



HAL
open science

Créer un jeu pour répondre à l'hétérogénéité dans un groupe d'adultes allophones

Valerie Depraz

► **To cite this version:**

Valerie Depraz. Créer un jeu pour répondre à l'hétérogénéité dans un groupe d'adultes allophones. Sciences de l'Homme et Société. 2024. dumas-04743474

HAL Id: dumas-04743474

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04743474v1>

Submitted on 18 Oct 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.



Créer un jeu pour répondre à l'hétérogénéité dans un groupe d'adultes allophones

**Valerie
DEPRAZ**

Sous la direction de Charlotte DEJEAN

UFR LLASIC
Département Sciences du Langage et Français Langue Etrangère
Section didactique FLE

Mémoire de master 2 mention didactique des langues - 15 crédits

Parcours : FLES-orientation professionnelle

Année universitaire 2023-2024

Créer un jeu pour répondre à l'hétérogénéité dans un groupe d'adultes allophones

**Valérie
DEPRAZ**

Sous la direction de Mme Charlotte DEJEAN

UFR LLASIC
Département Sciences du Langage et Français Langue Etrangère
Section didactique FLE

Mémoire de master 2 mention didactique des langues - 15 crédits

Parcours : FLES-orientation professionnelle

Année universitaire 2023-2024

Remerciements (éventuellement)

Je souhaite remercier Mme Dejean, directrice de ce mémoire, qui par sa relecture très attentive a été un soutien précieux.

Merci à Isabelle, mon binôme de ce Master 2, qui m'a permis de me sentir entourée lors des périodes de doute.

Merci aux apprenants des ASL qui ont toujours été volontaires pour toutes les expérimentations mises en place, dans la joie et la bonne humeur. Je leur souhaite « tout le bonheur du monde » comme dans la chanson que nous avons apprise.

Merci à mes enfants qui ont géré les problèmes informatiques.

Et enfin merci à Paule, ma tutrice de stage, pour son dynamisme à toute épreuve.

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 :Valerie

NOM :DEPRAZ

DATE :22/05/2024.....

Sommaire

Introduction	6
PARTIE 1 - LE CONTEXTE.....	7
Chapitre 1. Le centre social de la ville de Thonon les Bains	8
1. La ville de Thonon les Bains	8
2. Le projet du Centre Social de Thonon les Bains.....	8
Chapitre 2. Les Ateliers Sociolinguistiques	12
1. Rapide historique	12
2. La charte des ASL	13
3. Les méthodes de travail	16
4. L'organisation des ASL à Thonon.....	17
Chapitre 3. Le public du cours semi-intensif.....	20
1. Profil des apprenants.....	20
2. Hétérogénéité du groupe.....	23
3. Présentation de la problématique.....	25
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE	28
Chapitre 4. L'apprentissage chez les adultes par la pédagogie de projet	29
1. Comment les adultes apprennent-ils ?.....	29
2. La pédagogie de projet comme moyen de gérer de l'hétérogénéité.....	32
Chapitre 5. De l'utilisation des jeux en classe à leur création.....	38
1. Le jeu dans l'enseignement.....	38
2. Ce qu'on apprend en jouant	39
3. La créativité associée au jeu	41
Chapitre 6. La pédagogie différenciée en réponse à la gestion de l'hétérogénéité	43
1. Définition et repères historiques	43
2. Variation ou différenciation.....	44
3. Les particularités de la différenciation du côté de l'enseignant	47
PARTIE 3 - LE PROJET ET SON ANALYSE.....	50
Chapitre 7. La place des jeux en ASL à Thonon.....	51
1. Les attentes des participants	51
2. La perception des jeux dans mon groupe d'apprenants	52
Chapitre 8. Mise en œuvre du projet	56
1. Déroulé du projet	56
2. ETAPE 1 : Comprendre comment fonctionne une règle du jeu	58
3. ETAPE 2 : les jeux apportés par l'enseignante	62
4. ETAPE 3 : La création du jeu collectif.....	68
5. ETAPE 4 : la création des jeux par groupes	71
6. ETAPE 5 : Présentation des jeux dans l'autre groupe ASL.....	72
Chapitre 9. Bilan sur la différenciation et la construction du groupe classe	74
1. Sur la différenciation	74
2. la construction du groupe classe	81
Conclusion	83
Bibliographie.....	85
Sitographie (éventuellement)	87
Table des illustrations.....	88

Table des annexes	89
Annexe 8 : Entretien collectif final.....	101
Table des matières	106

Introduction

C'est un cheminement de curiosité naturel qui m'a amenée à entrer dans une recherche action en didactique du français et des langues. Professeur des écoles depuis 29 ans et ayant travaillé à tous les niveaux du primaire, j'ai intégré le dispositif Unité Pédagogique pour les Elèves Allophones Arrivants il y a 5 ans et désiré me former. J'ai découvert les Ateliers Sociolinguistiques (ASL) en cherchant des formations pour les parents de mes élèves. La finalité de l'enseignement de la langue m'a tout de suite paru intéressant : il s'agit de former des adultes en français afin qu'ils soient rapidement autonomes dans la société française. Cet aspect pratique me paraissait répondre à la perspective actionnelle basée sur des tâches dans d'authentiques pratiques communicatives tout comme celles que je cherchais à mettre en place avec mes élèves du primaire.

J'ai souhaité m'intéresser à ce nouveau public dans le cadre du Master qui me permettait de mettre en perspective mon expérience auprès des enfants. Autant chez les jeunes apprenants le contact se fait rapidement, autant dans le groupe des adultes des ASL dont j'avais la charge, chacun restait isolé. Or l'approche communicative qui sous-tend l'enseignement des langues aujourd'hui, propose au contraire de favoriser, entre autres, les échanges entre apprenants. D'autre part, l'hétérogénéité en termes de projet d'apprentissage, de niveau, de culture (habituelle dans le cadre des ASL) rendait difficile la formation du groupe. Quelles techniques pédagogiques pouvaient aider à créer un environnement d'apprentissage positif pour tous et permettant la constitution du groupe classe ? L'hypothèse que j'ai formulée a été qu'un projet collectif de création d'un jeu mobilisant les compétences de chacun, pouvait y contribuer. La problématique à laquelle je souhaite m'intéresser dans le cadre de cette recherche action est la suivante : comment gérer l'hétérogénéité d'un groupe d'apprenants adultes à travers la création d'un jeu ? Deux démarches complémentaires peuvent répondre à cette problématique. La pédagogie différenciée permet d'accéder à des apprentissages communs mais selon le niveau de chacun. La pédagogie de projet qui donne un but à l'apprentissage, autorise la diversification des tâches selon les compétences, tout en maintenant la cohésion du groupe.

La première partie de ce mémoire traite du contexte des ASL à Thonon. La seconde définit les concepts de la pédagogie du projet, des jeux pédagogiques, de la pédagogie différenciée. La troisième concerne la recherche avant la mise en place du projet, les 4 étapes du projet ainsi que son bilan. Elle détaille l'analyse des données recueillies et permet de valider ou non l'hypothèse de départ.

Partie 1
-
Le contexte

Chapitre 1. Le centre social de la ville de Thonon les Bains

J'ai effectué mon stage au sein d'une maison de quartier gérée par le Centre Social de la ville de Thonon les Bains.

1. La ville de Thonon les Bains

1.1. Situation géographique

Thonon les Bains est une commune française située dans le département de la Haute Savoie (dont elle est une sous-préfecture), en région Auvergne-Rhône Alpes. Située dans la région historique du Chablais, au bord du lac Léman, la commune fait également partie de l'agglomération urbaine du Grand Genève. C'est la troisième commune la plus peuplée du département (37 700 habitants) après Annecy et Annemasse selon les chiffres de l'INSEE en 2023. Thonon est également le centre d'une structure intercommunale qui associe 25 communes réparties sur plus 250 km². La situation géographique est semi-urbaine.

1.2. Atouts et Faiblesses

La grande attractivité de ce territoire est liée à la proximité de Genève qui génère de nombreux emplois pour les travailleurs frontaliers. Le territoire étant économiquement fort, le taux de chômage est un peu plus faible que la moyenne nationale.

Cependant les écarts de salaires sont importants entre la population qui travaille en France et celle qui occupe un emploi en Suisse¹. Les apprenants qui ont suivi les cours que j'ai dispensés, travaillant en France et occupant des emplois précaires, ont un pouvoir d'achat plus limité à Thonon que dans d'autres parties du territoire français.

2. Le projet du Centre Social de Thonon les Bains

Le Centre Social est une structure de proximité qui doit animer la vie démocratique, accompagner des actions et des projets d'habitants et proposer des activités sociales, culturelles et éducatives et familiales

2.1. Son fonctionnement

En 2022, la municipalité a fait le choix de reprendre en régie le Centre Social, autrefois délégué à l'association Léo Lagrange. La municipalité l'explique par son choix de redonner un dynamisme fort au projet social. Dans ce cadre, le portage opérationnel a été transféré au service Education-Jeunesse

¹ INSEE, travailleurs frontaliers 6 profils de navetteurs vers la Suisse

Aujourd'hui le Centre Social, est composé de 5 espaces de quartier situés au cœur des principaux quartiers d'habitat social. Les espaces de quartier sont les bâtiments dans lesquels se déroulent les activités du Centre Social.

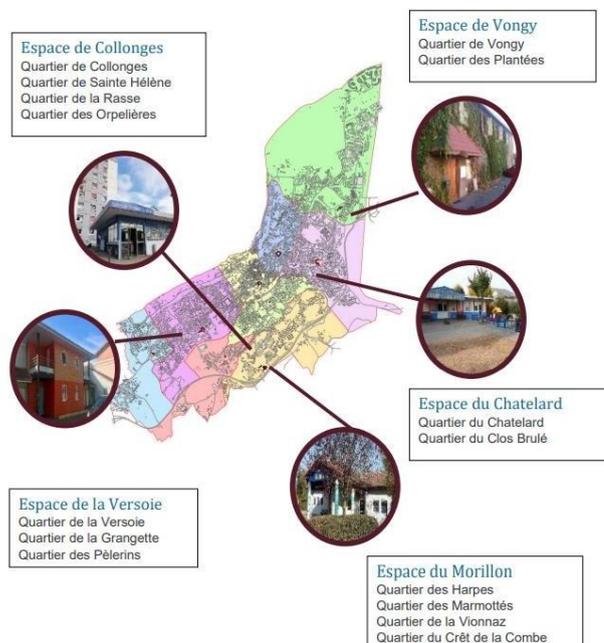


Figure 1. Les 5 espaces de quartier de la ville de Thonon

Je suis intervenue dans l'espace de quartier dit « Espace Vongy ». Chaque espace dispose d'un agent d'accueil mais les 5 animateurs (3 pour le pôle parentalité, 2 pour le vivre ensemble) sont mutualisés et interviennent dans les 5 espaces. Un écrivain public, prestataire de service se déplace également.

2.2. Son projet social (contrat passé avec la CAF)

Le projet social du Centre Social de Thonon les Bains met en action les objectifs cités ci-dessus. Il permet de comprendre dans quel contexte sont proposés les cours de français. Il précise comment les objectifs se traduisent sur le terrain et se décline en 5 axes¹ :

Le premier est de faire du centre social un lieu visible et accessible à tous. Cela passe par la création de supports de communication pour chaque période et sur tous les évènements forts (fêtes de quartiers, sorties), par l'aménagement des espaces propices à la rencontre, par des permanences régulières des partenaires (CAF, ...). Le second est de susciter et développer l'autonomie et la participation des habitants. Pour cela on aura recours à une augmentation du nombre de projets coconstruits avec les usagers, une montée en compétence des personnels du Centre Social (mise en place d'un programme de formation) ainsi qu'une

vie démocratique forte et dynamique favorisant l'implication de tous. Le troisième est de favoriser et renforcer le lien entre les habitants. Il s'agira ici d'augmenter la participation et la satisfaction des familles aux activités, le développement d'une entraide entre les habitants et les générations, ainsi que la participation des usagers aux événements de la ville. Le quatrième est de soutenir et accompagner les parents dans leur rôle éducatif par la mise en place d'une programmation parentalité coordonnée entre le Centre Social et les acteurs de la ville.

2.3. Les pôles de compétences :

Une nouvelle organisation est proposée depuis la reprise en régie par la municipalité des Centres Sociaux en 2022, les équipes travaillent dorénavant sur l'un des 3 pôles de compétences et deviennent mobiles.

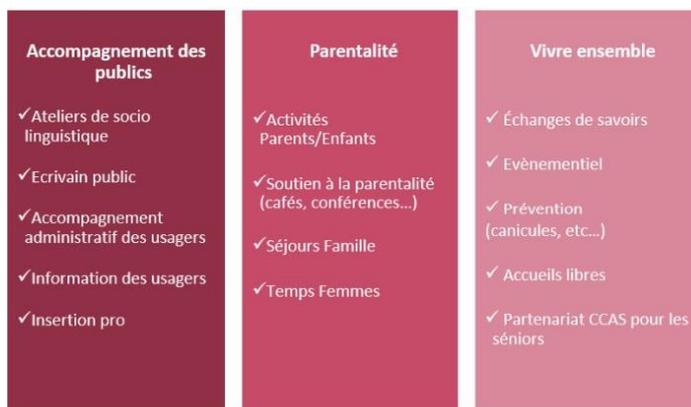


Figure 2: L'organisation en pôle de compétences

Il a ainsi été décidé que plutôt que de dupliquer une même action en simultané sur tous les espaces, les équipes interviennent sur les différents espaces tour à tour. Ce sont les usagers qui sont amenés à se déplacer en fonction de leurs souhaits d'activités.

J'ai donné les cours de français au sein de la structure du Centre Social de Thonon et dans le cadre d'Ateliers Sociolinguistiques (ASL). On remarquera dans la figure ci dessus que les ASL font partie du pôle « accompagnement des publics ». Ils suivent la logique du pôle de compétences puisque les intervenants bénévoles assurent les cours dans chacun des 5 espaces de quartier mais à des heures différentes, permettant ainsi aux apprenants de se déplacer pour suivre plusieurs cours dans la semaine.

2.4. Brève présentation du pôle ASL de Thonon :

Les maisons de quartier ont été créées entre 2001 et 2003 à la suite d'un épisode de violence (émeutes) qui remet en question la politique sociale et déclenche la mise en place

d'un contrat urbain de cohésion sociale. Les maisons de quartiers gérées par des associations d'usagers font des demandes de cours d'alphabétisation.

A partir de 2010, avec l'arrivée d'un nouveau délégataire pour la gestion du centre social (association IFAC) une première coordination est mise en place, en tissant des liens avec le CRIA 74 (Centre de Ressources Illettrisme et Alphabétisme de Haute Savoie). En 2012, la labélisation ASL avec une application du cahier des charges (coordination, outils communs, cadre de compétences sociolangagières, entretien individuel des apprenants) est mise en place.

En 2022, la municipalité reprend la régie pour 2 raisons :

- Le cahier des charges des ASL devient plus exigeant et la mise en conformité demanderait plus de moyens que le budget actuel. Par exemple, la coordination pédagogique doit être faite par un formateur qualifié qu'il faudrait recruter.
- Le financement implique un public cible plus large qui sont les primo arrivants et bénéficiaires du RSA de l'agglomération et non plus seulement de la ville. Les moyens humains (bénévoles) ne sont pas assez conséquents.

Le chapitre suivant permet de dresser un tableau de ce que sont les ASL au niveau national.

Chapitre 2. Les Ateliers Sociolinguistiques

1. Rapide historique

Historiquement, des actions de proximité comme « l’alphabétisation de quartier » portées par des associations (dans les Centre Sociaux, le Secours Catholique...) se sont développées dès les années 60. En 1990, la création du CLAP (Comité de Liaison pour l’Alphabétisation et la Promotion) permet une action de coordination territoriale. Malgré ces efforts, de nombreux apprenants restent longtemps dans les cours sans acquérir les compétences orales nécessaires pour interagir dans les espaces sociaux en France.

Entre 2004 et 2009, une formation-action régionale est conçue par le CLP (Comité de Liaison pour la Promotion des migrants) et est soutenue par l’ACSE (Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l’Egalité des chances) en Ile de France. Elle aboutit à des expériences créatives, innovantes et mettant en avant les interactions. Un changement de regard se met en place : les publics ne demandant plus à « lire-écrire » pour « lire-écrire » mais dans un projet précis dans le cadre de leur vie sociale.

Jusqu’en 2009 cette formation-action conçue par Mariela de Ferrari a été animée par Blandine Forzy, Mounia Nguyen, Emeline Bastille et Marie Laparade. Puis le CLP annonce sa fermeture et c’est le RADyA qui reprend la formation action et qui développe ses actions sur le réseau et sur le territoire national par le biais du site www.aslweb.fr. C’est à ce moment-là que la pédagogie des ASL acquiert une large audience² :

La dernière étape (2008-2015) est celle de la diffusion et de la communication à travers les acteurs associatifs devenus experts et diffuseurs à leur tour sur chaque territoire. Temps de formalisation d’ateliers spécifiques, appuyés sur de véritables partenariats, construits, organisés et récurrents. L’ingénierie langagière a pu être identifiée, structurée et appliquée au sein des cadrages construits entre 2004 et 2007 : que veut dire faire de l’oral ou faire de l’écrit en ASL ? Ces questions ont vraiment pu être abordées parce que la méthodologie – de projet et territorial – avait été intégrée par les équipes associatives investies.

C’est un peu plus tôt, en 2004 que naît l’acronyme ASL. Ces formations de proximité visent l’autonomie des apprenants en langue étrangère dans les espaces sociaux. On entend par « espace sociaux » les différents lieux de la vie courante par exemple, la banque, les transports en communs, les institutions scolaires, les services de soins...

² Site ASLweb

Dans ces ateliers, la langue française est apprise dans la perspective d'être mobilisée dans les espaces sociaux cités ci-dessus et de façon à faire évoluer les apprenants en toute autonomie. Il ne s'agit pas d'un cours de Français Langue Etrangère où l'objectif est d'atteindre un niveau de langue mais plutôt d'un travail qui permet de mieux s'intégrer en développant son autonomie

2. La charte des ASL

J'ai eu besoin de m'appuyer sur un document officiel pour construire mes cours. Un texte fondateur régit le fonctionnement des ASL en France, il s'agit de la charte des ASL qui définit la démarche pédagogique, les caractéristiques ainsi que l'engagement des acteurs. Ce dernier point précise le rôle de chacun et cherche à harmoniser les relations entre les partenaires. Je me baserai ici sur la charte des ASL³.

2.1. La démarche pédagogique

La démarche des ASL se caractérise par l'utilisation des espaces socio-culturels comme support des apprentissages. L'idée est de se déplacer sur ces espaces (ex : la Poste) afin de parler le français en situation. Il y a bien sûr un cours donné en amont dans la salle de classe, qui vise à connaître comment se font les démarches en France, les codes sociaux ainsi que les formules directement utilisables en situation. Un entraînement sous forme de mise en situation par un dialogue (ex : un client, le guichetier de la Poste) renforcera l'apprentissage. Même si le déplacement dans l'espace social n'est pas réalisable, les apprenants doivent sentir que la simulation peut s'apparenter à une situation réelle.

La démarche pédagogique qui se veut actionnelle, propose une progression en trois phases et selon un mode spiralaire en approfondissant les savoirs :

- La découverte : il s'agit de faire acquérir aux apprenants des connaissances assez générales sur la fonction des espaces, leur mode de fonctionnement global et leur localisation. On abordera aussi les services et les personnes qui y travaillent.
- L'exploration : Cette phase permettra de compléter les connaissances en particulier sur le mode de fonctionnement.
- La phase d'appropriation : c'est celle de la mobilité individuelle. Il y a peu d'informations nouvelles puisque l'apprenant doit exploiter et mobiliser ses

³ <http://www.aslweb.fr/asl-menu/charte-des-asl/>

connaissances pour les utiliser seul dans les espaces. Je n'ai pas exploité cette phase lors de mes cours avec les apprenants.

Enfin, la démarche induit des objectifs pédagogiques et opérationnels contextualisés. Elle repose sur l'utilisation de documents authentiques. Ainsi pour la Poste, on pourra utiliser différents dépliants expliquant les démarches à suivre pour l'envoi d'un colis, d'un recommandé, regarder des vidéos concernant l'utilisation des automates, voir le site de la Poste... Le but est de mettre en pratique les différents rôles sociaux qu'exercent les publics de l'ASL (locataire, parent d'élève, patient, consommateur, citoyen...).

2.2. Les caractéristiques des acteurs

Trois catégories d'acteurs participent aux ateliers Sociolinguistiques et leurs fonctions sont imbriquées dans un travail de coopération :

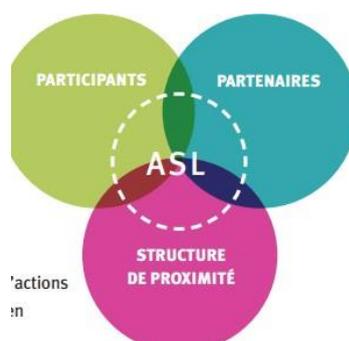


Figure 3: les acteurs des Ateliers Sociolinguistiques d'après la chartre des ASL

Les participants sont un public d'adultes migrants en situation d'immersion. Ils ont des besoins très concrets en termes de sociabilisation. Ils ont commencé des démarches administratives et générales, ils intègrent les cours des ASL plusieurs semaines après leur arrivée sur le sol français. Ils ont déjà été confrontés au fonctionnement de la société française et ont dû utiliser toutes les ressources qu'ils ont à leur disposition pour s'intégrer au mieux. Le public peut avoir été non scolarisé, en situation d'alphabétisation dans sa langue ou ayant différents niveaux d'étude. Il convient d'offrir une grande variété de cours dans les ASL car les problématiques sont très différentes lorsqu'un apprenant n'a pas été scolarisé antérieurement ou si c'est simplement un changement d'alphabet qu'il s'agit de mettre en place.

La structure de proximité est celle qui va permettre la mise en place des ASL. Pour Thonon il s'agit du Centre Social dont nous avons évoqué le fonctionnement plus haut. Dans le fonctionnement des ASL, il y a une équipe composée de bénévoles et de salariés. Les

salariés peuvent avoir deux emplois : formateur animateur et coordinateur. Thonon ne dispose que d'un coordinateur, je ne détaillerai donc que le rôle de ce dernier. Le coordinateur a une fonction clé qui est celle d'organiser et d'articuler les objectifs du projet, les acteurs et la structure du territoire. Il se charge de la mise en place du projet pédagogique (gestion des outils, formation et rencontres avec l'équipe des bénévoles, suivi des subventions, bilans...). Il coordonne également l'accueil des apprenants (entretien diagnostic) et celui des nouveaux bénévoles. Il organise en interne les plannings, l'utilisation des locaux, les sorties. Il communique en direction des partenaires (services sociaux, CAF...), des collectivités territoriales (mairie, conseil départemental, préfecture...), des usagers (diffusions des informations). Il recherche les subventions et les financements privés. Les enseignants bénévoles interviennent dans les cours. Il leur appartient de suivre une progression pour laquelle ils mettent en place des stratégies d'apprentissage basées sur la pédagogie des ASL dont nous avons parlé plus haut. Ils enseignent en binôme.

Les partenaires sont les structures de proximité avec lesquelles les ASL ont tissé des liens permettant aux apprenants notamment de se déplacer sur site, ou d'obtenir le témoignage d'une personne qui travaille dans cette structure. Pour Thonon, il s'agit des institutions, des associations telles que les mairies, France Travail, Les Missions Locales, les Foyers, les entreprises d'insertion.... Ce partenariat permet de répondre aux besoins du public de façon spécifique et localement. Les partenaires interviennent aussi de façon individuelle pour les apprenants en lien avec la coordinatrice.

2.3. Les engagements des acteurs

Les participants s'engagent à être ponctuels et réguliers pendant la durée de l'ASL. Un contrat d'engagement est signé lorsqu'un apprenant souhaite participer à un atelier. Mais la participation n'est pas pour autant garantie, car souvent les apprenants travaillent à côté, ont des obligations familiales ou administratives. La fatigue, les déplacements (en bus ou à pied pour Thonon) amènent une grande variabilité du suivi des cours. Les participants s'engagent également à être partie prenante du déroulement des ateliers. Leur libre adhésion (pas d'obligation administrative à suivre le cours) les rend très volontaires

L'équipe pédagogique harmonise et mutualise les outils et les pratiques utilisés en ASL, s'engage à se former et est accompagnée pédagogiquement par un référent (formateur expérimenté). Elle s'engage aussi à porter un regard non discriminant sur les publics quel que soit leur niveau de scolarisation. Elle favorise les activités visant à rendre les

participants acteurs de leurs apprentissages (ce qui est le projet central des ASL) tout en incluant des activités d'évaluation qui permettent aux participants de mesurer leurs progrès. Enfin elle cherche à participer à l'élaboration de parcours à visée d'insertion sociale ou professionnelle.

Les partenaires quant à eux s'engagent à coanimer certains ateliers, sont partie prenante du projet pédagogique et sont sollicités lors des évaluations de suivis et de bilans.

3. Les méthodes de travail

3.1. Les compétences visées

Elles sont proposées dans un document sur le site ASLweb et leur présentation en étoile suggère leur interdépendance. Ce sont les suivantes :

- Agir dans les espaces sociaux
- Agir en fonction des codes sociaux
- Organiser des temps de vie personnelle pour se rendre disponible
- Communiquer à l'écrit dans le cadre de sa vie sociale
- S'informer pour construire un point de vue à travers les médias
- Se déplacer pour agir dans les espaces sociaux
- Naviguer sur internet et utiliser des automates.

Chaque branche de l'étoile est encore découpée en trois parties (découverte exploitation, appropriation). Cette carte de compétences a été réalisée en 2013 par un groupe de 11 formateurs animé par Mmes De Ferrari et Forzy et continue à être une référence pour les ASL. Des exemples d'activités complètent aujourd'hui ce descriptif de compétences. La carte des compétences s'appuie sur le niveau A1.1 du CECRL et du référentiel. Les participants aux ASL ont généralement un niveau qui peut être inférieur au niveau A1.1 et qui va au niveau B1.

3.2. La mise en place des objectifs pédagogiques

En ASL, les cours ont pour objectif l'autonomie de l'apprenant par la communication et en se basant sur des compétences sociales. Il faut toujours que l'objectif soit contextualisé. Il faut donc tenir compte des informations relatives aux espaces sociaux, du type de situation de communication rencontré dans ces espaces, des codes sociaux qui s'y rapportent.

Les situations de communication sont souvent complexes dans la vie réelle, et il incombe au formateur d'effectuer des choix, de se concentrer sur des priorités.

4. L'organisation des ASL à Thonon

4.1. Les ateliers proposés à Thonon

En 2023-2024, 15 bénévoles se sont engagés pour animer 10 ateliers sur 4 des centres sociaux de ville :

PROGRAMME DES ATELIERS SOCIOLINGUISTIQUES

	VERSOIE	COLLONGES STE HÉLÈNE	GRAND CHÂTELARD	VONGY
LUNDI				18h - 20h COURS DU SOIR FLE
MARDI		9h - 11h ATELIER DES MOTS Alphabétisation	14h - 16h ATELIER DES MOTS Alphabétisation FLE	14h - 16h ATELIER DES MOTS Alphabétisation
MERCREDI	9h30 - 12h ATELIER DES MOTS FLE avancé			
JEUDI	14h - 16h ATELIER DES MOTS FLE		14h - 16h JE PARLE FRANÇAIS	14h - 16h ATELIER DES MOTS Alphabétisation
VENDREDI	14h - 16h JE PARLE FRANÇAIS			14h - 16h ATELIER DES MOTS FLE avancé

ALPHABÉTISATION Apprendre à lire, écrire et calculer à l'âge adulte.

FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE Communication orale et écrite en français, pour gagner en autonomie dans le quotidien.

JE PARLE EN FRANÇAIS Comprendre et se faire comprendre à l'oral dans toutes les situations du quotidien (prononciation et mises en situations).

LES COURS DU SOIR Réservés aux personnes actives indisponibles en journée

Figure 4: Tableau des cours ASL proposés par la ville de Thonon

- Les cours d'alphabétisation concernent les personnes peu ou pas scolarisées dans leur pays d'origine. Il s'agit non seulement d'apprendre l'alphabet latin pour certains apprenants mais également de consolider les bases du déchiffrage et de la compréhension en lecture pour tous. Un travail sur les nombres et le calcul est également proposé.
- Les cours FLE concernent des apprenants sachant lire dans leur langue d'origine et de niveau A1 en français, tandis que les cours FLE « avancés » sont du niveau A2/B1. Les cours du soir le lundi ne font pas cette distinction de niveaux. L'ensemble de ces cours alterne l'apprentissage du français à l'oral et à l'écrit.
- La dénomination « je parle français » correspond davantage à la pratique de la conversation, de l'interaction orale. Il arrive que les apprenants suivent en parallèle un cours FLE et un cours « je parle français ».

En 2023-2024, 179 personnes se sont inscrites ce qui représente une hausse de 18,5 % par rapport à l'année 2022. 47 nationalités sont représentées et les principales viennent du Maghreb, de Turquie ou des pays de l'Est. 45 % des apprenants sont arrivés depuis moins de 3 ans. Les besoins d'accompagnement sont plus forts les premières années (démarches administratives, découvertes des partenaires compétents et des aides possibles...). La semaine du 4 avril, 113 personnes ont fréquenté les 11 ateliers. Les taux de fréquentation assez importants sont stables mais les rotations sont importantes : en moyenne 1 ou 2 apprenants arrivent sur un cours et le même nombre le quitte sur une période d'un mois.

4.2. L'équipe des bénévoles et la coordinatrice

La coordinatrice est en poste depuis 6 ans. Elle n'a pas de formation universitaire en FLE mais a suivi différents stages proposés par le CRIA 74. Elle est issue du domaine social (BUT carrière sociale). Son emploi est rémunéré par la ville.

Les bénévoles sont en général des personnes à la retraite, mais 4 d'entre elles sont en activité et enseignent sur leur temps libre. La plus ancienne intervient depuis 15 ans, tandis que 3 nouvelles recrues sont arrivées cette année. Il y a seulement 4 hommes. Les bénévoles interviennent en binôme dans les cours : l'un des deux prend un rôle d'enseignant tandis que le second prend celui d'assistant. C'est le cas dans la majorité des cours en ASL à Thonon tout comme dans les dispositifs nationaux.

Il n'y a pas de formateur à Thonon.

4.3. La constitution de mon groupe d'apprenants

Le groupe des apprenants que j'ai pris en charge du 9 janvier au 3 mai 2024 était issu de groupes préexistants dans les ASL de Thonon, que j'ai pu observer mais dans lesquels je ne suis pas intervenue. En effet, les groupes étant chargés (en moyenne 12 personnes), la coordinatrice m'a demandé de proposer aux volontaires un cours semi-intensif de 4 mois à raison de 9h de cours hebdomadaires. Les horaires étaient répartis en 3 demi-journées de 3h par semaine. Les critères pour entrer dans le groupe étaient de s'engager à suivre régulièrement les cours car j'avais besoin d'une cohorte assez stable pour le mémoire. Dans les faits, il s'est avéré que la moyenne de participation était de 7 personnes sur les 11 inscrites au départ. Au départ nous pensions proposer ce cours à un groupe d'apprenants de niveau A2/B1, qui souhaitait progresser plus rapidement. Le critère de niveau de français n'a pas été retenu parce qu'il fallait surtout une grande motivation pour suivre ces cours à un rythme

soutenu pendant une longue période. J'ai donc accueilli un groupe d'apprenants d'un profil A1 jusqu'à un niveau B1 /B2.

Chapitre 3. Le public du cours semi-intensif

1. Profil des apprenants

Les apprenants inscrits au cours semi-intensif dont j'ai eu la charge avaient des acquis en langue française soit parce qu'ils habitent en France depuis plusieurs années soit parce qu'ils ont étudié le français dans leur pays d'origine en L2 lors de leur scolarité ou dans un projet d'émigration. Huit sur les douze apprenants occupaient un emploi en France, ce qui les amenaient régulièrement à manquer des cours.

Le tableau suivant récapitule un certain nombre de caractéristiques des apprenants fréquentant le cours.

Prénoms Anonymés	Genre	Age	Pays d'origine	Langues parlées	Emploi dans le pays d'origine	Arrivée en France	Niveau estimé oral	Niveau estimé écrit
Mochine	M	46 ans	Maroc	Arabe Espagnol	Technicien supérieur	2020	B2	B1
Emra	M	35 ans	Turquie	Espagnol Anglais	Ingénieur en bâtiments	2020	B1	B1
Ruslan.	M	54 ans	Russie (Tchéchénie)	Tchéchéne Russe	Manager	2016	B2	B1
Tamila.	F	43 ans	Russie (Tchéchénie)	Tchéchéne Russe	Économiste	2016	B1	A2
Diana.	F	49 ans	Russie	Russe Espagnol	Musicienne	2022	B1	B1
Ana.	F	53 ans	Russie	Russe Anglais	Psychologue	2018	B1	B1
Sofian.	M	35 ans	Algérie	Arabe	Pompier	Oct 2023	B1	A2
Arétuza.	F	49 ans	Venezuela	Espagnol	Aide-soignante	Juillet 2023	A1	A1
Yéliz.	F	25 ans	Turquie	Turc	Secrétaire	Nov 2023	A1	A1
Nahid.	F	35 ans	Maroc	Arabe	Couturière	2019	A2	A1
Janifa.	F	24 ans	Portugal	Portugais	Etudiante	Sept 2023	A2	A2
Ladvije.	F	50 ans	Kosovo	Albanais	Vendeuse	2013	A1	A1

Tableau 1 : présentation des participants au cours semi-intensif

Mochine, d'origine marocaine, a fait des études supérieures dans son pays d'origine. Installé depuis 4 ans en France, il a passé plusieurs années en Espagne, pays dont il maîtrise la langue. Il est ouvrier avec des horaires très variables, et il aimerait retrouver un travail de niveau équivalent à celui qu'il occupait au Maroc. Très assidu (il rattrape le travail quand il n'a pas pu assister au cours ce qui arrive régulièrement à cause de son emploi), il cherche à reprendre ses études en France pour obtenir un diplôme. Il a étudié le français lors de sa scolarité au Maroc et la proximité de langue espagnole lui permet de progresser très vite. Son niveau de français est B2 à l'oral en compréhension comme en production, tandis que l'écrit est moins bon mais relève du B1 (manque de ponctuation par exemple). Il est d'une aide remarquable pour les autres apprenants en situation de tutorat et ne craint pas de prendre des risques lorsqu'il s'agit d'exprimer son opinion. Il suit depuis 2 ans les cours « avancés » en ASL.

Emra, ayant fait des études d'ingénieur en Turquie et installé depuis le même nombre d'années en France possède un profil linguistique très différent. Occupant un emploi dans la même entreprise que Mochine, il peine à concilier son travail et les cours ; il participe de façon plus aléatoire. Sa compréhension orale et écrite est correcte mais la construction de ses phrases à l'oral est confuse même si on comprend bien l'idée qu'il souhaite exprimer.

Ceci se vérifie en production écrite où il manque par exemple régulièrement les déterminants. Son passé d'étudiant l'amène à chercher à bien comprendre tous les mécanismes de la langue française mais il n'est inscrit aux cours ASL que depuis cette année. Il n'a pas suivi de cours, en revanche il a essayé d'apprendre le français sur une application.

Ruslan, est un réfugié politique Tchétchène arrivé en France avec sa femme Tamila depuis 8 ans. Ils n'occupent pas d'emploi en France. Ils ont 3 enfants non majeurs à la maison. Ils ont tous les deux fait des études supérieures et maîtrisaient déjà le russe en plus du tchétchène. Leur longue présence sur le sol français leur permet de s'exprimer facilement. Tamila a besoin de plus d'efforts en compréhension orale et écrite mais elle prend beaucoup de plaisir à s'exprimer à l'écrit alors que Ruslan peine sur cette activité langagière et ses écrits sont rudimentaires. Il explique avoir une aversion pour l'écrit depuis très jeune, en particulier lorsqu'il s'agit d'un travail d'imagination. Tous les deux ont déjà deux ans de suivi des ASL.

Diana, d'origine russe, est arrivée en 2022. Elle est professeure de musique en distanciel et travaille surtout avec des élèves russes et espagnols car elle a vécu également en Espagne. Même si elle est sur le sol français depuis peu temps, elle a une grande envie d'apprendre à communiquer en français pour pouvoir donner des cours dans cette langue également.

Comme Mochine, sa connaissance de l'espagnol l'aide dans son apprentissage du français. A l'écrit, elle fait souvent des confusions de sens en compréhension mais parvient à s'exprimer correctement. Elle a suivi un an de cours en ASL, mais elle a eu une longue période d'absence à cause d'un problème familial. Elle n'a pas suivi d'autres cours auparavant

Ana, russophone également, était psychologue en Russie, elle parle également anglais. Elle travaille en France comme pâtissière et pourtant elle manque assez rarement les cours. Sa compréhension de l'oral est encore partielle et elle essaie de vaincre sa timidité pour s'exprimer en français. En revanche elle est très à l'aise à l'écrit qu'elle affectionne particulièrement, autant dans la compréhension que dans la production. Elle a intégré les ASL en septembre, date à laquelle elle a commencé ses premiers cours de français, mais elle apprend le français sur des applications depuis 2 ans. Son bagage scolaire l'aide à apprendre vite.

Sofian, d'origine algérienne, a appris le français en langue seconde, et a fait deux années d'études supérieures pour devenir pompier. Il occupe un emploi de coiffeur en France et parle très régulièrement le français avec ses clients. Il n'a pas de problème de compréhension ou de production orale. En revanche écrire et lire dans l'alphabet latin lui demande un gros effort mais il travaille beaucoup sachant qu'il s'agit de son point faible. Il est arrivé depuis 3 mois lorsqu'il intègre le groupe ASL.

Aretuza, d'origine vénézuélienne est arrivée depuis quelques mois et subit le mal du pays. Elle s'exprime principalement en espagnol avec quelques mots de français et ne souhaite pas prendre la parole en public. Elle s'efforce de noter tout ce qui est écrit au tableau, mais comprend très peu ce qui se dit à l'oral. Son niveau très débutant est un frein à sa confiance en elle et elle manquera systématiquement tous les cours au bout d'un mois en ayant soin de justifier ses absences.

Yeliz, qui vient de Turquie est la benjamine du groupe. Arrivée depuis quelques mois en France, elle travaille et s'occupe de sa fille. Elle n'avait jamais étudié le français, mais l'alphabet turc utilisant l'alphabet latin avec quelques lettres différentes du français, elle trouve des points de repère en lecture/écriture. Elle s'exprime par mots et non par phrases et il faut parler lentement et reformuler pour qu'elle ait accès à la compréhension. Elle est très volontaire et s'engage dans la production orale.

Janifa, qui a presque le même âge que Yeliz et qui est arrivée à la même période en France (automne 2023) est plus à l'aise, car la proximité linguistique du portugais avec le français est plus grande que le turc. Elle parle peu mais ses mots sont choisis et sa

compréhension aisée. Elle écrit très lentement en ayant soin d'avoir une présentation claire et sait demander de l'aide pour la compréhension à l'écrit. Elle n'avait pas fait de français auparavant.

Nahid, marocaine a suivi quelques cours de français dans son pays d'origine. En France depuis 5 ans, elle s'exprime et comprend bien l'oral. C'est surtout son niveau de production écrite qu'elle cherche à améliorer mais elle n'a pas pu faire preuve d'assiduité aux cours car son mari a eu un problème de santé.

Ladvije, du Kosovo, a travaillé très rapidement dans son pays, à partir de ses 15 ans. L'albanais s'écrit avec l'alphabet latin mais chaque son étant transcrit par une lettre particulière (36 caractères dont 7 voyelles) elle rencontre beaucoup de difficultés à lire et écrire car elle ne parvient pas à mémoriser les sons complexes du français. Un petit mémo d'aide a été mis à sa disposition. A l'oral, elle n'arrive pas à conjuguer les verbes malgré une longue présence en France (11ans) mais elle peut exprimer ses idées. La compréhension orale est encore partielle et elle a surtout besoin d'aide pour le passage à l'écrit. Elle suit depuis plusieurs années les cours en ASL mais son niveau ne s'améliore pas.

2. Hétérogénéité du groupe

En général, les groupes en ASL présentent toujours une très forte hétérogénéité et c'est le cas du groupe que j'ai eu en charge durant mon stage.

2.1. Le parcours, les projets de vie

Selon la date d'arrivée en France des participants, il y a deux groupes très distincts : 4 participants sont en France depuis quelques mois, les 7 autres ont déjà passé plusieurs années en France (arrivés de 2013 à 2020). Les problématiques ne sont pas du tout les mêmes pour une personne qui s'installe qui ne connaît pratiquement pas le fonctionnement de la société française et une autre qui malgré des lacunes, a déjà une idée, un vécu par rapport à la vie publique. A niveau de langage égal, un apprenant qui a été confronté aux situations que je vais aborder dans mes cours et un autre qui a besoin de s'imaginer les mêmes situations ne devra pas déployer les mêmes efforts pour les comprendre.

Les projets de vie sont également significatifs. Entre les apprenants qui souhaitent évoluer dans leur travail comme la plupart des apprenants de mon groupe, et ceux qui utilisent leur temps libre pour progresser en français il peut y avoir une motivation complètement différente qui aura un effet sur l'engagement.

2.2. La scolarisation antérieure

Dans ce groupe d'apprenants, une majorité (7 sur 12) a poursuivi des études supérieures dans son pays dont Emra, Ruslan, Ana qui ont un niveau d'ingénieur. Ils ont des stratégies d'apprentissage développées, ils ont appris au cours de leurs études comment organiser leurs savoirs, et savoir-faire de façon efficace. Cinq ont eu une scolarité courte, dont Ladvije qui a quitté l'école à 15 ans. Ils ont plus de difficultés à prendre appui sur les stratégies cognitives et ont besoin de davantage d'aide pour comprendre le vocabulaire, la structure des phrases, ce qui est attendu dans les consignes. Ils ont également besoin de temps pour assimiler les notions, d'un entraînement plus long. La vitesse d'apprentissage est une variable qui dépend entre autres, du niveau scolaire de départ. L'hétérogénéité dans les stratégies d'apprentissage impose parfois une différenciation dans les contenus à aborder, sur une même séance. Dans mes cours, en lien avec le niveau de scolarité, deux groupes de niveau un peu plus homogènes ont pu se dégager, ce qui m'a permis de faire des adaptations dans mes cours en proposant des activités différentes à ces deux groupes.

2.3. La maîtrise de l'écrit

Le système d'écriture étant acquis par tous les apprenants du groupe, c'est la maîtrise de la lecture qui a été une variable à prendre en compte. En effet 4 apprenants maîtrisent difficilement la compréhension de l'écrit : les sons complexes ne sont pas bien repérés, le manque de vocabulaire disponible en français réduit fortement l'anticipation dans la lecture que ferait un lecteur expert. Ladvije par exemple, confond beaucoup de sons à l'écrit, ce qui rend sa lecture très laborieuse et coûteuse en énergie.

2.4. La maîtrise de l'oral

Nous l'avons vu dans la description des participants, la compréhension orale est problématique pour Arétuza, Yeliz, et Ladvije et la production orale d' Arétuza est fortement entravée par ses complexes à utiliser une langue qu'elle maîtrise très peu. Le reste du groupe est à l'aise avec l'oral. Il faut donc créer des conditions pour que tous aient accès à la compréhension et à la parole. Il y a de nombreuses stratégies qui permettent de gérer cette hétérogénéité, notamment celle de répéter plus lentement, d'utiliser les gestes ou les mimiques, les schémas... La solution de la reformulation par un autre apprenant peut s'avérer salvatrice. Cependant cette hétérogénéité me semble plus difficile à gérer que celle de la maîtrise de l'écrit car souvent le groupe qui maîtrise mieux l'oral, va avoir la tentation

de répondre à la place des apprenants ayant moins de facilité. C'est ce que j'ai constaté dans mon groupe d'apprenants, où il me semblait que Ruslan ou Mochine apportaient systématiquement « leur aide » alors que Yeliz et Aretuza prenaient du temps pour répondre.

3. Présentation de la problématique

Avant de définir la problématique, il convient de présenter le cadre du stage (la commande) et les observations des premières semaines d'enseignement.

3.1. Commande de stage

Il s'agit d'une commande que j'ai dû me fixer moi-même en définissant mes objectifs. Je travaillais en totale autonomie, il n'y avait pas de deuxième bénévole comme c'est l'usage en ASL et je devais construire l'intégralité du contenu des cours, ce qui m'a demandé un travail conséquent.

La proposition de la coordinatrice de Thonon a été que je m'appuie sur le programme des ASL concernant le domaine public (l'école, la mairie, les transports, les institutions bancaires etc. ...). Je l'ai traité selon la pédagogie des ASL c'est-à-dire en suivant les phases de découverte, exploration et appropriation et en travaillant par la didactisation des documents authentiques comme je l'ai présenté plus haut. Ce travail m'a servi ensuite lors de la création du jeu collectif qui reprend les contextes du domaine public.

J'ai démarré ce cours en ayant l'intention de recueillir les besoins des apprenants que j'ai obtenus grâce à une petite enquête (détaillée plus loin) et qui a mis en évidence la priorité demandée pour l'expression orale. J'ai choisi de passer par les actes de paroles qui permettent aux apprenants d'agir sur l'environnement (demander, convaincre...).

Les premières semaines, j'ai essayé d'évaluer les niveaux des apprenants tout en observant comment fonctionnait le groupe.

3.2. Questionnement de départ

J'ai constaté très rapidement que les adultes de ce groupe travaillaient de façon très individuelle : je ne sentais pas de cohésion de groupe. Il m'a semblé que chacun avait ses propres projets d'apprentissage, sa propre façon de se comporter et ne tenait pas compte des autres membres du groupe et des intérêts de chacun. En lisant la définition de l'hétérogénéité dans un groupe d'apprenants proposée par B. Galand, j'ai pensé que c'était la raison de ce fonctionnement très individuel. En effet B. Galand (2009, p 1) écrit :

Il existe un grand nombre de sources potentielles d'hétérogénéité au sein d'un groupe d'élèves : l'âge, le genre, le QI, le niveau scolaire global, les acquis dans une matière, l'origine sociale, l'origine ethnique. On pourrait aussi évoquer les intérêts des élèves, leurs projets, leurs stratégies d'études, leurs stratégies d'auto-régulation, etc. En outre, la notion d'hétérogénéité peut elle-même être opérationnalisée de différentes manières : écart entre les extrêmes, diversité, proportion.

Il m'est apparu essentiel, partant de cette diversité que j'avais constatée, d'essayer de créer un sentiment d'appartenance à un groupe. Comment amener les participants à travailler ensemble, à coopérer malgré leur hétérogénéité d'intérêts, de projets, de stratégies d'apprentissage ?

D'autre part, ayant rapidement repéré les différences de niveaux de maîtrise du français, j'ai proposé dès le début, différents niveaux d'exercices lors du passage à l'écrit. Je pensais que les adultes, conscients de leurs forces et de leurs faiblesses seraient à même de choisir leur niveau d'exercice. Mais certains, pensant bien faire, se surévaluaient et s'épuisaient à un travail au-dessus de leurs capacités. Il me fallait trouver comment les aider à trouver leur place, malgré leurs différences concernant leurs acquis, à garder une bonne image d'eux-mêmes, tout en visant un but commun.

3.3. La problématique et la démarche

Comment prendre en compte l'hétérogénéité d'un groupe d'apprenants tout en les engageant dans un processus d'apprentissage commun ? Comment créer des liens entre les apprenants afin que chacun trouve un intérêt au cours de langue ? Comment faire pour que chacun ne se sente ni en trop grande difficulté par rapport aux connaissances à acquérir, ni dans l'ennui à cause d'une trop grande facilité à assimiler les savoirs ?

L'hypothèse que j'ai formulée était qu'il fallait mettre en place un projet commun à tous les apprenants. Cela permettait d'unir les forces de chacun à son niveau et dans un but unique. Comme projet commun, j'ai proposé la création d'un jeu d'apprentissage du français par les apprenants de mon groupe en m'inspirant du mémoire d'Olivier Bernery (2021). Son travail concerne un groupe d'adultes en stage intensif dans une structure GRETA. Il s'attache à la découverte de nombreux jeux de société pour en fabriquer plusieurs qui soient utilisables par d'autres groupes du GRETA. Mon travail, qui relève d'un public adulte allophone également, est davantage basé sur la découverte de la règle du jeu et les différentes déclinaisons des tâches que l'on peut envisager autour de celle-ci.

J'ai donc formulé la problématique de la façon suivante : Comment gérer l'hétérogénéité d'un groupe d'apprenants adultes à travers la création d'un jeu ?

Cette problématique sous-entend l'utilisation de deux approches pédagogiques : la pédagogie différenciée et la pédagogie de projet qui seront définies dans la partie théorique. J'ai donc proposé à mes apprenants adultes le projet de créer un jeu d'apprentissage du français à destination d'autres groupes d'ASL. J'ai cherché dans cette démarche à construire mon groupe classe et à gérer les différents niveaux des apprenants. Mon projet comprenait 4 étapes qui seront présentées dans la troisième partie de ce travail.

Ce travail a été réalisé en suivant la méthodologie d'une recherche action, c'est-à-dire en proposant des situations d'apprentissage qui cherchent à améliorer ma pratique en associant action et réflexion pour atteindre la tâche finale qui est la création d'un jeu. J'ai utilisé :

- Au début du projet : la méthode d'enquête directe par le biais de deux questionnaires pour établir une description de la situation de départ.
- Pendant le projet : la méthode descriptive pour étudier les interactions entre apprenants grâce à deux grilles d'observation et en analysant les productions des élèves. J'ai également rédigé un journal de bord pour garder une trace de la réponse des apprenants. Ceci me permettait d'évaluer les effets du dispositif de différenciation pédagogique.
- A la fin du projet : à nouveau la méthode d'enquête semi directive, en passant par l'entretien auprès des apprenants, pour évaluer qualitativement les effets sur le groupe de la pédagogie du projet.

La deuxième partie de ce mémoire présente les notions théoriques nécessaires au traitement de notre problématique.

Partie 2
-
cadrage théorique

Chapitre 4. L'apprentissage chez les adultes par la pédagogie de projet

Il m'a semblé nécessaire dans un premier temps de chercher à comprendre comment les adultes apprennent puis comment la pédagogie du projet peut s'adapter à ce public.

1. Comment les adultes apprennent-ils ?

Comme j'enseigne habituellement aux enfants, il était important d'étudier la notion d'andragogie qui fait la spécificité de l'enseignement aux adultes, ainsi que les caractéristiques d'un public migrant

1.1. La notion d'andragogie

Travailler avec un public adulte ne relève pas seulement de la pédagogie mais plutôt de l'andragogie. Selon P. Carré (2018, p.27) :

La notion d'andragogie ou « art et science d'aider les adultes à apprendre » introduite par Knowles en 1968 se donne pour objet l'étude des spécificités de l'apprentissage adulte par rapport à celui des enfants.

On relève 5 spécificités selon Knowles (1968) et reprises par P. Carré (2018, p. 27) :

- les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils ont besoin d'apprendre une nouvelle connaissance
- ils s'appuient sur leur expérience (la résistance au changement peut être forte)
- il leur est nécessaire de se sentir responsable de leur apprentissage (prendre en compte leurs besoins)
- ils sont prêts à apprendre si cela résout un problème immédiat et concret
- ils apprennent mieux s'ils ont une motivation interne

J'ai tenu compte de ces paramètres pour construire mon cours en essayant toujours de préciser le but de l'apprentissage, en tenant compte des diverses expériences des apprenants ainsi que leurs attentes, en faisant un bilan de ce qui a été appris.

1.2. L'apprentissage par les adultes migrants : le contexte homoglotte

Les migrants sont dans la situation particulière d'acquisition une langue dans un milieu endo lingue. Cela veut dire qu'ils apprennent de manière guidée en cours mais également en interagissant avec des francophones dans les contextes sociaux de leur vie quotidienne. Ils peuvent ainsi tester directement ce qu'ils ont appris en cours de langue, dans des situations réelles. Les apprentissages sont formels et informels, ils s'entremêlent, s'apportent l'un à l'autre des savoirs et savoirs faire nouveaux.

En allant en cours, les migrants peuvent avoir un objectif en tête, celui de s'intégrer le mieux possible, même s'ils n'ont pas nécessairement une idée précise de ce qu'ils ont besoin d'apprendre, Selon H. Adami (2012, p.22) :

Les interrogations que peuvent avoir les migrants en formation sont plutôt relatives au fait de savoir si l'apprentissage en milieu guidé apporte un avantage par rapport à l'apprentissage en milieu social ou si, au contraire, il est décalé par rapport aux besoins réels ou perçus.

Il était donc important dans mes cours, que les apprenants mesurent le bien-fondé de leur apprentissage. Le fait de travailler sur un projet (ici autour du jeu) nécessitait de requérir leur approbation. Ils avaient en outre besoin de comprendre dans quelle mesure cela représentait un apport pour leur formation personnelle.

D'autre part, toujours d'après H Adami, l'apprentissage en dehors des cours peut se faire plus ou moins instinctivement mais également de manière conscientisée. Les apprenants peuvent mettre en œuvre des tactiques, utiliser des outils qui varient selon la scolarisation initiale. Il écrit :

Plus le niveau de scolarisation, et donc de littératie, est élevé, et plus les migrants mettront en œuvre de véritables stratégies d'apprentissage hors situation d'enseignement formel. (2012, p.28)

Nous l'avons observé dans la partie 1, que certains apprenants établis à Thonon depuis plusieurs années et n'ayant pas suivi de cours de français, s'autoformaient non seulement au contact de leurs relations sociales mais également à l'aide des applications en travaillant méthodiquement chaque jour. C'était le cas de Ana dans mes cours. Il m'est apparu qu'elle apprenait de façon beaucoup plus rapide parce qu'elle utilisait ses ressources personnelles et l'apport des cours.

1.3. Les pratiques d'enseignement chez les adultes migrants.

Dans son article H. Adami (2012, p.52 à 57) relève trois grandes composantes des pratiques d'enseignement aux adultes migrants qu'il nomme FLMA (Formation Linguistique des Migrants Adultes).

La première est le cadre dans lequel s'inscrivent les cours de langue en Europe. Il s'agit du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) qui a été publié en 2001. Il constitue une base commune pour la conception des programmes, des diplômes et des certificats, à tous les niveaux d'enseignement du français langue seconde. Il permet une description précise et consensuelle des niveaux de langue. Avec les activités langagières communicatives, le modèle traditionnel des quatre compétences « écouter, parler, lire et écrire » est complété car il ne reflète pas toute la réalité de la communication. Ces activités relèvent aujourd'hui de la réception (écouter, lire), la production (s'exprimer oralement en continu, écrire), l'interaction (prendre part à une conversation), la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation). On passe également d'une logique de maîtrise d'une langue à une logique d'interaction entre les différentes langues du répertoire d'un individu.

La seconde concerne les représentations de l'apprentissage des langues chez les formateurs qui vont influencer le déroulement des cours. Les contenus vont ainsi osciller entre apprentissage formel (conception normative de la langue) et utilisation de la langue dans un contexte réel. H. Adami explique (2012, p. 55) :

Les études empiriques qui reposent sur des analyses de long terme montrent que les pratiques des formateurs mêlent des conceptions très normatives de la langue, un attrait pour la langue en tant que telle, à une conscience aiguë de la nécessaire contextualisation de l'enseignement.

Les approches communicatives (basées sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication) et les approches actionnelles (basées sur des tâches où l'accent est mis sur la capacité d'agir) qui sont aujourd'hui les cadres méthodologiques dominants en didactique des langues, vont dans le sens d'une utilisation pratique de la langue. Cela rejoint parfaitement les motivations des migrants dont la préoccupation est la communication directement en français dans la vie sociale, professionnelle ou personnelle.

Enfin la troisième composante concerne le type de documents employés en FLMA : il s'agit de documents dit « authentiques » ou « sociaux ». Un document authentique est un message qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe mais qui est élaboré

par un francophone pour un francophone. Ce type de document favorise le travail en parallèle de la langue et de la culture. Il s'agit d'un contact avec un document que l'apprenant peut rencontrer dans une situation réelle et auquel il peut être amené à réagir en dehors d'un cours. Ce document a donc une dimension socioculturelle car il véhicule une façon de s'exprimer sans le lissage ou l'adaptation pédagogique d'un document créé de toute pièce. Mais H. Adami (2012, p 56) nuance l'utilisation de tels documents en cours de langue :

Par ailleurs, l'utilisation de documents dits « authentiques » ou « sociaux » en formation représente bien une nécessité. Ceci étant, les pratiques des formateurs, sont parfois contradictoires et, si l'utilisation de ce type de documents est d'un usage très ancien dans le champ, il n'est pas rare de constater l'utilisation d'exercices très formels de type scolaires, peu adaptés aux besoins.

Le fait d'avoir beaucoup recours à des exercices formels peut venir de deux raisons différentes. La première est pour l'enseignant de se raccrocher à un univers connu, une méthode pédagogique établie par des auteurs renommés avec différentes étapes. La seconde peut venir de la difficulté à didactiser un document authentique. En effet il s'agit pour l'enseignant de trouver une tâche à accomplir qui ait du sens en utilisant le document (pas seulement lire et comprendre). Bien que beaucoup de ressources concernant les documents authentiques soient en ligne, il me semble qu'une adaptation au niveau des apprenants est toujours nécessaire et dans ce cas, il s'agit de documents semi-authentiques.

Pour concevoir mes cours, il fallait prendre en compte les spécificités de l'enseignement aux adultes migrants mais également l'hétérogénéité des apprenants de mon groupe. L'une des réponses possibles à la gestion de cette hétérogénéité et que j'ai posée comme hypothèse est l'utilisation de la pédagogie de projet.

2. La pédagogie de projet comme moyen de gérer de l'hétérogénéité

Une brève explication de la pédagogie du projet sera suivie des conditions à réunir pour construire collectivement, puis de ce qu'on entend par processus d'action et enfin des apports et des limites de la pédagogie du projet.

2.1. Définition et repères historiques

On peut définir la pédagogie du projet en se basant sur M.P. Hamez (2012) qui rapporte les propos de J. P. Boutinet (1996, p. 49):

Le projet pédagogique, centré sur des buts négociés à atteindre et sur des modalités pour les atteindre, appelle son complémentaire, la pédagogie de projet, qui met dans le moment présent les acteurs en situation de choisir, de décider, d'agir ; le projet devient donc le lieu même de l'apprentissage.

Par cette définition on voit que la pédagogie du projet est une pédagogie active, qui produit des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète. Les activités intermédiaires et les acquisitions de connaissances sont tout aussi importantes que la réalisation du projet.

Cette pédagogie prend racine au XVIII^e siècle avec la notion de projet dans « l'Emile ou de l'Education » de Jean J. Rousseau, qui cherche à donner à l'enfant une place nouvelle pour en faire un être autonome, découvrant les savoirs d'une façon personnelle. Adolphe Ferrière et Edouard Claparède en fondant l'Education Nouvelle après la guerre de 14-18 insistent sur la prise en compte des centres d'intérêt des élèves. Mais c'est John Dewey vers 1915-1920 qui propose la théorie « learning by doing », que l'on peut considérer comme le chercheur qui théorise la pédagogie du projet. Il est suivi par son élève William H. Kilpatrick et tous deux affinent la méthode en permettant à l'élève d'être acteur de sa formation par des apprentissages concrets. Un peu plus tard Makarenko (1938) en Union Soviétique, propose la « méthode des complexes d'intérêts » en ouvrant l'école sur la société, et sur le rôle social de la discipline et du travail. En Europe, d'autres pédagogues rattachés à l'Education Nouvelle s'opposent à une école autoritaire pour faire de l'activité de l'élève un élément fondamental. Célestin Freinet (1896-1966) continue dans la perspective en instaurant la classe coopérative : les projets sont le point de départ des apprentissages. Selon C. Puren (2009, p. 126) cité par M. P. Hamez (2012), la domination pendant trois décennies de l'approche communicative a éclipsé la pédagogie du projet qui revient sur le devant de la scène dans les années 2000 dans le domaine de la didactique des langues.

L'approche communicative avec son activité de référence, la simulation, amène l'élève à faire comme s'il était en société. Mais actuellement, M. P. Hamez (2012, p.25) relève que :

Aujourd'hui, le travail mené en collaboration avec d'autres personnes, en langue étrangère, est bien réel et de plus en plus fréquent dans nos sociétés plurilingues et pluriculturelles. C'est pourquoi l'objectif à atteindre est désormais celui de « la co-action sociale » c'est-à-dire l'action finalisée et

conjointe par le biais de l'apprentissage d'une langue-culture dans un cadre social donné, celui du travail, des études, de la vie quotidienne.

C'est par le biais de de la perspective actionnelle que la pédagogie du projet prend de plus en plus de place en didactique des langues. Cette perspective considère que l'apprenant a à accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières dans des circonstances et des environnements particuliers. Enfin la pédagogie du projet s'appuie sur une « **culture d'action commune** », que J M. Barbier (2010, p. 21) définit comme « un mode d'organisation des constructions de sens » qui est « évolutif et partagé par plusieurs sujets » et qui part « des activités dans lesquels ils sont engagés ».

Chacun de manière individuelle apporte sa contribution au groupe par sa culture personnelle. La convergence des contributions se matérialise par le produit du projet. C'est ce qu'explique M. P. Hamez (2012, p. 29):

Cette culture d'action commune fédère les cultures d'action individuelle de chaque participant, constituées de savoirs, de savoir-faire et de savoir-agir. Le projet se réfère non seulement à l'environnement social des apprenants mais doit être aussi réalisé en société avec l'Autre.

Ayant ainsi défini la pédagogie du projet, il importe de décrire quelles sont les conditions pour construire collectivement.

2.2. Conditions pour construire collectivement

Selon E. Perrichon (2009) l'action est une convergence, une union d'activités qui tendent vers un but. Le partage des connaissances est l'un des moyens pour co-agir avec d'autres. La chercheuse propose une définition de la co-action en reprenant les propos de C Puren

*Le concept de **co-action** n'est pas nouveau, il est en particulier utilisé par certains psychologues constructivistes – parallèlement à celui de « conflit socio-cognitif » – pour intégrer dans la théorie piagétienne la dimension collective de la relation sujet objet qui leur semble y faire défaut. L'une des formes de mise en œuvre est connue depuis longtemps en pédagogie sous le nom de « projet », dans ce que l'on appelle précisément la pédagogie du projet (Puren, 2002, p. 4)*

Ainsi la pédagogie du projet implique une co-action. Cette co-action demande quelques conditions. L'autrice poursuit (Perrichon, 2009, p.91):

Pour qu'il y ait action collective, il faut que la connaissance soit partagée et qu'Autrui amène ses vécus de conscience à l'expression ; il faut également déterminer des objectifs communs et que chacun trouve un intérêt dans l'action collective.

Une part des connaissances doit être partagée entre tous les protagonistes : il ne faut pas un projet trop ambitieux qui ruine les possibilités d'implication des apprenants les moins aguerris dans le domaine que l'on souhaite explorer pour le projet. Amener « ses vécus » (ses expériences, les événements autour de soi) de la conscience à l'expression demande déjà un certain recul dans sa langue première mais également un certain niveau de langage dans la langue cible. En effet, l'apprenant peut être tout à fait lucide sur ses connaissances dans un domaine donné mais être incapable de les traduire en mots dans la langue commune employée en cours. Enfin trouver des objectifs communs auxquels chacun peut adhérer est le dernier défi à relever dans la pédagogie du projet.

L'enseignant peut être amené à lancer le projet de deux façons différentes : la contrainte et le contrat, c'est ce qu'explique E. Perrichon (2009, p. 98):

En situation d'enseignement-apprentissage des langues, la construction collective de savoir peut faire naître deux types de comportement,

- *La contrainte : par la soumission imposée ou consentie des volontés «partielles» des participants à la volonté et aux objectifs d'ensemble*
- *Le contrat : c'est-à-dire la négociation et le marchandage, qui peut se dérouler de façon explicite aussi bien qu'implicite.*

L'auteure rappelle que dans les deux cas, l'action collective n'est pas un exercice gratuit. Elle demande un effort de la part des apprenants. Il faut soit mettre de côté ses ambitions personnelles, soit négocier pour garder ses ambitions.

Il semble que la mise en place d'un contrat est davantage profitable, car garder une partie de ses ambitions peut fortement aider la motivation. Ainsi, soit les apprenants vont s'effacer devant le groupe ainsi que le projet et vont exécuter les tâches demandées en mettant en sourdine leur volonté d'agir individuellement : il s'agit de la contrainte. Soit les apprenants négocient pour mettre à profit leurs propres compétences dans l'idée de la co-action : il s'agit du contrat. Dans ce cas, chacun garde son projet personnel dans l'effort collectif, il est responsable d'une partie du projet et affirme son rôle d'acteur social.

2.3. Les procédés d'action

E. Perrichon souligne que les façons de s'organiser pour réaliser un projet ensemble sont d'ordre culturel/ civilisationnel (par exemple : savoir qu'en France on s'adresse de telle façon à ses camarades) ou font partie de la culture d'action de chacun. Pour la culture d'action, elle cite la différence entre un groupe d'apprenants coréens qui va d'abord travailler individuellement avant de mettre en commun, tandis que les apprenants français vont travailler collectivement pour se répartir le travail ensuite.

Elle évoque également les différentes procédures d'actions qui sont successivement mises en place lors d'un projet (E Perrichon: 2009, p. 106)

- la prise de décision qui doit être collective afin d'éviter une dérive vers des micro-décisions individuelles.
- la négociation dont la méthode varie en fonction des cultures des apprenants.
- la mise en commun : cette phase est marquée par des choix pour aboutir à un produit unique.
- la production : c'est la phase de matérialisation de la tâche.

2.4. Limites de la pédagogie du projet

O. Maulini (2006, p 2) relate deux écueils de la pédagogie du projet. Le premier concerne l'engagement des apprenants dans la tâche. Il explique que l'action commune permet de réaliser un projet collectivement en affrontant deux « handicaps » qui sont parfois ressentis « le déficit de connaissance » et « le sentiment d'incompétence ». En effet on ne peut apprendre qu'en se sentant reconnu intelligent. Ces deux inconvénients qui apparaissent dans le groupe, peuvent être contournés par l'intervention du formateur. L'attitude de celui-ci pour être juste, ne doit ni être dans la flatterie ni dans la disqualification, mais dans « l'alliance ». Le but du formateur est en effet que les apprenants se passent peu à peu de ses interventions. Mais il est possible qu'au cours de la réalisation, à cause des « deux handicaps » cités plus haut, l'apprenant hésite, se rétracte, renonce à s'engager pleinement. O. Maulini (2004, p.2) l'exprime ainsi :

Reprocher leurs hésitations aux personnes fragilisées leur attribue faute et indignité. C'est le risque majeur d'un usage dévoyé du projet, où les subordonnés sont sommés de se montrer entrepreneurs, les dominés d'être libres et responsables, toujours actifs et souriants. En vérité, le sujet ne s'affirme qu'en sachant comment et pourquoi dire non.

Le projet étant un long processus, ces moments de doutes, de remise en cause font partie d'un déroulement normal dont il est important que le formateur soit conscient. Une proposition peut rester sans suite, un cheminement être abandonné sans que ne soit remis en cause l'ensemble du projet.

Le second écueil exprimé par O Maulini (2004, p. 2) est l'apport réel du projet en termes d'apprentissage qu'il exprime ainsi :

Un « bon usage » du projet veut que sa visée productive (son résultat matériel) ait une portée formative (des apprentissages formels ou informels).

En effet la recherche d'un aboutissement systématique va occulter ce qui demande du temps. Certaines connaissances, certains concepts ne peuvent pas forcément être acquis dans le feu de l'action. Il faut parfois un temps d'étude, d'explication ou de compréhension. Parfois, un travail spécifique d'appropriation est nécessaire avec un temps d'entraînement, de mémorisation et de réutilisation dans un autre contexte. Et O Maulini (2004, p.3) conclut très justement :

C'est l'enjeu essentiel du travail délicat d'accompagnement : tenir ensemble la logique de production (qui oriente l'action) et celle de formation (qui peut demander sa suspension).

La spécificité de l'apprentissage chez les adultes migrants s'accorde donc parfaitement avec la pédagogie du projet qui prépare l'apprenant à devenir autonome en français, à être capable de s'adapter à une situation dans la co-action et selon un processus défini plus haut. Mon projet étant de travailler sur l'hétérogénéité des apprenants à partir de la construction d'un jeu, j'ai analysé dans la partie suivante la vision des chercheurs sur l'utilisation des jeux en classe jusqu'à leur création.

Chapitre 5. De l'utilisation des jeux en classe à leur création

Ce chapitre permettra de préciser la place du jeu dans l'enseignement, ce que l'on peut apprendre en jouant, ainsi que les paramètres qui peuvent influencer la créativité.

1. Le jeu dans l'enseignement

Cette partie est consacrée aux définitions du jeu dans le cadre de l'enseignement apprentissage des langues, », , ainsi qu'à la façon dont l'enseignant peut mener des jeux dans ses cours

1.1. Cinq critères pour repérer l'usage du terme jeu

G. Brougère (2017, p. 4 à 6) propose 5 critères qui permettent de caractériser une « situation de jeu pédagogique ».

Le premier est la fiction. Le jeu est une activité de second degré, un faire semblant. Dans la vie ordinaire on est confronté à des situations qui appellent un comportement particulier mais dans le jeu, le côté fictif de la situation demande un comportement différent, un détachement face à la situation. G. Brougère (2017, p. 4) donne l'exemple suivant :

Le jeu serait ainsi la modalisation ou transformation d'une activité ordinaire (premier degré) qui prend un autre sens, telle la bagarre fictive par rapport à la bagarre réelle. Cette modélisation ressemble à la bagarre « pour de vrai », mais ce n'est pas une bagarre ; c'est un jeu qui s'appuie sur le comportement de 1^{er} degré de la bagarre, mais le modifie (les coups ne sont pas portés ; il n'y a pas de raison pour se battre, cela peut s'accompagner de sourires, etc.).

Le second critère est l'adhésion des joueurs. Le jeu n'a plus lieu d'être si personne ne contribue à le maintenir, ce sont les joueurs qui décident si le jeu existe ou non. Le jeu repose sur une multitude de décisions alimentées par les joueurs.

Il ne s'agit pas seulement de la décision d'entrer dans le jeu, mais surtout de celles qui permettent de le maintenir dans une existence qui s'effondre sans le flux continu de décisions. Si plus personne ne décide, il n'y a plus de jeu d'échecs, de tennis mais aussi de jeu symbolique. (Brougère, 2017, p.4)

Le troisième critère est la présence de règles. Ces règles peuvent être comparées à des mécanismes de décision. Elles régulent l'action des joueurs dans un cadre précis. Toutes les

situations sont envisagées et chaque décision du joueur a un effet qui peut être plus ou moins anticipé (sauf dans les jeux de hasard que nous n'aborderons pas dans la troisième partie).

Le quatrième critère est la présence d'une incertitude, liée à la décision de l'adversaire. En effet dans une pièce de théâtre ou un rituel, l'action de l'un des protagonistes est suivie d'une réaction « programmée » d'un autre. Dans le jeu les stratégies peuvent varier.

Le cinquième critère est celui de la frivolité. Un jeu ne prête pas à conséquence sur la vie du joueur.

Dans l'enseignement, les jeux sont utilisés dans un but pédagogique et selon des situations particulières, c'est ce que nous allons détailler dans la partie suivante.

1.2. Les différentes façons d'introduire le jeu dans l'enseignement

Il est rare en situation de classe, qu'un jeu soit proposé sans intention précise. Comme l'enseignant construit et suit un programme d'enseignement, il a en tête un objectif. Le jeu peut donc être au centre d'une attention éducative particulière, comme un apprentissage ou la réutilisation d'une notion apprise. Ce n'est pas un loisir pur comme dans une situation familiale ou amicale, alors l'enseignant l'adapte pour l'insérer dans le cadre éducatif. G. Brougère (2017, p.23) relate comment le jeu peut être de plus en plus transformé pour s'adapter aux besoins de l'enseignement.

- Le jeu est introduit sans modification mais suivi d'un temps de débriefing pour analyser ce qui a été appris. Il s'agit d'une formalisation indirecte.
- Le jeu est modifié à la marge pour être intégré dans un espace éducatif (par exemple au niveau du nombre de joueurs, de sa durée, ...) ;
- le jeu est modifié de façon conséquente pour s'assurer de la poursuite des objectifs pédagogiques visés ;
- le jeu est créé en fonction d'un objectif éducatif précis : on sort du monde du jeu pour créer un hybride. Pour G. Brougère, le jeu hybride intègre dans le jeu traditionnel des éléments technologiques, éducatifs ou médiatiques, ce qui crée une expérience de jeu enrichie et immersive.

2. Ce qu'on apprend en jouant

Dans le cadre de ce projet, il était important de mettre en avant le bénéfice que les apprenants pouvaient escompter de cette expérience de création de jeu. Ce bénéfice est à rechercher non seulement en termes relationnel (construction du groupe) mais également

d'apprentissage (construction des savoirs par la pédagogie différenciée). Cette partie cherche à préciser les savoirs impliqués et les effets sur l'apprentissage.

2.1. Les apports informels du jeu

Les apports d'un jeu en contexte pédagogique sont d'abord formels car ils visent un apprentissage mais G. Brougère (2017, p.11) rappelle qu'une situation de jeu, même en dehors d'un contexte pédagogique, permet une situation informelle d'apprentissage qu'il définit en ces termes :

Une situation informelle d'apprentissage est une situation qui n'est pas l'objet d'un investissement éducatif matérialisé par des dispositifs.

Ces situations informelles sont au nombre de trois : apprentissage tacite, fortuit ou autoformation. Lors d'un jeu, on peut apprendre sans avoir conscience d'un effort pour apprendre (c'est un apprentissage tacite). Cet apprentissage se rapproche de l'apprentissage par immersion d'une langue seconde. L'apprentissage peut être également fortuit c'est-à-dire que l'on a conscience de ce qu'on apprend mais ce n'est pas le jeu à proprement parler qui est en cause mais la situation : on apprend des termes nouveaux, des tournures grammaticales. Enfin il peut s'agir d'une autoformation dans le cas où l'apprenant lit une règle ou écoute une vidéo qui explique comment améliorer son jeu dans une langue seconde.

2.2. Les effets du jeu sur l'apprentissage

L. Sauvé, L. Renaud & M. Gauvin (2007, p.23 à 39) ont compilé les recherches faites sur les bénéfices des jeux pour en retirer 5 effets qui font consensus.

. L'habileté de coopération, de communication et de relations humaines est citée en premier par les chercheurs (L. Sauvé, L. Renaud & M. Gauvin (2007, p 25)

Le plaisir exprimé au travers des émotions réveillées lors d'un échange authentique via la complicité émotionnelle suscitée par le jeu permet de tisser du lien et d'enrichir les échanges à venir.

. La motivation à l'apprentissage est favorisée par le jeu. Elle est en partie due au niveau de satisfaction et d'enthousiasme ressenti par l'apprenant lorsqu'il joue.

L'atmosphère agréable créée par les jeux explique leur capacité à réduire le stress ainsi que sur leur propension à encourager le travail d'équipe et la collaboration [...]

. La structuration des connaissances ainsi que l'intégration des connaissances entrent également en compte. Le jeu contribue à l'assimilation de nouveaux concepts en permettant à l'information de s'organiser pour faciliter la compréhension.

Les jeux ont un impact positif sur la manière dont les apprenants construisent des schémas, ce qui leur permet de mieux appréhender une situation, de visualiser un concept, d'établir des liens.

Il permet aussi d'établir des liens entre connaissances acquises (souvent abstraites) et connaissances concrètes.

. Enfin le développement d'habiletés en résolution de problèmes est favorisé. Les jeux permettent aux apprenants de développer la logique pour résoudre un problème tout en restant dans un environnement d'apprentissage ludique.

3. La créativité associée au jeu

Au-delà d'une exploitation du jeu dans ma classe, mon projet étant d'amener les apprenants à en créer un, il m'a semblé opportun de rechercher les facteurs susceptibles d'influencer la créativité des apprenants. J'ai repris ceux que présente H. Silva (2009) dans un de ses articles.

3.1. Le matériel

Le matériel concerne non seulement les objets avec lesquels on joue, mais également ceux à partir desquels on crée. Tout peut servir : de la parole aux objets inattendus. Mais pour encourager une disposition créative chez les apprenants, H Silva propose de choisir du matériel authentique et culturellement marqué, en citant un autre chercheur (Duquette, 1986, in Sylva 2009, p.83)

Il est d'autant plus difficile d'intégrer la créativité aux objectifs d'enseignement/apprentissage que la majeure partie du matériel auquel le formateur et l'étudiant sont confrontés s'associe généralement à une pédagogie traditionnelle qui met l'accent sur les connaissances et, par le fait même, sur la réponse juste ; le degré de prédiction y est donc élevé. La créativité, de son côté, fait appel à une pédagogie souple qui favorise l'initiative de la part de l'étudiant et encourage le traitement de l'imprévisibilité de ses réactions.

Le matériel dont on dispose en cours de langue n'est donc pas suffisant. Il convient de faire preuve d'une grande ouverture d'esprit dans les propositions de matériel pour les apprenants.

3.2. L'influence de la structure

H. S

ilva pense que les différents types de règles qui régissent l'activité ludique constituent la structure du jeu. Elle note que la contrainte issue des règles influence la fécondité de la créativité. Elle distingue différents niveaux de règles et cite particulièrement les règles évolutives.

Tel est notamment le cas de ceux qui offrent le plus de marge aux règles évolutives, et qui autorisent voire encouragent la prise d'initiatives, l'interrogation, le choix de défis, l'établissement de nouvelles relations, l'exploration des idées, la levée des censures et l'ouverture d'esprit.

Ainsi la création d'une règle évolutive permettrait une créativité maximale de la part des joueurs mais est-il possible de l'envisager dans le cadre d'un cours de langue ?

3.3. Le contexte

H Silva pense que le contexte est lié à l'environnement cognitif et aux conditions d'exécution. L'environnement cognitif est celui des représentations des apprenants par rapport au jeu, leurs idées. Les conditions d'exécution sont celles que l'enseignant met en place, comment il organise les groupes de travail, quelles aides il propose. Toutes les conditions étant réunies, le processus de création est en cours et les résultats ne sont pas directement prévisibles. Elle cite cette fois-ci Rouquette (1981, p.22) :

Il peut être commode d'organiser l'ensemble du domaine de la recherche sur la créativité en concevant l'unité de fonctionnement [...] comme un système particulier de traitement de l'information qui, placé dans certaines conditions et en présence de certaines données, produit certaines sorties.

Ma problématique s'intéresse à la gestion de l'hétérogénéité d'un groupe d'apprenants à travers la création d'un jeu. Les deux premiers chapitres m'ont permis de décrire la pédagogie du projet chez les adultes et la notion de jeu dans les apprentissages. Mon hypothèse étant d'utiliser la pédagogie différenciée en réponse à cette hétérogénéité : c'est l'objet du troisième chapitre.

Chapitre 6. La pédagogie différenciée en réponse à la gestion de l'hétérogénéité

1. Définition et repères historiques

1.1. Définition

S. Connac (2021, p.4) recense dans son article les différentes définitions que donnent les chercheurs de la pédagogie différenciée mais c'est la sienne qui me semble la plus adaptée à la problématique de mon mémoire. :

Une différenciation pédagogique consiste moins à réduire les différences entre élèves qu'à mettre en œuvre des démarches et des dispositifs donnant la possibilité à chacun de progresser. Autrement dit, par de la différenciation, les écarts entre les élèves existent toujours, mais aucun d'eux ne se décourage et ne cesse d'apprendre.

Je me suis donc efforcée de proposer des situations qui permettaient à chacun de mes élèves d'avancer dans les apprentissages selon leur niveau de langue en variant les démarches. S. Connac note qu'il est plus opportun de parler de différenciation pédagogique que de pédagogie différenciée car on n'évoque pas qu'une seule méthode mais un ensemble de pratiques pédagogiques. C'est plutôt une manière de prévoir l'organisation de l'enseignement en variant les voies d'accès vers un objectif commun. Tout en étant consciente de cette subtilité, j'utilise dans ce mémoire les termes « pédagogie différenciée » car c'est la dénomination qu'utilise la majorité des auteurs.

1.2. Les apports des théories socio-constructivistes

Le cadre conceptuel de la pédagogie différenciée est évoqué par B. Robbes (2009, p.12). Ce sont surtout les apports des théories socio-constructivistes qui vont nous apporter des éclairages pour ce mémoire.

Ces théories proposent de prendre en compte les représentations des élèves qui sont des conceptions faites de connaissances, de savoir pratiques, de croyances et d'imagination. C'est donc une combinaison entre expériences et perceptions de la réalité. Il est alors particulièrement important de les faire émerger afin de comprendre quelles sont les conceptions qui sont réactivées pour répondre au travail demandé à l'apprenant. Enfin ce « filtre » des représentations brouille parfois le contenu à apprendre.

L'importance du conflit socio-cognitif a également été mis en évidence. J. Piaget a montré comment les élèves apprennent par ruptures et réajustements successifs des représentations mentales. Chaque nouvelle connaissance apportée par l'enseignant provoque

un conflit interne en se confrontant aux plus anciennes. Il y a alors une réorganisation des conceptions initiales pour permettre l'intégration des nouveaux éléments. Mais c'est P. Meirieu (cité par B. Robbes) qui reprend la notion de conflit socio-cognitif en étudiant les conditions d'efficacité du travail en groupe d'apprentissage. Il explique qu'un écart trop important de connaissance sur un sujet entre les partenaires annule les effets de l'interaction.

C'est pourquoi le conflit est plus constructif quand il met en jeu des personnes qui ont des appréhensions différentes de la même réalité mais qui, de plus, sont capables de se comprendre, c'est-à-dire disposent d'un matériau commun quant aux structures cognitives et outils linguistiques » (Meirieu, 1984, p. 17).

Ainsi lors de la construction des groupes de travail, il est important pour l'enseignant de constituer des groupes avec des compétences minimales permettant l'échange.

La zone proximale de développement est un concept développé par L. Vygotski (1985) : c'est une distance qui sépare ce que l'apprenant est capable de faire quand il travaille seul de ce qu'il est capable de faire avec ses pairs. Par conséquent, pour que l'apprentissage soit efficace, il faut anticiper sur son développement dans la limite de la zone proximale de développement. Une aide particulièrement précieuse peut être trouvée dans les échelles de description de compétences du CECRL.

Le sens des apprentissages correspond à la notion de rapport au savoir. C'est la disposition de l'apprenant envers le savoir (comment apprendre, pourquoi apprendre) mais qui est inconscient. Autant les élèves qui réussissent donnent un sens cognitif à l'apprentissage autant les élèves qui échouent n'en donnent pas selon B. Robbes (2019, p.14) :

Au contraire, ceux qui sont en difficulté restent focalisés sur la tâche scolaire (être conformes aux consignes, faire docilement ce qu'on demande) sans imaginer que l'enseignant attend d'eux une mobilisation intellectuelle, sur une activité qui fasse sens pour eux et qui leur permette l'appropriation d'un savoir.

Ainsi le sens de l'apprentissage est au cœur de la réussite d'un enseignement.

Enfin la diversité des motivations des élèves à travailler et à apprendre est le dernier paramètre à prendre en compte. Même si les situations d'apprentissages sont stimulantes et différenciées, l'enseignant sait qu'un élève ne peut être contraint à apprendre.

2. Variation ou différenciation

La gestion de l'hétérogénéité peut se faire au travers de la différenciation ou de la variation, deux concepts introduits par C. Puren qui reprend les travaux de P. Meirieu

2.1. La différenciation simultanée de Meirieu ou la différenciation de Puren

C. Puren (2001, p. 2) donne au terme « différenciation » une définition très précise :

La « différenciation » proprement dite : les élèves, individuellement ou en groupes, réalisent à un moment donné des tâches différentes. Philippe Meirieu parle pour sa part, [...] de « différenciation simultanée », mais nous avons pour notre part préféré réserver le concept de « différenciation ».

Puren prend l'exemple d'une leçon de grammaire traditionnelle qui va se dérouler en utilisant de nombreuses activités et dans un enseignement collectif constant. Mais si l'enseignant cherche la différenciation, cela l'oblige à se centrer sur les élèves car il va falloir déterminer pourquoi il utilise une méthode plutôt qu'une autre en fonction d'eux. Par exemple il peut proposer à certains élèves la méthode inductive à d'autres la méthode déductive. Seule une étude de la façon dont ses élèves apprennent pourra le guider dans ses choix. Même si les élèves vont travailler sur un point de grammaire particulier, sur le plan pratique, les apprenants ne font pas la même chose au même moment.

La différenciation simultanée peut également concerner des objectifs très différents : certains apprenants vont continuer d'apprendre une notion en cours, tandis que d'autres vont avancer sur la tâche finale. La différenciation simultanée correspond à un travail très précis donné à l'élève en fonction de ses possibilités et de ses besoins. L'utilisation d'un plan de travail est recommandée et chaque élève peut en suivre un, de manière personnalisée. Mais ce plan de travail n'est pas forcément un travail individuel, il peut également être réalisé en groupe. L'enseignant peut constituer un groupe de besoin avec des élèves mis ensemble selon la compétence qu'ils maîtrisent le moins. Pour constituer ces groupes de besoin, l'enseignant se basera, sur une évaluation diagnostique.

A. Feyfant (2016, p. 16) note que :

Le groupement par besoin est un mode de répartition qui permet aux élèves de travailler pour l'essentiel en groupes hétérogènes et ponctuellement en groupes homogènes sur certaines matières (l'exemple le plus souvent cité étant celui de l'apprentissage des langues). La répartition entre ces groupes se fonde sur la progression dans la matière concernée, et non sur les acquis scolaires globaux.

Il s'agit donc pour l'enseignant d'être particulièrement attentif à la progression des élèves pour constituer des groupes dynamiques qui varient selon les objectifs à atteindre.

2.2. La différenciation successive de Meirieu ou la variation de Puren

C Puren (2001, p.2) définit également la « variation » :

La « variation » : il y a dans ce cas diversification des tâches d'apprentissage successives dans un ou plusieurs domaines possibles, mais tous les élèves, individuellement, en groupes ou collectivement, réalisent chacune d'elles en même temps ou du moins dans le même ordre.

L'enseignant peut faire varier son enseignement de 4 manières. Le tableau suivant synthétise les différentes entrées pour réaliser une tâche :

Il [l'enseignant] peut varier le contenu de la tâche :	Proposer des exercices différents Des travaux de difficultés différentes.
Il peut varier l'amplitude de la tâche	Proposer des exercices « fusées à plusieurs étages » (G. de Vecchi) : donner des travaux de longueur variable. Respecter les rythmes d'apprentissage (donner un temps plus ou moins long)
Il peut varier la nature de la tâche	Adopter des démarches pédagogiques différentes en s'adaptant aux styles cognitifs des élèves : Par exemple faire élaborer des productions différentes : textes variés (plans, modes d'emploi, articles...) Choisir des modes de présentation et des supports adaptés (rétroprojecteur, manuels, film...)
Il peut varier la nature des aides	Guidance plus ou moins importante Mobilisation sur la tâche, aide à la compréhension de la consigne, à la compréhension : « c'est comme... » Mise en place d'outils d'aide (fichiers, cahier d'aide, tableau, dessin) Installation d'un tutorat entre pairs

Figure 5: La variation selon C Puren , cité par C David-Lodovici (2013, p 83)

Il y a donc une tâche finale commune, le temps de réalisation est le même pour tous, mais il y a des chemins différents pour y parvenir. Par exemple, dans le cadre d'une dictée, la nature des aides peut varier. Certains élèves réalisent la dictée de manière traditionnelle, d'autres doivent trouver l'orthographe des mots dans le texte à trous de la dictée et d'autres encore doivent simplement placer les mots déjà donnés dans ce texte à trous.

. 2.3. La différenciation selon le mode de regroupement

La DEGESCO (Direction Générale de l'Enseignement Scolaire) propose un dossier pour « Développer les pratiques de différenciations pédagogiques » (Mai 2016). Elle aborde les types de regroupements possibles des élèves : tutorat, travail en binôme, petits groupes, grand groupe.

Le tutorat est le premier mode de regroupement possible et il repose sur plusieurs principes. Le tuteur doit être volontaire, il doit avoir envie de partager ses connaissances. Il doit pouvoir apporter une aide et des explications mais sans faire à la place. Enfin dans le meilleur des cas, le tuteur peut devenir à son tour tutoré pour éviter l'enfermement dans un rôle.

Le travail en binôme multiplie les occasions de prise de parole, car de nombreux élèves s'expriment en même temps. Il s'agit de réunir deux élèves avec des compétences complémentaires ou alors de niveau homogène. Le travail en binôme peut être l'occasion de s'exprimer sur un sujet avant un travail en petit groupe ou en grand groupe. Selon C Klein (2012) citée par le dossier de la DGESCO :

En choisissant les modalités de travail en binôme ou en petit groupe, l'enseignant se place dans une posture d'accompagnement qui lui permet de se rendre disponible pour apporter une aide et un étayage particulier aux élèves qui en ont le plus besoin

La modalité de travail en petit groupe, permet aux apprenants de s'organiser en répartissant les rôles. Il s'agit également de tenir compte du point de vue de chacun, d'arriver à se mettre d'accord pour aboutir à une production finale. Il est parfois difficile aux apprenants les moins à l'aise à l'oral de se faire une place dans le groupe. L'enseignant peut proposer des groupes de composition homogène ou hétérogène selon la tâche demandée.

Enfin, dans le groupe classe, on perçoit moins la coopération entre élèves qui peut permettre la gestion de l'hétérogénéité. Mais si l'enseignant invite les apprenants à reformuler, à expliquer les étapes, à donner leur avis sur les propos de leurs camarades, il permet à la parole de se structurer et cela sera utile dans les interactions dans un petit groupe ou en duo.

3. Les particularités de la différenciation du côté de l'enseignant

Les chercheurs évoquent certains points dont l'enseignant doit tenir compte dans sa préparation pour permettre la mise en œuvre de la pédagogie différenciée. Il s'agit de personnalisation des apprentissages, du degré d'interventionnisme de l'enseignant, ainsi que les limites possibles à la pédagogie différenciée.

3.1. De l'individualisation à la personnalisation des apprentissages

S. Connac (2021, p 27) explique qu'historiquement l'individualisation est l'un des partis qui peuvent être pris par les pédagogues. Mais C. Freinet amène l'idée suivante :

l'individualisation ne profitant qu'aux meilleurs élèves, il faut également une dimension sociale. Face à une difficulté, seuls les élèves disposant d'un sentiment d'efficacité personnelle parviennent à la dépasser. Pour les autres, l'entraide devient une ressource. Freinet plaide pour un travail autour de la socialisation des savoirs. La différenciation pédagogique n'est pas l'individualisation même s'il faut analyser les processus d'apprentissage individuellement.

D'après S Connac (2021, p.27) :

Les démarches de personnalisation des apprentissages ont des visées bien différentes, celles de lier individuation (conscientisation de soi) à socialisation (développement de l'importance de l'autre). Le but est d'engager une éducation à la responsabilité, pour que les élèves apprennent à accorder une aussi grande importance aux autres qu'à eux-mêmes.

Ainsi la personnalisation va dans le sens d'un travail à partager avec les autres apprenants.

3.2. Le degré d'interventionnisme

A partir d'enregistrements vidéo, C. Puren (2012, p. 3) permet à des enseignants de 10 pays européens d'observer leurs pratiques de différenciations pédagogiques dans l'enseignement des langues. Certains enseignants (hollandais, anglais, autrichien) pointent qu'ils ne pourront pas connaître la multitude des paramètres de différenciation, tout en les gérant en temps réel dans une classe. Ils préfèrent laisser les apprenants mettre en œuvre spontanément l'apprentissage qui leur convient le mieux. Mais dans la réalité, en regardant les vidéos, C. Puren s'aperçoit que les enseignants changent leur degré d'interventionnisme et passent par diverses étapes de la pédagogie différenciée à l'apprentissage autonome. Il dresse un tableau du degré d'interventionnisme entre pédagogie différenciée et apprentissage autonome.

PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE ←			→ APPRENTISSAGE AUTONOME	
faire apprendre	enseigner à apprendre	enseigner à à apprendre à apprendre²	favoriser l'apprendre à apprendre	laisser apprendre
l'enseignant <i>met en œuvre</i> des méthodes d'enseignement différenciée	l'enseignant <i>gère</i> avec les apprenants le contact entre méthodes d'apprentissage et méthodes d'enseignement différenciées	l'enseignant <i>propose</i> des méthodes d'apprentissage différenciées	l'enseignant <i>aide</i> à l'acquisition par chaque apprenant de méthodes individuelles d'apprentissage	l'enseignant <i>laisse</i> les apprenants mettre en œuvre leurs propres méthodes d'apprentissage

Figure 6 : Continuum pédagogie différenciée, apprentissage autonome (C Puren, 2001, p. 3)

La variation de l'intervention de l'enseignant lui permet de s'adapter davantage à la réalité de la classe.

3.3. Les limites de la différenciation

De nombreuses limites à la différenciation peuvent être listées comme celles que pointe A. Fabre (2017)⁴, mais dans son article S. Connac (2021, p 16-17) ne détaille que deux limites :

- L'enseignant peut avoir tendance à poser des questions ouvertes aux élèves avancés et fermées aux élèves en difficultés ce qui renforce les inégalités.
- Les élèves peuvent être amenés à réaliser une différenciation clandestine qui consiste à répondre à la consigne mais sans que ne soit mobilisé le savoir en jeu.

L'adaptation que les enseignants proposent peut parfois se traduire par des tâches cognitives amoindries dues à des simplifications. Les enseignants auraient tendance à proposer des activités plus simples et moins stimulantes aux élèves en difficulté.

En tenant compte des éléments développés ci-dessus concernant l'apprentissage chez les adultes, la création des jeux et les particularités de la différenciation pédagogique, j'ai construit le projet et son analyse que je présente dans la partie suivante.

⁴ Fabre, A. (2017). *Gestion de l'hétérogénéité en classe d'accueil d'élèves allophones de plus de 16 ans : développement d'outils d'alphabétisation pour les non-lecteurs*. Sciences de l'Homme et Société. 2017. ffdumas-01727559f

Partie 3

-

Le projet et son analyse

Chapitre 7. La place des jeux en ASL à Thonon

En commençant mon stage, je me suis interrogée sur ce que souhaitaient apprendre les apprenants. Puis dans un deuxième temps, après avoir décidé de faire un projet sur les jeux, j'ai cherché comment ils étaient perçus par les apprenants, ainsi que par les bénévoles. La méthode d'enquête par le questionnaire a été employée pour les apprenants et pour les bénévoles. Il s'agit d'une méthode directe et directive car les questions sont ciblées et le chercheur établit un contact sans détour avec les sujets.

1. Les attentes des participants

Dans le cadre de mon intervention, le groupe des apprenants a été constitué d'adultes allophones qui participaient déjà à d'autres ateliers et qui souhaitaient approfondir leur connaissance du français lors d'un stage intensif (voir partie 1, chapitre 3). J'avais donc l'opportunité de leur demander leur avis sur le contenu des cours qu'ils souhaitaient suivre afin d'ajuster mon enseignement. En signant leur contrat d'engagement, je leur ai donc posé 3 questions, auxquelles ils répondaient seul ou à l'aide d'un tiers selon leur niveau de français.

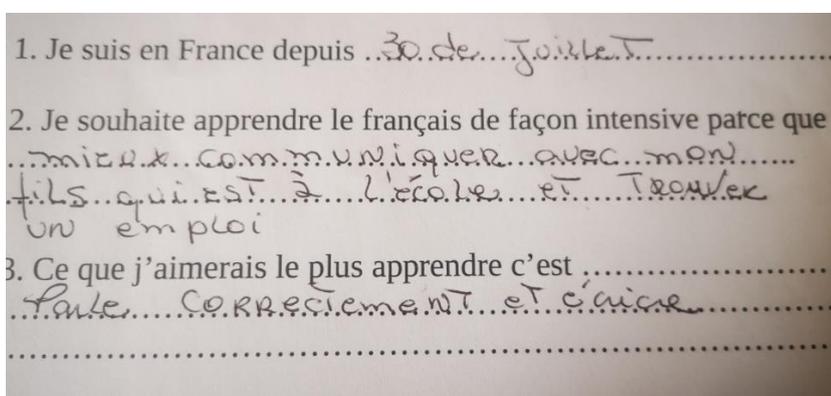


Figure 7: Exemple de réponse d'une des participantes

Douze personnes se sont inscrites et certaines donnent plusieurs réponses. Il ressort de ce mini sondage pour la question 2 qui concerne la raison (la motivation) d'apprendre le français :

- L'intégration dans la communauté française arrive en premier (6 personnes). Par exemple : « je veux apprendre le français pour m'adapter et avancer au quotidien ».

- Le travail pour 5 d'entre elles. Par exemple : « pour mon travail un bon niveau de français c'est obligatoire ».
- Parler avec des membres de la famille en français (3 personnes). Par exemple : « communiquer avec mon fils »

Les réponses écrites ou transcrites par un scripteur indiquent que l'intégration est perçue comme passant nécessairement par la maîtrise du français. On rejoint ici les compétences visées par les ASL détaillées dans le chapitre 1 à savoir : « agir dans les espaces sociaux », « communiquer dans le cadre de sa vie sociale » etc.

2. La perception des jeux dans mon groupe d'apprenants

2.1. Les pratiques et les représentations des jeux des apprenants

La notion d'andragogie selon P Carré (2018), montre que les adultes ont le besoin impératif de savoir pourquoi ils apprennent, et qu'ils ont une forte résistance au changement. J'ai réalisé une enquête au mois de janvier, dans le but d'avoir des données de départ à croiser avec l'entretien final sur ce que le projet a apporté aux apprenants, mais également de sensibiliser les apprenants à l'apprentissage par le jeu. Une autre raison était de contourner cette éventuelle résistance au changement car j'utilisais une technique pédagogique qui passe par le jeu et qui peut paraître moins sérieuse qu'un apprentissage traditionnel.

J'ai cherché à savoir quelles étaient les compétences que les apprenants supposaient développer grâce à l'utilisation des jeux en classe de langue. J'ai présenté ce questionnaire en expliquant qu'il s'agissait d'un exercice de compréhension écrite introduisant le thème du jeu.

Au niveau méthodologique, j'ai utilisé un questionnaire (voir annexe 1) avec des questions fermées proposant plusieurs réponses possibles, ce qui permet aux utilisateurs d'« avoir moins de pression imaginaire pour chercher la bonne solution »⁵ ainsi que des modalités partiellement ouvertes et de deux questions ouvertes qui donnent plus de liberté de réponses et ouvrent l'horizon de recherche.

Seulement 10 participants sur les douze ont répondu à l'enquête qui comportait 9 questions. Il a fallu plus d'une heure à certains apprenants pour répondre (c'était aussi un

⁵ Galligani, S. (2023). *Méthodologie du mémoire, le questionnaire*. Cours du CNED, Master FLES 2^{ème} année

exercice de compréhension écrite) alors que j'avais calibré cette enquête sur une passation de 30 minutes. Avant de commencer, j'ai expliqué 7 mots que j'ai laissés au tableau. Il était possible de redemander des explications à son voisin sous la forme d'un tutorat organisé en amont. Les participants pouvaient cocher autant de cases qu'ils le souhaitaient, certains ont coché toutes les cases ce qui a rendu certaines enquêtes moins pertinentes.

Deux questions ont cependant eu des écarts importants dans les réponses entre les participants. La première concerne les compétences développées par l'utilisation des jeux dans la classe.

Question 5 : Pensez- vous que le jeu en classe développe des qualités pour :

	Nombre
Coopérer, s'entraider	8
Apprendre le respect de l'autre	7
Développer l'écoute des autres	6
S'exprimer devant les autres	3
Maîtriser son stress	4

Tableau 2 : Synthèse des réponses à la question 5 du questionnaire sur les jeux des apprenants

Les deux derniers items qui évoquent plutôt des qualités de présentation de soi-même (s'exprimer devant les autres, maîtriser son stress) sont peu choisis. Le jeu pédagogique donne cependant de nombreuses occasions de s'exprimer devant le public des joueurs et demande un contrôle de ses émotions liées au stress mais ce n'est pas ce qu'expriment les sujets interrogés.

Les apprenants notent majoritairement que le jeu accroît la qualité des rapports à l'autre (coopérer, respecter, écouter). L'interaction, valorisée par les apprenants est aussi une façon d'apprendre comme le note un rapport de l'IGSR (2022)⁶ :

Via des modalités coopératives, les apprentissages, notamment disciplinaires, se construisent par les interactions sociales, les questionnements qu'elles induisent et l'analyse de l'évolution de sa propre compréhension dans ce processus.

⁶ IGSR (2022) Les pratiques collaboratives au service des apprentissages, n°2021-230 p 16
<file:///C:/Users/velon/Downloads/igesr-rapport-2021-230-pratiques-collaboratives-service-apprentissages-pdf-120364.pdf>

C'est précisément l'un des objectifs visés avec la pédagogie du projet : développer des interactions entre les apprenants qui permettent l'apprentissage. Je suppose qu'en créant un climat de classe favorable, les interactions sont facilitées.

La question 6 se rapporte à l'effet escompté du projet. Il tente de déterminer quelle va être la valeur ajoutée apportée au cours de langue.

Question 6 : Que pensez-vous que la création d'un jeu en classe de langue puisse vous apporter ?

	Nombre
Mieux comprendre comment fonctionne un jeu	3
Travailler en équipe (coopération)	5
M'exprimer devant les autres	2
Faire davantage attention à ce que disent les autres	9
Apprendre à mon rythme	1

Les apprenants ont mis l'accent sur les autres (travail en équipe, compréhension et écoute des autres) plutôt que sur ce qui les concerne eux (m'exprimer, apprendre à mon rythme).

Les deux compétences les plus importantes que pensent acquérir les apprenants vont encore une fois dans le sens de ce que je cherchais à déployer par la pédagogie du projet.

2.2 L'utilisation des jeux par les enseignants des ASL de Thonon

Il m'a semblé intéressant de tenir compte du point de vue des enseignants concernant l'emploi des jeux pédagogiques puisque les jeux créés étaient destinés à être utilisés dans les autres groupes ASL.

L'analyse des pratiques enseignantes pour des adultes migrants que fait H. Adami (2012) repose principalement sur l'appui des critères du CECRL, sur des documents authentiques et sur l'utilisation de la langue dans un contexte réel. Dans ce cadre, comment intégrer le jeu aux apprentissages ? Le jeu pouvait-il avoir une réelle place, alors qu'il semble que ce soit une activité plutôt récréative dans un contexte extrascolaire ? C'est ce que j'ai cherché à comprendre en faisant une enquête auprès des bénévoles (voir annexe 3).

La méthode choisie est là encore le questionnaire, à l'aide de questions fermées dont l'une reprend l'échelle de Likert. L'autorisation aux doubles ou triples réponses augmente les chances d'obtenir des réponses personnelles, ce qui était souhaitable au vu du faible taux de réponses.

On ne peut tirer que des considérations modestes d'un tel échantillon (4 réponses sur 7) cependant, tous les niveaux étaient représentés (un en alphabétisation, un en niveau FLE, un niveau FLE Avancé). Voici quelques constats : les jeux sont plutôt faiblement utilisés (« 5 ou 6 fois dans l'année ») et dans un but récréatif (« se détendre quand la leçon est finie »).

Interrogés sur les principaux atouts de l'exploitation des jeux en classe, les enseignants ont majoritairement pointés les éléments suivants : créer des liens entre les participants, (noté 1 par tous les participants à l'enquête), faire parler les petits parleurs, favoriser une bonne ambiance dans la classe, apprendre d'une façon différente. Tous les participants à l'enquête rejettent l'idée de « perte de temps pour les adultes » (noté 5).

Il m'importait de comprendre quels étaient les freins à la mise en place d'un jeu. Les enseignants mettent majoritairement en avant la difficulté langagière (« c'est difficile de le mettre en place avec les apprenants »). L'une des enseignantes n'éprouve aucune difficulté.

Parmi les jeux utilisés par les enseignants interviewés, on retrouve les jeux à base de lettres mobiles dans le niveau alphabétisation, ainsi que la constitution d'un alphabet. Les jeux se diversifient un peu plus avec le niveau débutant (charades, rébus, dico loto, devinettes, Jacques a dit). Et enfin pour le niveau FLE avancé, les propositions de jeux sont très variées.

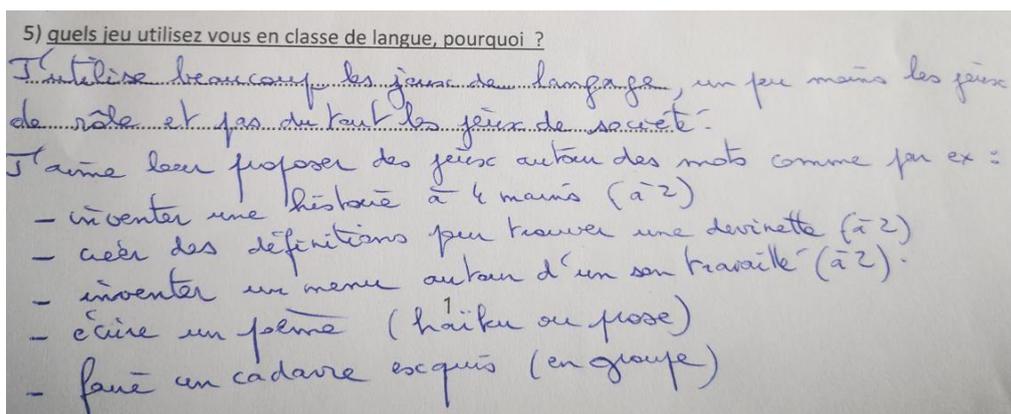


Figure 8 : Exemples de jeux utilisés dans un ALS de niveau avancé

Chapitre 8. Mise en œuvre du projet

Dans un premier temps, j'ai cherché quel était le rapport au jeu des apprenants grâce à un questionnaire (voir analyse dans le chapitre précédent). Dans un second temps, nous avons travaillé à la découverte et au partage de jeux. En effet, il me fallait l'adhésion du groupe au projet et j'ai découvert que le jeu ne fait pas partie des habitudes d'apprentissage chez les apprenants adultes. Nous avons donc alterné des présentations de jeux fait par certains apprenants que nous avons analysés ensuite et cherchés à détourner ou améliorer. Dans un troisième temps, j'ai proposé des jeux en vue de comprendre ou de trouver une règle du jeu. Et nous sommes passés à la conception dans un quatrième temps.

J'ai cherché à observer les points suivants : comment je pouvais gérer l'hétérogénéité, comment je pouvais construire le groupe classe et comment l'utilisation des jeux pouvait être utile.

Une longue démarche de préparation a été nécessaire avant la conception du jeu proprement dite. En effet il était important que les apprenants aient une culture commune concernant les jeux, comme le souligne M. Bonenfant (2011) :

[...] Mettre en lumière les liens entre le jeu et l'interprétation pour finalement montrer en quoi le jeu est un producteur culturel et non pas seulement un produit issu de la culture.

Chaque participant ayant sa propre perception culturelle du jeu, issue de son environnement culturel, mais également de ses habitudes de jeu, il était opportun de partir de jeux connus par les apprenants, puis d'en introduire d'autres. Ceci permettait d'avoir une base de jeux commune entre les apprenants.

1. Déroulé du projet

Les étapes sont au nombre de 5, l'étape préparatoire « entrer dans le projet » par le biais d'une enquête ayant été présentée dans le chapitre 7. L'étape 1 concerne la découverte de ce qu'est une règle du jeu et de quelques jeux apportés par les apprenants. L'étape 2 est un travail spécifique sur la règle au travers de jeux apportés par l'enseignante. L'étape 3 est la conception d'un jeu collectif (construction en différentes phases d'un seul jeu par toute la classe) basé sur le principe du jeu de plateau (jeu de l'oie), tandis que l'étape 4 détaille la conception de trois jeux inventés par petits groupes d'apprenants. Le bilan constitue l'étape finale.

Tout au long du projet j'ai choisi de tester des modalités de différenciation différentes afin d'essayer d'étudier les données recueillies pour valider ou invalider l'une de mes deux hypothèses.

Etapes du projet	Séances et jeux utilisés	Activités ou tâches	Activités langagières
Entrer dans le projet	Séance 1 : présentation projet	. Lire et comprendre un questionnaire. . Répondre à un questionnaire écrit	Lecture compréhension
Etape 1 : . Comprendre comment fonctionne une règle du jeu	Séance 2 : la règle du jeu (7 familles)	. Nommer les parties d'une règle. . Lexique : les termes techniques de la règle.	Appropriation du lexique
	Séances 2, 3, 4, 5, 10, 11 : jeux apportés par les participants	. Présenter un jeu connu à l'oral . Comprendre la règle d'un jeu présenté à l'oral	Parler oralement en continu
Etape 2 : Expliquer, lire ou inventer une règle du jeu (jeux apportés par l'enseignante)	Séance 6 : jeu de l'oie de l'OFFI	. Trouver une règle du jeu, inventer	. Production orale en interaction
	Séance 7 : la bombe du gérondif	. Expliquer une règle du jeu après l'avoir testée	. Parler oralement en continu
	Séance 8 : Super bis	. Comprendre une règle écrite d'un jeu	. Lire compréhension écrite
	Séance 9 : jeu des urgences	. Comprendre une règle complexe (3 actions) et comparer avec la règle écrite.	. Prendre part à une conversation
	Séance 10 : Mistigri des panneaux	. Inventer une règle du jeu avec le matériel (utiliser les connaissances d'un autre jeu).	. Produire un écrit collectif
Etape 3 : Concevoir un jeu collectif	Séance 11 à 17 : « Questions pour une situation » jeu collectif (=)	. Préparer des questions pour le jeu collectif	. Compréhension orale ou écrite de différents dialogues associés à des lieux . Ecrire
	Séance 18 : règle du jeu collectif	. Tester les questions . Ecrire la règle du jeu collectif	. Prendre part à une conversation . Ecrire

Etape 4 : Concevoir des jeux par petits groupes	Séance 20 : jeux par groupes	. Inventer des jeux	. Production orale en interaction
	Séance 21 : écriture des règles des jeux par groupe	. Ecrire la règle de son jeu	. Production écrite
	Séance 22 : test du jeu dans le groupe classe	. Tester son jeu dans le groupe classe . Améliorer la règle.	. Prendre part à une conversation
Etape 5 : Bilan	Séance 23 : test de tous les jeux dans un autre groupe ASL	. Présenter un jeu . Voir ce qui peut être amélioré	. Parler oralement en continu
	Séance 23 : bilan par entretien de confrontation.	. Donner son avis . Argumenter	. Prendre part à la conversation

2. ETAPE 1 : Comprendre comment fonctionne une règle du jeu

La première étape était donc la présentation d'un jeu par les apprenants volontaires et la découverte d'autres jeux proposés par l'enseignante. Sur les 12 participants seuls 5 ont osé présenter un jeu, ils étaient du niveau A2, B1. La consigne proposée était de réaliser un exercice de présentation orale, mais la finalité était également d'agrandir le répertoire de jeux, de travailler sur la règle et enfin de faire avec les apprenants une première analyse sur les apports du jeu en cours de langue, puisque la tâche finale est la création d'un jeu pédagogique.

2.1. Notion de règle et repérage de ce qu'est un jeu

La consigne donnée au cours précédent était « Apportez en classe un jeu de votre pays que vous avez envie de nous faire découvrir. Nous allons jouer ensuite ensemble à ce jeu ». Lorsque le groupe classe testait le jeu, l'apprenant devait donc également apprendre aux autres à jouer à un jeu. Le choix des jeux était libre.

Comme la tâche de présentation me semblait particulièrement difficile pour des allophones, car c'est un genre particulier de texte prescriptif qu'est la règle du jeu, j'ai proposé comme exemple le jeu des « Sept familles ». Après une démonstration pratique (les apprenants ont joué pour bien s'appropriier le jeu), j'ai écrit la règle en la simplifiant. Nous avons dégagé ensuite les différentes rubriques d'une règle afin d'obtenir une trame de présentation.

- Nombre de joueurs :
- Matériel :
- But du jeu :
- Conséquence d'une action :
« Si Alors.... »
- Fin du jeu :
« Le jeu est fini si » ou « on a gagné quand »

Selon H. Silva (2009, p 113) il s'agit de la règle constitutive. Elle la distingue des règles normatives (« celles auxquelles se plie tout bon joueur, même si elles ne sont pas obligatoires ») et des règles évolutives (« celles qu'actualise au cas par cas chaque joueur en s'appropriant les deux types de règles précédents »).

La séance suivante, Sofian a présenté le UNO. Il a bien tenté de présenter la règle selon la trame proposée ci-dessus, mais celle-ci s'est révélée insuffisante compte tenu des multiples cartes qui composent le jeu. En outre, le but du jeu n'était pas clairement énoncé et pas distingué de la fin du jeu. Cependant la réaction des apprenants a été adaptée. Séparés en deux groupes de joueurs, ils ont cherché à comprendre malgré les explications embrouillées de Sofian, qui a été aidé par Janifa. Cette dernière a pris en charge le second groupe car j'avais noté qu'elle connaissait les règles.

Ce jeu répondait bien aux 5 critères qui définissent le jeu établis par G. Brougère (2017) qui sont le second degré, l'adhésion des joueurs, la présence de la règle, l'incertitude quant à l'évolution du jeu et la frivolité. Malgré les difficultés de mise en œuvre, le groupe a pu rentrer dans la tâche de compréhension et tester le jeu. Ce qui n'a pas été le cas pour un autre jeu présenté par Emra, s'apparentant à la belotte, et qui n'a pas pu aboutir (la règle n'a pas été comprise). Il s'agissait également d'un jeu de cartes avec des stratégies dont l'explication était hors de portée des possibilités d'un apprenant allophone, comme je l'ai noté dans mon journal de bord. J'aurais sans doute dû accompagner davantage les apprenants dans le choix des jeux à présenter car même s'ils connaissaient parfaitement le jeu dans leurs L1, l'explication en français doit rester simple et correspondre à un jeu facile.

2.2. Modifier les règles des jeux pour envisager la différenciation

Les autres jeux proposés par les apprenants ont été non seulement l'occasion de travailler sur la règle mais également de faire une suggestion de l'évolution possible du jeu

par la transformation de la règle. Mon idée était que pour inventer un jeu, il était possible de partir de jeux existants en les transformant. Ces transformations de la règle constituaient un travail préparatoire à « l'invention » d'un jeu. Pour cela je me suis inspirée de la grille suivante :



Source : Marion Forax – Canopé Cantal

Figure 9: Débriefing d'un jeu pour les élèves allophones ⁷

Cette grille a été transformée de la manière suivante :

<p>ANALYSE DU JEU :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comment ça s'est passé ? (Avantage/inconvénient) - Qu'est-ce qu'on apprend ? - Qu'est-ce que ça apporte pour la langue ? - Est-ce que vous connaissez ce jeu dans votre pays ? (Interculturel) - Comment on peut l'améliorer ? (Variante)

Cette grille était utilisée collectivement et à l'oral à la fin de chaque nouveau jeu présenté en classe. L'objectif annoncé était de réfléchir à ce que le jeu amène pour l'apprentissage du français.

Par exemple dans le travail ci-dessous, les apprenants ont envisagé ce que peut apporter le jeu du téléphone dérangé proposé par Mochine. Dans ce jeu, les joueurs se positionnent en arc de cercle. Le premier joueur chuchote une phrase dans l'oreille de son voisin de droite, qui lui-même répète cette action et ainsi de suite. Le dernier joueur énonce à voix haute la phrase entendue qui est comparée avec celle du dernier joueur. En général les deux phrases ne correspondent pas. Lors de l'un des tests du jeu, le mot initial « portable » a été transformé en « beau tableau ». Dans la synthèse présentée ci-dessous, Ladvijs a remarqué : « ça fait deux mots maintenant, parce que comme je comprenais pas, je cherche à dire des vrais mots qui existent ». Janifa a ajouté « C'est parce qu'on entend pas

⁷Cité par G. Garçon (2023) CLEMI https://eduteam.fr/wp-content/uploads/2023/06/2023_jeux_inclusion_allophones_Guillaume_Garcon_CLEMI.pdf

bien si l'autre dit (prononce) pas bien ». J'ai alors demandé pour quelles raisons ou objectifs ce jeu pouvait être utilisé en cours de langue et Janifa a précisé « pour utiliser pour des sons qui se ressemblent ou pour prononcer bien » j'ai alors introduit le mot « articulation ».

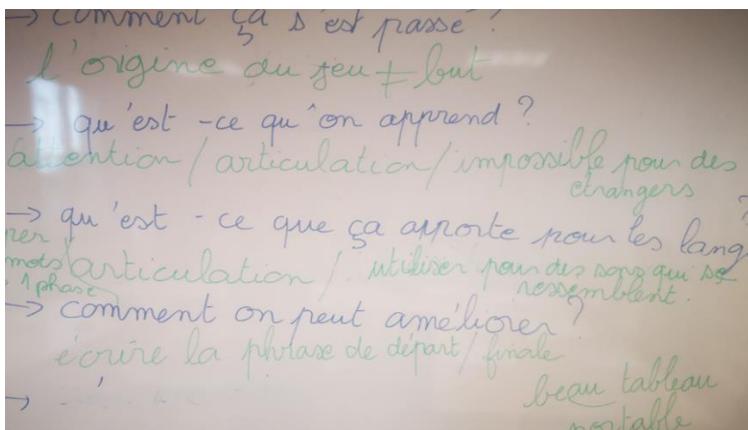


Figure 10: Analyse collective d'un jeu (ici téléphone dérangé) au tableau

Certaines transformations proposées par les apprenants permettaient de faire fonctionner la différenciation comme nous allons le voir dans l'exemple suivant.

Le « devine tête » proposé par Tamila (appelé « qui je suis ? » en Russie) est un jeu qu'il est possible de rendre plus ou moins difficile selon le groupe d'apprenants auquel on s'adresse. L'apprentissage visé est ici de savoir poser des questions sur l'identité d'un personnage. Il s'agit d'un jeu où, dans la règle originale, l'apprenant, a le nom d'une personne célèbre sur le front et doit deviner qui c'est en posant des questions fermées. Devant la difficulté de certains apprenants à formuler les questions, Ruslan a proposé que ces apprenants posent des questions plus larges (ex « Dans quel sport je suis connu ? »). En effet l'apprenant dans la position de celui qui devine, formulait plus facilement des questions ouvertes. De plus il disposait ainsi de davantage d'indices pour trouver son personnage. Ce changement de règle peut être rapproché de ce que C. Puren (2012) nomme « variation ». En effet le but du jeu est le même pour tous, mais la nature de l'aide apportée (question fermée ou ouverte) varie en fonction des capacités linguistiques du joueur. C. Puren parle de variation s'il s'agit d'une activité dans le cadre d'un apprentissage, comme c'est le cas ici (savoir poser des questions).

De nombreuses transformations des règles trouvées par les apprenants permettent uniquement d'utiliser la variation parce qu'on ne peut pas différencier les tâches. En effet le but du jeu reste le même pour tous, mais il est possible de trouver des adaptations (variations) pour que tous les apprenants y parviennent, comme cela a été le cas dans l'exemple ci-dessus.

On remarque que l'utilisation des jeux a permis des apports formels listés par L. Sauvé, L. Renaud & M. Gauvin (2007) : ceux que le jeu induit directement par la pratique. Dans l'exemple ci-dessus, le jeu apprend notamment à savoir formuler des questions. Le travail spécifique sur la compréhension de la règle, puis l'écriture de la règle évoquée dans le paragraphe suivant permet des apports informels comme le rappelle G. Brougère (2017). Ce sont des apprentissages tacites qui ne sont pas ceux proposés par le but du jeu.

3. ETAPE 2 : Les jeux apportés par l'enseignante

La deuxième étape du projet avait pour tâche finale d'écrire une règle d'un jeu apporté par l'enseignante. Les taches intermédiaires pour y parvenir étaient d'expliquer, de lire et de comprendre une règle du jeu. Il n'y a plus d'apprenant expert d'un jeu le proposant aux autres. Cela a été l'occasion de faire travailler les apprenants en groupes hétérogènes ou homogènes. Le but était de commencer à travailler en pédagogie différenciée selon les regroupements proposés par le document de la DEGSCO (2016).

J'ai choisi de tester des modalités de regroupements différents pour connaitre leurs effets lors de la présentation des jeux ( tape 2) :

Nom du jeu	Modalité de regroupement utilisée	Raison
Les urgences	Travail en groupe hétérogène	Jeu qui s'y prête (3 actions de niveaux d'expression orale différents)
Bombe du g�ron dif	Travail en groupe homogène sur un document différencié	Travail en expression orale qui permet à chacun de s'exprimer à son niveau
Super Bis	Travail en groupe homogène sur un document différencié	Matériel qui s'y prête : 2 règles du jeu écrites avec deux niveaux de compréhension possible
Jeu de l'Oie de l'OFFI	Travail en groupe hétérogène	Difficulté de la tâche, plus d'émulation en groupe hétérogène.

Tableau 3 : Travail sur la découverte des règles du jeu avec des regroupements différents

3.1. Dire la règle du jeu : travail en groupe homogène sur la même tâche (bombe du g ron dif)

L'objectif était un travail oral sur la règle d'un jeu appris en classe et utilisé pour travailler la langue. J'ai introduit le jeu « la bombe du g ron dif », en partant d'un exemple et en faisant jouer les apprenants tous ensemble. Quand le jeu a été maîtrisé par tous, j'ai demandé un travail par groupe « expliquer la règle de ce jeu » afin de faire formuler une règle de jeu à l'oral et en groupe.

J'ai choisi de faire travailler les apprenants en groupe de besoins homogènes car il me semblait que l'expression de chacun serait plus facile, car d'après P. Meirieu (2004), « les regroupements temporaires sur des besoins spécifiques » permettent de « réduire et traiter la diversité de manière acceptable ». Ici nous parlons de la diversité d'expression orale.

La classe a été scindée en 3 groupes selon le degré d'expression orale de chacun : les petits parleurs, les parleurs moyens et les grands parleurs. Pour constituer ces groupes j'ai enregistré une séquence en grand groupe de 10 min et noté le nombre de prises de paroles spontanées, dans le tableau suivant (Nahid et Diana, Arétuza sont absentes ce jour-là):

1 ou 0 prise de parole = Petits parleurs	2 ou 3 prises de parole = Parleurs Moyens	Plus de 3 prises de paroles
Yeliz, Janifa, Ladvije.	Emra, Ana, Sofian	Mochine, Ruslan, Tamila.

Tableau 4 : La constitution des groupes homogènes d'expression orale

Je n'ai tenu compte que de la quantité de participation orale et non de la qualité de l'expression. Par exemple Janifa parle peu mais ses interventions sont pertinentes.

Une fois ces groupes constitués, La consigne était de créer à l'oral au moins une phrase sur la règle du jeu « la bombe du gérondif ». Dans ce jeu, les participants se passent un relais témoin. Celui qui l'a en main doit formuler une phrase avec un gérondif. Ex : « je cours en écoutant de la musique ». Un compte à rebours aléatoire téléchargé sur le téléphone avec le bruit d'une bombe qui explose. Puis, lors du retour en groupe classe, les trois groupes ont produit leur phrase à l'oral que j'ai transcrite au tableau et que nous avons analysée collectivement. L'extrait du journal de bord du 22/02 présente la phrase produite par chacun des groupes

<p>Groupe petits parleurs : « dire la phrase avec gérondif, aller vite pour que la bombe n'explose pas »</p> <p>Groupe parleurs moyens : « passer le bâton en disant la phrase avec le gérondif, aller vite pour ne pas exploser »</p> <p>Groupe grands parleurs : « On passe le relais en disant la phrase avec le gérondif. On doit faire vite pour ne pas exploser car la bombe fait un compte mais on ne sait pas quand elle explose.»</p>
--

Tableau 5 : extrait du journal de bord : phrases produites par les groupes

Dans chaque production il manquait un paramètre. Pour le groupe petits parleurs, le témoin à passer a été oublié. Pour le groupe parleurs moyens : il manque le compte à rebours. Pour le groupe des grands parleurs, le mot « aléatoire » a été omis. Mais tous les groupes ont réussi à produire une expression orale qui rendait bien compte de la règle. Dans ce jeu très simple, le travail en groupe de besoin homogène s'est avéré efficace car il a abouti à l'expression d'une règle, même si celle-ci manquait de précision.

3.2. Lire et comprendre la règle du jeu : travail en groupe homogène sur un document différencié (Super Bis)

Mon objectif était la compréhension écrite d'une règle. Cette fois-ci, je disposais de 3 règles écrites différentes concernant le jeu « Super Bis », c'est-à-dire 3 façons de jouer différentes avec le même matériel (cartes). Je n'ai utilisé que 2 règles, présentées plus loin, pour préparer un travail en groupe de besoin homogène. Il m'a semblé intéressant d'utiliser ce matériel pour pratiquer une pédagogie différenciée car ces règles correspondaient à différents niveaux de compréhension écrite. Meirieu (2004) explique que le matériel pédagogique disponible peut être à l'origine de la différenciation.

Avant de commencer et pour constituer un groupe de besoin homogène en compréhension écrite d'une règle, j'ai pris soin de proposer aux apprenants un travail individuel de lecture avec 5 questions de compréhension sur un jeu traditionnel en cours de récréation en France (jeu du loup glacé, voir annexe 6). Sofian et Ana et Aretuza étaient absents. L'activité de compréhension écrite qui concerne ce jeu très simple me permettait de constituer des groupes de besoin.

Le résultat a permis de dégager 2 groupes de besoin :

Groupe A : de 0 à 3 réponses justes =>	Groupe B : 4 ou 5 réponses justes
Nahid, Janifa, Ladvije, Yeliz	Ana, Diana, Tamila, Ruslan, Emra, Mochine.

Tableau 6 : Groupes de besoin compréhension écrite

La tâche concernant le jeu « Super Bis » était la suivante : chacun des deux groupes avait pour consigne de lire puis d'expliquer à l'autre groupe la règle de son jeu. Pour rappel, les deux jeux qui pourtant utilisent le même matériel, ne se jouent pas de la même manière : il y a deux règles de jeux différentes dont l'une est plus facile à comprendre d'où la constitution des groupes de besoins homogènes. Le « Super Bis » est un jeu d'appariement

entre des cartes-questions et des cartes-réponses. Le groupe A recevait la règle « Qui a la réponse ? », tandis que le B avait « Questions Réponse ». Ce n'est pas la longueur du texte qui a guidé mon choix, mais plutôt la mise en œuvre de la règle. En effet pour le groupe A, il est plus facile de comprendre l'appariement des cartes car elles se trouvent dans deux tas séparés. Ci-dessous, voici la reproduction du document donné aux deux groupes :

<p>Règle simple</p> <p>Qui a la réponse : On divise les cartes : un jeu avec les questions, un jeu avec les réponses. On distribue les cartes réponses aux joueurs et on retourne les cartes questions au milieu de la table.</p> <p>Le joueur le plus jeune retourne la première carte question et lit la question à voix haute. Le joueur qui possède la carte réponse correspondante gagne la carte question et pose les deux cartes à côté de lui. On passe au joueur suivant.</p> <p>Le gagnant est celui qui n'a plus de carte réponse entre les mains.</p>
<p>Règle complexe :</p> <p>Questions et réponses : L'enseignant ou le leader mélange et distribue les cartes aux joueurs. Chaque joueur met ensemble la carte question et la carte réponse qui correspondent et conserve les cartes à associer sans les montrer aux autres joueurs.</p> <p>Le joueur le plus jeune commence à jouer et lit la phrase de l'une de ses cartes. Celui qui a la question ou la réponse correspondante lève le doigt, lis les deux phrases associées et gagne les deux cartes qu'il met de côté. On passe au joueur suivant.</p> <p>Le gagnant est le joueur qui réussit à associer en premier toutes les cartes. Le jeu peut se poursuivre jusqu'à l'association de toutes les cartes ou se conclure en un temps donné.</p>

Tableau 7 : les deux règles du jeu utilisées

Le groupe A a effectivement bien compris la règle et a su l'expliquer au groupe B. En outre ce groupe s'est fié aux illustrations pour valider les réponses. Pour le groupe B, la tâche n'a pas été complètement réussie car la règle du jeu a été partiellement comprise (mauvais repérages des cartes questions et réponses). Ce travail en groupe de besoin a été bénéfique car la tâche de compréhension un peu plus simple proposée au groupe A lui a permis de saisir tous les éléments de la règle. Le groupe B quant à lui, même s'il n'est pas arrivé au bout de l'explication, s'est confronté à un obstacle didactique qui se trouvait dans sa zone proximale de développement exprimée par B. Robbes (2009). En effet, le groupe B a finalement eu la capacité de comprendre la règle avec une aide limitée du groupe A.

3.3. *Ecrire une règle du jeu : travail en groupe hétérogène (jeu de l'oie de l'OFFI)*

Cette étape était plus difficile que les précédentes parce qu'il y avait un passage à l'écrit. Certains apprenants maîtrisant mal la compétence de production écrite, il semblait nécessaire d'attribuer le rôle de scripteur à un apprenant maîtrisant cette compétence. Par conséquent, il fallait faire travailler les apprenants en groupes hétérogènes. Cela devait permettre en outre :

- Une émulation positive entre les apprenants
- Une aide d'un élève plus performant pour seconder un élève plus fragile
- L'apparition éventuelle d'un conflit socio cognitif.

Ce dernier peut amener une confrontation entre les participants du groupe plus importante si les différences d'opinions sont éloignées.

Deux jeux m'ont permis de mettre en évidence certaines particularités du travail en groupe hétérogène : le « jeu de l'oie de l'OFFI » (jeu de plateau conçu pour une première approche d'instruction civique pour les élèves allophones) et le « Mistigri des panneaux routiers » (jeu de cartes conçu pour l'apprentissage du code de la route pour les élèves allophones). Je ne détaille ici que le premier jeu.

Le travail sur le jeu de l'oie de l'OFFI met en lumière l'aide que pouvait apporter un élève plus performant. Il s'agissait pour cette tâche, de trouver une règle du jeu à partir d'un matériel classique de jeu de l'oie : plateau, dé, pions, cartes. Le fait de travailler en groupe hétérogène a demandé aux participants d'expliquer davantage leurs raisonnements qu'en groupe homogène. J'ai observé que les apprenants leaders du groupe devaient adapter leurs propos pour être mieux compris des apprenants plus fragiles. Quant aux élèves les plus fragiles, ils ont plus facilement sollicité des explications qu'en grand groupe.

Enregistrement du 16/02, 20 min groupe 1	
Reformulations	Demande d'explication
... C'est ça que je veux dire	Pourquoi tu ...
...Par exemple, c'est	Je ne comprends pas
En fait, c'est plus ...	(2x)
Bon en fait ...	

Tableau 8 : extraits de réponses des apprenants

Le travail en groupes hétérogènes a permis de développer l'imagination et de stimuler la curiosité. Les explications ont permis des rapprochements entre les différentes visions du jeu des participants.

3.4. Comprendre une règle difficile, avec plusieurs étapes : travail en groupe hétérogène

Mon but était de travailler cette fois-ci sur une règle complexe afin d'aller un peu plus loin dans la compréhension d'une règle et de jouer à un jeu plus difficile. Le public adulte de mon groupe me semblait prêt à davantage de complexité que les jeux proposés précédemment et cela m'a finalement permis d'expérimenter un autre travail en groupe hétérogène. La façon dont on joue au jeu des urgences (qui est un jeu de cartes) pouvait permettre de ce que C. Puren nomme « différenciation ». En effet c'est un jeu à trois étapes de résolution. Dans la première, il s'agit de décrire les deux cartes que l'on vient de piocher ; une situation d'accident et un horaire. Cela peut correspondre au niveau A1 du CECRL : « Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire » (voir annexe 2). Dans la seconde phase, il s'agit de faire le choix d'un spécialiste (Samu, pompiers, police, médecin traitant) selon la situation d'accident et l'horaire. Il faut justifier son choix. Cela peut correspondre au niveau B1 (« Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets »). Dans la troisième phase, il faut faire un message d'urgence comme si on se trouvait au téléphone avec les spécialistes. Ceci peut correspondre à un niveau A2 (« Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation »). Après avoir commencé à tester ce jeu sans différenciation et constaté la difficulté pour les apprenants A1 de se plier à toutes les étapes, j'ai proposé une nouvelle partie en jouant en équipes hétérogènes. Cette fois-ci, dans les équipes de joueurs avec des compétences de A1 à B1, chacun a eu un rôle (ici on peut parler d'une tâche) adapté à son niveau. Le risque aurait pu être que le morcellement par les étapes et l'intervention des différents joueurs rende le jeu inintéressant. Le contraire s'est produit, chacun se sentant responsable de son étape et ayant à cœur de faciliter le travail du coéquipier suivant. Ainsi la différenciation a permis à chacun de trouver sa place tout en s'enrichissant du travail des coéquipiers. En effet, en écoutant les explications en français données par un pair, les joueurs comprenaient mieux les situations d'urgence et la réaction appropriée.

4. ETAPE 3 : La création du jeu collectif

La troisième étape du projet était la conception d'un jeu. Je me suis inspirée de l'article de G. Brougère (2017) qui développe les adaptations possibles pour transformer un jeu traditionnel en jeu à dominante pédagogique.

4.1. Démarche adoptée pour la conception d'un jeu collectif

En prenant appui sur les travaux de H. Sylva (2009), qui distingue l'influence du matériel, de la structure (règles connues) et de l'environnement (ce que savent les apprenants), le but était de créer les cartes d'un jeu collectif et d'en écrire les règles. Le matériel (plateau de jeu avec des cases colorées, pions, dés), qui correspond à un jeu de l'oie a été apporté par l'enseignante. Les apprenants l'ont appelé « Questions pour une Situation ».



Figure 11: Le plateau du jeu collectif

La structure (règle) proposée est un déplacement des pions à l'aide du dé sur le plateau. Lorsque le pion arrive sur une case de couleur, le joueur doit piocher une carte de la même couleur. Le matériel et la structure étant définis, il ne restait que l'environnement à créer, c'est-à-dire les cartes de jeu. Le principe retenu était que le contexte de référence ou le thème du jeu corresponde à ceux que rencontrent quotidiennement les apprenants, à l'instar des préconisations de la démarche ASL. Cinq contextes ont été proposés : le restaurant, les commerces, certaines administrations publiques ou privées. Ces cinq contextes ont été travaillés en amont à l'aide de conversations enregistrées (écoute directe ou retranscription d'un extrait audio, visionnage d'une vidéo). Cela permettait aux apprenants d'acquérir du vocabulaire, de se projeter dans les différents contextes et d'utiliser des structures de phrases.

4.2 L'utilisation de la variation pour présenter les 5 contextes

En présentant les cinq contextes aux apprenants, j'ai utilisé la différenciation par les regroupements et la variation de C. Puren, comme le montre le tableau suivant :

Numero séance De	Activité : Création des cartes concernant le domaine	Modalité de travail	Variation
11	Café, restaurant, hôtel	Groupe classe	Contenu de la tâche de départ : 2 niveaux possibles de compréhension orale. Le niveau simple propose des questions de compréhension globale, le niveau supérieur des questions qui requièrent une compréhension fine.
12	Commerces	Groupes homogènes	Nature de la tâche : Lire un dialogue ou jouer un dialogue
13	Banque, bureau de poste, mairie	Groupes hétérogène	Contenu de la tâche de départ : 2 niveaux possibles de compréhension écrite
14	Les transports	En binôme	Nature de la tâche intermédiaire : Jouer un dialogue ou écrire un dialogue
15	Les loisirs, les spectacles, les musées	Au choix des participants	Nature des aides : Lexique, textes, amorces de phrases

Tableau 9 : Les séances et les différenciations proposées

La variation par l'amplitude de travail a été utilisée quotidiennement : en effet à chaque séance, j'ai proposé plus de travail au groupe B1 lors du travail individuel. Il pouvait s'agir par exemple d'un texte à lire un peu plus long avec des questions supplémentaires. Cela pouvait être aussi d'écrire quelques lignes sur le sujet proposé, de créer un questionnaire, de chercher des arguments pour ou contre... La variation par la nature de l'aide était elle aussi très fréquente. En effet, habituellement, dans tous les cours, nous commençons collectivement un travail sur le lexique, les expressions avant de démarrer la nouvelle séquence. Ensuite, c'est par un guidage plus ou moins important que j'interviens. Je travaille davantage avec le groupe A1, A2, mon « degré d'interventionnisme » est plus important pour ce groupe. Comme le signale C. Puren (2001, p3), je favorise « l'apprendre à apprendre » plutôt que l'apprentissage en autonomie, en proposant mon aide pour travailler

sur les stratégies d'apprentissages, comme comprendre le sens global de la phrase plutôt que s'attacher à traduire chaque mot. Donc habituellement la variation par la nature de l'aide passe par le travail préparatoire (traces écrites laissées au tableau) et le degré d'intervention de l'enseignante. Cette fois-ci dans le cadre du travail sur la différenciation, j'ai en plus laissé à disposition les outils (lexique, amorces de phrases, début de textes).

4.3 La création des cartes du jeu collectif

A la suite de la présentation des cinq contextes évoqués plus haut, une collecte des différentes situations était demandée pour permettre la fabrication des cartes de jeu. Le travail se faisait de manière individuelle puis une mise en commun était faite au tableau. Par exemple, un apprenant disait : « A la banque, on peut faire un compte » et l'enseignante répondait : « Tu veux parler d'ouvrir un compte ? Ok je note au tableau : ouvrir un compte ».

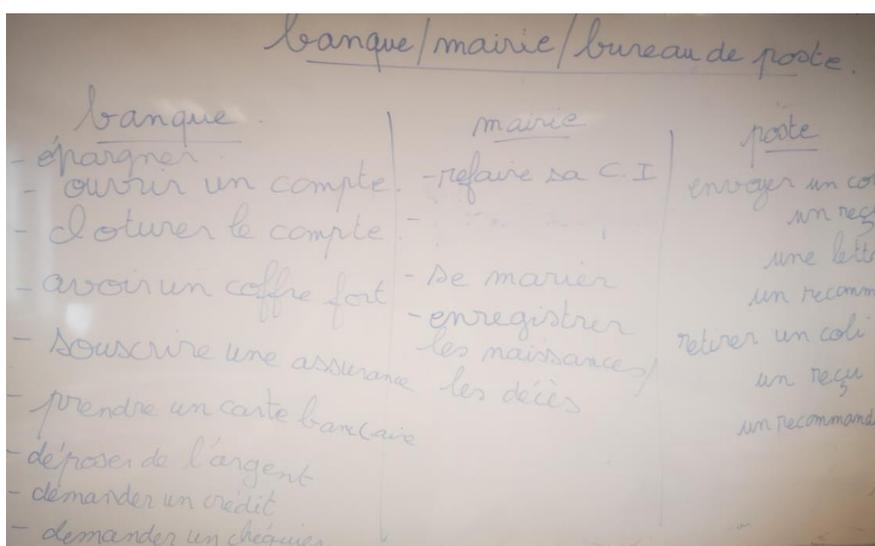


Figure 12 : La collecte des situations

Lorsque les situations ont été collectées, les apprenants se sont remis par binômes pour proposer des cartes de jeu qui peuvent correspondre aux situations.

Un exemple de carte créée :

A la banque :

Demander un chéquier

Un joueur qui se saisit de cette carte doit poser une question pour obtenir un chéquier. Ex « Pourriez-vous me donner/ faire parvenir un chéquier ? » « Je souhaiterais/ j'aimerais un chéquier » « Est-il possible d'avoir/ de commander un chéquier ? ». Les apprenants n'ont pas noté au dos des cartes toutes les formulations qui pouvaient être trouvées car c'était un travail trop fastidieux. Il a été décidé que c'est l'ensemble des autres joueurs qui validait ou corrigeait la formulation de celui qui tenait la carte.

La suite du travail de conception pour ce jeu était de tester le jeu dans notre groupe, d'apporter les modifications nécessaires, d'écrire la règle puis de le proposer à un autre groupe ASL. Je détaille cette partie dans le chapitre 9.

5. ETAPE 4 : La création des jeux par groupes

Les apprenants ayant été confrontés à la réalisation d'un jeu collectif qui était assez dirigé (plateau et matériel fourni, contexte de réalisation des cartes du jeu préparé à l'avance), il était possible de passer à une création complète de jeu.

La séance 20 a permis de séparer la classe en trois groupes et chaque groupe a fait des propositions pour aboutir à un jeu qui tienne compte des idées de chacun. Lors de cette séance, les jeux ont été testés dans les équipes (regroupement du matériel et mise en place du jeu) pour valider de manière concrète une règle ou faire les adaptations nécessaires. Trois jeux ont été ainsi créés par trois groupes différents. La séance 21 était consacrée à l'écriture de la règle du jeu par le groupe qui l'a créé et a donné lieu à d'intenses discussions sur les formulations pour que cette règle soit la plus explicite possible. De nombreux problèmes d'intercompréhension entre les apprenants sont apparus et j'ai soit tenté de reformuler soit proposé aux apprenants de faire une démonstration de la règle en jouant eux-mêmes. Enfin la séance 22 permettait de tester le jeu sur un autre groupe et de nouvelles adaptations de la règle ont eu lieu. Enfin la règle était reprise de manière collective au tableau et chacun pouvait proposer une meilleure formulation.

L'illustration ci-dessous montre le premier jet de la règle du jeu « Devine le nom sur la Tête » en séance 21 et l'aboutissement après la phase collective. Dans le 1^{er} jet, il est écrit « un seul joueur pose la question à laquelle réponde par oui ou non ». Cette étape a été détaillée en plusieurs phrases lors de la phase collective par « Le joueur qui revient pose le post-it sur son front. Il doit deviner le mot écrit en posant des questions auxquelles les autres répondent par oui ou non ».

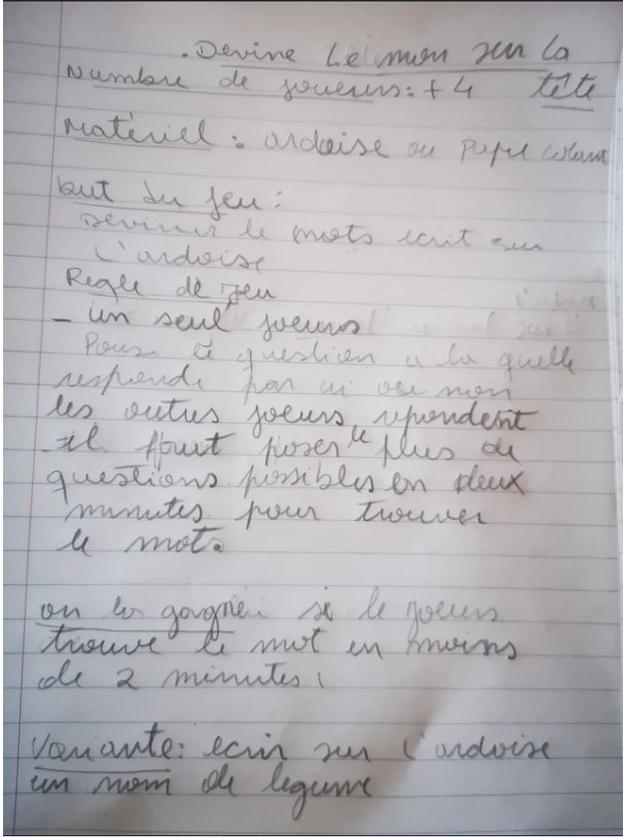
	<p style="text-align: center;">DEVINE LE NOM SUR LA TÊTE</p> <p>Niveau : A1</p> <p>Intérêt pour le français : apprendre à poser des questions</p> <p>Nombre de joueurs : + de 4</p> <p>Matériel : un papier post-it, un crayon, un chronomètre</p> <p>But du jeu : deviner le mot écrit sur le post-it</p> <p>Règle du jeu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un joueur sort de la salle. - Les autres écrivent un nom d'objet sur le post-it. - Le joueur qui revient pose le post-it sur son front. - Il doit deviner le mot écrit en posant des questions auxquelles les autres répondent par oui ou par non. - On fait partir le chronomètre pour 2 minutes. <p>Le gagnant est : celui qui trouve le mot en moins de 2 minutes.</p>
--	---

Figure 13 : La règle élaborée par l'équipe et la règle remaniée de façon collective

6. ETAPE 5 : Présentation des jeux dans l'autre groupe ASL

Je ne développerai pas ici le déroulement de cette présentation car elle n'entre pas dans le cadre de ce mémoire. Je me bornerai ici à présenter seulement les principes des jeux élaborés en remarquant la grande influence des jeux utilisés en préparation. Les règles des jeux sont proposées en annexe 7. Cette présentation succincte des jeux créés permet de comprendre l'analyse développée au chapitre 9.

Le jeu du « devine le nom sur la tête »

<p>Niveau : A1</p> <p>Intérêt pour le français : apprendre à poser des questions</p>
--

Ce jeu est inspiré du « devine tête » mais concerne un seul joueur qui pose les questions tandis que les autres joueurs apportent les réponses. C'est une simplification du jeu présenté par l'une des apprenantes au début du travail sur le jeu.

Lors du test, les apprenants « invités » s'aident beaucoup entre eux, ils ne respectent pas vraiment la règle de la réponse dichotomique oui/non. Néanmoins les apprenants de mon groupe arrivent à intervenir malgré leur timidité. Nahid explique « Si tu expliques trop, y'a plus du jeu »

- **Le jeu du « méli mes mots »**

Niveau : A1

Intérêt pour le français : utiliser tout le vocabulaire connu

Il s'agit d'une adaptation du jeu le « Petit Bac » mais en le complexifiant. La règle a été remodelée quand l'un des participants a trouvé une faille pour gagner rapidement en n'utilisant qu'une seule lettre.

L'explication de la règle demande plusieurs essais, note

- **Le jeu des « quarante carré »**

Niveau : A1

Intérêt pour le français : décrire sans nommer directement

Un joueur fait deviner à tous les autres joueurs un mot illustré par un dessin. Celui qui trouve le mot gagne l'illustration et doit faire deviner à son tour. On avance sur le plateau avec un dé. Ce jeu est un mélange du times up et du jeu de l'oie. Il a eu de nombreuses versions avant d'avoir sa forme définitive.

Ce travail a été fait en groupes hétérogènes par affinité dont j'analyse l'efficacité dans le chapitre suivant.

Chapitre 9. Bilan sur la différenciation et la construction du groupe classe

Ma problématique était de gérer l'hétérogénéité des apprenants de ma classe tout en constituant un groupe classe. Nous allons voir quelles ont été les données recueillies lors des différentes démarches de différenciation mises en place puis ce que le projet a apporté au groupe.

1. Sur la différenciation

Selon P. Meirieu (2004) la différenciation permet de concilier l'individuel et le collectif dans une situation d'apprentissage. Je m'efforcerai ici de présenter et d'analyser le travail collectif en différenciation simultanée et un travail individuel en différenciation successive.

1.1. L'utilisation de la différenciation simultanée : les regroupements

La différenciation simultanée comme nous l'avons définie dans la partie 2, n'est pas seulement liée aux différents regroupements possibles mais aussi à la proposition d'activités complètement différentes selon les besoins des apprenants. L'objectif de ma recherche étant justement de favoriser la cohésion à travers le groupe classe, nous n'avons pas utilisé cette deuxième possibilité, nous concentrant sur les regroupements.

Deux axes d'analyse sont ici proposés : l'efficacité des regroupements mis en place lors du projet global et le lien entre un regroupement et son efficacité pour l'aboutissement du projet.

1.1.1 Regroupements proposés et analyse globale

Au cours du projet, les modes de regroupements ont été variés le plus possible. Par exemple, lors de la planification de la création du jeu collectif (voir chapitre 8), j'ai veillé à ce que les

apprenants puissent à chaque séance se retrouver dans une configuration différente : groupe classe, petit groupe homogène, petit groupe hétérogène, binôme ou travail individuel. Je me suis également efforcée tout au long des séances de proposer des temps plus courts de travail en groupes que je récapitule dans le tableau ci-dessous sur les 15 semaines ;

Groupe hétérogène	Groupe de niveau	Groupe de besoin	Binômes
10	32	3	45 (chaque séance)

Tableau 10 : Type de regroupements proposés au cours des 15 semaines.

On remarquera que nous avons beaucoup utilisé le regroupement par binômes. Il me paraissait très facile à mettre en place, en faisant varier les places qu'allaient occuper les apprenants dès leur arrivée. Un travail à rendre par deux fait utiliser la langue pour présenter son raisonnement et les interactions à deux sont rapides et immédiatement validées ou invalidées par le second apprenant. Toutefois les binômes ne s'apparentaient pas toujours à un travail de tutorat, même si selon S. Connac (2021) les études disponibles indiquent que le recourt au tutorat accroît l'efficacité de l'enseignement. Au départ des cours, je n'avais pas souhaité identifier des groupes de niveaux dans le travail, préférant le groupe hétérogène. Mais certains apprenants étaient en telle insécurité linguistique, s'efforçant de tout faire et de tout comprendre, que j'ai opté pour cette solution que j'ai beaucoup proposée. Les groupes de besoin demandant une évaluation diagnostique très précise, n'ont été formés que 3 fois. En conclusion, pour ce projet ce sont les groupements par binômes qui ont été les plus pertinents mais chaque type de regroupement avait une spécificité qui permettait au projet de progresser selon les situations rencontrées.

1.1.2. Une situation de regroupement et l'aboutissement du projet

B. Galand (2009, p.17) explique que pour les tâches fermées (révisions, études) ce sont les progrès individuels qui montrent les effets positifs des apprentissages. Mais pour les tâches dites ouvertes comme la conception : « *ce sont plutôt les évaluations groupales sur la base d'une production collective qui sont associées à des effets positifs* ».

C'est donc bien la réalisation finale qui valide le projet. Mais il y a un écueil à éviter que rappelle O. Maulini (2016) : l'une des limites de la pédagogie du projet pouvait être de rechercher l'aboutissement sans se préoccuper de la démarche. J'ai posé comme hypothèse de départ que la pédagogie différenciée favorise l'adaptation à l'hétérogénéité des apprenants. La pédagogie différenciée est envisagée ici par le recours à une démarche en groupes hétérogènes dont il s'agit de valider l'efficacité. Dans le cadre du projet, ceux-ci ont été proposés pour la création des 3 jeux par groupes car ils apportent davantage d'émulation (voir chapitre précédent). J'ai choisi d'observer comment les groupes fonctionnaient selon trois critères en m'appuyant sur les procédures d'action de E Perrichon (voir partie 2, paragraphe 2.3) :

- l'investissement de chacun des membres
- la négociation entre les participants
- la prise en compte des idées de chacun

Pour vérifier le premier critère, j'ai noté le nombre de tours de paroles en 20 minutes de chacun des membres d'un groupe au début des échanges, dans la tâche d'écriture de la règle du jeu « Meli mes mots ».

Thèmes	Diana	Mochine	Tamila	Ana	Lavdije
Nombre de joueurs		1	1	1	3
Matériel		1	3	1	1
But	1	1	1	2	
Règle du jeu	12	18	24	14	2

Tableau 11 : Nombre de tours de parole de 5 apprenants en 20 minutes

Les tours de paroles sont assez courts (une phrase) et se chevauchent, particulièrement lorsque la règle du jeu est évoquée, mais chacun des apprenants s'implique d'une manière caractérisée selon son niveau. Les premiers thèmes (nombre de joueurs, matériel, but) demandent peu de négociation. Lavdije qui a un niveau A1 va davantage s'exprimer sur ces

thèmes que sur la règle du jeu qui est plus difficile à formuler. Ana va intervenir particulièrement pour valider ce que disent les uns et les autres, et donner son avis. Tamila fait de nombreuses propositions rapides, tandis que Diana a besoin d'expliquer longuement ses idées. Mochine reformule car il a pris le rôle de scripteur. Nous constatons que tous les apprenants s'investissent dans la tâche, mais le nombre de tours de paroles montre une différence sur la possibilité de chacun de donner son avis en groupe hétérogène. Les échanges rapides n'aident pas Ladvije à participer.

Pour vérifier les deux derniers critères (négociation et prise en compte des idées), j'ai noté les expressions utilisées par le groupe :

Expressions relevant de la négociation	Expressions relevant de la prise en compte des idées
« Je ne pense pas que c'est bien parce que.. » « Je crois trop complexe... » « C'est pas grave ...» « c'est pas choisir* ça, parce que... » « peut être... » « ça ou comme ça ... » « Non ? »	« Tu as raison, parce que... » « Elle a dit que » « Raconte... oui » « Explique toi » « Comment vous pensez ? » « Comme tu veux ...» (3X)

Tableau 12 : Les expressions utilisées par les apprenants (négociation et prise en compte des idées)

Dans les échanges, on perçoit plus facilement la prise en compte des idées de chacun que la négociation, parce que les expressions qui les introduisent sont plus caractérisées (« comme tu veux »). Il m'est plus difficile d'observer la négociation, parce que ce sont souvent des arguments avec des adverbes et des prépositions qui les introduisent (peut-être, ou..). Il est cependant évident que la négociation est très présente dans les échanges.

Dans le cadre de ce travail, les 3 critères proposés par E. Perrichon sont validés ce qui signifie que les groupes hétérogènes ont non seulement permis la réalisation de la tâche mais également que cette réalisation est passée par la négociation, l'investissement de chacun et la prise en compte des idées en utilisant le français pour faire les propositions.

1.2. L'utilisation de la différenciation successive ou variation de Puren

1.2.1. La préparation du jeu collectif

La préparation pour le jeu collectif a été l'occasion de proposer de nombreuses situations de différenciations successives comme détaillé dans la programmation.

L'amplitude de travail est le levier qui a été le plus facilement accessible pour la différenciation car il est très facile à mettre en place par l'enseignant (ajout ou retrait d'exercices selon les niveaux des apprenants).

Pour le contenu, la nature de la tâche et la nature des aides, j'ai regroupé dans le tableau suivant la répartition des différentes variations que j'ai utilisées lors de l'étape « jeu collectif » (S signifie « Séance »)

Variation de Contenu	Variation Nature de tâche	Variation Nature de l'aide
S1 : 2 niveaux comp orale S3 et S5 : 2 niveaux comp écrite	S2 : 2 tâches de d'interprétation (lire ou jouer) S4 : 2 tâches (interprétation ou conception)	S6 : propositions d'outils variés à utiliser à la convenance de l'apprenant.

Tableau 13 : Répartitions de la variation (contenu, tâche et nature des aides) au cours de 6 séances.

On remarquera que la variation par la nature de l'aide n'a été proposée qu'une seule fois dans le cadre des 6 séances de préparation. Une médiation plus importante de la part de l'enseignante aurait été nécessaire car les apprenants ont peu utilisé les outils mis à disposition (amorces de phrases et lexique).

Quant à la différenciation par le contenu et la nature des tâches, elles ont été utilisées 5 fois sur les 6 séances ce qui permettait un large éventail de possibilités d'apprentissage différencié. Le fait d'avoir le choix entre un niveau facile et un niveau expert rendait les apprenants davantage responsables de leurs apprentissages. Souhaitaient-ils s'engager dans un travail conséquent qui demande plus d'investissement ou préféreraient-ils assoir leurs

connaissances dans un travail plus classique ? Elle tenait également compte des goûts (par exemple travail de théâtralisation ou lecture à haute voix).

Le choix des variations proposé aux apprenants leur permettait de trouver leur place dans le groupe classe en cherchant à s'adapter au plus près des besoins et des possibilités individuelles.

1.2.2 La variation et la pédagogie personnalisante

Lorsque j'ai commencé à travailler sur la différenciation, j'avais plutôt une démarche d'individualisation que de personnalisation des apprentissages. S. Connac (2021, p1) explique que :

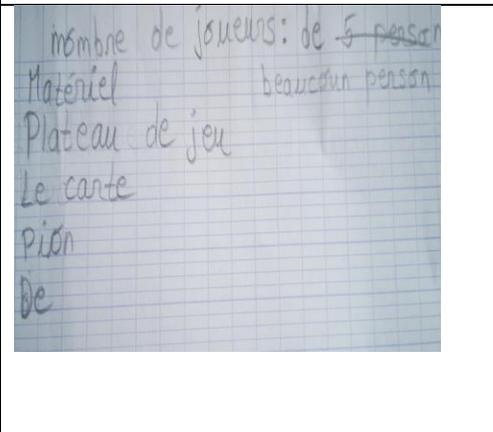
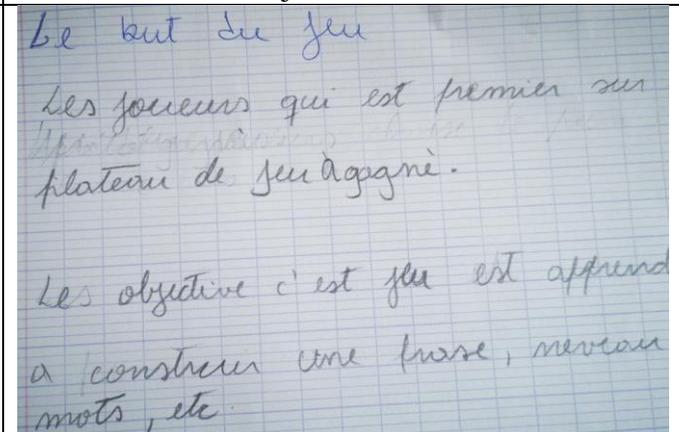
La pédagogie systématiquement individualisante serait préjudiciable aux élèves mais il est possible de passer par une pédagogie personnalisante, par une articulation entre des situations d'étayage, une part d'individualisation et de la coopération entre élèves.

L'individualisation conduit chaque élève à avoir un parcours particulier tandis que la personnalisation va permettre à plusieurs apprenants de travailler sur une même tâche et de coopérer. C'est ce que nous avons mis en place dans l'écriture de la règle du jeu collectif, les apprenants ayant des contenus différents à élaborer selon leur niveau de langue. Ils pouvaient comparer leurs travaux lors de la mise en commun car plusieurs apprenants avaient la même tâche (voir les travaux ci-dessous).

En partant de la grille de compétences du CECRL les descripteurs généraux pour l'activité langagière « écrire » sont, pour le niveau A1 « Je peux écrire une courte carte », pour le niveau A2 « Je peux écrire des notes et messages simples et courts », pour le niveau B1 « Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent ». J'ai donc proposé aux apprenants des productions d'écriture différentes selon leur groupe de niveau dans la compétence « écrire ». Chaque contenu (matériel, but du jeu, règle) a été mis en commun et validé en grand groupe. Il y avait eu auparavant une situation d'étayage

(trouver les différentes parties de la règle du jeu, voir paragraphe 2 du chapitre 8), puis une phase d'individualisation selon le niveau de langue pour écrire sa partie, et enfin une phase de coopération pour aboutir à une règle commune. Par exemple la phrase produite par D. « Sur le plateau il y a une *séquence de segments* de différentes couleurs » a été remplacé lors de la mise en commun par « Sur le plateau il y a *des cases* de couleurs différentes » Nous sommes donc dans le cadre d'une pédagogie personnalisante selon S. Connac.

Voici des exemples de travaux d'élèves, il s'agit de productions individuelles et de la mise en commun dans la 4eme case :

A1 : écrire le matériel	A2 : écrire le but du jeu
	

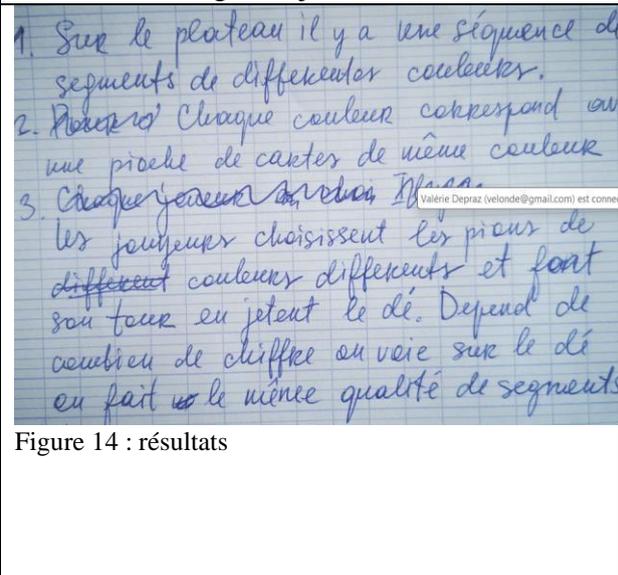
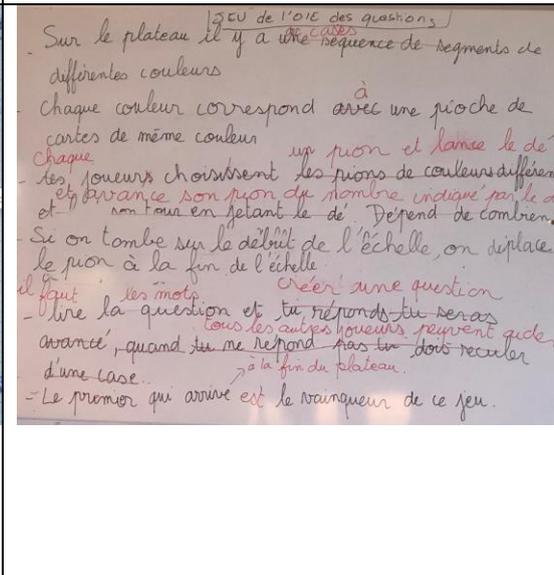
B1 : écrire la règle du jeu	Tous : mise en commun
 <p>Figure 14 : résultats</p>	

Figure 15 : résultats de la tâche personnalisée selon le niveau des participants et mise en commun

Cette analyse nous permet de valider le fait d'avoir pu mettre en œuvre la différenciation pour un apprentissage précis (l'écriture de la règle) en réalisant un projet de création de jeu avec les apprenants.

2. La construction du groupe classe

J'ai utilisé un entretien collectif (voir annexe 8) pour comprendre si le projet jeu avait permis la construction du groupe classe. Les réponses des apprenants m'ont permis d'avoir leurs ressentis sur les apports de la pédagogie du projet, les savoirs relationnels impliqués, l'importance du groupe dans la construction des apprentissages.

2.1. Le point de vue des apprenants sur l'apport du projet

L'hypothèse était celle que propose E Perrichon (2009, p. 92) qui écrit :

A travers la mise en place d'un projet pédagogique, les acteurs en présence mettent à contribution leurs cultures individuelles au profit du groupe, ce qui permet la création d'une culture d'action commune dont la matérialisation est le produit du projet.

Afin de savoir ce que les apprenants pensaient de l'apport du projet jeu, même s'il ne s'agit pas tout à fait de la pédagogie du projet, j'ai utilisé l'entretien collectif. A la question : « Qu'est-ce que le projet jeu vous a apporté de plus important ? » certains ont insisté sur le partage du travail comme 5Diana. Elle répond : « travailler avec des camarades », ou le fait de devoir se positionner comme 25Ana : « Exprimer l'opinion, c'est ça ». Mais 30Emra va plus loin lorsqu'il évoque l'idée de mettre en commun : « ça c'est différentes cultures on prend les opinions des deux et on crée le nouveau ».

2.2. L'amélioration des savoirs relationnels entre les participants

L'hypothèse était ici que le projet allait changer les relations dans le groupe, c'est-à-dire faire évoluer les rapports entre les participants. J'ai cherché ce que ressentaient les apprenants sur les relations entre eux à la fin du projet. Certains évoquent une meilleure connaissance des autres comme 47Mochine « On connaît bien comment un camarade il réagit le jeu, donc comment est son caractère ». D'autres évoquent leurs propres réactions comme 50Emra « On peut surmonter le timidité » ou l'ambiance générale du groupe comme le souligne 68Ana : « pour moi c'est augmenter le moral ». Mais aucun apprenant n'exprime d'évolution de son « savoir relationnel » avec les autres participants. Peut-être n'en ont-ils pas conscience ou seconde hypothèse, c'est trop difficile à exprimer en français?

Mon but était également de comprendre si les apprenants considéraient le fait de travailler ensemble comme une valeur ajoutée, ou s'ils préféraient apprendre de façon individuelle comme c'était le cas avant la mise en place du projet. E. Perrichon (2009, p110) émet l'hypothèse que « *Dépassant l'antinomie de l'individuel et du collectif, le projet pédagogique permet d'agir avec Autrui, et de le comprendre dans la coactionnalité* ».

A la question 75 Valerie « Quels types de regroupements, de groupe, vous avez préférés ? Est-ce que c'était être en groupe de même niveau en groupe de niveau différent par deux ou être tout seul ? » dans l'entretien collectif, aucun apprenant n'évoque le travail individuel. 100Ana parle de la coopération « chacun il aide, il aide à l'autre ». 122Emra décrit dans le tutorat, la notion des apports même s'il y a des différences culturelles : « Tu peux apprendre les questions même si c'est différents pays. Il peut t'aider parce que toutes les personnes sait comment apprendre mieux ». 90Mochine évoque quant à lui l'apprentissage par imitation quand il déclare : « Je prends beaucoup de choses d'eux, comment ils s'expriment, comment ils analysent ». En travaillant ensemble, les apprenants observent d'autres façons de faire et s'en inspirent pour faire avancer le projet. Ils expriment donc à leur manière, l'importance de travailler en groupe pour construire les apprentissages.

Cet entretien collectif nous permet de rendre compte que les apprenants sont conscients de leur interdépendance et qu'ils apprécient le fait de travailler ensemble. Ce critère va dans le sens de la construction du groupe classe par la pédagogie du projet.

Conclusion

Les ateliers sociolinguistiques réunissent un public dont les attentes sont très variables : certains apprenants cherchent à atteindre un niveau de français pour obtenir un travail, d'autres veulent simplement améliorer leur quotidien. Les niveaux scolaires initiaux, les rythmes d'apprentissages et les intérêts différents rendent difficile la façon de trouver sa place dans le groupe. Pour l'enseignant, le défi est de favoriser une cohésion.

Face à ce constat, l'objectif de cette étude était de créer des conditions qui concourent à mieux gérer l'hétérogénéité en ASL. Les hypothèses de mon travail étaient les suivantes : la création d'un jeu peut permettre à chacun d'apporter sa participation à un projet à son niveau. Elle permet également de proposer de multiples situations de différenciation qui aident chacun à progresser tout en générant le sentiment d'appartenance au groupe.

La première hypothèse a été validée par les contributions de chacun pour arriver à finaliser le projet. En outre, les apprenants rendent compte d'un effet positif sur les relations entre eux lors de l'entretien final. Mais il aurait été intéressant, tout au long du processus, de noter les réactions des apprenants dans mon journal de bord afin de les comparer au ressenti final.

La seconde hypothèse selon laquelle la pédagogie différenciée contribue à renforcer les liens dans le groupe est plus difficile à évaluer. Parmi les très nombreuses situations de différenciations successives et simultanées qui ont été proposées, deux ont été analysées en relevant ou en quantifiant les interventions des apprenants. Elles révèlent un bon fonctionnement de groupe avec des interactions qui permettent la progression dans les apprentissages.

Ce travail m'aura apporté au niveau professionnel une réflexion approfondie grâce à un temps dédié pour créer les situations de différenciation les plus variées possibles. Il m'aura également appris à rechercher des critères d'évaluations diagnostiques et finaux plus précis que ceux utilisés habituellement en classe. La transposition de ce projet pour un public d'enfants me paraît tout à fait réalisable car la nature des jeux utilisés est simple. Au niveau personnel, j'ai apprécié le travail avec un public adulte qui cherche à confronter les idées, utilise l'humour et beaucoup de persévérance dans les différentes activités proposées.

Mon travail sur les jeux a engagé une réflexion sur leur utilisation en ASL à Thonon et ouvert une nouvelle perspective qui peut passer par la simple utilisation des jeux créés par les apprenants de façon récréative, mais également par l'apprentissage formel en jouant ce

qui était assez rare dans les groupes de cette structure. A la suite de Georges Duhamel, je considère que « *Le jeu est une passerelle entre les cultures les plus diverses de notre planète* » et je formule le vœu que nous puissions à travers le jeu développer notre curiosité et notre ouverture d'esprit et ainsi devenir des citoyens du monde plus empathiques.

Bibliographie

- Adami, H. (2012). *La formation linguistique des migrants adultes*. Savoirs, 29-44 <https://doi.org/10.3917/savo.029.0009>
- 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. 2021. ffdumas-03545404f
- Barbier, J. (2010). *Cultures d'action et modes partagés d'organisation des constructions de sens*. Revue d'anthropologie des connaissances, 4,1, 163-194. <https://doi.org/10.3917/rac.009.0163>
- Bonenfant, M. (2011). *Le jeu comme producteur culturel*. Revue Erudit, vol 32
- Brogère, G. (2017). *Qu'entendre par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : diversité des situations et des modalités d'apprentissage*. Recherche et pratiques pédagogiques en langues [En ligne], Vol.36 N°2 <https://doi.org/10.4000/apliut.5652>
- Carré, P. (2018). *De l'apprentissage à la formation : pour une nouvelle psychopédagogie des adultes*. Revue française de pédagogie <https://doi.org/10.4000/rfp.4688>
- Cellier, H. (2004). *Apprendre en projets*. Presses Universitaires de France, p 41-86. <https://www.cairn.info/difficultes-de-lecture--9782130544876-page-41.htm>
- Connac, S. (2021). *Pour différencier : Individualiser ou personnaliser ?* Éducation et socialisation, N°59. <https://doi.org/10.4000/edso.13683>
- David-Lodovici, C. (2013). *L'agir enseignant en classe de FLE multilingue et multi-niveaux en milieu homoglotte*. (Thèse de doctorat, Université de Nice Sophia-Antipolis). HAL. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03265342/file/These%20Complete.pdf>
- Adeline Fabre, A. (2017) *Gestion de l'hétérogénéité en classe d'accueil d'élèves allophones de plus de 16 ans : développement d'outils d'alphabétisation pour les non-lecteurs*. Sciences de l'Homme et Société. ffdumas-01727559f
- Feyfant, A. (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Institut Français de l'Éducation n° 113 <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf>
- Galand, B. (2009) *Hétérogénéité des élèves et apprentissage : quelle place pour les pratiques d'enseignement*. halshs-00561564f <https://shs.hal.science/halshs-00561564/document>
- Hamez, M. (2012). *La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM*. Le français aujourd'hui, 176, 77-90. <https://doi.org/10.3917/lfa.176.0077>
- Maulini, O. (2004) [Compte rendu de :] *Penser le projet : Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice* / Tilman, Francis. - 2004. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 2006, vol. 28, n° 1, p. 166-168. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:35563>
- Meirieux, P. (1997). *La pédagogie différenciée : l'essentiel en une page*. Cahier pédagogique. <https://webetab.ac->

bordeaux.fr/Primaire/24/IENPerigueux2/pdt_mdi/documents/intro/peda_differenciee_essentiuel.pdf

Meirieu, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. ESF

Perrichon, E. (2009). *Perspective actionnelle et pédagogie du projet : De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective*. Synergies Pays Riverains de la Baltique, <https://hal.science/hal-03624463/file/perrichon.pdf>

Puren, C. (2001). *Pédagogie différenciée en classe de langue*. Les Cahiers pédagogiques, 399.

Puren, C. (2003a). *Contre la pédagogie différenciée*. *Lengua e nuova didattica*, revue du LEND (Italie). <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2003a/>

Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée : Historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*. Consulté sur http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

Sauvé, L. Renaud, L. & Gauvin, M. (2007). *Une analyse des écrits sur l'impact du jeu sur l'apprentissage*. Revue des Sciences de l'Éducation <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2007-v33-n1-rse1732/016190ar/>

Suchaut, B. (2007). *Le meilleur compromis pour tous*. Les Cahiers Pédagogiques, 454, 18-19. Consulté sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00170204/document>

Sylva, H. (2009). *La créativité associée au jeu en classe de Français Langue Étrangère*. Revue Synergie Europe N°4 <https://gerflint.fr/Base/Europe4/silva.pdf>

Sitographie (éventuellement)

Chartre des ASL <http://www.aslweb.fr/>

IGSR. (2022). *Les pratiques collaboratives au service des apprentissages*. n°2021-230 p 16
<file:///C:/Users/velon/Downloads/igesr-rapport-2021-230-pratiques-collaboratives-service-apprentissages-pdf-120364.pdf>

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2016). *Développer des pratiques de différenciations pédagogiques*. Eduscol
<http://eduscol.education.fr/EANA>

Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée : Historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*. Consulté sur
http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

Table des illustrations

Figure 1. Les 5 espaces de quartier de la ville de Thonon	9
Figure 2: L'organisation en pôle de compétences	10
Figure 3: les acteurs des Ateliers Sociolinguistiques d'après la chartre des ASL.....	14
Figure 4: Tableau des cours ASL proposés par la ville de Thonon.....	17
Figure 5: La variation selon C Puren , cité par C David-Lodovici (2013, p 83)	46
Figure 6 : Continuum pédagogie différenciée, apprentissage autonome (C Puren, 2001, p. 3)	49
Figure 7: Exemple de réponse d'une des participantes	51
<i>Figure 8 : Exemples de jeux utilisés dans un ALS de niveau avancé.....</i>	<i>55</i>
Figure 9: Débriefing d'un jeu pour les élèves allophones	60
Figure 10: Analyse collective d'un jeu (ici téléphone dérangé) au tableau	61
Figure 11: Le plateau du jeu collectif.....	68
Figure 12 : La collecte des situations	70
Figure 13 : La règle élaborée par l'équipe et la règle remaniée de façon collective.....	72
Figure 14 : résultats de la tâche personnalisée selon le niveau des participants et mise en commun	80
Tableau 1 : présentation des participants au cours semi-intensif	20
Tableau 2 : Synthèse des réponses à la question 5 du questionnaire sur les jeux des apprenants	53
Tableau 3 : Travail sur la découverte des règles du jeu avec des regroupements différents.....	62
Tableau 4 : La constitution des groupes homogènes d'expression orale	63
Tableau 5 : extrait du journal de bord : phrases produites par les groupes	63
Tableau 6 : Groupes de besoin compréhension écrite.....	64
Tableau 7 : les deux règles du jeu utilisées	65
Tableau 8 : extraits de réponses des apprenants.....	66
Tableau 9 : Les séances et les différenciations proposées	69
Tableau 10 : Type de regroupements proposés au cours des 15 semaines.....	75
Tableau 11 : Nombre de tours de parole de 5 apprenants en 20 minutes	76
Tableau 12 : Les expressions utilisées par les apprenants (négociation et prise en compte des idées)	77
Tableau 13 : Répartitions de la variation (contenu, tâche et nature des aides) au cours de 6 séances.	78

Table des annexes

Annexe 1 Enquête préalable sur les jeux des apprenants	90
Annexe 2 Cadre Européen Commun de Référence pour l'apprentissage /Enseignement des Langues	92
Annexe 3 Enquête pour les bénévoles sur les jeux dans les Ateliers Sociolinguistiques.....	94
Annexe 4 Journal ethnographique.....	95
Annexe 5 Jeu Super Bis	99
Annexe 6 Le loup glacé.....	100
Annexe 7 Règles des jeux créés	100

Annexe 1

Enquête préalable sur les jeux des apprenants (durée de passation 30 min)

1. Jouez-vous dans votre vie quotidienne ?

jamais quelques fois par an plusieurs fois par mois

2. Avec qui jouez-vous ?

mes enfants des amis mon téléphone

3. Pour quelle raison jouez-vous ?

faire passer le temps passer un bon moment autre chose :.....

4. Pensez-vous que le jeu à la maison développe des qualités pour ?

	Oui	Non
Coopérer, s'entraider	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apprendre le respect de l'autre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Développer l'écoute de autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
S'exprimer devant les autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maitriser son stress	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Pensez-vous que le jeu en classe de langue développe des qualités pour ?

	Oui	Non
Coopérer, s'entraider	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apprendre le respect de l'autre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Développer l'écoute de autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
S'exprimer devant les autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maitriser son stress	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Que pensez-vous que la création d'un jeu en classe de langue puisse vous apporter ?

- ☒ de mieux comprendre comment fonctionne un jeu
- ☒ de travailler en équipe (coopération)
- ☒ de m'exprimer devant les autres
- ☒ de faire davantage attention à ce que disent les autres
- ☒ d'apprendre à mon rythme

7. Quels sont les désavantages avec le jeu ?

- ☒ on perd du temps
- ☒ c'est pour les enfants
- ☒ on risque de se disputer
- ☒ autre.....

8. Vous souvenez vous d'un jeu que vous avez aimé ?

Pourquoi ?

.....

9. Vous souvenez vous d'un jeu que vous avez détesté ?

Pourquoi ?

.....

Annexe 2

Cadre Européen Commun de Référence pour l'apprentissage /Enseignement des Langues

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (parex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.

P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans un pays où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec un interlocuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparement devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Annexe 3
Enquête pour les bénévoles sur les jeux dans les Ateliers
Sociolinguistiques (durée de passation 10 min)

Quel est le niveau de vos apprenants ?

Alphabétisation ☒ débutants ☒ avancés ☒

1) Utilisez vous des jeux pour vos cours ?

☒ jamais ☒ une ou deux fois par an

☒ 5 ou 6 fois dans l'année ☒ plus de 5 fois par an

2) Pensez vous que le jeu en cours de langue permet de : (noter de 1 à 5, 1 est le plus important)

- créer des liens entre les participants
- faire participer les « petits parleurs »
- mettre une bonne ambiance dans la classe
- apprendre d'une façon différente
- c'est plutôt une perte de temps pour les adultes

3) Si vous utilisez le jeu c'est de préférence pour : (1 seule réponse)

- se détendre quand la leçon est finie ☒
- revoir une notion (réutiliser) ☒
- apprendre quelque chose de nouveau ☒

4) Qu'est ce qui est difficile dans la mise en place du jeu ? (1 seule réponse)

- les apprenants adultes n'aiment pas trop ça ☒
- c'est difficile de le mettre en place avec les apprenants ☒
- je ne suis pas à l'aise avec les jeux ☒

5) quels jeu utilisez vous en classe de langue, pourquoi ?

.....
.....

Annexe 4 : Journal de bord

• Jeux présentés par l'enseignante

30/01 : Jeu de l'enseignante : les 7 familles

Mon inquiétude :

Un apprenant extrêmement retissant aux jeux de rôles, à tout processus créatif (écrire un texte même de narration simple). A besoin de tout comprendre, de tout contrôler, sentiment d'ennui. Est-ce dû à son éducation ? Son métier plutôt scientifique ? J'ai quelques craintes en lançant le projet

BUT = lancer la session sur les jeux, donner envie de jouer

Lancement du projet => comment peut-on expliquer la règle d'un jeu ? Trouver ensemble les critères d'une bonne règle de jeu :

- nombre de joueurs
- Matériel à distribuer
- Début du jeu, déroulement
- But final (le gagnant est celui qui ...)

Mise en application :

Le jeu des 7 familles est expliqué par l'enseignante. Nous nous rendons compte qu'il faut un exemple concret pour débiter.

Jeu avec les participants : problème, il faut attendre son tour longtemps mais il y a beaucoup d'éclats de rire car certains participants n'ont pas de stratégie gagnante (n'utilisent pas les questions posées précédemment)

02/02 Jeu d'Ana (Russie) : histoire à poursuivre (poupées russes)

Description : Tous les participants sont assis en cercle, Ana commence à raconter une histoire (1 phrase) et son voisin la poursuit en reprenant la phrase d'Ana et en ajoutant un élément.

Avantage: règle très simple, même les plus timides ont des idées.

Inconvénient : stress des derniers participants qui avaient beaucoup à mémoriser

Intérêt pour le cours de langue : pour l'utilisation d'un temps verbal particulier, par exemple le passé composé (effet de répétition, mémorisation des participes passés)

Interculturel : tous les participants connaissaient un jeu qui s'apparente à cette forme de mise en situation. Il fallait demander de bien respecter la règle d'Ana car nombreuses variantes

Variante : - placer les apprenants débutants au début du cercle

- jouer sur le principe du cadavre exquis avec un seul mot par personne.

8/02 Jeu de Sofiane (Algérie) : le UNO

Description : Les joueurs ont 7 cartes en mains. Ils doivent les poser en tas au centre de la table, chacun leur tour, soit en respectant la couleur, ou le nombre de la carte qui est au-dessus. S'ils ne peuvent pas déposer de cartes, ils piochent. Le but est de n'avoir plus aucune carte. Il y a de nombreuses cartes particulières pour : changer de sens, changer de couleur, faire piocher le joueur suivant, lui faire passer son tour....

Avantage : jeu très vivant, très interactif

Inconvénient : règle qui a été difficile à expliquer et il y a eu une renégociation entre les participants car il y a un gagnant ce qui pimente le jeu.

Intérêt pour le cours de langue : réexpliquer la règle, négocier sur ce qui a été compris/mal compris.

Interculturel : Seulement 2 participants connaissaient les règles mais ce sont eux qui ont été les meneurs de jeu.

Variante : on peut enlever les cartes particulières au début pour que les participants comprennent la règle simplifiée.

9/02 jeu de Diane (Russie) : « petit bac des sons qui se suivent »

Description : Diane dit un mot, il faut trouver le mot suivant en se basant sur le dernier son

Avantage : pas de matériel s'il est fait à l'oral.

Inconvénient : on ne sait pas s'il faut respecter la syllabe entière ou juste le dernier son. Certains apprenants se retrouvent vite bloqués.

Intérêt pour le cours de langue : travailler l'écoute fine, la phonétique.

Interculturel : existe dans toutes les langues présentes au cours des ASL. Il s'appelle par exemple « pays, ville, capitale » au Kosovo, ou « ville, animal, personne, objet » en Turquie. Il n'y a qu'en Russie où ce jeu est à l'oral, dans les autres pays, il est joué à l'écrit.

Variante : - trouver des mots qui commencent tous par une lettre donnée (en évitant au début le « L » car on peut avoir « l'arbre » en réponse). Le faire au tableau de manière collective en écrivant les mots dans les colonnes.

-faire le jeu en collectif avec réponses écrites au tableau, puis en collectif à l'oral, et terminer en individuel.

15/02 jeu de Mochcine (Maroc) : « téléphone dérangé »

Description : Mochcine dit une phrase à l'oreille d'un participant qui doit la répéter au suivant. Difficulté d'exprimer le but du jeu (Mochcine parle des ancêtres, il veut parler en fait de la déformation dans la transmission orale)

Avantage : pas de matériel s'il est fait à l'oral.

Inconvénient : il faut bien comprendre l'enjeu (déformation) certains participants veulent absolument que leur phrase soit juste.

Intérêt pour le cours de langue : attention, articulation, il faut couper les mots au bon endroit ex : « beau tableau (en 2 mots) compris « portable » en 1 mot. L'un des participant dit « impossible avec nos accents étrangers »

Interculturel : Ce jeu s'appelle « téléphone arabe » en français, « téléphone coupé » en russe « téléphone dérangé en arabe »

Variante : un jeu existe à télévision arabe, qui est le jeu « des sourds ». Les participants se parlent avec un casque sur les oreilles, il faut lire sur les lèvres de la personne précédente.

16/02 jeu de l'enseignante « jeu de l'oie de l'OFFI »

BUT = trouver une règle du jeu

Essai de présentation différente, consigne : « vous avez du matériel : plateau de jeu, dé, pions, cartes. Essayez de trouver une règle du jeu

Résultats proposés par les groupes :

Groupe 1 : le joueur lance le dé et répond à la question posée sur la case dans laquelle il arrive. Si bonne réponse, gagne une image, si mauvaise réponse passe son tour.

Groupe 2 : le joueur lance le dé et répond à la question posée sur la case dans laquelle il arrive. Si bonne réponse continue à jouer, si mauvaise réponse recule.

Problème lorsque le jeu est testé par le groupe 2 : pas d'alternance des joueurs. Modification de la règle : on avance d'1 case si on gagne mais c'est le joueur suivant qui prend la suite
Apport au niveau du groupe des apprenants : certains sont en grande insécurité, le fait d'inventer une règle perturbe beaucoup

22/02 jeu de l'enseignante : « la bombe du gérondif »

BUT = expliquer une règle du jeu après avoir testé le jeu

Description : Les participants se passent un relais témoin. Celui qui l'a en main doit formuler une phrase avec un gérondif. Ex : « je cours en écoutant de la musique ». Un compte à rebours aléatoire téléchargé sur le téléphone avec le bruit d'une bombe qui explose

Phase donnée par les groupes :

Groupe petits parleurs : oubli du témoin à passer : « dire la phrase avec gérondif, aller vite pour que la bombe n'explose pas »

Groupe parleurs moyens : manque le compte à rebours « passer le baton en disant la phrase avec le gérondif, aller vite pour ne pas exploser »

Groupe grands parleurs : manque le mot aléatoire « On passe le relais en disant la phrase avec le gérondif. On doit faire vite pour ne pas exploser car la bombe fait un compte mais on ne sait pas quand elle explose. »

Variante du jeu : on peut demander un seul mot sur un thème aux participants, on peut aussi en activité préparatoire proposer de ne dire que le gérondif (en marchant, en lisant, en écoutant...)

23/02 jeu de l'enseignante « Super bis »

BUT = comprendre une règle du jeu écrite et l'expliquer avec ses mots

Déroulement : Dans un premier temps, observation du matériel, tenter de comprendre le but du jeu

Dans un second temps, les 2 groupes lisent une règle du jeu différente, la testent et l'expliquent à l'autre groupe.

Description du jeu : 3 règles du jeu sont possibles mais le but du jeu est qu'il faut apparier des cartes questions avec des cartes réponses.

Analyse des réponses des apprenants :

- Un groupe propose un mémo (avant de lire la règle) mais le temps de jeu est trop long
- Une règle du jeu est partiellement comprise car un groupe ne repère pas les couleurs différentes des cartes (mauvaise prise d'indices)
- Un groupe se fie aux illustrations pour vérifier les réponses, ce qui est une très bonne validation.

27/02 jeu de l'enseignante « jeu des Urgences »

BUT = Comprendre une règle du jeu difficile (3 actions à faire) et comparer avec la règle écrite

Analyse réponse des apprenants :

A1 : description des cartes : pas de difficultés (vocabulaire du corps connu, lecture de l'heure OK)

B1 : raison d'appeler un spécialiste ou un autre qui donne suite à un débat. Les apprenants n'ont pas remarqué tout de suite que c'est l'heure de l'accident qui détermine quel spécialiste appeler.

A2 : message d'urgence qui a pris du temps pour être cohérent. Un plan d'appel a été établi :

- Que s'est-il passé ?
- Combien de personnes en jeu ?
- Quelles sont les blessures ?
- Adresse du lieu ?

Bilan : la façon dont le jeu a été découvert a perturbé une apprenante qui n'a pas trouvé d'intérêt ! Il est très difficile de trouver ce qui doit être révélé sans pour autant donner les astuces du jeu : qui appeler ? Pourquoi ? Quel plan d'appel ? Les apprenants ont ici élaboré leurs connaissances en échangeant entre eux.

29/02 : Jeu de Emra (Turquie) la Bellotte ?

Le jeu bien que très populaire en Turquie est impossible à expliquer. Trop de règles, Emra nous explique les stratégies pour gagner plutôt que les règles du jeu.

Nous en tirons la conclusion suivante : il faut que ce soit des jeux d'expression en français pour que tout le monde comprenne

1^{er}/03 : Jeu de Tamila (Tchéchénie) : Devine tête

Description : Chacun écrit le nom d'un personnage célèbre sur un post it et se colle sur le front un autre nom qu'il n'a pas vu. Il doit deviner quel personnage est écrit sur son front en posant une question à laquelle les autres peuvent répondre par oui ou non

Avantage : crée de la bonne humeur

Inconvénient : nous n'avons pas tous la même culture générale (personnages historiques, anciens chanteurs même très connus)

Intérêt pour le cours de langue : savoir poser des questions

Interculturel : ce jeu a été popularisé au Maghreb par une émission télévisée. Aucun autre participant ne le connaissait. Un film français en a fait son intrigue, une application est disponible sur les smart phone

Variante : -proposer d'utiliser les questions ouvertes pour les apprenants débutants

-demander seulement des personnages actuels pour éviter le problème de la culture générale

5/03 : jeu de l'enseignante : Mistigri des panneaux de circulation

BUT : écrire la règle du jeu

Description : Le jeu est constitué de deux sortes de carte, les panneaux et leurs explications. Toutes les cartes sont distribuées entre les joueurs. Chacun pose devant lui ses paires et fait tirer 1 carte de son jeu à son voisin de gauche. Dès qu'une paire réalisée, il faut la poser au centre. Le perdant est celui qui possède le Mistigri à la fin.

Analyse des réponses des apprenants : (travail en groupe hétérogène)

G1 : autorégulation, travail en autonomie, un écrit est produit

G2 : nécessite une régulation par l'enseignante, l'écrit n'est pas finalisé

Annexe 5 Jeu Super Bis

Règle simple

Qui a la réponse :

On divise les cartes : un jeu avec les questions, un jeu avec les réponses. On distribue les cartes réponses aux joueurs et on retourne les cartes questions au milieu de la table.

Le joueur le plus jeune retourne la première carte question et lit la question à voix haute.

Le joueur qui possède la carte réponse correspondante gagne la carte question et pose les deux cartes à côté de lui.

On passe au joueur suivant.

Le gagnant est celui qui n'a plus de carte réponse entre les mains.

Règle complexe :

Questions et réponses :

L'enseignant ou le leader mélange et distribue les cartes aux joueurs.

Chaque joueur met ensemble la carte question et la carte réponse qui correspondent et conserve les cartes à associer sans les montrer aux autres joueurs.

Le joueur le plus jeune commence à jouer et lit la phrase de l'une de ses cartes.

Celui qui a la question ou la réponse correspondante lève le doigt, lis les deux phrases associées et gagne les deux cartes qu'il met de côté.

On passe au joueur suivant.

Le gagnant est le joueur qui réussit à associer en premier toutes les cartes. Le jeu peut se poursuivre jusqu'à l'association de toutes les cartes ou se conclure en un temps donné.

Règle non utilisée

Surprise !

L'enseignant, ou le leader, mélange et distribue les cartes. Chaque joueur met de côté les cartes qui collent ensemble (questions et réponses correspondantes) et tient les cartes à associer dans les mains, sans les montrer aux autres joueurs.

La carte Joker est mise à part.

Le joueur le plus jeune commence à jouer : il prend une carte au joueur qui se trouve à sa gauche. Si cette carte coïncide avec l'une des siennes, il met de côté les cartes associées sinon il la garde et poursuit le jeu.

Le gagnant est celui qui réussit à associer en premier toutes ses cartes. Le jeu peut se poursuivre jusqu'à l'association de toutes les cartes ou se conclure en un temps donné.

Le perdant est celui qui se retrouve avec la carte Surprise.

Annexe 6 : Le loup glacé

=) But : compréhension d'une règle du jeu à l'écrit

REGLE DU JEU du LOUP GLACE

COMMENCER UNE PARTIE DE LOUP GLACÉ :

Pour débiter une partie de loup glacé, il faut dans un premier temps désigner un enfant qui tiendra le rôle du loup. On peut également effectuer un tirage au sort pour le désigner.

COMMENT JOUER AU LOUP GLACÉ :

L'objectif du loup est d'attraper les autres joueurs en les touchant avec sa main. Dans cette variante, l'enfant touché ne prend pas directement la place du loup, il doit resté immobile.

En effet, il est « glacé » pendant un certain temps. Le temps est à définir en début de partie (« glacé » pendant 30 secondes par exemple). Ainsi, les autres joueurs ont 30 secondes pour libérer l'enfant « glacé ».

Pour libérer un joueur « glacé » il faut lui taper dans la main. Si le joueur est libéré, le loup doit à nouveau toucher un autre joueur. Si personne ne libère le joueur « glacé » alors il prend le rôle du loup.

A) Questions sur le loup glacé

- 1) comment on trouve qui est le loup glacé ?
- 2) Comment le loup attrape les autres ?
- 3) Que fait celui qui est touché ?
- 4) Qui peut libérer l'enfant « glacé » ?
- 5) Pourquoi un joueur devient loup ?

B) Activité en plus :

décrivez un jeu de votre enfance :

.....
.....

Annexe 7 : Règles des jeux créés

DEVINE LE NOM SUR LA TETE

Nombre de joueurs : + de 4

Matériel : un papier post-it, un crayon, un chronomètre

But du jeu : deviner le mot écrit sur le post-it

Règle du jeu :

- Un joueur sort de la salle.
- Les autres écrivent un nom d'objet sur le post-it.
- Le joueur qui revient pose le post-it sur son front.
- Il doit deviner le mot écrit en posant des questions auxquelles les autres répondent par oui ou par non.
- On fait partir le chronomètre pour 2 minutes.

Le gagnant est : celui qui trouve le mot en moins de 2 minutes.

MELI MES MOTS

Niveau : A1

Intérêt pour le français : utiliser tout le vocabulaire connu

Nombre de joueurs : sans limite

Matériel : un papier et un stylo pour chaque personne

But du jeu : Ecrire le plus de mots possibles commençant par une lettre donnée.

Règle :

- Les joueurs se mettent d'accord pour choisir un mot avec 5 ou 6 lettres.
- Ils l'écrivent chacun sur leur feuille à la verticale en capitales d'imprimeries.
- On déclenche le chronomètre pour une minute.
- Il faut écrire le plus de mots possibles commençant par les lettres en capitale d'imprimerie.

Exemple :

Art

Riz, rapide, rouge, rouler

Bille, beau, branche

Rose, riche

Eléphant

- On compte le nombre de mots de chacun, un mot est égal à un point
- Attention il faut au minimum un mot par lettre en capitale d'imprimerie, sinon on compte 0 point.

Fin du jeu : Celui qui a le plus de points est le gagnant.

JEU QUARANTE CARRES

Niveau : A1

Intérêt pour le français : décrire sans nommer directement

Nombre de joueurs : 3 au minimum

Matériel : 42 cartes avec des photos étalés sur la table en étant retournées, 1 pion, 1 dé, le chronomètre du téléphone

But du jeu : avoir le plus de cartes possibles.

Règle du jeu :

- Le plus jeune du groupe va commencer.
- Il lance le dé, avance du nombre de points et prend la carte où il arrive avec le pion.
- Il fait deviner à tous les joueurs la photo sur la carte en moins de 1 minute
- Le premier joueur qui devine, il gagne la carte.
- Si personne ne devine, on repose la carte où on l'a prise.
- Après c'est le joueur à droite du plus jeune qui doit lancer le dé.

Fin du jeu : quand toutes les cartes sont devinées

Annexe 8 : Entretien collectif final

Convention de transcription :

Présents : V. enseignante et 7 apprenants (M, E, A, D, N, L, T)

modalité interrogative : ↑

modalité exclamative : *

pause : ...
micro-pause à fonction démarcative : /
silence en secondes : (3s)
commentaire du transcripteur: ()
XXX : passage incompréhensible
en gras, les questions de départ de l'entretien

1V : **qu'est que le « projet jeu » vous a apporté de plus important** ↑
2M : c'est beaucoup de choses qu'on a fait mais de quoi on va parler ↑
3V : du jeu qu'on a fabriqué
4M : mais il y en a beaucoup...
5D : travailler avec des camarades, avec des amis
6V : travailler ensemble ↑
7D : travailler ensemble et découvrir les cultures différentes... parce-que... il y a des choses communes et des choses complètement différentes entre nous et c'est... c'est super.
8V : ça c'est plutôt la première partie quand je demandais à chacun d'apporter un jeu de son pays et de l'expliquer ↑
9D : oui oui
10T : oui et crier* le jeu
11V : écrire ↑
12T : non, et créer ↑
13V : ha pardon
14T : créer le jeu ensemble c'est aussi super très intéressant.
15V : qu'est que ça a apporté quand on a créé le jeu ↑ le fait de créer le jeu ↑
16M : il y a une connexion entre nous
17Tous : XXXX
18A : créer quelque chose de nouveau
19V : ouais
20? : discuter...
21M : en plus on peut exprimer en français, et le jeu comment il est...
22D : expliquer ce que tu veux dire exactement...
23V : ha oui, ça demandait d'être très précis ↑
24Tous : c'est ça c'est ça
25A : puis l'idée de exprimer l'opinion c'est ça
26V : et ça t'a apporté quelque chose quand on créait le jeu ↑
27Tous : (Silence)
28E : je suis d'accord.
Tous : (Rire)
29V : alors tu es d'accord avec qui ↑ qu'est ce qui t'a le plus parlé dans ce qu'ils ont dit ↑ ils ont dit ça fait plus de connexion entre nous...
30E : la connexion oui c'est sûr...quand tu crées le nouveau jeu... ça c'est différentes cultures on prend les opinions des deux et on crée le nouveau
31V : je vois ce que tu veux dire ... on prend l'opinion du milieu ↑ non c'est pas ça ↑
32E : exactement oui, un peu d'un coté un peu d'un autre...
33V : un peu d'un coté et un peu d'un autre et il faut arriver à se mettre d'accord ↑
34E : exactement ...
35V : ok merci...
36A : et je pense que apprendre ... des nouvelles expressions peut être ...
37V : alors quelles expressions ↑
38A : peut être « ça ouais »
39V : ça ouais ↑
40A : ça y est ... (rire)
41M : « mise en commun » V tu dis beaucoup « on va mettre en commun »....
42V : ha oui, d'accord * quelqu'un veut parler encore ↑ N ... ↑ bon on passe à la question 2
43V : **On va parler du projet jeu. Qu'est-ce que ça a permis ? Qu'est-ce que ça a changé des relations dans le groupe ?**
(pas de réponse)
44V : avant le projet jeu après le projet jeu est ce que c'était différent entre vous ↑
45M : on se connaît bien...
46V : on se connaît bien ↑

47M : on se connaît bien, comment un camarade il réagit le jeu donc comment est son caractère
48V : le caractère ↑
49M : ouais
50E : on peut surmonter le* timidité
51V : tu as surmonté ta timidité ↑
52E : ouais
53L : timidité c'est comprends pas...
54V : timidité c'est ça (*mime*)
55L : ha...ok
56E : oui c'est je partagé quelque chose...
57V : ok ce qui serait intéressant c'est de dire avant le jeu dans le groupe c'était comme ça après le jeu c'est ça
58D : oui, moi le plus important c'est que j'ai compris quelques nuances... de chaque...de chaque personne
59V : tu as compris les nuances du caractère ↑
60D : oui, c'est ça
61E : c'est améliorer amitié
62V : améliorer l'amitié ↑
63E : mm..
64D : l'évolution... ça fait évolution dans le groupe
65V : Ok L c'est dur mais est-ce que tu arrives à dire quelque chose ↑
66A : augmenter le moral.
67V : ça t'a ↑ alors attends...
68A : pour moi c'est augmenter le moral
69V : ha... remonter le moral ↑
70A : oui c'est ça
71M : mettre de la joie
72V : ha... d'accord * je n'aurais jamais pensé à ça
73M : ha, ouais ↑
(*silence*)
74V : ok ,autre chose ↑ non ↑ bon on passe à la suivante
75V : quels types de regroupements, de groupe, vous avez préférés ↑ est-ce que c'était être en groupe de même niveau en groupe de niveau différent par deux ou être tout seul ↑
76L : j'ai dit le même groupe
77V : le même niveau ↑
78L : le même niveau / c'est pas beaucoup personne niveau en haut/ et moi l'est en bas/ je sais pas c'est pas en bas pour c'est
79V : oui c'est un autre niveau
80L : même niveau que moi c'est mieux c'est comprendre mieux /je comprende* mieux parle beaucoup... parle doucement...
81V : ça va moins vite↑
82L : oui moins des paroles
83V : N et toi tu préfères quoi ↑
84N : moi différent niveau
85V : tu aimes mieux d'un niveau différent↑ alors dis-nous pourquoi↑
86N : apprendre d'autres choses
87V : tu penses que tu apprends plus ↑
88N : oui oui
89V : d'accord/ pas d'autre chose à dire↑ ok pour toi il faut que ce soit différent
90M : moi je dis les deux / le même niveau il y a une petite compréhension/ et différentes niveaux par exemple si moi j'ai niveau haut que mes camarades il y a un partage un partage de d'informations/ et si l'inverse par exemple je suis au-dessous du niveau de mes camarades je prends beaucoup de choses d'eux/ comment ils s'expriment comment ils analysent j'apprends beaucoup de choses toujours avec le contact des camarades
91V : ha le premier t'apporte plus de partage et le deuxième tu écoutes plus↑
92M : tu écoutes plus ou tu donnes plus ça dépend de l'élément
93V : alors tu donnes plus ou tu reçois plus
94M : ouais c'est ça.
95V : est-ce que tu veux dire quelque chose↑ Y↑ non, pas pour le moment... ↑ mesdames ↑
96A : pour moi ça dépend parfois je me sens à l'aise...
97V : ha ça dépend avec qui↑
98A : oui le même niveau mais parfois je préfère rester avec le groupe plus pour partager /soutien aussi

99V : donc pour toi c'est bien les deux sortes de groupes ↑
 100A : chacun il aide/ il aide à l'autre
 101V : j'aimerais bien vous entendre sur « deux par deux » aussi/ tu pourrais dire quelque chose sur « deux par deux »/ qu'est-ce que ça t'apporte quand on vous met par deux ↑
 102D : j'ai noté deux options/ première c'est le même niveau c'est bon /la deuxième c'est parler par deux/ oui c'est super parce que on peut exprimer plus de choses/ quand on parle couramment des choses/ on va expliquer on va chercher dans les textes....
 103V : on a plus de temps pour parler quand on est deux ↑
 104D : oui et pour parler des chose/ autour de la partie... oui parler d'autre chose
 105V : parce que tu penses que dans le grand groupe/ il faut mieux se concentrer sur le travail et par deux on peut un peu s'éloigner↑ on peut parler de quelque chose de différent /c'est ça que tu veux dire ?
 106D : non on peut parler de quelque article de quelque exercice/ mais on peut aussi parallèlement heu...
 107M : élargir...
 108D : heu... parler de d'autre chose
 109V : ça c'est plus quand on est à deux ↑
 110D : oui chacun parler des choses personnelles /pas pour tous les gens
 111V : ça y est j'ai compris tu penses que c'est plus facile de dire des choses personnelles quand on est deux ↑
 112D : oui
 113V : et peut être d'aller plus loin quand on dit des choses personnelles ↑
 114D : mmm... plus des choses personnelles
 115V : ça marche / est-ce qu'il y a d'autres choses ↑non↑ bon alors on passe à la question suivante

116V : qu'est-ce qui vous a le plus aidé pour apprendre ↑

117M : pour moi c'est des exercices par exemple comme tu dis « différenciés » et en plus je change la manière d'apprentissage/ par exemple comment on dit théâtral je m'exprime d'une façon théâtrale d'une façon sociale changer la façon de dire ...
 118V : changer la façon de s'exprimer ↑
 119M : ouais c'est ça mais les exercices sont très importants ça dépend de niveau / si c'est plus difficile je m'enforce à aller plus loin.
 120E : oui heu... moi c'est quelqu'un qui expliquait
 121V : toi tu aimes bien le tutorat ↑
 122E : oui parce que heu.. il explique mieux avec le très court de temps/ parce que il apprend il fait analyse après il sait que comment il peut expliquer les choses très court/ il résume comme ça c'est mieux /et l'autre chose pour chaque personne normalement ça dépend pour l'apprentissage pour la compréhension/ tu peux apprendre les questions même si c'est différents les pays/ il peut t'aider parce que toutes les personnes sait comment apprendre mieux
 123V : tu veux dire la personne t'explique d'une autre façon et juste à toi donc tu comprends mieux ↑
 124E : ouais c'est ça il explique une autre façon
 125M : et il a dit aussi la propriété de chacun chacun a sa propriété de comment faire
 126V : propriété ↑ sa propre façon d'expliquer ↑
 127M : oui sa propre façon
 128V : vous mesdames qu'est-ce qui va vous aider le plus pour apprendre ↑
 129A : pour apprendre c'est le exercice et pour moi compréhension écrite parce que pour moi c'est dur
 130V : tu as besoin de voir les choses écrites ↑
 131A : pour moi c'est bien le exercice différent comme dit M
 132T : pour moi c'est bien discuter après le vidéo avoir les discussions
 133V : discuter après les vidéos ↑
 134T : pour moi c'est bien parce que c'est la possibilité de parler
 135D : les mêmes choses pour moi parler c'est le plus important/ l'expression écrite c'est important pour améliorer les pensements
 136V : ce qu'il y a dans ta tête ↑ tes pensées ↑
 137D : oui de mes pensées les mettre en écrit
 138V : rien d'autre ↑ merci à tous

Table des matières

Introduction	6
PARTIE 1 - LE CONTEXTE.....	7
Chapitre 1. Le centre social de la ville de Thonon les Bains	8
1. La ville de Thonon les Bains	8
1.1. Situation géographique.....	8
1.2. Atouts et Faiblesses.....	8
2. Le projet du Centre Social de Thonon les Bains.....	8
2.1. Son fonctionnement	8
2.2. Son projet social (contrat passé avec la CAF).....	9
2.3. Les pôles de compétences	10
2.4. Brève présentation du pôle ASL de Thonon	10
Chapitre 2. Les Ateliers Sociolinguistiques	12
1. Rapide historique	12
2. La charte des ASL	13
2.1. La démarche pédagogique	13
2.2. Les caractéristiques des acteurs.....	14
2.3. Les engagements des acteurs.....	15
3. Les méthodes de travail	16
3.1. Les compétences visées.....	16
3.2. La mise en place des objectifs pédagogiques	16
4. L'organisation des ASL à Thonon	17
4.1. Les ateliers proposés à Thonon	17
4.2. L'équipe des bénévoles et la coordinatrice	18
4.3. La constitution de mon groupe d'apprenants	18
Chapitre 3. Le public du cours semi-intensif.....	20
1. Profil des apprenants.....	20
2. Hétérogénéité du groupe.....	23
2.1. Le parcours, les projets de vie.....	23
2.2. La scolarisation antérieure	24
2.3. La maîtrise de l'écrit	24
2.4. La maîtrise de l'oral	24
3. Présentation de la problématique.....	25
3.1. Commande de stage	25
3.2. Questionnement de départ.....	25
3.3. La problématique et la démarche	26
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE	28
Chapitre 4. L'apprentissage chez les adultes par la pédagogie de projet	29
1. Comment les adultes apprennent-ils ?.....	29
1.1. La notion d'andragogie	29
1.2. L'apprentissage par les adultes migrants : le contexte homoglotte	30
1.3. Les pratiques d'enseignement chez les adultes migrants.....	31
2. La pédagogie de projet comme moyen de gérer de l'hétérogénéité.....	32
2.1. Définition et repères historiques	32
2.2. Conditions pour construire collectivement.....	34
2.3. Les procédés d'action.....	36
2.4. Limites de la pédagogie du projet	36
Chapitre 5. De l'utilisation des jeux en classe à leur création.....	38

1. Le jeu dans l'enseignement.....	38
1.1. Cinq critères pour repérer l'usage du terme jeu.....	38
1.2. Les différentes façons d'introduire le jeu dans l'enseignement.....	39
2. Ce qu'on apprend en jouant.....	39
2.1. Les apports informels du jeu.....	40
2.2. Les effets du jeu sur l'apprentissage.....	40
3. La créativité associée au jeu.....	41
3.1. Le matériel.....	41
3.2. L'influence de la structure.....	42
3.3. Le contexte.....	42
Chapitre 6. La pédagogie différenciée en réponse à la gestion de l'hétérogénéité.....	43
1. Définition et repères historiques.....	43
1.1. Définition.....	43
1.2. Les apports des théories socio-constructivistes.....	43
2. Variation ou différenciation.....	44
2.1. La différenciation simultanée de Meirieu ou la différenciation de Puren.....	45
2.2. La différenciation successive de Meirieu ou la variation de Puren.....	45
2.3. La différenciation selon le mode de regroupement.....	46
3. Les particularités de la différenciation du côté de l'enseignant.....	47
3.1. De l'individualisation à la personnalisation des apprentissages.....	47
3.2. Le degré d'interventionnisme.....	48
3.3. Les limites de la différenciation.....	49
PARTIE 3 - LE PROJET ET SON ANALYSE.....	50
Chapitre 7. La place des jeux en ASL à Thonon.....	51
1. Les attentes des participants.....	51
2. La perception des jeux dans mon groupe d'apprenants.....	52
2.1. Les pratiques et les représentations des jeux des apprenants.....	52
2.2. L'utilisation des jeux par les enseignants des ASL de Thonon.....	54
Chapitre 8. Mise en œuvre du projet.....	56
1. Déroulé du projet.....	56
2. ETAPE 1 : Comprendre comment fonctionne une règle du jeu.....	58
2.1. Notion de règle et repérage de ce qu'est un jeu.....	58
2.2. Modifier les règles des jeux pour envisager la différenciation.....	59
3. ETAPE 2 : Les jeux apportés par l'enseignante.....	62
3.1. Dire la règle du jeu : travail en groupe homogène sur la même tâche (bombe du gérondif).....	62
3.2. Lire et comprendre la règle du jeu : travail en groupe homogène sur un document différencié (Super Bis).....	64
3.3. Ecrire une règle du jeu : travail en groupe hétérogène (jeu de l'oie de l'OFFI).....	66
3.4. Comprendre une règle difficile, avec plusieurs étapes : travail en groupe hétérogène.....	67
4. ETAPE 3 : La création du jeu collectif.....	68
4.1. Démarche adoptée pour la conception d'un jeu collectif.....	68
4.2. L'utilisation de la variation pour présenter les 5 contextes.....	69
4.3. La création des cartes du jeu collectif.....	70
5. ETAPE 4 : La création des jeux par groupes.....	71
6. ETAPE 5 : Présentation des jeux dans l'autre groupe ASL.....	72
Chapitre 9. Bilan sur la différenciation et la construction du groupe classe.....	74
1. Sur la différenciation.....	74
1.1. L'utilisation de la différenciation simultanée : les regroupements.....	74
1.2. L'utilisation de la différenciation successive ou variation de Puren.....	78
2. La construction du groupe classe.....	81
2.1. Le point de vue des apprenants sur l'apport du projet.....	81

2.2. L'amélioration des savoirs relationnels entre les participants	82
Conclusion	83
Bibliographie.....	85
Sitographie (éventuellement)	87
Table des illustrations.....	88
Table des annexes	89
Annexe 8 : Entretien collectif final.....	101
Table des matières	106

MOTS-CLÉS : hétérogénéité, pédagogie différenciée, pédagogie de projet, jeu.

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur la gestion de l'hétérogénéité dans un Atelier Sociolinguistique qui accueille des adultes allophones d'horizons très variés. Une des difficultés dans ce type de dispositif est de créer un sentiment de groupe classe afin de rendre la communication plus fluide. L'objectif de ce mémoire est de voir si la pédagogie du projet qui passe par la création de jeu, ainsi que la mise en place de nombreuses situations de pédagogie différenciée peut permettre de mieux gérer l'hétérogénéité de la classe. Ce mémoire présente les étapes d'un projet de création de plusieurs jeux destinés au public des ASL. Il détaille l'expérimentation menée en classe pour tester des approches de pédagogie différenciée surtout autour de la règle du jeu. Il s'inscrit dans une démarche de recherche action car il met en parallèle les données scientifiques et les actions sur le terrain en associant une réflexion critique.

KEYWORDS : heterogeneity, differentiated teaching, project teaching, games.

ABSTRACT

This dissertation focuses on the management of heterogeneity in a Sociolinguistic Workshop which welcomes allophone adults from very varied backgrounds. One of the difficulties in this type of system is to create a classy group feeling in order to make communication more fluid. The objective of this thesis is to see if the pedagogy of the project which involves the creation of games, as well as the implementation of numerous differentiated teaching situations can make it possible to better manage the heterogeneity of the class. This thesis presents the stages of a project to create several games intended for the ASL public. It details the experimentation carried out in class to test differentiated teaching approaches, especially around the rules of the game. It is part of an action research approach because it draws parallels between scientific data and actions on the ground by associating a critical reflection.

