



HAL
open science

Soutenir l'engagement dans l'apprentissage du français d'apprenants en exil à travers une approche ludique et active

Wenxin Li

► **To cite this version:**

Wenxin Li. Soutenir l'engagement dans l'apprentissage du français d'apprenants en exil à travers une approche ludique et active. Sciences de l'Homme et Société. 2024. dumas-04662177

HAL Id: dumas-04662177

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04662177>

Submitted on 25 Jul 2024

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.



Soutenir l'engagement dans l'apprentissage du français d'apprenants en exil à travers une approche ludique et active

Wenxin LI

Sous la direction de Charlotte DEJEAN

UFR LLASIC - Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication

Département Sciences du langage et Didactique du FLE
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : FLES Français Langue étrangère et seconde

Année universitaire 2023-2024

Soutenir l'engagement dans l'apprentissage du français d'apprenants en exil à travers une approche ludique et active

Wenxin LI

Sous la direction de Charlotte DEJEAN

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

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : FLES Français Langue étrangère et seconde

Année universitaire 2023-2024

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement Madame Charlotte Dejean, ma directrice de mémoire, d'avoir accepté de me suivre dans ce long travail, pour ses conseils avisés et sa bienveillance.

Je remercie l'association Diaconat protestant de Grenoble de m'avoir accueillie chaleureusement et de m'avoir soutenue pendant ce projet innovant.

Un immense merci à Nathalie Carlin, ma responsable de stage au Diaconat protestant, pour m'avoir guidée dans ce projet, et à Elisa, Nathan, Jacqueline, Marie, Marlyse, Elène, Micheline de m'avoir aidée et encouragée volontairement de différentes manières. Merci à tous les bénévoles de l'Échoppe avec qui j'ai adoré travailler.

Je souhaite exprimer ma gratitude à tous les apprenants qui ont participé aux ateliers, pour leur confiance, leur gentillesse, leur bonne humeur et leur implication dans le projet.

Je tiens à remercier tout particulièrement mes frères et sœurs de l'église et des amis pour leurs prières, leurs encouragements et leurs relectures : Candice, Elisa, Jacqueline, Nathalie, Noémie et Priscilla. Merci Seigneur de m'avoir soutenue pendant cette année assez chargée.

J'adresse vivement mes remerciements à Françoise BOCH, enseignante-chercheuse de l'UGA, Laurence VIALE de la Bibliothèque Teisseire malherbe, Lisa LEGEAY d'IRIS, Céline GIACOMAZZI de la Maison des habitants Anatole France et Estelle MALLET d'ODTI pour leurs partages, leur aide et leurs précieux conseils pendant le stage.

Je tiens également à adresser toute ma gratitude et mon affection à mes parents qui soutiennent mes études et m'insufflent l'énergie et le courage de loin.

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 : Wenxin

NOM : LI

DATE : ...28/03/2024.....

Sommaire

Introduction	7
PARTIE 1 - CONTEXTUALISATION ET PROBLEMATIQUE.....	9
Chapitre 1. Contextualisation	10
1. Structure d'accueil : Diaconat protestant de Grenoble.....	10
2. Commande initiale.....	14
3. Analyse des besoins du terrain	16
Chapitre 2. Questionnements et problématique	19
1. Constats et questionnements sur le terrain	19
2. Formulation de la problématique et hypothèses	22
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE	24
Chapitre 3. Formation linguistique des migrants adultes	26
1. Andragogie.....	26
2. Spécificités de l'appropriation du français par ce public	28
3. Rôles de l'enseignant : une professionnalité complexe.....	31
Chapitre 4. L'engagement dans l'apprentissage des langues	32
1. Qu'est-ce que l'engagement ?.....	33
2. Comment faire émerger l'engagement des apprenants ?.....	34
3. Les aspects dimensionnels et les indicateurs de l'engagement des apprenants	37
Chapitre 5. Pédagogie active : placer l'apprenant au centre de son l'apprentissage	40
1. Qu'est-ce que la pédagogie active ?.....	40
2. Les apports et les freins de cette pédagogie	41
Chapitre 6. Approche ludique	43
1. Qu'est-ce que l'approche ludique ?.....	43
2. Les avantages de l'approche ludique	44
3. Les indicateurs d'engagement particuliers avec l'approche ludique.....	46
PARTIE 3 - METHODOLOGIE	47
Chapitre 7. Méthodologie	48
1. La mise en place de la recherche-action.....	48
2. Recueil des données : démarche qualitative et quantitative	49
3. Analyse des données : démarche ethnographique.....	50
PARTIE 4 - ANALYSE DU DISPOSITIF	53
Chapitre 8. L'engagement des apprenants dans l'organisation des ateliers	55

1. Organisation pédagogique.....	55
2. Organisation matérielle.....	62
3. Continuité et suite des ateliers.....	63
Chapitre 9. L’engagement des apprenants pendant les ateliers.....	66
1. Les composants généraux des ateliers	66
2. L’analyse de l’engagement des apprenants pendant l’atelier	72
3. Le bilan et les perspectives du dispositif.....	84
Conclusion.....	86
Bibliographie.....	88
Sitographie	93
Sigles et abréviations utilisés.....	94
Table des illustrations	95
Table des annexes	96

Introduction

Mon choix d'intégrer des éléments ludiques et actifs dans mon enseignement découle d'une réflexion profonde alimentée par mes expériences en tant qu'apprenante et enseignante, ainsi que de ma personnalité. Lors de mes premières années en France, j'ai souvent partagé des moments de jeu avec des amis français. Ces instants ludiques ont créé une atmosphère détendue propice au développement de liens sociaux. Cette ambiance positive m'a encouragée à m'exprimer dans la langue cible, principalement à l'oral, et a ainsi contribué à l'amélioration de mes compétences linguistiques. Cette expérience a été un moteur dans ma décision d'explorer davantage l'approche ludique, déjà amorcée dans mon mémoire de première année de master et de l'intégrer dans ma pratique d'enseignement dès le début de mon parcours professionnel.

J'ai eu l'opportunité de mettre l'approche ludique en pratique avec un public migrant dans le cadre du dispositif de formation linguistique Co-former¹, établi à l'université. Mon enseignement du français dans ce contexte m'a motivée à effectuer mon stage au Diaconat Protestant de Grenoble, où l'équipe avait depuis longtemps l'ambition de mettre en place un tel dispositif. J'ai été prise pour mettre en œuvre ce projet à partir de la conception jusqu'à la réalisation. Par ailleurs, le dispositif Co-former, où j'ai effectué mes premières expériences d'enseignement du français en présentiel, a été ma principale référence pour mes missions de stage.

Une des raisons pour lesquelles j'ai choisi ce sujet de mémoire est en lien avec ma personnalité, qui accorde une forte importance aux réactions, aux retours et aux opinions des apprenants. Par exemple, lorsque je remarque qu'un étudiant passe du temps sur son téléphone en classe, je m'interroge sur les raisons de ce comportement. Est-ce que l'activité proposée ne suscite pas suffisamment d'intérêt ? Ou peut-être que le contenu est trop complexe pour eux ? Bien que ces aspects puissent jouer un rôle, il est indéniable que d'autres facteurs entrent en jeu, surtout dans le contexte d'enseignement à des publics spécifiques. En effet, les réactions des apprenants ne dépendent pas uniquement de la méthodologie d'enseignement, mais aussi de leur situation personnelle.

¹ Le [programme Co-FormER](#) est un projet créé au sein de l'Université Grenoble Alpes, qui a pour l'objectif « de l'insertion des personnes migrantes et celui de la formation des étudiantes et des étudiants désireux de s'engager dans un projet social et solidaire. »

Cette recherche vise à explorer plus en détail, comment l'approche ludique et active peut favoriser l'engagement des apprenants migrants adultes, en particulier, dans le contexte d'une association de distribution alimentaire où j'ai effectué mon stage. Dans ce mémoire, je débiterai par une présentation du contexte et des questionnements issus de mon stage, qui ont conduit à la formulation de ma problématique de recherche. Ensuite, dans la deuxième partie, j'explorerai les concepts clés liés à ma problématique, tels que l'andragogie, l'engagement, l'approche ludique et l'approche active, en m'appuyant sur les travaux existants. Je consacrerai également une section spécifique à la méthodologie de la recherche. Enfin, je conclurai ce mémoire avec une analyse approfondie de la mise en place du projet et des activités menées lors des ateliers de français.

Partie 1

-

Contextualisation et problématique

Chapitre 1. Contextualisation

Dans ce premier chapitre, je débiterai par la présentation de l'établissement qui m'a accueillie pour effectuer mon stage et aux raisons du lancement du projet FLE. Dans la deuxième section, j'exposerai la commande initiale de l'association, en incluant l'objectif du projet et les missions qui m'ont été confiées. Enfin, la troisième section sera dédiée à l'analyse des besoins du terrain, comprenant à la fois les demandes des apprenants et mes observations. Ces deux dernières parties mettront en lumière les motifs sous-jacents des choix pédagogiques et organisationnels qui sont en lien avec les conditions de vie des participants dans le cadre de ce projet.

1. Structure d'accueil : Diaconat protestant de Grenoble

Bien que le Diaconat Protestant de Grenoble n'ait pas initialement envisagé d'offrir des formations linguistiques, il a été amené à reconsidérer cette orientation en raison de circonstances particulières. Dans cette partie, nous allons répondre aux trois questions suivantes : Qu'est-ce que cette structure ? Dans quel contexte se situe-t-elle ? Et qu'est-ce qui a incité la création du dispositif FLE au sein de l'association ?

1.1. Présentation de la structure d'accueil

En s'inspirant des valeurs chrétiennes, le Diaconat Protestant de Grenoble a été créé en 1906 en tant qu'association culturelle (selon la loi 1901). En tant qu'adhérent de la Fédération de l'Entraide Protestante (FEP), son objectif est de « lutter contre toutes les atteintes à la dignité humaine ». Diverses souffrances sont contraires à la Déclaration universelle des droits de l'homme et à l'Évangile². C'est à ces souffrances que l'association Diaconat protestant a voulu réagir, en mettant en œuvre des actions sociales. À cette fin, elle prend en compte la voix des plus démunis en exerçant la solidarité et l'entraide auprès des personnes en précarité et en difficulté dans la société, quelles que soient leur origine, leur religion, leur genre, leur parcours de vie. Sur son site internet³, l'association expose sa forte volonté et sa vocation à apporter des réponses concrètes aux besoins des personnes en situation de précarité tout en agissant pour leur redonner la confiance, la dignité et le pouvoir d'agir.

² Évangile : Le mot « évangile » provient du grec, qui signifie la bonne nouvelle, « pour annoncer le salut éternel pour quiconque se repent de ses péchés et place sa foi en Jésus-Christ ». (Wikipédia)

³ Le site internet du Diaconat Protestant de Grenoble : <https://www.diaconat-grenoble.org/>

« Ses domaines d'action sont principalement : Lutte contre la précarité, la pauvreté et l'exclusion ; Accès aux droits, développement de l'autonomie et du pouvoir d'agir ; Insertion économique et sociale ; Soutien aux étrangers sans droits ni titres ; Accueil, écoute et partage ; Témoignage et interpellation »

Le Diaconat Protestant de Grenoble propose cinq initiatives pour aider les personnes qui sont dans le besoin : l'Échoppe (un lieu de distribution alimentaire et d'accompagnement social), l'Entraide (une aide au budget du quotidien), l'Escale (un lieu d'accueil de jour, un lieu de rencontres de solidarité et de spiritualité), le réseau Esaïe (une aide d'hébergement familial pour les mineurs non accompagnés) et l'aide aux détenus dans la précarité.

Pendant le stage, je suis intervenue dans l'action de distribution alimentaire hebdomadaire à l'Échoppe. Cette initiative repose sur l'engagement d'une équipe de près de quarante bénévoles, accompagnée par deux salariés. Chaque semaine, environ 15 bénévoles consacrent volontairement de leur temps à accueillir les habitants des quartiers Teisseire et Malherbe de Grenoble qui se trouvent en grande précarité financière et administrative. Les personnes qui bénéficient de l'aide alimentaire de l'Échoppe sont nommés comme « adhérents⁴ ». Au niveau démographique, le public peut être réparti en 3 grandes catégories : étrangers en cours de régularisation, habitants du quartier (locataires, hébergés chez un tiers) et étudiants orientés par le Crous. Le groupe de bénévoles distribuent des colis alimentaires à plus de 200 personnes par semaine, en offrant également depuis 2021, un accompagnement social et en facilitant l'accès aux droits.

Les finalités de cette action sont d'améliorer leurs quotidiens au niveau alimentaire, sur le plan de la santé, et de les aider à mieux s'intégrer dans la société et si possible de leur donner accès aux droits pour augmenter leur pouvoir d'achat. Ainsi, en plus de la distribution, l'équipe de l'Échoppe élabore et met en place avec les adhérents et dans le cadre d'une démarche participative des réponses aux besoins de ces derniers. Ceci a permis de mettre en œuvre des ateliers de cuisine « La santé dans l'assiette », des ateliers de finance et des sorties de cueillettes ou glanages auprès des producteurs locaux. Ces ateliers sont un autre moyen d'accompagner les adhérents pour qu'ils apprennent à agir dans différents contextes. De plus, cela permet aux bénévoles de connaître les adhérents dans des occasions et situations différentes. Outre les actions mentionnées, l'association n'a jamais cessé de chercher de multiples façons d'accompagner les adhérents. Depuis trois ans, à force de rencontrer des étrangers qui sont non seulement en grande précarité, mais

⁴ Adhérents : Dans l'association, l'équipe veut valoriser les bénéficiaires par ce terme.

aussi linguistiquement défavorisés, les bénévoles ont eu l'envie de les accompagner au niveau linguistique. À cette occasion, j'ai été recrutée pour répondre à cette demande : expérimenter la mise en place d'ateliers de français par l'axe d'entrée : l'alimentation et la nutrition.

1.2. Quartiers Teisseire

L'Échoppe est située dans le quartier Teisseire, à proximité du quartier Malherbe, qui est désigné comme un Quartier de la Politique Prioritaire de la Ville (QPV). Cette désignation implique que le quartier Teisseire, comme d'autres quartiers QPV, est caractérisé par la précarité financière des résidents. Depuis 2014, la loi de programmation pour la ville et la cohésion urbaine a établi un critère unique pour identifier les quartiers QPV : la faiblesse du revenu des habitants. Bien que de nombreux quartiers prioritaires partagent des similitudes en termes de besoins, il est important de noter que chaque quartier peut présenter des particularités spécifiques en ce qui concerne l'éducation, le revenu, ou d'autres aspects socio-économiques. Ce mémoire se concentre particulièrement sur le cas des quartiers Teisseire, Abbaye, Jouhaux, et Châtelet. Ce choix découle de ma propre expérience de stage dans ces quartiers, mettant en lumière leur situation particulière et les enjeux spécifiques auxquels ils sont confrontés.

En s'appuyant sur des données statistiques, le système d'information géographique de la politique de la ville a révélé qu'à partir de 2018, le taux de pauvreté de ces quartiers prioritaires de Grenoble s'est considérablement élevé et cette tendance à la hausse persiste. Par exemple, selon les données d'INSEE, en général, dans ces quartiers, les opportunités d'ascension sociale sont limitées, ce qui se traduit par une faible mobilité résidentielle en raison de contraintes financières. Les résidents ont du mal à envisager un déménagement. De même, selon les données du site, ces quartiers comptent également une proportion plus élevée d'étrangers, soit environ 2 fois plus que dans les communes et l'agglomération grenobloise. En d'autres termes, cette population présente une grande diversité culturelle et une partie significative de cette population a un fort besoin linguistique. De surcroît, l'intégration sociale et culturelle s'avère être un défi majeur pour les personnes ne maîtrisant pas la langue française, lesquelles ont tendance à rester principalement dans leurs zones de confort, limitant ainsi leur accès aux services linguistiques et aux droits. Par conséquent, elles ne disposent pas des informations essentielles pour améliorer leur situation.

1.3. Pourquoi lancer le projet d'ateliers de FLE à l'Échoppe ?

Dans le quartier Teisseire où se situe l'action de l'Échoppe du Diaconat Protestant de Grenoble, la Maison des Habitants de Teisseire (MDH) propose des ateliers sociolinguistiques, et l'Espace Socio Culturel de la Bajatière a commencé des ateliers de conversation en français presque simultanément à la période de mon stage. Au moment de la présentation de ce projet devant les financeurs, avec ma responsable de stage, nous avons été confrontées très rapidement à la question incontournable : pourquoi est-il nécessaire d'organiser, en interne, un dispositif d'apprentissage du français langue étrangère (FLE) alors même qu'un atelier sociolinguistique est disponible à proximité immédiate de nos locaux ? Pour répondre à cette question, nous nous sommes appuyées sur des constats et des énoncés d'un besoin urgent des adhérents qui ne parlent pas suffisamment le français pour pouvoir s'ouvrir et parler avec d'autres. Cela a été mis en évidence et confirmé par plusieurs membres de l'équipe à plusieurs reprises. Ces éléments ont incité l'association à décréter le lancement du projet d'ateliers de FLE, à proprement parler, sur le mode expérimental.

Le lancement du projet FLE à l'Échoppe se justifie à travers plusieurs facteurs.

- Raisons extérieures

En France, certaines formations linguistiques sont proposées dans la ville, auxquelles les apprenants de l'Échoppe peuvent parfois avoir accès, notamment les cours de l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII) ainsi que les ateliers sociolinguistiques des Maisons des habitants. Selon les retours de certains de nos apprenants, les cours intensifs offerts par l'OFII n'étaient pas toujours bénéfiques. En effet, certains ont rencontré des difficultés à suivre un nombre élevé de cours par semaine en raison de problèmes de santé, tandis que d'autres étaient limités par leur capacité de concentration et d'apprentissage. En ce qui concerne les ateliers des Maisons des habitants, il est souvent nécessaire de patienter sur une longue liste d'attente avant de pouvoir s'y inscrire.

- Raisons intérieures

Ensuite, un constat émanant de l'équipe de l'Échoppe révèle que, même parmi ceux ayant déjà suivi des cours de français et résidant en France depuis plusieurs années, la maîtrise de la langue française demeure limitée. Selon les retours des adhérents, l'une des raisons de cette limitation réside dans le fait que leurs précédents cours étaient souvent

surchargés en termes de nombre d'étudiants, ce qui rendait difficile leur suivi et leur participation active au sein du groupe. En plus, certains d'entre eux se sont également retrouvés confrontés à des cours dont le niveau était inadapté, ce qui les a profondément découragés. Une troisième raison, fréquemment évoquée, est que certains d'entre eux ont été accablés par la charge de cours dispensée par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII) en raison de problèmes de santé, ce qui a constitué un obstacle significatif à leur apprentissage linguistique. En résumé, les apprenants se trouvent souvent dans une situation d'insécurité au niveau linguistique.

En revanche, les adhérents possèdent une connaissance approfondie du fonctionnement de l'Échoppe, ils sont habitués aux bénévoles et aux salariés, et ils ont pleinement confiance en cette organisation. Leur fréquentation régulière de l'Échoppe crée un sentiment de confort et de familiarité. En général, les adhérents d'origine étrangère ont souvent du mal à sortir de leur quartier ou de leur cercle social pour chercher des cours de français ou autres services sociaux, principalement en raison du manque de compétences linguistiques. Cette lacune linguistique entraîne souvent un manque de confiance en eux, ce qui diminue leur volonté de sortir de leur zone de confort. Donc, lorsque l'Échoppe a proposé l'initiative d'ateliers de français, de nombreux adhérents ont réagi de manière très positive. D'ailleurs, les adhérents se connaissent souvent entre eux, créant ainsi un environnement familial et propice à leur participation.

À la fin de mon stage, cette expérimentation a grandement contribué à définir de manière plus précise les objectifs du projet et à se situer dans le domaine des actions sociolinguistiques que je développerai dans le bilan du stage.

2. Commande initiale

Le Diaconat Protestant de Grenoble a envisagé la mise en place d'un dispositif d'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) au bénéfice de ses adhérents ayant des besoins linguistiques, en adoptant une démarche participative de co-construction avec le public cible. Ce sous-chapitre vise à présenter les objectifs du projet et les missions qui m'ont été confiées, sachant que certains objectifs et missions ont été adaptés au cours de l'expérimentation du projet.

2.1. Objectifs

L'objectif général était qu'à partir des thèmes de l'alimentation et de la santé, on puisse initier, apprendre aux personnes adhérentes de l'Échoppe les bases de la langue française orale pour les rendre autonomes au quotidien. Il s'agissait principalement de 5 objectifs spécifiques :

- Offrir un lieu d'apprentissage du français oral avant l'accès à d'autres dispositifs de droit commun, notamment quand le niveau A1 n'est pas obtenu dans le cadre de l'OFII. Afin d'être en amont et en complémentarité de ce qui existe au niveau linguistique.

- Renforcer le rôle d'intégration de ce lieu de distribution alimentaire.

- Construire des liens avec les autres structures du quartier déjà impliquées dans une approche interculturelle de l'alimentation.

- Faciliter les échanges et l'entraide au cours des permanences de distribution alimentaire et d'aide sociale.

- Se référer au CECRL, et travailler en priorité les trois compétences orales (comprendre, s'exprimer, prendre part à une conversation), ainsi qu'une ouverture à la culture dans une perspective interculturelle (échanges de recettes et de pratiques culinaires, chansons, ouverture à de nouveaux aliments) sans négliger une part d'écrit de base.

De plus, il m'était demandé de développer une pédagogie basée sur le plaisir d'apprendre avec des ateliers de courte durée pour ne pas décourager les apprenants. Avec le temps, ils aient plus de facilité d'échanger avec les bénévoles de l'association autour de l'alimentation et des entretiens sociaux.

2.2. Missions

Au sein de l'association, l'équipe de l'Échoppe aspire à ce que les apprenants acquièrent la confiance nécessaire pour s'exprimer et interagir avec eux en français lors des permanences de distribution alimentaire et d'aide sociale. Dans cette perspective, le Diaconat Protestant de Grenoble m'a accueillie à l'Échoppe pour concevoir et réaliser ce projet de la mise en place du dispositif de l'apprentissage du français, tout particulièrement en passant par les thèmes de la "cuisine" et des "aliments". Pour cela, je suis intervenue non seulement dans le domaine d'ingénierie pédagogique, mais aussi dans l'enseignement du français. Conformément aux objectifs déterminés auparavant, les multiples missions qui m'ont été confiées sont les suivantes :

- Mettre en place des ateliers de français adaptés aux disponibilités et aux besoins du public ;

- Intervenir dans les ateliers de français en mettant l'accent sur l'oral ;

- Concevoir des supports pédagogiques réutilisables pour la suite du projet ;

- Veiller au bon déroulement des ateliers, ce qui comprend l'inscription des apprenants, la réalisation d'entretiens individuels, la répartition des apprenants dans des groupes adaptés, la sélection d'horaires et de lieux propices à leur apprentissage, la remise de certifications aux apprenants assidus, entre autres responsabilités.

- Effectuer des suivis pédagogiques réguliers auprès des apprenants ;

- Faire des préconisations à la fin du stage en vue d'orienter la continuité du projet et d'optimiser son efficacité à l'avenir ;

- Définir de manière précise la position et les objectifs du projet au sein de la structure, afin d'assurer la spécificité du projet tout en garantissant sa complémentarité avec d'autres projets existants.

- M'engager dans la vie associative de manière à mieux tisser des liens avec les adhérents dans différents contextes, c'est-à-dire être présente aux réunions d'équipe, à la distribution alimentaire hebdomadaire et à l'atelier de cuisine ;

L'équipe a également exprimé le souhait de faire participer les apprenants aux ateliers de cuisine proposés par l'Échoppe, où ils pourraient mettre en pratique ce qu'ils ont appris. Au cours du stage, avec l'éclaircissement de Lisa Legeay d'IRIS⁵, il est devenu évident que la participation aux ateliers de cuisine n'a pas seulement pour but l'apprentissage du français, mais est aussi un moyen de démontrer leur capacité à agir, à sortir de leur zone de confort, étant donné la présence d'autres personnes qui maîtrisent couramment le français.

3. Analyse des besoins du terrain

3.1. Les besoins formulés par le public

Ce projet est spécifiquement conçu pour les adultes, ce qui nécessite la mise en place d'une pédagogie adaptée aux adultes, c'est-à-dire l'andragogie. Comme je le développerai dans la section du cadre théorique, l'andragogie insiste sur l'importance de

⁵ IRIS : Centre Ressources Illettrisme qui se situe à Grenoble

prendre en compte les besoins des apprenants afin de rendre la formation significative pour eux. Par conséquent, chaque apprenant doit passer un entretien oral en suivant un guide d'entretien (voir annexe 1 et 2) pour s'inscrire. L'objectif de cet entretien est double : d'une part, il vise à répartir les apprenants dans un groupe correspondant davantage à leurs compétences linguistiques, et d'autre part, il permet de recueillir des informations sur leurs besoins en matière de langue. Toutefois, il est intéressant de noter que les besoins exprimés par les apprenants ne recouvrent pas toujours ce qu'ils pensent déjà connaître, mais qui en réalité leur échappe. C'est pour cela qu'il est nécessaire pour moi d'observer et analyser leurs compétences.

Pendant l'entretien, pratiquement tous les apprenants ont souligné la nécessité d'améliorer leur compétence en interaction orale, c'est-à-dire, leur capacité à se faire comprendre de manière plus efficace par leurs interlocuteurs. L'accent mis sur l'oral ne se reflète pas nécessairement dans la même mesure en ce qui concerne l'écrit. De nombreux apprenants ont exprimé l'idée que les compétences de l'écrit ne sont pas aussi essentielles dans leur vie quotidienne. Seulement deux apprenants (Fo et Sach⁶) ont manifesté leur intérêt pour le développement de la compétence écrite. Fo s'est concentrée sur la compréhension des mots écrits, tandis que Sach a expliqué que son apprentissage de la langue étrangère englobait le développement des quatre compétences linguistiques. Toutefois, les deux apprenants ont qualifié cet intérêt pour l'écrit de besoin secondaire.

Au niveau des autres besoins, certains apprenants ont exprimé un intérêt particulier pour l'apprentissage du vocabulaire et des expressions liés au domaine médical et éducatif, notamment ceux relatifs à l'hôpital et à l'école. Entre autres, l'apprenant Sach a évoqué son intérêt pour l'apprentissage de la grammaire française, qu'il perçoit comme un outil fondamental pour appréhender la structure d'une langue. Toutefois, un nombre significatif d'apprenants n'ont jamais été exposés au concept même de la grammaire.

3.2. Les observations sur le terrain

Étant donné que tous les apprenants ne sont pas en mesure d'exprimer clairement ou précisément leurs besoins linguistiques, en raison précisément de leur manque de compétences linguistiques ou du fait qu'ils n'ont pas conscience de ce dont ils ont besoin, il incombe à l'enseignant de mettre en lumière des besoins potentiels afin qu'ils puissent au moins choisir. Par exemple, sur le plan linguistique, la phonétique constitue l'un des

⁶ Les apprenants seront présentés dans la partie 4.

domaines peu sollicités par les apprenants, bien qu'ils éprouvent des difficultés à s'autocorriger. Or certains sons mal prononcés n'affectent pas nécessairement la compréhension, mais d'autres peuvent entraîner des malentendus et des incompréhensions. Cette difficulté à être compris constitue un facteur d'isolement et d'exclusion pour de nombreux apprenants et doit être prise en compte. Du point de vue culturel, l'équipe de bénévoles a souligné l'importance de travailler sur les formules de politesse.

Grâce à mon expérience au Co-former⁷, en tant qu'enseignante de français, j'ai déjà eu l'opportunité d'observer la situation délicate de ce public spécifique. Au cours de mon stage, un nombre accru d'entretiens individuels et d'observations pendant les deux permanences hebdomadaires m'ont permis d'obtenir plus d'informations sur ce public. En discutant avec les travailleurs sociaux, j'ai pu recueillir des informations plus approfondies. Ces personnes portent toutes un fardeau émotionnel considérable. Par conséquent, à mon sens, afin de répondre aux attentes de l'association, je ne peux pas seulement prendre en compte la réponse à leurs besoins en matière d'apprentissage, mais également la dimension émotionnelle, comprenant la quête du plaisir et de la joie dans le processus d'acquisition des connaissances. Cela implique l'importance de créer une ambiance à la fois détendue et propice à l'apprentissage.

⁷ Le programme Co-FormER est un projet créé au sein de l'Université Grenoble Alpes, qui a pour l'objectif de l'insertion des personnes migrantes et celui de la formation des étudiantes et des étudiants désireux de s'engager dans un projet social et solidaire

Chapitre 2. Questionnements et problématique

Ayant eu l'opportunité d'enseigner la langue française à des migrants adultes, j'ai acquis une certaine familiarité avec ce public. De plus, cet antécédent a stimulé ma réflexion sur l'approche ludique dans l'enseignement et m'a sensibilisée aux problèmes récurrents qui affectent fréquemment les apprenants migrants adultes. À la suite des remarques de mes collègues et de mes propres observations, il est évident que l'engagement constitue une des grandes problématiques auxquelles j'ai été confrontée. En même temps, l'association a soulevé sa volonté de ne pas contraindre les apprenants à participer aux ateliers de français par le biais de l'obligation, mais de les inciter par le plaisir. Avant d'approfondir plus ces deux notions, dans ce chapitre, je tenterai d'aborder en détail, dans un premier temps, mes remarques et mes réflexions sur les phénomènes courants aperçus pendant le stage. Une problématique émerge de mes questionnements sur ces phénomènes. J'élaborerai des hypothèses pour y répondre.

1. Constats et questionnements sur le terrain

Comme mentionné précédemment, dans le cadre du Co-former, j'ai déjà pu identifier certaines difficultés inhérentes à ce public spécifique. Après quelques séances, des problèmes d'absentéisme et d'hétérogénéité au sein des groupes sont devenus de plus en plus apparents. Le public présente une dualité entre l'hétérogénéité et l'homogénéité. La compréhension de la diversité et de la similitude au sein du groupe est primordiale pour enseigner avec une approche adaptée. Ces constats ont suscité en moi une réflexion profonde et m'ont motivée à explorer des pistes d'amélioration.

1.1. Absentéisme

Dans le contexte de la formation linguistique des migrants adultes, ce phénomène est fréquemment observé, mais peu exploré. Comme le déclare Kathrin Dobler (2007), « l'absentéisme en formation d'adultes est un terrain nouveau ». Il se traduit par le fait de ne pas assister à un cours pour lequel la personne s'est déjà inscrite (Anaïs Loutan, 2009). Elle précise que l'absentéisme peut prendre différentes formes, notamment une absence totale de présence après l'inscription, une présence irrégulière, l'abandon du cours après quelques séances, ou encore des retards répétés et la « présence absente ». Cette dernière désigne des individus qui sont physiquement présents en classe, mais qui ne sont pas

mentalement, psychologiquement ou émotionnellement engagés dans l'apprentissage (Loutan, 2009).

La responsable de mon stage m'a signalé, dès le commencement de la mise en place du projet, l'importance de faire des cartes de couleurs vives sur lesquelles on indique clairement les dates et le lieu des ateliers de français afin qu'ils prennent en sérieux cet engagement. En outre, il est utile de partager l'information de visu avec les concernés et un message envoyé la veille de l'évènement est également indispensable. C'est ainsi que l'association a l'habitude de fonctionner avec les adhérents pour les inviter à leurs activités. L'absentéisme, autrement dit, un manque d'engagement, est un phénomène fréquent parmi ce public. Mais, quelles sont les véritables raisons derrière cela ?

La précarité socio-économique dans les quartiers prioritaires limite souvent la priorité accordée à l'apprentissage du français par notre public, confronté à des problèmes urgents et fondamentaux. Certaines raisons peuvent être communiquées simplement, tandis que d'autres, telles que les raisons culturelles ou personnelles, nécessitent une compréhension approfondie des sensibilités culturelles, comme la période de Ramadan. A cause de leurs nombreuses préoccupations, leur présence aux ateliers est donc très précieuse, peu importe dans quel état d'esprit ils sont venus. Cela soulève la question de l'appréciation de notre atelier de français par ce public, entre une source de stress et de préoccupations ou une opportunité de joie et de renforcement de l'estime de soi.

1.2. Hétérogénéité

L'hétérogénéité se définit comme étant « la caractéristique d'une entité unique mais diverse, dont les composants ne s'accordent pas » (Olivier Bernery, 2021). Dans le contexte d'une classe de langue, l'hétérogénéité peut se manifester de manière :

Cognitive et émotionnelle (âge, profils, représentations, motivation, confiance), sociale (histoire, cultures d'apprentissage, parcours scolaire antérieur) et linguistique (langues parlées, langues apprises, niveaux dans la langue cible). (Huver, 2011, cité par C. David et Leconte 2022)

Pendant mon stage, j'ai constaté que les parcours de vie variés des apprenants, liés à leur origine géographique, contribuent à l'hétérogénéité du groupe. Les différences linguistiques, tant au niveau de la prononciation que de la structure grammaticale, ainsi que les politiques linguistiques et les normes socioculturelles, engendrent des défis dans l'apprentissage du français. Selon Guillot (2009), le niveau et la qualité du parcours scolaire antérieur sont également des paramètres importants pour expliquer cette

hétérogénéité, ce qui sous-entend des différences dans l'organisation habituelle et l'attitude envers l'apprentissage. Bien que la majorité des apprenants aient un niveau de scolarisation faible, il m'arrive également d'accueillir des personnes diplômées universitaires dans leur pays d'origine. En outre, la situation d'apprentissage des apprenants, caractérisée par une immersion linguistique à leur arrivée en France, influence leur niveau de compétence linguistique et leurs capacités d'apprentissage. Selon Adami (2012) et Guillot (2009), ils apprennent à communiquer en parallèle avec des cours de français, et le temps de séjour en France ainsi que le contact avec des locuteurs natifs ont un impact significatif sur leur niveau de français et leurs aptitudes d'apprentissage.

L'hétérogénéité est une caractéristique majeure de ce public, et sa gestion efficace est essentielle pour que chaque apprenant puisse valoriser la formation, trouver le sens de ce temps et s'engager pleinement. Pour répondre à ce défi, Adami (2020) propose une approche individualisée de l'enseignement, adaptant la progression pédagogique à chaque cas particulier. Toutefois, la mise en œuvre de cette approche est limitée par les contraintes logistiques dans mon stage, telles que le nombre de formateurs et les disponibilités des apprenants, ce qui rend difficile la répartition en plusieurs groupes selon leur hétérogénéité. Donc, étant donné de multiples contraintes matérielles, comment un enseignant peut-il gérer l'hétérogénéité dans la classe et faire s'engager le plus grand nombre d'apprenants ?

1.3. Homogénéité

La bonne nouvelle est qu'il existe des points communs parmi eux. Ces derniers peuvent me donner des pistes pour mettre en place des approches appropriées à ce public. Le terme « personnes en exil » résume bien leur homogénéité.

Examinons tout d'abord la caractéristique « migrant » de manière plus détaillée. Leurs expériences migratoires suggèrent qu'ils doivent faire face à des situations similaires au niveau administratif et social, à la précarité financière et professionnelle, au besoin d'apprendre la nouvelle langue et la nouvelle culture dans ce nouveau pays. Ils rencontrent souvent les mêmes défis. D'un côté, on peut estimer que la plupart d'entre eux ont les mêmes objectifs dans l'apprentissage du français. Par exemple, tous les apprenants que j'ai rencontrés pendant le stage mettent le français oral comme premier objectif, surtout l'interaction orale avec des natifs à l'hôpital, au marché, etc. De l'autre, l'expérience du déracinement et leur vie déstabilisée peuvent avoir des répercussions émotionnelles

significatives sur leur parcours d'apprentissage. Cela se manifeste par leur passivité et leur absence, autrement dit, un manque d'engagement actif ou d'implication.

Les objectifs clairs et homogènes aident l'enseignant à choisir les sujets à aborder avec les apprenants. Le désengagement est souvent causé par des émotions liées aux difficultés de la vie, malgré l'aide des associations. Cette situation soulève la question de savoir comment l'enseignant peut adapter ses méthodes pour maintenir l'engagement des apprenants, et si l'atelier de français peut être une source d'épanouissement pour eux.

2. Formulation de la problématique et hypothèses

Résumons les constats et les questionnements du point 2.1. Puisque les apprenants vivent en France, il est nécessaire d'améliorer leur niveau de français le plus rapidement possible. Et la relation tissée avec l'Échoppe est souvent la principale raison initiale qui les motive à s'impliquer dans les ateliers de français. L'un des facteurs clés dans la réussite de l'apprentissage est l'engagement durable. Un seul atelier ne peut pas générer de progrès significatifs. Par contre, l'engagement représente un défi majeur pour ce public, à cause de certains facteurs, comme les mauvaises expériences vécues dans l'apprentissage, les problèmes de santé, de financement et administratifs.

Face aux conditions difficiles, je m'interroge : quelles approches l'enseignant pourrait-il adopter pour maximiser leur implication tout en veillant à ce qu'ils trouvent du plaisir dans l'apprentissage ? Lors d'une formation destinée aux formateurs en alphabétisation, dispensée à l'Institut de Recherche et d'Interventions Sociales (IRIS), l'instructeur a introduit le concept d'andragogie, défini par le *Larousse* comme la science et la pratique de l'éducation des adultes. Les études sur ce sujet soulignent les particularités de l'apprentissage chez les adultes ainsi que certaines stratégies pédagogiques pour faire face au manque d'engagement de ce public, telles que les activités ludiques et interactives. Le jeu est un bon moyen de rendre l'ambiance de la classe plus joviale. C'est une approche pédagogique récente et efficace dans le milieu d'enseignement de langue. Mais quelles sont les caractéristiques d'une approche ludique et active adaptée à ce public spécifique ? Et comment assurer la durabilité et la continuité de l'engagement des apprenants dans le cadre de cet atelier linguistique ?

En résumé, ma problématique se formule ainsi : **dans le cadre de la mise en place d'un atelier linguistique dans un lieu de distribution alimentaire, comment favoriser**

l'engagement et le plaisir des migrants adultes en situation de précarité dans leur apprentissage du français par une approche ludique et active ?

Ce mémoire vise à explorer, d'une part, des pratiques efficaces et concrètes de l'enseignant, telles que des stratégies, des outils en lien avec la combinaison de la pédagogie active et l'approche ludique, qui suscitent de l'engagement et du plaisir d'apprentissage chez des migrants adultes, tout en mettant en lumière des facteurs clés de réussite et des obstacles. Et d'autre part, il s'attache à identifier des leviers que la structure peut prendre en compte dans l'organisation pour optimiser leur persévérance et leur plaisir dans l'apprentissage du français. Pour répondre à la problématique soulevée, deux hypothèses ont été formulées :

- Nous faisons l'hypothèse que l'engagement des apprenants peut être renforcé en les impliquant activement dans la planification et l'organisation des ateliers de français.

- Nous avançons qu'en mettant en œuvre une approche ludique dans une pédagogie active, les apprenants migrants adultes seront plus enclins à s'impliquer activement dans leur apprentissage du français, ce qui induira également un sentiment de plaisir lors de leur participation.

Partie 2

-

Cadrage théorique

Avec l'aide des formations de l'IRIS, j'ai pu distinguer les concepts fondamentaux qui éclairent ma recherche. Parmi eux, l'andragogie se révèle être un pilier de la formation des adultes, tandis que l'engagement représente le cœur de mes préoccupations. De plus, l'approche ludique et active se profile comme une solution prometteuse pour dynamiser l'engagement dans le processus d'apprentissage.

Cette phase de mon travail vise à établir une base théorique robuste qui sous-tendra l'analyse et les solutions proposées. Je débiterai ainsi par une exploration approfondie du domaine de l'andragogie : quels en sont les fondements ? Comment cette approche éclairera-t-elle le choix des méthodes d'enseignement ? Quel rôle revient à l'enseignant dans le processus de formation des adultes ? Par la suite, je prolongerai dans une étude approfondie de la notion d'engagement et des stratégies visant à le susciter chez les apprenants adultes. Enfin, je terminerai cette étude en examinant l'approche ludique et la pédagogie active, qui se sont avérées des pistes particulièrement pertinentes pour répondre à la problématique soulevée.

Chapitre 3. Formation linguistique des migrants adultes

1. Andragogie

D'après les deux expériences d'enseignement avec ce public, j'ai aperçu les particularités de ce public qui diffèrent de celles des enfants. Comme l'a souligné Knowles en 1990, l'éducation et la formation des adultes, l'« andragogie », requièrent une approche distincte de la pédagogie traditionnellement destinée aux enfants. En se basant sur les travaux développés par ce chercheur, le terme « andragogie » est apparu en France dans les années 70. Ce mot est une combinaison de mots grecs et signifie « l'art et la science d'aider les adultes à apprendre » (Hubrecht et Flament, 2019). Dans la première partie de ce chapitre, j'aborderai les spécificités d'apprentissage de ce public, les modèles andragogiques et les rôles du formateur dans la formation.

1.1. Spécificités d'apprentissage chez un adulte

Les particularités des apprenants adultes sont inextricablement façonnées par leurs expériences de vie et leurs rôles sociaux. Selon les observations de Mucchielli (1991, cité par Hachicha, 2006), il est généralement constaté que les adultes sont enracinés dans des contextes concrets, qu'il s'agisse de sphères professionnelles, familiales ou autres. Leurs rôles sociaux et les obligations qui en découlent les conduisent initialement à évoluer vers l'autonomie, les qualifiant ainsi, à l'image de la description de Knowles (1990), en tant qu'individus "auto-dirigés". De ce fait, ce sont leurs devoirs et responsabilités sociales qui les incitent à chercher à élargir leurs horizons et à acquérir de nouvelles compétences.

Il est important de noter que l'apprentissage ne constitue pas un but en soi pour les adultes, contrairement à la pédagogie traditionnelle destinée aux élèves. Dans des contextes tels que la formation linguistique pour adultes, leurs rôles sociaux les poussent à maîtriser une langue étrangère, bien que la langue elle-même ne représente pas l'objectif ultime. D'un autre côté, les adultes sont fréquemment motivés par l'urgence de leurs responsabilités et de leurs préoccupations, ce qui signifie qu'ils privilégient souvent l'application immédiate des connaissances acquises pour prendre en charge leurs responsabilités ou résoudre des problèmes concrets. De plus, leurs expériences de vie constituent des ressources extrêmement précieuses pour leur processus d'apprentissage, constituant ainsi un réservoir de connaissances riche et exploitable.

Les recherches en psychologie ont solidement établi que, contrairement aux enfants, les adultes ont déjà développé la plupart de leurs habitudes, attitudes, traits de caractère, méthodes de travail et styles d'apprentissage au cours de leurs expériences vécues (Hachicha, 2006). Knowles (1980, 199, cité par Hachicha, 2006) décrit les caractéristiques de l'apprenant adulte ainsi :

1) Avec la maturité, l'adulte ne se conçoit plus comme une personne dépendante, mais il se voit comme un être autodirigé ; 2) L'adulte accumule un réservoir d'expérience qui est une source croissante pour l'apprentissage ; 3) Sa disposition à apprendre est de plus en plus orientée vers les tâches développementales liées à ses rôles sociaux et 4) Son point de vue sur le temps fait qu'il vise une utilisation immédiate de la connaissance et qu'il déplace son orientation de l'apprentissage du sujet vers le problème.

Tous ces caractéristiques peuvent avoir un impact sur la qualité de leur apprentissage, « que ce soit au niveau du savoir, du savoir-faire ou à celui du savoir être » (Bessette, Jocelyne et Beaudin, cité par Hachicha, 2006). Donc, il revêt une importance cruciale de tenir compte de ces caractéristiques en concevant une formation.

1.2. Les principes andragogiques

En s'appuyant sur les caractéristiques des adultes, voici les principes d'andragogie qui ont fait remarqués par les chercheurs (Knowles, 1979, cité par Hachicha, 2002) :

Le besoin de savoir : « Les adultes doivent savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose avant d'entreprendre de l'apprendre » (Traduction tirée de Knowles et al., 2005, p.64). Autrement dit, ils ont besoin de connaître le sens d'une activité à faire en formation avant de la réaliser. Clarifier les objectifs de la formation permet aux adultes d'évaluer si elle leur est utile, ce qui impacte leur décision de s'investir dans la formation.

L'engagement volontaire : Les adultes sont motivés par des besoins extérieurs tels que les responsabilités et les rôles sociaux, ce qui génère un sentiment de nécessité ou de pression interne. Cela les pousse à s'engager activement dans l'apprentissage.

Le concept de soi : Le concept de soi a été identifié comme un facteur clé de l'apprentissage par Bourgeois (1998). Cela englobe l'autonomie, l'auto-diagnostique, l'auto-évaluation, le climat d'acceptation et de coopération. Knowles, 1979 (cité par Hachicha, 2002) a souligné que les adultes ont besoin de se sentir responsables, autonomes et mûrs.

L'environnement approprié pour apprendre : En se basant sur les caractéristiques des adultes, Malcolm Knowles (1979) est convaincu qu'un climat propice à l'apprentissage

des adultes doit être informel, confortable, flexible et sécurisant (cité par Hachicha, 2002). Cela contribue à renforcer la confiance en soi des apprenants adultes.

La reconnaissance et la valorisation de l'expérience individuelle : Il convient de prendre en compte l'expérience de chaque apprenant dans la conception et la réalisation de la formation. Les expériences individuelles (même les erreurs) sont des ressources à partager pour enrichir l'apprentissage collectif (Knowles, 1980). En reconnaissant et en respectant les différences individuelles, on prend en compte les besoins spécifiques des apprenants et on valorise ce qui leur est familier (Mc Carthy, 1985).

L'implication des apprenants : Les adultes doivent être impliqués dans le planning et l'évaluation de la formation (Traduction de Knowles, 1984) afin de leur permettre de ne pas être mis à l'écart de toutes les décisions. De plus, l'acquisition du savoir est plus efficace lorsqu'elle est directement liée à l'action. Cela confirme l'importance de l'apprentissage actif, en accord avec la notion selon laquelle « les adultes apprennent en faisant » (McCarthy, 1985).

L'application immédiate liée à la situation réelle : Mc Carthy (1985) souligne l'importance pour les adultes de mettre en application les notions apprises à des situations réelles et quotidiennes. Cette connexion directe avec des situations pratiques facilite l'assimilation des informations et favorise une compréhension plus profonde et durable.

En intégrant ces principes andragogiques cités, je me suis appuyée sur le modèle proposé par Knowles (1990), résumé par Hachicha (2006), lors de mon stage pour l'élaboration et la mise en place du programme de formation linguistique au sein de l'Échoppe.

- 1) Instaurer un climat propice à l'apprentissage en tenant compte de l'environnement physique, humain et interpersonnel et du climat de l'organisation ;
- 2) Créer un mécanisme de planification afin que personne ne se sente mis à l'écart de toute décision ou activité ;
- 3) Diagnostiquer les besoins d'apprentissage qui permettent de construire un modèle et d'évaluer les disparités ;
- 4) Formuler les objectifs du programme ;
- 5) Concevoir un modèle des expériences de l'apprentissage et
- 6) Mettre le programme sous l'évaluation : évaluation de la réaction, évaluation de l'apprentissage, évaluation du comportement et évaluation des résultats.

2. Spécificités de l'appropriation du français par ce public

Lorsqu'il s'agit de la formation linguistique des migrants adultes, nous pouvons envisager les principes andragogiques. Or, il est également essentiel de considérer les spécificités de ce public : les personnes en exil. Cette section se penche d'abord sur la particularité de l'appropriation de leur apprentissage du français. Ensuite, comme j'ai

abordé leurs freins couramment rencontrés dans la dernière partie, je présenterai des solutions proposées par des chercheurs. Enfin, je mettrai en avant les rôles du formateur dans la mise en place de ce dispositif, en réponse aux besoins spécifiques de cette population.

2.1. Particularités de l'appropriation du français par ce public

La situation d'appropriation du français des migrants est complètement différente de celle des apprenants traditionnels qui apprennent le français dans une situation exolingue où la langue à apprendre n'est pas la langue parlée dans le pays. Ces derniers sont guidés par leurs enseignants qui sont un de leurs seuls contacts avec la langue ciblée. Au contraire, les migrants sont confrontés à une immersion linguistique car ils vivent dans un pays où le français est la langue dominante (Adami, 2012). Ils ont de nombreuses opportunités de pratiquer la langue dans des contextes quotidiens. Cette immersion linguistique comprend à la fois l'acquisition formelle, qui se produit dans des environnements guidés tels que des cours de langue, et l'acquisition informelle, qui se produit dans des situations sociales et naturelles en dehors de la formation.

L'approche de l'acquisition du français par les migrants peut être analysée à travers les quatre voies socio langagières identifiées par le chercheur Adami (2011). Ces voies socio langagières reflètent différentes pratiques linguistiques et interactions verbales dans la vie quotidienne des migrants :

- a) les relations socio langagières professionnelles ; b) les relations socio langagières transactionnelles (relations de service privé ou contacts avec les administrations) ; c) les relations socio langagières interpersonnelles (relations amicales, de voisinage, etc.) ; d) les relations médiatisées (annonces publiques, écrits urbains, boîtes vocales, etc.)

Les migrants peuvent apprendre le français avec diverses personnes en dehors de la formation linguistique, dans différents domaines. Ils ont la possibilité et la liberté d'apprendre la langue à leur rythme et de manière plus authentique et contextuelle, mais cela peut également signifier qu'ils sont exposés à une grande variété de champs lexicaux ou de savoir-faire. Par conséquent, l'immersion linguistique est à la fois une opportunité et un défi pour les migrants dans leur appropriation du français.

Dans le cadre de mon stage, la particularité était la relation entre le lieu « l'Échoppe » et les apprenants. La distribution alimentaire hebdomadaire résout une des questions les plus épineuses et urgentes des apprenants. Pour beaucoup d'entre eux, à part les lieux administratifs, l'Échoppe est un des rares lieux qu'ils fréquentent et dans lequel

ils peuvent avoir des contacts avec des gens en dehors de leur famille et de leur petit cercle d'amis, où ils parlent français. Ce qui compte le plus, c'est la confiance qu'ils ont dans l'équipe de l'Échoppe. En plus, cette confiance est bâtie sur un soutien alimentaire, qui n'est pas du tout un soutien accessoire, mais pour eux un secours constant, fondamental et précieux. La familiarité et la confiance sont des raisons primitives et cruciales pour certains d'avoir choisi de venir participer et s'engager aux ateliers de français. Vu la relation déjà établie entre les adhérents et l'équipe, dans ce cas particulier, quel rôle peut jouer l'équipe de l'Échoppe pour faire s'engager les apprenants aux ateliers ?

2.2. Face à l'hétérogénéité

L'étude menée par Adami (2020) met en avant l'importance de prendre en considération les disparités plutôt que de les négliger. Le chercheur a proposé d'explorer cette notion chez les migrants adultes sous quatre angles distincts : les niveaux de scolarisation, les profils sociologiques, les parcours et les profils linguistiques, les projets migratoires. J.-M. Zakhartchouk (2014) insiste sur la nécessité de diversifier les approches pédagogiques afin de répondre aux différentes stratégies d'apprentissage présentes au sein du groupe. Cela permet de mieux s'adapter à la variété des besoins des apprenants, d'atténuer les inégalités et de promouvoir la réussite de tous les apprenants. L'approche ludique peut prendre en compte les distinctions entre les apprenants, sans les percevoir comme des entraves, en particulier lorsqu'on fait face à un groupe ayant une capacité d'attention limitée et des profils diversifiés. Et la pédagogie active, en plaçant l'apprenant au cœur de l'apprentissage, permet aux apprenants de progresser à leur rythme, selon leurs besoins. Nous explorons l'approche ludique et la pédagogie active dans le chapitre 5.

2.3. Face à l'absentéisme

En termes de pédagogie, toutes les formes d'absence citées ont un impact sur la qualité de la propre présence en classe de l'apprenant, la progression d'un groupe, notamment en ce qui concerne la planification de la formation et son contenu, ainsi que sur la dynamique de l'apprentissage du groupe (Loutan, 2009). Plus spécifiquement sur cette dernière influence, Iria Galvan Castano (2017) a constaté que l'absentéisme des apprenants peut remettre en question le travail du formateur et influencer sa motivation. En parallèle, l'absence des autres apprenants et l'influence sur la motivation du formateur peuvent également affecter celle des apprenants qui sont eux-mêmes motivés (Castaño, 2017).

Face à l'absentéisme, un appel téléphonique permet au formateur d'établir un contact direct avec les apprenants, de mieux connaître leurs besoins et de comprendre les difficultés auxquelles ils sont confrontés. Cette communication plus personnelle peut aider à renforcer la motivation des apprenants et à les soutenir de manière individualisée. À l'instar des principes de l'andragogie, certains chercheurs ont suggéré des pistes d'intervention appropriées que le formateur et l'organisme peuvent mettre en place : bien choisir le local et les horaires du cours, reconnaître les attentes, les besoins et les disponibilités des apprenants, établir une bonne relation pédagogique, prévoir un suivi et un accompagnement individuel, etc. (Loutan, 2009) En outre, l'acquisition d'un grand nombre d'outils pédagogiques a été également identifiée comme un atout essentiel pour faire face à la constante variation du nombre d'apprenants (Castaño, 2017). Cela favorise l'implication de chaque apprenant.

Avant de terminer cette section, il est pertinent de souligner une recommandation formulée par Anaïs Loutan (2019), à savoir que l'absentéisme ne doit pas nécessairement être interprété de manière négative, car il n'est pas forcément un signe de manque de motivation. Il peut représenter un choix et une réponse plus adaptés aux préoccupations ponctuelles de l'individu. C'est à l'adulte lui-même de définir ce qui est prioritaire dans sa vie.

3. Rôles de l'enseignant : une professionnalité complexe

Pour ce public particulier, tel qu'observé par Adami (2012), les intervenants professionnels ne sont pas seulement des didacticiens, ils interviennent également dans celui du travail social et de l'ingénierie de formation.

- Intervention didactique

Les formateurs doivent être capables d'animer des groupes de formation et de les guider efficacement. Cependant, le formateur n'est pas seulement un transmetteur du savoir, mais aussi un facilitateur du processus d'apprentissage. « Le formateur n'instruit pas : il guide, il encourage, il relance, il propose, il (re)cadre, il confronte les représentations. » (Hubrecht et Flament, 2019)

- Intervention dans le travail social

Bien que peu abordé dans la littérature existante, ce sujet revêt une importance cruciale. À l'instar des principes andragogiques, les formateurs doivent démontrer une

sensibilité envers les besoins, les défis et les situations individuelles de leurs apprenants. Cela implique de fournir un soutien empathique, d'écouter attentivement et de faciliter l'adaptation à la nouvelle société d'accueil. Cette approche favorise la création d'un environnement d'apprentissage inclusif et propice à la réussite des apprenants. Cependant, il est essentiel de reconnaître les limites de cette intervention pour un enseignant de français, qui n'est pas un travailleur social. Bien que les apprenants puissent parfois partager des aspects de leur vie personnelle, l'enseignant ne devrait pas fournir un accompagnement sur ces sujets.

- Intervention dans l'ingénierie de formation

L'ingénierie de formation est une démarche constructive et itérative visant à rechercher et établir les conditions propices à l'apprentissage et au développement individuel, collectif ou organisationnel (Ardouin, 2010). Cette intervention se divise en quatre parties : analyse des besoins des individus et commande de formation, conception du projet en construisant un cahier des charges, réalisation (avec un suivi en garantissant le bon déroulement de la formation) et évaluation du dispositif (T. Ardouin, 2010).

Un formateur d'adultes doit démontrer un éventail de qualités et compétences (Hachicha, 2002), par exemple, l'équilibre personnel, la maturité affective, la motivation et l'aptitude à exercer la profession de formateur, ainsi que la capacité à établir des relations humaines, dialoguer et écouter attentivement. Il doit faire preuve d'empathie, respecter profondément les opinions d'autrui, et posséder des compétences en communication. Face à la variété des profils et des besoins, les formateurs doivent reconnaître l'impossibilité d'avoir toutes les informations dès le début et être prêts à s'ajuster tout au long de la formation. Cette compétence se révèle cruciale dans les trois domaines d'intervention, particulièrement en raison de la complexité des situations en constante évolution (Adami, 2012). Or, malgré la polyvalence des formateurs, ceux-ci peuvent être confrontés à des remises en question concernant leur approche pédagogique (Lenoir, 2014). Dans ce cas-là, il faut être prêts à reconnaître leurs propres limites et à les accepter dans le cadre de leur pratique professionnelle.

Chapitre 4. L'engagement dans l'apprentissage des langues

Comme évoqué dans la thèse de Mariscalchi (2023, p108), pour favoriser l'efficacité de l'apprentissage et l'émancipation des apprenants, l'engagement est un levier

essentiel « car sans lui l'apprentissage ne peut pas avoir lieu ». Dans ce chapitre, je commencerai par définir ce phénomène complexe et multidimensionnel. Ensuite, je me pencherai sur les méthodes visant à stimuler cet engagement, en identifiant les facteurs qui influencent le degré de participation des apprenants, tant du côté de l'organisation du dispositif que pendant le processus d'enseignement - apprentissage. Enfin, je finirai en explorant les indicateurs qui aident à observer et évaluer l'engagement des apprenants.

1. Qu'est-ce que l'engagement ?

Le terme « engagement » est un concept polysémique qui se trouve dans divers domaines. Il a été introduit au début des années 1980 dans le milieu éducatif, pour décrire l'implication de l'apprenant dans le processus d'apprentissage (Chapman, 2003, cité par Bourgeois, 2022). Borden (1988) a élaboré le modèle *student engagement* pour étudier ce concept. Il a mis en lumière l'importance de ces deux composantes : l'attachement psychologique aux études et l'influence du contexte social. Au sujet de l'attachement psychologique, il a différencié la profondeur ou le degré de l'engagement ; cela implique des sources de motivation internes, telles que l'intérêt pour la matière et la motivation personnelle. L'intensité de l'engagement concerne la quantité d'efforts et d'énergie investis dans ses études. L'influence du contexte social, quant à elle, se réfère au « degré de compatibilité entre les valeurs et les attitudes de l'étudiant » (Moffert, 2008, p10).

Dans le champ de la formation des adultes, cette notion recouvre non seulement l'implication de l'apprenant dans l'apprentissage, mais aussi la décision d'inscription à la formation car c'est un choix et un processus préalable et nécessaire qui signifient que l'apprenant renonce à d'autres propositions (Bourgeois, 2009, 2011). De surcroît, l'engagement peut se manifester par la création d'une nouvelle relation, marquée par une rupture ou par une continuité, entre la formation et son environnement social et associatif (Kaddouri, 2011). D'un point de vue psychologique, il s'agit d'« un investissement psychologique dans l'effort d'apprentissage, de recherche de compréhension ou de maîtrise des connaissances, des compétences ou de l'action » (Newmann, Wehlage et Lamborn, 1992, p.112).

Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), ce terme peut être défini selon trois axes (cité par Mariscalchi, 2023). Premièrement, il peut se rapporter à l'action de mettre en gage quelque chose, que ce soit de nature matérielle, comme de l'argent, ou immatérielle, du temps et de l'énergie, par exemple. Deuxièmement,

l'engagement indique la notion du contrat, moral ou formel, il est partagé, réciproque et conditionnel (Mariscalchi, 2023). Cela sous-entend que, dans ce cadre, l'engagement n'implique pas uniquement un investissement individuel dans la tâche, mais aussi un engagement envers autrui. Enfin, il renvoie à la participation active dans quelque chose de complexe et significatif, à long terme.

2. Comment faire émerger l'engagement des apprenants ?

Qu'est-ce qui poussent les apprenants adultes à choisir une formation linguistique ? Quels sont leurs motifs initiaux ? Une fois qu'ils ont pris la décision de suivre la formation, comment les maintenir engagés tout au long du processus ? Confronté à ces questions, j'aborderai dans un premier temps les motifs personnels de l'engagement, parfois même avant d'avoir le contact avec la formation. Il est nécessaire d'identifier les facteurs externes qui peuvent influencer leur engagement dès le début de la formation ainsi que tout au long de la formation. Il convient de noter que les motifs personnels et les facteurs externes sont étroitement liés en exerçant toujours une influence réciproque. Enfin, je proposerai des moyens de favoriser l'émergence par deux aspects clés, l'organisation de la formation et le processus d'apprentissage.

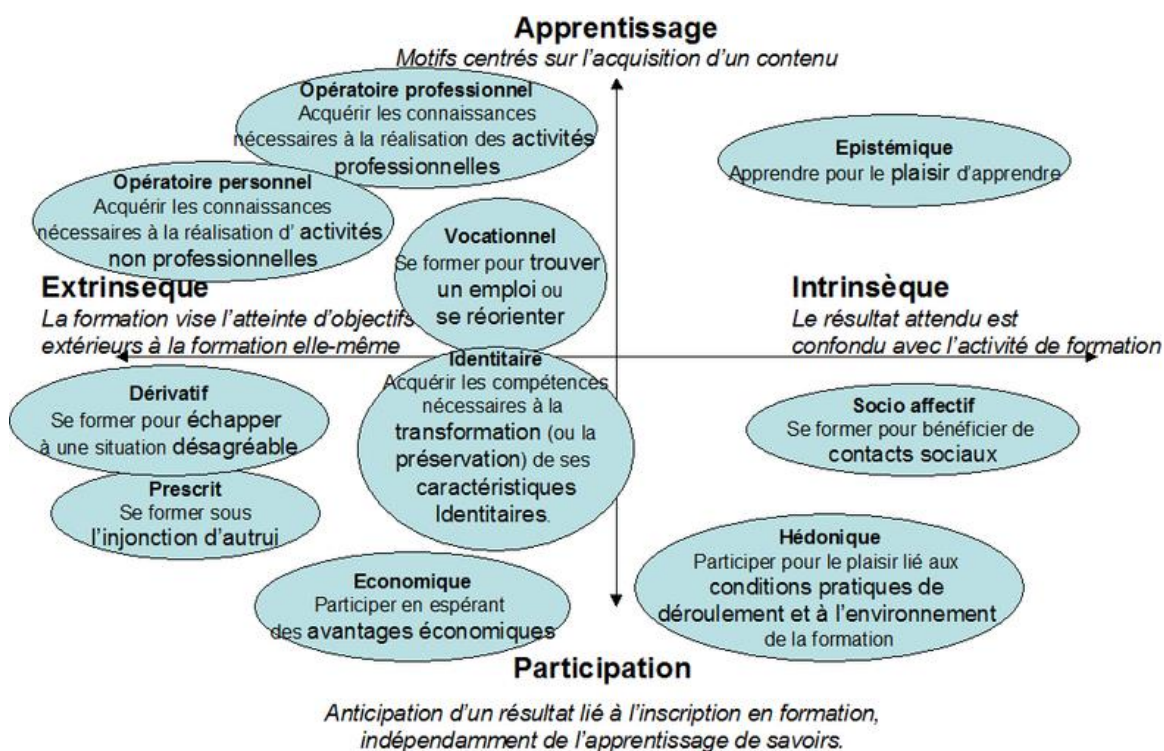
2.1. Les motifs de l'engagement des apprenants

La théorie de « l'Expectancy-Value » éclaire deux représentations sur lesquelles l'engagement des apprenants adultes repose : value, soit le sens et la valeur attribués à la formation, expectancy, soit sa perception de ses chances de réussir dans la formation (Bourgeois, 2015). D'après ce modèle, les apprenants adultes accordent le sens et la valeur à la formation en considérant cinq dimensions : la perception de l'utilité de la formation par rapport aux raisons d'engagement de l'apprenant, l'importance de la tâche perçue par rapport à la réalisation de l'objectif de la formation, les enjeux identitaires ou images de soi (autonome, indépendant, etc.), les coûts de la formation (au niveau du temps, de l'énergie pour surmonter des difficultés) et son propre intérêt intrinsèque (Bourgeois, 2022).

L'espérance de réussite dépend de « la perception de la difficulté de la tâche, la perception du soutien de l'environnement et la perception de son propre niveau de compétences » (Bourgeois, 2015). Elle a un lien étroit avec l'estime de soi car elle influence la confiance de l'apprenant en ses capacités à réussir dans la formation. En d'autres termes, plus un apprenant est confiant dans sa capacité à relever les défis de la

formation et à atteindre ses objectifs, plus son estime de soi est susceptible d'être élevée, ce qui peut favoriser son engagement et sa persévérance dans le processus d'apprentissage.

En fonction de son parcours de vie, chaque apprenant peut avoir son propre rapport à la formation (Fejzi et Zhao, 2017). Philippe Carré (2004) a répertorié dix motifs d'engagement de la part des apprenants adultes, qu'ils soient intrinsèques ou extrinsèques, et qu'ils visent davantage l'apprentissage ou la participation.



Dans la recherche menée par E. Bourgeois, S. Denghien et B. Lemaire (2016) spécialisés dans l'engagement des adultes en formation, les cinq motifs les plus fréquemment mentionnés par les apprenants adultes sont :

- accéder à l'emploi,
- conquérir une autonomie dans les différentes sphères de la vie quotidienne : pour effectuer des démarches administratives, dans les activités de consommation, dans le domaine de la santé ou de la mobilité,
- assurer l'éducation et le bien-être des enfants,
- trouver sa place dans la cellule familiale et dans la société,
- apprendre à réfléchir et à se raconter, ce qui est qualifié par les auteurs d' « enjeu opératoire intrinsèque » (E. Bourgeois, S. Denghien et B. Lemaire, 2016)

2.2. Les facteurs de l'engagement

Cross (1981) a classé les facteurs de l'engagement en trois dimensions : institutionnelle, dispositionnelle et situationnelle. Fejzi et Zhao (2017) ont ajouté une quatrième catégorie, liée au manque d'informations disponibles pour les apprenants. Dans

cette section, j'élaborerai en détail chacune de ces dimensions et identifierai les éléments spécifiques qui les composent afin d'acquérir une compréhension plus approfondie des moyens de favoriser l'émergence de l'engagement des apprenants.

Les facteurs institutionnels, comme définis par Cross (1981), sont des paramètres qui influencent l'offre de formation de manière significative. Ils englobent une gamme d'éléments liés à l'organisation et à la prestation de la formation. Tout d'abord, ils incluent la pertinence du contenu de la formation par rapport aux besoins et objectifs des apprenants. Ensuite, le lieu de formation joue aussi un rôle clé. Pour les apprenants sans moyen de transport public, la localisation doit être pratique et accessible pour minimiser les obstacles logistiques. Or, un sentiment d'appartenance à une association peut être plus important que la distance à parcourir, incitant ainsi à maintenir leur participation malgré les déplacements. Durant mon stage, j'ai observé que certains apprenants, bien qu'ils résident à l'autre bout de la ville, ont maintenu leur participation avec assiduité. De même, pour les adultes, qui assument d'autres responsabilités familiales et sociales, les horaires de la formation revêtent une importance déterminante pour leur engagement. En outre, d'autres facteurs peuvent également influencer : le coût de la formation, l'hétérogénéité du groupe, la compétence du formateur, etc. (Fejzi et Zhao, 2017) .

Les facteurs dispositionnels englobent « les valeurs et les attitudes des individus vis-à-vis de l'éducation et de l'acquisition de connaissances en général » (Cross, 1981 ; Rubenson, 1983, 1988). Dans leur mémoire, Fejzi et Zhao (2017) ont examiné en détail les éléments composant ce type de facteur. En premier lieu, ils ont notamment mis en lumière des aspects tels que la perception et la valeur attribuées à la formation, l'estime de soi et l'image de soi, qui peuvent être sensiblement influencés par l'expérience scolaire antérieure de l'apprenant. De plus, les facteurs émotionnels et affectifs, tels que le plaisir et le désir d'apprendre, ainsi que le soutien de l'entourage, se révèlent crucial dans l'engagement des apprenants. Ajoutons à cela que ces facteurs interagissent avec les dix motifs de l'engagement évoqués précédemment. En fin de compte, des opportunités pour les apprenants de pratiquer la langue en dehors des cours est également mise en évidence.

Les facteurs situationnels sont étroitement liés à la vie quotidienne de l'apprenant, ainsi qu'à son environnement physique et social (Cross, 1981). Selon Lavoie et al. (2004, cité par Fejzi et Zhao, 2017), cela englobe, premièrement, le manque de temps dû aux contraintes liées à la charge de travail et aux responsabilités familiales, notamment celles liées à la garde d'enfants ou à leurs activités scolaires. Deuxièmement, les problèmes de

santé personnels ou familiaux peuvent entraîner un manque d'énergie, de motivation et de concentration, ce qui peut compromettre la participation à la formation. De même, les difficultés financières liées aux frais de formation et de transport, entre autres, peuvent peser sur son engagement. Enfin, il est à souligner que ces facteurs situationnels sont souvent hors du contrôle de l'apprenant et peuvent représenter des obstacles significatifs à son engagement dans le processus d'apprentissage.

Les facteurs informationnels renvoient à la circulation de l'information qui donne accès aux personnes qui s'y intéressent. Cela concerne les canaux de communication qui rendent l'information sur la formation largement disponible, tels que des messages, des affiches, et d'autres outils similaires. Etant donné que certaines personnes ne sont pas ou pas du tout scolarisées, cela nécessite l'utilisation de supports visuels, un langage simple et des approches de communication adaptées au public cible.

3. Les aspects dimensionnels et les indicateurs de l'engagement des apprenants

Les apprenants doivent maintenir un niveau d'engagement constant sur une période déterminée. Cela prend en compte les aspects comportementaux, cognitifs, et émotionnels (Bourgeois, 2022) ou affectifs selon d'autres chercheurs. Jimerson et Campos (2003) ont proposé la dimension sociale comme quatrième dimension. Pour mon étude, je prévois d'intégrer les quatre dimensions d'engagement. Le fait d'identifier de nombreux indicateurs permet d'illustrer le niveau d'engagement. Cependant, comme l'ont souligné Fredricks et ses collègues (2014), de nombreux indicateurs d'engagement ne se limitent pas à une seule dimension, mais englobent souvent plusieurs composantes. Certains indicateurs se manifestent à travers des actions observables, tandis que d'autres sont plus difficiles à appréhender et à quantifier.

3.1. La dimension comportementale

La dimension comportementale est la plus aisément observable. Dans les écrits scientifiques, les chercheurs ont identifié 3 plans : le premier est souvent assimilé aux conduites d'individu qui sont bénéfiques à la réussite d'apprentissage (Fredricks et al., 2004). Autrement dit, il s'agit des comportements positifs (Fouzai, 2022), y compris, le choix d'inscription, la persévérance durant la formation, l'écoute des consignes, le respect des règles du cours (Bourgeois, 2022). Le deuxième se reflète dans les aspects liés à

l'apprentissage, tels que la gestion de l'effort pour l'apprentissage, la concentration et la participation aux cours. Le troisième plan concerne la participation aux activités hors des cours, par exemple, faire des devoirs, s'intégrer à la vie de l'établissement ou aux autres activités sociales (Bourgeois, 2022).

3.2. La dimension sociale

La dimension sociale est liée au fait que les apprenants doivent trouver leur place au niveau relationnel au sein des interactions (Barth, 2013). Elle est mesurée par l'ouverture à l'interaction avec les camarades et l'enseignant dans le processus d'apprentissage (Fouzai, 2022). Cela inclut des actions comme poser des questions, participer aux discussions collectives, solliciter de l'aide auprès de ses camarades et de l'enseignant.

Cette dimension est étroitement liée à celle du comportement. Dans sa thèse, Mariscalchi (2023) a fait référence aux travaux de Zio (2018) portant sur ces deux dimensions citées :

Elle se réfère :

- aux conduites positives de l'apprenant (adhérer aux normes de la classe, respect des règles, présence au cours) ;
- à son implication dans les apprentissages (poser des questions, persévérer, être attentif...) ;
- à sa participation aux activités académiques, sociales ou extrascolaires (faire ses devoirs par exemple) ;
- à sa participation active dans les activités d'apprentissage. (Mariscalchi, 2023, p.115)

3.3. La dimension cognitive

La dimension cognitive se réfère au degré d'engagement dans le processus d'apprentissage, en particulier sa disposition à faire des efforts et son comportement envers la quête du savoir (Parent, 2014). En d'autres termes, cela concerne la qualité des apprentissages et la manière utilisée pour y parvenir (Fredricks et al., 2004, cité par Mariscalchi, 2023), par exemple, la relecture de notes, la consultation du dictionnaire ou la réalisation d'exercices complémentaires (Fouzai, 2022). Cette dimension peut se manifester par des comportements cités précédemment qui sont observables, mais son aspect lié à l'effort mental est souvent moins évident. Il correspond à l'utilisation de stratégies cognitives, métacognitives, et d'auto-régulation (Burkhardt, 2021, Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Par exemple, cela peut inclure des activités telles que la

mémorisation et la gestion des tâches à réaliser (Mariscalchi, 2023). Dans le contexte de la formation des adultes, Marks (2000) définit l'engagement cognitif comme « l'attention, l'intérêt, l'investissement et l'effort que les apprenants consacrent à leur travail d'apprentissage ». (cité par Zio, 2019)

3.4. La dimension émotionnelle ou affective

Dans la thèse de Fouzai (2022), il est mentionné que Connell (1990) propose également une prise en compte des réponses émotionnelles envers la représentation de l'environnement de la formation, tandis que Finn (1989) met l'accent sur le sentiment d'appartenance au groupe et la valorisation de la formation. Cette dimension se traduit par l'expression d'émotions variées, telles que l'intérêt, le plaisir, le bien-être, la joie ou des émotions négatives, comme l'ennui, le découragement, l'abandon ou l'anxiété.

En se basant sur les dimensions, l'engagement englobe « le déclenchement de l'action, la quantité d'efforts et la qualité de la persistance face aux tâches scolaires, tout autant que l'état émotif de l'élève ». (Connell, 1990, cité par Fouzai, 2022)

À noter que « même s'il existe différentes définitions conceptuelles de ces termes, ils sont parfois évalués avec les mêmes éléments » (Jimerson et Campos, 2003, P11, cité par Burkhardt, s. d., 2021, 28). Chacune de ces dimensions mentionnées peut avoir des variations à la fois quantitatives et qualitatives. Par exemple, l'implication dans les tâches d'apprentissage se manifeste non seulement par la quantité d'effort, mais aussi la persistance durant l'apprentissage (Molinari & al., 2016), autrement dit, par le temps consacré à la tâche (time on task) (Taylor et al., 2014, cité par Fouzai, 2022). En outre, il est important de noter que l'engagement peut revêtir diverses formes en fonction des caractéristiques individuelles des apprenants, telles que le genre, l'ethnie, le niveau socioéconomique, etc.

Chapitre 5. Pédagogie active : placer l'apprenant au centre de son l'apprentissage

J'ai introduit les principes de l'andragogie appliquée à la formation linguistique des migrants adultes, ainsi que les facteurs clés de l'engagement dans ce contexte. La pédagogie active représente une orientation prometteuse pour optimiser ces processus. En plus, le plaisir est un facteur intrinsèque qui motive les apprenants à s'engager davantage, tout en constituant une expression tangible de leur engagement dans le processus d'apprentissage. Kéravec (2016, 91) confirme que le jeu « fait partie intégrante de la pédagogie active : il attire l'attention, socialise les élèves... développe leur connaissance », l'approche ludique peut établir un pont significatif entre la pédagogie active et le plaisir. Cela m'amène d'abord à la présentation de la pédagogie active et ses principes fondamentaux tout en mettant en lumière les rôles cruciaux des apprenants et des enseignants, dans le contexte de la formation linguistique des migrants adultes. Par la suite, j'approfondirai la réflexion sur l'approche ludique : en quoi consiste-t-elle ? Et en quoi la combinaison des approches ludique et active est avantageuse en termes d'engagement actif des apprenants adultes ? Pour terminer, j'aborderai brièvement le rôle du plaisir dans l'apprentissage.

1. Qu'est-ce que la pédagogie active ?

Conformément au livre *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés* (2004), la pédagogie active, également connue sous le nom de « méthodes actives en pédagogie », trouve ses racines dans le mouvement de l'Éducation nouvelle⁸. Selon cet ouvrage, au départ, les chercheurs de ce mouvement ont conçu des stratégies de formation en s'inspirant des activités quotidiennes des enfants, telles que le jeu et le chant, parmi d'autres. L'objectif était de favoriser le développement de l'autonomie et de l'apprentissage.

Fondée sur les théories constructivistes et socio-constructivistes, la pédagogie active se fonde sur le principe d'« apprendre en faisant » (Puaud, 2018). Elle recentre l'apprentissage sur l'apprenant, le rendant actif dans son propre processus d'apprentissage. Cela dit, dans cet ensemble de méthodes, les apprenants doivent « penser par eux-mêmes, expérimenter, formuler des hypothèses, tâtonner parfois, découvrir en autonomie... »

⁸ Selon Wikipédia, « L'éducation nouvelle est un courant pédagogique qui défend le principe d'une participation active des individus à leur propre formation. »

(Puaud, 2018). L'apprenant peut construire ses connaissances et trouver un sens à son apprentissage à travers des études de cas, des jeux de rôle, de la ludification, de la coopération et collaboration par groupes sur une tâche, etc. (Puaud, 2018).

Lebrun (2007, cité par Bachy et al., 2010) approfondit notre compréhension de la pédagogie active en identifiant cinq caractéristiques essentielles. Tout d'abord, il met en lumière l'importance des ressources d'informations, soulignant que l'enseignant n'est plus l'unique source de connaissances, car les apprenants apportent leurs propres ressources au processus. Il est crucial que les informations soient abordées par des situations pédagogiques proches de la réalité. Ensuite, la motivation est un autre facteur clé. Les activités d'apprentissage contextualisées renforcent la perception par les apprenants adultes du sens et de la valeur de leur apprentissage, stimulant ainsi leur motivation. De plus, les apprenants sont activement impliqués dans les activités et mettent en œuvre des stratégies d'apprentissage. Cela favorise des interactions plus fréquentes, à la fois avec l'enseignant et entre pairs, permettant aux apprenants d'être acteur dans leur apprentissage. Enfin, les productions sont un autre élément clé. Les apprenants produisent et échangent plus de travaux et de réalisations, ce qui les aide à réguler leur apprentissage de manière autonome.

2. Les apports et les freins de cette pédagogie

Puaud (2018), dans son guide de la pédagogie active, examine cinq points forts principaux de cette pédagogie. « On apprend mieux ce qu'on a découvert par soi-même, on comprend mieux ce que l'on a conquis plutôt que reçu » (Mottint, 2018). Pour résumer, la pédagogie active favorise le développement des compétences transversales en mettant en place des situations authentiques qui encouragent l'innovation, la collaboration et la résolution de problèmes. De plus, en mettant en évidence la pertinence de l'apprentissage dans des contextes authentiques, elle renforce la motivation et l'engagement des apprenants, car ils peuvent voir le sens de leur apprentissage. En outre, elle promeut un apprentissage en profondeur et durable en maintenant l'attention des apprenants et en sollicitant leur mémoire à long terme. Cette approche encourage la communication, le partage d'idées et d'expérience, créant de ce fait, un climat éducatif dynamique et de confiance, renforçant les relations interpersonnelles et favorisant le travail d'équipe.

Cependant, la mise en œuvre de la pédagogie active peut présenter plusieurs freins. L'une des difficultés majeures réside dans la nécessité pour l'enseignant de consacrer davantage de temps à la conception des séances. En classe, il doit faire preuve de flexibilité

pour gérer d'éventuels changements, tout en trouvant un équilibre délicat : guider sans tout diriger, être présent sans monopoliser l'attention. Pour des apprenants habitués à des approches plus passives, cette pédagogie peut s'avérer chronophage, car elle peut les amener à se sentir dépassés et perdus, créant ainsi une surcharge cognitive. De plus, l'enseignant peut rencontrer des défis liés au temps, à l'espace et aux interactions entre les apprenants. Plus précisément, il se pose des questions telles que : jusqu'à quel point faut-il encourager la liberté des échanges, comment gérer les situations où il y a peu ou pas d'interaction spontanée, etc.

Il existe de nombreuses pédagogies et chacune d'entre elles a ses particularités, mais aucune ne peut se suffire. Elles sont complémentaires les unes des autres. Dans les applications, selon les phases d'apprentissage, il s'avère donc pertinent de combiner des activités basées sur la pédagogie active avec d'autres méthodes pédagogiques, compte tenu de l'évolution des phases d'apprentissage. Par exemple, de plus en plus de « formations ludifiées » gagnent en popularité (Puaud, 2018). Il est également conseillé de s'adapter la pédagogie en fonction d'un grand nombre de différents facteurs, notamment l'évolution du groupe d'apprenants. Il faut trouver des méthodes optimales en permanence étant donné que le terrain est en constante évolution (Joseph-Louisia, 2021).

Chapitre 6. Approche ludique

Tout comme le met en évidence Bertrand (2018), l'approche ludique peut engendrer une expérience d'apprentissage empreinte de plaisir tout en permettant le développement actif des compétences. L'intégration d'une approche ludique revêt une importance capitale pour promouvoir l'engagement et le plaisir dans l'apprentissage des apprenants avec une pédagogie active. Bien que de nombreuses études aient exploré l'approche ludique principalement dans le contexte de l'enseignement aux enfants, il est essentiel de noter que certaines de ces considérations sont également pertinentes pour la formation des adultes, à condition de les adapter au groupe cible.

1. *Qu'est-ce que l'approche ludique ?*

J'entamerai notre exploration en abordant la définition du terme « ludique » telle que présentée dans les dictionnaires. Selon *Le Petit Robert*, il signifie étant « relatif au jeu » en tant que composante du comportement humain. *L'internaute* précise que « quelque chose de ludique possède certaines caractéristiques du jeu. Une approche ludique sera généralement amusante, récréative ou divertissantes ». En somme, l'approche ludique est étroitement liée au concept de jeu, mais elle ne se limite pas à une simple activité ludique. Cette approche, selon Lautem (2022, p 6), intègre « des activités divertissantes et engageantes dans l'enseignement des élèves, tout en gardant son aspect pédagogique et ses objectifs d'apprentissage ». De manière plus spécifique, cette approche ouvre la porte à l'intégration de divers éléments tels que les mimes, la fiction et les blagues.

En ce qui concerne la définition du jeu, de nombreux chercheurs ont consacré leurs études à ce sujet, générant ainsi une diversité de définitions. Cette notion est considérée par beaucoup de chercheurs comme étant complexe. Cela découle de la nature vaste du terme, caractérisée par « la diversité des activités qui sont dénommées 'jeu' », par exemple les jeux olympiques, les jeux de casino, les jeux d'enfants, les jeux vidéo, etc. (Brougère, 2005). Elles n'ont pas forcément des points communs très visibles. À cause de cette complexité, les définitions adoptées dans ce mémoire peuvent ne pas être exhaustives, mais elles contribuent à caractériser le jeu dans le contexte de notre étude.

Larousse définit le jeu ainsi : « Activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir, exemple : Participer à un jeu ». Cette définition met en lumière l'idée fondamentale

que c'est une activité libre, non imposée, entreprise pour le divertissement et le plaisir. Cela rejoint les perspectives de Nicole de Grandmond (1995) et Caillois (1958), tous deux soulignant que le jeu est une action libre. Cette expression se réfère au caractère volontaire et non contraignant qui a été défini par d'autres chercheurs, dont Caillois (1958). Selon ce dernier, cette liberté dans le jeu crée un espace propice à la prise de parole et à la prise de décision, favorisant ainsi l'autonomie des participants. Brougère (2005) et Duflos (1997) complètent que cette liberté est « conduite par les règles du jeu ».

Cependant, au contraire de la définition du Larousse, dans le contexte de l'apprentissage des langues, le jeu ne se limite pas à une activité sans fin utilitaire. Comme le souligne Cuq (2003, p70) « une activité d'apprentissage dite ludique est guidée par des règles du jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure... orientée vers un objectif d'apprentissage ». Thue Vold (2006) met également en avant une attitude ludique associée à un objectif d'apprentissage, soulignant ainsi que le jeu peut être intégré de manière significative dans le processus éducatif pour favoriser le plaisir tout en atteignant des objectifs pédagogiques spécifiques.

Outre les caractéristiques évoquées, Brougère (2005) a également avancé deux autres caractéristiques : une situation ludique « s'inscrit dans le second degré » et « dans une dimension non conséquente ». À l'égard du second degré, il fait référence au contexte distinct de la réalité. En d'autres termes, le jeu instaure une situation fictive où, au lieu de faire réellement des actions, on a la possibilité de les imiter. Quant à la dimension « non conséquente », cela suggère que les actions faites dans le jeu ont moins d'impact réel dans la vie quotidienne. Donc, comme les erreurs commises ou les choix effectués pendant le jeu, ils n'ont pas de répercussions sérieuses une fois le jeu terminé.

2. Les avantages de l'approche ludique

L'intégration du jeu, traditionnellement réservée au public enfant, s'est étendue progressivement au public adulte, comme l'affirme Pingaud (2002, cité par Décuré, 2016), le considérant comme « une prolongation de l'enfance où jouer équivaut à apprendre et à se développer ». Le jeu joue un rôle central dans le développement des compétences langagières et transversales chez les enfants, et des recherches récentes suggèrent que cet impact positif est également observable chez les adultes. Au niveau des compétences linguistiques, cette approche est plus avantageuse que les exercices de mémorisation (Décuré, 2016). Les bénéfices sur les compétences transversales, englobent divers aspects

tels que « le dépassement de soi, la coopération, la socialisation, la dédramatisation de l'erreur, l'implication du corps, la spontanéité, la créativité, la confiance en soi, et la liberté » (Sauvé, Renaud et Gauvin, 2007). Je mettrai particulièrement en avant deux de ces aspects pour rester centrée sur le sujet du mémoire.

L'encouragement de l'interaction au sein du groupe : L'approche ludique s'avère être un moyen efficace d'instaurer un environnement amical et détendu en classe. En se plongeant dans le jeu, les apprenants peuvent non seulement ressentir un sentiment de confort, mais aussi trouver du plaisir dans leur apprentissage du français. En d'autres termes, comme Décuré (20016) l'évoque, l'approche ludique « fait tomber les barrières de l'inhibition, de l'anxiété, du stress dus à l'obligation de performance à l'oral ». La nécessité de communication en français pour résoudre des problèmes imaginaires les incite à prendre des risques linguistiques, que ce soit pour parvenir à un accord, exprimer des sentiments ou expliquer des choix, entre autres. Cependant, la vraie situation est amenée de manière fictive, et de ce fait, cette absence de conséquences dans la réalité leur offre une certaine liberté, réduisant leurs craintes et les rendant plus à l'aise pour prendre la parole.

L'engagement actif des apprenants : « Plus les séances de langues sont attrayantes, plus les apprenants peuvent être encouragés à s'engager » (Décuré, 2016, p28, cité par Rousselot, 2019). « Dans l'approche ludique, le plaisir associé au jeu stimule de manière positive les apprenants sur le plan émotionnel ». (Rousselot, 2019, p48). En outre, la dimension ludique du jeu transcende son simple caractère divertissant, se révélant être l'un des moyens les plus efficaces pour rendre l'apprenant actif dans l'apprentissage. L'émergence d'une dynamique interactive permet même aux apprenants les plus réservés de devenir activement impliqués. Cela dit, l'approche ludique positionne l'apprenant au cœur de son propre processus d'apprentissage. C'est ainsi que, conformément à la description de Thue Vold (2016), « le jeu permet d'impliquer l'apprenant en tant qu'acteur et [qu'il] permet de faire collaborer les apprenants entre eux ».

Cependant, il est impératif pour les enseignants de rester vigilants face aux risques liés à l'utilisation du jeu. D'abord, il s'agit du sentiment d'insécurité devant l'incertitude ludique (Badi, 2021). À ce sujet, Silva (2008) conseille de privilégier des jeux simples afin de minimiser la crainte générée par le principe du jeu. Ensuite, l'autre écueil porte sur le changement d'attitude des apprenants. Il est essentiel de cultiver une posture ludique (Silva, 2008), incitant les apprenants à aborder les défis du jeu avec une attitude exploratrice et positive. L'enseignant doit être prêt à ajuster le déroulement du jeu, voire à

arrêter l'activité, lorsque les apprenants manifestent un réel malaise ou lorsque l'activité s'éloigne des objectifs pédagogiques. Enfin, l'engagement et le plaisir montrés pendant le jeu ne sont pas automatiquement en lien avec l'apprentissage.

3. Les indicateurs d'engagement particuliers avec l'approche ludique

Comme le dit Einsiedler (1991), le jeu provoque des émotions chez les personnes impliquées. Le plaisir, une émotion positive, est à la fois, un des indicateurs d'engagement observables pendant le jeu et neurologiquement, un des piliers essentiels de la motivation. Ils se manifeste à travers divers signaux observables. Notamment les expressions faciales, les gestes liés à l'interaction du cours, les postures détendues, et les regards attentifs. Les expressions verbales des apprenants sont tout aussi révélatrices, telles que les rires spontanés et les commentaires positifs, reflétant non seulement le bonheur ressenti, mais également une expérience d'apprentissage captivante. De manière tout aussi significative, les prises de parole spontanées et fréquentes, en dépit des lacunes linguistiques, s'imposent comme un indicateur significatif d'engagement, démontrant la volonté des apprenants de participer activement.

Partie 3

-

Méthodologie

Chapitre 7. Méthodologie

Cette section détaille la méthodologie qui a été choisie pour explorer en profondeur la problématique suivante : comment favoriser l'engagement et le plaisir des migrants adultes en situation de précarité dans leur apprentissage du français par une pédagogie active et une approche ludique ? En premier lieu, je décrirai la méthodologie de la recherche-action que j'ai adoptée dans ce travail. En second lieu, j'expliquerai comment j'ai recueilli des données nécessaires. Enfin, dans la troisième partie, je présenterai la démarche ethnographique pour analyser les données.

1. La mise en place de la recherche-action

La recherche-action ou recherche-développement est héritière de démarches d'expérimentations sociales et politiques et a comme point de départ d'« éprouver » des hypothèses préétablies en mettant en place des dispositifs techno-pédagogiques. (Hamel, 2017)

Cette approche qui combine l'action et la réflexion critique pour résoudre des problèmes pratiques tout en améliorant les pratiques existantes (Lewin, 1946), correspond à la vision participative de l'association. Cela vise à impliquer les adhérents dans la co-construction du projet, favorisant ainsi la prise en compte de leurs besoins spécifiques. Étant donné la nature expérimentale de ce projet, il est pertinent d'envisager l'approche de recherche-action pour entretenir une réflexion constante sur les besoins dans les pratiques pédagogiques afin de mettre en place des stratégies correctrices (Catroux, 2002), développer des pratiques d'enseignement et maximiser leur efficacité dans l'enseignement.

Conformément à la perspective de Kemmis et McTaggart (2005), qui propose une approche en spirale composée de quatre phases interconnectées, à savoir la planification, l'action, l'observation, et la réflexion avec ajustement, notre projet s'inscrit dans cette méthodologie itérative. Cette approche offre la flexibilité nécessaire, permettant de revenir à n'importe quelle phase du cycle en fonction des besoins et des résultats obtenus.

En alignement avec ces principes, les quatre étapes clés de la mise en œuvre de notre projet sont les suivants. Planification : Cette phase initiale consiste à identifier le problème, définir des objectifs alignés sur le changement souhaité, choisir des méthodes d'enseignement spécifiques, et établir un plan pédagogique détaillé. Cela inclut une analyse approfondie des besoins des apprenants. (cf. chapitre 1, 4.) Action : La phase d'action implique la mise en œuvre concrète du plan sur le terrain. Cela peut englober des

changements organisationnels, l'animation des cours, ainsi que l'accompagnement des apprenants. (cf. chapitre 7.) Observation : Cette étape consiste à recueillir des données provenant d'indicateurs d'engagement préalablement définis. L'analyse minutieuse de ces données permet d'identifier les points forts et les points faibles du projet, fournissant ainsi des informations essentielles pour évaluer son efficacité. (cf. chapitre 8, 1 et 2) Réflexion et ajustement : La dernière phase du cycle implique un processus de retour et de réajustement. Plus spécifiquement, elle englobe la conduite d'entretiens de bilan du projet avec les apprenants. Cette démarche vise à tirer des conclusions significatives et à donner des pistes de préconisations. (cf. chapitre 8, 3.)

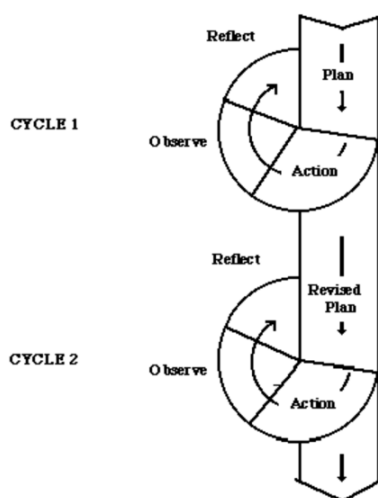


Figure 1. Cycle de la recherche-action d'après Kemmis et McTaggart (repris par MacIsaac, 1996)

2. *Recueil des données : démarche qualitative et quantitative*

Selon Catroux (2002), la démarche recherche-action tend à privilégier la collecte de données principalement qualitatives, toutefois, des mesures quantitatives peuvent garantir une évaluation rigoureuse et scientifique des résultats, illustrées par des données numériques.

2.1. *Démarche qualitative*

En vue d'analyser la participation des apprenants pendant l'atelier et leur degré d'engagement dans l'apprentissage, j'ai collecté des données à la fois suscitées et provoquées. Tout d'abord, les données suscitées comprennent nos observations consignées dans un journal de bord débuté dès le premier jour du stage, ainsi que des enregistrements des cours. En outre, j'ai conduit des entretiens approfondis avec les apprenants, afin de recueillir leur point de vue. En complément, j'ai sollicité des retours d'information de la

part de ma responsable, de ma référente, ainsi que d'autres bénévoles de l'association, enrichissant ainsi notre compréhension à travers une diversité de points de vue.

En ce qui concerne les observations, j'ai décidé d'opter pour une auto observation en utilisant une grille d'analyse comme référence. La démarche débute par une exploration introspective des pratiques d'enseignement, où on examine les activités déployées, les gestes et les réactions de l'enseignante, ainsi que les décisions organisationnelles susceptibles d'influer sur l'engagement des apprenants. Par la suite, je me fonderai sur les dimensions élaborées par les chercheurs pour observer l'engagement et repérer d'éventuelles alertes de désengagement chez les apprenants au cours des ateliers. Mon attention se porte sur des aspects clés tels que la participation active des apprenants, le niveau de concentration, les initiatives spontanées, le climat de l'atelier (favorable au libre-échange et à l'écoute ou non), les expressions faciales, et la manifestation de la confiance, entre autres.

Les entretiens que j'ai réalisés sont semi-directifs, guidés par un ensemble de questions (annexe 3). Les grandes thématiques abordées au cours de ces entretiens incluent les motifs d'engagement, l'organisation de la formation, l'auto-évaluation sur leur apprentissage du français, le ressenti vis-à-vis de l'approche active et ludique et le parcours des apprenants qui est un facteur crucial de leur engagement aux ateliers de français.

2.2. Démarche quantitative

Le taux d'assiduité constitue une démonstration tangible de la participation, reflétant l'engagement des apprenants de manière chiffrée, spécifiquement à travers les statistiques de leur présence aux séances, afin d'établir un graphique linéaire et d'illustrer clairement l'évolution du nombre de présences au sein des groupes. Cette représentation visuelle sera complétée par un tableau récapitulatif mettant en avant le taux de présence individuel de chaque apprenant au fil du temps. Cette approche permettra non seulement de quantifier l'engagement, mais aussi d'identifier des tendances et des schémas qui pourraient influencer la compréhension de la dynamique de participation pendant le stage.

3. Analyse des données : démarche ethnographique

3.1. Pourquoi la démarche ethnographique ?

L'enseignant de FLE investit souvent un temps considérable dans la préparation des séances en préparant diverses activités. Toutefois, la contrainte temporelle freine souvent

la possibilité de réexaminer et d'analyser le déroulement effectif en classe. Beaucoup de chercheurs, y compris Van Lier (1999) et Giné (2003), recommandent à l'enseignant de prendre du temps pour « comprendre la nature de l'(inter) action pédagogique » en ayant des réflexions, d'abord individuelles, « liées avec des décisions pratiques immédiates », puis consécutives, conduisant « à une révision des planifications » et enfin sur une analyse des pratiques de classe au niveau de la conception didactique. Cela me permettra de comprendre la complexité de situations pédagogiques. Ainsi, pour analyser ces données citées, j'aimerais aborder la démarche ethnographique.

S'appuyant sur les travaux de Cambra Giné (2003), mon choix d'adopter la démarche ethnographique dans cette recherche repose sur trois raisons fondamentales. En premier lieu, en me fondant sur l'analyse du discours en classe, j'acquerrai une compréhension approfondie du processus d'interaction pédagogique. Cette approche favorise la construction de savoirs partagés au sein du groupe, deux facteurs cruciaux influençant l'engagement des apprenants. En second lieu, les interactions observées en classe révèlent comment les apprenants s'approprient la langue, offrant ainsi des indications précieuses pour le choix d'approches pédagogiques plus adaptées. Enfin, en explorant les volontés sous-jacentes et les craintes à travers les représentations des apprenants, on est en mesure de cibler les points pertinents pour la remédiation. En outre, Cambra Giné (2003) souligne que l'objectif premier de la démarche ethnographique dans ce contexte particulier est de comprendre les actes didactiques en s'appuyant sur des données observées en classe.

3.2. Comment l'exercer ?

L'ethnographie s'inscrit dans une exploration des dimensions empiriques et descriptives de la science de l'Homme (Malinowski, 1963). Dans le cadre de notre recherche, notre focalisation se porte sur les acteurs clés de la salle de classe, à savoir l'enseignant et l'apprenant, en nous penchant sur des situations éducatives authentiques plutôt que de nous limiter à des scénarios idéaux. Cette démarche transcende la simple observation des comportements et des interactions pour s'étendre à la compréhension approfondie des « savoirs tacites, les systèmes de représentations qui régissent ce mode de vie particulier, ces habitudes et ces attentes des participants » (Giné, 2003). En explorant ces aspects en profondeur, cette démarche permet d'« interpréter les valeurs et les normes sous-jacentes » et de saisir « les cultures de la classes au niveau des dimensions

expressives, émotionnelles, affectives et sociales » (Giné, 2003) Toutes ces analyses convergent vers un objectif d'amélioration et d'innovation. En comprenant les contraintes de la réalité de la classe, je suis mieux équipée pour proposer des modifications et des innovations dans l'organisation des activités pédagogiques, ainsi que pour choisir des formats interactifs plus adaptés et efficaces.

Addisu (2019) expose son cheminement méthodologique d'une étude ethnographique, articulé en cinq étapes distinctes : l'observation participante, la prise de notes et d'enregistrements, la description des cas, l'identification des facteurs et la (re)construction du regard. J'adopterai les étapes préconisées par Addisu (2019) pour ma propre analyse des données.

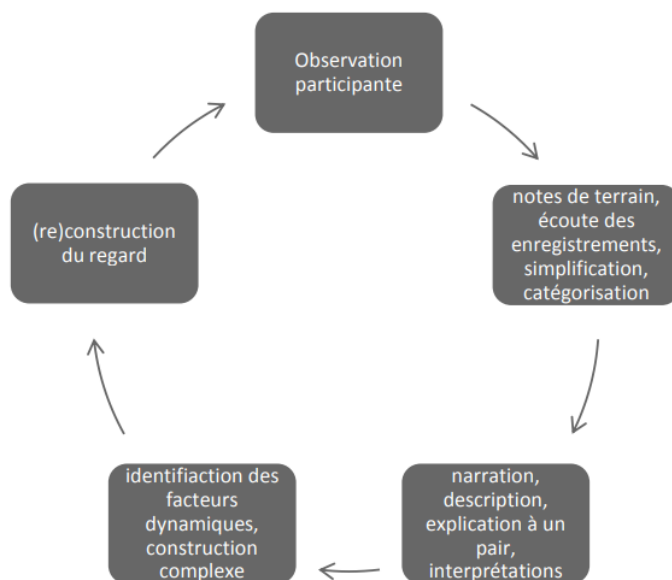


Figure 2. Le processus de recherche ethnographique Par langues Rouen-1

Partie 4

-

Analyse du dispositif

Les recherches antérieures révèlent une corrélation significative entre les diverses dimensions de l'engagement et les éléments ludiques inhérents à l'apprentissage. Par exemple, les activités ludiques sont capables de susciter un engagement émotionnel chez les apprenants, tandis que les interactions sociales facilitent leur engagement social. De plus, conforme aux principes de l'andragogie, les adultes apprenants bénéficient grandement d'une approche expérientielle où l'apprentissage est incarné dans la pratique. La pédagogie active les incite à devenir les principaux acteurs de leur propre processus d'apprentissage.

Cette section de mon mémoire se focalise d'abord, sur l'examen des processus organisationnels inhérents à l'approche participative, ceux-ci pouvant à la fois encourager ou entraver les choix d'inscription des apprenants. Par la suite, en m'appuyant principalement sur des données empiriques, notamment des observations de cas spécifiques, j'analyserai comment les activités ludiques et actives peuvent stimuler l'engagement des apprenants.

Chapitre 8. L'engagement des apprenants dans l'organisation des ateliers

Ce chapitre se concentre sur la réponse à notre problématique en ce qui concerne l'organisation des ateliers, que ce soit avant le démarrage des ateliers, pendant la formation et à la fin de celle-ci. Comme mentionné dans la partie théorique, divers facteurs institutionnels, situationnels et informationnels influent sur l'engagement des apprenants et conformément à l'approche active, il m'a semblé essentiel de prendre en compte l'avis des apprenants dans nos décisions organisationnelles. J'examinerai en détail les aspects de l'organisation des cours pour lesquels les apprenants jouent un rôle actif et les répercussions que cela peut avoir sur leur apprentissage du français.

1. Organisation pédagogique

1.1. La construction des groupes classes

1.1.1. Les profils des apprenants

La présentation des apprenants repose sur les données obtenues à partir des questionnaires et des entretiens individuels, menés sous la forme d'entretiens semi-directifs au moment de leur inscription. Ces derniers ont plusieurs objectifs : collecter des informations personnelles, établir un contact personnel et individuel avec chaque apprenant, évaluer son niveau de compétence en français et identifier ses besoins linguistiques. Le programme est conçu pour accueillir de nouveaux apprenants au fil du temps. Avec l'équipe de l'Échoppe, nous avons décidé de prioriser l'accueil des adhérents mais chacun a le droit d'inviter un ami qui a également un besoin linguistique. Cette décision, qui n'avait pas été envisagée initialement, a été prise en raison de notre conviction que la participation avec leurs amis encouragera la régularité de leur engagement. Je reviendrai dans le prochain chapitre pour évaluer l'impact de cette initiative sur l'engagement et la progression des apprenants.

Lors du stage, un total de 36 personnes a été interviewé individuellement avant de rejoindre les ateliers de français. Parmi eux, une grande majorité a fait le choix de s'inscrire, et un quart des apprenants ont seulement assisté à moins de 3 séances. Les raisons de la non-poursuite de la formation sont diverses : certains ont changé de lieu de résidence, ont été hospitalisés, ont trouvé un emploi ou ont préféré d'autres horaires. Il est

également intéressant de noter qu'environ la moitié de ces apprenants ne faisaient pas partie ou ne faisaient plus partie des adhérents de l'Échoppe.

La vingtaine d'apprenants de ce groupe, réside principalement dans les quartiers Teisseire et Malherbe. Ils présentent une diversité significative, tant sur le plan de l'âge, qui varie de 20 à 61 ans, que sur celui de l'origine nationale, comptant 13 nationalités distinctes. En outre, ces apprenants communiquent dans 12 langues différentes, parmi lesquelles on retrouve l'albanais, le russe, l'ukrainien, l'espagnol, le portugais, l'arabe, l'anglais, le soussou, le roumain, l'arménien, le slovaque et l'italien, mais malheureusement, sans qu'aucune de ces langues ne soit partagée par l'ensemble du groupe. Du point de vue de la scolarisation, la plupart d'entre eux ont eu un accès limité à l'éducation, à l'exception d'une minorité ayant fréquenté l'université.

Les motifs de leur présence en France sont également divers : certains sont présents en raison de problèmes de santé ou dans l'objectif de trouver un emploi, tandis que d'autres ont fui leur pays d'origine. Quant à la durée de leur séjour en France, elle affiche une grande variabilité. Certains ont élu domicile dans le pays depuis plus de trois ans, alors que d'autres sont arrivés il y a moins de six mois. Or, la question de la durée de leur séjour est incertaine pour certains, car ils occupent des logements temporaires et ne savent pas s'ils s'installent en France et à Grenoble à long terme. Par ailleurs, l'autre phénomène qu'on a remarqué était qu'aucun des apprenants qui ont trouvé un emploi au cours des sessions n'a pu simultanément maintenir sa participation aux ateliers.

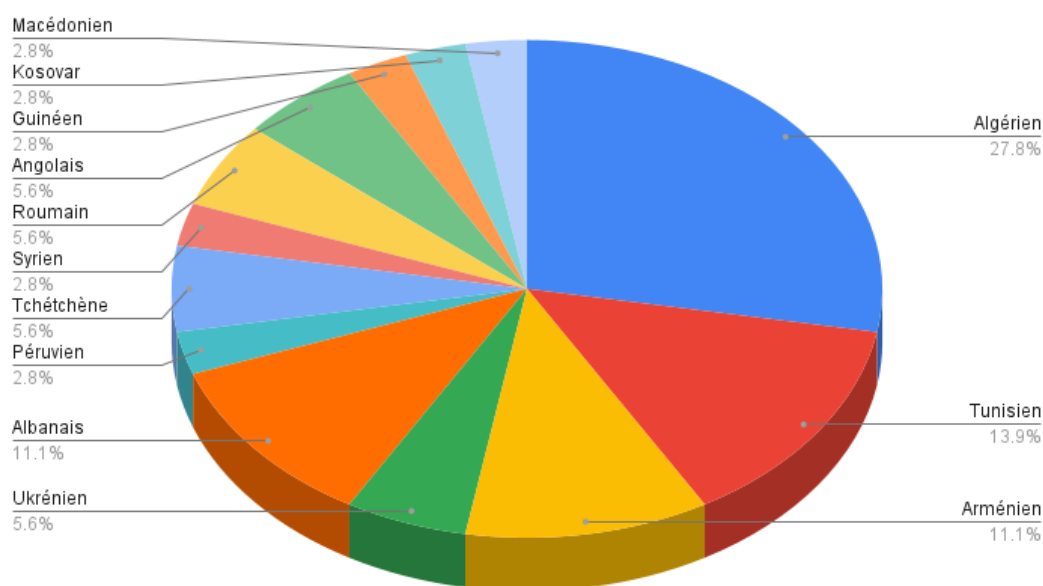


Figure 3. Les nationalités représentées des apprenants durant le stage

Les profils des apprenants

Prénom ⁹	Pays	Langue(s)	Âge	Scolarisation	Durée de séjour
Val	Albanie	Albanais	47	IM ¹⁰	2 mois
Kri	Albanie	Albanais et un peu italien	49	IM	2 mois
Sil	Roumanie	Roumain	61	Très peu scolarisé	IM
Kam	Tunisie	Arabe	38	Collège	3 mois
Ame	Tunisie	Arabe	38	Collège	1 mois
Re	Syrie	Arabe	45	IM	IM
Gev	Arménie	Russe	50	IM	4 ans
IS	Tchéchénie	Russe	20	Licence	3 mois
Ibra	Tchéchénie	Russe	24	IM	3 mois
Si	Roumanie	Roumaine	43	Collège	IM
Zi	Algérie	Arabe et italien	53	Primaire	5 ans
Cris	Angola	Portugais	37	Licence	3 ans
Mo	Algérie	Arabe	32	Collège	7 ans
Fou	Algérie	Arabe	41	Primaire	6 ans
Kari	Algérie	Arabe	44	Primaire	6 ans

⁹ Les prénoms ont été anonymisés

¹⁰ Informations manquées : Nous n'avons pas pu recueillir toutes les informations, surtout celles des débutants.

Luje	Kosovo	Albanais, slovaque et anglais	54	Licence	7 ans
Fae	Macédoine	Albanais	38	IM	3 ans
Fato	Guinée	Soussou	30	Pas scolarisé	1 an
Arp	Arménie	Russe, arménien	38	Licence	IM
Sach	Ukraine	Russe, ukrainien et anglais	36	Master en traduction	2 mois
Armi	Arménie	Russe et arménien	39	Lycée	IM
Fio	Pérou	Espagnol	26	Licence	1 mois
Yu	Ukraine	Ukrainien	51	Licence	2 mois
Be	Kosovo	Albanais	34	Collège	3 ans

1.1.2. La mise en groupe

Face à l'hétérogénéité, une question s'est imposée tout de suite : comment procéder à la répartition de ces apprenants aux profils si variés en seulement deux ou trois groupes distincts ?

Le principe de répartition, basé sur les niveaux du CECRL, s'est avéré inadapté à cause de l'hétérogénéité interne des quatre compétences linguistiques chez chaque individu. Ensuite, former un seul groupe centré sur des thématiques spécifiques, en particulier l'alimentation et la nutrition, aurait pu être une option car ce sujet constitue le lien fort entre la structure d'accueil et les adhérents. Cependant, bien que ce soit un thème important, il ne constituait pas l'objectif principal pour l'association ni pour les apprenants et cela aurait conduit à la formation d'un groupe toujours bien hétérogène. Une troisième possibilité consistait à offrir exclusivement des séances en petit groupe ou des cours

particuliers, éliminant ainsi la problématique de l'hétérogénéité. Or, cela aurait nécessité un investissement de temps de travail bien supérieur à celui initialement prévu. De plus, renoncer à la richesse de la diversité linguistique et culturelle qui peut contribuer à la qualité des échanges et des réflexions aurait également été regrettable.

La dernière option, celle que j'ai adoptée, a conduit à identifier des points communs parmi les apprenants afin de créer deux groupes partageant un consensus sur le contenu des objectifs d'apprentissage, plutôt que sur le niveau. Par exemple, le consensus des deux groupes était de progresser à l'oral par rapport à leur niveau initial, ce qui est ressorti des entretiens. Cette méthode permettait de capitaliser sur le groupe pour encourager des interactions enrichissantes autour de divers sujets. De plus, elle permettait d'offrir un soutien mutuel, tant sur le plan linguistique que psychologique, dans un processus d'apprentissage parfois ardu, surtout en période difficile. Enfin, malgré d'autres hétérogénéités qui existent toujours, sur le plan de la compétence orale, les deux groupes étaient plus ou moins homogènes et chaque apprenant pouvait être à l'aise et participer activement en groupe-classe.

Les groupes finalement formés sont les suivants : un groupe débutant regroupant les apprenants ayant une maîtrise très limitée du français à l'oral, correspondant ainsi entre le niveau A0 et A1. L'autre groupe est composé d'apprenants capables de comprendre des questions et d'y répondre, malgré des fautes évidentes dans leurs phrases. Le fait de se concentrer plus sur l'oral diminue aussi la gravité pour les apprenants qui ne savent pas lire et écrire. Il est important de noter que nous étions conscients que les personnes en situation d'alphabétisation avaient besoin d'un groupe spécialisé. Mais nous ne pouvions pas répondre à tous les besoins. Cependant, dans le cas d'une de nos apprenantes (Fa), d'autres difficultés l'empêchaient de rejoindre d'autres structures, ce que nous développerons dans les prochains paragraphes.

1.2. Adaptations pour les apprenants dans des situations particulières

Nous sommes toujours ouverts aux demandes de participation aux ateliers de français des adhérents. Cependant, étant donné que beaucoup d'entre eux sont confrontés à des situations particulières, leur présence aux ateliers n'est pas toujours simple. Cela demande donc des ajustements lors des inscriptions dans les groupes. Par exemple, certains apprenants, assumant le rôle de parents, doivent jongler entre la nécessité d'être présents à la maison pour leurs enfants, ce qui peut parfois les contraindre à être absents à des

séances, ou alors ils viennent en cours avec leurs enfants. Ainsi, Fa, une jeune maman célibataire est venue régulièrement aux ateliers avec son enfant, ce que nous avons accepté afin qu'elle puisse participer aux cours. Etant donné que de nombreuses institutions n'autorisent pas la présence d'enfants pendant les sessions d'apprentissage, elle avait du mal à s'inscrire dans les ateliers de français ailleurs. L'apprenante et moi avons toutes les deux décidé de nous engager à participer aux ateliers linguistiques, en reconnaissant ses difficultés de concentration ainsi que mes défis de gestion de classe.

De surcroît, nous étions également confrontés à des apprenants dont les niveaux se situaient entre les deux groupes préétablis. À un moment donné, c'était le cas notamment de l'apprenante Arp, qui parvenait à se présenter à l'oral et à comprendre certaines questions basiques, mais qui avait besoin de l'utilisation fréquente du traducteur pour une meilleure compréhension lors de l'entretien individuel. Face à cela, conformément aux principes de l'andragogie, je lui ai offert la possibilité de choisir après avoir expérimenté les deux groupes. Pour donner suite à sa participation aux deux cours, l'apprenante Arp a décidé de rester dans le groupe un peu plus avancé. Elle était consciente de son niveau inférieur à celui du groupe demandé et elle a ainsi fait beaucoup d'efforts pour s'engager activement dans la formation afin d'approfondir ses connaissances et de s'intégrer dans le groupe. Cette démarche active laisse une part de responsabilité à l'apprenant dans son propre processus d'apprentissage.

1.3. Programme pédagogique

La thématique initiale, l'alimentation, n'a pas été choisie par les apprenants, mais puisqu'elle est leur premier contact avec l'association, je la considère comme une porte d'entrée à l'apprentissage du français. En somme, cela permet aux apprenants de naviguer d'un domaine familier à un autre moins familier. Autrement dit, je commence par le vocabulaire des aliments qu'ils entendent fréquemment. J'ai même observé dans le groupe débutant, que beaucoup sont parvenus à énoncer quelques noms d'aliments en français. Ensuite celui de la cuisine dont ils maîtrisent les concepts mais pas les termes en français, pour finalement aborder celui de la nutrition, souvent négligé. Par ailleurs, l'exploration des opinions des apprenants occupe quand même une place centrale dans notre démarche. Les entretiens menés ont permis d'identifier trois aspirations majeures, chacune exigeant des niveaux d'investissement distincts et indiquant ainsi ce qui est particulièrement important dans le programme d'enseignement.

La première étape consiste à maîtriser l'utilisation du français pour communiquer, comprendre et se faire comprendre à propos d'informations vitales. Cela concerne notamment les situations importantes avec des interlocuteurs francophones, telles que celles rencontrées à la mairie, à la préfecture, à l'hôpital et au travail. Ainsi, nous avons organisé des séances spécifiques sur les sujets proposés par les apprenants dans les deux groupes, en adaptant les contenus à différents niveaux avec diverses activités et progressions. Les thèmes abordés incluaient la présentation individuelle et par association, la vie en ville, l'éducation, la santé et l'alimentation. Le deuxième objectif met en lumière la quête de la maîtrise linguistique, principalement observée chez ceux ayant un parcours scolaire solide ou chez les parents cherchant à soutenir l'éducation de leurs enfants. Ces apprenants aspirent à parler français correctement. Nous avons réservé quelques activités pour apprendre des points de grammaire, mais sur un temps bien limité car une majorité d'apprenants n'ont pas eu d'éducation à l'école. D'ailleurs, nous n'avons pas abordé la grammaire d'une manière traditionnelle, mais active, comme nous le verrons dans le chapitre 8.

Concernant le dernier objectif, certains apprenants ont justifié leur apprentissage du français par leur présence en France, soulignant l'importance de maîtriser la culture locale. Les travailleurs sociaux ont constaté que de nombreux membres ayant un faible niveau en français évitent de s'aventurer hors de leur zone de confort, ce qui limite leurs occasions de pratiquer la langue. En écoutant les récits des apprenants, j'ai remarqué leur réticence à converser avec des francophones natifs, une appréhension qui semble être due à un manque de maîtrise linguistique ainsi qu'à une méconnaissance et une incompréhension de la culture française. Face à cette problématique, nous avons mis en place des ateliers de conversation, qui sont ouverts à tous les apprenants de l'Échoppe, conviant des francophones, notamment des Français, afin de créer des opportunités d'échanges authentiques avec des locuteurs natifs, qui se font rares dans leur vie quotidienne en dehors des contextes officiels. Les ateliers de conversation se déroulent dans une ambiance conviviale et décontractée, rappelant celle d'un café, favorisant des discussions en petits groupes avec des animations surtout sous forme des jeux.

2. Organisation matérielle

2.1. Horaires

Lors des entretiens semi-directifs préliminaires, les apprenants ont exprimé leurs préférences et leurs contraintes au niveau des horaires. Nous avons expérimenté trois créneaux différents pour évaluer leur pertinence. Les apprenants ont été assez régulièrement présents aux ateliers du mardi après-midi et du mercredi matin, une fois par semaine pour chaque groupe. Au fur et à mesure du temps, nous avons remarqué qu'une fois par semaine ne suffisait pas à voir une progression significative, chez les débutants. Après avoir demandé l'avis des apprenants, nous avons mis en place un deuxième atelier le jeudi après-midi. Or, au bout de trois semaines, nous avons rencontré une baisse significative de présence. Nous pensons que la distribution alimentaire du jeudi matin exerçait une forte influence sur la présence du jeudi après-midi. Les gens avaient moins de motivation pour se rendre au même endroit deux fois en une journée, surtout pour ceux qui habitent loin. Il se peut aussi que la fréquence de « deux cours par semaine » demande un engagement trop élevé pour certains en phase initiale d'apprentissage du français.

La durée des séances a évolué : initialement fixée à deux heures, avec une pause de dix minutes au milieu, cette organisation a été révisée après plusieurs sessions. Comme les participants se laissaient distraire par leurs téléphones, cette pause n'était pas aussi bénéfique qu'espéré. En effet, les participants ont sollicité l'envie de la supprimer. Or, une fatigue notable se manifestait après deux heures d'atelier. Après des discussions avec l'équipe salariée et les participants, il a été décidé de réduire la durée des séances à 1h30, sans pause, dans le but de maintenir un niveau d'engagement et de concentration optimal, tout en évitant l'épuisement des participants.

2.2. Salles de classe

Nous avons trois salles à disposition pour les ateliers de français, deux à l'Échoppe et une à l'Escale. Bien que ces espaces soient géographiquement proches du quartier de la majorité de nos adhérents, favorisant ainsi leur participation, ils présentent également des inconvénients. Les salles ne sont pas idéalement adaptées à l'enseignement du français, ce qui nécessite des efforts supplémentaires pour l'installation et le rangement du matériel avant et après chaque cours.

Bien que la salle de l'Escale soit confortable et esthétiquement agréable, le changement de lieu pose le défi de convaincre les apprenants de s'y rendre sans accompagnement, ce qui nécessite des ajustements dans le programme pour accueillir les éventuels retardataires. L'instauration d'une habitude d'utilisation de cette salle, tenant compte de l'absentéisme, demande davantage de temps. Dans la salle d'accueil de l'Échoppe, nous disposons d'un équipement matériel plus complet. Cependant, des perturbations liées à l'inscription sur la liste de distribution alimentaire ont nécessité mon intervention en l'absence de bénévoles ou de salariés. Dans la salle de distribution alimentaire, outre l'installation des tables et des chaises, le retrait d'étagères était nécessaire pour aménager un tableau blanc.

Ces deux espaces de l'Échoppe sont fréquentés régulièrement par les adhérents pour récupérer leurs colis, établissant ainsi une familiarité significative avec l'endroit. Certains sont des habitués de longue date, ayant même forgé un sentiment d'appartenance et de confort. Après les expérimentations, tout comme l'équipe des salariés, les apprenants ont également préféré les deux salles de l'Échoppe pour continuer les ateliers. Pour la suite, nous avons essayé d'améliorer ces deux salles afin de créer une atmosphère plus propice à l'apprentissage, mais cela n'était pas une priorité de ce stage.

3. Continuité et suite des ateliers

3.1. L'établissement des règles de l'atelier de français

Après avoir observé des retards et des perturbations liées aux téléphones, il était nécessaire de mettre en place des règles pour mieux encadrer les ateliers de français. Ces règles ont été élaborées pendant les séances avec les apprenants qui sont dans le groupe intermédiaire, en utilisant une activité appelée "bulles de confort". Les apprenants ont été invités à réfléchir aux conditions qui les rendraient à l'aise pendant les ateliers puis, à les écrire sur des post-it. Bien que les apprenants aient initialement été surpris par cette activité et qu'ils aient eu du mal à s'exprimer, ils ont finalement contribué en proposant des idées telles que « ne pas être en retard », « écouter les autres », « couper le son du téléphone », etc. À partir de ces idées, une affiche des règles principales (annexe 4) a été créée et affichée pendant plusieurs séances. Quelques semaines plus tard, pendant une séance, un apprenant a souligné à ses camarades qui discutaient dans leur langue maternelle, la nécessité que les conversations entre les apprenants se déroulent également

en français afin que tout le monde puisse les comprendre. Après concertation avec la plupart des apprenants, cette pratique est devenue implicitement une règle pendant l'atelier.

Pour les débutants, l'établissement des règles des ateliers s'est déroulé de façon moins négociée en raison des contraintes liées à leur niveau de français. J'ai créé des étiquettes à partir de l'affiche existante afin qu'ils puissent associer les images aux phrases en binôme. Lorsque des comportements ne respectent pas ces règles, je me réfère à cette affiche pour les leur rappeler.

3.2. Période d'engagement

Face à un public souvent réticent à s'engager sur le long terme, une réflexion a été menée sur la durée idéale des sessions. Quant à la durée d'une session et aux critères de début et de fin des sessions, ils ont été toujours un défi dans la décision, jusqu'au moment où nous avons dû prendre une pause d'une semaine lorsque nous avons été confrontés à une forte absence. Avec l'équipe des salariés, nous avons examiné les raisons de ces absences et envisagé les ajustements nécessaires. Cette situation s'est notamment présentée pendant le Ramadan, qui perturbait significativement les horaires de sommeil et de repas de nombreux participants, impactant ainsi leur présence aux ateliers matinaux. En conséquence, nous avons conclu qu'il était préférable de ne pas programmer ou de réduire la fréquence des ateliers pendant cette période. En prenant également en compte l'influence des vacances scolaires, nous avons décidé d'organiser des sessions de deux à trois mois, permettant aux apprenants de renouveler leurs cartes de participation, ainsi de réaffirmer leur engagement.

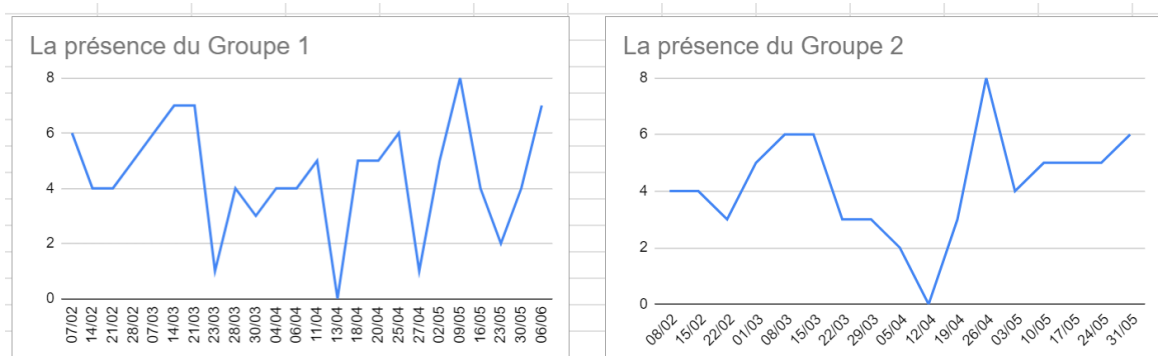


Figure 4. L'évolution du nombre de présences des deux groupes

3.3. Bilan participatif

Au cours de la dernière semaine de cette expérimentation, l'équipe de l'Échoppe a organisé une réunion participative à laquelle ont été conviés de nombreux adhérents, dont 5 apprenants des ateliers de français et 2 bénévoles des ateliers de conversation. Il était encourageant de constater que les 5 apprenants, dont 3 débutants, ont pris la parole en français dans un grand groupe. Après ma présentation des ateliers de français, des interactions très dynamiques ont eu lieu : les apprenants ont pu expliquer les raisons de leur engagement dans ces ateliers. Les adhérents, même ceux qui ne participaient qu'en observateurs lors des discussions pendant la distribution alimentaire et les ateliers de cuisine, ont également pu donner leur opinion sur la nécessité et les raisons de poursuivre les ateliers de français, les modalités de financement, ainsi que sur les moyens de communication, par exemple, l'utilisation du groupe WhatsApp. Les retours concernant l'atelier de français ont été très positifs et constructifs, ce qui a conduit l'équipe de l'Échoppe à décider de rechercher un financement, et c'est ainsi que j'ai pu occuper mon poste actuel.

Chapitre 9. L'engagement des apprenants pendant les ateliers

Le chapitre précédent m'a amenée à explorer les effets de l'approche active sur l'engagement des apprenants dans l'organisation de l'atelier. Dans ce chapitre, j'aborderai l'autre facette de la problématique, à savoir comment l'approche ludique et active impacte l'engagement des apprenants durant les séances d'apprentissage du français. Pour y répondre, je commencerai par présenter les composants essentiels du déroulement des ateliers. Puis, je me baserai sur les quatre dimensions, mentionnées dans le cadre théorique, qui permet d'analyser plus en détail l'implication des apprenants à partir de mon journal de bord d'observation, rédigé au fur et à mesure du stage. Ensuite, j'explorerai les raisons qui ont poussé les apprenants à s'engager dans ces ateliers. Enfin, je conclurai en proposant des pistes d'améliorations de la pratique en lien avec l'approche ludique et la pédagogie active dans ce cadre spécifique.

1. Les composants généraux des ateliers

1.1. Le schéma d'une séance type

1.1.1. Brise-glace

J'introduis systématiquement chaque atelier par un brise-glace, conçu pour atteindre divers objectifs. Son rôle principal est de créer une ambiance conviviale et détendue, distinguant nettement le temps passé en dehors des ateliers de français. En d'autres termes, ce moment offre une courte pause où les apprenants peuvent momentanément mettre de côté les soucis de leur quotidien, susceptibles de les plonger dans une émotion négative et de compromettre ainsi leur concentration pendant l'apprentissage du français. Cette approche vise à établir un climat favorable à l'aisance des apprenants, favorisant la familiarisation mutuelle, le développement de liens amicaux avec l'enseignant, et entre eux. De plus, ces activités requièrent souvent peu de connaissances linguistiques préalables, permettant ainsi à chacun de participer activement et de renforcer sa confiance en soi. Au début des séances, je les encourage à se lever pour participer à des activités dynamiques. En l'absence de nouveaux apprenants, le brise-glace sert à revisiter des points de langue précédemment abordés, notamment des mots et des règles de syntaxe.

Bien que les activités conviviales et ludiques insufflent une énergie positive aux apprenants et les rendent très actifs, certains rencontrent des difficultés à se concentrer lors des activités en position assise. Ils sont parfois tentés de consulter leur téléphone dès qu'ils retournent à leur siège. Pour contrer cette tendance, tout en conservant l'aspect ludique, j'ai ajouté des consignes visant à stimuler leur capacité de mémorisation et de concentration. Un jeu de balle se révèle très efficace pour atteindre cet objectif. Pendant ce jeu, une balle circule au sein du groupe afin de susciter des interactions amusantes entre les apprenants. Plus précisément, la personne qui reçoit la balle pose une question à celle à qui elle la lance, ou énonce le prénom ou le mot choisi de cette dernière, avant de la relancer. Pour maintenir leur concentration, j'ai introduit une deuxième et une troisième balle, circulant simultanément dans le groupe. Étant donné qu'ils ne peuvent pas prendre des notes pendant le jeu et que tout l'apprentissage passe par l'oral, les apprenants en retirent ainsi l'envie de pouvoir consigner leurs réflexions dans leur cahier une fois le jeu terminé. Ils ont moins tendance à se tourner vers leur téléphone comme s'ils pensaient que l'apprentissage était achevé.

1.1.2. Annoncer l'objectif de la séance

Comme précédemment évoqué, les adultes ont besoin de comprendre pourquoi ils entreprennent l'apprentissage proposé. L'absence de clarification quant aux objectifs de la séance ou leur inadéquation avec leurs attentes peut entraîner une perte de concentration. Donc, il était impératif d'annoncer les buts avant de proposer les activités, particulièrement avant qu'une relation de confiance entre l'enseignant et les apprenants soit établie. En plus, cette pratique s'avère cruciale pour les débutants, avec qui j'ai observé une différence significative entre le fait d'annoncer ou non les objectifs de la séance. En informant les apprenants des objectifs, ils peuvent anticiper ce qu'ils vont apprendre, ce qui facilite leur compréhension du déroulement et du contenu à venir. Je prépare la traduction écrite ou orale dans leurs langues maternelles en avance pour leur montrer les objectifs sur le diaporama, ce qui est particulièrement important pour les débutants qui pourraient avoir du mal à comprendre le concept.

1.1.3. Les activités proposées

Concernant la structure générale des séances, j'ai suivi de près le modèle TMR¹¹, incluant la phase de réception, le traitement des points de langue, et enfin, si le temps le permet, une production ou une interaction orale. Dans la phase de réception, j'ai initialement utilisé des vidéos authentiques, mais celles-ci se sont révélées trop complexes pour les apprenants débutants. Ils avaient du mal à saisir l'objectif de la projection, qui n'était pas de comprendre toutes les phrases, mais plutôt de les utiliser comme point de départ pour l'apprentissage. J'ai donc choisi d'utiliser des images ou des devinettes de mots en lien avec le thème abordé ou du même genre, afin de faciliter la compréhension.

En ce qui concerne les points de langue, j'ai principalement axé notre travail sur l'acquisition du vocabulaire, en recourant à des jeux et des mises en situation pour rendre l'apprentissage plus ludique et engageant. Pour ce qui est de la syntaxe, j'ai utilisé les doigts pour identifier les différentes parties de la phrase, offrant ainsi une approche visuelle et pratique pour la compréhension. Par ailleurs, quant à la prononciation, j'ai utilisé les gestes du Borel-Maisonny afin de renforcer la dimension orale de l'apprentissage.

Quant à la grammaire, elle n'était pas une priorité à ce stade pour ce public, la plupart n'étant pas prêts à assimiler les règles grammaticales de la langue française. J'ai principalement corrigé les erreurs grammaticales récurrentes au besoin. À la fin de mon stage, pour donner suite aux demandes de certains apprenants, j'ai abordé quelques notions grammaticales de manière plus inductive. Prenons l'exemple de la conjugaison des verbes pronominaux dans le groupe intermédiaire. En montrant des phrases, par exemple « je me lève à 7 h » et « il se lève à 7 h », je les ai invités à observer les différences dans les phrases et essayer de trouver les raisons de ces différences. Dans le groupe débutant, les observations se sont faites plutôt avec des images, par exemple pour la distinction entre « il est » et « elle est ».

Pour parvenir à la phase de production, il était généralement nécessaire de consacrer au moins deux semaines afin de permettre aux apprenants d'interagir de manière autonome et de mettre en pratique les compétences nouvellement acquises. Néanmoins, il était impossible de faire une production finale à la fin de chaque séance, donc, j'avais l'habitude de clôturer avec un rituel, souvent sous forme de jeu. Cela permettait aux apprenants de revoir et de consolider les points principaux abordés pendant la séance. Ce

¹¹ TMR signifie la trame méthodique repère : « qui est un modèle d'unité didactique (Courty, 1995) ou de séquence méthodologique (Beacco, 2007), conçu dans une perspective communicative-actionnelle et qui s'organise en trois grandes étapes et sept phases, à savoir l'étape de compréhension (en trois phases), l'étape de réflexion sur la langue (en deux phases) et l'étape de production (en deux phases) » (Timuc Mirela, 2016)

rituel s'inscrivait dans la phase de systématisation de l'étape de production, offrant aux apprenants un dernier moment joyeux dédié à la mémorisation et à la révision.

1.2. Les caractéristiques des activités proposées

1.2.1. L'aspect ludique

Premièrement, selon les caractéristiques définies par Caillois (2017), les apprenants devraient avoir une liberté de choix quant à leur participation aux jeux. En pratique, j'ai rarement octroyé aux apprenants cette liberté de décision, car il était considéré comme naturel pour eux de se conformer aux activités que j'avais proposées. Cependant, il est arrivé qu'une apprenante ait refusé de participer à un jeu de balle où le groupe devait être debout pendant une dizaine de minutes en raison de problèmes de santé. Quelques minutes plus tard, cette même apprenante a changé d'avis et a choisi de participer volontairement. Ainsi, cette liberté d'action s'exprime principalement par l'initiative des apprenants à donner leurs préférences individuelles. De plus, cette liberté se manifestait également dans la prise de parole et dans la possibilité de faire des choix dans le cadre des règles du jeu.

Deuxièmement, ces activités sont caractérisées par une variété d'éléments divertissants visant à rendre l'apprentissage plus attrayant et engageant pour les apprenants. Parmi ces éléments, on trouve l'utilisation de blagues, la compétition amicale, la stimulation de la créativité et de l'imagination, l'utilisation de supports ludiques tels que les jeux de société, les balles, les images, les chansons et les vidéos, ainsi que les communications non verbales, comme les mimiques et les gestes exagérés. En outre, l'intégration de sujets de conversation réels, abordés de manière inattendue, ajoute une dimension supplémentaire de surprise et d'humour à ces activités.

Voici un exemple de jeu qui comporte des éléments cités : au début du jeu, chaque participant se voit attribuer une carte numérotée. En formant un cercle, nous marchons et dansons en rythme avec la musique. Lorsque la musique s'arrête brusquement, les participants entendent un nombre plus élevé que celui figurant sur leur carte, et ils doivent rapidement se regrouper en équipes dont la somme des chiffres sur leurs cartes correspond au nombre annoncé. Ensuite, les équipes s'affrontent pour réussir le défi donné dans le temps imparti.

Troisièmement, ces activités engendrent des rires et créent une ambiance positive. Comme en témoigne l'équipe de l'Échoppe, « pendant les ateliers, on entend souvent leurs

éclats de rires ». Par ailleurs, pour que l'expérience ludique soit accessible à tous, ces activités sont faciles à suivre, car même si l'activité est conçue de manière ludique, les apprenants risquent de ne pas être captivés s'ils ne peuvent pas la poursuivre correctement, ce qui entraverait leur capacité à partager des moments de rire ensemble. Par exemple, bien que le jeu mentionné précédemment ait été un peu long à expliquer, une fois que les apprenants ont vu un exemple, ils ont rapidement saisi les règles du jeu.

1.2.2. L'aspect actif

Les activités dans ce contexte se démarquent par leur caractère interactif, offrant une variété de modalités de travail, que ce soit en groupe classe, en petits groupes, en binômes ou en individuel. Cette diversité permet également aux apprenants de rencontrer le plus grand nombre possible de camarades, de tisser des liens personnels et de favoriser les échanges. Dans le groupe intermédiaire, pendant les activités en petits groupes, où chaque apprenant dispose de suffisamment de temps pour réfléchir et s'exprimer, ils étaient plus réactifs et actifs dans la communication, donc cette modalité de travail a été maintenue voire encouragée. À noter que, parmi les débutants, certains apprenants ont manifesté un fort besoin d'être guidés en permanence pour obtenir des retours sur leur travail. Cette dépendance vis-à-vis de l'enseignant a conduit à réduire le travail en petits groupes au sein de ce groupe, mais plutôt à favoriser des échanges en groupe classe.

« C'est en faisant qu'on apprend ». Consciente des difficultés d'écriture rencontrées par certains apprenants, j'ai délibérément évité de rendre la rédaction obligatoire pour tous lors des activités. Pour ne pas négliger pour autant l'apprentissage de l'écrit, j'ai préféré recourir à l'utilisation d'étiquettes. Cela a offert aux apprenants la possibilité de manipuler ces étiquettes tout en utilisant leur bagage linguistique limité pour réagir. De plus, que ce soit lors de jeux ou de jeux de rôle, tous les apprenants sont considérés comme des acteurs principaux pour faire avancer l'activité ou l'histoire. « Le savoir n'est plus ce qui se reçoit d'une autorité, mais ce qui se produit par l'activité commune » (Lemaître, 2007). Par exemple, dans l'activité de création collective de l'histoire d'un personnage à partir d'une photo, ils contribuent d'abord avec leurs idées et essaient de proposer des phrases, ensuite l'enseignant corrige les erreurs communes. Et enfin on résume ce qu'on a appris.

Troisièmement, ces activités permettent aux apprenants de réfléchir ou travailler inconsciemment les méthodes d'apprentissage. Cette démarche rentre dans la logique « d'apprendre à apprendre ». En fait, ces activités ludiques ont aussi pour objectif de

l'apprentissage, où le terme « apprentissage » ne se limite pas seulement à acquérir des connaissances linguistiques et à les pratiquer, mais vise à débiter le développement des savoirs réflexifs concernant des méthodes d'apprentissage. Cela inclut, par exemple, leur capacité de concentration, à encourager la collaboration mutuelle et la répétition, etc. Et souvent, ces objectifs sont explicitement annoncés.

1.3. Les rôles de l'enseignante

Vu l'impact significatif de l'enseignante sur l'engagement des apprenants lors des ateliers, cette section s'attache à analyser mon style d'enseignement, visant ainsi à une meilleure compréhension de l'analyse de l'engagement des apprenants dans la section suivante. En adoptant le cadre du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009) qui explore les six préoccupations organisatrices de l'enseignante, une posture de contrôle, d'accompagnement, de lâcher-prise, de sur-étayage ou contre étayage, d'enseignement et dites du « magicien », deux postures principales ont émergé souvent pendant mon stage : celle de l'accompagnateur et celle qualifiée de « magicien ».

1.3.1. Une posture d'accompagnement

Traditionnellement, le professeur était perçu comme l'autorité en classe. Mais cette perception n'est pas appropriée du fait que les apprenants sont tous des adultes, en plus, la plupart étant souvent plus âgés que moi. C'est l'une des raisons pour lesquelles, dans notre atelier, je joue le rôle d'accompagnateur, d'aide et d'animateur, mettant en avant le rôle actif des apprenants. Cela se manifeste à la fois, par ma méthode consistant à signaler les problèmes en posant des questions et à fournir des indices en cas de besoin, puis par le fait de laisser du temps aux apprenants pour réfléchir et essayer de trouver collectivement la bonne réponse. Grâce à cette posture, les apprenants avaient la liberté de s'auto-désigner pour prendre la parole. Ce processus était initialement difficile pour moi, soit parce que je craignais le silence, soit parce que je ne parvenais pas à fournir des indices ou des ressources de manière que les apprenants les comprennent facilement.

1.3.2. Une posture dite du magicien

Dans l'animation des ateliers, mes deux principaux objectifs étaient de cultiver une ambiance conviviale et positive tout en maintenant l'attention des apprenants aussi longtemps que possible. Pour y parvenir, j'ai intégré des jeux et des techniques théâtrales

qui déclenchaient souvent des rires et stimulaient l'engagement des apprenants dans le désir de remporter le jeu. Cette approche les encourageait à rechercher et à exprimer les bonnes réponses, les éloignant ainsi des distractions telles que leurs téléphones ou d'autres éléments externes, tout en évitant l'ennui induit par des répétitions monotones. De plus, comme le soulignent Bucheton et Soulé (2009), il arrive fréquemment que le savoir ne soit pas explicitement transmis, mais plutôt deviné par les apprenants. Dans ce contexte, j'ai encouragé les apprenants à expérimenter et à manipuler les supports pédagogiques afin d'arriver à la réponse souhaitée. Cela incluait des activités telles que la manipulation d'étiquettes, la participation à des jeux de société utilisant des supports visuels, ou encore l'engagement dans des jeux de rôles. Ces méthodes fournissaient des opportunités où les apprenants étaient incités à émettre des hypothèses pour découvrir et assimiler la langue de manière ludique et interactive.

En ce qui concerne les trois autres postures principales, la posture d'enseignement se manifeste généralement à la fin des jeux, permettant ainsi un récapitulatif des apprentissages réalisés. Bien que ces moments soient souvent brefs, ils revêtent une importance cruciale, offrant aux apprenants l'occasion de procéder à une réorganisation et une mise en commun collective des connaissances acquises et de prendre des notes. En revanche, la posture de contrôle, centrée sur le pilotage de la séance et la préoccupation de cadrage, est celle que j'ai le plus évitée, car elle va à l'encontre de l'andragogie et ne favorise pas la création d'une atmosphère favorable aux apprentissages. Par exemple, plutôt que de demander explicitement aux apprenants de répéter des phrases ou des expressions, je les encourage à le faire de manière implicite à travers les règles du jeu. De même, l'adoption d'une posture d'apparent lâcher-prise ne s'est pas avérée appropriée, étant donné que le niveau des apprenants ne permettait pas qu'ils soient en autonomie. Malgré quelques tentatives pendant les activités en petit groupe, surtout pour les premières tentatives, les réactions des apprenants n'avaient pas toujours été très positives car ils attendaient ma confirmation de leurs réponses et mes aides pour la compréhension.

2. L'analyse de l'engagement des apprenants pendant l'atelier

Dans cette section, je vais examiner les indicateurs de l'engagement des apprenants pendant les activités ludiques et actives, en m'appuyant sur les quatre dimensions de l'engagement proposées par Fredricks et ses collègues (2004, cité par Mariscalchi, 2023) : la dimension comportementale, cognitive, affective et sociale. Certains de ces indicateurs

sont facilement observables au travers du langage verbal et corporel, ainsi que les réactions émotionnelles des apprenants, tandis que d'autres ont été exprimés lors des entretiens individuels avec les apprenants à la fin du stage.

2.1. Dimension comportementale

2.1.1. La présence aux ateliers

Le tableau ci-dessous résume les taux de présence de 20 apprenants ayant assisté à plus de deux séances sur la période de leur inscription. Des variations significatives ont été observées d'un apprenant à l'autre à cause de différentes situations qu'ils vivaient pendant la période. Prenant en compte les défis rencontrés par ce public, un taux de présence supérieur à 75 % peut être considéré comme témoigner d'une assiduité. Ainsi, une moitié des apprenants participaient aux ateliers régulièrement, et deux sur vingt étaient présents à chaque séance. De plus, un quart des apprenants ont fait preuve de persévérance en assistaient à plus de 4 mois d'ateliers. Enfin, parmi les absences, près de la moitié ont été prévues, souvent en raison de problèmes de santé ou de rendez-vous administratifs, ce qui a suggéré une certaine organisation et un engagement de la part des apprenants malgré les obstacles rencontrés. Mais, avec des personnes qui sont venues pour moins de trois fois, il arrivait souvent que la moitié des personnes présentes aux ateliers étaient absentes la séance d'avant, ce qui a ajouté des difficultés aux programmes d'enseignement.

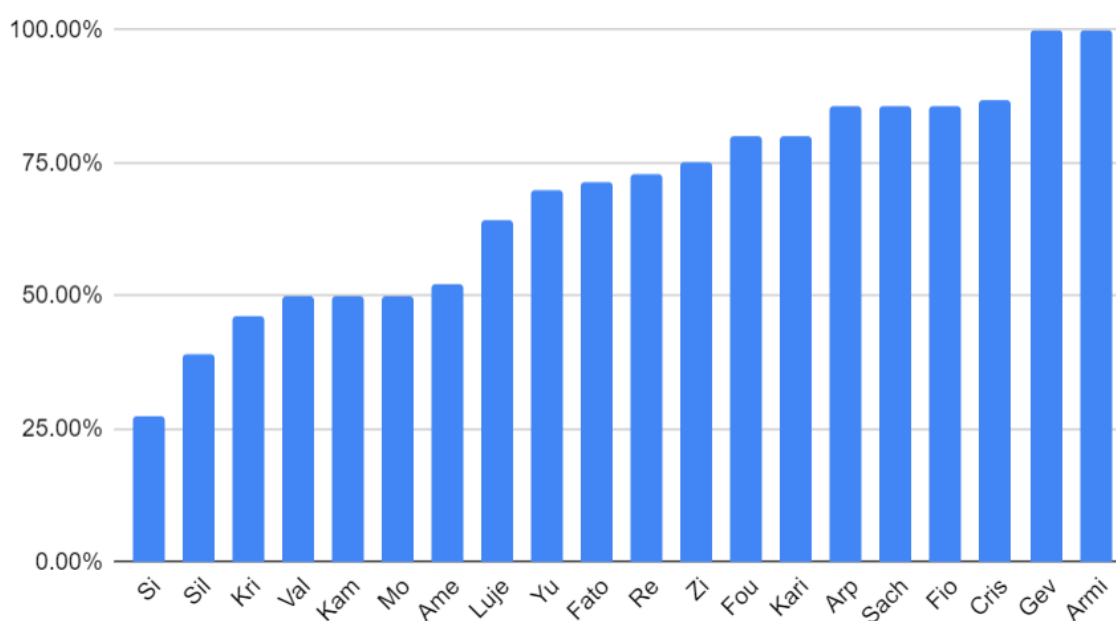


Figure 5. Le taux de présence des 20 apprenants

De nombreux apprenants ont montré leur engagement en arrivant à l'heure, voire en avance, aux cours de français. On a remarqué que deux parmi eux ont été confrontés à des retards occasionnels et à devoir partir plus tôt, plus de 20 minutes en avance, en raison de rendez-vous. Par exemple, l'apprenante Arm m'a informée à deux reprises de ses retards potentiels dus à d'autres engagements, tandis que Re a également signalé à plusieurs reprises son besoin de partir plus tôt. Malgré le court temps dont elles peuvent profiter à cause de ces rendez-vous, elles ont quand même fait le choix de faire le trajet pour assister à une heure, voire moins, de cours. Cette volonté de participer malgré les contraintes extérieures témoigne d'un engagement réel envers leur apprentissage du français.

2.1.2. La concentration

La concentration se manifeste de diverses manières selon les activités proposées, que ce soit l'observation dans le silence, la participation pendant les activités ludiques - souvent intérieure et moins observable - ou par d'autres comportements plus visibles. Souvent, cet état est accompagné d'une participation active, qui en témoigne.

- La participation active et l'observation attentive

Les activités ludiques ont un impact significatif en favorisant une atmosphère conviviale où les participants se sentent à l'aise pour s'exprimer. Ce qui est particulièrement notable, c'est que les manifestations d'autodésignation sont bien plus fréquentes pendant les jeux que pendant les exercices de compréhension orale. À titre d'exemple, une activité ludique a été mise en œuvre dans le groupe intermédiaire afin d'introduire le thème du cours. Cette activité repose sur une règle simple : le groupe-classe est divisé en deux, et chaque groupe choisit un chiffre qui correspond à une lettre du mot à découvrir. L'enseignante fournit ensuite une explication du mot, en précisant que la première lettre du mot est celle recherchée. Chaque groupe peut proposer le mot recherché à tout moment durant le jeu. Malgré des contraintes liées au niveau de français de certains participants, la simplicité du principe a permis une compréhension générale après un exemple. Pour illustrer davantage cet indicateur d'engagement, voici un extrait du journal de bord sur cette activité.

Au cours de cette activité, l'ambiance de l'atelier était très dynamique. Les participants étaient très attentifs aux définitions des mots. En cas d'incompréhension, ils ont demandé des relectures. Une grande majorité s'est auto-désignée pour proposer des réponses, souvent plusieurs voix en même temps. Par exemple, suivant la description du

brocoli, voici les hypothèses sorties tout de suite, quasiment en même temps, par de différents apprenants : « chou ? », « concombre ? », « poivron ? ». Tout le monde était investi dans le jeu pour trouver les bons mots. En plus, une apprenante a trouvé trois fois de suite les bons mots, ce qui a valu des félicitations de la part de ses camarades et a suscité des sourires de surprise et de joie pour elle chez plusieurs apprenants. En fait, l'activité n'a pas duré très longtemps car toutes les étapes ont été rapidement franchies par les apprenants. Le jeu s'est conclu par une proposition d'une petite voix d'un apprenant qui était : « c'est la bouffe ? ». Cet apprenant n'avait pas pris la parole avant de trouver le mot final. Après avoir félicité tout le monde, j'ai continué en posant une question pour encourager une discussion en français parmi les apprenants : "qu'est-ce que cela veut dire, la bouffe ?". Entre temps, beaucoup ont pris note du mot « la bouffe ».

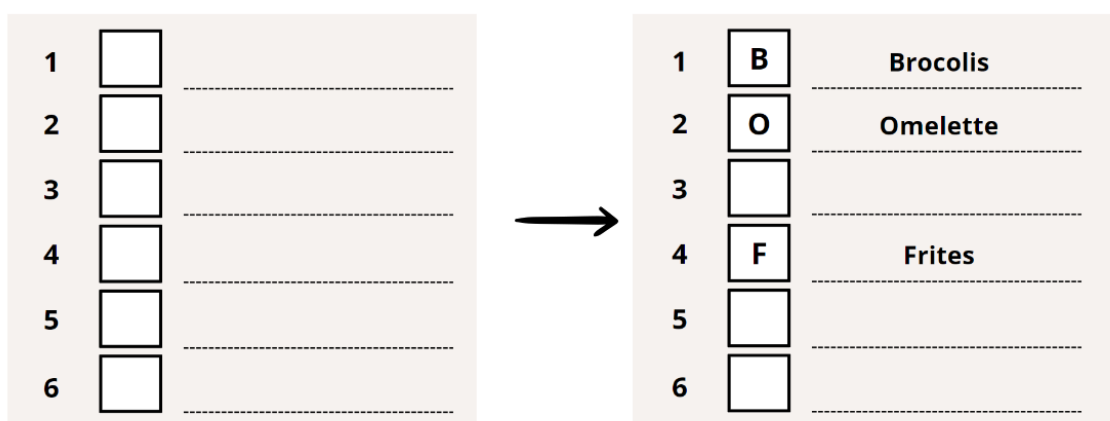


Figure 6. Le modèle du jeu « devinette »

Pendant l'activité, les apprenants se sont auto-désignés pour effectuer plusieurs tentatives afin de trouver les réponses attendues. Les fausses réponses étaient souvent basées sur seulement une partie de la description. Cependant, après que l'enseignante a souligné la partie qu'ils avaient oubliée, les bonnes réponses sont rapidement apparues. En voyant les sourires chez les apprenants à la fin de l'activité, je suppose que les mauvaises réponses n'ont pas découragé les apprenants dans cette activité car ils ont tous participé activement et cela a conduit à la bonne réponse. De plus, l'engagement des apprenants se manifeste également à travers leur langage corporel, même dans le silence. Pendant cette activité, on remarque aisément leur attitude positive, témoignant de leur réflexion, avec leurs regards tournés vers l'enseignante et le tableau. En particulier, même si l'apprenant qui a finalement trouvé la bonne réponse n'avait pas participé oralement à la recherche des

lettres, sa réussite démontre qu'il suivait attentivement le déroulement de l'activité et restait impliqué dans la réflexion.

Ils réfléchissent, ils posent des questions pour avancer dans leurs réflexions, ils prennent la parole activement, cela montre qu'ils deviennent actifs. En plus, dans cette activité, d'autres indicateurs d'engagement ont été observés : au niveau cognitif, les participants ont demandé des éclaircissements et des répétitions et pris des notes, au niveau social, ils ont félicité leurs pairs. Ces types d'indicateurs seront analysés plus en détail avec d'autres activités dans les sections suivantes

- Sans se rendre compte du temps passé

Étant donné que certains apprenants doivent récupérer leurs enfants à l'école, ils sont souvent les premiers à signaler l'heure, l'oubli du temps est plutôt rare. Mais parfois, pris par une activité, ils semblent ne pas voir le temps passer. Comme, au cours de l'activité « Qu'est-ce qui a été changé ? ». Dans cette activité, les apprenants se mettent en binômes, face à face, avec les mots appris pendant le cours placés au milieu de la table. Avant de commencer le jeu, chaque groupe dispose d'un court moment pour revoir tous les mots présentés. Ensuite, l'un des binômes se retourne pendant que l'autre cache une étiquette parmi les mots. En retournant, le premier doit identifier quel mot a été caché.

Ens : Alors, il est l'heure, ...

Sach : Oh, c'est fini ? (Regarder l'heure)

Ens : Oui, il est déjà 11 h. (Deux binômes continuent le jeu.)

À la fin de ce jeu, l'apprenant Sach a exprimé son étonnement devant le temps qui s'est écoulé rapidement en demandant : « c'est fini ? » pour confirmer ce qu'il avait entendu. Bien qu'ils aient pris conscience du temps dépassé, certains sont néanmoins restés pour continuer et terminer le jeu. Ce comportement s'est poursuivi jusqu'à ce que je doive rappeler que l'heure prévue était dépassée et que l'atelier devait prendre fin. Ces réactions témoignent de leur volonté de gagner le jeu, illustrant ainsi leur intérêt pour cette activité ludique. De plus, avant l'annonce de la fin de l'activité, personne n'a été distrait par le téléphone, qui est pourtant une distraction principale parmi d'autres. Cela est dû à leur déplacement dans la salle et leur concentration sur le jeu.

2.1.3. Participer à d'autres activités de l'association

Lors des séances, nous avons abordé le sujet de la cuisine et des aliments. Cette exploration thématique a conduit à l'évocation de l'atelier de cuisine organisé par l'Échoppe. Un constat intéressant émerge de cette discussion : près d'un tiers des participants ont eu l'opportunité de participer à ces ateliers culinaires à divers moments. Parmi eux, certains avaient déjà une expérience préalable, tandis que d'autres découvraient cette activité pour la première fois. Un cas marquant a été celui d'une vieille dame roumaine qui, habituellement accompagnée de sa fille lors de la distribution alimentaire et ne maîtrisant pas du tout le français, a manifesté un intérêt notable pour cet atelier. Malgré les barrières linguistiques initiales, sa présence jusqu'à la fin de l'atelier et sa participation dans la préparation de la cuisine témoignent de son désir de découvrir de nouvelles activités. Nous avons pu observer chez elle une certaine aisance et une ouverture à l'expérience. Lorsqu'on lui a posé la question « est-ce que tu aimes cuisiner ? », avec mon aide, elle a réussi à répondre « oui, j'aime cuisiner ».

À la fin du mois de mai, nous avons eu l'opportunité de collaborer une fois avec la bibliothèque de Teisseire-Malherbe pour un atelier de conversation, située à 2 minutes à pied de l'Échoppe. Informés de cette visite, un peu moins de la moitié des inscrits du groupe intermédiaire ont participé à cette activité. On remarque que chaque personne présente lors de cet événement a par la suite choisi de s'inscrire volontairement à la bibliothèque. En observant de près l'évolution de la fréquentation des ateliers de conversation depuis la rentrée, il est manifeste que de plus en plus d'apprenants s'engagent activement dans leur apprentissage de la langue française en cherchant des opportunités supplémentaires pour pratiquer le français. Cette augmentation substantielle de la participation indique non seulement un intérêt croissant pour les activités de conversation, mais aussi une volonté affirmée de renforcer les compétences linguistiques dans des contextes authentiques et interactifs.

2.2. Dimension cognitive

La dimension cognitive de l'apprentissage du français se révèle à travers les efforts déployés par les apprenants ainsi que les stratégies qu'ils mettent en place pour réussir. Néanmoins, pour de nombreux apprenants, en particulier ceux qui n'ont jamais été exposés à des méthodes d'apprentissage linguistique, notamment ceux n'ayant pas fréquenté l'école, le développement de telles stratégies peut représenter un défi. Ainsi, les règles du jeu sont utilisées comme un moyen de transmettre ces stratégies d'apprentissage. Dans ce contexte,

j'examinerai quelques exemples d'activités ludiques et j'analyserai l'engagement des apprenants durant ces jeux.

2.2.1. Les stratégies d'apprentissage mises en place

Au début de chaque séance, des activités sont conçues pour amener les apprenants à se concentrer, les préparant ainsi mentalement à s'exercer à la mémorisation. L'un de ces brise-glace consiste en la présentation progressive d'expressions, accompagnées de gestes. Certains de ces gestes ont été recueillis pendant la distribution alimentaire, d'autres encouragent les interactions entre les apprenants. Par exemple, quand ils ont entendu un clap il fallait qu'ils disent « se lever » (ou « levez-vous ») en le mimant, deux claps signifiaient « ouvrir la porte », trois claps « avancer », quatre claps « retourner », et cinq claps correspondent à un high-five. Après deux tours d'entraînement, nous avons commencé le vrai jeu, pour ceux qui l'ont fait en dernier, ils ont reçu une petite « punition », le gage de « faire un squat ». Voici un extrait d'observation de cette activité.

En demandant aux apprenants de se lever et de se rapprocher pour le brise-glace, certains hésitaient à se lever ou se levaient et marchaient lentement.

Pendant ma démonstration des exemples d'expressions, certains d'entre eux ont commencé à répéter et à imiter ce que j'avais fait, tandis que d'autres non. Mais, durant les deux tours d'entraînement, tous les apprenants ont participé activement en faisant les gestes et répétant les expressions à l'oral.

Pendant mon explication du mot « avancer », Ge a demandé « marcher ? ». J'ai répondu « oui, mais marcher vers l'avant ».

L'apprenante Ré m'a demandé d'écrire les mots sur la table pour mieux les mémoriser. Sur le moment, j'ai refusé en lui expliquant que nous écrivions une fois l'activité terminée, afin de nous concentrer sur l'écoute et le mime.

Au deuxième tour du jeu, la plupart des apprenants ont réussi à répondre rapidement au nombre de claps correspondant. Je les ai tous félicités, tous les apprenants avaient l'air contents et à l'aise. Une fois l'activité terminée, Ré a redemandé l'orthographe de ces expressions pour prendre des notes.

À l'origine, cette activité vise à dynamiser les apprenants et à rendre l'atelier plus convivial en les encourageant à mimer, à bouger et à répéter sans se sentir gênés. Grâce à ce principe simple, les apprenants n'ont pas besoin de posséder de prérequis importants et peuvent participer facilement, même s'ils étaient absents lors de la séance précédente. On intègre ainsi les nouveaux apprenants. D'ailleurs, en les incitant à répéter les expressions et à reproduire les gestes associés, cette activité leur présente inconsciemment une stratégie d'apprentissage. Répéter à haute voix et faire des gestes sollicitent les trois types de mémoire : kinesthésique, visuelle et auditive.

Quant à l'engagement des apprenants, il s'est manifesté de plusieurs manières.

Tout d'abord, certains ont commencé à répéter dès qu'ils ont entendu la première expression. Même les plus timides ou ceux qui ne voyaient pas immédiatement l'intérêt de la répétition ont finalement participé en imitant et en répétant les expressions. Ensuite, l'apprenant Ge a pris l'initiative de poser des questions pour éclaircir ses doutes pendant l'activité. Il a remarqué que le geste de mime de l'action "avancer" ressemblait à celui de "marcher", ce qui l'a fait réfléchir sur la signification des mots. Cette intervention montre son engagement à comprendre et à apprendre activement.

De plus, plutôt que de regarder leurs téléphones une fois de retour à leur place, les apprenants souhaitent connaître l'orthographe des mots présentés, ce qui les a incités à prendre des notes. En ce qui concerne la prise de notes, suite à la recommandation d'apporter un cahier et un stylo pour chaque atelier, on constate que la grande majorité des participants se présentent désormais systématiquement avec leur matériel de prise de notes, démontrant ainsi leur engagement envers l'apprentissage.

Un changement d'attitude s'est également opéré : de l'incertitude initiale quant à leur compréhension de la consigne de l'activité, ils sont passés à la satisfaction d'avoir bien suivi l'activité. Cette augmentation de la confiance en soi témoigne également de leur engagement au niveau psychologique envers l'apprentissage durant l'atelier.

Enfin, la semaine suivante, le groupe d'apprenants a démontré une capacité étonnante à se remémorer ensemble les expressions apprises, et à exécuter correctement les gestes associés, même si certains détails étaient encore perfectibles. Bien que l'effort mental ne soit pas toujours visible, les résultats obtenus, illustrant la qualité remarquable de leur apprentissage, laissent entrevoir l'investissement intellectuel considérable qu'ils ont consenti. Ces observations renforcent l'idée que leur engagement ne se limite pas à une simple participation superficielle, mais qu'il se traduit également par des efforts soutenus pour assimiler les connaissances nouvellement acquises.

2.2.2. La progression des apprenants

Selon Fredricks (2004), la dimension cognitive est liée aux méthodes employées pour atteindre une bonne qualité des apprentissages, comme ce qu'on a développé précédemment. Cette dernière peut être reflétée par la progression des apprenants. Elle s'est avérée diverse et spécifique à chacun des participants de notre étude. Par exemple, Ré, qui avait été découragé à cause de ses années d'apprentissage du français sans atteindre le niveau A1, a démontré une avancée significative en participant régulièrement aux ateliers

et en étant capable d'expliquer ses absences de manière cohérente en français. Yu a également témoigné de progrès en passant du groupe débutant au groupe intermédiaire. De même, Lum, initialement dépendant de l'anglais pour comprendre les cours et répondre aux questions, a finalement assimilé l'intégralité du contenu et a activement participé en répondant en français. Enfin, Sach, bien que peu confiant au départ dans son expression en français, a progressé jusqu'à partager volontairement toutes ses expériences entièrement dans cette langue pendant le cours.

2.3. Dimension affective / émotionnelle

La dimension affective des apprenants se révèle à travers l'expression d'émotions et le développement d'un sentiment d'appartenance au sein de nos ateliers. Durant nos séances, les émotions des participants s'exprimaient de manière tangible, surtout lors des activités ludiques où l'interaction est favorisée. Toutefois, il est plus délicat d'observer le sentiment d'appartenance. Cela pourrait se manifester par le fait de parler de soi et le plaisir de participer aux ateliers. Je les développerai plus avec la dimension sociale.

L'activité intitulée « la journée de ... » m'a particulièrement marquée. Cette activité incite les apprenants à collaborer pour créer une histoire à partir d'une image donnée. Chaque participant contribue en ajoutant une phrase qui enrichit le récit en fournissant des informations sur le personnage ou ses actions. Voici un extrait de cette activité qui illustre cette dynamique.

J'ai choisi un tableau à l'Échoppe, représentant un jeune homme africain. Pour démarrer l'activité, j'ai invité les apprenants à définir les caractéristiques de ce personnage en leur posant des questions simples. Après un court moment de réflexion, Cris a esquissé un sourire avant de répondre avec assurance : « Il s'appelle S¹² », déclenchant ainsi un rire collectif dans la salle. Cette réaction joyeuse était due au fait que S est le prénom du bébé de Fato, qu'elle amène systématiquement avec elle lorsqu'elle assiste aux ateliers.

Continuant sur notre lancée, j'ai demandé à Mo d'où venait ce personnage. D'un ton enjoué, il a répondu : « Il vient d'Italie », suscitant à nouveau l'amusement parmi les apprenants. En suivant leur logique, j'ai imaginé le scénario : « Ah, d'accord, donc un jeune africain nommé Salim vient d'Italie en réalité ». Cette idée a été suivie par la suggestion de Sach selon laquelle il se rendait au marché d'une autre ville. Fato a ajouté : « Pour acheter poison », ce qui a créé une confusion hilarante : J'ai alors accentué la prononciation « z » et « s » : « Du poison ? ou bien du poisson ? C'est quoi la différence ? ». L'apprenant Sach dit le mot « poison » en mimant le geste de boire et exprimant une grimace de douleur pour le premier, et le mot « poisson » imitant les mouvements d'un poisson avec mes mains pour le second. Fato a été la première à éclater de rire en rectifiant : « Non, non, du poisson ».

Tout au long de l'activité, ils prenaient des notes de temps en temps. En se basant sur les phrases qu'ils ont fournies et que j'ai corrigées, en groupe-classe, les apprenants ont pu observer et trouver la règle de la composition des verbes au passé composé.

¹² Le prénom est anonymisé.

Pendant la création de l'histoire, certains apprenants ont choisi d'exagérer certains aspects de manière humoristique pour ajouter une touche de fantaisie et de légèreté. En partageant des rires à maintes reprises, ils ont vécu des émotions positives. Lorsqu'elle a commis une erreur, l'apprenante Fato a réagi en riant plutôt que de se sentir gênée et Ré a pris immédiatement des notes sur son cahier habituel pour assimiler les informations. En effet, le jeu a beaucoup diminué la gravité des échecs et des erreurs. D'ailleurs, leur langage non verbal comme des hochements de tête et de légers sourires, témoigne de leur compréhension et me fournit un retour immédiat sur leur implication dans l'activité. En résumé, l'atmosphère de l'activité était empreinte de plaisir et d'enthousiasme, illustrant ainsi la dimension affective par l'expression des émotions.

Cette activité ludique a également mobilisé une approche active car les apprenants se sont mis au centre de leurs apprentissages. Tout d'abord, ils ont créé entièrement l'histoire eux-mêmes, ce qui a suscité leur engagement et leur créativité tout au long de l'activité. Ensuite, bien que l'histoire soit fictive, ses éléments ont été ancrés dans un contexte authentique, ce qui a rendu l'apprentissage plus concret et pertinent pour eux. De plus, le support pour apprendre le vocabulaire ou un point de grammaire a été fourni par les apprenants eux-mêmes. Au travers de cette activité, interactive et participative, ils se concentrent pour formuler des hypothèses, trouver les réponses, découvrir eux-mêmes les règles de grammaire, renforçant ainsi leur appropriation des concepts linguistiques.

Il arrive également que les apprenants se sentent à l'aise pour exprimer leur mécontentement face aux difficultés rencontrées. Par exemple, un apprenant a proposé une fois de changer d'activité car il se sentait incapable de la réaliser. Cette expression franche des émotions, qu'elles soient positives ou négatives, témoigne de l'implication émotionnelle profonde des apprenants dans leur expérience d'apprentissage, et dénote leur volonté de trouver des solutions adaptées à leurs besoins. Cette ouverture à l'expression émotionnelle reflète également un environnement propice à l'écoute et à la communication au sein de l'atelier. En outre, lors des entretiens individuels et de la réunion de bilan, certains apprenants ont exprimé leur satisfaction et ont valorisé la formation en proposant de poursuivre le projet FLE au sein de l'Échoppe.

2.4. Dimension sociale

La dimension sociale de l'engagement se manifeste à travers les interactions et les comportements qui favorisent le maintien des relations au sein du groupe. Ces interactions

peuvent prendre différentes formes, telles que des échanges verbaux lors des activités de groupe, des gestes d'entraide et de soutien entre les apprenants et des expressions d'encouragement et de reconnaissance.

2.4.1. Se donner des nouvelles

Au début de chaque atelier, nous prenons souvent un moment pour partager des nouvelles, en posant des questions telles que « Comment s'est passée ta semaine ? » ou « Quoi de neuf ? ». Ces échanges permettent aux apprenants de partager des anecdotes et des expériences personnelles. Il est fréquent qu'un autre apprenant réagisse ou commente ce qui est partagé. Ils s'écoutent et se valorisent, illustrant ainsi la dimension affective et sociale de leur engagement dans le groupe. Lorsqu'un camarade est absent, certains s'inquiètent et me demandent où il est ou pourquoi il n'est pas venu. Cela témoigne d'une communauté bienveillante et solidaire.

Parfois, ils mentionnent des rencontres fortuites dans le quartier la semaine précédente, renforçant ainsi les liens sociaux au sein du groupe. Par exemple, Re a croisé Kri et Val en dehors de l'atelier. Même si Re n'a pas de langue commune autre que le français avec ce couple et que tous les trois ne maîtrisaient pas encore le français au niveau A1, ils ont réussi à échanger des salutations et Re a même pu demander et retenir l'âge de leurs enfants. Même en dehors de l'espace dédié à l'apprentissage du français, ils ont maintenu des interactions sociales, ce qui a renforcé les liens communautaires et favorisé un sentiment d'appartenance au groupe.

2.4.2. S'entraider et s'encourager

Les gestes d'entraide et d'encouragement se manifestent souvent, notamment lors des activités ludiques en petits groupes. Lors d'une séance portant sur les parties du corps, ces deux aspects étaient particulièrement fréquents. Le jeu consistait en une présentation des mots relatifs aux parties du corps, suivie d'un jeu de vocabulaire. Les règles sont simples : les apprenants sont divisés en deux groupes. Chaque membre représente son équipe en alternance pour affronter un membre de l'autre équipe. À tour de rôle, ils désignent une partie du corps pour l'autre personne. Si celle-ci nomme correctement le mot, elle continue à jouer et désigne une autre partie du corps pour son adversaire. En cas d'échec, elle est remplacée par un autre membre de son équipe jusqu'à ce que tous les

membres aient eu leur tour. Voici un extrait du journal de bord qui permet de voir les indicateurs de l'engagement pendant cette partie de la séance.

Pendant l'explication du vocabulaire, l'apprenant Ge a raté l'explication du mot "menton" car il prenait des notes. Il a alors posé la question à Yu, sa voisine, qui parle aussi russe. La question de Ge était en russe, et Yu a répondu en russe en pointant physiquement son menton. Quant à l'apprenante Be, timide et un peu moins à l'aise en français que les autres, elle avait bien peur d'y participer. En voyant cela, plusieurs apprenants, qu'ils soient dans son groupe ou non, l'ont encouragée à continuer la compétition dans le jeu. Cri lui dit : « Ce n'est pas grave, vas-y ». L'autre répète ce que je dis : « Tu vas y arriver, ne t'inquiète pas ». Quand elle a réussi à dire le premier mot, tous les autres sont très contents pour elle et lui disent « Bravo ! ». Pendant le dernier tour du jeu, tous les apprenants encourageaient les membres de leur groupe en les appelant par leur prénom : "Allez Yu !", "Allez Ge !". À la fin du jeu, Cri a donné un stylo pour féliciter sa camarade qui était dans son groupe qui avait bien réussi le jeu.

Cet extrait souligne l'impact positif des activités ludiques sur l'engagement social des apprenants. L'annonce qu'il s'agit d'un jeu n'a pas donné à ce moment un caractère enfantin, car tout le monde est entré dans le jeu avec une attitude joyeuse, active et engageante, l'objectif de l'apprentissage était clair pour tous, et chacun participait activement à l'activité.

En plus, les apprenants non seulement s'entraident, ils cherchent même différentes stratégies pour s'entraider. Dans cet exemple, pour faire comprendre les autres, ils traduisent quand ils le peuvent et miment. Dans d'autres cas, j'ai également observé des personnes qui cherchaient sur leur téléphone pour montrer une photo et essayaient d'expliquer en français tout en dessinant. Cela montre la dimension sociale de l'engagement qu'ils ont les uns envers les autres, ainsi que la dimension cognitive quand ils cherchent des stratégies pour aider les autres et pour communiquer en français.

Ensuite, lors de ce jeu, où les apprenants étaient obligés de former des sous-groupes, ils ont dépassé leur zone de confort en changeant de place et en travaillant avec de nouvelles personnes, ce qui leur a permis de rencontrer d'autres camarades. Les liens relationnels variés et les différentes situations engendrées par le jeu ont permis aux apprenants de trouver leur place au sein du groupe.

Enfin, j'ai remarqué lors d'autres jeux que les règles peuvent contribuer à établir un cadre bienveillant, ce qui constitue une base solide pour favoriser l'engagement social. Pendant le jeu, l'échange de félicitations, de soutien et d'encouragement ont été spontanés de la part des apprenants. Cela renforce le sentiment d'appartenance au groupe et valorise les réussites et les efforts individuels et cela reflète non seulement la dimension sociale, mais aussi affective, de l'engagement des apprenants.

3. Le bilan et les perspectives du dispositif

3.1. Le bilan

Dans un premier temps, nous pouvons considérer que le projet a atteint son objectif initial dans l'établissement des bases d'une formation linguistique en français et la création des supports pédagogiques, ouvrant ainsi la voie à une éventuelle réutilisation et à l'évaluation de la pertinence de ce type de formation dans ce contexte spécifique. En ce qui concerne les aspects pédagogiques, une grande partie de mes efforts a été consacrée à la préparation des trames de séance et à la création de matériel pédagogique adapté. Après la période de stage, j'ai poursuivi mes travaux en élaborant une boîte à outils d'activités ludiques (voir un extrait dans l'annexe 2), offrant une gamme variée de jeux conçus pour répondre à divers objectifs d'apprentissage.

Il est également à noter que certains participants ont réussi à sortir de leur zone de confort pour prendre part à des activités telles que l'atelier de conversation à la bibliothèque et l'atelier de cuisine. À l'heure de la rédaction du mémoire, l'atelier de conversation s'est considérablement développé, avec plus du double de participants, et bénéficie désormais de l'engagement d'un groupe d'animateurs dédiés. Le projet créé dépasse désormais le simple cadre de l'enseignement et de l'apprentissage du français, mais revêt également une valeur spéciale en tant que modèle éducatif pour certains apprenants, surtout les parents. Selon le bilan final fait avec Lisa d'IRIS, cela témoigne d'une première réussite dans leur capacité à s'engager dans de nouvelles expériences, ce qui soulève la possibilité d'explorer d'autres structures similaires à l'avenir.

En conclusion de cette expérimentation, le projet de "formation linguistique" au sein de l'association nous a permis de cerner les particularités de ce dispositif. Nous réalisons que notre approche ne correspond pas aux cours du français langue étrangère ni aux ateliers sociolinguistiques. En réalité, nous proposons une formation d'initiation à l'apprentissage du français, destinée aux personnes n'ayant jamais suivi de cours de langues ou rencontrant des difficultés à s'y intégrer. Cette formation représente une étape préalable avant de s'engager pleinement dans des cours conventionnels, comme évoqués ci-dessus.

3.2. Les préconisations pour le futur

D'après les retours des participants aux ateliers, de l'équipe de bénévoles de l'Échoppe, de l'équipe salariée et de la conseillère d'IRIS, nous envisageons plusieurs

avancées prochaines. Tout d'abord, nous prévoyons de mettre en place une évaluation préalable permettant d'identifier leurs besoins spécifiques et une évaluation post-session afin de suivre la progression des apprenants. Ensuite, nous souhaitons poursuivre avec les apprenants notre collaboration avec d'autres associations locales pour renforcer leurs compétences et leurs capacités d'action, notamment à travers des ateliers de conversation. Ceux-ci ont permis aux apprenants de participer activement et efficacement à l'apprentissage du français directement dans la conversation, comme ils ont besoin de le vivre en dehors de l'Échoppe. Plus de rencontres de ce type, nécessitant l'utilisation de la langue française, et une libération de leurs peurs, encourageront leur apprentissage du français.

D'ailleurs, en l'absence d'une langue commune, la communication seulement en français dans le groupe tout débutant m'interpelle. Il serait intéressant d'avoir plus de recherches sur les méthodes d'enseignement du français et d'animation dans ce groupe. Quelles stratégies d'enseignement seraient plus efficaces pour faciliter la communication et l'apprentissage avec les apprenants ?

Enfin, une organisation adaptée aux apprenants et des activités ludiques et interactives sont effectivement essentielles pour susciter l'engagement des apprenants. Cependant, il est clair que ces éléments ne suffisent pas à eux seuls. Pour les apprenants qui manquent de motivation, il est nécessaire d'explorer d'autres moyens afin de les aider à comprendre pleinement l'importance et les avantages potentiels de ces ateliers, les encourageant ainsi à adopter une nouvelle perspective sur la formation dans ce contexte spécifique. Le renforcement du contact avec les adhérents francophones, ceux ayant un bon niveau de français, pourrait modifier la perception de l'apprentissage de la langue des apprenants potentiels, car les informations circulent souvent de bouche à l'oreille.

Cette réflexion soulève des questions concernant l'éducation des adultes dans ce contexte particulier : devons-nous intervenir davantage pour soutenir leur engagement, ou bien est-ce à eux de trouver cette motivation intrinsèque pour s'engager ? De plus, pour les apprenants motivés mais rencontrant des difficultés d'apprentissage, quelles autres stratégies pédagogiques pourrions-nous envisager ? En cas d'incapacité à les aider, quelles pistes alternatives pourrions-nous leur proposer ?

Conclusion

La mise en place d'un dispositif de formation linguistique au sein d'une structure de distribution alimentaire représente une entreprise à la fois novatrice et complexe. La diversité des profils au sein de ce public rend la préparation et la mise en œuvre de la formation particulièrement complexes. De plus, l'engagement des apprenants, qu'il s'agisse de leur assiduité aux ateliers ou de leur concentration pendant et en dehors des sessions, représente l'une des principales difficultés de leur parcours d'apprentissage. Par conséquent, l'enseignant est confronté à un grand défi dans ce contexte. Cependant, ce contexte spécifique, étant un point de repère pour cette communauté, peut également jouer en faveur de la motivation des apprenants à s'investir dans l'apprentissage du français. Ce qui importe dans ce cadre, c'est l'approche pédagogique adoptée.

Je reste toujours convaincue de la pertinence et des avantages des activités ludiques et actives, particulièrement bénéfiques pour l'apprentissage d'une langue. Cette recherche s'est attachée à explorer comment ces approches peuvent encourager l'engagement dans l'apprentissage auprès d'un public adulte migrant, souvent accablé par de nombreuses préoccupations urgentes liées à la vie quotidienne.

En m'appuyant sur les mêmes principes, nous avons pu mettre en place plusieurs activités avec les apprenants. L'analyse de certaines activités types que je réutilise de manière récurrente révèle que ces deux approches permettent aux apprenants de maintenir leur engagement tout au long des activités. Elles favorisent la création d'une communauté d'apprenants qui se soutiennent mutuellement et s'encouragent dans leur apprentissage. De plus, elles constituent un moyen efficace pour atténuer la peur de parler français et pour rendre les apprenants à l'aise et actifs pendant les ateliers.

Ces approches se distinguent véritablement des méthodes traditionnelles. Pour ceux qui n'ont pas fréquenté l'école, la période d'adaptation peut parfois être difficile à vivre. Cependant, pour ceux qui ont eu la possibilité de persévérer, l'ambiance agréable et la satisfaction ressentie à la fin des séances ont incité bon nombre d'entre eux à essayer d'apprendre. Certains ont instinctivement développé des stratégies d'apprentissage, et même quelque uns ont réalisé par la suite que ces stratégies étaient également utiles pour l'éducation de leurs enfants à la maison.

Cependant, je suis consciente que ces approches ne représentent pas la seule solution, ni même une solution définitive pour leur engagement dans les ateliers. De plus, ces ateliers représentent un des nombreux moyens contribuant à leur progression pour surmonter la crainte, sortir de leur zone de confort et s'immerger dans une nouvelle culture et langue.

En conclusion, j'espère que les résultats de ma recherche encourageront le développement continu de ce projet, ainsi que des recherches supplémentaires sur la conception et l'animation d'activités ludiques et actives mixtes dans les ateliers de français destinés à ce public spécifique. Personnellement, je suis reconnaissante d'avoir mené ce travail de recherche et de réflexion, qui m'a permis de mieux comprendre les expériences vécues lors de mon stage. Je suis également ravie de constater que le projet auquel j'ai contribué a dépassé, à un certain niveau, le simple cadre de l'enseignement du français : on s'est détendu, on a créé des liens, et même on s'est fait des amis. En tant qu'enseignante, j'ai développé non seulement des compétences pédagogiques, mais aussi des compétences en communication et en création de projet pédagogique.

Bibliographie

- Adami, H. (2009). La formation linguistique des migrants, CLE international, p128.
- Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes, Savoirs, vol. 29.
- Adami, H. (2020). Enseigner le français aux adultes migrants. Hachette FLE. l'Analyse n° 24, les Données de l'étude et le Complément d'Analyse, décembre 2012.
- Addisu, V. (2019). Connaissances ignorées en FLE d'élèves nouvellement arrivés en France : une étude ethnographique. Troisième colloque international de l'ATPF, Bangkok, Thaïlande. ffhal-02310535f
- Ardouin, T (2013). Ingénierie de formation, Analyser, concevoir, réaliser, évaluer. 4ème édition, DUNOD. Consulté le 10 décembre 2023.
- Barth, B.-M. (2013). Élève chercheur, enseignant médiateur : Donner du sens aux savoirs. Retz.
- Bernet, S. (2010). Engagement affectif, comportemental et cognitif des élèves du primaire dans un contexte pédagogique d'intégration des TIC. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Bernery, O. (2021). Une approche par projet pour différencier l'enseignement et agir ensemble : création collective d'un jeu pédagogique en FLE avec des adultes migrants en France. Sciences de l'Homme et Société.
- Bourgeois, E. Denghien, S. et Lemaire, B. (2016). Se former, se transformer en alpha. Dynamique d'engagement, effets de formation, freins et ressources, Lire et Ecrire.
- Bourgeois E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. Revue d'Education Permanente, 136, pp. 101-109.
- Bourgeois, E. (2022). « Engagement en formation », Anne Jorro éd., Dictionnaire des concepts de la professionnalisation. De Boeck Supérieur, pp. 161-165.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », Éducation et didactique, 3-3 | 29-48.

Burkhardt, A. (2021). Exploration de l'engagement dans la réalisation d'un mémoire de fin d'études. Une recherche compréhensive auprès d'étudiant·e·s en sciences de l'éducation.

Burkina, F. (2019). Influences des motivations de formation, des motivations de carrière, des perceptions de soutiens et d'autonomie [Thèse de doctorat, Conservatoire national des arts et métiers – CNAM]. <https://theses.hal.science/tel-01986515>

Cambra giné, M. (2003). Une approche ethnographique de la classe de langue. Paris : Didier.

Catroux, M. (2002). « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », Les cahiers de l'APLIUT [En ligne], Vol. XXI N° 3 | mis en ligne le 16 mars 2014, consulté le 30 septembre 2023.

Cross, K. P. (1981). *Adult as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco : Jossey-Bass.

Cuq, J.-P. (2003). *Le dictionnaire didactique : dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Jean Pencreanch.

Décuré, N. (2016). Représentation du jeu pédagogique : entre engagement et transformation. *Le français dans le monde : Recherches et application*, n59, p.26-34.

Fouzai, J. (2021) Les facteurs d'influence sur l'engagement et les performances des apprenants au niveau des MOOC/CLOM. Education. CY Cergy Paris Université. Français. ffNNT : 2021CYUN1044ff.fttel-03633885f

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.

Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *California School Psychologist*, 8, 7–27. <https://doi.org/10.1007/BF03340893>

Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Revue Savoirs* n° 25, p. 69-84.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In N. K.

Kéramec, L. (2015). Le jeu : outil pédagogique en milieu scolaire. La conception des questions d'un jeu de plateau par les élèves constitue-t-elle un moyen plus efficace de mémorisation que la participation en tant que joueur actif ? Education. 2015. <dumas-01280772

Knowles M. (1990). L'apprenant adulte : Vers un nouvel art de la formation. Paris : Les Éditions d'Organisation.

Lavoie, N. et al. (2004). Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel.

Lautem, R. (2022). En quoi une pédagogie ludique favorise-t-elle l'apprentissage d'une langue étrangère ? Education. ffdumas-03789872f

Lemaître, D. (2007). « Le courant des « pédagogies actives » dans l'enseignement supérieur : une évolution postmoderne ? », Recherches en éducation [En ligne], mis en ligne le 01 janvier 2007, consulté le 11 mars 2024. URL : <http://journals.openedition.org/ree/3666> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3666>

Lewin K. (1997). "Action Research and Minority Problems", Journal of Social Issues, (34-46). Réédité in LEWIN (K.), Resolving Social Conflicts & Field Theory in Social Science, Washington : American Psychological Association, (143-152).

Loutan, A. (2009). « Les absents ont-ils toujours tort ? » Absentéisme dans des dispositifs genevois de cours de français pour personnes migrantes : explications sur les causes, recherche de solutions et pistes de réflexion.

Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action [Didactics of language and action research]. Les cahiers de l'Acedle, 4, 93–119. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00554863/document>.

Malinowski, B. (1963). Traduction française. Paris : Edition Gallimard.

McCarthy B. (1985). Teaching to Learning Styles. Barrington (Illinois) : Excel Inc.

Moffert, J. (2008). Au collégial - L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/12/50-0457-AV-collegial-engagement-etudiant.pdf>, consulté le 10 octobre 2023.

Mariscalchi, A. (2022) Repérer l'engagement d'adultes migrants dans leur apprentissage du français avec l'approche Silent Way : quels indicateurs ? 89e Congrès de l'ACFAS – L'engagement : un facteur d'apprentissage en littéracie. En ligne / Online, France. {hal-04068358}

Newmann, F., Wehlage, G. G. & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. Newmann (éd.), *Student engagement and achievement in american secondary schools* (pp. 11-39). New-York, NY: Teachers College Press.

Puaud, M. (2018). Pédagogies actives : mode d'emploi. <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/68474-pedagogies-actives-moded-emploi.pdf>

Quillot, L. (2019). Public migrant et didactique des langues : Pour un renouveau de la recherche et un renouvellement des pratiques. *Synergies France*, 195 - 215. <http://gerflint.fr/Base/France13/quillot.pdf>

Raynal, F. et Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*.

Rousselot, L. (2019). Le jeu au service de la découverte de la culture francophone, auprès d'adolescents en milieu hétéroglotte.

Rubenson, K. (1983). *Obstacle à la Participation à l'Éducation des Adultes*. Vancouver : Université de la Colombie-Britannique.

Rubenson, K. (1988). *Paradigms and Ideology in Participation Research: a Comparative Analysis*. Dans M. Zukas (Dir.), *Papers from the Transatlantic Dialogue*, University of Leeds. England : School. of Continuing Education, University of Leeds. (Service de reproduction ERIC N° ED 298 248)

Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris : Clé international.

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*. Londres : Longman.

Zio, B. (2018). L'engagement psychologique des adultes en formation professionnelle au Burkina Faso : influences des motivations de formation, des motivations de carrière, des perceptions de soutiens et d'autonomie. *Psychologie*. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, 2018. Français. ffnnt : 2018CNAM1198ff. ffile-01986515f

Sitographie

Co-former : <https://coformer.univ-grenoble-alpes.fr/co-former-un-programme-de-co-formation-des-personnes-migrantes/objectifs-502346.kjsp?RH=10013493022877297>

Adhérent :

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/adh%C3%A9rent/1064#:~:text=d%C3%A9tacteur%20%2D%20ennemi%20%2D%20opposant-,adh%C3%A9rent%20adj.,parti%2C%20d'une%20organisation.>

Andragogie (Vinciane Hubrecht et Nathalie Flament, 2019) : <https://mg-andragogie.fr/wp-content/uploads/2019/02/Andragogie-1.pdf>

Sigles et abréviations utilisés

IRIS : Centre Ressources Illettrisme

FLE : Français langue étrangère

INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques

FEP : Fédération de l'Entraide Protestante

QPV : Politique Prioritaire de la Ville

OFII : Office Français de l'Immigration et de l'Intégration

MDH : Maison des Habitants

Table des illustrations¹³

Figure 1. Cycle de la recherche-action d'après Kemmis et McTaggart (repris par MacIsaac, 1996)	49
Figure 2. Le processus de recherche ethnographique Par langues Rouen-1.....	52
Figure 3. Les nationalités représentées des apprenants durant le stage.....	56
Figure 4. L'évolution du nombre de présences des deux groupes	64
Figure 5. Le taux de présence des 20 apprenants	73
Figure 6. Le modèle du jeu « devinette »	75

¹³ La table des illustrations donne la liste de toutes les illustrations (tableaux, graphiques, cartes, photographies, figures, dessins, plans, etc.) selon l'ordre où elles sont mentionnées dans le texte. Elle doit donner la numérotation de l'illustration, son titre et le numéro de la page. Il s'agit là d'une table dynamique (comme la table des matières), pour la mettre à jour, placez le curseur dans la table, puis clic droit « Mettre à jour les champs », puis « Mettre à jour toute la table ». Pour enlever cette note de bas de page, supprimer l'appel de note ci-dessus.

Table des annexes

Les profils des apprenants	Error! Bookmark not defined.
Annexe 1 La boîte d'outils (des activités ludiques)	97
Annexe 2 Questionnaire à la fin du stage.....	98
Annexe 3 Les règles des ateliers de français mises en forme.....	103

Annexe 1

La boîte d'outils (des activités ludiques)

Révision	Pour se concentrer	Pour se connaître	Faire parler les apprenants	Dynamiser le groupe et brise-glace	Mise en groupe	Pour des thèmes spécifiques	Jeu des vocabulaires	Rituel de fin
Balles — se concentrer	Exercice de bodyclap : https://www.youtube.com/watch?v=fe0FZFhZ_EzE	Se présenter en étoile : se présenter par 3 chiffres / mots et puis les autres devinent ce que veut dire.	Une information de plus	Roche papier ciseaux Jeux de connaissance (Prénom d'abord, et puis roche papier ciseaux)	Gommettes dans le dos (L'animateur colle dans le dos des participants une gommette de couleur en faisant attention d'équilibrer les groupes. Ensuite demander à chacun d'ouvrir les yeux, sans utiliser la parole et sans montrer la couleur)	Qui est-ce ? (Plus de 10 personnes) Variante poser des questions qui commencent par "Est-ce que ... ?" Variante : sur les papiers, devinent les personnes de la classe.	Jeux de cartes (L'enseignant montre une image, le binôme choisit une étiquette) – compétition. (Variantes)	Téléphone arabe
Association des mots / je suis allé au supermarché, j'ai acheté ...	https://www.youtube.com/watch?v=CH9jC1cHjGc 1, 2, 3 claquer les doigts, claquer les mains, frapper du pied.	Se présenter en jetant les balles. l'étoile	Speed talking (RDV organisé et minuté)	à claire fontaine (le public doit être plus jeune, rythme avec une chanson)	MMS, les personnes qui ont choisi les mêmes couleurs se mettent dans la même équipe	Détail changeant (Le vêtement / la mode)	Qu'est-ce qui a été changé ?	Détail changeant (avec des étiquettes où on écrit ce qu'on a appris de nouveau)
Photolangage "Quelle carte représente le plus		Se présenter en disant 2 choses	Questions réponses L'animateur	Qui a commencé ?	Trouver des points communs (physique avec une autre	Le mot mystère (avec au moins 5 personnes).	Chiffre : Le juste prix (Une personne écrit un	Partage d'un moment de joie / une

Annexe 2






Questionnaire à la fin du stage

Nom et prénom _____ Nombre de séances suivies _____

1. Présentation

(Prénom, nationalité, date d'arrivée en France, situation administrative, travail, la raison pour laquelle d'être en France, les langues parlées)






2. Je m'engage aux ateliers de français à l'échoppe, parce que _____ .

					
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Sans avis	D'accord	Tout à fait d'accord
je connais l'Échoppe.					
Je connais Nathalie ¹⁴					
je ne connais pas d'autres endroits pour suivre des cours de français.					
je suis sur la liste d'attente de la MDH pour suivre le cours de français					
je suis découragé par d'autres formations suivies, je voudrais essayer d'autres choses.					
Autres (précise-le)					

¹⁴ Nathalie est la responsable chargée de Développement au Diaconat Protestant de Grenoble, elle est en contact avec de nombreux adhérents, beaucoup d'entre eux ont connu l'Échoppe grâce à elle.

3. Avez-vous déjà suivi des cours de français avant celui-ci ? Si oui, en quoi ces cours de français sont-ils différents des autres cours de langue que vous avez suivis ?

4. Chaque séance, j'apprends quelque chose de nouveau.

				
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Sans avis	D'accord	Tout à fait d'accord

Par exemple :

5. Je lis _____ les notes que j'ai prises en cours à la maison.






Jamais	Quelques fois pendant de la formation	Quelques fois par semaine quand j'ai besoin	Souvent
--------	---------------------------------------	---	---------

6. J'aime ces activités qui ont été proposées pendant les ateliers de français.

Une activité bien aimée pendant la formation, pourquoi ? —

Une activité où tu te sens plus à l'aise pour parler le français.






En quoi ces activités sont utiles pour toi ?

					
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Sans avis	D'accord	Tout à fait d'accord






Le jeu de balle (rituel de début)					
Les vidéos sur la France					
Les jeux de rôle					
Les jeux en général (escape game)					
Autres					

parce que _____

7. Avant la formation, je me sentais déjà à l'aise pour parler français devant les gens / avec les francophones. Pourquoi ? Qu'est-ce qui manque ?






				
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Sans avis	D'accord	Tout à fait d'accord

8. Je me sens à l'aise pour parler français pendant l'atelier de français.

				
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Sans avis	D'accord	Tout à fait d'accord






Si tu as donné deux réponses différentes sur les deux dernières questions, merci d'indiquer la / les raisons :

9. Après la formation, je me sens plus à l'aise pour interagir en français avec les autres (en dehors des ateliers de français).

				
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Sans avis	D'accord	Tout à fait d'accord






10. Pendant les ateliers de français, penses-tu que tu avais assez de temps pour prendre la parole pendant les ateliers ? Si oui, pourrais-tu partager un moment où tu as pu assez t'exprimer.

11. Pendant les ateliers, je suis à l'aise pour prendre la parole sans être désigné par l'enseignante.






				
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Sans avis	D'accord	Tout à fait d'accord

12. Quelles sont les difficultés que tu as rencontrées pour apprendre le français pendant la formation ? qui empêchent ta présence / ton apprentissage.

13. Comment tu te sens par rapport à l'ensemble de cette formation de français :

				
Je ne l'ai pas du tout aimé.	Je ne l'ai pas aimé.	Comme ci, comme ça.	Je l'aime.	Je l'ai adoré.

14. Est-ce que les thèmes qu'on a abordés au cours étaient utiles pour toi ?

					
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Sans avis	D'accord	Tout à fait d'accord
L'école					
La présentation					
Les activités quotidiennes					
Au marché					
Le déplacement (en ville)					
La cuisine					

Annexe 3

Les règles des ateliers de français mises en forme

Vie de l'atelier de français

J'apporte mon cahier et mon stylo!

J'arrive à l'heure !

Je coupe le son de mon téléphone !

Je prévient le prof en cas d'absence !

Je suis à l'écoute quand les autres parlent !

Diaconat Protestant
Association d'entraide de l'Église protestante unie de Grenoble

Téléphone : 07 69 19 24 34
Adresse : 51 rue Georges de Manteyer

Table des matières

Introduction	7
PARTIE 1 - CONTEXTUALISATION ET PROBLEMATIQUE.....	9
Chapitre 1. Contextualisation.....	10
1. Structure d'accueil : Diaconat protestant de Grenoble.....	10
1.1. Présentation de la structure d'accueil	10
1.2. Quartiers Teisseire	12
1.3. Pourquoi lancer le projet d'ateliers de FLE à l'Échoppe ?.....	13
2. Commande initiale.....	14
2.1. Objectifs.....	15
2.2. Missions	15
3. Analyse des besoins du terrain	16
3.1. Les besoins formulés par le public	16
3.2. Les observations sur le terrain	17
Chapitre 2. Questionnements et problématique.....	19
1. Constats et questionnements sur le terrain	19
1.1. Absentéisme	19
1.2. Hétérogénéité	20
1.3. Homogénéité	21
2. Formulation de la problématique et hypothèses	22
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE	24
Chapitre 3. Formation linguistique des migrants adultes	26
1. Andragogie.....	26
1.1. Spécificités d'apprentissage chez un adulte	26
1.2. Les principes andragogiques.....	27
2. Spécificités de l'appropriation du français par ce public	28
2.1. Particularités de l'appropriation du français par ce public	29
2.2. Face à l'hétérogénéité	30
2.3. Face à l'absentéisme	30
3. Rôles de l'enseignant : une professionnalité complexe.....	31
Chapitre 4. L'engagement dans l'apprentissage des langues.....	32
1. Qu'est-ce que l'engagement ?	33
2. Comment faire émerger l'engagement des apprenants ?.....	34
2.1. Les motifs de l'engagement des apprenants.....	34
2.2. Les facteurs de l'engagement	35

3. Les aspects dimensionnels et les indicateurs de l'engagement des apprenants	37
3.1. La dimension comportementale	37
3.2. La dimension sociale.....	38
3.3. La dimension cognitive	38
3.4. La dimension émotionnelle ou affective.....	39
Chapitre 5. Pédagogie active : placer l'apprenant au centre de son l'apprentissage.....	40
1. Qu'est-ce que la pédagogie active ?.....	40
2. Les apports et les freins de cette pédagogie	41
Chapitre 6. Approche ludique	43
1. Qu'est-ce que l'approche ludique ?	43
2. Les avantages de l'approche ludique	44
3. Les indicateurs d'engagement particuliers avec l'approche ludique.....	46
PARTIE 3 - METHODOLOGIE	47
Chapitre 7. Méthodologie	48
1. La mise en place de la recherche-action.....	48
2. Recueil des données : démarche qualitative et quantitative	49
2.1. Démarche qualitative	49
2.2. Démarche quantitative	50
3. Analyse des données : démarche ethnographique.....	50
3.1. Pourquoi la démarche ethnographique ?.....	50
3.2. Comment l'exercer ?.....	51
PARTIE 4 - ANALYSE DU DISPOSITIF	53
Chapitre 8. L'engagement des apprenants dans l'organisation des ateliers.....	55
1. Organisation pédagogique.....	55
1.1. La construction des groupes classes.....	55
1.2. Adaptations pour les apprenants dans des situations particulières	59
1.3. Programme pédagogique	60
2. Organisation matérielle.....	62
2.1. Horaires.....	62
2.2. Salles de classe	62
3. Continuité et suite des ateliers.....	63
3.1. L'établissement des règles de l'atelier de français	63
3.2. Période d'engagement.....	64
3.3. Bilan participatif.....	65
Chapitre 9. L'engagement des apprenants pendant les ateliers.....	66

1. Les composants généraux des ateliers	66
1.1. Le schéma d'une séance type.....	66
1.2. Les caractéristiques des activités proposées.....	69
1.3. Les rôles de l'enseignante	71
2. L'analyse de l'engagement des apprenants pendant l'atelier	72
2.1. Dimension comportementale.....	73
2.2. Dimension cognitive	77
2.3. Dimension affective / émotionnelle	80
2.4. Dimension sociale.....	81
3. Le bilan et les perspectives du dispositif.....	84
3.1. Le bilan.....	84
3.2. Les préconisations pour le futur.....	84
Conclusion.....	86
Bibliographie.....	88
Sitographie.....	93
Sigles et abréviations utilisés.....	94
Table des illustrations	95
Table des annexes	96

MOTS-CLÉS : l'engagement, l'approche ludique, l'andragogie, le rôle d'enseignant.

RÉSUMÉ

Ce mémoire approfondit la réflexion sur l'utilisation de l'approche ludique et active dans l'apprentissage du français pour les personnes en exil, en se focalisant sur le contexte particulier de la distribution alimentaire. L'objectif principal est de créer un environnement où ces personnes se sentent à l'aise et peuvent sortir de leur zone de confort pour apprendre le français et s'intégrer d'abord dans l'association, puis dans le quartier. Pour ce faire, je me suis appuyée sur les principes de l'andragogie et de l'engagement pour concevoir et mettre en place un dispositif d'initiation à la formation linguistique au sein de l'association. Ce travail examine en détail les différentes composantes du dispositif, notamment les réactions des apprenants aux méthodes pédagogiques utilisées, les activités ludiques proposées, ainsi que l'organisation globale du dispositif. En analysant ces éléments, je cherche à comprendre comment cette approche peut être optimisée pour favoriser leur apprentissage du français, tout en leur offrant un environnement propice à leur développement personnel et à leur épanouissement au sein de la communauté locale.

