Lodovici, C., & Abry-Deffayet, D. (2018). *Classe multi-niveaux et pédagogie différenciée*. Hachette Fle.
- Extramiana, C. (2009). Maîtriser la langue du pays d'accueil. Quelles politiques linguistiques ? Dans J. Archibald & S. Galligani (dir.), *Langue(s) et immigration(s) : Société, école, travail* (p. 111-125). L'Harmattan.

- Griggs, P. (2009). Analyse didactique : La tâche collective comme outil de l'apprentissage dans une classe de langue. Dans S. Canelas-Trevisi (dir.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant*. Ellug.
- Hétérogénéité. (1999). Dictionnaire de la langue française : Lexis (Éd. rev. et corr). Larousse.
- Le Ferrec, L. (2009). Les immigrants dans la vie socioéconomique. Réflexions sur l'articulation entre langue, travail et intégration. Dans J. Archibald & S. Galligani, *Langue(s) et immigration(s) : Société, école, travail* (p. 219-233). L'Harmattan.
- Meirieu, P. (2020). Retour, trente ans après. *Les Cahiers Pédagogiques*, 54, 6-13. Paris, CRAP.
- Mettetal, B. (2020). *Massification et démocratisation de l'accès à l'école et à l'enseignement supérieur*. Consulté sur <http://ses.ens-lyon.fr/ressources/stats-a-la-une/massification-et-democratisation-de-lacces-a-lecole-et-a-lenseignement-superieur>
- Perrichon, E. (2009). Perspective actionnelle et pédagogie du projet : De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective. *Synergies Pays riverains de la Baltique*, 6, 91-111. <https://www.gerflint.fr/Base/Baltique6/perrichon.pdf>
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Hachette.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Hachette éducation.
- Puren, C. (2001). Pédagogie différenciée en classe de langue. *Les Cahiers pédagogiques*. 399, 64-66. Paris, CRAP.
- Puren, C. (2009a). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. Analyse des mini-projets terminaux des unités didactiques de Rond-point 1 (Difusión, 2004). Dans M.-L. Lions-Olivieri & P. Liria, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Difusión-Maison des langues.
- Puren, C. (2009b). Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, 45, 154-167. CLE International.
- Quillot, L. (2019). Public migrant et didactique des langues : Pour un renouveau de la recherche et un renouvellement des pratiques. *Synergies France*, 13, 195-215. <http://gerflint.fr/Base/France13/quillot.pdf>
- Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée : Historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*. Consulté sur http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

- Rosen, É. (dir.). (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, 45. CLE International.
- Schnapper, D. (2009). Penser l'intégration. Dans J. Archibald & S. Galligani, *Langue(s) et immigration(s) : Société, école, travail* (p. 19-31). L'Harmattan.
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. CLE International.
- Suchaut, B. (2007). Le meilleur compromis pour tous. *Les Cahiers Pédagogiques*, 454, 18-19. Consulté sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00170204/document>
- Zakharouch, J.-M. (2014). *Enseigner en classes hétérogènes*. ESF éditeur.

Sitographie

- Accord-cadre national entre l'État, l'OFII et les acteurs du Service Public de l'Emploi en faveur de l'insertion professionnelle des étrangers primo-arrivants. (2020). <https://www.unml.info/assets/files/espace-docu-ml/Partenariats/accord-cadre-etat-ofii-spe-sign.pdf>
- Centres Ressources Illettrisme Auvergne-Rhône-Alpes. (2020). *AFC FLE Actions de Formation Conventionnée par Pôle Emploi dans le cadre du Plan d'Investissement dans les Compétences (PIC) « Français Langue Étrangère »*. https://parlera.fr/wp/wp-content/uploads/2020/09/FR-Parlera_20-21_PIC-PoleEmploi_AFC-FLE.pdf
- Code du travail. (2004). *Livre IX : De la formation professionnelle continue dans le cadre de la formation professionnelle tout au long de la vie. (Articles L900-1 à L992-8)*. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006072050/LEGISCTA000006123900/2004-05-05/#LEGIARTI000006651255
- Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Les GRETA*. <https://www.education.gouv.fr/les-greta-2957>
- Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2021). *La formation continue des adultes à l'éducation nationale*. <https://www.education.gouv.fr/la-formation-continue-des-adultes-l-education-nationale-3035>
- Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2021). *Circulaire n°2014-009 du 4-2-2014 relative au Greta*. <https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo6/MENE1401644C.htm>
- Ministère de l'Intérieur. (s.d.). *Le parcours personnalisé d'intégration républicaine. Immigration, asile, accueil et accompagnement des étrangers en France*. <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Le-parcours-personnalise-d-integration-republicaine2/Le-contrat-d-integration-republicaine-CIR>
- Ministère de l'Intérieur. (2016). *Dossier de presse : le contrat d'intégration républicaine*. https://expat-elan.fr/images/10-textes-de-lois/dossiers-de-presse/2016/dossier-de-presse_2016-09_contrat-d-integration-republicaine.pdf
- Ministère du travail, de l'emploi et de l'insertion. (2019). *Pacte régional d'Investissement dans les Compétences Auvergne-Rhône-Alpes*. https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/pacte_ara_vf.pdf

Ministère du travail, de l'emploi et de l'insertion. (2021). *Guide de lecture. Référentiel national qualité mentionné à l'article L. 6316-3 du Code du travail.*

<https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/guide-lecture-referentiel-qualite.pdf>

Ministère du travail, de l'emploi et de l'insertion. (2021). *Qualiopi : usage de la marque.*

<https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/acteurs-cadre-et-qualite-de-la-formation-professionnelle/qualiopi>

Office Français de l'Immigration et de l'Intégration. (2021). *Le contrat d'intégration républicaine.*

<https://www.ofii.fr/procedure/accueil-integration>

Table des illustrations

Figure 1. Logo du Greta de Grenoble	13
Figure 2. Exemple de variation (d'après C. David-Lodovici & D. Abry-Deffayet, 2018)	41
Figure 3. La pédagogie du projet et ses dérivés (Bordallo-Labal & Ginestet, 1993, p. 12)	47
Figure 4. Extrait de la règle de "Trouv'mots"	63
Figure 5. Extrait de la règle de "Va faire les courses !"	64
Figure 6. Extrait de la règle de "La Course aux mots"	64
Figure 7. Extrait de la fiche pédagogique de la séance 7	67
Figure 8. Production d'Asif, séance 2 – activité 3	68
Figure 9. Extrait de la fiche pédagogique de la séance 6 – activité 1	69
Figure 10. Classification des variations dans le projet	70
Figure 11. Extrait de la fiche pédagogique de la séance 6 – activité 2	71
Tableau 1. Description des formations DILF et DELF Tout Public	15
Tableau 2. Présentation des stagiaires	18
Tableau 3. Répartition des stagiaires par niveau de compétences	18
Tableau 4. Evaluation formative des stagiaires par compétence après 70h de formation	22
Tableau 5. Inventaire des paramètres de l'hétérogénéité (Przesmycki, 1991 ; Zakhartchouk, 2014)	31
Tableau 6. Inventaire des variations (C. David-Lodovici & D. Abry-Deffayet, 2018, pp. 32-33) ..	41
Tableau 7. Analyse du glissement sémantique entre projet pédagogique et pédagogie du projet (Perrichon, 2009, p. 95)	46
Tableau 8. La pédagogie du projet et ses étapes essentielles (Boutinet, 1993, p. 189)	48
Tableau 9. Proposition initiale des contenus du projet jeu	57
Tableau 10. Programmation du projet jeu	58
Tableau 11. Tableau synoptique du projet jeu	61
Tableau 12. Répartition des types de modalités de travail	67
Tableau 13. Extrait de la grille d'observation	73
Tableau 14. Synthèse des réponses au questionnaire de bilan - Partie 2, question 9.	74
Tableau 15. Synthèse des réponses au questionnaire de bilan - Partie 2, question 13.	75

Table des annexes

Annexe 1 Extrait des "Niveaux communs de compétences - Echelle globale", CECRL (2001)	87
Annexe 2 Planification du projet jeu – document de travail	88
Annexe 3 Fiches pédagogiques du projet.....	89
Annexe 4 Support de l'activité 3 – Séance 4.....	130
Annexe 5 Jeu n°1 : Trouv' mots.....	131
Annexe 6 Jeu n°2 : Va faire les courses !.....	135
Annexe 7 Jeu n°3 : La course aux mots	139
Annexe 8 Grille d'observation du projet jeu	142

Annexe 1
Extrait des "Niveaux communs de compétences - Echelle globale",
CECRL (2001)

Utilisateur indépendant	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières [...]. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
Utilisateur élémentaire	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité [...]. Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant. [...] et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Annexe 2

Planification du projet jeu – document de travail

Feuille de route du projet jeu

Greta de Grenoble – DELF TP – Mars/Mai 2021

EN AMONT

1. Recueillir point de vue et pratiques des pédagogies de projet et du jeu par les formateurs
2. Recueillir les représentations et pratiques des apprenants sur le jeu et le jeu en contexte d'apprentissage

MISE EN ŒUVRE

3. Présentation du projet au groupe et de la thématique
4. Découverte de jeux
 - a. Jeux classiques simples => analyse de la structure et des caractéristiques

Qu'est-ce qu'un jeu ? De quoi sont faits les jeux ?

Déterminer :

- Support ; déterminé par le jeu (échiquier, parcours, cible... / variable et déterminé par les joueurs (table / terrain...)
 - Acteurs ; ce qui est manipulé, lien entre le joueur et le jeu (pions, palets, cartes...)
 - Moteur ; ce qui fait fonctionner le jeu (hasard avec dés, adresse avec lancer, stratégie avec réflexion...), peut s'entremêler.
 - Règle ; ce qui définit les interactions entre les 3 caractéristiques précédentes + but du jeu / déroulement / fin de partie.
- b. Autres jeux => identifier la structure sur d'autres jeux + sensibiliser à la diversité des mécanismes (plus on nourrit cette phase-là, plus la phase de création sera riche et faciliter)

5. Choix du jeu à adapter

Travail en petits groupes.

Brainstorm sur ce qui a été apprécié, sur ce qui peut être envisagé à adapter (mécanismes)

Tests des tâtonnements avec du petit matériel. (N.B. : abondance de matériel favorise la création)

Mise en commun : qu'est-ce qui ressort des travaux de groupes ? qu'est-ce qu'on garde ? (possible que ça aboutisse à la création de plusieurs jeux)

6. Recherche d'informations pour les contenus thématiques + tests au fur et à mesure avec du petit matériel.
7. Adaptation de la règle + Test
8. Rédaction de la règle
9. Réalisation du jeu
10. Animer le jeu (auprès de l'équipe pédagogique, d'autres apprenants)

EN AVAL

11. Bilan apprenants (apprentissage par la tâche et par travaux de groupe, rapport à la communication, avantages/inconvénients de la création de jeu)
12. Bilan à chaud avec équipe pédagogique (appréciations sur une utilisation pédagogique du jeu créé, reproduction du projet dans un autre groupe)

Annexe 3

Fiches pédagogiques du projet

Scénario pédagogique « A vous de jouer ! »
Séance 1

ON JOUE ?

Introduire le jeu et le projet

- **Thème** : Le jeu
- **Supports** : diaporama, vidéo, questionnaire
- **Public** : Adultes
- **Niveau** : A1-B1
- **Durée indicative** : 2h en classe.

SOMMAIRE

Étape 1 – Emergence du jeu	1
• Activité 1 : Remue-méninges	1
• Activité 2 : « Le joueur d'échecs », court métrage d'animation	2
• Activité 3 : Moi et les jeux	3
• Activité 4 : Les autres et les jeux	3
Étape 2 – Présentation du projet	3
• Activité 5 : « Voulez-vous jouer avec moi ? »	3
• Activité 6 : Mise en place du journal de bord	4
Annexes	5
• Annexe 1 : Support activité 1 « Remue-méninges »	5
• Annexe 2 : Lien vidéo activité 2 « Le joueur d'échecs », court-métrage d'animation.	5
• Annexe 3 : Questionnaire sur les pratiques et les représentations sur le jeu, activité 3	6

OBJECTIFS GENERAUX

- Prendre connaissance du projet
- Introduire la thématique du jeu

OBJECTIFS SPECIFIQUES

- Prendre conscience des pratiques ludiques
- Comprendre la tâche finale et les étapes qui la composent

OBJECTIFS LANGAGIERS

- Découvrir le lexique du jeu
- Décrire des actions
- Echanger sur une pratique culturelle

ÉTAPE 1 – EMERGENCE DU JEU

→ Activité 1 : Remue-méninges

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : groupe-classe
- Activité langagière : interaction orale
- Objectifs :
 - Identifier des situations de jeu
 - Mobiliser des connaissances

Durée	Déroulement	Résultat
20'	Projeter l'image « S1-Déclencheur IO jeux » (Annexe 1). Demander aux apprenants de décrire ce qu'ils voient et ce à quoi l'image les fait penser. <ul style="list-style-type: none"> - <i>Que voyez-vous ? Qui sont les personnes ? Où sont-elles ? Que font-elles ?</i> - <i>Est-ce que vous avez déjà rencontré des situations similaires ?</i> - <i>Reconnaissez-vous des jeux ? Est-ce que vous avez déjà joué à ces jeux ?</i> - <i>Connaissez-vous d'autres jeux ? Comment est-ce qu'ils s'appellent ?</i> 	Début de glossaire du jeu.

Éléments pédagogiques :

Le but est de faire émerger les connaissances et les pratiques ludiques des apprenants. Poser le cadre du jeu comme une pratique sociale et transgénérationnelle.

Donner la parole aux débutants (A1) en premier pour les questions de description. *Il y a des enfants, des hommes, des femmes. Ils sont dans un parc, autour d'une table, assis sur le sol, debout. Il est seul. Ils sont plusieurs.*

Introduire le vocabulaire du jeu : *plateau, cases, pions, dés, cartes.*

→ Activité 2 : « Le joueur d'échecs », court métrage d'animation

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : groupe classe
- Activités langagières : compréhension orale
- Objectifs :
 - Décrire des actions
 - Initier le lexique du jeu

Durée	Déroulement	Résultat
30'	<p>Projeter la vidéo « Le joueur d'échecs », studio Pixar (Annexe 2).</p> <p>1/ Interroger à l'oral la compréhension des apprenants.</p> <p>Niveau 1 (A1):</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Quelle est la situation ? Que se passe-t-il ?</i>- <i>Qui est le personnage ? Où est-il ? Que fait-il ?</i>- <i>De quel jeu il s'agit ?</i> <p>Niveau 2 (A2/B1):</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Comment se passe la partie ? Qui a l'avantage ?</i>- <i>Que fait le personnage pour changer le déroulement du jeu ?</i>- <i>Quel est l'enjeu de la partie ?</i> <p>2/ Visionner une nouvelle fois la vidéo en s'arrêtant sur chaque action. Demander aux apprenants de décrire l'action.</p> <p>Compléter le lexique au besoin et donner les verbes d'action spécifiques au jeu.</p> <p>La vidéo étant sans paroles, demander aux apprenants d'imaginer ce que pourrait dire le personnage.</p> <p>3/ Constituer une carte mentale à afficher sur le lexique du jeu. Demander à deux ou trois apprenants de se répartir le lexique découvert suivant leur niveau et de l'écrire sur papier libre. Afficher la production dans la salle.</p> <p><i>Proposition de répartition :</i></p> <p><i>A1 : le matériel du jeu</i></p> <p><i>A2 : les verbes d'action</i></p> <p><i>A2+/B1 : les expressions orales</i></p>	Lexique du jeu : les verbes d'action, les expressions orales types

Éléments pédagogiques :

Reformuler les questions au besoin suivant le niveau de l'apprenant. *Exemple : Où est-il ? Où est-ce qu'il est ? Il est où ? Que fait-il ? Qu'est-ce qu'il fait ? Il fait quoi ?*

Donner la priorité de réponses aux débutants, les plus avancés pourront compléter et répondre aux questions Niveau 2.

Éléments de corrections :

Reprendre la liste du matériel de jeu initiée lors de l'activité 1 et la compléter si besoin.

Fiche réalisée par : Olivier Bernery	Page 2	Mars-Mai 2021 Formation DELF TP
--------------------------------------	--------	------------------------------------

Les verbes d'action : *mettre en place, déplacer un pion, avancer / reculer d'une case, prendre un pion / manger un pion, tricher...*

Les expressions orales : *C'est ton tour / A toi de jouer ! / Echec et mat / J'ai gagné / Perdu !...*

→ **Activité 3 : Moi et les jeux**

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : individuel
- Activités langagières : compréhension et production écrites
- Objectifs :
 - Prendre conscience de sa pratique ludique

Durée	Déroulement	Résultat
10'	Distribuer le questionnaire « Je joue » (Annexe 3) Demander aux apprenants de le remplir individuellement.	Recueil des pratiques et des représentations sur le jeu.

Éléments pédagogiques :

Accompagner les débutants afin de répondre aux questions ouvertes.

→ **Activité 4 : Les autres et les jeux**

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : petits groupes et groupe classe
- Activités langagières : interaction orale
- Objectifs :
 - Echanger sur ses pratiques ludiques
 - Interroger quelqu'un sur ses activités

Durée	Déroulement
30'	1/ Demander aux apprenants de constituer des petits groupes. A partir de leurs réponses au questionnaire de l'activité précédente, les faire échanger sur leurs pratiques et représentations. <i>Exemples de consignes par niveau :</i> - A1/A2 : <i>Comparez vos réponses et discutez.</i> - A2+/B1 : <i>Selon vous, le jeu c'est fait pour quoi ?</i> 2/ A la fin des discussions, mettre en commun en demandant les points communs et les différences qui ont émergé dans chaque groupe. Noter au fur et à mesure au tableau.

Éléments pédagogiques :

L'objectif étant de brasser au plus large, les pratiques et les représentations, laisser les groupes se constituer librement. De même, pour la mise en commun, privilégier la spontanéité dans la prise de parole. Si la parole est trop monopolisée par un apprenant, demander des compléments aux autres.

ÉTAPE 2 – PRESENTATION DU PROJET

→ **Activité 5 : « Voulez-vous jouer avec moi ? »**

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : groupe-classe
- Activité langagière : réception orale
- Objectif :
 - Comprendre la tâche finale et les étapes qui la composent

Durée	Déroulement

15'	<p>Projeter le diaporama « S1_Présentation projet jeu ».</p> <p>Commenter et détailler chaque étape.</p> <p>Présenter le double objectif linguistique du projet :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprendre pendant le projet grâce à sa mise en œuvre ; comment communiquer ensemble ? Chercher les contenus du jeu, etc. - Apprendre grâce à la finalité du projet ; le jeu créé servira à l'apprentissage du français langue étrangère en formation pour adultes.
-----	---

Éléments pédagogiques :

La projection des apprenants dans un projet de conception de jeu peut être difficile. Ne pas hésiter à prendre le temps de reformuler et vulgariser au maximum la présentation. Donner des exemples à chaque étape.

→ **Activité 6 : Mise en place du journal de bord**

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : groupe classe
- Activités langagières : compréhension orale
- Objectifs :
 - Comprendre une tâche du projet

Durée	Déroulement	Résultat
10'	<p>Introduire le journal de bord qui suivra le déroulement du projet de bout en bout et qui restera dans la salle pendant toute la durée de la formation.</p> <p>Expliquer qu'à chaque fin de séance « Atelier conception de jeu », un ou deux apprenants seront désignés pour remplir le journal. La consigne est d'écrire succinctement ce qui a été réalisé pendant la séance afin de garder une trace et de pouvoir s'y référer à tout moment.</p>	

Éléments pédagogiques :

Ce travail de résumer des séances doit se destiner en priorité aux niveaux les plus avancés (A2+/B1). Cependant, ils peuvent être mis en binôme avec des niveaux plus faibles afin de mettre en commun des compétences orales et écrites.

Préciser que le journal de bord leur appartient et qu'ils ont libres à tout moment, même hors séances, de le compléter et/ou de l'illustrer.

ANNEXES

→ Annexe 1 : Support activité 1 « Remue-méninges »



→ Annexe 2 : Lien vidéo activité 2 « Le joueur d'échecs », court-métrage d'animation.

Le Joueur d'échecs (*Geri's Game*), réalisé par Jan Pinkava, 1997, studios Pixar.

En ligne, consulté le 17/05/2021, <https://www.youtube.com/watch?v=kweN7VLx-JE>



JE JOUE



Prénom :

1/ Est-ce que vous jouez ?

- Oui
- Non. Pourquoi ?

.....
.....
.....

2/ Est-ce que vous jouez souvent ?

- Oui, tous les jours
- Oui, plusieurs fois par semaine
- Non, quelques fois par mois
- Non, quelques fois par an

3/ Avec qui vous jouez ? Plusieurs réponses possibles

- Ma famille
- Uniquement avec mes enfants
- Mes amis
- Je joue seul(e)

4/ À quoi vous jouez ? Plusieurs réponses possibles

- jeu de cartes
- jeu de dés
- jeu de société
- jeu de lettres (mots mêlés, mots fléchés, mots croisés...)
- jeu de stratégie
- autre :

5/ Quels jeux vous connaissez ?

.....
.....
.....

6/ Quels jeux vous préférez ? Pourquoi ?

.....
.....
.....

7/ Quels jeux vous n'aimez pas ? Pourquoi ?

.....
.....
.....

9/ Est-ce que vous avez déjà joué dans une classe à l'école ou pendant une formation ?

- Oui, pour se détendre
- Oui, pour apprendre
- Non

10/ Pour vous, on peut jouer et apprendre en même temps ?

Oui

Pourquoi ?.....

Non

Pourquoi ?.....

ON JOUE (1/2)

Découvrir des jeux, comprendre leur structure

- **Thème** : Le jeu
- **Supports** : jeux « classiques »
- **Public** : Adultes
- **Niveau** : A1-B1
- **Durée indicative** : 2h en classe.

SOMMAIRE

Étape 1 – Jouons ensemble.....	1
• Activité 1 : Découverte de jeux « classiques »	1
Étape 2 – Analyse de la structure d’un jeu.....	2
• Activité 2 : un jeu, c’est quoi ?.....	2
• Activité 3 : Notes individuelles et journal de bord	3
Annexes.....	4
• Annexe 1a : Tableau d’analyse « Un jeu, c’est quoi ? », activité 2.	4
• Annexe 1b : Corrigé du tableau d’analyse « Un jeu, c’est quoi ? », activité 2.	5

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

- (Re)Découvrir des jeux « classiques »
- Interagir dans un groupe

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Comprendre la structure d’un jeu
- Pratiquer une activité ludique

OBJECTIFS LANGAGIERS

- Découvrir le lexique du jeu
- Comprendre et suivre des instructions
- Décrire un jeu

ÉTAPE 1 – JOUONS ENSEMBLE

→ Activité 1 : Découverte de jeux « classiques »

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : petits groupes libres
- Activité langagière : interaction orale
- Objectifs :
 - Comprendre et suivre des instructions
 - Découvrir et mobiliser le lexique du jeu
 - Interagir autour d’une pratique ludique

Durée	Déroulement
90'	<p>1/ Mettre en place 4 tables de jeux avec les jeux suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alquerque / Dames (2x2 joueurs) - Shut the box (2 joueurs min.) - Echelles et serpents (3 joueurs min.) - Pictionary (idéal 4 joueurs) <p>Demander aux apprenants de se répartir librement sur les tables et de commencer à jouer. Aider aux besoins les apprenants avec les règles. Laisser jouer 15 minutes environ et faire tourner les apprenants afin que chacun joue à tous les jeux avec tout le monde. Faire cela 4 fois au total.</p> <p>2/ Mettre de côté les premiers jeux et répéter l’activité avec les jeux suivants sur deux fois 15 minutes de temps de jeu.</p> <p>Temps 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jungle Speed (2 tables de 4 et 5 joueurs)

	<ul style="list-style-type: none"> - Uno (1 table de 4 joueurs) <p>Temps 2 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jungle Speed (1 table de 4 joueurs) - Uno (2 tables de 4 et 5 joueurs)
--	---

Notes :

La mise en place correspond à un groupe de 13 apprenants.

Éléments pédagogiques :

Inciter les apprenants qui savent déjà jouer à certains jeux à s'installer prioritairement aux tables correspondantes afin qu'ils puissent expliquer la manière de jouer.

Le but de cette activité est d'être dans la découverte (ou redécouverte) et d'être dans le plaisir du jeu, d'où l'importance de laisser une certaine liberté aux apprenants.

ÉTAPE 2 – ANALYSE DE LA STRUCTURE D'UN JEU

→ **Activité 2 : un jeu, c'est quoi ?**

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : binôme multi-niveaux
- Activité langagière : interaction orale, compréhension écrite
- Objectif :
 - Décrire un jeu
 - Comprendre la structure d'un jeu

Durée	Déroulement	Résultat
20'	Distribuer à chacun le tableau d'analyse de la structure d'un jeu. (Annexe 1a) Analyser ensemble l'exemple des échecs pour définir les notions de support, d'acteur et de moteur. Former des binômes (ou trinômes) de niveaux proches : A1/A2, A2/A2+, A2+/B1. Attribuer un ou deux jeux par binômes suivants les niveaux : <ul style="list-style-type: none"> - A1/A2, Alquerque / Dames / Shut the box / Echelles et serpents - A2/A2+, Uno / Jungle speed - A2+/B1, Pictionary Demander à chaque binôme de compléter le tableau à partir des jeux qui leur ont été attribués. Corriger par une mise en commun au tableau.	Tableau d'analyse complété

Éléments pédagogiques :

Il s'agit ici d'un travail sur le fond d'un jeu afin d'en décrire le squelette, « ce qu'il est indispensable de connaître pour fabriquer le jeu et pouvoir y jouer. »¹.

Éléments de correction² :

- Support = « espace attribué au jeu » (plateau, cible, table, terrain...).
- Acteurs = « lien entre les joueur.euses et le jeu » (pions, cartes, dés, fléchettes, boules...)
- Moteur = « ce qui permet au jeu de "rouler" » (hasard, stratégie, adresse...)

Voir le corrigé spécifique aux jeux présentés en annexe 1b.

¹ Document de formation, *Structure des jeux et adaptation de jeux*, Maison des jeux de Grenoble, mis à jour le 20/07/2012.

² Même source.

→ **Activité 3 : Notes individuelles et journal de bord**

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : individuel
- Activités langagières : production écrite
- Objectif :
 - Garder une trace
 - Justifier un avis

Durée	Déroulement	Résultat				
10'	<p>Demander aux apprenants de noter individuellement sur leur cahier leurs impressions sur les jeux auxquels ils ont joué lors de cette séance. Leur demander d'écrire le nom des jeux et de penser plus précisément les éléments du jeu qu'ils ont appréciés ou non.</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>J'ai aimé</td> <td>Je n'ai pas aimé</td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td style="height: 20px;"></td> </tr> </table> <p>En parallèle, désigner un binôme d'apprenant pour écrire le résumé de la séance dans le journal de bord.</p>	J'ai aimé	Je n'ai pas aimé			Notes personnelles
J'ai aimé	Je n'ai pas aimé					

Éléments pédagogiques :

Adapter la production écrite aux niveaux des apprenants. Cela peut être sous forme de listes pour les débutants et de phrases complexes pour les intermédiaires et avancés (*exemple : J'ai aimé Echelles et serpents parce qu'il n'y a pas de stratégie*).

ANNEXES

→ Annexe 1a : Tableau d'analyse « Un jeu, c'est quoi ? », activité 2.

UN JEU, C'EST QUOI ?

Nom du jeu	Exemple : Les échecs	Alquerque	Dames	Shut the box	Echelles et serpents	Uno	Jungle speed	Pictionary
Support <i>Sur quoi on joue ?</i>	Echiquier : Plateau carré 8x8 cases (total : 64 cases) Alternance de cases sombres et claires							
Acteurs <i>Avec quoi on joue ?</i>	32 pions (16 de chaque couleur)							
Moteur <i>Qu'est-ce qui fait avancer ?</i>	Stratégie du joueur							

Fiche réalisée par : Olivier Bernery

Page 4

Mars-Mai 2021
Formation DELF TP

→ Annexe 1b : Corrigé du tableau d'analyse « Un jeu, c'est quoi ? », activité 2.

UN JEU, C'EST QUOI ?

Nom du jeu	Exemple : Les échecs	Alquerque	Dames	Shut the box	Echelles et serpents	Uno	Jungle speed	Pictionary
Support <i>Sur quoi on joue ?</i>	Echiquier : Plateau carré 8x8 cases (total : 64 cases) Alternance de cases sombres et claires	Un plateau 25 cases reliées par des lignes orthogonales et diagonales	Plateau carré 10x10 cases (total : 100 cases) Alternance de cases sombres et claires	Une piste de dés 9 cases numérotées de 1 à 9	Un plateau Cases numérotées dans l'ordre croissant Certains cases reliées par des chemins montants ou descendants	Libre (une table par exemple)	Libre (une table par exemple)	Un plateau (55 cases, alternance de 6 couleurs différentes)
Acteurs <i>Avec quoi on joue ?</i>	32 pions (16 de chaque couleur)	24 pions (12 de chaque couleur)	40 pions (20 de chaque couleur)	2 dés à 6 faces	5 pions Un dé	108 cartes : (19 cartes numérotées de 0 à 9 x 4 couleurs, 32 cartes spéciales)	Un totem 80 cartes (symboles différents répartis en 4 couleurs)	120 cartes (mots à faire deviner) Crayons Papier Un sablier
Moteur <i>Qu'est-ce qui fait avancer ?</i>	Stratégie du joueur	Stratégie du joueur	Stratégie du joueur	Hasard Stratégie du joueur	Hasard	Hasard Stratégie du joueur	Hasard Observation Réaction	Hasard Adresse (dessin) Connaissance

Fiche réalisée par : Olivier Bernery

Page 5

Mars-Mai 2021
Formation DELF TP

ON JOUE (2/2)

Découvrir des jeux, comprendre leur structure

- **Thème** : Le jeu
- **Supports** : jeux « actuels »
- **Public** : Adultes
- **Niveau** : A1-B1
- **Durée indicative** : 2h en classe.

SOMMAIRE

Étape 1 – Jouons ensemble.....	1
• Activité 1 : Découverte de jeux « actuels ».....	1
Étape 2 – Analyse de la structure d’un jeu.....	2
• Activité 2 : un jeu, c’est quoi ?.....	2
• Activité 3 : Notes individuelles et journal de bord	2
Annexes.....	4
• Annexe 1a : Tableau d’analyse « Un jeu, c’est quoi ? », activité 2.	4
• Annexe 1b : Corrigé du tableau d’analyse « Un jeu, c’est quoi ? », activité 2.	5

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

- Découvrir des jeux « actuels »
- Interagir dans un groupe

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Identifier la structure d’un jeu
- Pratiquer une activité ludique
- Découvrir la diversité ludique

OBJECTIFS LANGAGIERS

- Mobiliser le lexique du jeu
- Comprendre et suivre des instructions
- Décrire un jeu
- Manipuler le lexique des aliments, les nombres et le complément du nom

ÉTAPE 1 – JOUONS ENSEMBLE

→ Activité 1 : Découverte de jeux « actuels »

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : petits groupes libres
- Activité langagière : interaction orale
- Objectifs :
 - Comprendre et suivre des instructions
 - Mobiliser le lexique du jeu
 - Interagir autour d’une pratique ludique
 - Manipuler le lexique des aliments, les nombres et le complément du nom

Durée	Déroulement	Résultat
60’/90’	<p>1/ Mettre en place 3 tables de jeux avec les jeux suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crossing (4 joueurs min.) - Carambouille (4 joueurs min.) - Et toque ! (idéal 5 joueurs) <p>Demander aux apprenants de se répartir librement sur les tables et de commencer à parcourir les règles. Expliquer les jeux à chaque table. Laisser jouer 20 à 30 minutes environ et faire tourner les apprenants afin que chacun joue à tous les jeux avec tout le monde. Faire cela 3 fois au total.</p>	

Notes :

La mise en place correspond à un groupe de 13 apprenants.

Éléments pédagogiques :

Le but de cette activité est d'être dans la découverte et d'être dans le plaisir du jeu, d'où l'importance de laisser une certaine liberté aux apprenants.

Afin de ne pas simplifier certains jeux, effectuer les adaptations suivantes :

- Carambouille ; enlever les cartes « actions »
- Et toque ! ; effectuer au préalable une sélection de cartes « thèmes du repas »

ÉTAPE 2 – ANALYSE DE LA STRUCTURE D'UN JEU→ **Activité 2 : un jeu, c'est quoi ?**

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : petits groupes multi-niveaux
- Activité langagière : interaction orale, compréhension écrite
- Objectif :
 - Décrire un jeu
 - Comprendre la structure d'un jeu

Durée	Déroulement	Résultat
30'	Distribuer à chacun le tableau d'analyse de la structure d'un jeu. (Annexe 1a) Faire un rappel de la séance précédente pour resituer ce qu'est la structure d'un jeu. Former 3 petits groupes (4 ou 5 apprenants) multi-niveaux en répartissant au mieux les débutants et les avancés. Demander à chaque groupe de compléter le tableau à partir des jeux présentés. Laisser 10 minutes par jeu. Corriger par une mise en commun au tableau.	Tableau d'analyse complété

Éléments de correction :

Voir le corrigé du tableau en annexe 1b

→ **Activité 3 : Notes individuelles et journal de bord**

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : individuel
- Activités langagières : production écrite
- Objectif :
 - Garder une trace
 - Justifier un avis

Durée	Déroulement	Résultat				
10'	Demander aux apprenants de noter individuellement sur leur cahier leurs impressions sur les jeux auxquels ils ont joué lors de cette séance. Leur demander d'écrire le nom des jeux et de penser plus précisément les éléments du jeu qu'ils ont appréciés ou non. <table border="1" style="margin-top: 10px; width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">J'ai aimé</th> <th style="width: 50%;">Je n'ai pas aimé</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	J'ai aimé	Je n'ai pas aimé			Notes personnelles
J'ai aimé	Je n'ai pas aimé					

	En parallèle, désigner un binôme d'apprenant pour écrire le résumé de la séance dans le journal de bord.	
--	--	--

Éléments pédagogiques :

Adapter la production écrite aux niveaux des apprenants. Cela peut être sous forme de listes pour les débutants et de phrases complexes pour les intermédiaires et avancés (*exemple : J'ai aimé Crossing parce qu'on joue en même temps*).

ANNEXES

→ Annexe 1a : Tableau d'analyse « Un jeu, c'est quoi ? », activité 2.

UN JEU, C'EST QUOI ?

Nom du jeu	Exemple : <i>Les échecs</i>	Mamma Mia	Carambouille	Crossing	Et toque !
Support <i>Sur quoi on joue ?</i>	<i>Echiquier : Plateau carré 8x8 cases (total : 64 cases) Alternance de cases sombres et claires</i>				
Acteurs <i>Avec quoi on joue ?</i>	<i>32 pions (16 de chaque couleur)</i>				
Moteur <i>Qu'est-ce qui fait avancer ?</i>	<i>Stratégie du joueur</i>				

Fiche réalisée par : Olivier Bernery

Page 4

Mars-Mai 2021
Formation DELF TP

→ Annexe 1b : Corrigé du tableau d'analyse « Un jeu, c'est quoi ? », activité 2.

UN JEU, C'EST QUOI ?

Nom du jeu	Exemple : <i>Les échecs</i>	Mamma Mia Non joué	Carambouille	Crossing	Et toque !
Support <i>Sur quoi on joue ?</i>	<i>Echiquier : Plateau carré 8x8 cases (total : 64 cases) Alternance de cases sombres et claires</i>		Libre (une table par exemple)	4 tuiles plateau	6 ardoises magnétiques
Acteurs <i>Avec quoi on joue ?</i>	<i>32 pions (16 de chaque couleur)</i>		100 cartes de différents types et différentes valeurs	60 pièces « pierres précieuses » de 4 couleurs différentes Un sac	100 cartes « thème » 324 tuiles magnétiques « ingrédients/plat/dessert » 36 jetons de votes (6 par joueurs)
Moteur <i>Qu'est-ce qui fait avancer ?</i>	<i>Stratégie du joueur</i>		Hasard Stratégie du joueur	Hasard Stratégie du joueur	Hasard Créativité

Fiche réalisée par : Olivier Bernery

Page 5

Mars-Mai 2021
Formation DELF TP

ON POSE LES FONDATIONS

Définir la structure du jeu à créer

- **Thème** : Le jeu
- **Supports** : fiches d'analyse des séances précédentes, petit matériel
- **Public** : Adultes
- **Niveau** : A1-B1
- **Durée indicative** : 2h en classe.

SOMMAIRE

Étape 1 – Faire le point.....	1
• Activité 1 : « Café international »	1
• Activité 2 : Rappel de la thématique proposée	2
Étape 2 – structurer notre jeu	2
• Activité 3 : Imaginons notre jeu	2
• Activité 4 : Journal de bord.....	3
Annexes.....	4
• Annexe 1 : Tableau de présentation de la structure du jeu proposé, activité 3.	4

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

- Etablir la structure d'un jeu
- Interagir dans un groupe

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Sélectionner les éléments constitutifs du fond
- Echanger sur une expérience commune
- Faire le lien avec une thématique pour le jeu

OBJECTIFS LANGAGIERS

- Utiliser le lexique du jeu
- Décrire un jeu
- Exprimer un avis, une opinion
- Faire une proposition

ÉTAPE 1 – FAIRE LE POINT

→ Activité 1 : « Café international »

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : petits groupes multi-niveaux
- Activité langagière : interaction orale
- Objectifs :
 - Echanger autour d'une expérience commune
 - Exprimer un intérêt sur les jeux découverts
 - Justifier un point de vue
 - Rapporter un discours / Reformuler

Durée	Déroulement	Résultat
30'	<p>Demander à chaque apprenant de se munir de ses notes personnelles sur les 2 séances précédentes (cf. activités 3 FPS2-FPS3). Laisser quelques minutes à chacun pour les relire.</p> <p>Organiser un « café international ».</p> <p>1/ Mettre en place 3 tables de discussion. Inviter les apprenants à s'y installer munis de leurs notes, en répartissant les niveaux. Chaque table doit être constituée de tous les niveaux présents en classe.</p> <p><i>Consigne : Comparez vos listes et échangez vos appréciations sur les jeux. Pensez à expliquer pourquoi vous avez aimé ou pas un jeu ou un élément d'un jeu.</i></p>	<p>Liste commune des éléments ludiques les plus appréciés par le groupe classe.</p>

	<p>Laisser 10 minutes de discussion à l'issue desquelles chaque table doit avoir lister les éléments qui ont été le plus apprécié et sur lesquels la majorité est d'accord.</p> <p>Inviter ensuite les apprenants à changer de table de discussion, excepté un apprenant par table (niveau A2+/B1) qui devient porte-parole de la discussion précédente.</p> <p>2/ Renouveler ce cycle deux fois afin que tout le monde ait pu échanger avec tout le monde. Un apprenant ne doit pas être porte-parole deux fois de suite sur la même table.</p> <p>3/ Mettre en commun au tableau en demandant aux derniers porte-parole de transmettre la liste finale de la table sur laquelle il se trouve.</p>	
--	---	--

Éléments pédagogiques :

Accompagner les apprenants dans les discussions en leur apportant les éléments linguistiques nécessaires en fonction des niveaux : *pourquoi ? / parce que, mais, pronoms relatifs simples (qui, que, où), moi aussi / moi non plus, je pense / je trouve que, pour moi c'est...*

→ Activité 2 : Rappel de la thématique proposée

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : groupe classe
- Activité langagière : compréhension orale
- Objectif :
 - Initier le lien entre le fond et la forme du jeu

Durée	Déroulement
10'	<p>Faire un rappel de la thématique proposé pour le jeu à créer collectivement.</p> <p><i>Proposition :</i> <i>Vous êtes invité à une fête et vous devez apporter une spécialité culinaire.</i> <i>But du jeu : Récolter tous les ingrédients nécessaires à la réalisation de la spécialité.</i></p> <p>Rappeler également la visée pédagogique du projet. Le jeu créé sera exploité en formation de FLES.</p>

Élément pédagogique :

L'objectif est de donner un exemple de ce que pourrait être le jeu afin de guider les réflexions de l'étape suivante.

ÉTAPE 2 – STRUCTURER NOTRE JEU

→ Activité 3 : Imaginons notre jeu

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : petits groupes multi-niveaux
- Activité langagière : interaction orale
- Objectifs :
 - Faire une proposition
 - Exprimer une opinion
 - Se mettre d'accord

Fiche réalisée par : Olivier Bernery	Page 2	Mars-Mai 2021 Formation DELF TP
--------------------------------------	--------	------------------------------------

Durée	Déroulement	Résultat
45'	<p>Constituer 3 groupes en répartissant les niveaux. Chaque groupe doit être constitué de tous les niveaux présents en classe.</p> <p>A partir du résultat de l'activité 1, demander à chaque groupe d'établir des propositions de structure de jeu qu'ils souhaiteraient créer.</p> <p>Distribuer au besoin du petit matériel (brouillon, feuilles à découper, crayons de couleurs, feutres, dés, petites pièces de différentes formes pour faire office de pions...).</p> <p>Inviter les apprenants à se munir également des fiches d'analyse de structure du jeu complétées lors des deux séances précédentes afin qu'ils puissent s'y référer.</p> <p>Distribuer la fiche « Notre jeu » (annexe 1) à compléter.</p> <p>Mettre en commun les propositions par une présentation orale de chaque groupe.</p>	Une proposition de structure de jeu par groupe.

Éléments pédagogiques :

Cette phase est la plus délicate car elle est charnière entre la conceptualisation et la concrétisation du projet. Il est donc important pour le formateur d'avoir une longueur d'avance sur les apprenants et d'avoir une proposition concrète d'adaptation/création de jeu. Voici un exemple basé sur les jeux utilisés précédemment et lié à la thématique proposée lors de l'activité 2.

But du jeu : Récolter tous les ingrédients nécessaires à la réalisation de la spécialité.

Support : Libre (exemple, une table)

Acteurs : des cartes « recettes » (cf. jeu 'Et toque !'), des cartes « ingrédients » (cf. jeu 'Carambouille')

Moteur : hasard (on pioche des cartes), stratégie (comment récupérer les ingrédients dont j'ai besoin)

Déroulement : Chaque joueur pioche une carte « recettes » sur laquelle sont notés les ingrédients nécessaires à sa réalisation. On distribue X cartes « ingrédients » à chaque joueur et on ouvre un marché (cf. jeu 'Carambouille') lors duquel les joueurs peuvent troquer leurs cartes afin de compléter leur liste d'ingrédients. La première liste complétée arrête la partie et désigne le gagnant.

N.B. : le projet était initialement orienté vers la conception d'un seul jeu. Or, cette activité a démontré qu'il serait plus bénéfique de faire travailler chaque groupe sur leur propre proposition plutôt que de voter pour une seule. Ceci afin de favoriser par la suite la motivation, la participation et la mise au travail de chacun dans le projet.

→ Activité 4 : Journal de bord

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : individuel ou binôme
- Activités langagières : production écrite
- Objectif :
 - Garder une trace

Durée	Déroulement	Résultat
5'	Désigner un binôme d'apprenants pour écrire le résumé de la séance dans le journal de bord.	Résumé de la séance

ANNEXES

→ Annexe 1 : Tableau de présentation de la structure du jeu proposé, activité 3.

NOTRE JEU

Nom du jeu	Exemple : <i>Les échecs</i>	Proposition 1	Proposition 2	Proposition 3
Support <i>Sur quoi on joue ?</i>	<i>Echiquier : Plateau carré 8x8 cases (total : 64 cases) Alternance de cases sombres et claires</i>			
Acteurs <i>Avec quoi on joue ?</i>	<i>32 pions (16 de chaque couleur)</i>			
Moteur <i>Qu'est-ce qui fait avancer ?</i>	<i>Stratégie du joueur</i>			

ON CONSTRUIT

Valider la structure du jeu à créer, rechercher la forme

- **Thème** : Le jeu
- **Supports** : fiche récapitulative de la structure définie, petit matériel
- **Public** : Adultes
- **Niveau** : A1-B1
- **Durée indicative** : 2h en classe.

SOMMAIRE

Étape 1 – Vers la forme	1
• Activité : Valider une structure.....	1
Étape 2 – Première mise en forme	2
• Activité 1 : Recherche d'informations.....	2
• Activité 2 : Présenter un prototype	2
• Activité 3 : Evaluer le prototype	3
• Activité 4 : Journal de bord.....	3
Annexes.....	4
• Annexe 1 : Tableau personnel pour exprimer son opinion, activité 3.	4

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

- Valider la structure du jeu
- Rechercher des informations
- Interagir dans un groupe

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Déterminer les éléments constitutifs du fond
- Elaborer la forme du jeu

OBJECTIFS LANGAGIERS

- Rechercher du lexique spécifique à une thématique
- Présenter un jeu
- Exprimer un avis, une opinion
- Faire une proposition

ÉTAPE 1 – VERS LA FORME

→ Activité : Valider une structure

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : petits groupes multi-niveaux
- Activité langagière : interaction orale
- Objectif :
 - Déterminer et lister tous les éléments du jeu
 - Tenir compte de la finalité du projet

Durée	Déroulement	Résultat
15'	Former les mêmes groupes que la séance précédente. Inviter les apprenants à se munir de leur tableau « Notre jeu » rempli lors de la séance précédente. Sur cette base, et le cas échéant, en tenant compte des échanges autour de leur proposition, demander à chaque groupe d'établir de manière la plus exhaustive la liste des acteurs de leur jeu. Préciser la contrainte suivante : les acteurs doivent permettre de jouer à 5 personnes.	Listes complètes des acteurs de chaque jeu.

Élément pédagogique :

Si des apprenants étaient absents lors de la séance précédente, cette activité peut permettre de les intégrer. En ce cas, organiser un rapide temps de présentation active des projets en cours ; sous la forme d'un speed dating par exemple. Cela permettra de réaliser un premier test avec des

personnes extérieures aux groupes de travail et ainsi d'avoir des premiers retours qui participeront à l'objectif de cette activité.

ÉTAPE 2 – PREMIERE MISE EN FORME

→ Activité 1 : Recherche d'informations

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : petits groupes multi-niveaux
- Activité langagière : interaction orale, compréhension écrite, production écrite
- Objectifs :
 - Comprendre une proposition
 - Rechercher, mobiliser du lexique spécifique à une thématique

Durée	Déroulement	Résultat
30'	A partir des listes établies lors de l'activité précédente, demander à chaque groupe d'ajouter la forme sur le fond du jeu grâce à de la recherche d'information ou à une mise en commun des connaissances des membres du groupe. Travailler en même temps l'expression de la proposition : on pourrait / ça pourrait + verbe à l'infinitif. Se servir du petit matériel pour créer un prototype du jeu (création de cartes, plateaux, pistes...)	Prototypes des jeux

Éléments pédagogiques :

Le rôle du formateur dans cette activité est d'orienter les apprenants dans la recherche et la création des contenus des jeux. Il guidera chaque groupe à approfondir et préciser leurs recherches, à valider leur connaissance, à se répartir les tâches en fonction des niveaux de chacun.

Exemple : sur la base de la proposition de la séance 4.

Niveau avancé ; recherche de spécialités culinaires internationales.

Niveau intermédiaire ; recherche et liste de tous les ingrédients nécessaires aux recettes choisies.

Niveau débutant ; recherche d'illustration des spécialités et des ingrédients à faire figurer sur les cartes.

→ Activité 2 : Présenter un prototype

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : petits groupes multi-niveaux
- Activité langagière : interaction orale
- Objectifs :
 - Présenter un jeu
 - Donner des instructions

Durée	Déroulement
45'	Chaque groupe présente et fait jouer à son jeu. Organiser ce temps de test de la manière suivante : Groupe 1 et Groupe 2 animent leur jeu pour Groupe 3. Groupe 3 et Groupe 1 animent leur jeu pour Groupe 2. Groupe 2 et Groupe 3 animent leur jeu pour Groupe 1. De cette manière chacun a l'occasion de découvrir au moins un jeu d'un autre groupe, et de participer à la présentation de son jeu.

Élément pédagogique :

La production orale pour expliquer un jeu n'ayant pas encore été abordée, accompagner les groupes à l'explication de leur jeu. Si possible, en amont de la séance, préparer un point sur les verbes de modalité (vouloir/pouvoir/devoir) afin qu'ils puissent être réemployer dans cette situation.

Fiche réalisée par : Olivier Bernery	Page 2	Mars-Mai 2021 Formation DELF TP
--------------------------------------	--------	------------------------------------

Veiller toutefois à l'emploi du lexique et d'expressions spécifiques à la situation de jeu ; ce qui a déjà été travaillé jusqu'à cette activité.

→ **Activité 3 : Evaluer le prototype**

- Lieu : en classe
- Modalités de travail : individuel, petits groupes multi-niveaux
- Activité langagière : interaction orale
- Objectifs :
 - Exprimer un avis, une opinion
 - Justifier un avis, une opinion

Durée	Déroulement	Résultat
40'	<p>Distribuer le tableau « J'exprime mon opinion sur les jeux de mes camarades » (annexe 1). Laisser 10 minutes aux apprenants pour le remplir individuellement.</p> <p>Organiser 15 minutes de discussion intergroupes en veillant à répartir les apprenants suivant leurs niveaux et leur groupe d'origine. <i>Exemple :</i> Table 1, A1Gp1, A2Gp2, A2Gp3, A2+/B1 Gp1 Table 2, A1Gp2, A2Gp1, A2Gp3, A2+/B1 Gp2 Table 3, A1Gp3, A2 Gp2, A2Gp1, A2+/B1 Gp3</p> <p>Demander aux apprenants d'échanger leurs impressions et leurs points de vue sur les jeux des uns et des autres. L'objectif est que chacun note les remarques et les critiques.</p> <p>Reformer les groupes de travail d'origine pour une mise en commun de leur discussion respective. Laisser un temps de réajustement des prototypes en tenant compte les éléments issus des discussions précédentes.</p>	Prototypes des jeux ajustés et validés par le groupe.

Élément pédagogique :

Afin de sécuriser les débutants au sein d'une interaction orale d'un niveau plus avancé, constituer les tables en accompagnant ces derniers par un membre de leur groupe d'un niveau plus avancé.

Il est important de prendre le temps nécessaire sur cette activité puisqu'elle constitue la dernière étape avant la rédaction des règles.

Note :

Penser à lister le matériel nécessaire à la réalisation de jeux.

→ **Activité 4 : Journal de bord**

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : individuel ou binôme
- Activités langagières : production écrite
- Objectif :
 - Garder une trace

Durée	Déroulement	Résultat
5'	Désigner un binôme d'apprenants pour écrire le résumé de la séance dans le journal de bord.	Résumé de la séance

ANNEXES

→ Annexe 1 : Tableau personnel pour exprimer son opinion, activité 3.

J'exprime mon opinion sur les jeux de mes camarades

	J'ai aimé... parce que...	J'ai moins aimé... parce que...	C'était facile parce que...	C'était difficile parce que...
Jeu du groupe ...				
Jeu du groupe ...				

Fiche réalisée par : Olivier Bernery

Page 4

Mars-Mai 2021
Formation DELF TP

ON FIXE LES REGLES

Remédier aux évaluations, rédiger les règles

- **Thème** : Le jeu
- **Supports** : règles de jeux
- **Public** : Adultes
- **Niveau** : A1-B1
- **Durée indicative** : 2h en classe.

SOMMAIRE

Étape 1 – Qu'est-ce qu'une règle de jeu ?	1
• Activité : Analyse d'une règle de jeu	1
Étape 2 – Notre règle	2
• Activité 1 : On rédige.....	2
• Activité 2 : Journal de bord.....	2
Annexes	3
•	3

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

- Rédiger une règle de jeu
- Interagir dans un groupe

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Comprendre le genre « règle de jeu »
- Coopérer dans la rédaction

OBJECTIFS LANGAGIERS

- Donner des instructions
- Décrire un jeu
- Organiser un discours écrit

ÉTAPE 1 – QU'EST-CE QU'UNE RÈGLE DE JEU ?

→ Activité 1 : Analyse d'une règle de jeu

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : individuel, binôme de même niveau
- Activité langagière : compréhension écrite
- Objectif :
 - Comprendre l'organisation d'une règle de jeu
 - Identifier les types de discours

Durée	Déroulement
30'	1/ Distribuer la fiche de compréhension écrite « Une règle de jeu, c'est quoi ? » (Annexe 1) ainsi que la règle du jeu « Echelles et Serpents » comme support (Annexe 2). Demander aux apprenants de répondre individuellement, ou en binôme pour les niveaux débutants. Corriger collectivement 2/ Distribuer l'exercice de remise en ordre de la règle du jeu « Unanimo ». Faire l'exercice individuellement, ou en binôme pour les niveaux débutants.

Éléments de correction :

Cf. annexe 3.

Éléments pédagogiques :

L'objectif n'est pas une compréhension écrite détaillée des règles des jeux utilisées en support mais un travail de compréhension de la structure et de l'organisation du discours « Règle de jeu » ainsi que la manière dont est écrite chaque partie (compétences pragmatiques).

Pour les niveaux débutants, limiter le travail à l'identification des titres des différentes parties de la règle et à la manière dont est structurée chaque partie. Focaliser sur les éléments descriptifs du jeu (durée, nombre de joueurs, liste du matériel) afin de préparer leur travail dans l'activité suivante.

ÉTAPE 2 – NOTRE REGLE

→ Activité 2 : On rédige

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : petits groupes multi-niveaux
- Activité langagière : production écrite
- Objectifs :
 - Décrire un jeu
 - Donner des instructions
 - Coopérer dans l'élaboration d'un texte commun

Durée	Déroulement	Résultat
30'	<p>Former les groupes de travail. Repartir les différentes parties de la règle à rédiger suivant les niveaux des apprenants. Par groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - A1 ; descriptif du jeu (durée, nombre de joueurs, matériel). - A2 ; but du jeu, mise en place et fin de partie. - A2+/B1 ; déroulement du jeu. <p>Distribuer des exemples de règles de jeu dont les jeux créés s'inspirent.</p> <p>Récupérer les productions pour remédiation.</p>	Règles des jeux rédigées.

Éléments de correction :

- Le descriptif du jeu doit être rédigé sous forme de listes.
- Le but du jeu est une phrase verbale.
- La mise en place et la fin de partie sont des phrases descriptives.
- Le déroulement du jeu est un texte injonctif et articulé logiquement.

→ Activité 3 : Journal de bord

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : individuel ou binôme
- Activités langagières : production écrite
- Objectif :
 - Garder une trace

Durée	Déroulement	Résultat
5'	Désigner un binôme d'apprenants pour écrire le résumé de la séance dans le journal de bord.	Résumé de la séance

ANNEXES

→ Annexe 1 : Compréhension écrite sur le genre « Règle de jeu », activité 1.

UNE RÈGLE DE JEU, C'EST QUOI ?

Observez la règle du jeu. Répondez aux questions.

- a) Quel est le nom du jeu ? _____
- b) Combien de personnes peuvent jouer à ce jeu ? _____
- c) Je peux jouer à ce jeu avec des enfants et des adultes : 0 Oui 0 Non
 Justifiez avec un élément du texte : _____
- d) A quoi ressemble la règle du jeu ? Justifiez.
 C'est un texte avec une seule partie parce que _____
 C'est un texte avec plusieurs parties parce que _____
- e) Quelles sont les différentes parties de la règle ? Faites la liste dans l'ordre.
N°1 : _____
N°2 : _____
N°3 : _____
N°4 : _____
N°5 : _____
- f) Pour chaque partie, donnez un exemple.
N°1 : _____
N°2 : _____
N°3 : _____
N°4 : _____
N°5 : _____
- g) A quoi sert une règle de jeu ? (*Plusieurs réponses possibles*)
 Décrire le jeu
 Déterminer la fin du jeu
 Expliquer le déroulement du jeu
 Donner des conseils pour gagner
 Définir l'objectif du jeu
 Donner des instructions pour jouer
 Informer sur les conditions de victoire

→ Annexe 2 : Support pour la compréhension écrite sur le genre « Règle de jeu », activité 1.



XIII^{ème} Népal hasard 2 à 4 pers.

Echelles et Serpents

à partir de 5 ans
 durée : env. 15 min

Ce jeu est une adaptation du jeu traditionnel hindou appelé Nagapasa. Dans le jeu original, il y a 148 cases qui représentent l'évolution spirituelle que l'on cherche à atteindre tout au long de sa vie. Les vertus font progresser plus vite, les vices retardent....


matériel

- 1 plateau de jeu
- 1 dé
- 4 pions

but du jeu
Atteindre en premier la dernière case du parcours.

déroulement
On joue à tour de rôle.
A son tour, on lance le dé et on déplace son pion d'autant de cases indiquées, en suivant bien le sens du parcours (les chiffres ou flèches sont là pour aider à se repérer).
Lorsqu'un pion termine son déplacement sur le bas d'une échelle, il se déplace aussitôt jusqu'au sommet de cette échelle : il gagne du temps.
Lorsqu'un pion termine son déplacement sur la tête d'un serpent, il se déplace aussitôt jusqu'à la queue du serpent : il repart en arrière.
Lorsqu'on ne fait que passer, sans s'arrêter, au pied d'une échelle ou sur la tête d'un serpent, il ne se passe rien.
Si la case d'arrivée d'un pion est déjà occupée par un autre pion, on ne fait aucun déplacement (on passe donc son tour).

fin de partie
La partie se termine dès qu'un pion parvient à la dernière case du parcours (il n'est pas nécessaire de faire le nombre exact) : la personne à qui il appartient a gagné.



maison des jeux grenoble
association d'éducation populaire
48 quai de france 38000 grenoble 04 76 43 28 36
www.maisondesjeux-grenoble.org contact@maisondesjeux-grenoble.org

→ Annexe 3 : Corrigé de la compréhension écrite « Règle de jeu », activité 1.

UNE RÈGLE DE JEU, C'EST QUOI ?

Observez la règle du jeu. Répondez aux questions.

- a) Quel est le nom du jeu ? **Echelles et Serpents**
- b) Combien de personnes peuvent jouer à ce jeu ? **4 personnes**
- c) Je peux jouer à ce jeu avec des enfants et des adultes : **0 Oui** 0 Non
 Justifiez avec un élément du texte : **à partir de 5ans.**
- d) A quoi ressemble la règle du jeu ? Justifiez.
 C'est un texte avec une seule partie parce que _____
 C'est un texte avec plusieurs parties parce qu'il y a des titres
- e) Quelles sont les différentes parties de la règle ? Faites la liste dans l'ordre.
N°1 : **Présentation du jeu**
N°2 : **Matériel**
N°3 : **But du jeu**
N°4 : **Déroulement**
N°5 : **Fin de partie**
- f) Pour chaque partie, donnez un exemple.
N°1 : **2 à 4 pers. / durée : env. 15 min. / Ce jeu est une adaptation...**
N°2 : **1 plateau de jeu / 1 dé / 4 pions**
N°3 : **Atteindre en premier la dernière case du parcours**
N°4 : **On joue à tour de rôle. / on déplace son pion d'autant de cases indiquée / etc.**
N°5 : **La partie se termine dès qu'un pion parvient à la dernière case du parcours**
- g) A quoi sert une règle de jeu ? (*Plusieurs réponses possibles*)
 Décrire le jeu
 Déterminer la fin du jeu
 Expliquer le déroulement du jeu
 Donner des conseils pour gagner
 Définir l'objectif du jeu
 Donner des instructions pour jouer
 Informé sur les conditions de victoire

Scénario pédagogique « A vous de jouer ! »
Séance 7

ON EDITE

Réaliser le matériel définitif du jeu

- **Thème** : Le jeu
- **Supports** : règles de jeux, listes de matériel
- **Public** : Adultes
- **Niveau** : A1-B1
- **Durée indicative** : 2h en classe.

SOMMAIRE

Réalisation du jeu	1
• Activité 1 : Conception du matériel et édition de la règle	1
• Activité 2 : Journal de bord.....	2

OBJECTIFS GENERAUX

- Réaliser le jeu
- Coopérer dans un groupe

OBJECTIFS SPECIFIQUES

- Concevoir le matériel de jeu
- Se répartir les tâches
- Mobiliser des compétences informatiques

OBJECTIF LANGAGIER

- Donner des instructions
- Mettre en forme un texte écrit

OBJECTIF NUMERIQUE

- Utiliser un logiciel de traitement de texte

REALISATION DU JEU

→ Activité 1 : Conception du matériel et édition de la règle

- Lieu : en salle informatique
- Modalité de travail : individuel, binômes multi-niveaux
- Activité langagière : production écrite
- Objectif :
 - S'organiser dans un groupe
 - Mobiliser des compétences informatiques

Durée	Déroulement	Résultat
60'	<p>Avant de commencer, rendre les productions écrites corrigées des règles de jeu de la séance 6. Les commenter par groupe.</p> <p>Installer les apprenants en salle informatique (au moins 2 ordinateurs par groupe, dans l'idéal 3).</p> <p>Au sein de chaque groupe, répartir les tâches en fonction des différentes parties de la règle prises en charge lors de la séance 6. Ainsi :</p> <ul style="list-style-type: none"> - A1/ A2 : réalisation du matériel (cartes, recherche d'images, illustrations) - A2+ / B1 : édition de la règle (saisie, traitement de texte, mise en page, illustrations). <p>Récupérer les fichiers numériques pour impression.</p>	Fichiers numériques pour impression

Éléments pédagogiques :

Accompagner les apprenants à l'utilisation du logiciel de traitement de texte. Le choix d'utiliser un tel logiciel plutôt qu'un logiciel de mise en page est dû à un objectif de ne pas multiplier les objectifs numériques de la séance en s'appuyant sur les compétences travaillées par ailleurs lors de la formation. Cette activité permet de réemployer des apprentissages effectués dans le cadre des heures de formation consacrées à l'informatique.

→ Activité 2 : Journal de bord

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : individuel
- Activités langagières : production écrite
- Objectif :
 - Garder une trace

Durée	Déroulement	Résultat
5'	Désigner un binôme d'apprenants pour écrire le résumé de la séance dans le journal de bord.	Résumé de la séance

VOULEZ-VOUS JOUER AVEC NOUS ?

Animer un jeu

- **Thème** : Le jeu
- **Supports** : règle de jeux en vidéo, jeux créés
- **Public** : Adultes
- **Niveau** : A1-B1
- **Durée indicative** : 2h en classe.

SOMMAIRE

Étape 1 – Expliquer un jeu	1
• Activité 1 : Comment explique-t-on un jeu ?.....	1
• Activité 2 : Présenter et expliquer un jeu.....	2
Étape 2 – Animer notre jeu	2
• Activité 3 : Venez jouer avec nous !.....	2
• Activité 4 : Journal de bord.....	3
Annexes	4
• Annexe 1 : Compréhension de la vidéo « Règles du jeu Uno », activité 1.....	4
• Annexe 2 : Corrigé de la compréhension de la vidéo « Règles du jeu Uno », activité 1.	5

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

- Animer un jeu
- Se faire comprendre en situation d'interaction

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Identifier la structure d'une explication de jeu à l'oral
- Savoir expliquer un jeu

OBJECTIFS LANGAGIERS

- Donner des instructions
- Décrire un jeu
- Organiser un discours oral

ÉTAPE 1 – EXPLIQUER UN JEU

→ Activité 1 : Comment explique-t-on un jeu ?

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : individuel
- Activité langagière : compréhension orale
- Objectif :
 - Identifier l'organisation d'une règle de jeu à l'oral

Durée	Déroulement
30'	Diffuser une première fois la vidéo des règles du jeu « Uno ». (https://tinyurl.com/vid-rg-uno , consultée en ligne le 26/05/2021). Distribuer le questionnaire de compréhension orale (Annexe 1). Demander aux apprenants de répondre individuellement aux questions 1 et 2. Diffuser une nouvelle fois la vidéo pour répondre aux questions 3, 4 et 5. Prévoir d'autres diffusions pour la question 4 (texte lacunaire avec des phrases de la vidéo). Corriger au fur et à mesure.

Éléments pédagogiques :

- Expliquer aux besoins les termes « publicité », « tutoriel » et « critique ».
- Pour les débutants, limiter le questionnaire aux questions 1, 2 et 3.

L'objectif de l'activité est de travailler sur l'organisation du discours et non sur la compréhension des règles du jeu Uno à proprement parler ; ce jeu étant déjà connu des stagiaires (cf. fiche pédagogique de la séance 2). La question 4 vise à focaliser sur les expressions type de l'explication de règles afin de préparer les apprenants à la production orale. Cette question peut aussi permettre un rappel grammatical sur la subordination « qui/que ».

Insister sur l'importance de la communication paraverbale dans une situation d'explication de règles. Les gestes et la manipulation du matériel pour illustrer son discours sont essentiels dans la réalisation de l'objectif de communication (donner des instructions).

Élément de correction :

Cf. annexe 2.

→ **Activité 2 : Présenter et expliquer un jeu**

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : petits groupes multi-niveaux, individuel
- Activité langagière : production orale
- Objectif :
 - Savoir expliquer un jeu

Durée	Déroulement	Résultat
30'	<p>Former les groupes de travail.</p> <p>Demander à chaque groupe de préparer une présentation et explication intégrale de leur jeu à l'oral, avec la consigne de répartition de la parole suivante :</p> <ul style="list-style-type: none"> - A1 : description matérielle du jeu - A2 : but du jeu, mise en place et fin de partie - A2+/B1 : déroulement du jeu <p>Chaque groupe présente ensuite à l'ensemble de la classe son jeu dans sa version finale.</p>	Présentation orale finale de chaque jeu.

Élément de correction :

Veiller à ce que tous les éléments identifiés en amont soient présents, notamment l'ordre d'organisation du discours et l'illustration de celui-ci par la communication non-verbale.

La répartition de la parole ne doit pas se considérer en termes de temps égaux de paroles mais de pertinence suivant le niveau de chacun.

ÉTAPE 2 – ANIMER NOTRE JEU

→ **Activité 3 : Venez jouer avec nous !**

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : petits groupes multi-niveaux
- Activité langagière : production et interaction orales
- Objectifs :
 - Présenter et décrire un jeu
 - Donner des instructions
 - Interagir dans une pratique ludique

Durée	Déroulement
60'	<p>Organiser un temps de jeu collectif avec un autre groupe d'apprenant.</p> <p>Chaque groupe est responsable de sa table de jeu.</p> <p>Consignes pour chaque groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inviter les autres apprenants à s'installer à leur table. - Présenter et expliquer le jeu collectivement. - Accompagner les joueurs et joueuses.

Éléments pédagogiques :

Cette activité finale clôt le projet, elle est importante pour la valorisation du travail effectué par les apprenants. Il faut donc veiller à ce que chacun y participe à son niveau. Il est important d'en faire un moment de partage au-delà même des objectifs pédagogiques.

→ **Activité 4 : Journal de bord**

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : individuel
- Activités langagières : production écrite
- Objectif :
 - Garder une trace

Durée	Déroulement	Résultat
5'	Désigner un binôme d'apprenants pour écrire le résumé de la séance dans le journal de bord.	Résumé de la séance

ANNEXES

→ Annexe 1 : Compréhension de la vidéo « Règles du jeu Uno », activité 1.

COMPRENDRE : LE JEU UNO

Regardez la vidéo. Répondez aux questions.

1/ Cochez. Cette vidéo est :

- une publicité pour le jeu UNO
- un tutoriel pour le jeu UNO
- une critique du jeu UNO

2/ Que fait le jeune homme ? _____

3/ Quelles sont les étapes de l'explication ? Répondez dans l'ordre chronologique.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____ :
 - 4a. _____
 - 4b. _____

4/ Complétez les phrases de la vidéo. Indiquez le numéro de l'étape qui correspond.

- a) Le _____ est de se débarrasser de toutes ses cartes.
(Etape n° __)
- b) Pour _____ la partie, on distribue 7 cartes _____.
(Etape n° __)
- c) C'est le joueur _____ est à gauche de celui _____ a distribué _____.
(Etape n° __)
- d) _____, chaque joueur _____ poser une carte de sa main. (Etape n° __)
- e) _____ la règle la plus importante. (Etape n° __)
- f) Il _____ crier « Uno ! ». _____ il ne l'a pas fait avant le tour du prochain joueur, il _____ piocher deux cartes. (Etape n° __)

5/ Vous avez déjà lu des explications écrites. Selon vous, quelle est la différence principale avec des explications en vidéo ? Qu'est-ce que vous voyez en plus ?

→ Annexe 2 : Corrigé de la compréhension de la vidéo « Règles du jeu Uno », activité 1.

COMPRENDRE : LE JEU UNO

Regardez la vidéo. Répondez aux questions.

1/ Cochez. Cette vidéo est :

- une publicité pour le jeu UNO
- un tutoriel pour le jeu UNO
- une critique du jeu UNO

2/ Que fait le jeune homme ? *Il explique les règles du jeu / Il explique comment jouer à Uno.*

3/ Quelles sont les étapes de l'explication ? Répondez dans l'ordre chronologique.

1. *Présentation du jeu*
2. *But du jeu (et fin de partie)*
3. *Mise en place*
4. *Déroulement du jeu :*
 - 4a. *Règles principales*
 - 4b. *Règles spécifiques*

4/ Complétez les phrases de la vidéo. Indiquez le numéro de l'étape qui correspond.

- a) Le **but du jeu** est de se débarrasser de toutes ses cartes.
(Etape n° **2**)
- b) Pour **débuter** la partie, on distribue 7 cartes **à chaque joueur**.
(Etape n° **3**)
- c) C'est le joueur **qui** est à gauche de celui **qui** a distribué **qui commence**.
(Etape n° **3**)
- d) **À son tour**, chaque joueur **doit** poser une carte de sa main. (Etape n° **4**)
- e) **Il ne faut pas oublier** la règle la plus importante... (Etape n° **4a**)
- f) Il **doit** crier « Uno ! ». **Si** il ne l'a pas fait avant le tour du prochain joueur, il **doit** piocher deux cartes. (Etape n° **4a**)

5/ Vous avez déjà lu des explications écrites. Selon vous, quelle est la différence principale avec des explications en vidéo ? Qu'est-ce que vous voyez en plus ?

Le jeune homme qui explique illustre ses paroles en manipulant le matériel / Il montre des exemples.

FIN DE PARTIE : ON COMPTE LES POINTS

Evaluer le projet

- **Thème** : Le jeu
- **Supports** : questionnaire
- **Public** : Adultes
- **Niveau** : A1-B1
- **Durée indicative** : 1h en classe.

SOMMAIRE

Fin de partie	1
• Activité 1 : Le projet et moi	1
• Activité 2 : Le projet et nous	1
• Activité 3 : Journal de bord.....	2
Annexes.....	3
• Annexe 1 : Questionnaire individuel de bilan du projet.....	3

OBJECTIFS GENERAUX

- Evaluer le jeu
- Evaluer le projet

OBJECTIFS SPECIFIQUES

- Prendre conscience de ses apprentissages

OBJECTIFS LANGAGIERS

- Exprimer un avis
- Justifier une opinion

FIN DE PARTIE

→ Activité 1 : Le projet et moi

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : individuel
- Activité langagière : compréhension écrite (A2, B1) / interaction orale (A1)
- Objectifs :
 - Evaluer ses apprentissages
 - Donner une appréciation

Durée	Déroulement
30'	<p>Distribuer le questionnaire « J'ai joué » (Annexe 1) aux apprenants de niveaux intermédiaires et avancés et leur demander d'y répondre individuellement.</p> <p>En parallèle, former un sous-groupe avec les débutants et mener le questionnaire sous la forme d'un entretien collectif en interrogeant chacun.</p>

→ Activité 2 : Le projet et nous

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : petits groupes multi-niveaux, groupe classe
- Activité langagière : interaction orale
- Objectifs :
 - Exprimer un avis
 - Justifier une opinion
 - Echanger autour d'une expérience commune

Durée	Déroulement
30'	<p>Constituer des petits groupes de 4 apprenants en veillant à ce que chaque niveau soit représenté dans chaque groupe.</p> <p>Dans un premier temps, faire comparer et échanger autour des réponses individuelles.</p> <p>Ensuite, distribuer à chaque groupe quelques post-it de trois couleurs différentes et leur demander d'écrire ce qu'ils pensent et retiennent du projet :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 couleur : nous avons aimé - 1 couleur : nous avons appris - 1 couleur : ce qui serait mieux <p>Afficher les post-it au tableau et les faire commenter pour une mise en commun des discussions.</p>

Élément pédagogique :

La mise en commun peut être propice à la formalisation des apprentissages réalisés pendant le projet.

→ **Activité 3 : Journal de bord**

- Lieu : en classe
- Modalité de travail : individuel
- Activités langagières : production écrite
- Objectif :
 - Conclure

Durée	Déroulement	Résultat
15'	Demander à chaque apprenant de s'exprimer librement sur le journal de bord	Les mots de la fin

ANNEXES

→ Annexe 1 : Questionnaire individuel de bilan du projet.



J'AI JOUÉ



Prénom :

Partie 1 : Les jeux

1/ Pendant la formation, est-ce que vous avez aimé jouer ?

Oui Non.

Pourquoi ?

.....

2/ Quels sont les 3 jeux que vous avez le plus aimés ?

- | | |
|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Dames | <input type="checkbox"/> Pictionary |
| <input type="checkbox"/> Alquerque | <input type="checkbox"/> Uno |
| <input type="checkbox"/> Echelles et Serpents | <input type="checkbox"/> Carambouille |
| <input type="checkbox"/> Shut the box | <input type="checkbox"/> Crossing |
| <input type="checkbox"/> Jungle speed | <input type="checkbox"/> Et toque ! |

3/ Pour vous, on peut jouer et apprendre en même temps ?

Oui Non.

Pourquoi ?

.....

4/ Etes-vous d'accord avec les phrases suivantes ? Cochez une case par ligne.

« Quand je joue pendant une formation, j'apprends... »

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Totalement d'accord
- à parler avec les autres				
- du nouveau vocabulaire				
- à utiliser ce que je connais déjà				
- à comprendre les autres				
- à comprendre des instructions				
- rien				

5/ Avez-vous aimé créer des jeux ? Cochez.

- Non, pas du tout. Non, pas vraiment. Oui. Oui, beaucoup.

6/ Est-ce que vous êtes satisfaits du jeu que vous avez créé ? Cochez.

- Non, pas du tout. Non, pas vraiment. Oui, je suis satisfait. Oui, je suis très satisfait.

7/ Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans le jeu que vous avez créé ?

.....
.....

Partie 2 : Le projet

8/ Pendant la formation, est-ce que vous avez aimé participer à un projet ?

- Oui Non.

Pourquoi ?

.....
.....
.....

9/ Qu'est-ce qui vous a **le plus** intéressé ? Cochez une seule réponse.

- Découvrir des jeux
 Apprendre à construire un jeu
 Travailler en groupe (aider les autres, me faire aider, échanger des connaissances)
 Communiquer avec les autres (faire des propositions, exprimer mon avis)

9/ Qu'est-ce qui vous a **le moins** intéressé ? Cochez une seule réponse.

- Découvrir des jeux
 Apprendre à construire un jeu
 Travailler en groupe (aider les autres, me faire aider, échanger des connaissances)
 Communiquer avec les autres (faire des propositions, exprimer mon avis)

10/ Que pensez-vous du nombre de séances pour le projet ? Cochez une seule réponse.

- C'était beaucoup trop ! C'était trop. C'était bien. Ce n'était pas assez. Ce n'était vraiment pas assez !

11/ La durée des séances pour le projet était : Cochez une seule réponse.

- Trop longue, je me suis ennuyé ! Un peu longue. Ni trop longue, ni trop courte. Un peu courte. Trop courte, je n'ai pas eu le temps de comprendre !

12/ Quelle séance avez-vous préférée ? Cochez une seule réponse.

- Découvrir des jeux et jouer
- Comprendre la structure d'un jeu
- Imaginer et tester un jeu
- Ecrire la règle du jeu
- Réaliser le matériel du jeu
- Présenter et expliquer notre jeu
- Faire jouer d'autres personnes à notre jeu

13/ Qu'avez-vous appris grâce au projet ? Cochez entre 1 et 3 réponses maximum.

- du vocabulaire pour jouer en général
- du vocabulaire pour les thématiques des jeux du projet
- à mieux comprendre les autres
- à mieux me faire comprendre
- à exprimer mon avis et dire pourquoi
- à travailler en groupe (partager des connaissances, répartir le travail)
- à organiser un discours à l'oral
- à organiser un discours à l'écrit
- rien
- autre chose. Quoi ? :

Partie 3 : Ma place dans le projet

14/ Est-ce que vous vous êtes sentis à l'aise dans votre groupe ?

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Non, pas du tout. | Non, pas vraiment. | Oui, bien. | Oui, très à l'aise. |

15/ Avez-vous eu des difficultés à comprendre les autres ?

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Non, jamais. | Non, juste 1 ou 2 fois. | Oui, plusieurs fois. | Oui, tout le temps. |

16/ Avez-vous eu des difficultés à vous faire comprendre par les autres ?

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Non, jamais | Non, juste 1 ou 2 fois. | Oui, plusieurs fois | Oui, tout le temps. |

17/ Les différences de niveau en français vous ont gênées ?

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Non, pas du tout | Non, pas beaucoup. | Oui, un peu. | Oui, beaucoup. |

Pourquoi ?

.....
.....

18/ Par rapport à votre niveau, le travail demandé était :

Trop difficile Difficile Ni facile, ni difficile Facile Trop facile

19/ Dans votre groupe, comment estimez-vous votre participation ?

Je n'ai pas du tout participé J'ai beaucoup participé

1 2 3 4 5

20/ Dans une autre formation pour apprendre une langue, est-ce que vous voudriez refaire un projet comme celui-ci ? Oui Non.

Pourquoi ?

.....
.....
.....

21/ Avez-vous des propositions à faire pour améliorer ce type de projet ?

.....
.....
.....
.....

22/ Si vous voulez ajouter autre chose, c'est à vous !

.....
.....
.....

Annexe 4

Support de l'activité 3 – Séance 4

NOTRE JEU

Nom du jeu	Exemple : Les échecs	Proposition 1	Proposition 2	Proposition 3
Support Sur quoi on joue ?	Echiquier : Plateau carré 8x8 cases (total : 64 cases) Alternance de cases sombres et claires	Libre (sur la table)	Jouer sur la table	- Table - Libre
Acteurs Avec quoi on joue ?	32 pions (16 de chaque couleur)	26 cartes 1 dé crayon / stylo Fouille de papier cartes numérotées de 1 à 6 une lettre et un chiffre par carte	5 jetons de 4 couleurs pour 3 joueurs les 5 jetons par couleurs * Jetons supplémentaire en fonction du nombre de joueurs	- Cartes de 6 couleurs différentes - Vocabulaire sur les cartes - Un dé à 6 faces avec 1 couleur par face - 1 thème par couleurs
Moteur Qu'est-ce qui fait avancer ?	Stratégie du joueur	Hasard - Reflexion (vocabulaire)	Stratégie (non réfléchi) Hasard (non réfléchi)	- Hasard

Vêtements 1	Vêtements 1	Vêtements 1
Restaurant Bar Café 2	Restaurant Bar Café 2	Restaurant Bar Café 2
Le corps 3	Le corps 3	Le corps 3

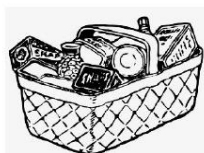
Ecole 6	Ecole 6	Ecole 6
Fruits et légumes 5	Fruits et légumes 5	Fruits et légumes 5
Transports 4	Transports 4	Transports 4

A B C D E F	G I J L M N	O P R S T V
A B C D E F	G I J L M N	O P R S T V
A B C D E F	G I J L M N	O P R S T V

Annexe 6

Jeu n°2 : Va faire les courses !

Va Faire les Courses !



3 à 6 joueurs

+8 ans

Durée : environ 15 min.

Matériel

- 6 paniers
- 4 tuiles « rayon du supermarché »
 - Viandes
 - Fruits et Légumes
 - Boissons
 - Condiments
- 16 cartes « liste de courses »
- 32 jetons de 4 couleurs différentes
 - 8 bleus
 - 8 rouges
 - 8 verts
 - 8 jaunes

But Du Jeu

Compléter la liste de courses



Préparation

On dispose au milieu de la table les tuiles « rayon du supermarché » et on place les jetons correspondant sur les tuiles

Jaune = Condiments Rouge = Boissons Bleu = Viandes Vert = Fruits et Légumes

3 joueurs = 5 de chaque couleur

4 joueurs = 6 de chaque couleur

5 joueurs = 7 de chaque couleur

6 joueurs = 8 de chaque couleur

Chaque joueur reçoit un panier et deux cartes « liste de courses ».

Le Jeu

Remplir son panier / Faire les courses

Tout le monde joue en même temps.

Pour prendre un jeton, les joueurs comptent jusqu'à trois et pointent du doigt le rayon du supermarché qui a les produits dont ils ont besoin pour compléter leurs listes.

Quand un joueur prend un produit du rayon du supermarché, il doit dire le produit qu'il prend et la quantité.

Par exemple : J'achète cinq kilos de tomates.

Si la phrase est correcte, il peut mettre le jeton dans son panier.

Si deux joueurs ou plus pointent le même rayon du supermarché, ils ne peuvent pas prendre de jeton.

Voler un produit dans un panier



Un joueur peut aussi voler un produit du panier d'un autre joueur. Le voleur peut choisir un jeton de la couleur qu'il veut. Il doit dire le produit qu'il prend.

Exemple : Un joueur A vole un jeton bleu à un joueur B.

Le joueur A dit : « Je prends 1 kilo de bœuf. »



Défendre son panier

Il est possible pour les joueurs de défendre leur panier des voleurs. Au lieu de pointer un rayon, un joueur peut placer sa main sur le panier, mais il ne peut pas prendre de produits.

La même règle pour prendre un produit du rayon du supermarché s'applique. Si deux joueurs ou plus essayent de voler le même panier, ils ne peuvent pas prendre de produits.

Fin de Partie

Quand un joueur a collecté tous les produits d'une de ses listes, il gagne.



 <p>Viande</p>	 <p>Condiments</p>
 <p>Fruits Légumes</p>	 <p>Boissons</p>

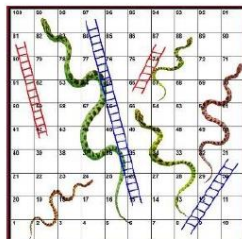


<p>5 Boissons </p> <p>1 Viande </p>	<p>3 Condiments </p> <p>3 Boissons </p>	<p>1 Condiments </p> <p>2 Boissons </p> <p>1 Fruits & Légumes </p> <p>2 Viandes </p>	<p>3 Fruits & Légumes </p> <p>3 Viandes </p>
<p>4 Condiments </p> <p>1 Boisson </p> <p>1 Fruits & Légumes </p>	<p>2 Boissons </p> <p>3 Fruits & Légumes </p> <p>1 Viande </p>	<p>4 Boissons </p> <p>1 Fruits & Légumes </p> <p>1 Viande </p>	<p>2 Fruits & Légumes </p> <p>4 Viandes </p>

<p>2 Condiments </p> <p>2 Boissons </p> <p>2 Fruits & Légumes </p>	<p>1 Condiment </p> <p>3 Boissons </p> <p>1 Fruits & Légumes </p>	<p>1 Boisson </p> <p>2 Fruits & Légumes </p> <p>3 Viandes </p>	<p>3 Condiments </p> <p>3 Viandes </p>
<p>5 Fruits & Légumes </p> <p>1 Viande </p>	<p>2 Boissons </p> <p>3 Fruits & Légumes </p> <p>1 Viande </p>	<p>4 Condiments </p> <p>2 Boissons </p>	<p>1 Condiments </p> <p>2 Boissons </p> <p>4 Viandes </p>

Annexe 7

Jeu n°3 : La course aux mots



LA COURSE AUX MOTS

- A partir de : niveau débutant
- Durée : env. 20 min.
- Hasard et connaissance
- 2 à 6 personnes

Ce jeu est une adaptation du jeu « Echelles et Serpents » combiné avec « Taboo ». Dans le jeu original il y a 100 cases, dans notre jeu il y a 70 cases ainsi que les cartes avec les mots à deviner.

✓ MATÉRIEL

- 1 plateau de jeu
- 1 dé
- 6 pions

✓ BUT DU JEU

Atteindre en premier la dernière case du parcours.

✓ DÉROULEMENT

- On joue à tour de rôle.
- A son tour, la personne lance le dé et avance son pion d'autant de cases indiquées, en suivant le sens du parcours.
- Le joueur arrive sur une case d'une certaine couleur.
- Il prend la carte de cette couleur avec un mot qu'il doit faire deviner.
- Il fait deviner le mot sur la carte.
- La personne qui devine le mot peut avancer d'une case ainsi que la personne qui l'a fait deviner.
- En faisant deviner on peut utiliser les gestes, les explications, les chansons. On ne peut pas dire le mot sur la carte.
- Si le joueur ne connaît pas le mot sur la carte, il/elle peut changer la carte deux fois maximum.

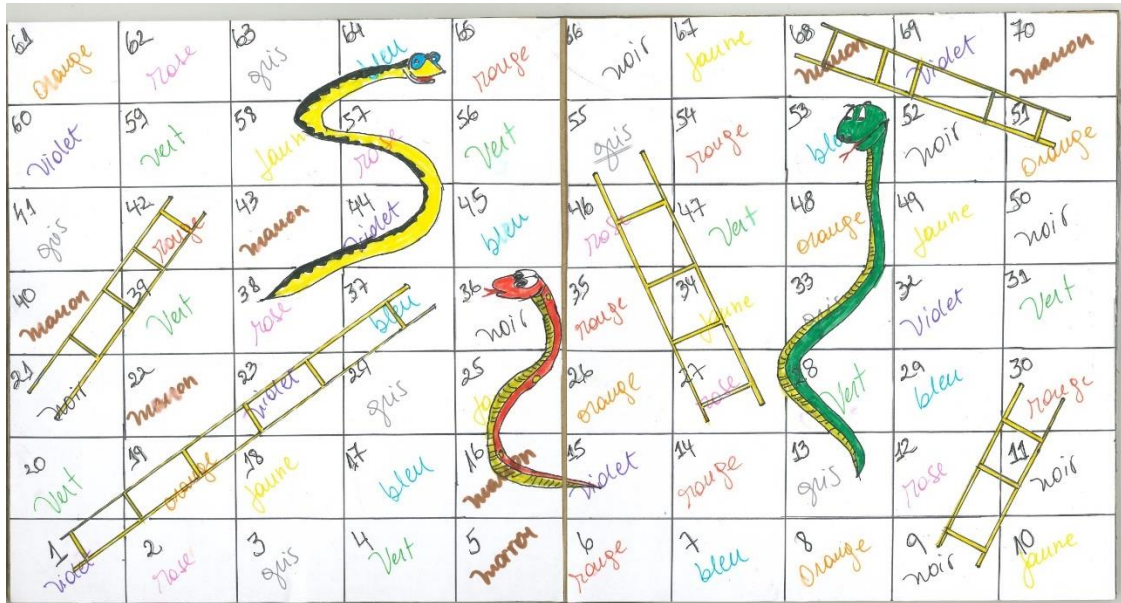
- Lorsqu'un pion termine son déplacement sur le bas d'une échelle, il se déplace aussitôt jusqu'au sommet de cette échelle.
- Lorsqu'un pion termine son déplacement sur la tête d'un serpent, il se déplace aussitôt jusqu'à la queue du serpent.

✓ FINDEPARTIE

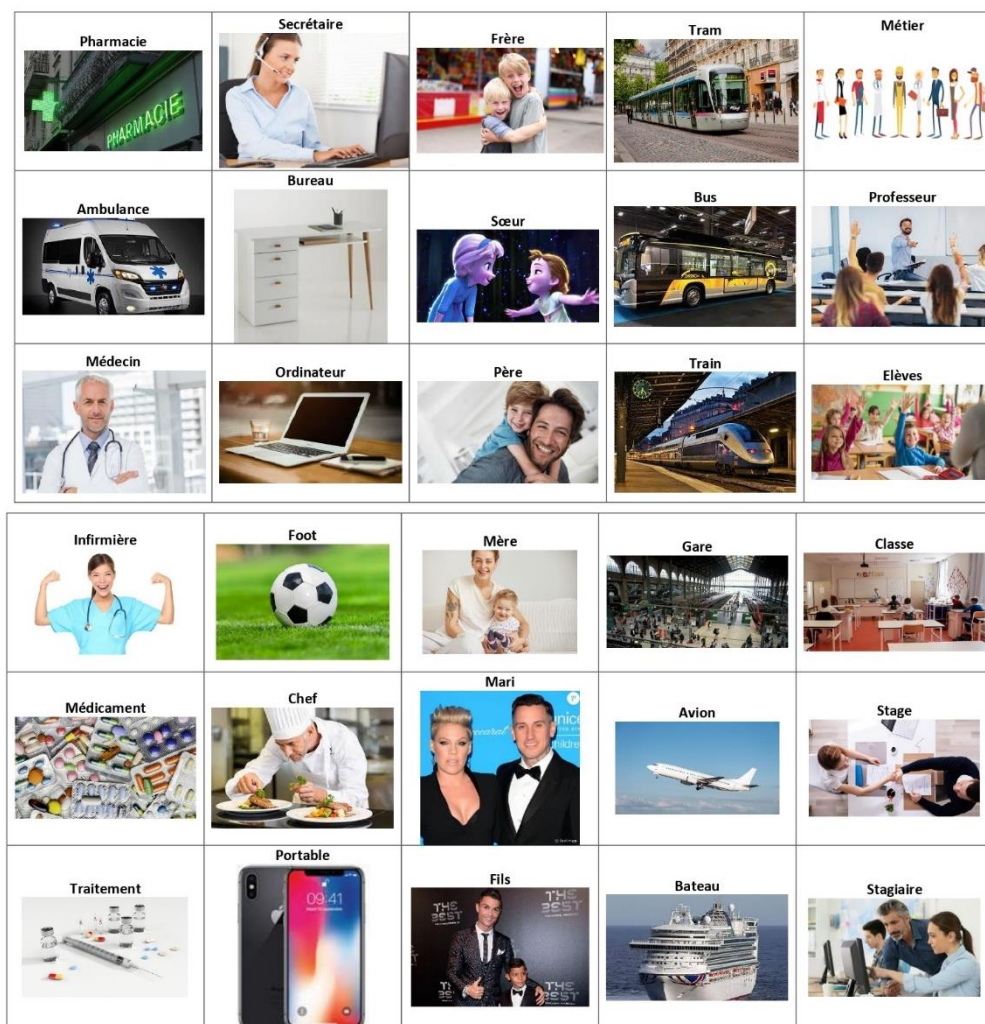
La partie se termine dès qu'un pion parvient à la dernière case du parcours (il n'est pas nécessaire de faire le nombre exact) : la personne à qui il appartient a gagné.

Jeu réalisé par :





Le nombre de cartes mots créées étant très volumineux (env. 200), nous n'en présentons ici qu'un extrait.



Annexe 8
Grille d'observation du projet jeu

Date – Séance	Reformulation	Demande d'aide	Tutorat	Réemploi	Commentaires
15/04/2021 – S4 Sélection du jeu ou des mécanismes à adapter	13	15	16	Non observé	Reformulations : communication gestuelle en soutien. Tutorat : aide à la justification de la part des niveaux A2 et plus.
29/04/2021 – S5 Recherche d'informations et adaptation à la thématique	16	9	11	11	Tutorat : écriture dans le journal de bord en dictée entre niveaux proches.
06/05/2021 – S6 Rédaction de la règle	6	2	10	6	Tutorat : responsabilisation des niveaux avancés dans la supervision de la rédaction des règles.
10/05/2021 – S7 Réalisation du jeu	2	4	7	1	Tutorat sur les compétences informatiques (mise en page, recherche web, illustration)
20/05/2021 – S8 Animation du jeu	2	2	2	9	Solidarité et entraide dans les explications des règles face aux apprenants extérieurs

Table des matières

Introduction	6
PARTIE 1 - CONTEXTE, PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE	8
CHAPITRE 1. LE CONTEXTE.....	9
1.1 Milieu homoglotte : une politique d'intégration	9
1.1.1 Le Contrat d'Intégration Républicaine : se former pour s'intégrer	9
1.1.2 Vers une action de formation conventionnée	11
1.2 L'institution Greta	13
1.2.1 Le Greta : un organisme public de formation continue	13
1.2.2 Les formations en français	14
1.3 Le terrain et les missions	15
1.3.1 Une formation préparant au DELF.....	16
1.3.2 Le public	17
1.3.3 Les missions.....	19
CHAPITRE 2. VERS UNE PROBLEMATIQUE	20
2.1 Réflexions sur le terrain.....	20
2.1.1 Un constat d'hétérogénéité.....	20
2.1.2 Des niveaux de compétences différents.....	21
2.1.3 Une formation collective.....	22
2.2 Questionnements initiaux et formulation d'une problématique	23
2.2.1 Prendre en compte l'hétérogénéité	23
2.2.2 Le choix d'une approche par projet.....	24
2.3 Problématique et hypothèses.....	25
2.4 Méthodologie.....	25
2.4.1 Une recherche en situation	26
2.4.2 Les données.....	26
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE	28
CHAPITRE 3. L'HETEROGENEITE	30
3.1 Terminologie	30
3.1.1 Apparition du terme dans l'éducation	30
3.1.2 Quelles différences ?	31
3.1.3 En formation pour adultes	32
3.2 Enjeux et démarches face à l'hétérogénéité.....	33
3.2.1 Un potentiel pour l'enseignement-apprentissage.....	33
3.2.2 Aborder l'hétérogénéité.....	34
3.2.3 Avec des adultes migrants.....	35
CHAPITRE 4. LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE	37
4.1 Une démarche pédagogique.....	37
4.1.1 Individualiser dans un groupe	38
4.1.2 Varier les démarches	39
4.2 Quelles différenciations ?	39
4.2.1 Les dispositifs de la différenciation.....	39
4.2.2 Les modes de différenciation	40
4.2.2.1 La « différenciation successive » ou « variation »	40
4.2.2.2 La « différenciation simultanée » ou « différenciation ».....	41
4.3 Le rôle du groupe.....	42
CHAPITRE 5. LA PEDAGOGIE DE PROJET	45
5.1 Les principes fondamentaux	45
5.1.1 Une méthodologie de l'action	45
5.1.2 Les risques de dérives	47
5.1.3 Le processus d'élaboration.....	48

5.1.4 L'évaluation du projet.....	48
5.2 Le projet comme tâche collective	49
5.2.1 La notion de tâche	50
5.2.2 Focus sur la tâche communicative.....	50
5.2.3 Une action collective.....	51
PARTIE 3 - LE PROJET ET SON ANALYSE	52
CHAPITRE 6. UN PROJET DE CREATION DE JEUX	54
6.1 La démarche pédagogique et ses objectifs	54
6.1.1 La démarche pédagogique.....	54
6.1.2 Les objectifs de la démarche	55
6.2 L'élaboration du projet	56
6.2.1 L'amont du projet.....	56
6.2.1.1 Négociation et détermination des objectifs	56
6.2.1.2 Détermination des moyens et programmation des séquences	57
6.2.2 L'aval du projet.....	58
6.2.2.1 Planification des activités.....	58
6.2.2.2 Réalisation et contrôle.....	62
6.3 Les jeux créés	63
CHAPITRE 7. ANALYSE DU PROJET.....	66
7.1 Mettre en œuvre la différenciation.....	66
7.1.1 Varier les modalités de travail.....	66
7.1.2 Différencier les tâches.....	69
7.2 Construire le groupe-classe.....	72
7.2.1 L'entraide et le tutorat.....	72
7.2.2 Le travail collectif	74
7.3 Bilan et perspectives	75
Conclusion.....	78
Bibliographie.....	80
Sitographie	83
Table des illustrations.....	85
Table des annexes.....	86
Table des matières	143

MOTS-CLÉS : Français Langue Étrangère, public adultes migrants, contexte homoglotte, hétérogénéité, pédagogie différenciée, pédagogie de projet, approche ludique, création de jeux.

RÉSUMÉ

Ce travail part d'une réflexion sur le type de démarche pédagogique à adopter afin de tenir compte de l'hétérogénéité du public adultes migrants en France dans le cadre d'une formation collective orientée vers la passation du DELF Tout Public – Tous niveaux, au sein du Greta de Grenoble. Ce mémoire propose de chercher les réponses à nos questionnements concernant la différenciation et la construction du groupe-classe. L'enjeu est d'identifier les bénéfices didactiques qu'une approche par projet apporte au formateur dans la mise en œuvre de son enseignement et au stagiaire dans l'acquisition de compétences langagières grâce aux interactions. Ainsi, nous nous sommes appuyés sur les principes de la pédagogie différenciée et de la pédagogie de projet pour concevoir et réaliser un scénario pédagogique consistant en la création d'un jeu par les apprenants pour les apprenants.