



HAL
open science

Une simulation globale en UPE2A

Clément Lamotte

► **To cite this version:**

Clément Lamotte. Une simulation globale en UPE2A. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03813372

HAL Id: dumas-03813372

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03813372>

Submitted on 13 Oct 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 simulation globale en UPE2A

**Clément
LAMOTTE**

Sous la direction de Virginie ZAMPA

UFR LLASIC

Département: Science du langage et français langue étrangère

Mémoire de master 2 mention didactique des langues - 27 crédits
Parcours: Français langue étrangère et seconde (FLES) à distance , orientation professionnelle

Année universitaire 2021-2022



Une simulation globale en UPE2A

**Clément
LAMOTTE**

Sous la direction de Virginie ZAMPA

UFR LLASIC

Département: Sciences du langage et français langue étrangère

Mémoire de master 2 mention didactique des langues - 27 crédits
Parcours: Français langue étrangère et seconde (FLES) à distance , orientation professionnelle

Année universitaire 2021-2022

Remerciements

Je remercie Virginie Zampa, ma directrice de mémoire, pour sa disponibilité, ses précieux conseils et ses encouragements.

Je remercie tous les collègues qui se sont investis dans ce projet et tout particulièrement Alice Aubert, ma tutrice de stage, pour m'avoir laissé profiter de son expérience ces cinq dernières années, pour m'avoir fait confiance en me laissant carte blanche et pour m'avoir accompagné dans la mise en place de ce projet.

Mes remerciements s'adressent également à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont participé à la relecture et m'ont soutenu dans ce projet.

Et enfin, je tiens à remercier les élèves de l'UPE2A du collège Aimé Césaire pour s'être pris au jeu, pour leur sympathie et leurs rires contagieux.

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 : ...Clément

NOM :Lamotte

DATE :31/08/2022

Sommaire

| | |
|---|-----------|
| Introduction | 10 |
| Partie 1 - Présentation du contexte | 14 |
| Chapitre 1. Terrain de stage | 15 |
| 1. Contexte institutionnel: le collège Aimé Césaire de Grenoble | 15 |
| 1.1 Historique | 15 |
| 1.2 Le collège aujourd'hui. | 16 |
| 2. L' Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants | 18 |
| 2.1 Rétrospective et création de l'UPE2A | 18 |
| 2.2 Principes pédagogiques et de fonctionnement de l'UPE2A | 19 |
| 2.3 L'affectation des EANA en UPE2A | 20 |
| 2.4 L'UPE2A du collège Aimé Césaire | 20 |
| 3. Le public d'apprenants | 21 |
| Chapitre 2. Etats des lieux | 23 |
| 1. Besoins institutionnels | 23 |
| 2. Climat scolaire | 24 |
| 3. Moyens humains et matériels à disposition | 26 |
| 3.1 Les enseignants et les intervenants en UPE2A cette année | 26 |
| 3.2 Espace et matériel à disposition | 27 |
| 4. Pratique de classe | 28 |
| Chapitre 3. Besoins identifiés et pistes de remédiation | 28 |
| 1. Besoins des EANA | 29 |
| 1.1 Une précarité inhérente à ce public | 29 |
| 1.2 Un contexte général inquiétant | 30 |
| 2. Besoins de l'enseignant | 30 |
| 3. Conclusion | 31 |
| Partie 2 - Cadre théorique | 32 |
| Chapitre 4. Simulation Globale | 33 |
| 1. Origine et naissance des simulations globales | 33 |
| 2. Définition selon les concepteurs: | 35 |
| 3. Déroulement d'une simulation globale | 37 |
| 3.1 Les cinq phases du canevas d'invention | 37 |
| 3.2 Durée et Fréquence de la simulation globale: | 38 |
| 4. Typologie des simulations globales | 39 |
| 5. CECRL et Simulation Globale | 41 |
| 5.1 La SG et l'approche communicative | 41 |
| 5.2 La SG et la perspective actionnelle | 42 |
| 6. Simulation globale et fin. | 43 |
| Chapitre 5. Jeu et didactique des langues | 45 |
| 1. Qu'est ce qu'un jeu? | 45 |
| 2. Différentes dichotomies du jeu. | 47 |

| | |
|--|------------|
| 3. Typologies du jeu | 49 |
| 4. Quels sont les principes d'apprentissage intrinsèques au jeu? | 54 |
| 5. Les avantages du jeu en classe de langue | 55 |
| 6. Comment intégrer le jeu en classe de langue ? | 57 |
| 7. Comment évaluer une expérience de serious game ? | 60 |
| Partie 3 - Une simulation globale en UPE2A | 62 |
| Chapitre 6. Méthodologie | 63 |
| 1. Profil ludique des apprenants | 64 |
| 1.1 Passation du questionnaire | 64 |
| 1.2 Résultats du questionnaire | 64 |
| 2. Quelle est la place du jeu dans l'UPE2A du collège Aimé Césaire ? | 66 |
| 3. Documentation de "terrain" | 67 |
| 4. Entretiens | 68 |
| 4.1 M. Cornu | 68 |
| 4.2 Mme Beck | 69 |
| Chapitre 7. Conception de la simulation globale | 71 |
| 1. Objectifs généraux | 71 |
| 1.1 Objectifs opérationnels | 71 |
| 1.2 Objectifs pédagogiques | 72 |
| 2. Choix du lieu-thème | 72 |
| 3. Présentation du scénario pédagogique (canevas d'invention) | 73 |
| 3.1 Activités de communication langagière | 74 |
| 3.2 Matériel et supports ludo-pédagogiques | 76 |
| 4. Approches privilégiées: | 77 |
| 4.1 L'approche ludique: des petits jeux dans le grand jeu | 77 |
| 4.2 L'approche interculturelle | 84 |
| 4.3 L'approche interdisciplinaire | 85 |
| 4.4 L'approche numérique | 86 |
| Chapitre 8. Analyse du déroulement de la simulation globale | 88 |
| 1. Contexte | 88 |
| 2. Enseignants et intervenants | 90 |
| 3. Pédagogique | 91 |
| 4. Apprenants | 92 |
| 5. Jeu | 93 |
| Conclusion | 94 |
| Bibliographie | 98 |
| Ouvrages | 98 |
| Articles de revue | 99 |
| Travaux universitaires | 100 |
| Sitographie | 101 |

| | |
|--|---------------------------------|
| Ludographie | 102 |
| Sigles et abréviations utilisés | 105 |
| Illustrations et annexes | Volume 2 |

Introduction

J'ai choisi d'orienter le projet professionnel de ce mémoire dans le domaine du jeu dans l'apprentissage des langues pour la simple raison que je suis un grand amateur de jeux de société, et ce depuis l'enfance. C'est en arrivant à Grenoble et en rencontrant mes anciens colocataires, devenus amis, enseignants et passionnés de jeux de société, que j'ai réalisé à quel point cet univers était riche et varié. Qu'il s'agisse du type, de la mécanique de jeu ou encore du thème, les possibilités de concevoir un jeu original me semblent infinies. Depuis ma prise de fonction au collège en 2017, j'ai pu expérimenter, avec les apprenants, différents jeux de société, choisis pour leur potentiel pédagogique. Je me suis vite rendu compte qu'expliquer et animer un jeu est une démarche qui demande beaucoup de préparation et un cadre bien posé.

Le deuxième point central de ce stage est la simulation globale. C'est dans un contexte exceptionnel de pandémie de la Covid-19, alors que le collège est soumis à un protocole sanitaire strict ne permettant plus aux Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (désormais EANA) d'être inclus en classe ordinaire qu'est né ce projet d'ingénierie. En effet, pendant toute l'année scolaire 2020-2021, l'Unité Pédagogique pour les Élèves Allophones Arrivants (désormais UEP2A) a dû fonctionner comme la Classe d'Accueil (CLA) qu'elle a remplacée, à savoir: un enseignement continu du Français Langue Seconde, Langue de Scolarisation (désormais FLS/Sco) à l'ensemble des EANA regroupés en un groupe-classe fixe. Avec Mme Aubert, ma collègue et tutrice de stage, il a alors fallu s'adapter et répondre à de nouvelles problématiques: Comment compenser l'enseignement dispensé en classe ordinaire ? Comment couvrir un volume horaire d'enseignement beaucoup plus conséquent ? Comment passer à un enseignement intensif du FLS/Sco ? Quelle gestion du rythme ? Comment renouveler et compléter notre mallette pédagogique ? C'est au fil de ce questionnement que le concept de simulation globale, que nous connaissions vaguement tous les deux, a commencé à faire surface. L'ambition de créer un « grand jeu de rôle » qui s'inscrit dans la durée m'a de suite plu. J'y ai vu également un moyen original et motivant d'apprendre mais aussi d'enseigner. La même année, nous avons expérimenté une première simulation globale intitulée *L'île au FLE*, à raison de quatre heures par semaine sur une période de trois mois. Les conditions inhabituelles évoquées précédemment se sont révélées être idéales pour mener à bien ce projet. Fort de cette réussite, l'envie de réitérer cette expérience en l'adaptant à un contexte revenu à la normale et en la perfectionnant grâce à l'apport de la recherche et des pratiques de terrain, est devenue l'objet central de ce mémoire.

Ce travail de conception et d'animation s'appuie sur un fondement théorique qui cherche à mettre en relation des concepts tels que la simulation globale, le jeu, la didactique des langues et l'apprentissage du Français Langue Seconde et langue de scolarisation.

La problématique initiale que j'avais choisie pour ce mémoire était la suivante :

En quoi une simulation globale en UPE2A favorise-t-elle l'apprentissage du FLS/Sco chez les EANA ?

Je me suis retrouvé dans une impasse lorsque j'ai réalisé que je ne disposais pas des moyens pour évaluer la performance de la simulation sur l'apprentissage des apprenants. Pour que ce soit réalisable, il faudrait faire une analyse comparée d'un groupe d'apprenants ne participant pas à la simulation globale et restant dans une forme d'apprentissage dite «classique » à un groupe d'apprenants y participant. Cette problématique ne remplissait donc pas le critère de faisabilité.

Après un long travail de conception et d'animation de la simulation dans le cadre de mon stage, les données que j'ai pu recueillir m'ont poussées à réorienter ma problématique vers une question qui interroge plus le « comment » que le « pourquoi ».

Comment adapter, concevoir et animer une simulation globale en UPE2A ?

Cette problématique interroge davantage l'aspect ingénierie de la simulation globale. Pour y répondre, il s'agira de justifier les choix effectués lors de la conception du scénario pédagogique, de définir les critères de réussite et d'analyser les obstacles rencontrés lors de l'animation.

Pour répondre à cette problématique, je pars de l'hypothèse que la mise en place d'un dispositif relevant de la pédagogie ludique en UPE2A favorise la motivation et l'engagement des apprenants dans leur apprentissage. De manière plus spécifique, je chercherai à démontrer qu'une simulation globale est un dispositif adaptable aux modalités et aux objectifs de l'UPE2A. Dans une simulation globale, le choix du thème, des activités, du scénario et du contenu pédagogique est totalement libre. Le cadre se limite à un lieu-thème et aux identités fictives qu'endossent les apprenants. De ce fait, ce dispositif me semble pouvoir réunir les ingrédients nécessaires au développement du vivre ensemble, de la collaboration, de la

confiance en soi, mais aussi à l'acquisition de connaissances et compétences transversales aux enseignements du FLS et aux Disciplines Non-Linguistiques (DNL); autant d'éléments favorisant une inclusion réussie.

Afin de répondre au mieux à notre questionnement de départ, dans une première partie, après avoir présenté le terrain de stage, nous étudierons de plus près le contexte de l'UPE2A (particulièrement important au vu de la problématique qui nous intéresse) ce qui nous permettra de passer à l'analyse des besoins des différents acteurs concernés par le projet d'ingénierie. Dans une deuxième partie plus théorique, nous étudierons le terme central de la problématique, la simulation globale. Nous approfondirons la réflexion qui a permis au projet de prendre forme, par l'apport de la littérature sur le jeu, l'apprentissage et la didactique des langues. Enfin dans une troisième et dernière partie, nous présenterons le projet d'ingénierie de sa conception à son animation pour ensuite l'analyser et commenter les résultats obtenus. Ainsi, nous chercherons à comprendre dans quelles mesures une simulation globale peut être un dispositif efficace pour l'UPE2A.

Partie 1
-
Présentation du contexte

Chapitre 1. Terrain de stage

Pour mener à bien ce projet d'ingénierie, j'ai eu la chance de disposer d'un terrain de stage qui m'est bien familier. Y travaillant depuis cinq ans, je n'ai eu aucune difficulté à questionner mes collègues, à discuter de mon projet et recueillir de nombreuses informations sur son histoire, son fonctionnement et ses objectifs éducatifs. En salle des professeurs, j'ai pu saisir beaucoup d'échanges dans lesquels transparaissent les problématiques des enseignants. En arpentant les lieux communs du collège ces dernières années, j'ai également pu me forger ma propre impression sur le climat général du collège, animé et parfois orageux. Dans ce premier chapitre je tâcherai de décrire de manière précise et synthétique ce contexte à la fois singulier et en même temps très similaire à une bonne partie des établissements publics du second degré sur le territoire français.

1. Contexte institutionnel: le collège Aimé Césaire de Grenoble

“Il y a une place pour tous au rendez-vous de la victoire.”

Cette citation du *Cahier d'un retour au pays natal* d'Aimé Césaire (1939) est celle que le chef d'établissement a choisi pour présenter le collège homonyme à l'auteur martiniquais sur son site internet. Bien que sorti de son contexte, celui de la lutte contre le racisme et le colonialisme, je trouve ce choix très intéressant tant on y retrouve les valeurs d'inclusion, de réussite pour tous et d'égalité des chances, autant de valeurs portées par l'éducation nationale depuis de nombreuses années mais qui ont malheureusement du mal à se concrétiser.

1.1 Historique

Le Collège Aimé Césaire a été inauguré en 2007 suite à la fusion de deux anciens collèges : Le collège des Eaux Claires, qui avec le lycée homonyme formaient une cité scolaire et le collège Ampère situé dans le quartier Paul Mistral , au sud-ouest de Grenoble. Ce dernier, classé Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP), disposait de moyens techniques et humains conséquents. Une professeur d'histoire-géographie qui y enseignait et qui est toujours

en poste au collège Aimé Césaire, m'a indiqué qu'il accueillait en moyenne 200 élèves pour une capacité d'accueil de 1000. La fusion de ces deux collèges avait le double objectif de construire des immeubles destinés à loger des familles sur le terrain de l'ancien collège Ampère qui était immense et de favoriser la mixité sociale, en rapprochant les élèves d'Ampère de ceux des Eaux Claires moins défavorisés sur le plan social.

Le collège a, dans un premier temps, gardé le nom des Eaux Claires pour marquer une certaine continuité qui ne devait pas effrayer les familles inquiètes par la réputation que portait le collège Ampère. Ce n'est qu'un peu plus tard, à la rentrée 2010, que le collège a été rebaptisé Aimé Césaire. C'est aussi une manière symbolique de repartir sur de bonnes bases qui porteraient les valeurs humanistes et cosmopolites du poète écrivain décédé en 2008.

1.2 Le collège aujourd'hui.

Aujourd'hui le collège Aimé Césaire, accueille environ 570 élèves chaque année, avec une équipe pédagogique composée de 44 enseignants toutes matières confondues, de deux conseillers principaux d'éducation (CPE) , de six assistants d'éducation (AED) et de cinq à six accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH).

Les objectifs principaux du collège, accessibles sur son site internet¹, s'orientent sur trois axes: la réussite de chaque élève, la création des conditions idéales pour travailler et vivre ensemble et l'ouverture du collège sur l'extérieur. Pour répondre à ces objectifs, plusieurs projets et dispositifs ont été mis en place lors de mes cinq années passées au collège. En voici quelques-uns :

- Des voyages linguistiques en Italie, Allemagne, Angleterre et Espagne.
- Des sorties randonnées et ski en Chartreuse et Vercors organisées par les professeurs d'Éducation Physique et Sportive (EPS).
- Des sorties culturelles et civiques: au tribunal, aux musées, au centre de tri de la Métro, etc.

¹ <http://ac-grenoble.fr/college/cesaire.grenoble/spip.php?rubrique2>

- Le printemps du livre, en partenariat avec les bibliothèques municipales de Grenoble.
- Le collège au cinéma, en partenariat avec le cinéma “Le Méliès” à Grenoble.
- Le dispositif « Devoirs Faits » : Sur le temps libre des élèves, en petits groupes, un adulte aide les élèves à faire leurs devoirs.
- Le dispositif Silence On Lit (SOL), qui permet à tous les acteurs du collège de prendre 15 minutes pour les consacrer à la lecture.
- Des interventions régulières du Planning Familial, pour sensibiliser les élèves à la gestion des émotions et à la sexualité.
- Le dispositif Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Élèves (OEPRE) dans lequel j'ai été formateur pendant 2 ans. Il s'agit d'ateliers de français destinés aux parents d'élèves scolarisés en France pour les aider à mieux comprendre le milieu scolaire et leur permettre un meilleur accompagnement dans la scolarité de leurs enfants.
- La mise en place de modules interdisciplinaires pour les élèves inscrits en UPE2A (Anglais-FLE, Maths-FLE, Histoire-FLE et SVT-FLE)
- Le réseau d'éducation sans frontière (RESF38) bien implanté dans le collège qui apporte un grand soutien aux familles en difficulté, notamment pour l'accès à un logement
- Les Ateliers Théâtres animés et mis en scène par Anne-Claire Brelle de *La Compagnie Les Apatrides* concernant un groupe d'élèves de 4ème et l'ensemble des élèves de l'UPE2A.

La liste n'est pas exhaustive, et à cela s'ajoute le périscolaire, avec des associations très actives sur le collège. Je pense notamment à l'Association de la Fondation Étudiante pour la Ville (AFEV)² qui apporte un soutien aux élèves issus des quartiers prioritaires en les accompagnant dans leur scolarité et leur épanouissement personnel. L'ensemble de ces projets montre une certaine implication et volonté de l'équipe éducative à remplir ces objectifs. Sa limite se situe surtout sur le plan budgétaire. En effet, la dotation allouée au collège a fortement diminué ces dernières années. Cette baisse a suscité de vives réactions chez certains enseignants et parents d'élèves. Ainsi le collège a perdu deux postes d'enseignant (l'un à temps plein et l'autre à mi-temps), ce qui l'a contraint à réduire les heures d'accompagnement personnalisé.

² <https://afev.org/presentation/presentation-generale/>

2. L' Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

Pour bien comprendre ce dispositif, il me semble important de faire un petit retour historique sur la scolarisation des élèves allophones dans l'enseignement public en France.

2.1 Rétrospective et création de l'UPE2A

Comme le rappellent Lazaridis et Seksig ([2005](#)) le droit et l'obligation à la scolarisation pour les étrangers ont été pris en compte au même titre que pour les élèves de nationalité française dès lors que l'éducation est devenue gratuite et obligatoire avec la loi Ferry de 1882. De cette loi jusqu'en 1945, les élèves étrangers étaient généralement isolés dans une classe ordinaire, ils suivaient le cours magistral du professeur dans les mêmes conditions que leurs camarades francophones. Les auteurs parlent d'« indifférenciation laïque » pour expliquer une certaine « volonté de fait d'assimilation des enfants étrangers, ignorant délibérément toute démarche spécifique à leur scolarisation ».

Il faut attendre les années 60, dans un contexte de fortes revendications sociales clamant une société plus juste et égalitaire, pour que la question de l'accueil des migrants en France et de leurs enfants dans le système scolaire, commence réellement à se poser . On passe alors de manière lente et progressive d'une politique d'assimilation à une politique d'intégration. En 1970, une première circulaire du ministère de l'éducation officialise les Classes d'Intégrations (CLIN) spontanément mises en place par quelques enseignants dès 1965. Ce dispositif spécifique aux primo-arrivants scolarisés en primaire avait pour objectif de faciliter leur apprentissage du français. En 1973, une deuxième circulaire prévoit la création des Classes d'adaptation, pour les primo-arrivants âgés de 12 à 16 ans. Enfin, en 1986, une nouvelle circulaire met en place les CLA, un dispositif commun au premier et second degrés qui accueille les élèves sur une durée de deux ans avant d'intégrer une classe ordinaire et retrouver le cursus scolaire commun.

Depuis la circulaire du ministère de l'éducation de 2012³, L'UPE2A a supplanté la CLA. Le choix terminologique de remplacer le terme « classe » par « unité pédagogique » n'est pas anodin. Cela permet à l'éducation nationale d'insister sur l'objectif principal du dispositif à savoir, une inclusion rapide et efficace de l'élève allophone dans sa classe ordinaire et ce grâce aux cours de FLSco. Cette discipline a été pensée et définie en premier lieu par Gérard Vigner (1992) « C'est une langue apprise pour enseigner d'autres matières

³ http://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm?cid_bo=61536

qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement social des élèves. ».

Certains enseignants ont vu ces directives ministérielles comme la fin d'un dispositif qui fonctionnait bien au profit d'un nouveau dispositif qui ne permet pas selon eux un accueil décent des EANA, qui les place souvent dans une situation difficile en classe ordinaire. Ce qui est par exemple le cas de la principale-adjointe qui m'a confié dans son entretien ([cf Annexe Entretien n°3. 1.34 à 38](#)) regretter les Classes d'intégration scolaire (CLIS) qui sont devenues des Unités localisées d'inclusion scolaire (ULIS) avec la même idée que l'inclusion à tout prix n'est pas toujours profitable aussi bien pour l'élève que pour l'enseignant. En revanche, des chercheurs en Français Langue Étrangère (FLE), tels que Goï (2014), considéraient la CLA comme une « classe fermée dédiée » avec un effet de « ségrégation scolaire » qui va à l'encontre d'une inclusion efficace des EANA en cursus ordinaire .

2.2 Principes pédagogiques et de fonctionnement de l'UPE2A

La circulaire de 2012 évoquée dans la partie précédente pose de manière très précise les principes et le fonctionnement de ce dispositif. Voici les principaux éléments retenus pour le second degré qui nous concerne:

- Une unité peut accueillir jusqu'à 20 élèves maximum, sur la même période.
- L'accueil des EANA est prévu pour une durée d'un an à compter du jour où ils intègrent le collège. Cas particulier : les élèves Non-Scolarisés Antérieurement ou très peu (NSA) bénéficient de deux ans d'UPE2A.
- L'élève est inscrit dans une classe ordinaire, en fonction de son âge, avec un écart de deux ans maximum avec l'âge de référence de la classe concernée. Ainsi un élève de 14 ans sera inscrit en quatrième. Si l'on considère qu'il a un trop petit niveau, une exception pourra être faite en l'inscrivant en cinquième.
- L'élève a droit à 12 heures par semaine de FLSco minimum.
- L'élève doit au moins suivre l'intégralité de l'horaire d'une discipline en classe ordinaire.
- L'emploi du temps individualisé de chaque élève prévoit le même taux horaire qu'un élève qui n'intègre pas le dispositif, à savoir 26 heures hebdomadaires.

- L'UPE2A prévoit l'enseignement de deux autres disciplines que le français, en priorisant les Mathématiques-FLE et l'Anglais-FLE.
- Un accompagnement de l'élève en classe ordinaire par un Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) est prévu.
- En plus de fournir un suivi, une expertise et des ressources pédagogiques aux différentes UPE2A de son académie, chaque Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des Enfants du Voyage (CASNAV) propose des formations gratuites sur l'accueil et l'accompagnement des EANA à tous les enseignants du premier et second degré.

En résumé, l'objectif principal de l'UPE2A est donc d'accompagner les apprenants dans l'acquisition du français et des codes de l'école française, afin qu'il puisse intégrer une classe ordinaire au bout d'un an, ou deux ans pour les élèves NSA.

2.3 L'affectation des EANA en UPE2A

À leur arrivée en France, la préfecture oriente les familles vers les Centres d'Information et d'Orientation (CIO) pour scolariser les enfants. Par un test de positionnement, le CIO interroge le bagage linguistique et scolaire des EANA ainsi que leur parcours migratoire. Il établit aussi un premier diagnostic sur leur niveau d'alphabétisation et leurs compétences en français et en mathématiques. Le dossier est ensuite transmis à la Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN) qui va déterminer leur établissement d'accueil en fonction des places disponibles en UPE2A. Les EANA sont affectés dans le dispositif pour une durée de 12 mois et de 24 mois pour les NSA.

2.4 L'UPE2A du collège Aimé Césaire

En 2013, beaucoup de familles de migrants sont arrivées à Grenoble. Le dispositif a été mis en place de manière provisoire pour répondre au besoin de scolariser les enfants de ces familles. La création de l'UPE2A au collège Aimé Césaire a été impulsée par le CASNAV de Grenoble et M. Sabatier, le premier professeur de FLE à avoir pris ses fonctions au collège. L'ouverture de cette unité pédagogique n'a pas suscité un enthousiasme unanime au sein de l'équipe pédagogique alors en place. Certains professeurs, se plaignant d'avoir déjà trop

d'élèves en difficulté dans leur classe, craignaient d'être d'autant plus surchargés. Quoiqu'il en soit, le Conseil d'administration a voté favorablement et le dispositif a été mis en place dès la rentrée 2013. Depuis, le dispositif perdure et ne cesse d'accueillir toujours plus d'EANA.

- **Cadre spatio-temporel:** Les cours de FLS/FLSco se déroulent dans la même salle, du lundi au vendredi de 9h à 12h et de 13h30 à 16h30, sauf le mercredi où les cours n'ont lieu que le matin. Les cours de FLE sont assurés du lundi au jeudi par l'enseignante d'UPE2A et le vendredi par l'AESH-FLE ce qui représente un total de 27 heures dédiées à l'enseignement du FLS/FLSco. En concertation avec l'enseignante d'UPE2A et le professeur principal de sa classe ordinaire, l'apprenant dispose d'un emploi du temps personnalisé dans lequel le nombre d'heures de FLE est variable en fonction des ses besoins. Tous les apprenants assistent au cours d'EPS, d'arts plastiques et d'éducation musicale avec leur classe ordinaire.
- **Modalités d'enseignement/apprentissage:** Les cours sont essentiellement en présentiel. D'une séance à l'autre, la composition du groupe est à géométrie variable : on peut passer de très peu d'apprenants (3) à un groupe plus conséquent (jusqu'à 15 sur le même créneau horaire).

3. Le public d'apprenants

Cette année le groupe est composé d'une vingtaine d'apprenants ([cf. Annexe Tableau des apprenants](#)), âgés de 11 à 16 ans, de 14 nationalités différentes. Il s'agit donc d'un groupe très hétérogène avec un répertoire de langues natales très diversifié qui se compose du français, du romani, du roumain, du hongrois, de l'albanais, du kosovar, de l'italien, de l'allemand, de l'anglais, du vietnamien, du tamoul, du russe, de l'arménien, de l'arabe dialectal, de l'arabe littéraire, du wolof, du pidgin, de l'espagnol et de l'ukrainien. Contrairement à la plupart des adolescents français qui ont grandi dans un pays qui privilégie une politique monolingue en plaçant la langue française comme vecteur d'unité nationale, la plupart des élèves d'UPE2A sont bi ou plurilingues.

La moitié des apprenants disposent d'un profil scolaire solide avec des habitudes d'apprentissage plutôt ancrées. Huit élèves ont été très peu scolarisés antérieurement et bénéficient d'un soutien important en alphabétisation.

L'hétérogénéité des niveaux implique une forte différenciation de la part de l'enseignant et des temps d'enseignement/apprentissage dédiés à l'alphabétisation pour les NSA et à l'expression orale pour les non-francophones.

La situation socio-familiale d'un certain nombre d'EANA est très précaire (mal-logement, pauvreté, attente de régularisation). Ces difficultés sont à prendre en compte pour une meilleure appréhension de ce public.

Les principales motivations des EANA reposent sur la volonté familiale de s'établir en France durablement, sur la réussite scolaire mais aussi sur le besoin de sociabilité et de se faire des amis.

Lors de notre entretien ([voir Annexe 6, Entretien 1, 1.4 à 16](#)), Mme Aubert m'a fait part de ses impressions sur le groupe classe de cette année. En comparaison avec certaines années où l'inclusion en classe ordinaire pour la majorité des élèves était très voire trop difficile, Mme Aubert a constaté que cette année la plupart en ont la capacité. Cependant le passage entre UPE2A et classe ordinaire rend le contrôle des présences compliqué. Pour reprendre les termes de Mme Aubert, cette marge de manœuvre dont ils disposent permet à beaucoup d'entre eux de "filouter" et d'esquiver la classe ordinaire. Par conséquent, « il y a beaucoup de discipline et beaucoup de fuite de la part des élèves et de vie scolaire à gérer en générale sur ça, sur l'inclusion en classe, sur les règles du collège, les règles de la classe de FLE. Je trouve qu'on fait beaucoup de discipline ». Par fuite, l'enseignant sous-entend toutes les stratégies d'évitement de certains élèves pour ne pas travailler, pour ne pas aller en classe ordinaire, ce qu'elle résume à ne pas vouloir suivre une scolarité normale.

Cette analyse, bien que fondée sur l'observation d'un contexte particulier, me semble très proche de la réalité d'autres établissements accueillant également une UPE2A. J'explique ceci par le fait que l'ensemble de ces établissements dépendent directement des mêmes directives ministérielles. Dans le chapitre suivant, nous verrons de manière plus spécifique, les difficultés et les besoins propres à l'UPE2A dans laquelle j'ai effectué mon stage.

Chapitre 2. Etats des lieux

1. Besoins institutionnels

Dans notre société, l'école a pour finalité d'être un lieu qui favorise l'acquisition des savoirs socialement admis indispensables et répertoriés dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture⁴. Par la gratuité et l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans, les buts de l'école sont de permettre à chaque élève d'avoir accès aux études et à un métier, de se préparer à l'exercice de la citoyenneté et ainsi de lutter contre l'obscurantisme pour une société plus éclairée et égalitaire.

Dans le contrat d'objectifs tripartite passé entre le Collège Aimé Césaire, l'Académie de Grenoble et le Département de l'Isère, pour la période 2018-2022⁵, on retrouve les objectifs communs à l'ensemble des établissements du second degré de l'éducation nationale évoqués dans le paragraphe précédent, mais aussi des objectifs plus spécifiques aux problématiques du collège. Du constat du chef d'établissement que « malgré un brassage plutôt fort, la répartition socio-professionnelle (des élèves) dépeint malgré tout un tissu plutôt défavorisé », les besoins identifiés dans ce contrat sont les suivants :

- Améliorer le climat scolaire actuellement délicat à gérer en développant le vivre ensemble et la collaboration.
- Développer chez les élèves plus d'estime de soi et de confiance en soi.
- Améliorer la communication globale sur les enjeux du collège envers les élèves et les parents.

Dans la partie « diagnostic » du contrat, le point fort du collège réside dans la forte implication de l'équipe pédagogique à mener de nombreux projets culturels et attractifs, ce que vient confirmer la liste plutôt longue présentée au premier chapitre.

Cependant, en salle des professeurs, on peut entendre un autre son de cloche. Une grande partie des enseignants ne se sentent pas soutenus par l'action gouvernementale dans leurs missions. La fatigue liée à s'entendre dire de redoubler d'effort alors que les conditions d'enseignement ne font que se dégrader pousse beaucoup d'entre eux à se mobiliser. De fait,

⁴ https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm?cid_bo=87834

⁵ https://drive.google.com/file/d/1JmnoO8N9Efp6NIsFim_zXuaoZafdYDOs/view

plusieurs lettres ouvertes ont été envoyées au rectorat et plusieurs jours de grève ont eu lieu ces dernières années. Les principales revendications sont les suivantes :

- plus de personnel éducatif pour répondre au problème de classes surchargées : deux postes d'enseignant à temps plein ont été supprimés depuis 2020.
- une revalorisation du statut des AESH pour favoriser l'embauche: beaucoup d'élèves ayant droit à un accompagnement individuel n'en bénéficient pas car peu de gens postulent à ce poste.
- une meilleure communication des directives gouvernementales quant à la gestion de la crise sanitaire actuelle.

En ce qui concerne la scolarité des EANA au collège, la circulaire de 2012 a été mise en place pour favoriser leur inclusion et leur réussite scolaire. Cependant, très peu d'enseignants adaptent leur pédagogie pour répondre aux besoins spécifiques de ce public. Qui plus est, le nombre d'EANA a nettement augmenté depuis ma prise de fonction en 2016.

Ce que prévoit la circulaire est louable, maintenant il conviendrait de donner les moyens nécessaires à sa réussite, à savoir plus de formation pour les enseignants et l'ouverture de nouvelles UPE2A. D'autant plus que comme me l'a confié Hind Chalane, coordinatrice de la DSDEN, la guerre en Ukraine a créé une situation sans précédent. En effet, depuis le mois de février et le début de la guerre, environ 750 jeunes ukrainiens ont été affectés ou sont dans l'attente d'une affectation dans un établissement de l'académie de Grenoble. Ces questions restent très politiques et sont intrinsèquement liées à l'action gouvernementale, à sa gestion du budget et à ce qu'elle priorise. Je limiterai donc les objectifs de mon projet d'ingénierie aux besoins pédagogiques identifiés dans le chapitre 3.

2. Climat scolaire

Comme évoqué précédemment, le climat général du collège ne ressemble pas à un long fleuve tranquille. Le compte-rendu hebdomadaire de la commission incident envoyé par la principale-adjointe à l'ensemble de l'équipe éducative, témoigne d'un certain mal-être de beaucoup d'élèves qui en viennent à adopter un comportement inapproprié et donc sanctionné. Pour répondre à l'objectif du contrat tripartite qui vise à améliorer le climat scolaire, le chef

d'établissement a demandé à l'équipe de la vie scolaire d'établir un questionnaire destiné à l'ensemble des élèves du collège pour interroger la perception qu'ils en ont et comment ils s'y sentent sous différents aspects tels que la sécurité, les relations inter-élèves, les relations élèves-enseignants, la quantité de travail, etc. En octobre 2021, l'enquête a donc été menée. En recevant les résultats du questionnaire (voir [Annexe 2](#)) j'ai été agréablement surpris de découvrir qu'une version différenciée, avec des questions spécifiques au public de l'UPE2A qui nous concerne, avait été conçue. Lors du passage du questionnaire en classe, l'enseignante d'UPE2A et moi avons présenté l'enquête en insistant bien sur son caractère anonyme et l'importance de répondre le plus librement possible. Nous avons ensuite circulé parmi les apprenants nécessitant une aide pour la compréhension des questions. Le résultat de ce sondage révèle des données précieuses qui me semblent assez significatives en ce qui concerne le ressenti des EANA sur leur bien-être au collège. En voici un petit résumé :

Parmi les 17 élèves d'UPE2A interrogés, tous se sentent bien voire très bien au collège de manière générale. Exceptés deux grands absentéistes (qui n'ont pas répondu au sondage), les élèves sont généralement contents de venir au collège et d'y retrouver leurs amis. En ce qui concerne l'inclusion en classe ordinaire, les résultats ne sont pas aussi positifs. En effet, ils sont 24% à déclarer ne pas y avoir d'ami, 36% à déclarer être parfois ou souvent victime de moqueries du fait d'être en UPE2A. Parmi les 30% des élèves qui se sentent souvent stressés, certains ont exprimé leur peur de parler en classe ordinaire. Pour certains d'entre eux, ces chiffres témoignent d'un certain manque de confiance et d'une mauvaise estime de leurs propres capacités à interagir avec les autres. Autant d'éléments qui révèlent une certaine fragilité dans l'affect des élèves: le sentiment d'insécurité, de mise à l'écart, rend leur prédisposition à apprendre d'autant plus difficile.

Ce questionnaire nous révèle une autre information intéressante à prendre en compte. Il s'agit de leur avis sur l'utilité du dispositif UPE2A. Les trois réponses aux choix proposées ont toutes un rôle à jouer dans l'objectif d'inclusion. La réponse "réussir sa scolarité et préparer mon orientation" qui est la visée principale du dispositif a suscité 29% des réponses. La deuxième réponse "reprendre les bases en français et en maths" qui est finalement le prérequis indispensable aux deux autres réponses, a obtenu le plus d'adhésion avec 71%. Et enfin, la troisième réponse "à faciliter mes rencontres avec les autres" a recueilli seulement 18%. J'oubliais une quatrième réponse possible que personne n'a choisie: "à rien", ce qui est plutôt rassurant. A travers ces réponses, on peut entrevoir les différentes motivations des apprenants, les différentes manières dans lesquelles chacun s'engage dans l'apprentissage.

3. Moyens humains et matériels à disposition

Chaque dispositif est coordonné par un enseignant spécialisé dans l'enseignement du FLS/Sco. L'enseignant donne des cours aux élèves et les accompagne dans leur scolarité. Chaque dispositif est normalement pourvu d'un accompagnant, il peut s'agir soit d'un assistant d'éducation (AED) soit d'un accompagnant d'élèves en situation de handicap (AESH). Bien que ces appellations renvoient à deux postes différents, leurs missions sont exactement les mêmes et ceci pour la raison que je crois être la suivante: à l'ouverture du dispositif, il a semblé plus simple de greffer ce nouveau poste à des postes déjà existants en gardant les mêmes conventions salariales. De fait, aucune fiche de poste n'existe pour ceux que je m'autorise à nommer les AED-AESH-FLS/Sco dont je fais partie.

Un budget de fonctionnement est alloué à chaque dispositif à raison de 50€ par apprenants par an.

3.1 Les enseignants et les intervenants en UPE2A cette année

L'enseignante de FLS/Sco (Français langue seconde et langue de scolarisation)

Mme A, enseignante contractuelle référente de l'UEP2A du collège Aimé Césaire, occupe ce poste depuis la rentrée scolaire depuis 2015. Outre le français, sa langue maternelle, Mme A dispose d'un répertoire linguistique riche de six langues: l'anglais et l'espagnol qu'elle maîtrise de manière fluide (B2) ainsi que l'italien, le roumain, l'allemand et le portugais pour lesquelles elle se considère débutante (A1 /A2).

L'AESH-FLE

Ce poste a été mis en place en 2014, pour répondre à un fort besoin d'accompagnement des EANA et en particulier les NSA en classe ordinaire au même titre que les élèves en situation de handicap. Je suis la deuxième personne à occuper ce poste depuis novembre 2017.

Intervenants permanents:

Mme Beck, enseignante d'histoire-géographie très investie pour ce public. En plus de porter l'OEPRE et RESF, Mme B co-enseigne l'histoire-géographie-FLE depuis quelques années, une heure par semaine.

M Girard, enseignant de mathématiques, co-enseigne les maths-fle pour la deuxième année consécutive , une heure par semaine.

Mme Hilaire, enseignante d'arts-plastiques, co-enseigne l'art-FLE pour la deuxième année consécutive, une heure par semaine.

Mme Boulanger, enseignante de Sciences et Vie de la Terre (SVT), enseigne la SVT-FLE, une heure par semaine.

Interventions ponctuelles:

Ben, jeune anglais de 25 ans, en service civique à l'AFEV, passe de temps en temps en UPE2A pour nous aider.

Anne-claire, metteuse en scène, pour la deuxième année consécutive anime des ateliers théâtre sur 3 périodes d'une semaine lors de l'année. Cette année le thème de la pièce porte sur la propriété. Le scénario est repris avec les idées des apprenants qui représenteront la pièce sur scène en fin d'année.

Naya, étudiante en licence 2 de sociologie, fait un stage d'observation de l'UPE2A pendant tout le mois de juin. Elle nous aide également dans l'accompagnement des élèves.

3.2 Espace et matériel à disposition

Les cours de FLS/FLSco se déroulent dans une salle initialement conçue pour accueillir des cours de technologie. De ce fait il s'agit d'une salle très spacieuse qui dispose de six postes informatiques en plus de celui de l'enseignante reliée à un vidéoprojecteur. Les 11 tables peuvent accueillir jusqu'à une vingtaine d'apprenants et sont disposées de manière frontale, en colonne. Derrière les tables des élèves, se trouve une table assez grande pour faire

des activités en groupe de six et derrière celle-ci, une table encore plus grande sur laquelle se trouvent un coin puzzle, des livres, et certaines réalisations d'apprenant. C'est sur cette table d'environ 6m² que se construira la maquette de la simulation globale.

En plus des nombreuses affiches, des aides visuelles et des réalisations des apprenants qui ornent les murs de la salle, une grande fresque du Monde a été peinte lors des premières années de l'UPE2A. Cette fresque très colorée s'avère être un support idéal pour la simulation, elle permettra notamment de localiser la provenance des personnages fictifs qu'endosseront les apprenants, et d'illustrer le voyage.

4. Pratique de classe

Dans mon mémoire d'observation de Master 1 DDL parcours FLE, j'ai voulu montrer en quoi la pratique de classe de Mme A relève de la pédagogie différenciée. Sans rentrer autant dans le détail, en voici quelques éléments :

- Une organisation spatiale modulable avec des espaces dédiés
- Une grande variété des supports et des activités
- Une différenciation importante des supports et des activités
- En ce qui concerne l'agir et la posture de l'enseignante, on retrouve:
 - un accompagnement et un suivi individualisé dans la scolarité de chaque apprenant
 - des regroupements en fonction des besoins et des niveaux
 - une forte valorisation des individualités dans la dimension collective, notamment en déléguant et en attribuant des rôles.

Chapitre 3. Besoins identifiés et pistes de remédiation

Dans ce chapitre, j'ai choisi de partir des besoins des apprenants pour ensuite me centrer sur les besoins spécifiques aux enseignants d'UPE2A. Une fois ces besoins identifiés, il s'agira pour moi de réfléchir aux différents moyens de combler ses besoins afin de proposer une expérience ludo-pédagogique la plus adaptée possible au contexte d'enseignement-apprentissage présenté précédemment.

1. Besoins des EANA

Pour bien comprendre **les besoins des apprenants**, il me semble important de s'imaginer à la place d'un adolescent qui arrive dans un nouveau pays où l'on parle une autre langue que la sienne et qui a un système scolaire relativement différent de ce qu'il a connu jusqu'à présent.

Cela n'est rien qu'en on pense aux parcours migratoires ponctués d'obstacles, d'incertitudes et de dangers qu'ont vécus certains élèves et aux raisons qui les ont poussés à quitter leur pays. Je pense notamment à A5 (voir tableau) qui est arrivé d'Ukraine au mois de mars sans ses parents restés à Kiev. Le premier besoin qui me vient alors à l'esprit est celui d'**être guidé et rassuré**.

Pour entrer dans l'apprentissage d'une nouvelle langue et d'une nouvelle culture, les apprenants ont aussi besoin de **comprendre et de se faire comprendre**. Pour se faire l'enseignant doit mettre à disposition différents outils facilitant la compréhension tels qu'un dictionnaire, un traducteur, des illustrations, du mime, etc.

1.1 Une précarité inhérente à ce public

La situation administrative, locative et financière est très précaire pour une bonne partie des élèves. Tous ne disposent pas de bonnes conditions de vie ce qui impacte leur scolarité. Je pense à A22 et A15, frère et sœur qui ont dormi dans une voiture quelques mois avant d'être accueillis dans un centre d'hébergement d'urgence très éloigné du collège. Certains élèves ont aussi des responsabilités familiales à porter. Généralement, les élèves

maîtrisent le français plus rapidement que leurs parents et sont donc souvent amenés à endosser le rôle d'interprète lors des rendez-vous administratifs. Ces préoccupations "d'adultes" en plus d'être une charge mentale et affective pour l'élève, les privent de temps scolaire et de loisir auquel ont normalement droit les jeunes adolescents. Le seul aspect positif s'il y en a un, est celui d'acquérir des compétences sociales et administratives qui leur seront grandement utiles à l'avenir.

1.2 Un contexte général inquiétant

Nous vivons une période extraordinaire et malheureusement pas dans le bon sens du terme. Entre une situation écologique planétaire de plus en plus alarmante, la pandémie de la COVID qui n'est pas encore terminée, le retour de la guerre en Europe, la montée de l'extrême droite en France, cela devient de plus en plus difficile de croire en un avenir radieux.

Il me suffit de comparer leur vécu au mien, pour comprendre la chance que j'ai d'avoir pu grandir dans un environnement sécurisant en toute insouciance. Le troisième besoin que j'ai alors identifié chez les apprenants est celui de l'**insouciance**. Le besoin de légèreté, de s'évader d'une réalité compliquée (ne serait-ce qu'un moment) par l'imaginaire et le jeu.

2. Besoins de l'enseignant

De manière générale, dans l'optique de perfectionner sa pratique pédagogique, un enseignant de FLS/Flsco a besoin :

- de renouveler son répertoire didactique
- de trouver de nouveaux outils pour motiver et impliquer les apprenants dans leur apprentissage.
- d'enrichir la bibliothèque et la ludothèque de la classe
- de suivre des formations ponctuellement proposées par les différents acteurs de l'enseignement. (casnav, magistère)
- de bien connaître le profil des apprenants, leurs difficultés et leurs besoins pour les aider à progresser dans leur apprentissage.

Pour mettre en place une simulation globale, il a également besoin :

- de trouver du matériel
- d'idées pour alimenter la simulation globale
- de comprendre le profil scolaire et ludique des apprenants
- d'activités et de projets similaires réalisés par ses pairs
- de l'expertise d'enseignants-chercheurs
- de temps de classe dédié au projet (minimum 2 heures par semaine)
- d'une grande salle permettant un espace dédié au projet

3. Conclusion

En résumé, les principaux besoins identifiés dans ce contexte et pour lesquels je tâcherai d'apporter une réponse par la mise en place d'un projet d'ingénierie sont les suivants:

Les apprenants ont besoin d'un cadre sécurisant, motivant qui les engage dans l'apprentissage. L'estime de soi et la confiance en soi sont indispensables pour une inclusion réussie en milieu scolaire ordinaire. Une bonne partie des apprenants, par leur situation socio-familiale précaire sont privés d'une adolescence "normale" avec un accès restreint à des loisirs auxquels ils devraient avoir droit.

Les enseignants ont besoin de temps, d'être guidés, d'avoir accès à des ressources pédagogiques adaptées à la situation d'enseignement-apprentissage dans laquelle ils sont investis pour perfectionner leur pratique et répondre au mieux aux besoins des apprenants.

Afin de répondre à notre questionnement de départ et de vérifier les hypothèses qui en découlent, il me semble primordial de définir le concept de simulation globale en l'associant aux concepts de jeu, d'apprentissage et de français langue seconde et de scolarisation. Cela nous permettra de comprendre le fondement théorique de ce projet et d'en saisir au mieux la démarche de conception et d'animation.

Partie 2

-

Cadre théorique

Chapitre 4. Simulation Globale

Pour bien comprendre ce dont il s'agit, il me semble important de restituer le contexte dans lequel sont apparues les premières simulations globales.

1. Origine et naissance des simulations globales

Dans *Simulation Globale: Mode d'emploi*, Francis Yaiche (1996) relate de manière très précise la naissance des premières simulations globales qui ont vu le jour au **Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation française à l'étranger (BELC)**⁶ dans les années 70 sous l'impulsion de son directeur de l'époque Francis Debyser et de ses collègues Jean-Marc Caré et Christian Estrade.

Yaiche, également chercheur au BELC, (1996, p.12) distingue cinq étapes dans lesquelles le concept de simulation globale s'est développé avant d'aboutir à une définition complète proposée par ses propres concepteurs que nous verrons dans la deuxième partie de ce chapitre:

- **1970**: L'émergence des simulations globales est intrinsèquement liée à l'existence même du BELC qui cherche à ouvrir la didactique des langues à la créativité et à l'imaginaire. Le BELC est également nourri par les théories structuralistes portées par Chomsky ou encore Jakobson. C'est d'ailleurs en partie grâce à ces linguistes américains que s'amorce un changement de paradigme dans les courants pédagogiques. On passe alors progressivement d'une pédagogie comportementaliste (qui place l'imitation au cœur du processus d'apprentissage), à une pédagogie plus cognitiviste (qui stipule qu'apprendre c'est traiter de l'information) voire constructiviste (l'apprentissage s'opère dans l'interaction).

- **1973-1974**: Cette deuxième étape est marquée par la publication successive d'articles de Debyser que Yaiche (1996) considère comme fondateurs des simulations globales. Dans le premier, Debyser (1973) déclare "la mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique" suite au constat que les enseignants comme les apprenants de français langue étrangère de l'époque rejettent les "ensembles méthodologiques préreglant à l'avance

⁶ Ce "lieu de recherche-action" né de la fusion du Bureau d'étude et de liaison (BEL) et du Centre de recherche pour l'enseignement de la civilisation (CREC) a oeuvré jusqu'aux années 90 à la publication d'articles (notamment dans la revue spécialisée *Le français dans le Monde*), d'études et d'ouvrages mais aussi à la création d'outils de créativité qui ont marqué le domaine de la didactique du français langue étrangère. (<https://www.france-education-international.fr/article/memoires-du-belc>)

les contenus (choix des éléments) et les procédés didactiques (organisation de la classe et nature des exercices)”. Cette critique se réfère notamment à une approche pédagogiquement majoritairement utilisée à l’époque en didactique du FLE, les méthodes audiovisuelles (et en particulier la SGAV⁷) qui selon Debyser, privaient les apprenants de contact direct avec l’objet d’étude et l’enseignant d’initiative dans sa pratique pédagogique. Parallèlement à ce constat et dans l’idée d’y trouver un remède, Debyser (1974) prône le recours à une technique émergente en classe de langue, celle de la simulation. Le principe est simple: c’est en plaçant l’apprenant en situation de communication même fictive qu’il apprend. Par opposition aux simulations des manuels, dont les canevas se limitent à des tranches de vie déconnectées qui véhiculent bien souvent une représentation réductionniste et caricaturale de la réalité, Debyser commence à idéaliser “des simulations plus longues dans le temps, et engageant de façon beaucoup plus complète la pluralité des aspects communicatifs”(ibid).

-1974-1979: Alors que le jeu commence à être réhabilité et à se faire timidement une place dans les salles de classes, le BELC s’interroge sur les notions du plaisir et de la motivation dans le processus d’apprentissage. C’est lors de cette période que l’idée de fédérer des activités autour d’un lieu imaginaire se concrétise: les premières simulations “*îles*” et “*l’immeuble*” sont expérimentées en 1978 dans les stages d’été du BELC.

-1980: La méthode audiovisuelle est progressivement remplacée par l’approche communicative. Outre des avancées telles que le recours à des documents “authentiques”, la centration sur l’apprenant, le développement de la simulation et du jeu de rôle en classe de langue, l’approche communicative redonne à l’écrit (alors délaissé au profit de l’oral par la SGAV) une importance équivalente aux autres habiletés langagières. C’est dans un esprit similaire, que les simulations globales s’orientent de plus en plus vers la production de petits et grands écrits “qu’ils soient minimalistes (dictons, proverbes, devises, publicités, lettres, petits poèmes, définitions) ou ambitieux (nouvelles, contes, romans) en s’attardant à décrire et raconter la vie” (Yaiche, 1996, p.14). Pour ce qui est de l’utilisation de supports “authentiques” défendue par l’approche communicative, les premières simulations comportent beaucoup de textes issus de la littérature, notamment oulipienne, comme c’est le cas de *l’immeuble* inspirée de *La vie, mode d’emploi* de Perec. En effet, le BELC a largement été

⁷“Le noyau dur de toute leçon audiovisuelle consiste en un dialogue qui véhicule la langue de tous les jours et qui se développe dans une situation de communication de la vie quotidienne concrétisée par des images qui mettent en scène sa réalité” (Cuq, Gruca, 2002, p.24)

influencé par la pensée du courant OULIPO (Ouvroir de Littérature Potentielle) qui défend l'idée que le cadre et la contrainte peuvent être vecteurs de créativité. Enfin, il est intéressant de noter qu'avant d'adopter l'expression "simulation globale", les auteurs parlaient de "roman-simulation", expression que l'on retrouve d'ailleurs dans le livret pédagogique de la simulation "îles" publié la même année. (Caré, 1980, p.5)⁸

-Les décennies 1980-1990: Initialement conçue pour l'enseignement-apprentissage du FLE, la simulation globale suscite un tel intérêt chez les enseignants que des versions destinées à d'autres domaines d'application commencent à émerger. Par exemple, des simulations comme *l'hôtel* ou *l'entreprise* ont été élaborées pour l'enseignement du français sur objectif spécifique (souvent lié au monde du travail). Au-delà de la formation linguistique, *le voyage interplanétaire* est l'exemple d'une tentative de simulation globale scientifique et interdisciplinaire.

"Les simulations globales ne sont donc pas nées par hasard: elles sont le point de rencontre et la synthèse d'idées, d'attitudes, de pratiques d'une époque." (Yaiche, 1996, p.12)

2. Définition selon les concepteurs:

À la question "Qu'est ce qu'une simulation globale?", il me semble que les mieux à même d'y répondre sont les "pères fondateurs" eux-mêmes. Ainsi pour Caré et Debyser:

"Une simulation globale est un protocole ou un scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants pouvant aller jusqu'à une classe entière d'une trentaine d'élèves, de créer un univers de référence, un immeuble, un village, une île, un cirque, un hôtel, de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu-thème et un univers de discours, est susceptible de requérir.

La dynamique des simulations globales est également romanesque, car elle engendre une multiplicité de personnages mais aussi d'événements que l'on peut en partie prévoir ou déclencher à des fins d'exploitation pédagogique, d'autres événements pouvant surgir des processus de créativité mis en œuvre. En ce cas l'imprévu est lui-même pédagogique car il développe chez les participants l'aptitude à y faire face, comme dans les jeux de la vie et du langage

.La simulation est théâtrale car, dans le décor créé et mis en place avec les élèves, les personnages qu'ils inventent vont être engagés dans une comédie humaine sans cesse renouvelée à l'image de la vie et des jeux dramaturgiques que nous y pratiquons quotidiennement, sans même nous en rendre compte.

⁸ en libre-accès sur ce site web: <https://www.france-education-international.fr/sources/memoire-du-belc/iles-ed-belc1980.pdf>

Décrire le monde, raconter la vie et vivre la comédie des relations humaines, tel est le pari pédagogique des simulations. C'est l'ampleur de cette ambition qui explique le terme "global" L'hypothèse pédagogique est que cet univers inventé par les élèves même débutants en langue étrangère est l'un des meilleurs moyens de progresser dans la langue qu'ils souhaitent apprendre.

(Debyser, Caré, 1995, p.1)

À travers cette définition, nous pouvons dès à présent retenir qu'une simulation globale (siglée "SG" dans la suite de ce mémoire) est à la fois un dispositif didactique dans lequel l'enseignant qui l'entreprend doit établir un scénario pédagogique. La conception d'un tel protocole implique de faire des choix avant sa mise en place: sérier les objectifs, sélectionner les contenus, concevoir les supports et les activités, etc.

La SG est également une pratique pédagogique qui requiert une réflexion approfondie sur sa mise en place et son déroulement. Ainsi, Yaiche (1996, p.10) a tiré deux principes fondamentaux pour la mise en place d'une simulation globale):

Le premier est **l'élaboration d'un lieu-thème**: Il s'agit de l'univers de référence évoqué par Debyser. C'est un cadre spatial fictif préalablement déterminé (le lieu) dans lequel se construira une histoire collective autour d'un fil conducteur, ce que Debyser appelle un scénario-cadre (le thème). Le lieu-thème permet ainsi de "convoquer et de fédérer les activités pédagogiques traditionnellement atomisées". Les lieux-thèmes des premières simulations globales élaborés au BELC font désormais partie des grands classiques et sont encore les plus pratiqués aujourd'hui. Mutet (2003, p.16), en a fait liste dans l'ordre chronologique de leur apparition: "îles", "l'immeuble" (1978), "le cirque" (1983), "le village" (1986), "l'entreprise", "l'hôtel" et "la conférence internationale" (à partir de 1990).

Le second est **la construction d'identités fictives**: les apprenants vont se glisser dans la peau d'un personnage qu'ils vont incarner. Ce sont ces personnages qui vont habiter le lieu-thème, donner de l'épaisseur à l'univers de référence et faire vivre la simulation globale. C'est par l'interaction de ces personnages confrontés à des événements que l'univers de discours va se construire et que se rejoue "la comédie des relations humaines" évoquée par Debyser et Caré, comme un simulacre du réel.

Enfin pour synthétiser cette définition aussi longue que complète, je résumerais la SG à un projet narratif (romanesque), théâtrale et collectif qui place l'imaginaire et la créativité au centre de l'apprentissage. En simulant, les participants abordent le réel par

la fiction et vont co-construire un univers de discours dont l'enjeu est de "décrire le Monde, raconter la vie et vivre la comédie des relations humaines" (*ibid*).

3. Déroulement d'une simulation globale

Le déroulement d'une simulation globale s'articule autour d'une trame narrative, ce que Yaiche appelle "le canevas d'invention". Certains canevas d'invention reprennent en partie le scénario d'œuvres littéraires; dans le canevas *îles* publié en 1980, on retrouve dans la bibliographie, une cinquantaine de références à des oeuvres littéraires telles que *Robinson Crusoé* de Defoe, ainsi que *Sa majesté des mouches* de Golding. Le canevas *immeuble* a été largement inspiré par *La vie mode d'emploi* de Perec. Les canevas sont généralement constitués d'au moins cinq phases (Yaiche, 1996, p.26)

3.1 Les cinq phases du canevas d'invention

1. Planter le décor: c'est lors de cette phase que le lieu-thème se construit. Cela peut prendre la forme d'un texte descriptif, d'un plan ou d'une maquette selon les moyens à disposition.
2. Habiter le décor: cette phase correspond à la création des identités fictives. On invente des personnages qui viendront habiter l'univers de référence.
3. Interagir: une fois le décor planté et les personnages créés, il s'agit de faire vivre la simulation en provoquant des interactions entre les personnages et entre les personnages et l'environnement. Cette troisième étape s'inscrit dans la continuité des deux premières tant elle contribue au développement du milieu et des personnages qui l'habitent.
4. Laisser des traces écrites: comme l'explique simplement Yaiche, cette phase consiste à "donner de l'épaisseur au lieu". Il s'agit de toutes les productions écrites (même les plus petites) réalisées par les apprenants lors de la simulation. C'est à travers l'ensemble de ces productions que l'histoire de la simulation s'écrit et s'inscrit dans la durée.
5. Faire face à des événements et des incidents: comme l'explique Yaiche (1996, p.35), "cette phase permet de développer la capacité à réagir, en imaginant puis en préparant

rapidement des discours écrits ou oraux pour répondre au surgissement d'un événement particulier ou pour répondre à l'actualité". Au même titre qu'un roman, la simulation globale a besoin d'éléments perturbateurs pour prendre vie et susciter l'intérêt des apprenants.

Ces phases ne sont pas obligatoirement successives: d'une simulation à l'autre, elles peuvent intervenir dans un ordre différent (en commençant par la création des identités par exemple), elles peuvent aussi se chevaucher ou s'entremêler.

Dans la quatrième phase, nous avançons que l'histoire d'une simulation doit s'inscrire dans la durée. Mais de quelle durée parlons-nous? Sur combien de temps se déroule une simulation globale?

3.2 Durée et Fréquence de la simulation globale:

Initialement la durée minimale préconisée par Debyser et Caré était de 150 heures pour "une exploitation intensive et un développement exhaustif du canevas d'invention" (1995, p.15). L'idée de départ, je le rappelle, était de développer un outil dont la vocation était de remplacer totalement l'usage du manuel en classe de langue. Mutet, avec le recul de dix années dans lesquelles les SG ont gagné en maturité, considère quant à elle "qu'une durée favorable à une expression dynamique des participants se situe entre 30 et 50 heures" (2003, p.103). Elle fixe le minimum à douze heures et un maximum qui peut atteindre une centaine d'heures si la motivation des participants et le cadre d'enseignement-apprentissage le permettent. Toujours dans l'aspect temporel du déroulement d'une SG, le rythme est aussi à prendre en compte et peut constituer un choix de la part de l'enseignant: une SG de 40 heures peut aussi bien se dérouler sur une période de deux semaines (de manière intensive) que sur une période de plusieurs mois (de manière extensive).

En résumé, une simulation globale, contrairement à une simple simulation, est une démarche qui s'inscrit dans la durée. D'une certaine manière, plus il y a de phases dans le canevas d'invention et plus il y a d'activités dans chaque phase, plus la SG sera longue. La tendance depuis les premières simulations globales a été de réduire petit à petit son volume horaire pour les rendre plus compatibles avec les contraintes

des formations.

Enfin, afin de se donner une meilleure idée des “blocs” horaires qui peuvent être consacrés à chaque phase (décrite dans la partie précédente), Yaiche, à titre indicatif propose à travers le tableau ci-dessous une répartition possible pour une durée moyenne de 40 heures de simulation:

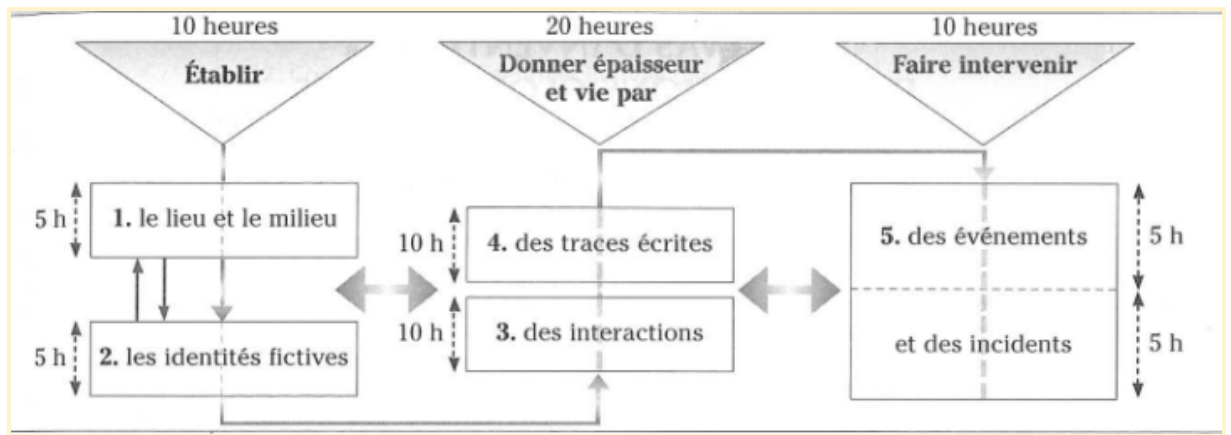


Figure 1 : Les cinq unités fondamentales pour un parcours de simulation globale. Proposition pour une durée de 40 heures, Yaiche (1996, p.27)

4. Typologie des simulations globales

Afin de saisir davantage l'étendu de ce que représente une simulation globale, Yaiche propose un classement des grands classiques des canevas d'invention selon:

-l'âge du public: *le cirque* par exemple convient plus à des enfants et *L'entreprise* à des adultes.

-le type d'enseignement dispensé: Pour l'enseignement du FLS/FLsco, Yaiche préconise une simulation plus “généraliste” telle que *le village, îles* ou encore *l'immeuble*. Pour la formation professionnelle et le français sur objectifs spécifiques, il préconise une simulation plus en lien avec le monde du travail telles que *L'hôpital, l'entreprise* ou encore *La conférence*.

-les dominantes: la trame narrative se déroule dans un lieu fixe (*le village*) ou en itinérance

(*la croisière*), elle tend vers le réalisme (*l'immeuble*) ou l'imaginaire (*l'expédition*).

-le cadre: Yaiche distingue quatre types d'univers possibles par rapport au contexte d'enseignement/apprentissage (p.25):

-la simulation globale se déroule dans un cadre spatio-temporel proche de la réalité des apprenants. (par exemple, *un immeuble de nos jours*)

-la simulation globale se déroule dans un cadre spatio-temporel éloigné de la réalité des apprenants (*une île dans l'antiquité*)

-la simulation se déroule dans un cadre spatial proche et un cadre temporel éloigné de la réalité des apprenants. (*une ville française au XIIIème siècle*)

-la simulation se déroule dans un cadre spatial éloigné et un cadre temporel proche de la réalité des apprenants (*l'exploration spatiale*)

| | PUBLIC | | TYPE D'ENSEIGNEMENT | | | DOMINANTE | | | | CADRE | |
|---------------|--------------|--------------|---------------------|---------------|-------------------|-----------|------------|------|------------|----------------------|---------------------------|
| | Pour enfants | Pour adultes | FLM et FLE | Professionnel | Non professionnel | Réaliste | Imaginaire | Fixe | Itinérante | Cadre de l'apprenant | Hors cadre de l'apprenant |
| Le Village | X | X | X | | X | X | X | X | | X | X |
| Îles | X | X | X | | X | | X | X | | | X |
| L'Immeuble | X | X | X | | X | X | | X | | X | X |
| Le Cirque | X | | X | | X | | X | X | X | | X |
| L'Expédition | X | X | X | | X | | X | | X | | X |
| La Croisière | | X | X | | X | | X | | X | | X |
| L'Hôpital | | X | X | X | | X | | X | | | X |
| L'Hôtel | | X | X | X | | X | | X | | | X |
| L'Entreprise | | X | X | X | | X | | X | | X | |
| La Conférence | | X | X | X | | X | | X | | X | |

Figure 2 : *Tableau récapitulatif des simulations globales*, Yaiche (1996, p.26)

Comme le rappelle justement Yaiche, ce tableau qui présente les conditions d'utilisation recommandées pour telle ou telle SG, n'a pas de valeur prescriptive pour les enseignants qui souhaitent se lancer, tant les canevas d'inventions qui y figurent, "sont simplement des chaînes de propositions d'activités très ouvertes" qui peuvent se décliner de mille manières possibles. (p.27).

Ce classement a en revanche le mérite de mettre en lumière le caractère très

modulable de la SG, ce qui implique pour l'enseignant qui l'entreprend de faire des choix (thème, cadre spatio-temporel, dominantes narratives). Ces choix doivent être motivés en fonction du contexte d'enseignement-apprentissage dans lequel il se situe mais aussi des objectifs qu'il s'est fixés.

5. CECRL et Simulation Globale

5.1 La SG et l'approche communicative

Alors que le *Cadre européen commun de référence dans l'enseignement et l'apprentissage des langues* (CECRL, 2001), établi par le Conseil de l'Europe, prône le recours à l'approche communicative⁹, Mutet (2003) en reprend les principes théoriques pour actualiser la réflexion sur la SG et redéfinir sa visée pédagogique.

Ainsi, "l'objectif central de la mise en place d'une simulation globale réside dans l'acquisition ou le développement d'une compétence de communication" (Mutet, 2003, p.36).

Par compétence de communication il faut comprendre tout ce que met en œuvre un acteur social pour réagir de façon adéquate et appropriée à une situation donnée. Cette compétence, au même titre que la simulation, est globale tant elle implique d'autres compétences sous-jacentes interconnectées les unes aux autres, parmi lesquelles nous retrouvons les compétences linguistiques; socio-linguistiques, interculturelles, pragmatiques et numériques (depuis peu).

Ce rapprochement avec le CECRL me semble tout à fait pertinent tant il constitue encore aujourd'hui, le principal, pour ne pas dire le seul, référentiel sur lequel se fonde la quasi-totalité des formations en langue vivante (dont fait partie l'UPE2A).

Pour rappel, "le Cadre européen commun de référence [CECRL, 2001] décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les

⁹ Avec l'approche communicative, (dont la naissance est contemporaine à l'émergence des SG), la langue n'est plus considérée comme simple objet de l'enseignement-apprentissage, mais comme un instrument de communication et d'interaction sociale.

habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie."

L'intérêt que présente le CECRL pour une enseignant qui entreprend une SG est qu'il constitue un outil efficace pour diagnostiquer le niveau des apprenants et prioriser les compétences à travailler dans la simulation.

5.2 La SG et la perspective actionnelle

En plus de l'approche communicative, "la perspective privilégiée (dans le CECRL) est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification" (CECRL, p.15).

Pour transformer cette perspective actionnelle en démarche didactique, Bourguignon (2007) a idéalisé ce qu'elle appelle "un scénario d'apprentissage-action" et qu'elle définit "comme une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la tâche finale". Les caractéristiques de cette démarche semblent parfaitement transposables à celle de la simulation globale. En effet, nous retrouvons dans cette définition l'idée d'une simulation qui s'inscrit dans un contexte donné (ce qui correspondrait au lieu-thème) dans lequel les apprenants considérés comme acteurs sociaux (ce qui est également le cas dans la SG même s'il s'agit d'une fiction) ont une mission (ou macro-tâche) à accomplir (ce qui n'est pas nécessairement défini dans la SG mais qui pourrait l'être). Pour atteindre l'objectif de cette mission, les apprenants évoluent étape par étape en réalisant des micro-tâches (ce qui correspondrait au cheminement d'activités de la SG).

Quatre étapes sont nécessaires à l'élaboration d'un scénario d'apprentissage-action:

- 1) Choisir une thématique et définir une mission qui servira de fil conducteur au scénario
- 2) Choisir des supports (des textes) adaptés à la réalisation de la mission selon leur potentiel d'informations, leur complémentarité et leur niveau de difficulté.
- 3) Définir les objectifs d'apprentissage qui répondent aux tâches et à la mission à accomplir.
- 4) Mettre en place des activités de compréhension au service de la réalisation des tâches.

L'enjeu de cette démarche selon l'auteure réside principalement dans la volonté de "donner du sens à l'apprentissage en remobilisant l'intérêt des élèves en les impliquant dans la résolution d'un problème qui fait naître le besoin de connaissances et donc le désir d'apprendre". Ce à quoi, elle ajoute: "Le scénario n'est pas une activité parmi d'autres, ce n'est pas non plus un simple "support" comme le serait un texte, c'est réellement une démarche d'apprentissage. En effet, l'objectif n'est pas simplement d'intéresser les élèves mais bien qu'ils apprennent une langue dans toute sa richesse y compris culturelle". (*ibid*)

La correspondance est telle que le canevas d'invention (terme emprunté aux fondateurs de la SG) se confond presque avec le scénario d'apprentissage-action de Bourguignon. La seule différence majeure, selon moi, est que dans le scénario d'apprentissage-action c'est la finalité du projet (la mission) qui donne du sens aux apprentissages alors que dans la SG, c'est plutôt la construction même de l'univers fictif qui joue ce rôle là. Ce qui nous amène à la dernière question de ce chapitre: Comment conclure une simulation globale ?

6. Simulation globale et fin.

Nous l'avons vu, la perspective actionnelle accorde une place importante à la notion de tâche et au but à atteindre: il doit s'agir d'une réalisation concrète répondant à un réel besoin social. "Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition (celle du CECRL), de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe". Les possibilités sont donc très larges.

Mais qu'en est il de la simulation globale ? Quel est son aboutissement ? Faut-il nécessairement un but précis à atteindre? Est ce que "participer à un grand jeu" est une tâche sociale suffisante ou faut-il chercher à tout prix à intégrer cette logique de projet ?

À titre d'exemple, dans *îles* (Debyser et Caré, 1980), nous pouvons remarquer que la conclusion n'est pas clairement énoncée. Il s'agit en réalité d'une suite de propositions de dénouement narratif au choix des participants. Il peut s'agir d'une catastrophe naturelle qui, par la destruction de l'île, marque la fin de la simulation ou de l'arrivée d'un bateau qui vient secourir les naufragés et les ramène à la réalité pour une fin plus douce.

Au-delà d'un simple consensus narratif, il est également possible de marquer la fin d'une simulation globale par la création d'un objet fini (un fanzine, un journal de bord, un blog) mais aussi par l'organisation et l'animation d'un événement tel qu'une représentation théâtrale, une exposition présentant les différents travaux des élèves, voire même une projection d'un film, comme le suggère Yaiche (1996, p. 145). Intégrer ce que j'ai envie d'appeler "un co-projet", même si cela rend la démarche de SG d'autant plus ambitieuse et complexe, présente le double-intérêt de rendre la SG encore plus créative et partageable.

Pour joindre la perspective actionnelle à la simulation globale et susciter d'autant plus l'intérêt et l'engagement des apprenants, il conviendrait alors de leur annoncer clairement la finalité de la simulation et ce dès son lancement. L'annonce comme je l'image ressemble à ceci: "Vous allez vivre une aventure fictive sur une île déserte et pour raconter cette aventure vous allez réaliser tous ensemble son journal de bord" ou encore: "Le grand projet de cette année, c'est la création d'un film d'animation sur le thème de l'immeuble. Pour construire l'histoire de ce film, vous participerez à une simulation , une sorte de grand jeu dans lequel vous serez chacun un personnage de cet immeuble ..."

Enfin, même si une simulation globale, sans "co-projet" se suffit à elle-même pour faire vivre aux apprenants une expérience pédagogique motivante, Yaiche recommande de ne pas laisser une situation fictive sans dénouement, où rien n'est dit. Pour lui, "Il faut donc accompagner ce retour sur terre, à la réalité, et faire le choix qui semble le plus approprié à la maturité affective du groupe"(1996, p.147).

Dans ce chapitre, nous avons vu qu'une simulation est une pratique adaptable au domaine dans lequel nous souhaitons la mettre en place, et modulable selon les objectifs de la formation. C'est aussi une approche méthodologique ouverte et évolutive qui intègre facilement les avancées théoriques plus récentes, en particulier en didactique des langues avec

les approches communicative et actionnelle. Cette dernière reprend elle-même une notion d'un champ plus large, celle de pédagogie de projet.

Afin de bien comprendre en quoi une simulation globale peut être considérée comme une démarche pédagogique ludique comme le suggère Yaiche lorsqu'il affirme qu' "Avec les simulations globales, on introduit enfin dans la classe une nouvelle dimension, celle du jeu, voire du grand jeu" (1996, p.13), il convient désormais de se pencher plus en détail sur le concept de jeu et son lien avec l'apprentissage.

Chapitre 5. Jeu et didactique des langues

L'envie d'intégrer une forte dimension ludique dans mon projet d'ingénierie m'a amené à élargir le champ de recherche, jusqu'à présent centré sur la SG, aux concepts de jeu dans l'apprentissage, et plus particulièrement dans le domaine de la didactique des langues, qui, je le rappelle, est le domaine d'application privilégié de la SG.

L'ambition de ce chapitre est d'alimenter et d'actualiser la réflexion sur la SG en allant puiser dans la littérature de la pédagogie par le jeu des idées, des pistes de réflexion mais aussi des modèles, des outils et des conseils avisés pour intégrer le jeu en classe de langue.

Tout d'abord, en confrontant la SG aux théories du jeu, je chercherai à valider l'affirmation de Yaiche qui stipule que la SG peut être considérée comme un jeu. C'est en clarifiant le concept de "jeu" et ses multiples facettes et en étudiant sa relation avec l'apprentissage que nous serons en mesure de considérer la SG comme un jeu avec tout ce que cela implique.

1. Qu'est ce qu'un jeu?

Brougère (2005) évoque la difficulté de définir le terme de « jeu » et revient sur différentes tentatives de chercheurs qu'il considère soit incomplètes soit critiquables. Il mentionne notamment celle de Caillois (1958), sociologue, pour qui « le jeu est une activité libre, séparée, incertaine, improductive, réglée et fictive ».

Pour Brougère, « Pour comprendre le jeu, il faut bien se référer aux usages, à ce qui est dénommé ainsi. La seule définition légitime ne peut être que descriptive ». Ainsi il est vain de chercher à donner une définition précise au concept de « jeu » tant il semble pouvoir emprunter une multitude de formes et de fonctions. Il s'interroge alors sur l'existence de caractéristiques communes à tous les jeux. Il en identifie au moins cinq (p.7):

- “le second degré : le jeu s'inscrit dans une fiction dans laquelle les participants s'investissent avec autant de sérieux que dans la réalité.
- la prise de décision : le jeu implique pour les joueurs une suite de décisions. En premier lieu, ils choisissent d'entrer dans le jeu et de jouer. Il s'agit ensuite de prendre des décisions concernant la régulation de l'activité ludique (quel temps de jeu ? Quelles équipes? qui fait quoi?,etc.)
- la règle : elle donne une structure au jeu et doit être acceptée par l'ensemble des joueurs.
- la frivolité : le jeu minimise les risques et les conséquences sur le réel.
- l'incertitude : le jeu est imprévisible. On ne peut jamais connaître son déroulement et son dénouement à l'avance.”

En partant du postulat qu'une activité qui réunit ces cinq critères est un jeu, nous pouvons alors tester et valider l'affirmation de Yaiche.

Le second degré est intrinsèque à la SG: les apprenants incarnent une identité fictive et construisent une fiction dans un cadre imaginaire.

La prise de décision, au-delà d'accepter de participer ou non, est permanente dans la SG: les apprenants sont amenés à faire des choix individuels comme choisir l'identité de leur personnage, et des choix collectifs qui concernent l'organisation sociale de la vie simulée (élection d'un maire dans une ville, choix du menu dans un restaurant, etc.)

La règle se retrouve à différents niveaux de la SG:

-au niveau institutionnel, les règles du contexte réel dans lequel est mis en place la simulation (le règlement intérieur d'un collège par exemple, les règles de la classe)

-au niveau de la simulation, les règles sociales de l'univers simulé (lois, coutumes,etc.)

-au niveau des activités: la SG peut être résumée à une suite logique d'activités avec des consignes et des objectifs à atteindre.

L'incertitude, dans une SG, se situe plus au niveau des productions des

apprenants que dans le déroulement des activités normalement prédéfinies par le formateur. Quant à la trame narrative qui se construit tout au long de la SG, l'incertitude varie selon le degré de liberté accordé aux apprenants. Laisser une liberté totale me semble une démarche risquée; la SG peut prendre une direction anarchique voire dictatoriale, ce qui n'est pas souhaitable. De la même manière, un cadre trop fermé qui guide les apprenants dans une seule direction possible et qui laisse une place infime au hasard et à l'imagination des apprenants, risque de faire perdre à la SG un de ses principaux intérêts, le plaisir du jeu.

C'est indéniable, la SG possède beaucoup d'arguments pour être considérée comme un jeu. Mais de quel(s) jeu(x) s'agit-il ? Pouvons-nous réduire le champ d'analyse à une forme de jeu en particulier ? La meilleure façon de le savoir est de décrire le jeu et tout ce qu'il désigne sous forme de catégories, ce qui permet par la même occasion de se faire une meilleure idée de l'envergure sémantique de ce concept.

2. Différentes dichotomies du jeu.

Commençons par observer quelques caractères sous-jacents à la notion de "jeu" qui s'opposent. Identifier ces différentes dichotomies permettra de mettre d'autant plus en relief l'aspect polymorphe de ce concept. Pour plus de clarté, je présenterai les grandes oppositions du jeu, en les ordonnant de la plus évidente à la plus abstraite:

- jeux individuels versus jeux collectifs : parmi les jeux dont la vocation est d'y jouer seul, nous retrouvons les casse-têtes, le "solitaire", le sudoku, les mots-croisés, des jeux d'adresse (bilboquet, hula-hoop, etc.) mais aussi certains jeux vidéos bien qu'une version multijoueurs est généralement proposée. Les jeux collectifs (les jeux de société dans le sens littéral du terme) représentent un ensemble beaucoup plus vaste dans lequel on retrouve logiquement tous les jeux de compétitions (du simple morpion à la partie de tennis sur console) et de coopération (du jeu théâtrale à l'escape game). Le jeu est avant tout une pratique sociale qui se partage.

- jeux avec matériel versus jeux sans matériel: par matériel, il faut entendre tout objet au service du jeu en question. Il peut s'agir autant d'un ballon que d'un plateau de jeu élaboré ou d'une simple feuille de papier, voire même d'un caillou sur le bord d'une rivière. Les jeux

sans matériel ne nécessitent que l'usage d'un corps, d'une conscience ou d'une voix pour accompagner l'activité, sans média extérieur.

- jeux tangibles versus jeux vidéo: Depuis l'essor des premiers jeux vidéo dans les années 80, est apparue une nouvelle opposition dans l'étendue du terme "jeu" celle du jeu numérique impalpable à celle du jeu tangible qui se touche et se manipule. Cette distinction a tendance à s'amoinrir aujourd'hui, avec une nouvelle génération de jeux de plateau dits "connectés" ou "hybrides" tel que *Beast Of Balance* (2016) qui permet au joueur de modéliser un monde virtuel sur la base de ses actions bien réelles à travers des objets connectés.

- jeux libres versus jeux réglés: Mutet (2003) en faisant elle-même le lien entre la SG et le concept de "jeu" propose une entrée intéressante par laquelle se dégage un nouveau contraste. Elle se réfère à la langue anglaise dans laquelle le terme "jeu" se traduit soit par "*play*" qui renvoie plutôt à l'attitude ludique soit par "*game*" qui renvoie plutôt à un dispositif de jeu avec des règles et un but précis. Ce qui pour nous francophones englobe un tout, les anglophones se le représentent en deux notions bien distinctes.

Dans sa théorie de la socialisation, Mead (1934, cité par Mutet, 2003) distingue ces deux notions qui interviennent successivement dans le développement cognitif et social de l'enfant: Tout d'abord intervient le "*Play*", la forme libre et spontanée du jeu. La recherche d'amusement est le moteur principal de l'acte de jouer. Puis intervient le "*Game*" qui correspond à la forme réglementée du jeu. C'est dans le game que se retrouve l'aspect compétitif du jeu. Celui qui nous fait perdre ou gagner.

Pour revenir sur les jeux vidéo (la forme la plus actuelle du jeu), les joueurs (même francophones) utilisent souvent le terme de *Gameplay*. Ce terme montre que le game et le play ne sont pas exclusifs. Bien au contraire, ils peuvent former un tout. D'après le dictionnaire bilingue WordReference¹⁰, *Gameplay* se traduit par *Jouabilité* en français. Ainsi, une bonne jouabilité (jeux vidéos et tangibles confondus) se caractérise par une mécanique de jeu (règles, objectifs) qui suscite facilement l'amusement et le plaisir de l'expérience vécu (le *fun*).

- jeux de compétition versus jeux de coopération (qui forcément n'incluent pas les jeux individuels, quoiqu'il est tout à fait possible d'être en compétition contre soi-même): les jeux compétitifs placent les joueurs en situation de "conflit". Il existe plusieurs modalités de jeux

¹⁰ <https://www.wordreference.com/enfr/gameplay>

compétitifs: le duel, chacun pour soi, deux équipes qui s'affrontent, etc.) Le jeu est ainsi un moyen de tester ses compétences et ses connaissances par rapport à autrui. En revanche, dans les jeux coopératifs les joueurs sont unis contre le jeu: à l'intelligence collective du groupe s'affronte la difficulté du jeu. Le toujours très actuel *Pandémie* (2008) dans lequel les joueurs doivent allier leurs forces pour éradiquer quatre maladies à travers le monde et les jeux de type "escape game" comme *Unlock!* (2017) en sont de bons exemples.

Certains concepteurs de jeu de plateau ont eu l'idée de croiser ces deux contrastes pour proposer des jeux originaux "semi-coopératifs", tels que *Galerapagos* (2017). Dans ce jeu [qui fait d'ailleurs écho à la SG *îles* (1980)], les joueurs doivent coopérer pour trouver de la nourriture, de l'eau, construire des radeaux et ainsi fuir la tempête qui menace l'île déserte sur laquelle ils se sont échoués. La subtilité de ce jeu réside dans la possibilité de trahir un ou plusieurs coéquipiers pour augmenter ses propres chances de survie même si l'objectif initial reste de gagner tous ensemble contre le jeu.

Ce que nous pouvons retenir de cette partie, est que le jeu est avant tout un objet et une pratique sociale qui peut se contenter de peu mais qui en même temps n'a de cesse de se renouveler au gré des innovations technologiques et de la créativité de ceux qui les conçoivent. De cette manière, la simulation globale peut être considérée comme un jeu collectif, matérialisé, réglé, tangible (potentiellement hybride), plutôt coopératif même si la compétition peut y trouver sa place.

3. Typologies du jeu

Pour comprendre les mécaniques un peu plus profondes du jeu, il convient désormais de se recentrer sur ce que les chercheurs en sciences humaines ont à nous dire. Dans cette partie, nous allons explorer différentes classifications du jeu. Nous commencerons par un point de vue plus large, celui de l'anthropologue Cailloix. Nous passerons ensuite par la psychologie avec Piaget et Hutt et par les sciences de l'éducation avec Grandmont pour terminer par une typologie qui s'inscrit dans notre domaine d'application: la classe de langue, avec Silva.

Caillois (1967) propose un classement fondé sur un découpage des jeux qui peut s'appliquer quels qu'ils soient et de quelle que soit la culture. Il distingue ainsi:

- *les jeux de simulacre* (la mimicry). Cette catégorie regroupe tous les jeux en lien avec le mimétisme. Il peut s'agir des jeux de théâtre mais aussi des jeux de construction. Dans ce type de jeu, le participant joue à se faire croire ou à faire croire aux autres qu'il est un autre, ou qu'il est dans une situation autre que la réalité.
- *les jeux de hasard* (l'aléa). Il s'agit de tous les jeux qui font intervenir la chance. Les jeux de dés en sont l'exemple le plus évident. Dans ce type de jeu, les participants sont tous sur le même pied d'égalité soumis à l'inébranlable lois du hasard.
- *les jeux de compétition* (l'agôn). Par ce terme grec, Caillois fait référence aux concours artistiques et sportifs dans l'antiquité grecque. Il s'agit de tous les jeux dont l'objectif pour le joueur est de surpasser ses adversaires dans un domaine spécifique. Ces jeux qui impliquent une compétence qui se développe à force d'entraînement sont intrinsèquement opposés aux jeux du hasard.
- *les jeux de vertige* (la llinx) Dans cette dernière catégorie, Caillois regroupe l'ensemble des jeux qui provoquent dans la perception psychique du joueur des sensations de l'ordre du vertige ou de l'étourdissement, parmi lesquels se retrouvent le tourniquet et le toboggan.

Plus qu'une opposition entre ces différentes classes de jeu, Caillois préfère parler de tension. En effet, certains jeux difficilement classables peuvent se retrouver à l'intersection de deux ou plusieurs de ces rubriques. Nous dirons du poker, par exemple, qu'il est en tension entre le jeu de hasard (lorsque les cartes sont dévoilées), le jeu de simulacre (lorsque les joueurs "bluffent") et le jeu de compétition dans lequel il s'agit de gagner (souvent de l'argent). De la même manière, la SG serait un jeu qui tend essentiellement vers le simulacre mais dans lequel l'aléa et l'agôn peuvent être intégrés. Ce classement présente une approche du jeu très tournée vers la confrontation (contre le hasard, contre les autres) et en oublie presque son aspect coopératif. Pour Caillois, le jeu serait donc fondamentalement plus compétitif que coopératif.

Piaget (1967), quant à lui, propose une classification évolutive et génétique des jeux en fonction des quatre stades de développement cognitif et social de l'enfant. Il distingue ainsi:

- *les jeux d'exercices* qui apparaissent au stade sensorimoteur (jusqu'à l'âge de deux ans). Il s'agit de la forme la plus primitive du jeu, dans laquelle le plaisir de l'enfant réside dans le mouvement et la recherche de sensations (le hochet, la boîte à musique, etc.)
- *les jeux symboliques* qui apparaissent au stade sémiotique ou pré-opératoire (de deux à sept ans). Il s'agit des jeux dans lesquels les enfants jouent à faire "comme-ci" à faire semblant. Ils jouent ainsi à se représenter le monde. Ce type de jeu correspond aux jeux de simulacre de Cailloix.
- *les jeux de construction et de règles* au stade de l'achèvement des opérations concrètes (de sept à douze ans). Ce type de jeu intervient lorsque l'enfant commence à envisager des événements en dehors du moment présent et à développer des raisonnements logiques. Dans cette tranche d'âge, les jeux sont de plus en plus sociaux et réglés.
- *les jeux de résolution de problèmes* au stade préadolescent (à partir de 12 ans). A ce stade, apparaissent les jeux dans lesquels les joueurs doivent mettre en place une stratégie pour réaliser un objectif connu.

Ce classement, en décrivant les fonctions du jeu par rapport au développement cognitif et social de la petite enfance à l'âge adulte, révèle à quel point le lien entre le jeu et l'apprentissage est indéniable.

Toujours dans le domaine de la psychosociologie, Brougère (2005) évoque aussi les travaux de Hutt (1979) qui propose une approche behavioriste en distinguant trois types de jeux renvoyant à des comportements associés différents:

- *Les jeux de résolution de problèmes, d'exploration ou de production* qu'elle associe au comportement relatif à la connaissance (*Epistemic Behaviour*). Ce qui s'apparente à une posture de découverte et d'apprentissage.
- *Les jeux symboliques* dont la finalité est distractive qu'elle associe au comportement ludique (*Ludic Behaviour*). Ce qui s'apparente plus à la détente et au loisir.
- *Les jeux avec des règles* qui regroupent les jeux de coopération, de hasard, d'adresse et de compétition qu'elle associe à un comportement ritualisé (*Games with rules*).

D'après Brougère (2005), cette typologie complémentaire à celle de Piaget présente l'avantage d'intégrer les jeux d'exploration oubliés par ce dernier. Elle permet ainsi d'élargir l'éventail d'activités associées à cette notion et par la même occasion vient contredire un des aspects proposés par Caillois (1967) dans sa définition du jeu, celui de l'improductivité. En associant un comportement relatif à la connaissance à la notion de jeu, Hutt s'inscrit dans la continuité de Piaget: le jeu serait source de connaissances et vecteur d'apprentissage.

Dans les sciences de l'éducation, Grandmont (1995), distingue trois grandes classes successives du jeu renvoyant à l'application qui en est faite:

- *Le jeu ludique* se caractérise par le plaisir qu'il procure, par la gratuité qui est "le fait de produire un acte pour ce qu'il est en soi" et par la créativité qu'il suscite. "Le jeu, dans son sens strictement ludique, n'a de place nulle part, car il est partout".
- *Le jeu éducatif* est l'évolution du jeu ludique auquel il intègre des règles et une structure. Au plaisir, le jeu éducatif cherche à associer l'apprentissage. Sa visée est l'acquisition de nouvelles données. Une fois que les connaissances transmises par le jeu sont bien ancrées chez le joueur, le jeu devient répétitif et dénué de tout intérêt.
- *Le jeu pédagogique*, en revanche, fait appel aux connaissances du joueur. "Ces préalables sont alors utilisés dans un acte à tendance ludique, ce qui permet au joueur d'utiliser l'ensemble de ses connaissances déjà acquises, dans un contexte permissif, sans jugement de valeur et à un niveau de performance qu'il fixe de lui-même selon ses besoins du moment". Comme exemple de jeu pédagogique, l'auteure mentionne le *Scrabble*. Y jouer demande un minimum de connaissances (connaître son alphabet et la formation syllabique des mots) mais aussi des compétences lexicales et grammaticales.

L'objectif de la SG étant de développer chez le joueur/apprenant une compétence de communication, il convient alors de la considérer comme un jeu pédagogique plus qu'un jeu éducatif.

Avant de conclure cette partie sur une typologie spécifique à la classe de langue, je me permets une petite parenthèse qui vient actualiser le concept de jeu pédagogique proposé par Grandmont. En effet, depuis l'essor du numérique dans les années 2000, nous

avons pu assister au développement de jeux vidéo à but sérieux, ce qu'Alvarez (2007) appelle les *serious game*. Ce nouveau "genre" hybride, né de la fusion du jeu vidéo et du jeu pédagogique, se caractérise par un scénario pédagogique que l'auteur définit comme une : "Fonction dédiée à un objectif pédagogique, dont la propriété est de susciter l'envie d'apprendre et dont la réalisation dépend d'un jeu vidéo avec laquelle elle puisse s'intégrer." C'est dans ce même esprit, qu'en 2006, Lehuen et Kitlinska, deux chercheurs en Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation ont franchi un cap en développant une simulation globale complètement virtuelle sous la forme d'un jeu vidéo et plus spécifiquement d'un RPG (Role Playing Game). En effet les apprenants/joueurs (connectés en réseau), au travers d' avatars, évoluent dans un univers virtuel (le lieu-thème) dans lequel ils peuvent se rencontrer et interagir pour résoudre des situations-problèmes. Concrètement les joueurs contrôlent un personnage (leur identité fictive) capable de se déplacer, de changer d'apparence afin d'exprimer un changement d'humeur, de déposer et échanger des objets, de communiquer par écrit par le biais d'une messagerie instantanée, de "bulles" de BD à intégrer dans des scènes. Le principal inconvénient que présente ce projet ambitieux est que les joueurs/apprenants ne participent pas à la construction du monde virtuel préalablement établi par l'enseignant. La créativité des apprenants est donc moins sollicitée que dans une SG "classique". Il n'en reste pas moins un projet très intéressant et inspirant qui en intégrant le numérique a le mérite d'ouvrir une nouvelle direction pour la SG plus en phase avec notre époque.

Pour revenir et terminer sur les typologies du jeu, Silva (2008), distingue "cinq grandes catégories de jeux (de société) à envisager pour constituer une ludothèque axée sur l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère." (p.58):

- *Les jeux de langues* mettent en jeu la connaissance linguistique: Leurs mécaniques s'appuient sur les différentes composantes qui structurent la langue (phonétique, orthographe, lexique, grammaire). Les exemples les plus connus sont *le jeu du Bac*, les mots croisés, *le Scrabble* ou encore *le Boggle*.)
- *Les jeux d'expression* mettent en jeu l'acte de communication qu'il soit écrit ou oral, libre ou guidé. Parmi ce type de jeux, nous retrouvons des jeux narratifs, générateurs d'histoire (*Dream on, Il était une fois...*), mais aussi des jeux dans lesquels les joueurs partagent leur point de vue, expliquent, argumentent ou cherchent à convaincre (*Sandwich, Brin de jasette*, etc.)

- *Les jeux d'images* mettent en jeu la reconnaissance, l'interprétation et la mémorisation visuelle. Parmi les archétypes du genre, nous retrouvons le *Memory* ou encore le *Dobble*.
- *Les jeux de défi* mettent à l'épreuve la créativité, les connaissances ou les compétences des joueurs. Le dépassement de l'autre fait partie de la mécanique principale du jeu. *Time's up* est un exemple qui selon moi présente un équilibre intéressant entre la créativité et la connaissance dans un cadre compétitif.
- *Les jeux de stratégie* regroupent l'ensemble des jeux de simulation sur plateau "faisant appel à des univers symboliques très divers. Ils ont en commun de provoquer de nombreux échanges et transactions, en faisant appel aussi bien au sens stratégique qu'à la finesse psychologique". (p.60). Comme exemple célèbre, l'auteure cite le très décrié *Monopoly* (pour sa mécanique marchande et capitaliste) ainsi que *Les Loups Garous de Thiercelieux* dont elle fait l'éloge et sur lequel je reviendrai plus en détail dans la troisième partie.

Pour situer la SG par rapport à ce classement, il semble évident qu'elle tend principalement vers le jeu de stratégie (tant les termes utilisés par l'auteure pour le caractériser sont identiques à ceux issus de la littérature consacrée à la SG: "simulation", "univers symbolique") et le jeu d'expression (narration et médiation confondues), tout en laissant la possibilité d'y intégrer une dose de défi et de jeu de langue.

Au regard de tous ces classements plus complémentaires qu'ils ne s'opposent, nous pouvons retenir que la simulation globale emprunte au jeu un certain nombre de caractéristiques. Je résumerai donc la simulation globale à un jeu pédagogique, de simulacre, d'expression, de stratégie, de défi, de construction, de résolution de problèmes avec des règles et qui implique un comportement relatif à la connaissance et à la détente.

4. Quels sont les principes d'apprentissage intrinsèques au jeu?

Au-delà de l'idée que pour jouer à un jeu il faut d'abord apprendre à y jouer, Brougère dans un entretien publié dans la revue *Sciences Humaines* (2014), relève deux caractéristiques propres au jeu qui selon lui sont vectrices d'apprentissage :

1. “Le faire semblant, dans un monde de fiction permet d’échouer, de tenter des choses sans qu’il y ait de réelles conséquences sur nos vies réelles”. La minimisation du risque que permet la dimension fictive du jeu engage plus facilement l’individu à agir, à faire des erreurs et donc à apprendre de ses erreurs.

2. “Le jeu initie à la décision. Le jeu produit un espace de décision important pour les enfants qui ont souvent, par ailleurs, un quotidien très structuré.” Décider c’est agir sur soi, son entourage et son environnement. C’est se confronter au monde. Le jeu favoriserait alors la prise d’initiative et l’autonomie et donc l’aptitude à apprendre.

Brougère confirme ainsi le lien entre le processus d’apprentissage et la pratique du jeu. Selon lui, il ne convient pas d’opposer ces deux termes tant ils sont intrinsèquement liés. Il considère par ailleurs que le jeu, au même titre que d’autres activités de la vie quotidienne, peut être moteur d’apprentissage mais de manière informelle. Il s’interroge aussi sur la place du jeu à l’école. Le problème de l’école selon lui est que toute éducation doit être formelle et ne laisse que difficilement de l’espace à l’éducation informelle. « Lorsque le jeu est utilisé en classe, il perd alors ses caractéristiques : l’incertitude est levée par la volonté de l’enseignant d’en déterminer le but. La dimension de frivolité laisse place au sérieux éducatif et la décision du joueur est remplacée par l’intervention de l’adulte» (Brougère, 2014). Cette affirmation ne traduit pas le constat d’une irrémédiable incompatibilité du jeu en classe. Il s’agirait plutôt d’une invitation à transformer la classe pour que le jeu s’y intègre en laissant plus de place à l’informel et en repensant la relation pédagogique.

Enfin en ces temps de *serious game*, Brougère (2012), à la question “le jeu peut-il être sérieux ?”, répond: “Le sérieux s’accommode du jeu ou le détruit selon les cas, les pratiques, les produits. On peut dans certaines stratégies préserver “l’authenticité” de l’expérience ludique en renvoyant le sérieux au débriefing, à l’après-coup.” Par cette réponse plutôt affirmative Brougère réussit à mettre en garde l’enseignant ludophile tout en lui portant conseil.

5 . Les avantages du jeu en classe de langue

Les apports théoriques exposés précédemment nous ont permis de mettre en exergue le lien entre le jeu, le développement de l’enfant et l’apprentissage. Nous avons vu que le jeu pouvait être vecteur d’apprentissage et avoir une fonction pédagogique. Nous avons

également remarqué que la simulation globale s'inscrit parfaitement dans cette réflexion. Mais en classe de langue, quels avantages peuvent être attribués au jeu ?

Pour Silva (2008), il ne fait aucun doute que le jeu, "par sa malléabilité, par la diversité de ses manifestations, la richesse de ses contenus et de ses mécanismes, la diversité des aptitudes et compétences mises en oeuvre et sa capacité à tendre des passerelles entre les cultures" se révèle un auxiliaire précieux durant le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère.

Certains avantages du jeu en classe de langue, présentés ci-dessous, peuvent également se retrouver dans d'autres disciplines. L'auteure rappelle également que tous les jeux (et ils sont nombreux) ne rassemblent pas les mêmes atouts. "Il revient donc à l'enseignant de déterminer les avantages qui l'intéressent et d'évaluer le jeu envisagé afin de vérifier que ce dernier possède bien les caractéristiques désirées" (p.25).

◆ Le jeu permet parfois de lever des blocages plus ou moins conscients chez les apprenants en détournant leur attention des habitudes scolaires figées vers un enjeu ludique. "L'enjeu pédagogique est toujours présent mais il passe par la médiation du jeu. L'acte effectué peut d'ailleurs être le même, mais la pensée par rapport à l'acte diffère et les résultats en seront transformés".(p.26)

◆ Le jeu exerce la motricité fine et globale ce qui favorise un comportement communicatif global dans lequel le corps, la sensibilité et l'intellect sont mobilisés.

◆ Le jeu présente une forte capacité de transmission culturelle. "Et, en cela, il est en phase avec les nouvelles orientations méthodologiques sur l'enseignement des langues" (p.25) L'auteure, ici se réfère en partie à la perspective actionnelle dans laquelle l'approche interculturelle est centrale.

◆ Le jeu permet de briser la rigidité de la relation pédagogique traditionnelle (frontale et descendante). L'enseignant n'a plus le monopole de l'initiative et de la parole.

◆ Le jeu favorise une participation accrue des apprenants mais non moins organisée.

◆ ”Le jeu rétablit l’équilibre entre les “bons élèves” et les "cancre" qui trouvent souvent l’occasion d’afficher des talents insoupçonnés et de regagner l’estime de ses pairs, ce qui aboutit à une plus grande motivation et à une meilleure dynamique de groupe.” De la même manière, en UPE2A qui se caractérise par une forte hétérogénéité du public, le jeu permettrait de réduire les écarts de niveaux.

◆ Par la diversité des rôles dans laquelle il engage les apprenants, le jeu permet une meilleure prise de conscience de soi.

◆ Le jeu fait vivre la langue en action et en relation: Le jeu est une pratique sociale et constitue en lui-même une situation authentique de communication. Dans le même esprit, Debyser et Caré (1978 , p.13) ont fait l’inventaire de tout ce qui se dit quand on joue. Dans un jeu nous communiquons pour énoncer la règle et son déroulement, commenter un jeu, influencer un joueur, etc. Ils ont ainsi réalisé un vaste corpus de termes et expressions liés au jeu. Ce à quoi ils ajoutent: “Il est fructueux d’aller plus loin en constatant que les moyens d’expressions utilisés pour les jeux trouvent aussi leur champ d’application dans beaucoup d’autres activités. [...] Donc la langue est dans le discours des jeux et sur les jeux. Aider à l’apprentissage, c’est aller du discours au discours en passant par la langue pour des raccourcis fructueux. Voilà ce que permettent les jeux”. (1978, p.27)

◆ Le jeu permet à l’enseignant qui a une bonne connaissance des matrices ludiques de conserver une maîtrise satisfaisante de la situation pédagogique “tout en se singularisant, en introduisant de la nouveauté et en assumant sereinement l’incertitude”.

Si le jeu a un réel potentiel pédagogique, il convient désormais d’évoquer certains aspects à prendre en compte dans sa mise en place, de s’interroger sur l’art et la manière de le concevoir et de l’utiliser en classe de langue, pour ne rien laisser au hasard et faire de cette expérience ludo-pédagogique une réussite.

6. Comment intégrer le jeu en classe de langue ?

Silva (2008) distingue alors quatre régions métaphoriques de la notion de jeu à prendre en compte pour l’intégrer dans sa classe :

1. Le matériel ludique : il se compose de tous les objets utilisés dans le jeu. Il est idéalement attractif, solide et donc réutilisable.
2. le contexte ludique : il ne faut pas négliger la réalité de la classe et des apprenants afin de proposer une expérience ludique adaptée (avec l'idée d'oublier que l'on se trouve dans une école)
3. la structure ludique : « la spécificité d'un jeu réside moins dans le support utilisé que dans l'usage qui en est fait ». Il s'agit ici de bien définir le système de règles et la mécanique de jeu.
4. l'attitude ludique : « la disposition d'esprit du joueur par rapport aux limites spatio-temporelles établies par le jeu ». Ce dernier aspect ne peut être programmé tant le comportement des joueurs est déterminé par de nombreuses variables. Il s'agit alors pour l'enseignant de se focaliser sur les trois autres régions avant de se lancer dans un jeu et d'adopter soi-même une attitude ludique.

Outre la place du jeu en classe, il est important de connaître la posture de l'élève dans le jeu. Pour cela l'auteure a observé deux attitudes spécifiques au jeu : celle du « joueur joueur » qui est impliqué et donne du sens à ses actes et celle du « joueur joué » qui est distancée parce qu'il est entraîné dans une dynamique qui le dépasse. Ne pouvant infléchir sur le jeu, il perd son attitude ludique et s'en déconnecte.

Silva défend également que pour qu'une exploitation pédagogique du jeu soit réussie, l'enseignant qui l'entreprend doit:

1. être rigoureux dans la préparation de l'activité et assurer une cohérence entre la méthode, le matériel de travail et la pratique effective.
2. articuler les hypothèses théoriques aux outils pédagogiques et la pratique de classe.
3. éviter de chercher dans le jeu un outil miraculeux mais simplement un moyen d'enrichir sa boîte à outils.

De son point de vue de chercheur en ingénierie pédagogique, plus centré sur la conception même de l'objet pédagogique que sur la pratique de l'enseignant, Frudenthale (2019) évoque trois facteurs à prendre en compte pour concevoir une activité ludique réussie:

1. Celle-ci doit intégrer les caractéristiques du second degré et de la prise de décision en reprenant les concepts avancés par Brougère. L'auteur insiste d'autant plus sur l'aspect fictionnel souvent oublié par les enseignants.
2. Les mécaniques de l'activité doivent produire trois effets chez les apprenants/joueurs pour les amener vers l'engagement et la persévérance.
 - ils doivent avoir l'impression que l'activité porte une valeur en soi.
 - ils doivent avoir l'impression qu'ils sont capables de relever le défi.
 - ils doivent avoir l'impression que leurs interactions auront un effet sur l'expérience de jeu.
3. Les composantes du jeu (mécaniques, narration, présentation) doivent se compléter et aller dans le même sens pour former un ensemble cohérent.

Enfin pour enrichir la ludothèque des enseignants de langue, Silva (2008) a également conçu vingt matrices de jeu pédagogique qui peuvent se décliner en fonction du niveau du public apprenant [à l'exception d'une matrice, l'ensemble est jouable à partir du niveau A1 (selon les critères du CECRL)] et en fonction des activités de communication et des compétences visées. Voici un aperçu de ces matrices sous forme de tableau:

| | Pages | Réception orale | Expression orale libre | Production orale guidée | Réception de l'écrit | Production écrite | Médiation | Interculturel | Lexique | Grammaire | Phonétique |
|--|-----------|-----------------|------------------------|-------------------------|----------------------|-------------------|-----------|---------------|---------|-----------|------------|
| <i>J'ai rencontré un(e) Martien(ne)</i> Arborescences | 99 à 105 | ○ | - | ○ | ○ | ● | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| <i>Bataille du passé</i> La bataille | 106 à 108 | ○ | - | ● | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ● | ○ |
| <i>Bingo des chiffres</i> Bingo à gogo | 109 à 114 | ● | ○ | ● | ○ | ○ | ○ | ○ | ● | ○ | ○ |
| <i>Ma chère moitié de texte</i> Les cercles concentriques | 115 à 118 | ● | ○ | ● | ● | - | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| <i>En ce temps-là...</i> Chacun son histoire | 119 à 122 | ○ | ○ | ○ | ● | ● | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| <i>Écoutez, le dernier sera le premier</i> Le dernier sera le premier | 123 à 126 | ● | ● | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| <i>Le fil brise-glace</i> Le fil rouge | 127 à 130 | ● | ● | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| <i>Le conte de fées à trous</i> Histoire à trous | 131 à 134 | ● | ○ | ● | ○ | ○ | ○ | ○ | ● | ○ | ○ |
| <i>Verbes en main, verbes malins</i> Jeux de mains, jeux malins | 135 à 138 | ● | ○ | ● | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ● | ○ |
| <i>Bistigri</i> Mistigri | 139 à 142 | ● | ○ | ● | ○ | - | ○ | ○ | ○ | ○ | ● |
| <i>Moi, je suis arrivé le premier</i> Moi le premier | 143 à 146 | ● | - | ● | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ● | ○ |
| <i>Intrus en Francophonie</i> Mots intrus | 147 à 152 | ● | ○ | ○ | ○ | ● | ○ | ○ | ● | ○ | ○ |
| <i>Nim des avis légitimes</i> Nim | 153 à 155 | ● | ● | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| <i>Hou, hou!</i> La peur | 156 à 158 | ● | ○ | ● | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ● |
| <i>Ma tante a dit</i> Quelqu'un a dit | 159 à 161 | ● | - | - | - | - | ○ | ○ | ○ | ○ | ● |
| <i>Quel personnage célèbre a bougé?</i> Qui a bougé? | 162 à 165 | ○ | ○ | ○ | ● | ○ | ○ | ● | ○ | ○ | ○ |
| <i>Rachid et Amina partent à l'école</i> Qui cherche trouve | 166 à 174 | ● | - | ● | ○ | ○ | ○ | ○ | ● | ● | ○ |
| <i>La révérence de l'interculturel</i> La révérence | 175 à 179 | ● | ● | ○ | ○ | ○ | ● | ○ | ○ | ○ | ○ |
| <i>Un, deux, trois, je raconte ma journée</i> Un, deux, trois | 180 à 183 | ● | ● | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| <i>Le lynx lecteur</i> Yeux de lynx | 184 à 186 | - | ○ | ○ | ● | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

Légende
 ● Activité visée ou compétence sollicitée en priorité dans l'exemple détaillé d'application de la matrice.
 ● Activité visée ou compétence sollicitée de manière secondaire dans l'exemple détaillé d'application de la matrice.
 ○ Activité visée ou compétence sollicitée dans les variantes suggérées.

Figure 3 : *Tableau récapitulatif des applications proposées en fonction des activités de communication visées ou des compétences sollicitées*, Silva (2008, p.190-191)

Par ce tableau, Silva indique les dominantes dans lesquelles s'inscrivent les jeux qu'elle a didactisés. Par exemple, "le bingo des chiffres" (appelé communément "le loto") est principalement un jeu de réception orale qui sollicite la compétence lexicale. Ce tableau, plus que de situer la SG dans le vaste univers du jeu, permet de lui donner une orientation pédagogique au choix de l'enseignant qui l'utilise. Par exemple, Yaiche (1996, p.161) relate l'expérience d'une simulation globale grammaticale menée en Italie par une enseignante de FLE avec des collégiens: "L'idée est simple et efficace. Il suffit de supposer que sur le territoire de l'île se tient un Sphinx (l'enseignant) qui n'autorise la progression des naufragés qu'à condition que ceux-ci résolvent des énigmes [...] grammaticales et surmontent des épreuves grammaticales liées aux particularités du relief : le *désert du conditionnel*, le *massif du passif*, etc."

7. Comment évaluer une expérience de *serious game*¹¹ ?

Depuis une petite dizaine d'années, dans la plupart des grandes villes de France, une nouvelle forme de loisir est apparue, l'*escape game* (ou jeu d'évasion). Le principe est simple : les participants sont enfermés dans une pièce dans laquelle ils doivent résoudre des énigmes pour pouvoir en sortir, dans un temps imparti. L'engouement a été tel qu'il a vite capté l'attention de chercheurs-pédagogues qui ont vu dans cette innovation un outil à fort potentiel pédagogique. Aujourd'hui, alors que les expériences de *Serious Escape Game* (SEG) se multiplient dans les salles de classes, toutes disciplines confondues, la réflexion sur le sujet se précise et des outils se développent pour évaluer et ainsi perfectionner ce nouveau dispositif ludo-pédagogique.

C'est dans cette démarche qu'Alvarez et Djaouti (2016) ont mis en place ce qu'ils appellent le modèle "CEPAJe" destiné à évaluer l'ensemble des activités ludo-pédagogiques (les *serious games*). Pour ce faire, ils proposent un tableau à double-entrée dans lequel se retrouvent d'un côté les trois temps de l'activité pédagogique définis par Tremblay (2006) c'est-à-dire l'introduction, l'animation et le débriefing et de l'autre les cinq dimensions: le **C**ontexte, l'**E**nseignant, la **P**édagogie, les **A**pprenants et le **J**eu (dont les

¹¹ Initialement rattaché au jeu vidéo, l'utilisation du terme "*serious game*" s'est progressivement élargie à l'ensemble des jeux pédagogiques: numériques, semi-numériques ou tangibles. (Alvarez, 2007)

premières lettres forment l’acronyme “CEPAJe”).

| MODÈLE CEPAJE SIMPLIFIÉ | | | |
|------------------------------------|---|---|--|
| CRITÈRES ÉVALUATIFS/ DIMENSIONS | INTRODUCTION DE L'ACTIVITÉ | DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ | DEBRIEFING DE L'ACTIVITÉ |
| CONTEXTE | Est-ce que le lieu/institution où se déroule cette phase de l'activité peut l'affecter ? | Est-ce que le lieu/institution où se déroule cette phase de l'activité peut l'affecter ? | Est-ce que le lieu/institution où se déroule cette phase de l'activité peut l'affecter ? |
| ENSEIGNANT | Habilité de l'enseignant à engager les apprenants dans le jeu. | Habilité à animer le jeu et à accompagner les apprenants durant l'activité de jeu (aide à la lecture et à l'utilisation du jeu...). | Habilité à débriefer la partie jouée. |
| APPRENANT | Envie de s'engager dans le jeu proposé. | Habilité à utiliser et lire le jeu proposé. | Habilité à prendre du recul sur l'activité de jeu. |
| PÉDAGOGIE | Le jeu s'inscrit de manière cohérente et équilibrée dans le scénario pédagogique. Attendus pédagogiques ? | Le scénario d'utilisation tient-il compte des contraintes et limites du jeu ? | Le scénario pédagogique prévoit-il de passer du plaisir de jouer au plaisir d'avoir compris/appris ? |
| JEU | Comparatif entre le type de jeu, ses modes de représentations et les objectifs pédagogiques ou habilités visés. | Le jeu propose-t-il des systèmes d'aide, des tutoriaux, des moyens de débloquer le joueur ? L'accessibilité est-elle prévue ? | Un bilan est proposé au joueur. Le jeu propose-t-il des métriques et des moyens explicites de les lire et les utiliser ? |

Figure 4 : *Modèle CEPAJe simplifié*, Alvarez et Taly (2019, p.18)

Chaque case de ce tableau permet de mettre en lumière des points à prendre en compte et de guider l’enseignant dans sa réflexion avant, pendant et après l’activité ludique proposée. Ainsi, en croisant la dimension “apprenant” au temps de l’introduction, les auteurs proposent de questionner l’envie des apprenants à s’engager dans l’activité. La mention “simplifié” de ce tableau est dûe à la volonté de ces auteurs de laisser à l’utilisateur la possibilité d’y intégrer d’autres dimensions ou d’autres paramètres tels que la culture ou la technique. Enfin les auteurs insistent sur l’aspect personnalisable de leur tableau: “Il s’agit en fait d’un méta-modèle qui peut recevoir des critères, questions, modèles, éléments évaluatifs pour l’adapter à différents contextes d’utilisation, publics d’apprenants ou de formateurs, types de scénarios pédagogiques ou bien bien encore type de jeux”. (*ibid.*)

À titre d’exemple, en Belgique, le Louvain Learning Lab (LLL) s’est inspiré de ce modèle pour élaborer son propre tableau interactif accessible sur le web¹². Ce guide très complet présente les avantages de prendre en considération l’étape de conception en plus de l’animation et de l’évaluation, mais aussi de suggérer un large corpus de questions réparti dans les vingt rubriques du tableau. Cet outil (qui fait d’ailleurs échos à la deuxième recommandation de Silva citée précédemment) présente toutes les qualités requises pour former et aider les enseignants à mettre en place un dispositif ludo-pédagogique telle qu’une simulation globale comme nous allons le présenter maintenant.

¹²<https://view.genial.ly/5bb11712304be1592037aa24/interactive-content-guide-ludification>

Partie 3

-

Une simulation globale en UPE2A

Chapitre 6. Méthodologie

Pour répondre à la problématique initiale “*Comment adapter, concevoir et animer une simulation globale en UPE2A ?*” j’ai suivi une démarche de recherche-action¹³. De cette manière, j’ai mené une action délibérée (le projet d’ingénierie) ayant le double objectif de transformer la réalité (celle de l’UPE2A) et de produire des connaissances concernant ces transformations (l’analyse des résultats de l’expérience).

La recherche-action de ce travail se fonde sur deux principes méthodologiques:

1. Croiser les données du terrain à l’apport théorique issu de la recherche. Afin d’approfondir l’analyse et de le connecter aux enjeux du projet d’ingénierie, j’ai mené une enquête par questionnaire dont la visée est de comprendre davantage le profil “joueur” des apprenants. J’ai également mené un entretien semi-directif à l’enseignante-référence pour interroger la place du jeu dans la pratique de classe actuelle.
2. Associer les praticiens du terrain directement à la recherche. Pour parfaire la conception et l’animation de ma propre simulation, j’ai mené des recherches dans la documentation de terrain afin de trouver des simulations prêtes à l’emploi et des retours d’expérience récents. J’ai d’abord centré mes recherches sur les sites spécialisés en didactique du FLE (forums, blogs, sites institutionnels), puis sur des sites plus généralistes, et enfin dans certaines méthodes de FLE. J’ai également pu m’entretenir avec une bonne partie de l’équipe pédagogique, le plus souvent de manière informelle, autour d’un café. Par ces échanges, j’ai pu sensibiliser mes collègues à mon projet (la plupart n’avaient jamais entendu parler de simulation globale avant). Plus que des encouragements et des conseils avisés, j’ai aussi pu bénéficier d’enseignants motivés qui ont accepté de consacrer du temps en s’impliquant dans le projet. (cf. [approche interdisciplinaire](#) de ce chapitre). Enfin, j’ai mené deux entretiens semi-directifs avec deux personnes qui ont elles-mêmes expérimenté une ou plusieurs SG.

¹³ Démarche méthodologique dont l’enjeu est “d’opérer des liens entre pratiques, théories, ce qui est le lot de toute recherche en sciences sociales, mais dans une configuration bien particulière où le chercheur est aussi acteur de sa transformation.” (Missotte, Mesnier, 2003, p.9)

1. Profil ludique des apprenants

Avant d'emmener les apprenants dans une aventure ludique telle que j'envisage cette simulation globale, il m'a semblé important comme pré-requis de comprendre leur relation au(x) jeu(x) et les représentations qu'ils peuvent en avoir. Quelles sont leurs habitudes de jeu ? A quelle fréquence jouent-ils ? Quelle expérience du jeu à l'école ?

J'ai donc conçu un questionnaire "Quel joueur es-tu?" (voir [Annexe 3](#)) qui comporte dix questions courtes. Certaines sont des questions fermées à choix multiples, d'autres des questions de fréquence mais aussi deux questions plus ouvertes avec notamment une illustration libre de ce que représente le jeu pour eux. Les données récoltées m'ont permis de me faire une meilleure idée du profil ludique des apprenants.

1.1 Passation du questionnaire

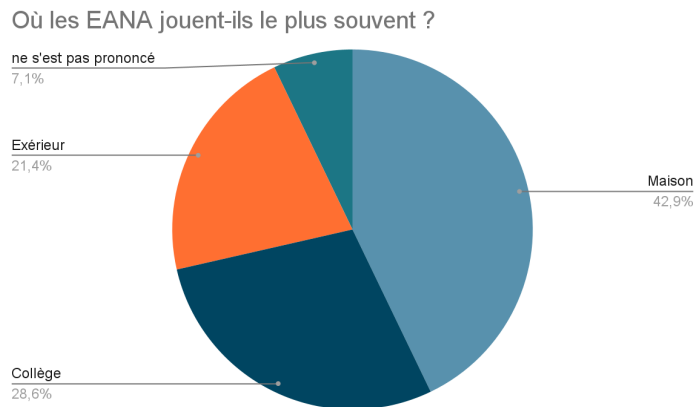
Les élèves interrogés étaient au nombre de 12 et ont tous participé à la simulation globale. Pour m'assurer que le questionnaire soit bien compris par l'ensemble des apprenants, avec ma collègue nous circulions parmi eux afin d'explicitier les questions tout en essayant de ne pas trop orienter leurs réponses. Cette aide apportée ne m'a pas permis de recueillir des réponses anonymes. En revanche, j'ai pu les associer à leur personnalité et leur culture d'origine telles que je les connais et ainsi d'y porter une lecture un peu plus large, dans une démarche plus qualitative que quantitative.

1.2 Résultats du questionnaire

Plus que des conclusions, l'analyse des résultats de ce sondage me permet de dresser les quelques constats suivants:

- Une majorité d'apprenants (8/12) considèrent que l'action de "jouer" occupe une place relativement importante dans leur temps libre.
- Le lieu privilégié pour le jeu est d'abord la maison suivie de près par le collège. La réponse qui a suscité le moins d'adhésion était "dehors". Ce constat n'a rien d'étonnant car il s'agit des deux lieux où les apprenants passent la majeure partie de leur temps. Au collège le jeu est finalement très présent, quand on pense qu'en dehors des temps de classe (où le jeu a tout de même quelques fois sa place comme nous le verrons un peu plus tard) et des temps de repas,

les élèves passent la quasi-totalité de leur temps à jouer. Il suffit d’observer une récréation pour comprendre que le jeu est permanent et partout sous une multitude de formes.



- À part les quatre adeptes de la classique partie de balle aux prisonniers ou de cache-cache, des jeux de plein air, le reste du groupe a intronisé le jeu vidéo comme la forme de jeu la plus appréciée. Tous ont au moins un smartphone à la maison et ont donc un accès relativement simple à une grande variété de jeux vidéo, gratuits ou payants.

-Sur les quatre jeux vidéos qui ont été mentionnés dans les réponses, on retrouve *Fifa*, *Mario*, *GTA* et *Free Fire*.

-La compétition (6/12) l’emporte sur la coopération (5/12). L’enjeu de gagner les autres est très présent dans la pratique ludique des apprenants. Dans l’ensemble des réponses, on retrouve d’ailleurs beaucoup de références aux jeux de confrontation dont la forme la plus violente est celle du combat armé simulé (*GTA*, *Free Fire*).

- À part une élève qui a mentionné le jeu de carte *UNO* et une autre le jeu *Time’s up*, aucun autre jeu communément appelé de société (jeux de cartes et jeux de plateau) n’est ressorti dans les réponses des apprenants. *Time’s up*, comme je l’ai évoqué dans la partie “pratique de l’enseignante”, fait partie des grands classiques de l’UPE2A. Le choix de cet élève témoigne d’une certaine influence du dispositif sur la pratique ludique des apprenants.

Afin de compléter les résultats de ce questionnaire, je me suis aussi fondé sur l’observation de moments en classe. En effet, lors de l’année scolaire, le thème des loisirs et du temps libre est abordé plusieurs fois en UPE2A. En leur demandant de raconter leurs week-ends ou leurs vacances et de parler de leurs activités préférées, les apprenants se livrent, ce qui nous permet de mieux comprendre leurs habitudes ludiques et les formes de jeu qu’ils privilégient. Pour ce qui est des activités ludiques généralement ce qui ressort le plus est la partie de foot entre amis, les jeux vidéo sur smartphone ou encore les jeux dans un parc.

En résumé, je ne pense pas avancer de fausses généralités en affirmant que ce public est peu familiarisé aux jeux tangibles. Les jeux dont les règles sont les plus simples sont généralement les plus appréciés. En effet, quand la phase d'apprentissage des règles et de la mécanique de jeu est trop longue ou trop compliquée (ce qui est le cas de beaucoup de jeux de plateau), on perd souvent l'adhésion des apprenants, même si la qualité esthétique de ce type de jeu les attire dans un premier temps. Enfin, les apprenants dans le jeu cherchent généralement la spontanéité. Autant d'éléments que je tâcherai de prendre en compte dans la conception de la simulation globale.

2. Quelle est la place du jeu dans l'UPE2A du collège Aimé Césaire ?

En ce qui concerne la place du jeu dans sa pratique pédagogique, Mme A m'a confié dans notre entretien ([voir Annexe 4, Entretien 1, 1.17 à 30](#)) sa manière de le concevoir et de l'utiliser en classe. En voici les principaux éléments qui en ressortent:

- un outil pour travailler l'oral avant tout. Même si le jeu n'est pas axé sur la production orale, il implique beaucoup d'interactions entre les joueurs, dans les stratégies à adopter par exemple.

- un outil pour travailler le lexique et la grammaire. Ponctuellement et tout au long de l'année, Mme Aubert propose aux apprenants de jouer à "Time's up" pour ancrer le vocabulaire vu en classe, présent dans la boîte à mots. Un autre jeu très connu et régulièrement utilisé en classe est le Loto adapté pour travailler la conjugaison. L'activité ludique est d'abord proposée aux élèves les plus timides car elle permet de libérer la parole. Mme A a aussi évoqué une petite réticence à proposer le jeu aux élèves moins "scolaires" dont le niveau en français est le plus faible. Pour ces élèves, pour qui le jeu est vite synonyme de récréation, sa priorité est de leur faire acquérir des habitudes de travail et la culture scolaire française.

- un outil pour dynamiser le groupe et créer une vie de classe. Jouer permet de passer un bon moment ensemble.

À travers ses propos, nous retrouvons chez Mme A une recherche d'un certain équilibre entre des activités plus rigoureuses dont l'enjeu est de préparer les apprenants à la réalité du milieu ordinaire et des activités plus "légères" qui permettent de renforcer le lien

entre les apprenants mais aussi d'apprendre tout en prenant du plaisir.

Au-delà de sa pratique que je considère en parfaite adéquation avec les objectifs d'inclusion, Mme Aubert est une enseignante très ouverte à l'expérimentation et au renouvellement de ses habitudes de travail. C'est avec une grande envie et curiosité qu'elle m'a accompagné dans ce projet, tout en me laissant la place et la liberté dont j'avais besoin. J'ai bien conscience qu'il s'agit d'un cadre idéal pour mener à bien une simulation globale.

3. Documentation de “terrain”

Très rapidement dans mes recherches, je me suis aperçu que les parutions du BELC restaient bien seules dans les bibliothèques universitaires. Depuis *Simulation Globale, mode d'emploi* de Yaiche (1996) et *Simulation globale et formation des enseignants* de Mutet (2003) dont l'apport dans ce mémoire est considérable, je n'ai trouvé qu'une seule publication récente consacrée à la conception et à la mise en place d'une SG, il s'agit de *Simulation globale, motivation et implication de l'apprenant* (Blanchut, 2018¹⁴).

Alors que Debyser idéalise la simulation globale comme un remède aux manuels qu'elle devait remplacer, il a fallu attendre 15 ans et l'essor de la perspective actionnelle pour retrouver la simulation globale dans une méthode de FLE; *Entrée en matière* (2005). Évoquée par Mme Aubert dans notre entretien, cette SG se présente sous la forme d'une activité à réaliser à la fin de chaque unité. Le canevas d'invention dont la thématique est celle du village se structure en 28 épisodes et suit une progression parallèle au reste du manuel sans qu'il n'y ait réellement de lien. Ainsi, il est tout à fait possible d'adapter cette simulation extensive dans une modalité intensive en enchaînant les épisodes sur une courte période. Chaque épisode correspond à une microtâche à réaliser. Par exemple, dans l'épisode 1¹⁵, les apprenants, à partir du top 2004 des prénoms en France et d'un extrait de calendrier, doivent choisir le prénom de leur personnage, tout simplement. D'après moi, cette approche de la SG ne se suffit pas à elle-seule pour rendre l'expérience vivante et intéressante. Elle peut constituer une base pour se lancer mais demande à l'enseignant qui l'utilise de l'agrémenter au risque de n'être qu'une suite d'exercices sans substance.

¹⁴ N'étant accessible qu'à l'achat pour une somme relativement élevée, je n'ai malheureusement pas pu lire cet ouvrage.

¹⁵ extrait de la méthode consultable sur ce site : <https://fr.calameo.com/read/0050222540199d0b87b17> (p.17)

C'est sur internet que mes recherches d'expériences de SG récentes ont été les plus fructueuses. Sur ce blog par exemple¹⁶, une institutrice nous présente une SG semi-itinérante intitulée *Le grand voyage* (2018), réalisée avec ses élèves de CE2/CM1. Cette simulation, par son canevas bien ficelé et l'intégration de deux escape games lors du naufrage et de la chasse au trésor, a eu une certaine influence sur mon travail. En UPE2A, ma seule trouvaille est *Le cirque* (2016)¹⁷ menée par une enseignante de FLE avec des élèves de primaire. La force de cette simulation itinérante réside dans son ouverture culturelle sur les arts en abordant le cinéma avec Chaplin, la peinture avec Chagall ou encore la BD. Dans un tout autre genre, *Meurtre à l'Abbaye de Tournus en 1200*¹⁸ (2016) est une simulation interdisciplinaire mélangeant histoire, musique et lettres qui plonge les élèves de cinquième dans une intrigue réaliste en plein moyen-âge. Même si quelques autres exemples sont accessibles sur internet, les SG, notamment destinées aux UPE2A de collège, restent rares.

4. Entretiens

Outre l'entretien passé avec Mme A, ma tutrice de stage mentionnée précédemment, j'ai pu interroger deux personnes ayant elles-mêmes expérimentées un dispositif de simulation globale dans leur pratique professionnelle.

4.1 M. Cornu

C'est en accompagnant des élèves passer l'oral du CFG (certificat de formation générale)¹⁹ au collège Münch à Grenoble, que ma curiosité m'a poussé à visiter l'UPE2A hébergée par cet établissement. Qu'y trouvai-je ? Une maquette intitulée "Fleville", une simulation globale sans l'ombre d'un doute. J'ai donc remonté la piste de son auteur, M. Cornu, professeur de physique-chimie et enseignant référent de l'UPE2A qui a accepté de m'accorder cet [entretien](#).

Après avoir échangé sur le fonctionnement de l'UPE2A qu'il encadre, M.Cornu m'a confié sa manière d'aborder la simulation globale et l'usage qu'il en fait:

- La SG fait partie de ce qu'il appelle "sa malette-rentree" à utiliser en début d'année.
- Sa durée est plutôt courte (4 à 5 semaines) à raison d'un épisode par semaine.

¹⁶ <http://www.tablettesetpirouettes.com/projet-le-grand-voyage-sequence-complete/>

¹⁷ https://disciplines.ac-toulouse.fr/casnav/sites/casnav.disciplines.ac-toulouse.fr/files/fichiers/simulation_globale_-_livret_pedagogique.pdf

¹⁸ <http://histoire-geographie.ac-dijon.fr/spip.php?article854>

¹⁹ Certificat d'aptitude délivré à l'issue du collège, aux élèves exemptés du DNB (Diplôme National du Brevet)

- Les apprenants ont une semaine pour réaliser la tâche demandée, chacun a son rythme.
- Le thème de la ville permet d'aborder en priorité les thématiques du FLS (l'identité, le logement, les loisirs, etc.) avant celles du FLSco (l'emploi du temps, les matières, les règles du collège, etc.)
- Il s'agit avant tout d'un outil favorisant la rencontre et la cohésion de groupe. De cette manière, l'accueil d'un élève en cours d'année est symbolisé par son installation dans la maquette qui est l'élément central de la simulation globale.
- Les apprenants ont choisi de garder leur propre identité.
- L'approche de M.Cornu est plutôt intuitive et se construit au fil des idées et des suggestions des apprenants. Aucune fin n'est prévue.

Tous ces éléments montrent à quel point deux simulations qui partagent la même thématique, en l'occurrence celle de la ville, peuvent être très différentes l'une de l'autre selon l'approche privilégiée par l'enseignant qui la met en place.

4.2 Mme Beck

Alors que nous étions en pleine session de simulation, Mme Beck, principale-adjointe du Collège Aimé Césaire, passe en classe transmettre une information aux élèves. Intriguée par l'activité en cours, je lui explique qu'il s'agit d'une simulation globale, ce à quoi elle répond: "ah oui, ça me rappelle des souvenirs". Nous avons donc convenu d'un [entretien](#).

Avant de devenir principale-adjointe en collège, Mme Beck était enseignante en école primaire et référente d'une classe de perfectionnement²⁰. C'est dans ce contexte, au début des années 90, qu'elle a mené pendant plusieurs années une simulation globale sur le thème de l'île. Par la mise en place d'un tel dispositif adapté à un public d'enfants en situation de handicap, Mme Beck visée les objectifs suivants:

- développer des compétences sociales (le vivre ensemble, la solidarité, l'entraide) pour créer un collectif.
- développer la motricité fine et globale
- développer des compétences en français et en mathématiques.
- développer la motivation des élèves en donnant du sens aux apprentissages

Les SG de Mme Beck se déroulaient de manière intensive, tous les jours pendant environ deux mois. Le caractère non-inclusif de la classe de perfectionnement, contrairement

²⁰ Classe spécialisée pour les enfants en situation de handicap. Ce dispositif a été remplacée par les Classes d'Intégration Scolaire (CLIS) en 2005, elles-mêmes remplacées par les Unités d'Inclusion Scolaire (ULIS) en 2015.

à l'UPE2A, permettait l'animation d'une SG dans une telle modalité.

L'approche de la SG de Mme Beck me semble tout à fait originale tant elle intègre les principes et les outils de la pédagogie institutionnelle²¹ issue du mouvement Freinet et initiée par les frères Oury. De cette manière, dans la simulation les élèves se réunissent en conseil pour décider des règles du monde simulé et résoudre des situations-problèmes. Nous retrouvons également des outils issus de ce courant pédagogique comme les ceintures de comportement et de compétences. Ainsi, lorsque les élèves réussissent des épreuves, ils montent en grade. Chaque grade correspond à une fonction et donne des droits à celui qui la porte. Sur leur île, les élèves ont choisi d'intégrer volontairement cet outil habituellement utilisé en classe pour s'organiser en société.

Une autre particularité des SG de Mme Beck est qu'elles ont lieu dans un gymnase transformé pour l'occasion en théâtre. Ce format "grandeur nature" permet également d'y intégrer des activités physiques et sportives (pour travailler la motricité) telles que la traversée de l'île sous forme de parcours du combattant ou encore la construction de cabanes avec tout ce qu'un gymnase a à offrir (poutres, tapis, chaises, cordes à grimper, etc.)

Mme Beck m'a également confié n'avoir jamais réussi à convaincre d'autres collègues à se lancer dans une simulation globale avec elle. Aujourd'hui, avec la politique d'inclusion en milieu ordinaire des publics à profil spécifique (en situation de handicap ou d'allophonie), les enseignants référents de ces classes ne disposent plus des conditions nécessaires à la mise en place d'un tel dispositif. Cette remarque fait écho à la genèse de ce projet d'ingénierie qui je le rappelle est la continuité d'une première simulation globale effectuée en temps de covid dans des conditions similaires aux expériences de Mme Beck: un groupe fixe d'une dizaine d'apprenants non-inclus en classe ordinaire .

Au travers de cette enquête de terrain, nous pouvons retenir que la SG est un dispositif très malléable qui varie selon la sensibilité, les références culturelles et les objectifs de l'enseignant qui l'entreprend. Le récit d'une SG peut prendre la forme d'un écrit, d'une maquette, d'un théâtre, ou d'un mélange de tout ça.

Nous avons également constaté que la simulation globale semble moins pratiquée qu'autrefois, en particulier dans les classes de langue. La SG serait-elle une pratique

²¹ "Cette méthode a pour but de former de futurs citoyens en instituant et en faisant respecter des règles de vie dans l'école. Cette approche pédagogique met l'accent sur la construction d'un "cadre" éducatif et sur les exigences du vivre ensemble."

<https://www.gralon.net/articles/enseignement-et-formation/ecole/article-la-pedagogie-institutionnelle---guide-pratique-5141.htm>

démodée, vouée à disparaître? Pas tout à fait. Les expériences récentes présentées dans cette partie témoignent d'une certaine vitalité de la SG. Nous avons vu qu'elle suscite encore l'intérêt de certains enseignants (toutes disciplines confondues) qui en se l'appropriant ont mis en place des projets ludo-pédagogiques tout à fait originaux. Ces différents projets se sont révélés être à la fois source de motivation (avec la même envie de remettre la SG au goût du jour) et source d'inspiration pour la conception du projet d'ingénierie que nous allons maintenant vous présenter.

Chapitre 7. Conception de la simulation globale

Avant de présenter en détail la conception de cette simulation globale et les choix qui en découlent, il convient de rappeler les objectifs généraux, pédagogiques et opérationnels de ce projet d'ingénierie.

1. Objectifs généraux

- Développer la motivation et l'engagement des apprenants dans l'apprentissage du FLS/Sco.
- Développer l'autonomie en responsabilisant les apprenants dans le collectif.
- Développer la solidarité, le vivre ensemble et la coopération.
- Développer la confiance en soi et l'estime de soi chez les apprenants
- Favoriser l'inclusion en classe ordinaire et contribuer à la lutte contre le décrochage scolaire.

1.1 Objectifs opérationnels

- **Concevoir une simulation globale pour l'UPE2A**
 - Créer le scénario pédagogique
 - Créer les supports didactiques
 - Planifier le déroulement de la simulation globale
 - Intégrer une forte dimension ludique pour favoriser la motivation et l'engagement des apprenants.
 - Intégrer des techniques pour développer la créativité et l'imagination
 - Créer un *padlet* dédié à la simulation pour exposer les rendus.
 - Sensibiliser mes pairs et trouver des partenaires pour enrichir le projet.

-Intégrer le numérique comme outil de création, de documentation, de communication et de partage.

- **Assurer la gestion et l'animation de la simulation globale**

- Avant chaque séance: préparer la salle, installer le décor.

- Pendant chaque séance: animer la simulation, guider les apprenants, invoquer l'amusement et l'humour, car il s'agit avant tout d'un grand jeu.

- Après chaque séance: ranger la salle, faire le bilan, mettre à jour le *padlet*.

1.2 Objectifs pédagogiques

- Permettre une continuité avec le programme des cours de FLS/Sco. Cette simulation n'a pas la prétention de remplacer ce qui se fait habituellement en UPE2A. Elle se veut un outil complémentaire qui contribue à consolider des connaissances et compétences étudiées
- Développer une compétence de communication globale en associant aux compétences linguistiques, des compétences transversales, interdisciplinaires, sociales et interculturelles.

2. Choix du lieu-thème

Parmi les classiques de la simulation globale, celles initiées par le BELC (*l'île, le village, le cirque, l'immeuble, l'entreprise, etc.*), mon choix s'est porté sur celui de l'île auquel j'ai combiné celui de la ville. La première est propice à l'imaginaire et à la construction d'une utopie à la fois inspirée et déconnectée du reste du Monde. Cette thématique permet selon moi de poser un décor idyllique susceptible de répondre au besoin d'insouciance des élèves identifié dans la première partie. Le thème de la ville, en plus d'apporter une forte dimension culturelle à la simulation globale, englobe d'autres sous-thématiques qui font écho au programme de FLS, je pense notamment à l'identité, aux loisirs, aux infrastructures de la vie quotidienne, etc.

Enfin, la combinaison de ces deux thématiques, d'après les recommandations de Yaiche (voir [chapitre 4](#)), semble convenir à tout type de public et à un enseignement du FLE à visée non-professionnelle, ce qui correspond à l'UPE2A qui nous concerne.

3.Présentation du scénario pédagogique (canevas d'invention)

Pour amener les apprenants dans une aventure ludique qui a du sens, j'ai imaginé un scénario découpé en 14 épisodes. La logique narrative est fondée sur une succession d'événements amenés progressivement par l'enseignant qui endosse les rôles de narrateur et de maître du jeu. En voici la trame:

- épisode 0: *la lettre anonyme*. Dans ce premier épisode qui lance la SG, les apprenants vont recevoir une lettre d'un admirateur mystérieux qui leur confie sa connaissance d'une île paradisiaque et les invite à y fonder une ville.
- épisode 1: *les identités fictives*. Afin de garder cette entreprise secrète, les apprenants doivent se créer une fausse identité et un faux passeport pour voyager.
- épisode 2: *les bagages*. Une fois que tout le monde a son double, il est temps de localiser les îles et de boucler les valises.
- épisode 3: *le voyage*; Au départ du port de Marseille, tout le monde se rencontre et embarque pour un long voyage en voilier (préalablement affrété par le personnage mystère)
- épisode 4: *la découverte des îles* "Terre!" crie l'un des passagers. C'est l'heure d'accoster et d'explorer les îles, ses paysages et sa faune.
- épisode 5: *la tempête*. Une énorme tempête arrive. Il faut vite réagir, trouver de la nourriture, de l'eau et du bois pour se mettre à l'abri.
- épisode 6: *l'école de charpentier* La tempête est passée, tout le monde a survécu. L'un des aventuriers propose de former le reste du groupe au métier de charpentier pour construire des bâtiments plus solides.
- épisode 7: *la chasse au trésor* Une bouteille à la mer indique la présence d'un trésor caché dans l'archipel. De quoi s'agit-il? D'argent de beaucoup d'argent provenant des quatre coins du monde échoué sur l'île au gré des naufrages et des courants.
- épisode 8: *le marché* Un navire marchand qui a le nez fin passe dans le coin. C'est l'occasion d'échanger les billets contre tout le matériel nécessaire pour fonder une ville.
- épisode 9: *les élections* Du bois, de la corde, des briques, de la peinture, bref tout ce qu'il faut pour bâtir et construire. mais quoi exactement? Il est temps de s'organiser, d'élire un maire et de donner une orientation à ce projet.

- épisode 10: *les grands travaux* La démocratie a parlé, un projet de ville est né, la construction peut commencer.

- épisode 11: *l'architecte et le pont* Un architecte qui passait par là lance le défi aux deux villes de se connecter par un pont.

- épisode 12: *Fle-garou* Alors que les deux villes ne cessent de s'agrandir, les plus vieux habitants de l'archipel, des esprits de la forêt, se réveillent et constatent les dommages sur l'écosystème causés par les humains

- épisode 13: *un nouveau départ* Un pacte écologique est signé entre les humains et les esprits de la forêt. Les villes opèrent une transition écologique. La fiction se termine par la visite d'un artiste-imprimeur qui propose aux habitants d'immortaliser cette aventure sous forme de gravure.

Comme indiqué dans le tableau synoptique ([voir volume 2 annexe 5](#)), dans chaque épisode de cette fiction les apprenants vont devoir réaliser une micro-tâche dont l'aboutissement va permettre de progresser dans la narration. À titre d'exemple, c'est grâce à la découverte du trésor, que les apprenants/joueurs vont pouvoir acheter du matériel dans l'épisode suivant, ce matériel servira ensuite à la construction de la maquette.

3.1 Activités de communication langagière

Chaque épisode s'articule autour d'une ou plusieurs activités préparatoires à la tâche intermédiaire. La conduite de chaque activité est détaillée dans le scénario pédagogique ([voir volume 2 annexe 6](#)). Parmi ces activités nous retrouvons:

-Des activités de compréhension orale (CO) : La réception orale se situe essentiellement au niveau des consignes et des explications données par les enseignants, les intervenants et les apprenants eux-mêmes.

-Des activités de compréhension écrite (CE) : Beaucoup d'épisodes sont introduits par une trace écrite qui apparaît dans la diégèse de la simulation. De cette manière les apprenants vont devoir comprendre le contenu de lettres (épisodes 0 et 7), comprendre le texte narratif d'une vidéo (épisode 6), mais aussi comprendre les sites internet sur lesquels ils font des recherches.

-Des activités de médiation comme l'entend le CECRL²². Les apprenants, en particulier dans l'épisode de la chasse au trésor, vont devoir traduire une partie d'un message dans leur langue maternelle afin de le rendre accessible à l'ensemble du groupe. Ils vont aussi devoir transcrire l'image d'une carte au trésor en itinéraire pour les apprenants de l'île voisine (épisode 7). La médiation est aussi présente naturellement lorsqu'un apprenant traduit ou explique à un autre ce qui est en train de se passer, la règle d'un jeu, etc.

-Des activités de production écrite (PE) : Tout au long de la SG, les apprenants vont produire des petits écrits du type: remplir un formulaire (épisode 1), faire un inventaire (épisode 2), créer des dialogues pour le roman-photo (épisode 3), rédiger un itinéraire (épisode 5), laisser des commentaires sur le padlet, etc.

-Des activités de production orale en continue (PO) : Les apprenants seront amenés à devoir présenter une ville du Monde, son personnage et celui d'un camarade, ses bagages et la ville qu'il habite.

- Et surtout **des activités de production orale en interaction (POI)**. Dans l'ensemble de la SG, les apprenants vont devoir interagir pour s'organiser, se mettre d'accord, décider ensemble, s'affronter et s'entraider.

Comme nous pouvons le voir dans le tableau synoptique, chaque activité mobilise différentes compétences linguistiques avec un accent mis sur le lexique. En effet, par la double thématique "île" et "ville", les apprenants vont être exposés à un large corpus de vocabulaire relatif à l'identité, les vêtements, les paysages naturels et urbains, à certains métiers, à la cuisine et bien d'autres choses. Parmi tout le lexique mobilisé dans la SG, les apprenants vont découvrir de nouveaux termes mais aussi retrouver des notions déjà étudiés en milieu scolaire ou entendus en contexte naturel. C'est au travers de toutes les interactions dans lesquelles vont être engagés les apprenants que la SG va les aider à ancrer le vocabulaire.

Aucune activité n'aborde explicitement les compétences grammaticales et phonétiques. Elles sont mobilisées uniquement au travers des situations de communication. Certaines structures grammaticales sont mises en évidence dans certaines activités. Par exemple, en jouant à *Qui est-ce?* (épisode 3), les apprenants vont utiliser la forme interrogative "Est-ce que".

²² "Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de médiation, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct." (CERCL, 2001)

3.2 Matériel et supports ludo-pédagogiques

Pour chaque épisode de la SG, le matériel et les supports requis sont précisés dans le scénario pédagogique. Parmi les supports nous pouvons distinguer deux types:

1. Des supports authentiques: La SG, comme nous le verrons plus en détail dans la partie quatre de ce chapitre, intègre différents jeux de société issus du commerce. Même si certains ont été détournés de l'original, ils n'en restent pas moins des objets authentiques chargés d'une forte valeur culturelle et de l'empreinte de son ou ses auteurs. Ces jeux relativement connus se trouvent facilement d'occasion sur des sites spécialisés (Okkazeo²³) ou à l'emprunt dans certaines ludothèques (Bulles²⁴). Ainsi leur accès ne se limite pas aux gros budgets.
2. Des supports artisanaux: À part les jeux de société évoqués précédemment, le reste des supports ont été fabriqués par mes soins avant mais aussi pendant la SG afin de pouvoir les personnaliser grâce aux réalisations des apprenants. Le matériel ludique ainsi constitué comprend:
 - des pièces de jeu telles que des cartes "rôle", des pions "personnages", différents plateaux de jeu (carte des îles, *Qui est-ce*, *Hybrides*).
 - des documents déclencheurs au service de la narration tels que les lettres²⁵ que reçoivent les apprenants, le Powerpoint "Ecole de charpentier" (accessible [ici](#)) et la vidéo introduisant le jeu *Fle garou*. ([ici](#)).
 - un outil pour favoriser la communication et les interactions: "la météo des humeurs" ([voir volume 2, annexe, document 14](#)).

Afin de suivre les recommandations de Silva en ce qui concerne le matériel ludique, j'ai essayé de rendre l'ensemble de ces supports attractifs et solides en les illustrant (dessin, collage) et en les plastifiant. J'espère que leur aspect artisanal "sera interprété favorablement par les apprenants" comme le suggère Silva (2008, p.71)

²³ <https://www.okkazeo.com/>

²⁴ Bibliothèque d'UFR Langage, Lettres et Spectacle (Université Grenoble Alpes)

²⁵ Petite précision concernant les erreurs d'accents de la première lettre: la police choisit n'intégrant pas les accents circonflexes, je les ai rectifiés avant son utilisation en classe.

4. Approches privilégiées:

Globalement cette simulation comporte différentes dominantes que j'ai voulu intégrer pour répondre aux objectifs de départ. Ainsi j'ai accordé une certaine importance aux dimensions ludique, interculturelle, interdisciplinaire et numérique.

4.1 L'approche ludique: des petits jeux dans le grand jeu

La simulation globale comme nous l'avons vu dans la deuxième partie peut être considérée comme un jeu dans lequel le faire semblant est permanent: On simule, on s'invente une vie et on joue à être ce que l'on n'est pas réellement. La dimension ludique d'une simulation globale pourrait se limiter à cette forme du jeu de rôle et de construction (d'un univers fictif) mais afin de la rendre d'autant plus ludique, plaisante et donc motivante, j'ai choisi d'y intégrer au fil des séances plusieurs petits jeux adaptés et inspirés de jeux existants. Le jeu de société étant un secteur qui n'a de cesse de se développer (avec un regain d'intérêt marqué par le confinement de 2020), j'ai pu y trouver des jeux plus ou moins récents dont la thématique et la mécanique se sont avérées en parfaite adéquation avec la trame narrative de la SG. En voici la présentation selon leur ordre d'apparition:

- *Qui est-ce ?* (épisode 2)

Dans ce jeu de déduction, deux joueurs s'affrontent. Chaque joueur dispose d'un plateau sur lequel figure 48 personnages aléatoirement placés (que son adversaire ne peut voir). Ils en choisissent un et chacun son tour ils s'interrogent en posant des questions auxquelles ils ne peuvent répondre que par oui ou par non. Le premier qui trouve le personnage "mystère" de son adversaire gagne la partie. Ce jeu, resté très populaire depuis les années 80, présente plusieurs avantages pour la classe de langue:

- un jeu simple à comprendre (peu de règles) et efficace pour travailler la description physique à l'oral.

- la mécanique de jeu s'adapte facilement à un groupe de joueurs.

- le support/le matériel qui ressemble fondamentalement à un tableau d'images peut être reproduit facilement et à moindre coût. Il est donc tout à fait possible d'y introduire d'autres cartes avec d'autres personnages (pour plus de mixité et de parité que dans la version originale par exemple) ou avec d'autres choses (des animaux, des objets, des monstres, etc.)

Qui est-ce? devient alors *C'est quoi?*

Dans la SG, suite à l'épisode de création des identités fictives, j'ai conçu un trombinoscope des personnages de la simulation comme support à une partie de *Qui est-ce?* (accessible sur [le padlet](#)). Pour l'animation, j'ai opté pour la modalité suivante: chacun son tour, un apprenant passe au tableau (sur lequel est projeté le trombinoscope en grand) et fait deviner au reste du groupe le personnage qu'il a secrètement choisi. L'objectif principal de ce jeu est de familiariser les apprenants aux personnages de la simulation. Il permet ainsi de travailler l'oral en interaction par un questionnement binaire (oui ou non) et de revoir le vocabulaire de la description physique ET de l'identité (nationalité, âge, etc.)

- *Nouveaux Mondes* (épisode 4)

Je n'ai pas intégré ce jeu d'exploration et de stratégie dans la SG parce qu'il est limité à trop peu de joueurs (quatre) et trop complexe pour des néophytes. En revanche, sa mécanique de tuiles qui se dévoilent au fur et à mesure que la partie progresse, ce qui finit par former un archipel d'îles aléatoires, m'a beaucoup inspiré. De cette manière, suite à un voyage en bateau tumultueux, les joueurs/apprenants (séparés en deux groupes) accostent sur une plage de leurs îles respectives. Chacun leur tour, ils choisissent entre deux types de tuiles *terre* ou *côte* présentées face cachée. Ils la dévoilent, la commentent et la connectent à une partie de l'île déjà révélée. Il convient d'appliquer un périmètre de cases dans lesquelles seules les tuiles *côte* sont autorisées afin de pouvoir fermer les îles et donner un résultat qui ressemble à ceci:



Figure 5 : *Vue aérienne d'une des deux îles (Citipiti)*

Pour vous donner une meilleure idée de la dimension de ce qui est désormais un des deux plateaux de jeu, chaque case mesure 20 cm de côtés et représentent différents paysages

(fôret, montage, cascade, désert, etc.)

- *Hybrides* (épisodes 4).

Intégré dans la première version mais pas dans la deuxième (par manque de temps), ce jeu d'inspiration oulipienne permet de fusionner des dessins d'animaux (ou autres) pour créer la faune de chaque île.







| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 |  | | | | | |
| 2 |  | | | | | |
| 3 |  | | | | | |
| 4 |  | | | | | |
| 5 |  | | | | | |
| 6 |  | | | | | |

Figure 6 : *Grille du jeu Hybrides*

À partir de ce tableau, chacun leur tour les joueurs/apprenants lancent deux dés. Le résultat de chaque dé correspond à un dessin de la colonne de gauche et à un dessin de la ligne du haut. Le but est de fusionner ces deux dessins pour créer un animal fantastique et ainsi peupler l'île. Le dragon fusionné à la rose donne ainsi un "Drarose" qui mange de l'herbe et a le pouvoir de cracher des roses. Les dessins illustrant ce tableau sont des créations originales des apprenants trouvés dans les cahiers et photographiés avec leur consentement. Il est tout à fait possible de concevoir ce jeu, en y intégrant n'importe quel type d'images (du tableau de maître à une simple icône). Pour ma part, j'ai fait ce choix dans l'idée de valoriser un tant soit peu les élèves.

- *Galerapagos* (épisode 5)

Dans la première version de la SG, l'arrivée sur l'île était marquée par une épreuve de survie dans laquelle deux équipes (une par île) devaient répondre le plus vite possible à un "plan de survie". Cette activité consiste en réalité à conjuguer quatre verbes relatifs aux besoins vitaux (boire, manger, respirer, dormir) et remplir un mot-croisé. Ce qui ressemble plus à un exercice déguisé qu'à un réel jeu compétitif. Cette année, j'ai donc choisi de la

remplacer par une partie de *Galerapagos*, cité comme exemple de jeu semi-coopératif dans le cadrage théorique. Ce jeu présente l'avantage de correspondre parfaitement à l'imaginaire de l'île déserte et s'adapte facilement dans le récit de la SG: les apprenants ont à peine découvert les îles qu'une tempête arrive. Au lieu de construire des radeaux (comme dans le jeu original), ici, ils doivent construire une cabane pour survivre à la tempête. Chaque apprenant incarne son personnage fictif lors de la partie. Ce jeu contre la montre (au rythme des tours et de la tempête qui approche), se termine par la victoire de tous, de quelques-uns ou de personne. La première possibilité, la plus difficile à atteindre, ne comprend aucun obstacle pouvant entraver la cohérence de la trame de la SG: tout le monde a survécu, il est temps de s'organiser pour construire une ville. En revanche, dans les deux autres cas, il s'agira soit de refaire une partie pour que tout le monde puisse gagner au moins une fois et continuer, soit de trouver une pirouette scénaristique pour "ranimer les morts" et les réintégrer dans l'histoire. Quoiqu'il en soit, le bois récolté dans le jeu se matérialise par magie en kapla. Les joueurs en reçoivent 20 en guise de récompense (avec un petit bonus pour ceux qui ont réellement gagné la partie), ce qui par la même occasion introduit l'épisode 6.

- *Kapla* (épisode 6)

Un jeu de construction très simple et efficace pour travailler l'observation, la motricité fine et l'imaginaire. Pour intégrer ce jeu qui n'obéit qu'à une seule règle, celle de la gravité, je lui ai donné la fonction "d'école de charpentiers" que les habitants des îles devront suivre pour développer les compétences nécessaires à la construction de leur habitation. A partir d'un powerpoint (accessible sur le [padlet](#)), les apprenants/joueurs vont devoir réaliser une suite de défis de construction, de plus en plus difficiles et dans un temps imparti. Pour chaque défi, l'apprenant qui réussit à reproduire la construction à l'identique et en premier marque des points. A la fin, les meilleurs apprentis-charpentiers gagnent le privilège de choisir en premier l'emplacement de leur habitation sur l'île.

- *Chasse au trésor* (épisode 7)

C'est par l'apparition de deux bouteilles échouées sur la plage que commence ce jeu de quête qui reprend un grand classique du récit d'aventure. En effet, chaque bouteille contient (sans surprise) une carte au trésor. Le problème c'est que l'île qui figure sur les cartes respectives correspond à l'île voisine. Pour pouvoir accéder au trésor, chaque groupe va devoir rédiger l'itinéraire et trouver un moyen de se les transmettre. Une fois l'échange

effectué, chaque groupe n'a plus qu'à suivre les indications et s'arrêter là où ils pensent trouver le trésor. Le trésor? pas encore. Les cartes mènent en fait à un nouvel indice ([voir volume 2, annexe 7, document 8](#)): deux morceaux de parchemin qui assemblés forment un seul et unique message qu'il leur faudra décoder pour cette fois-ci localiser le trésor. La mécanique de cette activité se veut proche de celle de l'*escape game* dans le sens où les joueurs progressent d'indice en indice. Ici, le but d'évasion est remplacé par celui de découverte.

Je considère les trois jeux suivants comme secondaires dans le déroulement de la SG. Ils permettent cependant d'étoffer l'univers et le récit de cette aventure en introduisant différents événements:

- *Dicycle Race* (épisode 11)

Par ce jeu de dés, les habitants des deux villes peuvent s'affronter dans une course cycliste. Pour avancer, les coureurs doivent franchir des étapes qui correspondent à des combinaisons de dés colorés à réaliser. Il faut que tous les participants d'une équipe franchissent la ligne d'arrivée pour gagner la partie.

- *Sandwich* (épisode 11)

Par ce jeu de cartes, les personnages de la SG peuvent s'affronter dans un concours de cuisine: avec les ingrédients dont il dispose chaque joueur doit composer trois plats en essayant de les faire correspondre au goût de la personne qui le reçoit. Le candidat qui remporte le plus de points gagne la partie et devient l'heureux propriétaire d'une sandwicherie.

- *Micro Macro Crime City* (épisode 11)

Ce jeu coopératif d'enquêtes policières, basé sur l'observation et l'interprétation d'indices dissimulés sur une carte, est déjà un monde en soi, avec sa propre ville et ses différents personnages. Pour l'intégrer dans la SG, il m'a fallu le déguiser sous forme "d'école de détective". Ainsi les habitants qui le souhaitent peuvent se former et devenir détective en résolvant un certains nombres d'enquêtes. Il s'agit en quelque sorte d'une simulation dans la simulation.

- *Les loups garous de Thiercelieux* (épisode 11)

Afin de mener la SG vers une fin ludique avec une sortie scénaristique satisfaisante, j'ai eu l'idée de reprendre en tout point la mécanique de ce célèbre jeu en adaptant l'univers et l'histoire originale à celle de la SG. Comme je l'ai présenté à travers une petite vidéo

d'animation (accessible ici), nous ne sommes plus dans un petit village en bordure de forêt dans laquelle rôdent des loups-garous qui tuent les villageois. Dans la SG, les loups-garous sont des esprits de la forêt qui, la nuit, transforment les habitants des villes en animaux pour contrer l'activité humaine et sauver l'écosystème de leurs îles. Cette idée m'a été fortement inspirée par les studios Ghibli avec des oeuvres telles que *Pompoko* (1994) et surtout *Princesse Mononoké* (1997) pour laquelle j'ai repris le discours écologiste et les *Kodama* (les esprits de la forêt) pour illustrer ce jeu que j'ai intitulé "Fle-garou".

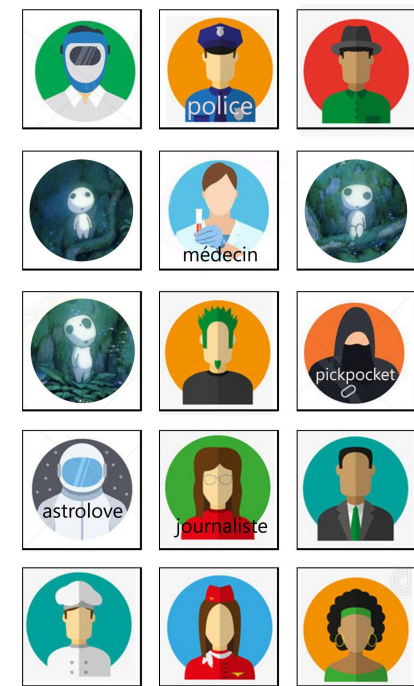


Figure 7, Cartes "rôles" du jeu Flegarou

Le meneur de jeu (l'enseignant) distribue les cartes en début de partie. Chaque joueur découvre son rôle sans le divulguer:

- Les esprits de la forêt (3), se réunissent la nuit, désignent un habitant et le transforment en animal. Ils gagnent lorsque tous les humains sont transformés.
- Les habitants se réunissent le jour, débattent pour savoir qui parmi eux est un esprit infiltré, et désignent un coupable. Le coupable révèle sa carte et sort du jeu. Les humains gagnent lorsquetous les esprits de la forêt sont démasqués. Parmi les humains certains ont des pouvoirs:
- la police (le chasseur), avant d'être transformé peut tirer sur ce qu'il croit être un esprit de la forêt. Le joueur désigné est éliminé.
- le médecin (la sorcière) redonne à un animal sa forme humaine. (une seule fois).
- "l'astrolove" (cupidon), en début de partie, aligne les planètes et crée ainsi un coup de

foudre entre deux joueurs. Leur premier objectif est désormais de survivre ensemble au détriment de leur propre camp.

-le journaliste (la petite fille) enquête la nuit et découvre l'identité secrète de la personne de son choix (une fois par nuit)

-le pickpocket (le voleur), en début de partie, subtilise le rôle d'un autre joueur et se l'approprié. Le joueur dérobé retrouve un rôle d'humain lambda.

-le maire est élu à la majorité en début de partie. Cette fonction donne au joueur désigné une voix de plus lors des phases de vote.

Trois dénouements sont alors possibles:

-les esprits de la forêt gagnent et la ville est vouée à disparaître

-les humains gagnent et l'île est vouée à disparaître

-les esprits de la forêt et les humains trouvent un terrain d'entente: les humains peuvent rester à condition de respecter l'environnement.

Dans l'ensemble, ces jeux privilégient la coopération sans exclure pour autant la compétition que l'on retrouve principalement entre deux équipes. Cette orientation n'est pas le fruit du hasard mais de la recherche d'un certain équilibre entre la volonté de favoriser une bonne cohésion de groupe, avec des objectifs communs à réaliser, et l'envie de dynamiser d'autant plus la SG en insufflant un léger esprit de compétition entre les deux villes.

En accord avec l'idée de Brougère qu'un apprentissage par le jeu ne peut être qu'informel (ou naturel) au risque de ne plus être un jeu, j'ai choisi d'écarter certains éléments propres à la culture scolaire:

Je n'ai évalué aucune production des apprenants de manière sommative. De fait, cette simulation n'aura aucun impact direct sur le bulletin scolaire des apprenants ce qui minimise la prise de risque et libère l'apprenant du "poids scolaire" au moins le temps de deux heures par semaine.

Pour plus de légèreté dans le déroulement de la simulation, j'ai aussi choisi de n'y intégrer aucune règle de grammaire, aucune forme de métalangage généralement invoqué pour décrire le fonctionnement de la langue française.

Aussi pour fluidifier les interactions et ne pas bloquer les apprenants dans la prise de parole, j'ai également évité d'apporter trop de corrections en privilégiant la reformulation occasionnelle.

C'est par ces choix que je souhaite insuffler d'autant plus un esprit ludique à cette SG.

4.2 L'approche interculturelle

Cette simulation a aussi pour vocation de répondre à l'un des objectifs principaux de l'UPE2A, celui d'aider chaque apprenant à trouver sa place ainsi qu'un équilibre personnel entre culture d'origine et culture d'accueil. Ici, il faut entendre par culture "un ensemble de pratiques communes, de manière de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité" (Porcher. 1995).

Par cette simulation, j'ai donc cherché à développer d'autant plus la compétence interculturelle des apprenants. Acquérir cette compétence, je le rappelle, c'est être capable de comprendre la culture de l'autre, de comprendre comment les cultures interagissent entre elles et finalement d'accepter la diversité dans l'altérité.

De plus, "l'interrogation identitaire de soi par rapport à autrui fait partie intégrante de la démarche interculturelle"(Abdallah-Preteceille, 2003). On peut alors considérer que la compétence interculturelle est primordiale dans l'acceptation de soi dans un collectif. C'est par cette compétence que les apprenants vont se sentir à l'aise et à leur place au sein du groupe des EANA dans un premier temps et dans la classe ordinaire dans un deuxième temps.

Le premier aspect interculturel que je voudrais souligner se trouve dans le double-thème même de la simulation. Le thème des îles est une invitation au voyage, à parcourir les mers et océans et ainsi découvrir une grande diversité d'îles sur notre planète. Le thème des villes permet une autre forme d'exploration à travers les sociétés et les espaces qu'elles occupent. Dès le lancement de la simulation, les apprenants sont amenés à choisir une île ou une ville et d'y mener des recherches afin de partager leurs nouvelles connaissances du Monde au reste du groupe. Toujours dans l'idée d'ouvrir cette simulation globale sur le Monde, lors de la création des identités fictives, la nationalité des personnages qu'incarnent les apprenants est tirée au sort (par le biais de la fonction "j'ai de la chance" sur le logiciel Google Earth) ce qui permet de (re)découvrir de nouveaux lieux et de nouvelles cultures.

Le deuxième aspect interculturel que j'ai cherché à intégrer réside davantage dans les supports et les activités proposées. Par exemple, lors de l'épisode 5, les apprenants doivent décoder un message qui les mène à un trésor (accessible [ici](#)). Les phrases qui composent ce message sont inscrites dans les différentes langues d'origine des apprenants. Ainsi chaque apprenant dispose d'une partie de la clef et contribue à la compréhension globale du document. Ce stratagème présente le double-avantage de faire prendre conscience de la richesse linguistique de la classe à l'ensemble du groupe tout en les plaçant en situation d'expert ce qui les valorise individuellement.

Le trésor quant à lui est composé de billets de banque fac-similés parmi lesquels figurent des dollars, des yens, des roubles, des leys, des livres, etc. Pour pouvoir en profiter et les dépenser dans l'épisode qui suit (celui du marché), les apprenants doivent observer les billets, identifier à quel pays ils correspondent pour ensuite les convertir en euros. Cette activité permet une approche culturelle originale: par la monnaie, les apprenants vont découvrir la diversité de cet objet commun à l'échelle de la planète. La simulation globale présente aussi l'avantage de placer les élèves en situation de co-construction d'un monde fictif dans lequel se mélangent des objets et des valeurs issus de la culture d'accueil à des objets et des valeurs issus de leur propre culture d'origine. Ainsi la compétence interculturelle se développe naturellement chez les apprenants tout au long de la simulation globale.

4.3 L'approche interdisciplinaire

L'UPE2A, je le rappelle, a pour objectif de préparer les élèves à une inclusion totale en classe ordinaire. Pour que cette inclusion soit une réussite, les apprenants doivent comprendre le fonctionnement du collège et ses codes mais aussi acquérir le français des disciplines non-linguistiques (DNL) et des compétences transversales. Il est aussi essentiel de revoir les bases de ces disciplines, en particulier celles de mathématiques et d'histoire-géographie sans lesquelles les cours deviennent inaccessibles pour certains d'entre eux. J'ai donc choisi d'intégrer une forte composante interdisciplinaire. Ainsi, dans la SG nous retrouvons:

- de la géographie: Les îles fictives sont quelque part cachées dans le monde réel. Ainsi avant d'entreprendre le voyage, il s'agira de les localiser en abordant les notions d'échelle, de points cardinaux, de distance, de mers et océans, de continents. Chaque personnage créé par les joueurs/apprenants se voit attribuer un lieu de naissance par le biais

du tirage au sort que permet l'application *Google Earth*. Les apprenants vont pouvoir découvrir et explorer différents lieux, dans différents pays et ainsi enrichir leur connaissance du monde et développer des compétences géographiques. Parallèlement à la SG, dans le cadre des cours d'Histoire-Géographie-FLE, Mme B a réalisé une séquence complémentaire sur le thème de la ville dans laquelle des notions telles que les caractéristiques d'une population, l'organisation sociale, l'urbanisme et la ruralité ont été abordées. En étudiant différentes villes du monde et leur spécificité, les apprenants seront plus à même d'imaginer une ville qu'ils idéalisent.

- des mathématiques: Tout au long de la simulation globale, les joueurs/apprenants vont devoir manipuler les chiffres; calculer la date de naissance de leur personnage, convertir des devises, résoudre une très longue addition en équipe, marchander, faire des probabilités et estimer le bénéfice/risque dans les jeux *Galerapagos* et *Dicycle Race* évoqués précédemment. Lors de la formation de charpentier (épisode 7), les apprenants vont (re)voir les formes géométriques planes de base (triangle, rectangle, carré, etc.) et les solides (cubes, pyramides, etc.) qu'ils vont pouvoir réinvestir dans la construction de la maquette.

- des arts plastiques: Par l'intervention de Mme K, professeure d'arts-plastiques, les apprenants ont réalisé des paysages des îles en utilisant les techniques de peinture et de collage. La maquette des villes est en soi une sculpture faite de matériel de récupération. La simulation s'est terminée cette année par l'intervention d'un artiste plasticien qui a mené un atelier dans lequel les apprenants ont découvert une technique de gravure et réalisé les pancartes de bienvenue de leur ville fictive.

- de la technologie: Cette année les apprenants ont eu la possibilité de rencontrer un architecte qui a mené avec eux un atelier. A partir des représentations libres de pont dessinées par les élèves, ce dernier a pu présenter différents types de ponts (suspendu par des câbles, porté par des poutres, en arc, etc.) avant de les aider à construire leur propre édifice reliant les deux îles. Certains élèves ont voulu intégrer sur les îles, deux maquettes d'éolienne qu'ils ont réalisées en cours de technologie.

4.4 L'approche numérique

Afin d'inscrire cette simulation globale dans l'air du temps et de profiter des nombreuses possibilités qu'offrent les nouvelles technologies, j'ai choisi d'intégrer l'informatique et le numérique comme:

- un outil de création ; La plupart des supports utilisés dans la SG ont été conçus par le biais de logiciel tel que:

-*FaceApp* pour la création des portraits des personnages fictifs. Cette application permet à partir d'une photo de transformer de manière réaliste le visage de quelqu'un en vieillissant ou rajeunissant ses traits, en changeant sa coupe de cheveux, en le féminisant ou le masculinisant
-*Photoshop* pour l'ensemble des supports visuels que ce soit les modèles de "pièce d'identité", les avatars des personnages, la météo des humeurs, les tuiles de la carte des îles, etc.

-*Windows Movie Maker* et *Repaper Studio* pour la création de la vidéo introductive du jeu *Fle garou* (accessible [ici](#)).

-*Openoffice* pour la production de support textuel (modèle de présentation d'une ville, d'un animal, le tract électoral).

- un outil de recherche ; Lors de la SG, les apprenants sont amenés à effectuer des recherches:

- sur le site *Google Earth*, pour localiser les îles, situer certains pays et certaines villes.

-sur le site *Wikipedia* pour trouver des informations sur différentes villes du monde

-sur le site *Boursorama* pour convertir différentes devises

- un outil de communication et de diffusion ; Pour illustrer la SG, la rendre partageable et garder une trace de cette expérience ludo-pédagogique, j'ai créé un *Padlet* (accessible [ici](#)). Ce "mur" virtuel, en plus d'être collaboratif, présente plusieurs avantages pour la SG:

- il permet de regrouper des images, des vidéos, du texte, des sites internet sous forme de vignettes et ainsi de partager l'ensemble des productions des apprenants.

- il permet de connecter les différentes vignettes et ainsi de reconstituer de manière chronologique le récit de la SG.

- il s'agit d'un support très utile pour rafraîchir la mémoire des apprenants/joueurs avant de commencer un nouvel épisode mais aussi pour intégrer un nouvel apprenant arrivé en cours de route.

À présent que la conception de la SG vous a été présentée, il est désormais temps de se pencher sur son animation et la manière dont elle s'est déroulée.

Chapitre 8. Analyse du déroulement de la simulation globale

Dans ce chapitre, nous présenterons le déroulement de la simulation globale et son analyse à partir du modèle CEPAJe d'Alvarez et de Chaumette, évoqué dans le dernier chapitre du cadrage théorique. Ainsi, nous commencerons par l'analyse du cadre-spatio temporel dans laquelle s'est déroulée la SG. Nous chercherons à comprendre quel impact a pu avoir le contexte sur le projet. Nous continuerons avec l'analyse du rôle des enseignants et des intervenants dans la conduite des activités. Ensuite, nous nous pencherons sur les objectifs pédagogiques afin de comprendre s'ils ont été atteints ou non. Dans un quatrième temps, nous centrerons l'analyse sur l'attitude, la participation et les productions des apprenants. Et enfin, nous terminerons par analyser l'aspect ludique de la SG afin de comprendre si l'univers du jeu, l'intrigue et les activités étaient adaptés aux apprentissages et aux apprenants.

Pour chaque partie, nous verrons les points positifs (ce qui a bien marché) mais aussi les limites et les difficultés rencontrées pour lesquelles des pistes de remédiation seront systématiquement proposées. L'analyse présentée ci-après est principalement fondée sur mes observations personnelles, les retours de ma tutrice de stage et certains commentaires des apprenants.

1. Contexte

Notre première difficulté pour mettre en place la simulation globale a été de trouver un créneau d'au moins deux heures consécutives regroupant un maximum d'élèves. Malheureusement, aucun créneau ne regroupait l'ensemble des EANA. Après avoir croisé l'ensemble de leur emploi du temps, nous avons opté pour les mardis après-midi de 13h30 à 15h30. Ce créneau présentait l'avantage de regrouper une moyenne de 12 EANA. Je parle de moyenne car l'arrivée et le départ en cours de simulation de certains d'entre eux n'a pas permis un nombre stable de participants (sans compter les absences ponctuelles). Sur l'ensemble des sessions, le nombre minimum d'apprenants a été de 10 et le maximum de 14. Par rapport au nombre idéal de participants préconisé par Francis qui est de 20, nous sommes un peu en dessous. Nous sommes à la limite de ce qu'il considère comme le minimum pour

que la simulation ne manque pas de vitalité, à savoir 12 participants. Dans notre cas, pour réduire le risque d'une simulation "molle", j'ai choisi de compenser cette faiblesse en redoublant d'effort pour proposer une animation attractive et engageante.

À raison de deux heures par semaine sur une période d'environ cinq mois, cette simulation s'est déroulée sur 16 semaines soit un total de 32 heures (initialement prévue pour durer 28 heures, la SG a subi un léger retard dû à une mauvaise anticipation de ma part). Nous sommes donc dans une modalité extensive étalée sur la durée. Selon les recommandations de Yaiche, nous nous situons dans une durée favorable à une expression dynamique des participants entre 30 et 50 heures de simulation. Pour ce qui est de la fréquence, mon idéal (d'après mon expérience précédente de simulation) aurait été de faire deux sessions de deux heures par semaine sur une période plus courte ce qui correspond à un rythme plus soutenu qui permet plus de fluidité dans le déroulement de la simulation. Dans la modalité d'une seule session de deux heures par semaine, il m'a fallu, à chaque début de séance, consacrer un peu plus de temps à ramener les apprenants dans la trame narrative de la simulation en leur demandant de résumer l'épisode précédent. Ce rafraîchissement est nécessaire mais il limite aussi la durée de l'activité qui suit à moins de deux heures.

La simulation s'est déroulée dans un espace unique, la salle 205 dédiée à l'UPE2A décrite dans la première partie de ce mémoire. La taille de cette salle et les différents espaces qui la composent (le "coin" informatique, l'espace classe en face du tableau, la fresque du Monde, et la grande table centrale dédiée à la maquette) se sont révélés des atouts importants dans le bon déroulement de la simulation globale.

La circulation des apprenants et les différentes possibilités de regroupement entre ces différents espaces ont permis d'éviter la monotonie de rester assis au même endroit pendant deux heures, ce qui a contribué à rendre la simulation d'autant plus dynamique.

La taille de la salle a également laissé la possibilité de garder les travaux en cours de réalisation (notamment la maquette) pendant toute la période de la simulation, sans devoir les ranger et les réinstaller à chaque session et sans envahir la classe pour autant.

L'unique inconvénient que nous pourrions trouver à ce lieu, est qu'il est très connu des apprenants; En effet, la plupart d'entre eux passent la plus grande partie de leur temps scolaire dans cette même salle dans laquelle chacun a ses espaces, ses affaires et ses petites habitudes. Le cadre physique de la simulation étant identique au cadre habituel des cours de

FLS/sco, l'immersion dans l'imaginaire du monde simulé a pu en pâtir. Par exemple, il nous est arrivé de trouver deux élèves en train de commenter le planning de la semaine en pleine simulation. Pour éviter cela, il conviendrait soit de trouver un autre lieu plus neutre (comme le gymnase de Mme Beck par exemple), soit de transformer la salle avant chaque session, en la décorant, en ajoutant une ambiance sonore ou encore des jeux de lumières.

2. Enseignants et intervenants

L'animation comme la conception ont été principalement menées par moi-même et ma tutrice et collègue, Mme Aubert. Cette collaboration, qui nous a permis d'alterner les rôles d'animateur, de médiateur et de personne ressource, s'est avérée un réel avantage pour la conduite des activités. Pour adopter une attitude ludique (voir [Silva](#)), nous nous sommes prêtés au jeu en incarnant un personnage fictif de la simulation globale. De cette manière, nous nous sommes répartis entre les deux îles ce qui nous a permis de guider (avec modération) chacun un groupe d'apprenants. Cependant, mon personnage, Sofia Seltsam²⁶, autrichienne de 32 ans, a dû s'absenter ponctuellement lors de la SG pour endosser à tour de rôles d'autres personnages tels que l'admiratrice anonyme (instigatrice du projet), le marchand ou encore le maître charpentier. Cette multiplicité de personnages, bien qu'elle ait permis de faire avancer la narration, d'enrichir l'univers de la SG et d'introduire les activités, a suscité un certain flou dans la cohésion du récit. L'idéal aurait été de trouver des volontaires extérieurs qui incarnent des Personnages Non-Joueurs (PNJ) pour transformer la SG en un jeu de rôle Grandeur Nature (GN)²⁷. D'un point de vue plus réaliste et avec le recul, je pense que l'animateur principal ne peut alterner entre un personnage-joueur membre de l'équipe (Sofia) et les PNJ. À défaut de volontaires, il convient alors que l'animateur n'assume que le rôle de meneur de jeu²⁸ (MJ) dans lequel il s'agit de scénariser l'entrée des apprenants dans le jeu, de les guider dans leur quête tout en participant à l'ambiance ludique. Enfin, dans notre SG, la différence entre les personnages n'a pas été assez marquée. En portant un élément de costume ou un attribut caractéristique (par exemple, un bleu de travail pour le charpentier) le récit et les personnages qui le composent auraient pu apparaître plus clairement aux apprenants et

²⁶ trad. Bizarre en allemand

²⁷ "Le jeu de rôle grandeur nature ou simplement grandeur nature (abrégé GN) est une forme de jeu de rôle pratiqué typiquement dans un but ludique, dans laquelle les joueurs incarnent physiquement un personnage dans un univers fictif. Les joueurs interprètent leur personnage par des interactions et des actions physiques, d'après des règles de jeu et l'arbitrage d'organisateur"

(https://fr.wikipedia.org/wiki/Jeu_de_r%C3%B4le_grandeur_nature)

²⁸ terme emprunté à la culture du jeu de rôle Grandeur Nature. Le meneur de jeu

l'immersion n'en aurait été qu'augmentée.

La participation d'intervenants extérieurs a été très appréciée autant par les apprenants que par nous-même. Je pense notamment à l'épisode "action(s)", qui par ses trois activités proposées en simultané et les règles des jeux à expliquer, est délicat à mettre en place. La présence de M.Girard, professeur de mathématiques, nous a permis d'encadrer chacun un de ces jeux, ce qui a aidé à son bon déroulement. Les visites de l'architecte et de l'artiste-graveur ont été également très bénéfiques. Lors de ces rencontres, (d'authentiques situations de communication) la curiosité des apprenants a vite pris le deçu sur la timidité.

Pour finir sur les rôles de l'enseignant, je dirais que l'animation a été parfois un peu hâtive (dû à une mauvaise gestion du temps²⁹). Initialement, nous avions prévu de conclure chaque séance par une activité rituelle: "la météo des humeurs". Dans cette activité, les apprenants doivent juste placer leur avatar sur une échelle des émotions allant de la colère à la joie ([voir volume 2, annexe, document 14](#)). Ils sont libres de commenter ou non leur positionnement. Le but de ce rituel était de favoriser la cohésion de groupe en permettant à chacun d'exprimer son ressenti sur la séance tout juste terminée, sous le masque de son personnage fictif. Malheureusement, pris par le temps, cette sorte de "débriefing" n'a été proposée que deux fois. Le proposer systématiquement aurait permis une meilleure appréciation du ressenti des apprenants de notre part.

Je terminerai cette partie par le simple constat que concevoir et animer une SG représente une charge de travail très conséquente pour une seule personne. Impliquer des collègues et lui donner une dimension plus collective me semble une bonne solution qui présente également l'avantage de rendre l'animation d'autant plus vivante, riche et globale.

3. Pédagogique

À peu de choses près, le déroulement du scénario pédagogique a été respecté. Lors de la découverte des îles (épisode 4), encore une fois par manque de temps, nous avons dû changer la dernière activité (inventer la faune des îles), par une activité plus courte, à savoir rédiger une petite description des paysages de l'île.

²⁹ Pour éviter cela, il conviendrait de chronométrer chaque séance, ce qui n'a presque pas été fait dans cette SG.

Dans l'ensemble, le contenu et la difficulté des activités ludo-pédagogiques se sont révélés adaptés au niveau des apprenants (de A1 à A2 selon les descripteurs du CECRL). Beaucoup d'activités ont suscité rires et amusements, je pense notamment à la création des identités et des bagages mais aussi à l'école de charpentier.

En revanche, le roman-photo du voyage en bateau est l'activité qui a le moins bien fonctionné. Les apprenants ont eu du mal à se projeter dans le voyage et à imaginer des scènes fictives. Il aurait peut-être fallu un guidage plus important, comme proposer des matrices de discours dans lesquels les apprenants peuvent piocher pour construire le récit du voyage. Cette activité est également celle qui s'éloigne le plus de l'esprit ludique de cette SG/

De par l'absence d'évaluation sommative dans ce projet, nous ne pouvons pas prétendre qu'il ait permis aux apprenants d'atteindre un certain niveau de connaissances et de compétences. En revanche, au regard de la participation (surtout à l'oral) et des productions des apprenants (dont vous trouverez un aperçu sur le [padlet](#)), nous pouvons tout de même affirmer que cette SG a rempli l'objectif de développer certaines compétences utiles en société et également visées par le vivre ensemble scolaire telles que la coopération, l'attention et la communication.

4. Apprenants

Même si certains se sont plus laissés porter par la dynamique générale alors que d'autres étaient plus investis dans la construction de l'univers fictif, les apprenants se sont montrés globalement enthousiastes et engagés dans les activités proposées.

Lors de la SG, le phénomène de "joueur joué" décrit par Silva (voir [chapitre 5](#)) s'est tout de même présenté une paire de fois, pour des raisons de fatigue dans le premier cas . (l'intensité de certaines séances couplée au rythme scolaire a pu créer une certaine fatigue chez certains apprenants, surtout en fin d'année) et de frustration dans l'autre (lors de la partie de *Fle garou* (épisode 12), A7 n'a pas accepté d'être éliminé en premier et a choisi de quitter le jeu). Privilégiant une mise en situation d'acquisition volontaire plutôt que captive, nous avons convenu de ne pas insister et de proposer à ces élèves une autre activité individuelle tout en leur laissant la possibilité de revenir.

La bienveillance et l'écoute n'ont pas toujours été au rendez-vous, en particulier lors des activités de production libre dans lesquelles les apprenants doivent collaborer pour réaliser la tâche demandée. Nous avons pu constater que les apprenants ayant un meilleur niveau à l'oral comme à l'écrit (notamment A4 et A5, [voir tableau des apprenants](#)) ont eu tendance à vouloir prendre les choses en main au détriment de la participation des autres. Dans ce sens, les activités plus guidées de type "chacun son tour" n'ont posé aucun problème.

Même si une élève en particulier, a été plus présente sur la période de la SG que d'habitude, cela ne peut constituer un élément suffisant pour affirmer que cette SG a contribué à lutter contre l'absentéisme de certains.

Les départs précoces et les arrivées tardives d'apprenants, autant à l'échelle d'une séance que de la SG en générale, ont été assez bien gérés pour qu'ils ne constituent pas un frein à l'implication des apprenants, même si certains ont pu ressentir un peu de frustration à devoir quitter la SG une heure avant la fin pour retourner en classe ordinaire.

Pour conclure ce bilan du point de vue des apprenants, cette photo prise lors de l'activité "météo des humeurs" présentée précédemment, résume très bien l'ambiance générale de la SG: beaucoup de joie, un peu de fatigue et quelques déceptions (mais vite oubliées).

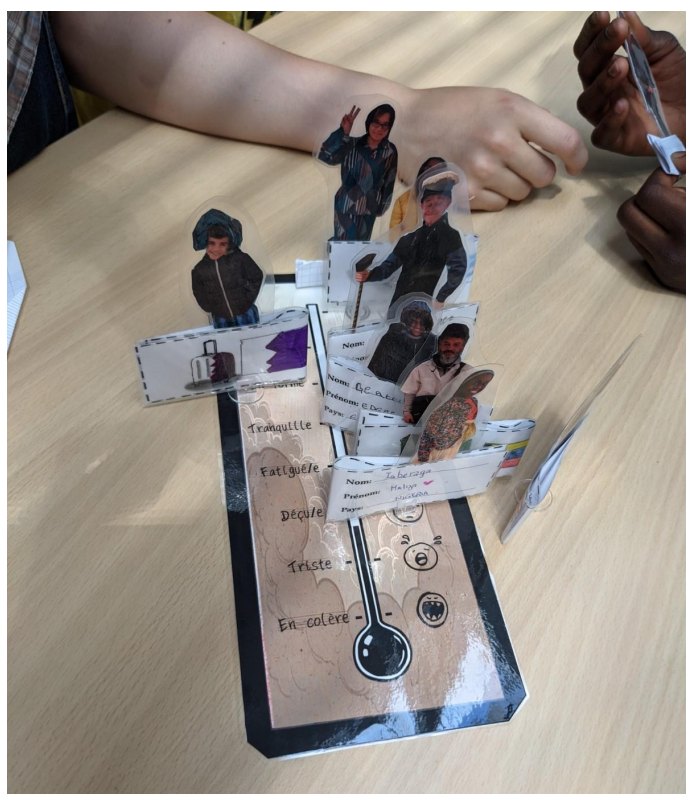


Figure 8 : Séance "météo des humeurs"

5. Jeu

Malgré la trame narrative un poil tirée par les cheveux, les apprenants se sont pris au jeu. Ils ont d'une certaine manière accepté de franchir ce que Huizinga (1988) appelle le "cercle magique" en adhérant à ce monde où la réalité n'est plus tout à fait la même, dans laquelle un cube devient une maison et un kapla une planche de surf. L'attitude ludique (voir Silva, [chapitre 5](#)) était donc au rendez-vous.

Le jeu *Galerapagos* mérite tout de même un petit retour critique. En effet, lors de la partie (épisode 5), un apprenant a découvert une faille : la texture de la boule noire étant légèrement différente des boules blanches, il est possible de la reconnaître au toucher. La mécanique du hasard n'est donc pas très fiable, ce qui facilite grandement la réussite de ce jeu et fait perdre par la même occasion tout son intérêt. Ceci dit, les apprenants sont allés jusqu'au bout et se sont montrés très satisfaits de remporter la partie.

L'explication des règles peut s'avérer laborieuse tant elle demande aux apprenants beaucoup de concentration. Pour ne pas empiéter sur le temps de jeu, il convient pour l'enseignant d'anticiper cette phase importante avant d'entreprendre une activité ludique pour la première fois avec les apprenants.

Dans l'ensemble, les jeux de société intégrés dans la SG se sont avérés adaptés au profil des apprenants qui je le rappelle sont peu habitués à ce genre de jeu. Par leurs règles relativement simples et peu nombreuses, ces jeux en plus d'être une entrée culturelle intéressante, leur ont donné l'occasion de découvrir différentes mécaniques de jeu dans des modalités variées (coopérative, semi-coopérative et individuelle) et ainsi développer une compétence ludique.

Enfin, cette simulation globale et tous les petits jeux qui la composent s'est révélée un outil efficace pour créer des situations naturelles dans lesquelles les apprenants ont pu interagir et communiquer de manière décomplexée grâce au masque de la fiction.

Conclusion

La rédaction de ce mémoire de Master 2 FLES à orientation professionnelle, a été l'occasion de présenter un outil ludo-pédagogique original : une simulation globale spécifique à l'UPE2A. Cette simulation, même si loin d'être parfaite, nous semble assez aboutie pour constituer un outil "clé-en-main" adapté à l'ensemble des UPE2A du secondaire, voire même du primaire (en y apportant quelques adaptations). Comme nous l'avons vu, une SG peut prendre de multiples formes. Dans celle-ci, nous avons choisi délibérément d'y intégrer une forte dimension ludique car nous restons convaincus que le jeu (sous toute ses formes) par le plaisir qu'il procure est une entrée motivante dans l'apprentissage.

J'espère que ce projet d'ingénierie aura pour effet de rendre à la simulation globale tout l'intérêt qu'elle mérite. J'espère que la conception de cette simulation et les idées qui s'y trouvent profiteront à d'autres enseignants de la même manière que ce projet a été largement inspiré des recommandations et des idées des autres. Je pense avoir réussi à démontrer que la SG peut être un dispositif adapté à l'UPE2A même si les conditions ne sont pas toujours idéales pour ce genre de projet (peu de créneaux horaires pouvant accueillir un groupe-classe assez nombreux et fixe). J'espère avoir contribué à démontrer que l'usage du jeu en classe n'est pas uniquement récréatif mais qu'il peut également être considéré comme un outil pédagogique efficace, vecteur d'apprentissage.

Parallèlement à la SG, les mêmes élèves ont participé au projet théâtral évoqué dans la première partie (voir [chapitre 1](#)). Tout au long de l'année, au travers d'ateliers menés par une metteuse en scène, les apprenants ont été acteurs d'une pièce dont la fiction fait étrangement écho à la simulation : l'histoire d'un groupe d'adolescents qui se construit un monde imaginaire à coups de craies sur le sol et se pose ainsi des questions telles que : Comment se répartir l'espace ? Quelle place pour les personnes âgées ? Comment créer une société où chacun y trouve son compte, etc. Cette expérience, même si aucun lien direct avec la SG n'a été établi, s'est révélée très complémentaire. Le travail de la metteuse en scène a permis de compenser un type de jeu à peine abordé dans la SG: le jeu théâtral. Un autre aspect de cette expérience mérite toute notre attention tant il constitue une piste intéressante pour l'évolution que pourrait prendre ce projet. Les EANA étaient tout simplement mélangés à des élèves de classe ordinaire dont la langue maternelle est le français. De cette manière, nous pouvons

imaginer un cadre qui ne se limite plus à l'UPE2A en invitant des élèves du milieu ordinaire à participer à la simulation.

La circulaire de 2012³⁰ à l'origine de la création des UPE2A, nous rappelle que "l'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation (des EANA). Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers." Mais ne serait-il pas intéressant d'inverser la tendance de l'inclusion en ouvrant de temps à autre la salle d'UPE2A à d'autres élèves le temps d'un projet commun ? Cette forme de collaboration avec la médiation de pairs plus expérimentés (dans la culture linguistique et scolaire de référence) ne permettrait-elle pas de tendre vers ce que Vygotski nomme la zone proximale de développement ?³¹

³⁰ https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm?cid_bo=61536

³¹ "Ce concept suggère que les enfants sont aptes à mieux apprendre les problèmes et à s'améliorer davantage autour d'un enfant plus expérimenté, d'un parent ou d'un enseignant, plutôt que d'un enfant à leur niveau cognitif. Cela encourage donc l'apprentissage en milieu scolaire à ce stade de la vie. La ZPD (zone proximale de développement) augmente nettement le potentiel d'un enfant à apprendre plus efficacement." (Neil R. Carlson *et al.*, *Psychology the Science of Behavior*, 4th Canadian ed., p. 374, 375 dans *Wikipedia* https://fr.wikipedia.org/wiki/Zone_proximale_de_d%C3%A9veloppement)

Bibliographie

Ouvrages

Abdallah-Pretceille, Martine. *Former et éduquer en contexte hétérogène: pour un humanisme du divers*. Exploration interculturelle et science sociale. Paris: Anthropos, 2003.

Brougère, Gilles. *Jouer, apprendre*. Éducation. Paris: Economica Anthropos, 2005.

Caillois, Roger. *Les jeux et les hommes: Le masque et le vertige*. Paris: Gallimard, 1967.

Caré, Jean-Marc. *îles*. BELC, 1980.

Caré, Jean-Marc, et Francis Debyser. *Jeu, langage et créativité: les jeux dans la classe de français*. 6. ed. Paris: Hachette [u.a.], 1986.

———. *Simulations globales*. Sèvres: Centre international d'études pédagogiques, 1997.

Cuq, Jean-Pierre, et Isabelle Gruca. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Collection FLE. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2002.

De Grandmont, Nicole. *Pédagogie du jeu: jouer pour apprendre*. Pratiques pédagogiques. Bruxelles Paris Montréal: De Boeck université Ed. Logiques, 1997.

Huizinga, Johan, et Cécile Seresia. *Homo ludens: essai sur la fonction sociale du jeu*. Collection Tel 130. Paris: Gallimard, 1988.

Lebret, Émilie, et Christelle Quesne. *L'escape game: une pratique pédagogique innovante*. Agir. Futuroscope: Canopé éditions, 2019.

Mesnier, Pierre-Marie, et Philippe Missotte. *La recherche-action: une autre manière de chercher, se former, transformer*. Recherche-action en pratiques sociales. Paris: l'Harmattan, 2003.

Mutet, Sylvie. *Simulation globale et formation des enseignants*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 2003.

Piaget, Jean, et Bärbel Inhelder. *La Psychologie de l'enfant*. 8 éd. Que sais-je ? 369. Paris: PUF, 1978.

Silva, Haydée. *Le jeu en classe de langue*. Techniques et pratiques de classe. Paris: CLE international, 2008.

Yaiche, Francis. *Les simulations globales: mode d'emploi*. 1. ed. Hachette Français langue étrangère. Vanves: Hachette, 1996.

Articles de revue

Brougère, Gilles. « Le jeu peut-il être sérieux? Revisiter *Jouer/Apprendre* En Temps de *Serious Game* ». *Australian Journal of French Studies* 49, n° 2 (mai 2012)

Debyser, Francis. « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique ». *Le français dans le Monde*, n° 100 (1973): 58-62.

———. « Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes ». *Le français dans le Monde*, n° 104 (1974): 6-10.

Fournier, Martine. « À quoi sert le jeu ? Entretien avec Gilles Brougère ». *Sciences Humaines*, n° 257 (2014): 8.

Goï, Cécile. « Élèves allophones et altérité en éducation et en recherche inaccessible(s) des pratiques et ineffable de l'être ». *Glottopol*, n° 23 (2014).

Lazaridis, Marie, et Alain Seksig. « L'immigration à l'école – Évolution des politiques scolaires d'intégration ». *Santé, Société et Solidarité*, n° 1 (2005): 153-163.

Tremblay, Nicole. « Formation initiale des enseignants, médiation pédagogique et approche philosophique ». In *Des pratiques philosophiques en communauté de Recherche en France et au Québec*, Presses de l'Université Laval., 95-116. Dialoguer. Canada, 2007.

Vigner, Gérard. « Le Français langue de scolarisation ». *Études de linguistique appliquée*,
Didier Érudition, n° 88 (1992).

Travaux universitaires

Alvarez, Julian. « Du jeu vidéo au serious game, approches culturelle, pragmatique et formelle ». Thèse de doctorat en science de l'informatique et de la communication, Université de Toulouse, 2007.

Sitographie

Site internet du collège Aimé Césaire (Grenoble)

<http://ac-grenoble.fr/college/cesaire.grenoble/spip.php?rubrique2>

Site internet de l'AFEV: <https://afev.org/presentation/presentation-generale/>

Bulletin officiel de l'éducation nationale: Scolarisation des EANA

https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm?cid_bo=61536

B.O de l'éducation nationale: Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm?cid_bo=87834

Contrat d'objectifs tripartite (Collège Aimé Césaire)

https://drive.google.com/file/d/1JmnoO8N9Efp6NIsFim_zXuaoZafdYDOs/view

Mémoires du BELC

<https://www.france-education-international.fr/article/memoires-du-belc>

Version libre et accessible d'*îles* (Caré, 1980)

<https://www.france-education-international.fr/sources/memoire-du-belc/iles-ed-belc1980.pdf>

Guide pour la conception, l'animation et l'évaluation d'une activité ludo-pédagogique (UC Louvain)

<https://view.genial.ly/5bb11712304be1592037aa24/interactive-content-guide-ludification>

Article Wikipedia: *Zone Proximale de Développement (ZPD)*

https://fr.wikipedia.org/wiki/Zone_proximale_de_d%C3%A9veloppement

Ludographie

◆ *Boggle* (Hasbro)

“Célèbre jeu de lettre, Boggle permet aux joueurs de jouer en même temps ! Votre objectif : repérer les maximum de mots de 3 lettres et plus dans le temps imparti. Trouvez le plus de mots inscrits sur les 16 cubes Boggle. Vous avez 90 secondes pour cela, à la fin du temps comparez avec vos adversaires et faites les comptes !”

<https://www.ludifolie.com/7798-boggle.html>

◆ *Brin de jasette* (Prisma Eds, 2009)

“Vous lancez le dé et vous choisissez une couleur qu'il indique. Trois questions vous sont posées. Certaines franchement anodines, d'autres légèrement plus osées. Allez, parlez ! En tête à tête, c'est à qui en apprendra le plus sur son conjoint. En famille ou entre amis, mettez à nu vos invités.”

<https://livre.fnac.com/a2713187/Collectif-Brin-de-jasette-le-jeu-qui-fait-parler-tout-le-monde>

◆ *Micromacro, Crime City* (Spielwiese, 2020)

“Jeu d'enquête coopératif (se jouant sur la carte d'une ville). Ensemble, résolvez des affaires criminelles, identifiez les mobiles, trouvez des preuves et arrêtez les coupables. Un vrai travail de détective !”

<https://www.micromacro-game.com/fr/>

◆ *Dicycle Race* (Banana Smile, 2020)

“Jeu de dés tendu mais très simple, où l'objectif est de remporter la course en validant des combinaisons sur un parcours différent à chaque partie. Un jeu où toute la famille s'amusera avec ses 4 modes de jeu, ses 5 variantes et ses 3 modes de comptage des points !”

<https://www.ludifolie.com/9021-dicycle-race.html>

◆ *Dobble* (Asmodee, 2009)

“jeu d'observation et de rapidité dans lequel tous les joueurs jouent en même temps. 55 cartes comportant chacune 8 symboles, 5 variantes... et c'est parti !”

<https://www.ludifolie.com/7065-dobble-blister.html>

◆ *Dream on!* (CoolMiniOrNot, 2017)

“Jeu de cartes qui demande une collaboration. Il permet de créer petit à petit un rêve entre vos partenaires. Des cartes sont mises à votre disposition pour vous aider à bâtir ensemble ce rêve. Mais attention, le temps est compté. Quand le temps est écoulé, les joueurs doivent se rappeler ce qui s'est passé dans le rêve. Chaque détail vous rapportera des points.”

<https://www.fnac.com/mp38227448/AC-Deco-Dream-on-Jeu-de-Cartes/>

◆ *Galerapagos* (Gigamic, 2017)

“Un jeu presque coopératif où vous devrez être aussi fourbe que diplomate pour vous garantir une place pour le voyage retour !”

<https://www.fnac.com/Jeu-d-ambiance-et-de-cooperation-Gigamic-Galerapagos/a10430490/>

◆ *Hybrides* (BouletCorp, 2020)

Jeu de créativité d'inspiration oulipienne, inventé par Gilles Roussel (dit Boulet), auteur de BD. <https://bouletcorp.com/2020/03/16/hybrides-le-jeu/>

◆ *Il était une fois* (Asmodée)

“Jeu de contes à la carte (...) où les joueurs doivent imaginer ensemble des contes de fées à

partir de cartes représentant des Lieux, Personnages, Événements et Objets.”

<https://www.avenuedesjeux.com/asmodee-il-etait-une-fois.139434.html>

◆ *Kapla* (Tom van der Bruggen, 1986)

“Un jeu simple et éducatif. Pour construire son imaginaire avec KAPLA[®], il suffit simplement d'empiler les petites planchettes de pin des Landes, sans colle ni attache. Universel et accessible à tous, le jeu encourage le joueur à explorer et à dépasser ses propres limites. Construire avec KAPLA[®] stimule la créativité, l'ingéniosité, la logique, et la persévérance. Dès 2 ans, en solo ou à plusieurs, jouez sans règles et sans limites !”

<https://www.kapla.com/fr/>

◆ *Les Loups-Garous de Thiercelieux* (Des Pallières et Marly, 2001)

“Jeu de société d'ambiance dans lequel chaque joueur incarne un villageois ou un loup-garou, et dont le but général est:

-pour les villageois (dont certains ont des pouvoirs ou des particularités): démasquer et tuer tous les loups-garous ;

-pour les loups-garous: d'éliminer tous les villageois et ne pas se faire démasquer.”

https://fr.wikipedia.org/wiki/Les_Loups-garous_de_Thiercelieux#top-page

◆ *Nouveaux Mondes* (Kosmos, 2003)

“Ce jeu est un "super-Carcassonne". À la pose de tuiles, il ajoute l'achat de tuiles (gestion et prise de risque), déplacement du bateau vers les îles rémunératrices (un soupçon de stratégie), gain de points par majorité (placement), collecte des ressources (objectif secret et bluff).”

<https://www.jeuxdenim.be/jeu-NouveauxMondes>

◆ *Pandémie* (Z-Man Games, 2008)

Jeu de stratégie coopératif dans lequel “quatre maladies mortelles menacent l'avenir de la planète ! À la tête d'une équipe d'élite, vous parcourez le monde pour entraver la progression de l'infection et développer les ressources nécessaires pour découvrir les remèdes.”

<https://www.fnac.com/Pandemic/a13064426/w-4#omnsearchpos=1>

◆ *Sandwich* (Repos Prod, 2013)

Jeu de cartes dans lequel vous “préparez des sandwiches pour les autres joueurs, mais bons de préférence... car chacun choisira lequel il souhaite manger parmi ceux qu'on lui donne !”

<https://www.jeuxdenim.be/jeu-sandwich>

◆ *Scrabble* (Hasbro / Mattel, 1948)

“Le plus célèbre des jeux de lettres. Créez des mots à partir de 7 lettres en votre possession et en vous aidant de ceux présents sur le plateau. Servez-vous des cases Bonus pour augmenter votre score ! Gagnez plus de points que vos adversaires pour remporter la partie !”

<https://www.espritjeu.com/jeu-de-societe/scrabble.html>

◆ *Time's up* (Asmodée, 2005)

“Jeu d'action et de rapidité, mais c'est aussi surtout un jeu d'ambiance ! Au cours d'une partie, vous vous amusez à découvrir et faire découvrir (en expliquant ou mimant), en famille ou entre copains, des objets, des métiers et des animaux”.

<https://www.lagranderecre.fr/time-s-up-family-orange.html>

◆ *Unlock!* (Space Cowboys, 2014)

“Jeu de cartes coopératif inspiré des escape rooms. Les escape rooms sont des salles dont vous devez vous échapper en moins de 60 minutes. Unlock! vous fait vivre ces expériences

chez vous, autour d'une table.”

<https://www.ludifolie.com/4657-unlock.html>

Sigles et abréviations utilisés

AED: Assistant d'éducation

AESH: Accompagnant d'Élève en Situation de Handicap

AFEV: Association de la Fondation Étudiante pour la Ville

BELC: Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger

CASNAV: Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des Enfants du Voyage

CECRL: Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CIO: Centre d'Information et d'Orientation

CLA: Classe d'Accueil

CLIN: Classe d'Initiation pour Non-Francophones

CPE: Conseiller Principal d'Education

DSDEN: Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale

EANA: Élève allophone Nouvellement Arrivé

FLS/Sco: Français Langue Seconde, Langue de Scolarisation

NSA: Non-Scolarisé Antérieurement

OEPRE: Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Élèves

OULIPO: Ouvroir de Littérature Potentielle

RESF: Réseau Éducation Sans Frontière

RPG: Role Playing Game (Jeu de rôle numérique)

UPE2A: Unité Pédagogique pour les Élèves Allophones Arrivants

ULIS: Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

SEG: Serious Escape Game (Jeu d'évasion pédagogique)

SG: Simulation Globale

ZEP: Zone d'Education Prioritaire

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Introduction | 10 |
| Partie 1 - Présentation du contexte | 14 |
| Chapitre 1. Terrain de stage | 15 |
| 1. Contexte institutionnel: le collège Aimé Césaire de Grenoble | 15 |
| 1.1 Historique | 15 |
| 1.2 Le collège aujourd'hui. | 16 |
| 2. L' Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants | 18 |
| 2.1 Rétrospective et création de l'UPE2A | 18 |
| 2.2 Principes pédagogiques et de fonctionnement de l'UPE2A | 19 |
| 2.3 L'affectation des EANA en UPE2A | 20 |
| 2.4 L'UPE2A du collège Aimé Césaire | 20 |
| 3. Le public d'apprenants | 21 |
| Chapitre 2. Etats des lieux | 23 |
| 1. Besoins institutionnels | 23 |
| 2. Climat scolaire | 24 |
| 3. Moyens humains et matériels à disposition | 26 |
| 3.1 Les enseignants et les intervenants en UPE2A cette année | 26 |
| 3.2 Espace et matériel à disposition | 27 |
| 4. Pratique de classe | 28 |
| Chapitre 3. Besoins identifiés et pistes de remédiation | 28 |
| 1. Besoins des EANA | 29 |
| 1.1 Une précarité inhérente à ce public | 29 |
| 1.2 Un contexte général inquiétant | 30 |
| 2. Besoins de l'enseignant | 30 |
| 3. Conclusion | 31 |
| Partie 2 - Cadre théorique | 32 |
| Chapitre 4. Simulation Globale | 33 |
| 1. Origine et naissance des simulations globales | 33 |
| 2. Définition selon les concepteurs: | 35 |
| 3. Déroulement d'une simulation globale | 37 |
| 3.1 Les cinq phases du canevas d'invention | 37 |
| 3.2 Durée et Fréquence de la simulation globale: | 38 |
| 4. Typologie des simulations globales | 39 |
| 5. CECRL et Simulation Globale | 41 |
| 5.1 La SG et l'approche communicative | 41 |
| 5.2 La SG et la perspective actionnelle | 42 |
| 6. Simulation globale et fin. | 43 |
| Chapitre 5. Jeu et didactique des langues | 45 |

| | |
|--|-----------|
| 1. Qu'est ce qu'un jeu? | 45 |
| 2. Différentes dichotomies du jeu. | 47 |
| 3. Typologies du jeu | 49 |
| 4. Quels sont les principes d'apprentissage intrinsèques au jeu? | 54 |
| 5. Les avantages du jeu en classe de langue | 55 |
| 6. Comment intégrer le jeu en classe de langue ? | 57 |
| 7. Comment évaluer une expérience de serious game ? | 60 |
| Partie 3 - Une simulation globale en UPE2A | 62 |
| Chapitre 6. Méthodologie | 63 |
| 1. Profil ludique des apprenants | 64 |
| 1.1 Passation du questionnaire | 64 |
| 1.2 Résultats du questionnaire | 64 |
| 2. Quelle est la place du jeu dans l'UPE2A du collège Aimé Césaire ? | 66 |
| 3. Documentation de "terrain" | 67 |
| 4. Entretiens | 68 |
| 4.1 M. Cornu | 68 |
| 4.2 Mme Beck | 69 |
| Chapitre 7. Conception de la simulation globale | 71 |
| 1. Objectifs généraux | 71 |
| 1.1 Objectifs opérationnels | 71 |
| 1.2 Objectifs pédagogiques | 72 |
| 2. Choix du lieu-thème | 72 |
| 3. Présentation du scénario pédagogique (canevas d'invention) | 73 |
| 3.1 Activités de communication langagière | 74 |
| 3.2 Matériel et supports ludo-pédagogiques | 76 |
| 4. Approches privilégiées: | 77 |
| 4.1 L'approche ludique: des petits jeux dans le grand jeu | 77 |
| 4.2 L'approche interculturelle | 84 |
| 4.3 L'approche interdisciplinaire | 85 |
| 4.4 L'approche numérique | 86 |
| Chapitre 8. Analyse du déroulement de la simulation globale | 88 |
| 1. Contexte | 88 |
| 2. Enseignants et intervenants | 90 |
| 3. Pédagogique | 91 |
| 4. Apprenants | 92 |
| 5. Jeu | 93 |
| Conclusion | 94 |
| Bibliographie | 98 |
| Ouvrages | 98 |
| Articles de revue | 99 |

| | |
|--|---------------------------------|
| Travaux universitaires | 100 |
| Sitographie | 101 |
| Ludographie | 102 |
| Sigles et abréviations utilisés | 105 |
| Illustrations et annexes | Volume 2 |

MOTS-CLÉS : Simulation Globale, UPE2A, FLS/Sco, Ludo-pédagogie, Inclusion

RÉSUMÉ

Ce mémoire présente la conception, l'animation et l'analyse d'une simulation globale adaptée à l'UPE2A du collège Aimé Césaire (Grenoble) dans laquelle les apprenants sous le masque d'une identité fictive vont vivre un voyage vers des îles lointaines avec l'objectif d'y fonder une ville.

Ce projet d'ingénierie est le fruit d'une réflexion qui croise les apports théoriques issus de la littérature sur le jeu et l'apprentissage, aux objectifs intrinsèques des UPE2A, à savoir une inclusion réussie en classe ordinaire par l'apprentissage du Français Langue Seconde et Langue de Scolarisation.

Ainsi, cette simulation globale s'inscrit dans une perspective actionnelle, ludique, interculturelle et interdisciplinaire.

KEYWORDS : Global Simulation, , UPE2A (french educational unit for incoming allophone students) , french as second language learning, inclusion

ABSTRACT

This paper presents the conception, the conduct and the review of a global simulation designed for the UPE2A of Aimé Césaire Secondary School (Grenoble, France). The learners under the mask of a fictitious identity will experience a journey towards distant islands with the goal of founding a city there.

This engineering project is the result of a reflection which combines theoretical contributions from the literature on games and learning with the main goal of UPE2A, i.e. successful inclusion in a regular class through the learning of French as a second language and as a language of schooling.

This global simulation is part of an actional, playful, intercultural and interdisciplinary perspective.