



Institut Roger Guilbert
Année académique 2010-2011
Section "Formateur en alphabétisation"

**QUELLES SONT LES CONDITIONS À RÉUNIR
POUR QU'UN JEU DE SOCIÉTÉ
SOIT UTILE COMME OUTIL PÉDAGOGIQUE
DANS LE CADRE DE L'ALPHABÉTISATION
DE GROUPES D'ORAL ?**

Travail de fin d'études
réalisé par Claire RANDAXHE
en vue de l'obtention du titre pédagogique de
FORMATEUR EN ALPHABÉTISATION

Promoteur: Christian PIRLET

La passion du jeu remonte à 4000 ans¹

«Des vestiges qui datent de quelques milliers d'années témoignent de la passion du jeu de nos lointains prédécesseurs.

Non seulement l'amour du jeu ne date pas d'hier, mais il remonte même au moins à quatre mille ans, comme le montrent les fouilles menées à Mohenjo Daro, au Pakistan, site témoin de l'âge du bronze. Parmi les vestiges exhumés, 1 objet sur 10 serait une pièce de jeu ou un fragment de dé, d'après une thèse récemment soutenue à l'université de Göteborg, en Suède. »

¹ http://www.lexpress.fr/actualite/indiscrets/la-passion-du-jeu-remonte-a-4000-ans_964123.html

J'aimerais remercier tous ceux qui ont contribué à la réussite de ces trois années de formation ainsi que ceux qui m'ont permis de mener ce travail à son terme:

En tout premier lieu, mon promoteur, Christian Pirlet, qui a cru en mes possibilités et dont les remarques judicieuses m'ont aidée à me questionner et à ajuster mes réflexions.

Christiane David, notre titulaire, qui a insufflé ses encouragements à notre groupe tout au long de ce parcours.

Christine Baele, responsable de la bibliothèque du secteur Ludothèque de la Commission Communautaire Française, qui m'a reçue avec discrétion et efficacité.

Annick Wuestenberg, de l'ASBL Le Piment, qui m'a parlé avec passion de son expérience pratique de l'utilisation du jeu en alpha.

Les apprenants qui ont joué avec moi et m'ont permis de faire les allers-retours nécessaires entre la théorie et la pratique.

Vincent Kersten, mon informaticien et mari, patient et disponible, relecteur consciencieux, excellent dans l'art du clavier.

Et enfin, mes proches et mes amis, quelque peu délaissés pour cause d'indisponibilité pendant de trop longs mois...

SOMMAIRE

| | |
|---------------------------|----|
| Introduction | 6. |
|---------------------------|----|

Première partie: Aspects théoriques

| | | |
|------------|--|----|
| I | Petit détour historique | 8 |
| II | Le jeu ? Qu'est-ce que le jeu ? | 10 |
| III | Jeu et apprentissages | 12 |
| | 1 Trois types de jeux utilisés en pédagogie | 12 |
| | 2 Opposition entre jeu et outil pédagogique | 13 |
| | 3 L'apprentissage à la lueur des recherches de Pavlov | 13 |
| | 4 L'apprentissage à la lueur des intelligences multiples | 14 |
| | 5 L'apprentissage à la lueur de la gestion mentale | 15 |
| IV | Le jeu, un outil pédagogique pour la formation en alpha ? | 17 |
| | 1 Spécificités des apprenants en formation d'alphabétisation | 17 |
| | 2 Pourquoi jouer ? | 19 |
| | 3 À quoi jouer ? | 20 |
| | a) Classification des jeux | 20 |
| | b) Sélection de jeux | 22 |
| | 4 Comment jouer ? | 25 |
| | a) Avant le jeu | 26 |
| | b) Pendant le jeu | 26 |
| | c) Après le jeu | 27 |
| | d) Quelques remarques | 28 |

Deuxième partie: Expérience pratique

| | | |
|------------|---|-----------|
| I | Le lieu de l'expérience: Le Collectif d'Alphabétisation de Molenbeek | 29 |
| 1 | Contexte institutionnel | 29 |
| 2 | Contexte organisationnel | 30 |
| II | Le groupe d'oral | 31 |
| 1 | Présentation du groupe | 31 |
| 2 | Programme pédagogique | 31 |
| 3 | Présentation des participants | 32 |
| III | Introduction du jeu en classe | 36 |
| 1 | Relevé des séances jeux de l'année | 36 |
| 2 | Description réflexive des différentes séances | 37 |
| | Séance 1) Le Lynx | 37 |
| | Séance 2) Memory-Alphabet | 37 |
| | Séance 3) Kaleidos | 38 |
| | Séance 4) Le jeu des paires | 38 |
| | Séance 5) Le jeu des paires (bis) | 39 |
| | Séance 6) Le lynx — Memory-alphabet — Memory classique | 40 |
| | Séance 7) Brainstorming autour du mot "jouer" | 41 |
| | Séance 8) Petits chevaux — jeu des poubelles — Memory alphabet | 42 |
| | Séance 9) La Table des mots: les rébus par dessins | 45 |
| | Séance 10) Tic-tac-boum, Devine-tête, Memory des contraires, Link | 47 |
| 3 | Séance d'évaluation globale | 49 |
| 4 | Analyse de 4 jeux retenus | 50 |
| | Conclusion | 54 |
| | Annexes | 56 |
| | Bibliographie | 69 |

INTRODUCTION

En ce début d'année scolaire 2010-2011, j'ai eu la grande chance d'être engagée comme formatrice au sein du Collectif d'Alphabétisation² où j'ai pris en charge un groupe de personnes devant progresser à l'oral. La recherche du thème de ce travail a été guidée par ma nouvelle situation; dans quel cadre vais-je travailler, qu'est-ce qui se fait déjà, que puis-je apporter de neuf?

Lorsque j'ai été accueillie dans mes nouvelles fonctions, le coordinateur m'a présenté mes collègues ainsi que les locaux et le matériel mis à ma disposition. Après la visite du local "bibliothèque", aux murs couverts de livres, il m'a entrouvert une armoire où je pus découvrir d'un côté, du matériel d'art graphique (peintures, pastel...), et de l'autre, quelques boîtes de jeux. Peut-être est-ce là que je pris mon inspiration...

Je n'avais à vrai dire aucune compétence particulière dans ce domaine, autre que celle d'une maman de trois enfants ayant régulièrement sorti des placards des boîtes de jeux pour occuper les après-midi pluvieuses. Mais avouons-le, le contexte est bien différent. Tout était pour moi à découvrir.

Dans le monde de l'alpha, la question de l'utilisation des jeux comme outil pédagogique a-t-elle déjà fait l'objet de recherches? Je savais qu'une sélection de jeux de langage était présentée chaque année par la Maison de la Francité³. Je savais également qu'une sélection particulière y était proposée pour le public alpha. Il me semblait donc intéressant d'approfondir la question. Si, en effet, les jeux étaient déjà proposés et reconnus comme outils d'alphabétisation, il me fallait étudier quelles étaient les conditions à réunir pour qu'un jeu de société soit utile, et plus particulièrement dans le cadre de l'alphabétisation de groupes d'oral.

Après un petit détour historique, j'essaierai de définir ce qu'est le jeu et ce que sont ses implications. Ensuite, je vais m'informer sur les écrits existants concernant les jeux et la pédagogie au sens large, la compatibilité entre jouer et apprendre. Je me pencherai alors sur cette même compatibilité dans le cadre spécifique du public en formation d'alphabétisation. Parallèlement, il me faudra tenter une catégorisation des jeux, ou plutôt des types de jeux, qui existent sur le marché et y faire un tri de ceux qui pourraient être utiles dans le cadre de cette étude.

D'emblée, quelques questions surgissent déjà: vais-je me limiter aux jeux de langage uniquement, vais-je privilégier les jeux de coopération par rapport à ceux de compétition? Sur quelles bases vais-je effectuer ma sélection? L'étape suivante sera un travail de recherche en ce sens: interroger les "références" en la matière, tant auprès des acteurs de l'alpha que ceux des ludothèques.

Toutes ces questions sont pour moi sans réponse au moment de commencer ce travail. Je vais chercher si des expériences existent où le jeu de société est utilisé pour apprendre une

² Collectif d'Alphabétisation, 48 rue Piers, 1080 Bruxelles (En abrégé, dans ce travail : "Collectif" ou "Collectif Alpha")

³ Maison de la Francité, 18, rue Joseph II, 1000 Bruxelles

langue étrangère, mais sans oublier les difficultés particulières liées au fait que je m'adresse, moi, à un groupe de personnes non scolarisées et qui n'ont que des notions élémentaires de lecture. Pratiquement, comment vais-je aborder le jeu en classe ? Ces personnes n'ont, pour certaines d'entre elles peut-être, jamais lancé un dé, jamais fait progresser un pion sur un plateau de jeu... Ce n'est peut-être qu'un détail, mais dont il me faudra tenir compte.

Je devrai également tenir compte d'éventuelles réticences des apprenants par rapport au jeu en général. J'ai déjà entendu des réflexions telles que "On n'est pas là pour jouer... Jouer, c'est pour les enfants... Jouer, ce n'est pas travailler". J'étudierai cette question avec eux...

Enfin, pour terminer, je voudrais me pencher sur une question pratique supplémentaire. En effet, la plupart des jeux de société sont conçus pour être utilisés en petits groupes de 2 à 6 personnes alors que les groupes d'alpha sont généralement plus nombreux. Alors, comment gérer ces plus grands groupes, comment organiser une séance de jeux avec des groupes (trop) nombreux, surtout quand ceux-ci sont débutants et sont dépendants d'une personne-ressource ?

"L'enfant qui ne joue pas n'est pas un enfant, mais l'homme qui ne joue pas a perdu à jamais l'enfant qui vivait en lui et qui lui manquera beaucoup" disait Pablo Neruda⁴. Voilà peut-être pourquoi le jeu doit trouver sa place, même auprès de l'adulte...

⁴ Neruda, P. J'avoue que j'ai vécu, Paris, Folio Gallimard, 1987.

PREMIERE PARTIE: ASPECTS THÉORIQUES

I - Petit détour historique

Puisqu'il est évident que le jeu trouve sa place aujourd'hui parmi les nombreux outils pédagogiques utilisés dans la formation des enfants, il me paraît intéressant de voir comment il a su se forger cette place.

Déjà dans l'Antiquité, Aristote se souciait de l'importance que prenait le jeu dans l'éducation des enfants. Pour lui, le jeu s'opposait entièrement au travail et il n'avait droit de cité qu'en complémentarité de celui-ci. Le jeu était la récréation, la pause pour refaire le plein d'énergie et être ainsi apte à reprendre l'activité laborieuse. Cette conception du jeu fut d'ailleurs quasiment la norme jusqu'au XVIIIe siècle.

Au Moyen-Age, le jeu est diabolisé par le christianisme. C'est pour cette raison qu'il sera, et pour longtemps, banni des écoles, considéré comme une perte de temps. De toute façon, les écoles étaient rares, l'instruction étant réservée à une poignée de privilégiés. Le jeu est défini par « ce qu'il n'est pas » en opposition au travail qui, lui, est sérieux, utile et productif. Il est généralement le fait des enfants. La notion de jeux d'adultes est alors liée aux jeux de hasard et jeux d'argent, avec tout le côté négatif qui l'accompagne...

Le jeu ne sera réhabilité qu'à la Renaissance, mais certainement pas dans une optique pédagogique, alors que, paradoxalement, c'est à cette époque, en 1510, qu'un moine créa le premier jeu de cartes. Celui-ci présentait un système de questions-réponses avec lequel les élèves rentraient en compétition. Première trace du jeu éducatif...

Au XVIIIe siècle, le jeu n'a toujours pas de valeur propre. Avant d'être considéré comme vecteur possible d'éducation, il existe pour permettre à l'enfant de se « re-crée » afin d'être plus productif ensuite. Il existe également sous forme d'exercices scolaires qui prennent l'aspect de jeu. À ce propos, Gilles Brougère, dans son livre « Jeu et éducation »⁵, parle de « ruse pédagogique ». Et il existe enfin comme terrain d'exploration de la personnalité de l'enfant. À cet effet, le jeu n'est pas « formateur », mais « révélateur » et permet à l'enseignant d'adapter son enseignement en fonction de ses observations. De manière générale, il est considéré comme activité futile n'ayant en aucun cas valeur éducative. Cependant, à la fin du XVIIIe siècle, l'enseignement devient plus proche du réel, basé sur le concret et non plus seulement sur des mots ou des formules. On parle de « leçons de choses ». Et la notion de jeux « utiles » fait son apparition ; ceux-ci peuvent développer les facultés physiques et intellectuelles ! Mais il s'agit encore d'une « ruse » ; le jeu ne porte pas en lui-même une valeur pédagogique. Cette valeur est liée à ce qui peut être transmis ou non à travers le jeu et l'usage de celui-ci n'est justifié que par

⁵ Brougère, G., Jeu et éducation, Paris, L'Harmattan, 2008.

son côté attractif. Et d'autre part, le jeu présente toujours un certain risque pour les enfants plus âgés. Il garde en effet un aspect suspect à cause des jeux d'argent. Méfiance, méfiance...

Avec la pensée romantique, une nouvelle conception de l'enfance va petit à petit voir le jour. Et les pédagogues vont naturellement s'intéresser au jeu puisque l'enfant est par nature joueur... Le jeu acquiert une dimension d'activité sérieuse, et cette valorisation permet alors de lier jeu et éducation. Il est maintenant pensé pour lui-même comme formidable outil de développement sensori-moteur et comme consommateur du surplus d'énergie. Il semble être un excellent pédagogue grâce au hasard qui le caractérise. D'autre part, à travers le jeu, l'enfant transforme et enrichit la réalité. Le jeu stimule son imagination et lui permet d'entrer en contact avec ses pairs. Il y apprend la liberté et la démocratie. Tout ceci représente une révolution de pensée, mais de pensée uniquement, car on ne remarque que peu de changement dans la pratique.

Pour observer ce changement, il faudra attendre Fröbel, dans le début des années 1800, années où le jeu fait son apparition dans l'éducation préscolaire. Non seulement les jeux sont pris au sérieux, mais, mieux encore sont considérés comme une préparation essentielle de l'avenir. L'enfant est détenteur de vérités intérieures intuitives qu'il exprime à travers le jeu. Le jeu va trouver sa place au centre de la démarche pédagogique avec comme objectif de développer chez l'enfant une créativité autonome, nécessaire à la construction de son futur d'adulte. À la fin du XIXe siècle, la science développe les études psychologiques sur l'enfant et justifie le lien entre jeu et éducation.

Au XXe siècle, le jeu va bénéficier de la valorisation de l'époque romantique tout en étant encore empreint des préjugés négatifs qui l'ont accompagné au cours des siècles précédents. Piaget le lie au développement cognitif de l'enfant et relève l'importance du jeu symbolique. Le jeu devient un lieu incontournable d'éducation, une nécessité liée à l'apprentissage, un moteur d'autodéveloppement. L'enfant se construit grâce au jeu et à l'imitation. Le jeu est pour lui une impulsion instinctive, il ne joue que pour lui-même et cette tendance naturelle de l'enfant à jouer devient un des fondements de l'art pédagogique. La valeur pédagogique du jeu est enfin reconnue et justifie son utilisation dans le cadre scolaire.

Freud, en 1908, parle du jeu comme de la première trace poétique... Le jeu transforme la réalité, permet d'y échapper, mais prépare la réalité future. Il est dominé par le principe de plaisir opposé au principe de réalité. La répétition est une des caractéristiques du jeu et, pour Freud, répétition et recherche de plaisir vont de pair. Mais la répétition a aussi pour rôle de maîtriser les expériences déplaisantes et aide à grandir. De manière générale, la psychanalyse justifie le jeu comme expérience où l'enfant, mais aussi l'adulte, construit et affine sa personnalité et sa créativité. Winnicott considère le jeu comme une nécessité vitale préalable à toute autre activité. Gilles Brougère nous dit : « C'est sans doute dans la psychanalyse, en tant qu'elle nous transmet l'héritage du romantisme, que l'on trouve ravivée l'importance, le sérieux que suppose notre nouveau paradigme du jeu. »⁶

⁶ Brougère, G., op. cit, p.126

II - Le jeu ? Qu'est-ce que le jeu ?

Cette question peut paraître incongrue de prime abord. En effet, le mot « jeu » fait partie de notre vocabulaire depuis la plus tendre enfance. Mais dès qu'on s'y penche de plus près, c'est pour s'apercevoir, comme le dit Roger Caillois dans « L'homme et le sacré »⁷, que ce terme désigne plusieurs concepts n'ayant de commun que le nom (pensons par exemple au jeu de clés...). De fait, si je me réfère au Petit Robert⁸, la complexité du mot me saute aux yeux, étalée dans toutes ses nuances sur deux colonnes complètes du dictionnaire. J'aime assez néanmoins la première définition proposée : « *Activité physique ou mentale, purement gratuite, qui n'a, dans la conscience de celui qui s'y livre, d'autre but que le plaisir qu'elle procure* ». Cette notion de plaisir — j'y reviendrai plus tard — est essentielle à mes yeux et fait pour moi entièrement partie de ma conception du jeu. Il y a donc également un lien entre jeu et liberté, car comment prendre du plaisir sous la contrainte ?

Le jeu permet de simuler le réel. En termes de comportement, il n'y a pas de différence entre les activités ludiques et les autres. Comme dans la vie, les joueurs doivent prendre des décisions dont dépend un résultat qui les concerne. Et où peuvent intervenir les notions de conflits et de coopération. La nuance se situe au niveau des conséquences. Le jeu est l'occasion de « s'exercer » au réel.

Le propos de ce travail est de s'attacher aux jeux de société. C'est un choix de départ. Il y aurait eu beaucoup à dire sur d'autres types de jeux également, tel le jeu théâtral par exemple. Et je pense d'ailleurs que dans la pratique d'un groupe d'oral, beaucoup d'activités se situent sur une frontière entre le jeu et l'exercice. Quand je propose un mot caché à faire deviner au reste du groupe, est-ce un jeu ou un exercice ? Quand je demande aux apprenants d'inventer une histoire autour d'un thème, à jouer à deux ou à trois devant le groupe, est-ce un jeu ou un exercice ? Quand on essaie à tour de rôle, et le plus rapidement possible, de citer un maximum de mots d'objets que l'on trouve dans une cuisine, est-ce un jeu ou un exercice ? Il suffit souvent d'ajouter à l'exercice un aspect de compétition et de but à atteindre, d'introduire un élément de hasard ou d'incertitude pour que l'exercice prenne le parfum du jeu.

Ces questions me forcent à m'interroger sur ce que j'entends par « jeu de société ». M'inspirant des nombreux auteurs ayant écrit avant moi sur ce thème, il me semble que le jeu de société implique :

- des joueurs
- un matériel de jeu
- des règles, imposées ou modifiées de commun accord avec tous les participants
- un but, des gagnants, des perdants
- du plaisir, et donc une possibilité de choix et une participation libre
- une part de hasard ou d'inattendu, qu'elle soit liée à la structure du jeu ou à l'attitude, aux décisions des autres joueurs

⁷ Caillois, R., *L'homme et le sacré*, Paris, Gallimard, coll. Idées, 1950, p.202 (cité dans Brougère G., *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 2008, p.12)

⁸ Robert, P., *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Le Robert, 1983.

- la conscience d'être dans un jeu c'est-à-dire dans la fiction et de vivre un rapport décalé avec la réalité

Cette définition a bien sûr ses limites, elle est sans doute discutable sur certains points, mais elle permet de s'accorder sur ce qui fait la base de mon travail.

Comme promis, je reviens sur la notion de plaisir, car il me semble que c'est bien ce qui distingue le jeu des autres activités pédagogiques. Non pas que les autres activités soient d'office ennuyeuses, mais parce que le plaisir est une composante intrinsèque du jeu. C'est son essence même et son moteur. Il provoque une sensation de bien-être liée à cette position entre la réalité et l'irréel.

Tant la philosophie que la psychanalyse reconnaissent au plaisir un rôle moteur dans notre vie. Tous les philosophes depuis la nuit des temps lui accordent une place dans leurs discours. Le plaisir, avec son corollaire la souffrance, est un des principes qui dirigent nos actions. Il nous est utile, voire même indispensable, comme source d'énergie. Sans plaisir, nos activités deviennent vite des obligations pénibles, fastidieuses ou pour le moins, inintéressantes. Apprendre avec plaisir... Rien que pour cette raison, introduire le jeu dans nos classes me semble intéressant. Reste à savoir si l'on apprend vraiment en jouant...

III - Jeu et apprentissages

Dans ce chapitre, nous allons envisager les différents types de jeux utilisés en pédagogie. Nous allons également aborder la contradiction qui oppose le principe de jeu à celui d'outil pédagogique. Nous allons enfin, étudier les ponts qu'établissent différents chercheurs entre les sciences de l'apprentissage et l'utilisation pédagogique des jeux.

Jouer pour apprendre? Bien sûr! Avant d'entrer à l'école, l'enfant a déjà appris quantité de choses et principalement en jouant! Le jeu lui a permis de découvrir son corps, d'apprendre à parler, de rencontrer les autres et de se confronter à eux, de développer sa personnalité...

Apprendre avec plaisir? L'idée n'est pas neuve; Jean-Jacques Rousseau proposait déjà de faire de l'apprentissage un jeu, procurant du plaisir. Il semble que dans la vie d'un homme, et en particulier pendant la période de l'enfance, beaucoup d'apprentissages sont spontanés et agréables, mais... douloureux dès qu'ils se déroulent dans le cadre scolaire. Est-ce pour cette raison que, de plus en plus couramment, l'école introduit le jeu parmi ses outils pédagogiques comme support aux apprentissages. Ou n'est-ce qu'une question de mode? Et le jeu trouve-t-il sa valeur éducative en lui-même ou seulement si le pédagogue s'en empare? Et dans ce cas, n'y a-t-il pas danger d'enlever au jeu sa substantifique moelle, le plaisir...

1- Trois types de jeux utilisés en pédagogie

Nicole De Grandmont, dans son livre "Pédagogie du jeu"⁹, fait la distinction entre trois types de jeu: le jeu ludique, le jeu éducatif et le jeu pédagogique. En schématisant, on pourrait dire que le jeu ludique permet de "jouer pour jouer", pour s'amuser, pour se faire plaisir sans autre but. Il s'agit d'un jeu libre et spontané. Dans ce type de jeu, les aspects de gratuité et de créativité sont primordiaux. Le jeu éducatif, pour sa part, est un outil, un adjoint du pédagogue, qui permet aux apprenants d'acquérir de nouvelles connaissances. Dans ce cas bien souvent, le pédagogue donne aux exercices un caractère attractif qui les fait ressembler à un jeu où les finalités pédagogiques peuvent être contrôlées. Quant au jeu pédagogique, il permet, lui, de tester les connaissances des apprenants et de renforcer leurs acquis. Il est plus structuré, réduit la part de surprise et d'incertitude. Il attend des réponses prédéterminées. Il présente une occasion de transfert par le fait que le contexte est différent de celui dans lequel s'est produit l'apprentissage initial. Il suppose de la performance et de la compétition.

Ces trois types de jeu peuvent tous trois être utilisés en pédagogie, selon une certaine progression, correspondant à la progression de l'acte ludique: du ludique pur à la performance, en passant par l'acceptation des structures et des règles. Lorsqu'un apprenant aura découvert tous les tuyaux d'un jeu éducatif, celui-ci risque de devenir répétitif et ennuyeux et le joueur cherchera dans les jeux pédagogiques la possibilité de valoriser ses connaissances.

⁹ De Grandmont, N., Pédagogie du jeu, Paris-Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1999 (2^{ème} édition).

2- Opposition entre jeu et outil pédagogique

De prime abord, la dimension ludique paraît en opposition avec les projets pédagogiques; il semble en effet difficile de construire un programme d'apprentissages précis qui fasse appel au jeu. Et d'autre part, dès que l'on se trouve en situation de jeu didactique, le jeu perd un peu de son aspect ludique. Il devient plus structuré puisqu'il doit répondre à un but. Le facteur chance diminue, le pédagogue attend des réponses précises. Le plaisir sera différent. Du plaisir de jouer, il se déplacera vers le plaisir de se dépasser, de restituer ses connaissances, de rentrer en compétition (avec soi-même ou avec les autres)...

Les différents auteurs approuvent le fait qu'il n'est pas possible de s'appuyer exclusivement sur le jeu en matière d'apprentissage. Cependant, l'espace-temps consacré au jeu apporte une expérience originale et spécifique qui en fait un lieu d'apprentissage original et spécifique. Mais si le pédagogue veut "à tout prix" maîtriser ce nouvel espace d'apprentissage, il risque d'abolir les spécificités du jeu. Voilà ce qui rend le lien entre jeu et outil pédagogique délicat. Voici ce que nous propose comme réflexion Gilles Brougère: "Nous n'avons aucune certitude quant à la valeur finale du jeu, mais certains apprentissages essentiels semblent devoir gagner à la mise en œuvre du jeu. Ce paradoxe explique bien des réactions, qu'elles soient favorables ou défavorables à l'utilisation du jeu."¹⁰ Dans ce même livre, l'auteur se demande si ce n'est pas la frivolité, celle-là même qui fait la spécificité du jeu, qui en fait son intérêt éducatif. Mais il estime aussi que cette question est trop récente pour pouvoir y apporter une réponse éclairée.

3- L'apprentissage à la lueur des recherches de Pavlov

Nicole De Grandmont¹¹ nous rappelle comment Pavlov, médecin et physiologiste russe, bien connu pour ses travaux sur les réflexes conditionnés qu'il effectua à la fin du XIXe siècle, jeta les bases de la conception behavioriste de l'apprentissage. Elle nous indique les trois phases nécessaires à l'acquisition de tout nouvel apprentissage par une méthode de conditionnement:

1- l'acquisition des connaissances

Un déclencheur va éveiller le désir d'apprendre de l'apprenant: il est confronté à une nouvelle connaissance, souhaite résoudre un problème et arriver à une certaine forme de succès.

2- l'oubli nécessaire

Durant une phase improductive, la nouvelle connaissance va être mise en veilleuse. Il s'agit en fait plutôt d'une phase de latence que d'oubli. Cette étape occupe une place importante dans l'assimilation de l'acquis. Elle sera plus ou moins longue selon chacun, influencée par la motivation du sujet, son acceptation de la nouvelle information, la présence ou non d'un conflit

¹⁰ Brougère, G., op. cit, p.269

¹¹ De Grandmont, N., op. cit. p. 80 et suivantes

cognitif, le plaisir et le désir d'apprendre. Sa durée sera donc très variable d'un individu à l'autre.

3- le déblocage

Un stimulus va "réveiller" la nouvelle connaissance et le sujet va la "réapprendre" par transfert.

Ces trois étapes doivent être respectées, et, dans le cas qui nous préoccupe, c'est dans la phase de latence que le jeu sera utilisé avec le plus de succès. Le jeu placera l'apprenant dans une situation de détente, et si le respect de la notion de plaisir (et donc de libre choix) est observé, il pourra agir à son rythme et selon ses propres besoins.

4- L'apprentissage à la lueur des intelligences multiples

Nous l'avons vu : le plaisir éprouvé en jouant est une composante essentielle du jeu. Mais ce plaisir n'est pas la seule justification de l'utilisation du jeu en pédagogie. Le jeu permet-il d'acquérir des savoirs ? Et quels types de savoirs ?

Nous distinguons quatre types de savoirs qui sont interdépendants:

- le savoir-reproduire
- le savoir-faire
- le savoir-être
- le savoir-devenir

Dans le savoir-reproduire, comme son nom l'indique, l'individu doit juste imiter, restituer une connaissance. Entre le savoir-reproduire et le savoir-faire, un transfert doit avoir lieu qui prouve que cette connaissance a été intégrée. Le savoir-être englobe ces deux savoirs et correspond à la capacité de réagir et d'agir adéquatement face à un environnement particulier ou à une situation nouvelle. Et le savoir-devenir englobe lui-même le savoir-être en lui ajoutant une dimension temporelle. Il correspond à une capacité à se mettre en projet. Ces quatre types de savoirs s'appliquent aux trois grands domaines d'apprentissage qui, eux aussi, sont en interrelations, à savoir le domaine cognitif, le domaine psychomoteur et le domaine socioaffectif.

Ces différents types de savoirs et les domaines auxquels ils s'appliquent sont à mettre en parallèle avec les intelligences multiples étudiées par Howard Gardner en 1983. Selon cet auteur, chaque talent correspond à un type d'intelligence. Et chaque individu développe un mode d'apprentissage préférentiel selon son type d'intelligence dominant. Gardner met en évidence la dimension multiculturelle de sa théorie. Pour rencontrer la diversité des modes d'apprentissage préférentiels, il est indispensable de diversifier les activités pédagogiques. Ainsi, les jeux sont des activités très riches qui mobilisent de nombreuses capacités dans des domaines divers. Un jeu développe souvent plusieurs types d'intelligence avec, cependant, une dominante.

Dans son fascicule édité par la coordination des écoles de devoirs de Bruxelles, Pierre Vandenhede¹² propose pour chaque type d'intelligence, une série de jeux qui correspondent aux compétences engagées:

— pour l'intelligence musicale et rythmique, où domine le plaisir de la musique, des sons, des rythmes, nous trouvons tous les jeux où rythmes et chansons interviennent (type marelles, comptines...)

— pour l'intelligence corporelle-kinesthésique, où domine le plaisir de se lever, de bouger, d'être en mouvement, nous trouvons tous les jeux d'adresse, de manipulation, de mimes, et les sports bien entendu.

— pour l'intelligence logico-mathématique, où domine le plaisir de résoudre des problèmes, de tout comprendre, de découvrir les pourquoi et les comment, nous trouvons les jeux de stratégie, de classification, de logique, de math...

— pour l'intelligence verbo-linguistique, où domine le plaisir des mots, des paroles, des histoires, nous trouvons tous les jeux de langage, les jeux de rôles et les jeux symboliques.

— pour l'intelligence spatio-visuelle, où domine le plaisir des images, d'imaginer, de dessiner, d'organiser les lieux, nous trouvons tous les jeux permettant de gérer l'espace, les jeux de piste, mais aussi les puzzles, les mimes, les jeux graphiques...

— pour l'intelligence interpersonnelle, où domine le plaisir de parler, mais aussi d'écouter, de communiquer, d'organiser, de résoudre les conflits, d'entrer en relation, nous trouvons une grande part de jeux de société, les jeux de rôles, les jeux de coopération...

— pour l'intelligence intrapersonnelle, où domine le plaisir de la solitude et de la réflexion, nous trouvons les jeux de cartes à parler (parler de soi), les tarots, les jeux demandant une maîtrise des émotions...

— pour l'intelligence naturaliste, où domine le plaisir de donner du sens à son environnement, de classer, d'ordonner, nous trouvons les jeux de classement et les jeux de plein air.

5- L'apprentissage à la lueur de la gestion mentale

Antoine de la Garanderie, pédagogue français contemporain, a étudié, dans les années 1980, comment chaque être humain pense et mémorise et quelles sont les raisons de la réussite de certains et de l'échec des autres. À partir de là, il a pu établir les mécanismes mentaux qui aboutissent à un résultat positif dans le fonctionnement de l'apprentissage. Et parallèlement à ces observations générales, il propose à chacun de prendre conscience de ses propres

¹² Vandehede, P., *Jouer... et apprendre!*, CEDD Coordination des Ecoles de Devoirs de Bruxelles, asbl, Bruxelles, 2007.

mécanismes mentaux dans les domaines où il est personnellement performant pour ensuite les transposer à tous les domaines. L'auteur nous propose de distinguer quatre temps dans l'apprentissage: la mise en projet, la perception, l'évocation et la restitution.

Le premier temps, *la mise en projet*, est un travail conscient d'anticipation des trois autres. Dans cette phase, l'apprenant se met dans les dispositions pour apprendre. Il choisit lui-même comment il va procéder pour percevoir, évoquer et restituer. Il imagine le déroulement des opérations à exécuter pour mener à bien la tâche. C'est une démarche personnelle et intérieure, qui l'oblige à considérer tous les aspects de l'information qui se présente. Comme dans la troisième étape, il s'agit aussi d'une évocation, mais cette évocation est tournée vers le futur. Les jeux à choisir de préférence pour développer cette phase de l'acte d'apprentissage seront les jeux qui intègrent cette perspective du futur: les jeux de rôles et, surtout, les jeux de stratégie où le joueur doit réfléchir sur sa démarche mentale pour mettre en place ses stratégies. Ce seront des jeux lents, car, dans ce cas, la vitesse induit l'erreur.

Le temps de *la perception* met en éveil tous nos sens, mais nous n'en sommes pas pleinement conscients. Quand une nouvelle information apparaît, notre cerveau trie d'emblée ce qu'il pense pouvoir lui être utile en fonction de ses expériences passées, de ce qui le rassure et de ce qu'il compte faire de cette information. Et notre perception consciente en sera influencée: elle n'est pas neutre. De plus, chacun développe un mode de perception dominant, qu'il soit visuel, auditif, ou kinesthésique. Pour travailler cette phase, il existe une série de jeux faisant appel aux perceptions. On utilisera aussi les jeux de réflexe, de classification ou de sériation, les jeux impliquant le corps et la perception de l'espace. Ici, ce seront les jeux rapides qui primeront; on ne pense (quasi) pas, on agit.

Lors du troisième temps de l'apprentissage, *l'évocation*, l'idéal est de se fermer à toutes perceptions, pour permettre au cerveau de traiter correctement les nouvelles informations qu'il vient de recevoir par les sens. Cette évocation se préoccupe du présent. Elle analyse ce qui est en train de se passer pour lui donner du sens. Elle cherche des liens avec des connaissances antérieures, connaissances que le cerveau va rechercher activement; c'est le point central de l'apprentissage. Cet aller-retour entre le passé et le présent se retrouve dans certains types de jeux tels les jeux d'esprit qui établissent des liens entre des éléments qui n'en ont pas de prime abord (jeux de mots, devinettes...), les jeux de logique et de stratégie, les jeux qui font appel à des connaissances antérieures (jeu de questions-réponses, d'invention...). Ce sont ces jeux qui permettront le mieux d'effectuer des démarches de transfert; les informations seront mises consciemment en tête, et les savoirs seront fixés une première fois.

La restitution, quatrième temps de l'apprentissage, nous donne l'occasion de reconstituer ce que nous avons appris et de le restituer, soit de manière fidèle et conforme, soit avec plus de liberté personnelle. Elle permet en somme de vérifier si ce que nous avons mis en place pour apprendre a été efficace. Dans le milieu scolaire, c'est le temps de l'évaluation. Les jeux qui seront utilisés ici peuvent être, il me semble, assimilés aux jeux pédagogiques tels que définis par Nicole De Grandmont (cf supra p.11 et 12). Ce seront essentiellement les jeux de questions où il n'y a qu'une seule bonne réponse, tel le célèbre *Trivial Pursuit*. Ils permettent d'automatiser certains savoirs en réactivant les informations.

IV - Le jeu, un outil pédagogique pour la formation en alphabétisation ?

À ce stade de notre étude, il apparaît nettement que le jeu suscite encore bien des débats entre ses partisans et ses détracteurs. S'il est reconnu comme lieu incontournable d'éducation de l'enfant, il n'en va pas de même pour l'adulte... Et même s'il est de plus en plus présent dans divers lieux fréquentés par celui-ci (thérapies, formations, activités sociales...), il n'y a aucune obligation, vu l'âge de nos participants, de l'introduire dans nos classes. De plus, nous l'avons vu, aucun programme pédagogique ne peut s'appuyer exclusivement sur le jeu. Si donc, malgré tout, nous le leur proposons, c'est un choix personnel du formateur... Mais alors se posent une série de questions: quelle place lui donner ? En quelle quantité le proposer ? Les séances de jeux doivent-elles rester exceptionnelles, ponctuelles, ou faire partie intégrante de la formation ? Et plus fondamentalement: pourquoi jouer ? À quoi jouer ? Et comment jouer ? Nous allons tenter d'y répondre dans ce chapitre, en étudiant préalablement, les particularités de ce public spécifique, ses difficultés de communication ainsi que les attitudes que requiert la relation formateur-apprenant.

1- Spécificités des apprenants en formation d'alphabétisation¹³

Au-delà des différences entre mon mode de vie et celui du public auquel je m'adresse, il y a bien souvent toute une "logique" de vie différente. Les soucis liés à la précarité font surgir, lors des apprentissages, des difficultés de concentration ou une faible capacité d'attention. Par contre la chaleur humaine est essentielle. Le besoin de se retrouver est quelquefois plus important que le désir d'apprendre. Le formateur veillera à stimuler la communication assertive, celle qui permet à chacun, formateur et apprenant, d'exprimer ses besoins et de tenir compte de ceux des autres.

Dans les formations, dans le cas des groupes mixtes, hommes et femmes se retrouvent ensemble sur un pied d'égalité. Ils sont amenés à vivre des activités communes, ils doivent casser les préjugés, affronter, le cas échéant, les peurs que leur inspire l'autre sexe. L'attitude du formateur me semble importante pour faire respecter l'autre dans sa totalité (sa parole, son être et, éventuellement, sa culture différente) et ne pas renforcer les stéréotypes de genre. La femme en particulier, à travers sa formation, est valorisée. Elle peut vivre par elle-même dans un espace qui lui est propre et dans un temps qui lui est réservé, un temps vraiment pour elle. Une réelle émancipation va s'opérer, car elle va apprendre d'abord à se débrouiller seule, mais aussi à penser par elle-même, à être citoyenne, à comprendre la nouvelle société dans laquelle elle vit et à y prendre part.

¹³ Ce chapitre est largement inspiré de réflexions personnelles faisant suite à l'analyse du livre "Différences culturelles - Mode d'emploi" de Clair Michalon, dans le cadre du cours de Madame B. Schmitz (I.R.G. Module 12: Gestion de conflits)

En ce qui concerne la transmission du savoir, traditionnellement, un grand nombre de sociétés privilégient la transmission du plus âgé vers le plus jeune, ce qui ne sera pas nécessairement le cas dans nos formations. D'autre part, pour certains, et notamment les personnes issues de l'Afrique noire, l'Occidental bénéficie d'un statut particulier: "le Blanc sait tout, le Blanc a tout inventé". Je pense que cette "aura" dont bénéficie le formateur lui confère d'emblée une certaine autorité qu'il doit prendre garde de ne pas transformer en pouvoir et, au contraire, l'utiliser pour permettre aux apprenants de mieux gérer leurs apprentissages et leur évolution.

Les personnes concernées par l'alpha, si elles n'ont pas eu la chance, dans leur pays d'origine, de connaître le "développement" dont nous avons bénéficié, ont par contre des ressources de savoirs traditionnels et culturels et d'ingéniosité dans le domaine de la vie pratique. La valorisation de ces savoirs doit trouver sa place au sein de la formation où la culture d'origine ne sera ni rejetée, ni idéalisée. Différentes activités peuvent proposer un partage de ce bagage culturel tant des pays d'origine que du pays d'accueil afin d'établir des ponts entre les différents milieux et mettre en évidence les nombreux points communs. Les obstacles apparents à la multiculturalité pourraient devenir une richesse, mais il faut donner une place à l'expression, à la compréhension et à l'acceptation des différences.

Dans notre public, nous rencontrons des personnes qui sont parfois en Belgique depuis de nombreuses années, mais qui ne connaissent pas le français. Elles avouent qu'il leur est possible de s'en passer parce que leur réseau relationnel est tel que beaucoup de démarches sont possibles avec leur seule langue d'origine. Cependant, si elles sont inscrites aux cours, c'est bien parce qu'elles ont le désir de s'intégrer dans leur pays d'accueil. L'école d'alphabétisation est un lieu évident de socialisation et d'intégration où les apprenants (et particulièrement les femmes) se confrontent au milieu que leurs enfants connaissent automatiquement par leur parcours scolaire. La formation les valorise, leur offre un statut, une reconnaissance vis-à-vis de la société et parfois aussi de leurs proches. L'importance du présent par rapport au futur peut se remarquer par l'utilisation accrue du temps présent dans le langage. Si des projets d'avenir sont difficiles à faire pour ces personnes, les désirs d'évolution et d'apprentissage sont, eux, bien présents.

Un même mot peut avoir une résonance différente selon la bouche qui le prononce... Se comprendre est déjà difficile quand on parle la même langue, a fortiori quand la communication verbale est limitée... Les problèmes liés à l'interculturalité renferment sans nul doute aussi une bonne part de problèmes de communication. Les problèmes de communication en alpha sont amplifiés par une méconnaissance de la langue, mais aussi par l'utilisation de codes différents. Chaque être humain essaie de communiquer selon ce qu'il est personnellement en tant qu'individu, mais également, implicitement, avec son bagage culturel et social. Le formateur a certainement un rôle d'éducation à l'altérité. Et dans cet apprentissage, comme dans tout autre, une remise en question de ce que l'on connaît s'effectue, parfois de façon douloureuse. La relation à l'autre et l'importance du groupe dans la formation précèdent probablement la communication. Et le jeu et toute activité ludique sont bienvenus pour apprendre à se rencontrer et donner l'envie de se comprendre mutuellement.

2- Pourquoi jouer ?

Dans son développement, l'enfant acquiert petit à petit une série de raisonnements de base et, si le cadre le lui permet, il continue à les affiner et à accroître ses potentialités toute sa vie durant. Mais il faut pour cela activer les neurones. Les apprenants ne s'y trompent pas quand ils disent "ça fait travailler le cerveau!"

Jouer pour occuper le temps? L'apprenant n'est pas dupe. L'utilisation du jeu en classe doit être justifiée, être en lien avec l' (les) apprentissage(s) ou avec les besoins des apprenants dont nous venons de voir les spécificités. Cependant...

... "Le jeu éducatif mal compris peut devenir un piège, car il apparaît plus facile d'utiliser le jeu sous de faux prétextes comme occuper, diriger, orienter ou apprendre de nouvelles connaissances que de laisser le jeu accomplir sa fonction première: créer un climat de plaisir. Alors le pédagogue doit comprendre que cette situation peut lui permettre d'observer les comportements spontanés et, par là même, dans un deuxième temps, modifier l'environnement de telle sorte qu'il favorise l'évolution du sujet tout en l'incitant à acquérir notions et concepts nécessaires à son plein développement."¹⁴

Ce petit texte montre à quel point nous nous trouvons sur une frontière fragile, celle séparant le désir de créer un climat de plaisir et d'atteindre des objectifs pédagogiques. De prime abord, le jeu n'est pas conçu pour être utilisé en formation parce qu'à travers lui, il n'y a pas de maîtrise des objectifs. Il n'est pas possible d'établir de façon solide et certaine les apprentissages à cause du caractère aléatoire du jeu. Une progression pédagogique est difficile à établir de façon précise. Néanmoins, le jeu présente de nombreux avantages.

En tout premier lieu, pour l'apprentissage de la langue, le jeu permet de sortir des pratiques classiques, de varier les supports et les techniques, de créer un contexte d'utilité de la langue différent; on joue pour jouer et non pour apprendre la langue... Certains automatismes vont surgir. Les répétitions de phrases et l'utilisation récurrente de mots seront plus stimulantes que la répétition pure et simple dans un contexte plus scolaire. L'apprenant pourra développer de nouvelles connaissances, acquises à son rythme, selon ses besoins ou les besoins du jeu; enrichir son vocabulaire et/ou son orthographe. Il pourra également travailler des notions acquises dans un autre contexte, tester ses apprentissages, vérifier ses connaissances et les évaluer par lui-même.

Dans le domaine de la métacognition, le jeu apportera à l'apprenant de nombreuses occasions de prendre conscience de ses façons de raisonner et d'agir, de les comparer à celles de ses condisciples et de les modifier si nécessaire. Le joueur est un acteur; il doit constamment choisir, réfléchir, décider. Le jeu va l'aider à analyser des situations. Un problème se pose à lui et il va chercher la solution, observer d'autres comportements, essayer différentes démarches. Il devra utiliser ses erreurs pour transformer sa stratégie, organiser son processus psychique. Le jeu va l'éduquer à l'observation, à la logique, au bon sens. Le joueur va faire, sans le savoir, des calculs de probabilité. Parce qu'il ne joue pas seul, il va échanger des informations, s'adapter

¹⁴ De Grandmont, N., op. cit. p.64-65

aux changements constants dans l'évolution du jeu et il devra apprendre à comprendre les conséquences de ses choix.

Le jeu va également développer une série de compétences transversales, telles la mémoire ou la perception de l'espace, l'apprentissage et le respect de règles. Le joueur pourra aborder des notions de calcul élémentaire. Il sera susceptible d'exploiter son goût du risque, mais sans conséquence puisque nous sommes dans la fiction. Grâce à cette fiction, il pourra en outre travailler son imaginaire et se montrer créatif. Et cette créativité l'emmènera éventuellement vers les sphères poétiques de l'enfance, mais en étant valorisante plutôt qu'infantilisante.

Le jeu apparaît encore comme un merveilleux outil de développement personnel. L'apprenant qui joue se détend. Pour un temps, il se libère des contraintes familiales et des autres soucis quotidiens. Dans ce contexte, il évitera de se prendre au sérieux. Sa motivation se renforce. À travers le jeu, on lui demande de s'exprimer. Non seulement d'utiliser la langue, comme nous l'avons déjà dit plus haut, mais aussi d'exprimer une panoplie d'émotions. Certaines inhibitions se débloquent et c'est parfois un réel épanouissement personnel qui s'observe. Assurément, sa patience et sa persévérance seront mises à l'épreuve, il devra, le cas échéant, accepter de perdre et sans nul doute, aura l'occasion de tester ses limites et son self-control. Dans de nombreuses circonstances, il devra prendre position, donner son avis, faire preuve de discernement, de façon autonome. Tous ces éléments contribueront à augmenter sa confiance en lui.

Enfin, n'oublions pas que le jeu... de société se joue dans la plus grande majorité des cas... en société et constitue une magnifique occasion d'améliorer ses contacts interpersonnels. L'apprenant va découvrir des modes de communication différents; c'est toute la relation à l'autre qui pourra se voir transformée par le biais du jeu. Les échanges seront quasiment indispensables, les interactions constantes; chacun devra tenir compte du jeu des autres, de leurs réactions, des interdépendances. Selon le cas, ce sera la coopération ou la compétition qui sera favorisée. Mais les notions d'honnêteté, de respect de l'autre, de tolérance, voire de solidarité auront de multiples occasions de s'exprimer.

3- À quoi jouer ?

a) Classification des jeux

Après avoir répondu à la question "pourquoi jouer ?" arrive une autre question essentielle: "à quoi jouer ?". Un choix s'impose. Le formateur, vraisemblablement, va commencer par s'intéresser aux jeux qu'il trouvera autour de lui; ceux mis à sa disposition sur son lieu de travail, et ceux qu'il trouvera dans ses placards ou son environnement personnels. Avec l'avantage que ce seront des jeux qu'il connaîtra bien. Cependant, il aura vite envie d'élargir la gamme afin de pouvoir choisir le jeu répondant le mieux à l'objectif pédagogique dominant qu'il désire aborder. Et pour élargir cette gamme, quoi de plus naturel que de se tourner vers les ludothèques. Celles-

ci ont en effet pour vocation de proposer du matériel ludique en prêt, à emporter, ou à manipuler dans un espace mis à disposition d'un public amené à se rencontrer autour du jeu¹⁵.

Mais comment s'y retrouver dans le dédale des jeux proposés ? Que choisir ? De nombreux auteurs ont tenté non pas de répertorier tous les jeux — c'est mission impossible, tant ils sont nombreux —, mais bien de les catégoriser.

Ainsi, nous avons déjà relevé à propos des intelligences multiples, le classement que P. Vandenhede a réalisé en regard des compétences valorisées dans le jeu en fonction du type d'intelligence dominante (cf page 14).

Martine Mauriras Bousquet dans son ouvrage "Théorie et pratique ludiques"¹⁶ met en opposition les jeux instructifs, qui tentent de faire acquérir un savoir déterminé, et les jeux de découverte, qui aident les joueurs à trouver par eux-mêmes ce qu'ils ont à apprendre ou à créer. Elle parle également de jeux fermés, ceux qui sont fortement cadrés par des règles, et de jeux ouverts, ceux qui laissent une plus grande place à l'humain.

Sophie Lamoureux, journaliste française, distingue quant à elle dans son "*Livre des jeux*"¹⁷ cinq sortes de jeux:

- les jeux de mains: celles de l'enfant bébé d'abord, mais ensuite les jeux de tout le corps...
- les jeux de malins: les jeux d'esprit, devinettes et compagnie...
- les jeux hasardeux: où le hasard prédomine...
- les jeux de rôle: où l'on joue... à la réalité!
- les jeux vertigineux: des jeux physiques, qui nous donnent des sensations (peur, tournis, glissades...)

Mais revenons aux ludothèques. La majorité d'entre elles ont adopté le classement *ESAR*. De quoi s'agit-il ? Ce classement s'est inspiré des techniques de gestion et d'organisation des bibliothèques. Il a été conçu par une Canadienne, docteur en psychopédagogie, Denise Garon, sur base, entre autres, de la théorie des étapes du développement de l'enfant selon Piaget. Il s'adresse à tous les professionnels du jeu et est reconnu internationalement. *ESAR* est l'acronyme reprenant les types de jeux dans l'ordre chronologique dans lequel ils apparaissent chez l'enfant, à savoir:

- E** pour jeux d'exercices, à savoir tous les jeux d'expériences sensori-motrices, effectuées pour le plaisir d'observer ce que cela fait.
- S** pour jeux symboliques, à savoir les jeux pour "faire semblant", jeux d'imitation et jeux de rôle.
- A** pour jeux d'assemblages, à savoir tous les jeux qui permettent de construire, d'assembler, de combiner divers éléments.
- R** pour jeux de règles, à savoir tous les jeux où les joueurs doivent se conformer à des règles précises acceptées par tous.

¹⁵ Malheureusement, un nombre croissant de ludothèques privilégient le seul espace-jeu parce qu'en cas de prêt, elles doivent faire face à un nombre trop important de non-retours ou de détériorations (pièces manquantes, jeu abîmé...)

¹⁶ Mauriras-Bousquet Martine, *Théorie et pratique ludiques*, Paris, Economica, 1984

¹⁷ *Le livre des jeux*, Sophie Lamoureux, Actes Sud Junior, Paris 2007

Chaque jeu est analysé sous six angles différents, appelés *facettes*. Et la première facette correspond à ces quatre types de jeux. Ces 6 facettes sont répertoriées de A à F et regroupent les caractéristiques suivantes:

- A** les types de jeux, d'après les travaux de Piaget: les différentes formes de jeux suivant le développement de l'enfant
- B** les habiletés cognitives: 5 conduites, à savoir les conduites sensori-motrice, représentative, intuitive, opératoire concrète et opératoire formelle
- C** les habiletés fonctionnelles: l'exploration, la reproduction, la compétence et la performance
- D** les types d'activités sociales engendrées par le jeu: activité individuelle, associative, compétitive et coopérative
- E** les habiletés langagières: les langages réceptifs, oral et écrit, et productifs, oral et écrit
- F** les conduites affectives initiées à travers le jeu: confiance, autonomie, initiative, travail et identité.

Selon ce système, chaque jeu testé reçoit un code en fonction de la catégorie dominante dans lequel on peut le placer, et ce, pour chaque facette. Chaque jeu appartient donc à différentes catégories selon ses différents aspects. Ce code descripteur contient, pour chaque catégorie, la caractéristique prédominante. Pour une bonne compréhension, on se référera avantagement aux deux tableaux en annexe¹⁸, le second étant explicatif du premier. Au fil des ans, le système s'améliore et devient d'accès plus aisé. Les utilisateurs sont d'ailleurs sollicités afin d'enrichir la banque de données par leur propre analyse des jeux qu'ils auront testés personnellement.

Ces différentes classifications, quelles qu'elles soient, ont pour but de nous guider quand nous serons à l'heure du choix. Mais rien n'empêche l'utilisateur de faire sa propre classification selon ses propres critères. Je pense néanmoins que l'idéal réside dans une bonne collaboration entre formateurs et professionnels du jeu. À chacun sa spécificité: nous connaissons notre groupe, ses acquis, son évolution et nos objectifs tandis que le ludothécaire connaît les ressources des jeux qu'il possède et est à même de nous conseiller efficacement.

b) Analyse et sélection des jeux

Disons-le d'emblée: il est impossible de traiter toutes les situations pédagogiques qui font référence au jeu, ni tous les jeux répondant à l'un ou l'autre objectif pédagogique. Et naturellement, le programme pédagogique dans son ensemble devra comporter une alternance d'approches diversifiées: certaines plus directives, et d'autres plus ouvertes, telles par exemple l'utilisation du jeu.

¹⁸ Annexe I: le plan d'ensemble des concepts psychopédagogiques du système ESAR
Annexe II: synthèse des définitions des descripteurs principaux de la classification ESAR
Issus de Garon, D., *Le système ESAR, Guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et jouets*, 2002, Paris, Editions du Cercle de la Librairie, Montréal, Editions ASTED.

La motivation d'utiliser les jeux de société comme outil pédagogique est multiple; nous avons détaillé ce point au chapitre "pourquoi jouer ?". Plus particulièrement, dans le cadre d'un groupe d'oral, qui, rappelons-le, est l'objet de ce travail, l'objectif premier est bien la compréhension et l'expression orale en français. Nous serons donc particulièrement attentifs aux jeux qui permettront de répondre aux objectifs de ces premières étapes d'acquisition de la langue: expression orale, construction de phrases, invention d'histoire, enrichissement du vocabulaire... sans ignorer les étapes préliminaires à la lecture et à l'écriture: discrimination visuelle et auditive, reconnaissance des lettres, des sons et des mots...

François Pingaud¹⁷ propose de distinguer quatre aspects du jeu qui peuvent constituer un élément intéressant en pédagogie:

- la forme; peuvent être concernés le matériel utilisé, l'esthétique, mais aussi le thème du jeu,
- les mécanismes du jeu, son déroulement selon certaines règles,
- les relations qu'il suppose entre les joueurs,
- les prises de décisions nécessaires: analyse de situations, construction de stratégies et résolution de problèmes.

L'un ou l'autre de ces 4 aspects sera plus important en fonction du groupe et des objectifs pédagogiques visés. Étant donné le choix immense qui s'offre à nous aujourd'hui, je pense que le formateur aura avantage à ne pas négliger le premier point, la forme. Il pourra de cette manière dénicher le ou les jeux répondant à ses objectifs pédagogiques, mais également à des critères esthétiques de qualité, à un graphisme non infantilisant et à des illustrations qui ne choqueront pas notre public.

À plusieurs reprises, nous avons eu l'occasion d'insister sur le fait qu'il est difficile, voire impossible, d'établir un programme pédagogique basé sur le jeu. Cependant, pour connaître l'apport d'un jeu et savoir dans quel domaine d'apprentissage il nous sera utile, il faut l'analyser. Mais tout en sachant qu'on ne peut pas attribuer une série de jeux à UN objectif pédagogique; le jeu est toujours trop riche. Il fait intervenir de nombreuses capacités dans des domaines divers. Pour repérer les compétences développées par un jeu, je propose une grille d'analyse, inspirée du dossier "*Jeux et Pédagogie — Un outil pour une démarche méthodologique de l'utilisation du jeu en formation*"¹⁸, édité par le CAFOC de l'Hérault (Centre Académique de FORMation Continue).

¹⁷ Pingaud François, L'apport de la ludologie, in L'utilisation du jeu en formation de publics de faible niveau, *Actualité de la Formation Permanente* (n°124), xxxx.

¹⁸ Genton Marie-Laure, Malvy Agnès, Millet Geneviève, *Jeu et pédagogie, un outil pour une démarche méthodologique de l'utilisation du jeu en formation*, CAFOC, Hérault, 1992

Grille de repérage des capacités développées dans le jeu

| | Nom du jeu |
|---|------------|
| COMMUNIQUER | |
| s'exprimer de façon compréhensible de façon verbale | |
| s'exprimer de façon compréhensible de façon non verbale | |
| enrichir son vocabulaire | |
| échanger avec autrui | |
| écouter | |
| s'obliger à la précision, à la concision | |
| prendre la parole rapidement | |
| donner son opinion | |
| savoir questionner | |
| autre... | |
| | |
| DÉVELOPPER L'IMAGINATION | |
| développer la créativité | |
| développer le sens de l'humour | |
| créer des associations d'idées | |
| autre... | |
| | |
| DÉVELOPPER LA MÉMOIRE | |
| développer l'attention et la concentration | |
| retenir des informations (à court terme) | |
| se souvenir (à long terme) | |
| autre... | |
| | |
| SE CONNAÎTRE/CONNAÎTRE AUTRUI | |
| accepter la mise à l'épreuve | |
| accepter un point de vue différent | |
| découvrir ses propres réactions | |
| découvrir les réactions des autres | |
| savoir s'exprimer sur soi | |
| savoir faire abstraction de soi | |
| autre... | |
| | |
| RECHERCHER DES SOLUTIONS/DÉDUIRE | |
| repérer comment l'autre procède | |
| savoir observer pour obtenir des informations | |
| savoir raisonner | |
| savoir procéder par élimination | |
| savoir procéder par tâtonnement | |
| savoir associer | |
| autre... | |
| | |

| | |
|---|--|
| SE REPÉRER DANS LE TEMPS | |
| savoir s'organiser dans une contrainte de temps | |
| percevoir la chronologie, succession des événements | |
| autre... | |
| | |
| SE REPÉRER DANS L'ESPACE | |
| situer | |
| orienter | |
| déplacer | |
| lire des symboles | |
| savoir lire un plan | |
| placer et créer des assemblages | |
| autre... | |
| | |
| PRENDRE DES DÉCISIONS | |
| savoir analyser les tâches à accomplir | |
| comparer différents choix possibles | |
| savoir anticiper le jeu des autres | |
| savoir élaborer une stratégie, une tactique | |
| autre... | |
| | |

Cette grille est un outil de départ permettant de se constituer petit à petit un répertoire d'analyse de jeux. Elle est adaptable, permet d'ajouter des critères. Le formateur coche les cases au moyen d'une croix (x) quand le jeu répond au critère déterminé, ou d'une nuance (+/-) si le jeu n'y répond pas totalement. Pour ce faire, il s'appuiera sur sa propre connaissance du jeu, en en lisant les règles et en y jouant éventuellement lui-même pour mieux se l'approprier. Mais il affinera son analyse après l'avoir testé en classe et avoir pu observer les réactions des apprenants. Lorsque le formateur prépare une séance de jeux, il pourra comparer ses fiches et choisir le jeu qui correspond le mieux à ses objectifs pédagogiques.

4- Comment jouer ?¹⁹

À ce stade, nous supposons que le formateur a pris conscience de ce que le jeu pourra apporter de positif à son programme pédagogique. Mais pour que cet apport soit vraiment positif, il me semble qu'il doit l'aborder dans un certain esprit:

- le formateur doit avoir envie de jouer
- il doit aimer le jeu qu'il propose
- il doit être convaincu que le jeu est plus qu'un passe-temps

¹⁹ Ce chapitre est à cheval sur les deux parties de ce travail car il se nourrit aussi bien des lectures des divers auteurs que de mon expérience pratique en classe.

— il ne doit pas hésiter à faire partager aux apprenants cette conviction et en expliquer éventuellement les raisons.

Il peut alors puiser dans ses ressources et choisir le ou les jeux qui lui conviendront le mieux. Mais reste à savoir comment jouer. C'est-à-dire que mettre en œuvre pour que cette séance de jeu donne les meilleurs résultats, avant, pendant, et après...

a) Avant le jeu

En fonction du jeu sélectionné et de la dimension du groupe, le formateur réfléchira à l'aménagement de son local. Jouera-t-on autour d'une table, de plusieurs tables, ou simplement assis en cercle ? Jouera-t-on seul ou en équipes ? Aurons-nous besoin du tableau ? Il est important que chacun trouve sa place autour du matériel de jeu, que chacun en ait une bonne vision et puisse, le cas échéant, y accéder aisément. Créer des équipes pourra parfois s'avérer judicieux si le nombre de participants est trop élevé ou si le jeu est plus complexe. Le jeu en équipes sera une bonne méthode pour rééquilibrer les forces et atténuer l'amertume des perdants. Et l'espace sera aménagé en conséquence. De plus, si le local dispose d'un tableau, quelle que soit l'intention de départ, il vaut mieux ne pas le condamner totalement, car il pourra être utile, par exemple, pour un rappel succinct des règles, une explication des symboles utilisés, la notation des résultats...

Le local est prêt et les participants arrivent... Il faut explicitement leur annoncer que l'on va jouer. Et transmettre les règles du jeu. C'est une étape très importante pour donner l'envie de jouer. Et c'est une étape qui doit être bien préparée, car elle doit être claire et rapide. Le formateur doit donc parfaitement connaître ces règles. Cependant, si le jeu est plus complexe, il ne doit pas encore en donner tous les détails. Ça se fera avantageusement en cours de partie. Pour s'assurer de la compréhension correcte, faire répéter les règles par un apprenant peut être bénéfique. Avant de commencer la partie, il ne faut pas donner de pistes sur les astuces du jeu. Le joueur sera en effet plus libre de ses actions et pourra découvrir lui-même les approches les plus intéressantes.

Enfin, avant de jouer "vraiment", faire une partie (ou un tour) "pour du beurre" est le moyen le plus sûr de vérifier que tout le monde a compris.

b) Pendant le jeu

Si le jeu n'impose pas au formateur un rôle de meneur, qu'il s'efface ! Et qu'il joue vraiment, qu'il prenne du plaisir, au même titre que tout autre participant. Il doit se faire oublier en tant que formateur, ne doit pas essayer de rentabiliser des actes d'apprentissage. C'est le groupe qui se prend en charge et sert de médiateur entre les joueurs et entre le jeu et l'apprentissage.

Par contre, le formateur sera la référence quant au respect des règles. Il y a de bonnes raisons de penser qu'un tricheur sera repéré et fustigé par le groupe. Le formateur n'aura sans doute pas à intervenir. Cependant, c'est lui qui veillera à ce que la règle ne soit pas détournée,

adaptée, simplifiée, volontairement ou non. La règle, c'est la règle: si elle ne convient pas, elle peut être modifiée, mais avec l'accord de tous et, de préférence pas en cours de partie.

S'il ne faut pas enseigner telles quelles les stratégies du jeu, on peut par contre amener les apprenants à les découvrir. En principe, les joueurs jouent pour gagner. Spontanément, ils chercheront donc à être le plus efficaces possible; privilégions donc les démarches d'essais et erreurs. Le formateur ici devra user de son savoir-être pour ne pas être en contradiction avec le premier point "se faire oublier"... Pour garder la vraie joie du jeu, il vaudra parfois mieux passer sous silence des erreurs évidentes et les faire émerger ensuite dans l'analyse ou l'évaluation qui suivra la partie. Et cela, d'autant plus, s'il s'agit de parties rapides.

De même pour tout autre apprentissage, afin de conserver entier le caractère ludique de l'activité, il ne faudra pas mélanger jeu et enseignement; ce sont deux étapes distinctes. Mais si le formateur se prend réellement au jeu et met de côté son rôle de pédagogue, ça devrait se faire naturellement.

Enfin, la partie ne doit pas se terminer par un flou; elle doit être clairement clôturée et les vainqueurs désignés. Ceci permet à chacun de "réintégrer" le réel. En quittant le jeu, on quitte la fiction, et chacun reprend son identité (apprenants/formateur).

c) Après le jeu

La partie terminée, le formateur veillera à récupérer et à (faire) ranger tous les éléments constitutifs du jeu (pièces, pions, cartes...). Le respect du matériel est aussi un apprentissage, qui pourrait avoir des répercussions sur le rapport au jeu des enfants des apprenants: si un parent devient lui-même joueur, il prendra conscience de l'importance de conserver le jeu en bon état. Il est bon de souligner que cela ne doit pas se faire dans la précipitation et que le temps du rangement doit être prévu dans le timing total.

Peu de temps après aura lieu l'évaluation. Si les parties sont de courte durée, une même séance pourra en compter plusieurs successives, mais séparées par le retour sur ce qui s'est passé en cours de partie. On mettra alors l'accent sur le côté positif des erreurs. Celles-ci permettent de se questionner sur les stratégies de réussite et de s'améliorer. Moment d'analyse, d'expression, de prises de conscience... Cette étape devrait permettre aux apprenants de s'interroger sur leur technique de jeu. Une autre étape de l'évaluation, s'intéressant à la perception du jeu par les apprenants, permettra au formateur d'ajuster son approche du jeu en lien avec la pédagogie et aux apprenants de prendre conscience de ce que ce jeu leur a apporté.

Le jeu était peut-être une synthèse d'apprentissages précédents; ils pourront être mis en valeur lors de cette évaluation. Mais, dans certains cas, il pourrait servir d'introduction à de nouvelles notions, concepts, tournures de phrases... Ce n'est qu'ensuite, dans un temps distinct, que le formateur exploitera ces éléments pédagogiques et utilisera les apports que le jeu a permis. En procédant en temps séparés, le jeu gardera bien son caractère de jeu, mais les apprenants percevront, par les liens établis, les bénéfices qu'ils peuvent tirer de ces activités ludiques. Le formateur incitera s'il le faut les apprenants à faire consciemment ces liens.

d) Quelques remarques

Si les activités ludiques entrent dans la boîte à outils habituelle du formateur, celui-ci doit oser travailler dans la durée avec un même jeu, ne pas en changer trop vite et y revenir régulièrement. C'est en effet à cette seule condition que les apprenants pourront pleinement se l'approprier, intégrer totalement les règles et progresser dans leur tactique de jeu. Ils deviendront des joueurs actifs, réflexifs et plus autonomes. Chacun pourra en ressentir une image positive de lui-même.

Toutefois, avec le temps, la boîte à outils du formateur va s'enrichir de nouveaux jeux. Et il pourrait être intéressant d'en proposer plusieurs à la fois lors d'une même séance. Cela permettra en tout premier lieu de mieux garantir le principe de liberté inhérent au jeu. Si, en effet, jouer en classe n'est jamais une activité totalement libre, offrir un espace de choix permet malgré tout de diminuer cet aspect "obligatoire". Cela permettra également d'aborder des jeux où le grand groupe est un handicap pour le bon déroulement du jeu. Mais, en plus, dans cette situation, les petits groupes de joueurs auront une plus grande autonomie. Les apprenants seront totalement responsables de l'évolution de leur partie. Dans certains cas, certains prendront le rôle d'initiateur s'il se trouve dans le groupe des apprenants qui ne connaissent pas les règles du jeu. Enfin, si deux ou trois jeux sont menés de front par des groupes différents, on peut aussi imaginer un style de tournoi: après 20 minutes, on arrête la partie, on compte (et on note) les points, puis, on change de jeu. Ce ne seront pas toujours les mêmes gagnants à tous les jeux et ça pourrait équilibrer les résultats finaux.

Dans tout ce qui précède, le jeu est introduit en classe comme faisant partie intégrante du programme prévisionnel. Cependant, le jeu pourra également s'avérer très utile dans certaines situations inopinées où, en cas de panne, le formateur trouvera dans le jeu une bonne activité de dépannage pour faire face à un imprévu, relancer l'enthousiasme, agir au niveau de l'ambiance... Dans ces circonstances, le formateur n'aura vraisemblablement pas l'occasion de réfléchir longuement à toutes les implications pédagogiques de son activité; il devra tâcher de choisir au mieux le jeu, parmi ceux dont il dispose, tout en faisant face à l'urgence. C'est ici essentiellement son intuition qui le guidera...

DEUXIÈME PARTIE: EXPÉRIENCE PRATIQUE

Pour aborder cette partie du travail, je vais d'abord présenter brièvement l'institution du Collectif Alpha ainsi que, plus précisément, le contexte de Molenbeek où j'ai expérimenté tout ce que j'ai pu apprendre dans mes recherches théoriques. Je présenterai ensuite le groupe avec lequel j'ai travaillé. Et enfin, je ferai part de la mise en œuvre pratique des séances de jeux au sein de ma classe. Cette partie sera accompagnée d'une analyse réflexive mettant en parallèle les aspects pratiques et théoriques.

I - Le lieu de l'expérience: le Collectif d'Alphabétisation

1- Contexte institutionnel

Le Collectif Alpha est pionnier en matière d'alphabétisation en Belgique. Depuis une trentaine d'années, non seulement, il dispense des cours aux adultes analphabètes ou illettrés (cours de jour et cours du soir), mais encore il a une action importante de militantisme. Concrètement, il agit auprès des instances publiques pour faire reconnaître le problème de l'analphabétisme en Belgique, il participe à la sensibilisation du grand public et il rassemble au sein d'un centre de documentation une formidable bibliothèque accessible à toute personne intéressée par ce domaine. De plus, il produit de multiples outils pédagogiques et est engagé dans le processus de formation des formateurs.

Comme bien d'autres associations dans le secteur du non-marchand, le Collectif Alpha a débuté son travail, dans les années 80, en s'adjoignant le service de bénévoles. Mais petit à petit, il s'est professionnalisé et, actuellement, tous les formateurs en fonction sont salariés, que ce soit sur fonds propres, par le biais d'appel à projet ou via des contrats conjoncturels (ACS ou autres...). Le financement du Collectif provient de quatre sources différentes: les programmes de résorption du chômage, le décret de cohésion sociale, celui de l'éducation permanente et l'insertion socio-professionnelle. Au sein du Collectif, l'alphabétisation se veut avant tout émancipatrice. L'insertion professionnelle en est une composante éventuelle, mais pas une finalité première. Or, les exigences des pouvoirs publics évoluent. Au sein du Collectif, une réflexion est menée pour savoir comment assumer cette contradiction; se positionner en tant qu'acteur "indépendant", mais tributaire de subventions pour pouvoir fonctionner.

2- Contexte organisationnel

Le Collectif Alpha comprend trois centres de formation situés respectivement à Saint-Gilles, Forest et Molenbeek. Les caractéristiques du public accueilli au Collectif est influencé par l'offre de cours et réciproquement. Cette année, Molenbeek accueille une grosse majorité d'hommes, ce qui est nouveau. Ce sont principalement des chômeurs et les récentes mesures d'activation ne sont vraisemblablement pas étrangères à ce fait. Une partie de ces chômeurs bénéficie d'un contrat de formation professionnelle qui les lie à *Bruxelles-Formation*. Les apprenants sous contrat s'engagent à suivre 21 heures de cours et reçoivent en contrepartie une prime d'un euro par heure de cours suivie, ainsi que le remboursement de leurs frais de déplacement. Le Collectif ne dispose chaque année que d'un certain nombre de contrats, inférieur au nombre d'apprenants susceptibles d'en bénéficier. De ce fait, le Collectif crée des critères afin de les distribuer sur une base équitable. Ainsi, celui qui veut bénéficier d'un contrat doit être "en projet"; envisager de suivre ultérieurement une formation professionnelle, chercher du travail... Mais la priorité sera donnée aux nouveaux inscrits. Un tel système n'est pas sans conséquence. Positive tout d'abord, parce qu'il entraîne une plus grande régularité de présence aux cours. Mais négative également, car il existe parfois des tensions et jalousies liées au fait que ces contrats procurent un bénéfice financier.

L'offre de cours, sur l'implantation de Molenbeek, est très large; cours du soir, à raison de 4 heures par semaine, réservés prioritairement aux travailleurs, ou cours du jour, à raison de 18 ou 21 heures. Deux niveaux d'oral (oral A et B) sont organisés, ainsi que quatre niveaux de lecture/écriture. Dans le programme, chaque mercredi matin est consacré aux "ateliers": droits sociaux, histoire sociale, récits de vie, bibliothèque. Les apprenants suivent le même atelier toute l'année et ne choisissent pas l'atelier suivi; les groupes sont constitués par les responsables.

Une caractéristique du Collectif Alpha réside dans le fait que chaque classe est prise en charge par plusieurs formateurs. En ce qui me concerne, le groupe dont j'ai la charge (Oral B) est pris en charge par deux formateurs (quatre périodes de 3 heures pour moi, deux périodes de 3 heures pour l'autre) auxquels s'ajoute le ou la responsable de l'atelier du mercredi. La concertation entre formateurs d'un même groupe est souvent difficile; elle n'est pas clairement établie et relève du bon vouloir de chacun, car il n'y a pas de période de rencontre prévue dans l'horaire. Une concertation demande du temps et un minimum d'organisation. Dans les faits, nous travaillons souvent de façon individuelle et autonome, sans tenir compte des préparations des autres formateurs. Ponctuellement, nous nous rencontrons de façon informelle pour échanger nos idées, nos points de vue quant à l'évolution des apprenants ou pour voir comment nos préparations peuvent se compléter.

II - Le groupe d'oral

1- Présentation du groupe

Mon horaire comporte quatre plages de cours de 3 heures chacune, avec le groupe d'oral dit "Oral B", c'est-à-dire le plus avancé des deux groupes d'oral que propose l'association sur ce lieu de travail, à savoir l'implantation de Molenbeek, au numéro 48 de la rue Piers. Ces quatre plages sont réparties en deux jours, soit de 9h à midi et de 13h30' à 16h30' les lundis et vendredis.

Ce groupe comptait en début d'année 14 personnes (8 hommes et 6 femmes), dont 9 sous contrat. Une de celles-ci a trouvé du travail et a quitté l'école à la fin du premier trimestre. Deux autres ont abandonné les cours, respectivement en novembre et janvier. D'autre part, une femme issue du groupe Oral A nous a rejoints, son niveau étant trop fort pour le premier groupe.

Il y a donc, finalement, 12 personnes inscrites (5 hommes et 7 femmes), dont 9 sous contrat. Les trois personnes qui n'ont pas de contrat sont des femmes et totalisent de nombreux jours d'absences; le contrat, grâce à son pendant financier, est un réel stimulant! Le plus souvent, il y a donc 9 ou 10 apprenants présents. Dans le groupe, les âges varient de 30 à 60 ans et les nationalités sont réparties comme suit:

- 5 Marocains et 4 Marocaines
- une Laotienne
- une Afghane
- une Sierra-Léonaise

2- Programme pédagogique

Le niveau de **compréhension** orale de ce groupe est élevé. Mais je le travaille encore, spécifiquement par le biais d'enregistrements destinés à leur faire entendre d'autres voix, d'autres intonations, et des situations où l'attitude non verbale ne peut pas les renseigner quant à l'intention de celui qui communique.

Par contre, l'**expression** est plus difficile. Dans la vie courante, ces apprenants se font comprendre en utilisant le vocabulaire qu'ils connaissent, mais en faisant beaucoup de fautes de structure de phrases. Cependant, quand ils doivent s'exprimer dans le cadre du cours, ils sont plus facilement bloqués par le fait qu'ils savent qu'ils vont faire des fautes et "osent" moins. Je mets donc l'accent sur :

- 1- l'enrichissement du vocabulaire,
- 2- l'acquisition des structures de phrases simples, mais correctes,
- 3- l'utilisation des verbes être et avoir, au présent et à l'imparfait,
- 4- l'utilisation des verbes d'action, au présent et au passé composé,
- 5- l'expression orale libre.

En ce qui concerne **la lecture et de l'écriture**, je constate que ce groupe a déjà un acquis (niveau débutant). Cet aspect m'aide dans certaines activités, et notamment pour l'utilisation de certains jeux. Cependant, je n'oublie pas que je suis dans un groupe d'oral et ne fais pas d'exercices spécifiques de lecture et d'écriture en tant que tels, mais "j'entre" plutôt dans le monde de l'alphabet, des mots, des livres et du graphisme de façon diversifiée et je travaille l'aspect qualitatif (soin!) de leurs productions manuelles (tant écriture que dessins, découpages, collages...).

Enfin, sur le **plan social**, si la mixité se vit relativement bien, il faut souligner que, dans les faits, elle se traduit par un groupe d'hommes à gauche et un groupe de femmes à droite. Bien sûr, les traditions culturelles et religieuses régissent ce comportement. Cependant, les apprenants "acceptent" de travailler en sous-groupes mixtes si cela leur est imposé, et au fil du temps, de plus en plus spontanément.

Nous verrons par la suite comment le jeu (et quel jeu) a pu répondre à certains de ces objectifs pédagogiques.

3- Présentation des participants

Dans ce chapitre, je vais brièvement décrire chaque participant, ce qui permettra, il me semble, de rendre mon exposé plus vivant et moins impersonnel et conduira, j'espère, le lecteur à mieux percevoir l'ambiance de la classe. J'utiliserai cependant des prénoms d'emprunt afin de préserver leur anonymat. J'ai choisi, pour cette présentation, un ordre chronologique, du plus jeune au plus âgé. Pour chacun, je donnerai son âge, sa nationalité, sa situation familiale, son parcours d'alphabétisation et un bref commentaire personnel sur ses compétences, sa participation en classe, sa relation aux autres.

1) Saïda, Marocaine de 30 ans

Saïda est en Belgique depuis 7 ans. Elle est célibataire et vit seule. C'est sa quatrième année de cours au Collectif.

Saïda est une personne discrète et souriante. Malgré une légère timidité, elle participe activement à toute activité proposée. Elle prend aisément la parole si on la lui donne, n'ayant pas peur de faire des fautes pour arriver à s'exprimer malgré tout. Elle semble être la seule femme qui n'est pas du tout dérangée par la présence des hommes. Pendant les pauses ou à la fin des cours, elle me demande régulièrement de lui lire des courriers dont elle ne comprend pas la portée et m'expose de ce fait ses nombreux problèmes de logement ou autres. Mais ces problèmes ne semblent pas influencer sur son attitude en classe.

2) Mokhtar, Marocain de 31 ans

Mokhtar est en Belgique depuis 7 ans. Il est célibataire et vit seul. C'est sa deuxième année au Collectif.

Mokhtar est grand de taille et sportif. C'est un homme posé et réfléchi. Il a une excellente mémoire, ce qui lui facilite l'apprentissage de la langue. Mais il est timide et très discret et ne prend que rarement spontanément la parole. Cependant, il est toujours attentif et de ce fait, emmagasine beaucoup de choses, qu'il est capable, ensuite, de restituer. Il fait beaucoup de progrès et est de plus en plus épanoui.

3) Rachid, Marocain de 38 ans

Rachid est en Belgique depuis 9 ans, est marié et a un petit garçon de 7 ans. C'est sa première année au Collectif.

Rachid est hypermotivé. Il considère les cours comme une chance et n'est absent qu'exceptionnellement et généralement pour une bonne raison. Avec lui, le cours est la plupart du temps interactif parce qu'il pose beaucoup de questions pertinentes, ce qui le fait progresser. Il veut tout comprendre. Il s'intéresse particulièrement à l'actualité, à la politique et à l'histoire. C'est un élève agréable, car, en plus d'être intéressé, il est souvent de bonne humeur. Néanmoins, il est très franc et donc parfois intransigeant envers ses condisciples moins enthousiastes ou moins disciplinés.

4) Kadijatu, Sierra-Léonaise de 39 ans

Kadijatu est en Belgique depuis 5 ans. Elle est mariée et a 4 adolescents, dont les deux aînés étudient en Angleterre. Sa langue d'origine est le peul. C'est sa première année au Collectif de Molenbeek. Elle était à Saint-Gilles précédemment, mais a voulu changer parce qu'il y avait là-bas un petit groupe d'autres Peuls qui parlaient leur langue d'origine. Elle était consciente que ça ne l'aidait pas à apprendre le français.

Kadijatu n'a pas de contrat de formation et est souvent absente, sous motif de problèmes de santé. Elle est d'un niveau assez faible et ses absences ne l'encouragent pas à progresser. Elle s'exprime plus par juxtaposition de mots que par phrases. Et elle parle très peu, même quand on l'y encourage. De plus, sa voix est très faible et il faut tendre l'oreille pour la comprendre.

5) Rabia, Marocaine de 42 ans

Rabia est en Belgique depuis 8 ans. Elle est mariée et a 3 enfants en âge d'école primaire. C'est sa deuxième année au Collectif, année qu'elle a commencé dans le groupe plus faible. Ce n'est pas tant la qualité de son langage qui lui a valu cette "promotion" que la facilité avec laquelle elle prend la parole. Il est parfois difficile de la faire taire... Elle a un réel désir d'apprendre et de progresser. Mais elle non plus n'a pas de contrat et est souvent absente; les problèmes de santé du mari, puis un déménagement ont fait qu'elle n'est quasiment pas venue durant ce deuxième trimestre.

6) Mustapha, Marocain de 43 ans

Mustapha est en Belgique depuis 17 ans. Il est célibataire et vit seul. Il est au Collectif depuis 11 ans! Il a déjà suivi les cours dans tous les groupes de niveau jusqu'au groupe de lecture/écriture de niveau 4 (le groupe le plus fort ici à Molenbeek). Mais il a une très mauvaise diction, ce qui fait qu'on a du mal à le comprendre quand il parle. C'est la raison pour laquelle il est à nouveau dans un groupe d'oral cette année.

Mustapha a commencé les cours avec un mois de retard, car en septembre, il avait un emploi temporaire. Il connaît beaucoup plus de choses que les autres du groupe dans le domaine de la grammaire et de la conjugaison, ce qui lui donne un avantage. Il est très attentif aux cours, toujours prêt à répondre, ce qui lui attire parfois les foudres de ses condisciples. Ses difficultés de prononciation représentent son plus gros handicap.

7) Laddavanh, Laotienne de 48 ans

Laddavanh est en Belgique depuis 27 ans. Elle est mariée et a deux jeunes filles adolescentes. À son arrivée en Belgique, elle habitait en Flandre et a commencé par apprendre le néerlandais. C'est sa troisième année au Collectif.

Il n'est pas aisé de comprendre Laddavanh à cause de son accent asiatique et de problèmes de prononciation. Lors des pauses, en dehors du contexte d'apprentissage, elle parle volontiers de sa vie, de sa famille. Mais dans le contexte scolaire, d'ordinaire, elle ne prend pas la parole spontanément. Et quand je l'interroge, elle rit... et répond avec difficulté. Souvent même, elle prétend qu'elle ne sait pas parler ou qu'elle ne comprend pas ce qui lui est demandé.

Laddavanh est la seule femme du groupe, non musulmane et non voilée. Mais il me semble que cela n'a aucune conséquence sur ses relations avec les autres, sinon une positive; elle a moins de réticence à se mettre en sous-groupe de travail avec des hommes.

8) Latifa, Marocaine de 48 ans

Latifa est en Belgique depuis 17 ans. Elle est mariée et a un petit garçon de 5 ans. Elle a commencé son parcours d'alphabétisation avant la naissance de celui-ci, au Collectif de Saint-Gilles, mais l'a interrompu avec sa grossesse. Elle a repris les cours il y a deux ans avec succès. Elle dit avoir l'impression d'apprendre beaucoup mieux. Et de fait, elle est très attentive au cours. Elle n'ose pas toujours prendre la parole, n'est pas sûre d'elle. Mais son désir d'apprendre la fait progresser.

9) Zahia, Marocaine de 48 ans

Zahia est en Belgique depuis 7 ans. Elle est mariée et a quatre enfants; trois adultes, mariés, et une jeune fille de 17 ans encore à la maison. C'est sa première année au Collectif.

Zahia est très volontaire. Elle est un peu frustrée de ne pas travailler et de ne pas avoir droit au chômage. Elle se sent infériorisée surtout par rapport à sa sœur, également en Belgique, qui elle, travaille. Mais cela représente une forte énergie positive qui compense un caractère sensible. Cette sensibilité, assortie de timidité, la freine parfois quand elle doit s'exprimer; peur des moqueries, peur des réactions des hommes... Elle est très assidue au cours. Elle n'avait pas

de contrat en début d'année, mais cette assiduité lui a valu d'en recevoir un en janvier. Cela l'a fortement valorisée.

10) Abdelaziz, Marocain de 50 ans

Abdelaziz est en Belgique depuis 6 ans. Il est marié et a un petit garçon de 7 ans. C'est sa troisième année au Collectif, mais il était dans une autre école précédemment qui n'offrait à son goût pas assez d'heures de cours hebdomadaires.

Abdelaziz semble contenir beaucoup de violence. Il était souvent taciturne en début d'année. Physiquement, il paraissait toujours préoccupé, les sourcils froncés et le visage profond, comme s'il réfléchissait constamment. Mais il a fait des progrès. Sans avoir totalement changé de caractère, il est cependant plus ouvert, semble mieux en confiance. Il ne prend pas beaucoup la parole spontanément, sauf si le sujet l'emballé; la politique, le Maroc, et surtout la politique au Maroc...

11) Driss, Marocain de 52 ans

Driss est en Belgique depuis 13 ans. Il est marié et vit avec sa femme et le fils de celle-ci, âgé de 23 ans. Il est au Collectif depuis 9 ans.

Malheureusement, Driss ne paraît pas très volontaire pour apprendre. Il arrive systématiquement en retard et est amorphe sur sa chaise. Ses problèmes de santé ne sont sans doute pas totalement étrangers à cette attitude. Néanmoins, il éprouve du plaisir et semble se réveiller lors d'activités plus ludiques, notamment les jeux de rôles qui révèlent chez lui une bonne dose d'imagination.

12) Maïssam, Afghane de 60 ans

Maïssam est en Belgique depuis 10 ans. Elle est veuve et a cinq enfants adultes. Elle vit avec deux de ceux-ci dont l'un est handicapé. Elle s'occupe également de sa mère âgée. C'est sa sixième année au Collectif.

Maïssam est d'un niveau faible, tant à la compréhension qu'à l'expression. Elle progresse peu à cause de son absentéisme, lié aux problèmes familiaux et médicaux. De fait, elle semble souvent fatiguée et préoccupée par des soucis extérieurs qui l'empêchent de se concentrer. Cependant, quand un sujet touche à son vécu, elle a manifestement du plaisir à en parler. Elle avait reçu un contrat, mais celui-ci lui a été retiré à cause de son irrégularité. Elle en a été très affectée.

III - Introduction du jeu en classe

Comme j'ai eu l'occasion de l'écrire en introduction de ce travail, le choix de mon sujet a été guidé par ma nouvelle situation professionnelle au Collectif Alpha (engagement en septembre 2010). J'avais, à ce moment, une expérience de trois ans dans le secteur, mais, dans ma pratique de formatrice, je n'avais pour ainsi dire jamais utilisé le jeu comme outil pédagogique. Suite à ce choix, je savais que l'année passerait vite et qu'il me fallait multiplier les séances de jeux afin de rendre compte d'expériences diversifiées et, de préférence, probantes. C'est donc dès le mois de septembre que j'ai introduit le jeu dans mes activités. Mais, il faut bien le dire, à ce moment, je n'avais encore aucune idée de la façon de m'y prendre. L'année a donc été ponctuée de différentes séances de jeux, et, étant donné que j'ai mené ces recherches simultanément à un niveau pratique et théorique, j'ai fait de nombreux allers-retours entre les deux, avec de toute évidence un grand tâtonnement initial.

1- Relevé des séances jeux de l'année²⁰

| | Date | temps | jeux proposés |
|----|----------|-------|---|
| 1 | 24.09.10 | 1h. | Le lynx |
| 2 | 12.11.10 | 1h. | Mémoire-alphabet |
| 3 | 03.12.10 | 1h. | Kaléidos |
| 4 | 10.01.11 | 1h. | Jeu des paires |
| 5 | 04.02.11 | 1h30' | Jeu des paires |
| 6 | 21.02.11 | 1h30' | Le lynx — Mémoire-alphabet — Mémoire classique (thème: la Hollande) |
| 7 | " | 1h | brainstorming autour du mot "jouer" + j'aime/je n'aime pas jouer, parce que... |
| 8 | 21.03.11 | 2h30' | Petits chevaux — jeu des poubelles — Mémoire alphabet |
| 9 | 04.04.11 | 2h30' | Table des mots: les rébus par dessins |
| 10 | 28.04.11 | 2h | À la ludothèque Speculoos: Tic-tac-boum, Devine-tête, Link, Mémoire des contraires |

²⁰ On trouvera en annexe III le nom des éditeurs des jeux, pour ceux disponibles dans le commerce.

2- Description réflexive des différentes séances

Séance 1) Le Lynx

C'est le début de l'année... notre troisième journée de cours ensemble. On ne se connaît pas encore bien. C'est vendredi, fin de semaine, et fin d'après-midi... C'est une plage horaire qui me semble bien convenir aux activités ludiques.

Je choisis *Le Lynx*, car il vient d'être acquis par l'association et, de plus, je le connais. Les règles sont simples, faciles à expliquer, et le temps de jeu importe peu; il peut être interrompu ou prolongé sans problème selon le temps dont on dispose. *Le Lynx* est un jeu d'observation et de discrimination visuelle où il faut, le plus rapidement possible, retrouver sur un plateau de jeu, parmi une multitude de dessins, un dessin pareil à celui d'un petit carton tiré au hasard. Il est intéressant, car toujours différent. En effet, le plateau de jeu est constitué de huit pièces à assembler comme un puzzle, mais ces pièces sont interchangeable et forment donc un ensemble transformé d'une fois à l'autre. Et comme il présente une multitude de petits dessins (300), on peut y jouer longtemps sans en épuiser les ressources.

Il y a 9 personnes présentes, je propose donc de faire 3 équipes de 3, et chaque équipe reçoit un petit carton dont ils doivent retrouver les dessins correspondants sur le plateau de jeu. Mais je me rends vite compte de mon erreur! Ça cafouille, c'est trop compliqué; il y a manifestement trop de monde autour de la table. Alors... j'arrête tout et je recommence... Autrement. On retire toutes les chaises, et les participants forment cette fois deux équipes qui prennent place debout autour de la table, en deux files qui se font face. Je suis meneuse de jeu, tire au sort un carton que je présente aux deux premières personnes. Celui qui repère le dessin gagne le carton pour son équipe. Après avoir joué, ces personnes vont se placer en queue de file et le jeu continue avec la personne suivante. Cette fois, ça marche bien, la participation est très bonne, le rythme est soutenu et l'ambiance, totalement ludique. Pendant que les 2 personnes se concentrent, les autres apprenants doivent donner le nom de l'objet recherché. Quand il est l'heure d'arrêter, après avoir compté les cartons et avoir constaté l'ex æquo, ils me demandent un dernier tour afin de départager l'équipe gagnante.

Séance 2) Memory-Alphabet

Ce jeu fait partie depuis longtemps de ma boîte à outils de formatrice. Il est de ma propre fabrication et a évolué au cours du temps. C'est un jeu de memory classique, qui se compose de deux jeux de cartes reprenant chacun les 26 lettres de l'alphabet. Chaque lettre est soulignée pour pouvoir l'orienter et ne pas la confondre avec une voisine (le M et le W par exemple). Si, au départ, il fallait retrouver la même lettre (deux majuscules), je l'ai ajusté au niveau de ce groupe et joue maintenant avec différentes écritures (majuscules ou minuscules, imprimées ou cursives). Je peux donc choisir quel alphabet je désire travailler. Et les apprenants devront associer, par exemple, une majuscule avec sa minuscule imprimée.

Nous sommes le vendredi 12 novembre, coincés entre un jour férié et un week-end, et de plus un vendredi, jour de prière des musulmans... Beaucoup d'apprenants font le pont, et nous

nous retrouvons exceptionnellement à 5! Cette séance jeu n'était pas prévue, mais je profite de ce petit nombre pour sortir ce memory autour duquel il serait difficile de réunir 12 personnes. C'est aussi une occasion de rentrer dans le monde des lettres, ce qui n'est pas la priorité dans un groupe d'oral. Je quitte "à peu près" mon rôle de formatrice pour rentrer dans le jeu avec eux. J'insiste juste pour que chaque lettre retournée soit nommée et je veille à ce qu'elle soit remise toujours à la même place. Ils ne réalisent pas comme c'est important pour pouvoir les retrouver par la suite. Mis à part ces deux types d'intervention, je joue avec eux et comme eux.

Les apprenants apprécient beaucoup ce jeu. C'est, je crois, la première fois que je vois rire de bon cœur Abdelaziz. Et ça fait plaisir de constater la transformation de cet homme de 50 ans assez renfermé d'ordinaire. Saïda ne semble pas avoir une bonne mémoire visuelle et ne trouve qu'une seule paire de lettres (5, 6 ou 7 pour les autres)... mais elle est bonne perdante et ne semble pas en être affectée.

Séance 3) Kaleidos

Encore un vendredi, en fin d'après-midi. Ils ont très bien travaillé aujourd'hui. Nous avons commencé l'après-midi par des révisions de vocabulaire et des exercices de drill de l'utilisation du verbe être. À la pause, je les sens un peu assommés! Ils ont manifestement besoin de souffler. Que faire? Je vais vite inspecter l'armoire des jeux en espérant y trouver le remède miracle.

Et voilà le Kaleidos... nous reverrons encore du vocabulaire... ou l'enrichissons, de façon plus attractive. Il s'agit de la version "Ado" de la boîte de jeux. Certains dessins sont quelque peu surréalistes ou psychédéliques. Mais je sélectionne deux planches adéquates; un garage avec une moto et son mécanicien, et une salle de sport. Les planches contiennent toutes de nombreux détails. Le principe du jeu est simple : le temps d'écoulement d'un sablier, les apprenants doivent rechercher des mots qui commencent par une lettre déterminée à l'avance. Ici bien sûr, nous ne jouons qu'avec les sons pour ne pas faire intervenir l'orthographe.

Les apprenants sont au nombre de 8. Et la boîte de jeu contient plusieurs séries de planches identiques. Nous formons donc 3 groupes (2x3 joueurs et 1x2) et chaque groupe se réunit autour d'une image (la même image pour tous les groupes). Je choisis une lettre: S. Le sablier coule, l'image est observée et, à voix basse, les apprenants se communiquent l'un à l'autre leurs trouvailles... Stoooooooooop! Le sable est passé. Un groupe après l'autre dit un mot. Et on tourne jusqu'à ce qu'il n'y ait plus d'idées. À chaque mot, ils reçoivent un point, coché au tableau. Deuxième tour; même image, mais on change de lettre: le R. Puis on change d'image, et une troisième lettre; le M... Ils sont tous mordus et pris par le jeu... même Driss "l'endormi" et Abdelaziz "le renfermé". L'excitation est à son comble. Oubliée la fatigue de l'heure précédente; cette séance est passée très vite.

Séance 4) Le jeu des paires

C'est le jour des retrouvailles après les vacances de Noël. Presque trois semaines sans avoir parlé le français... Je mets donc l'accent aujourd'hui sur l'expression orale. Je commence

par un tour de table où chacun raconte *quelque chose* de ses vacances. Il y a une grande qualité d'écoute et je les laisse parler jusqu'à la pause.

Ensuite, je distribue à chacun deux cartes (différentes) d'un jeu de paires "fabrication maison". Il s'agit d'un jeu bâti sur le même principe que le jeu des familles; le joueur doit reconstituer une paire en demandant à un autre joueur s'il possède une carte similaire à l'une de celles qu'il a dans son jeu. Mais dans un premier temps, nous ne jouons pas. C'est un temps d'appropriation du jeu; chacun doit décrire ses cartes avec le plus de précision possible puis il la montre aux autres. Il s'agit d'objets ou d'animaux courants, dont le nom est écrit en dessous de la photo. Quand chacun a pris connaissance des différentes cartes, je les reprends, ajoute les doubles (pour faire les paires), les mélange, et en redistribue 4 à chacun. J'explique le principe du jeu: reconstituer des paires. Ils apprennent ce mot, et font vite l'analogie avec les paires de chaussures, de lunettes, de gants... Je précise que le premier qui n'a plus de carte a gagné. Ce qui est une erreur puisque c'est celui qui rassemble le plus de paires qui gagne! Et je fais une seconde erreur, mais ne m'en rends compte que bien tard: j'ai calculé le nombre de cartes en fonction du nombre de participants en mettant de côté les cartes surnuméraires. Mais de ce fait, il n'y a pas de pioche. Donc, celui qui n'a plus de carte n'est pas nécessairement celui qui a reconstitué des paires. Et celui qui termina le premier fut content d'avoir gagné, mais a vite réalisé qu'alors, il ne pouvait plus jouer... Heureusement, les autres paires se sont vite reconstituées et la partie s'est rapidement terminée.

La consigne imposée était de s'adresser à un autre joueur au choix en demandant: "*est-ce que tu as le... (ou la...)?*". Le joueur interpellé devait répondre selon la même structure de phrase: "*oui (ou non), j'ai (ou je n'ai pas) le... (ou la...)*". Je jouais avec eux, mais n'ai pas abandonné mon chapeau de formatrice puisque je corrigeais leurs phrases pour qu'elles soient correctes. S'agissait-il d'une *ruse pédagogique* pour leur faire intégrer cette structure de phrase ou plutôt d'un contexte de langue différent qui fait surgir certains automatismes... Sans vraiment s'en rendre compte, ils ont passé un bon moment à poser des questions sur un même modèle dans une ambiance détendue et sereine.

Séance 5) Le jeu des paires (bis)

Je voulais revenir rapidement sur ce jeu (et y jouer correctement!), mais janvier au Collectif Alpha est traditionnellement le mois des évaluations, obligatoires vis-à-vis de *Bruxelles Formation* qui offre les contrats. Ce n'est donc qu'environ un mois plus tard que je peux le proposer à nouveau. Mais, une fois de plus, c'est en jouant que je constate que je n'ai pas bien réfléchi aux règles. En effet, que fait celui qui n'a plus de carte? Il ne joue plus? Ou bien on arrête le jeu? Mais, cette fois, il y a une pioche. Donc, je propose à celui qui n'a plus de carte qu'il pioche, pour pouvoir continuer à jouer... jusqu'à ce qu'il n'y ait plus que deux personnes qui se retrouvent chacune avec une carte de la dernière paire. Sur le plan ludique, je pense qu'il aurait été préférable de continuer le jeu avec de moins en moins de joueurs (n'est-ce pas comme ça que l'on joue d'ordinaire?). Sur le plan des apprentissages, ils sont conscients de faire un exercice qui leur permet de formuler correctement leurs questions. Malheureusement, à cause du hasard, certains parlent beaucoup, d'autres très peu... Ce qui confirme l'observation qu'on ne maîtrise pas tout, quand on joue.

Quand j'ai annoncé au groupe que nous allions jouer, Abdelaziz, bougon, me dit; "Jouer?! Comme les enfants?...". Oui, Jouer, mais parler aussi, parler en jouant, et apprendre. Au fil du jeu, je vois bien qu'il s'amuse!

Séance 6) Le lynx — Memory-alphabet — Memory classique

Toute l'après-midi de ce jour est consacrée au jeu, en deux parties. La première (séance 6), nous allons jouer, tandis que durant la deuxième (séance 7), nous allons réfléchir ensemble autour du mot "jouer".

Ils sont 9. Je propose 3 jeux sur 3 tables dans 3 coins bien distincts. Les trois jeux sont *Le Lynx*, le memory des lettres (majuscules et minuscules cursives), et un memory classique présentant des photos sur le thème de La Hollande. J'explique les trois jeux. C'est un rappel pour *Le Lynx* et le memory des lettres, puisqu'ils y ont déjà joué, il y a longtemps (plusieurs mois). Et les deux memory fonctionnent sur le même principe. Pour cette séance, je mettrai l'accent sur l'autonomie. Pour ma part, je prends place à la table du memory des lettres pour jouer avec eux. Mon choix est guidé par le fait que c'est la première fois que je leur propose cet alphabet cursif et je m'imagine qu'ils auront besoin de moi pour valider les résultats (est-ce que ce sont bien les mêmes lettres ?).

Les groupes se sont formés librement: un groupe d'hommes, un groupe de femmes, et un groupe comprenant 2 hommes et 1 femme (sans surprise: Saïda). Le choix du jeu pour chaque groupe s'est aussi fait librement, mais je leur avais annoncé qu'ils pourraient jouer aux trois. La classe est plutôt calme; peu d'éclats de rire, par exemple. Pas de dispute, non plus. Après 25 minutes de jeu, j'annonce la fin du premier jeu et que l'on va tourner. Ils réagissent : "*mais on n'a pas fini !!!*". Je trace au tableau une grille à deux entrées avec, d'une part, leurs prénoms, et d'autre part, le nom des jeux, et je leur demande de compter leurs points, que je note. Ensuite, ils changent de table (et de jeu). Et les parties recommencent pour 25 nouvelles minutes, à la suite desquelles on note le deuxième résultat. Et idem avec le troisième jeu.

Le groupe mixte affiche des résultats plus élevés pour *Le Lynx* et notamment ceux de Mustapha, qui fait partie de ce groupe, dépassent largement la moyenne. Mais je ne sais pas pourquoi. Ont-ils joué plus vite ? Ce qui leur aura permis d'accumuler plus de points sur le même temps. Ou ont-ils joué différemment, selon d'autres règles ? Je ne sais pas le dire, et eux non plus. Ils sont plutôt fiers de gagner...

Quand elle passe à ma table, je vois Maïssam qui triche. Je le lui dis et elle rit. Elle a l'avantage de bien connaître les lettres. Par contre, sa mémoire n'est pas excellente. Et lorsqu'ensuite, elle joue à l'autre memory, j'entends les deux autres qui réagissent. Je me dis, en moi-même, qu'au moins, elle s'investit pour gagner; elle ne reste pas indifférente au jeu, alors qu'en classe, elle a parfois l'air tellement préoccupée par d'autres choses. Les trois femmes de ce groupe ne sont pas du tout performantes à ce jeu de mémoire. Zahia, pour tous les jeux, est perdante. Elle a l'air un peu défaitiste et dit qu'elle ne joue jamais chez elle.

Le fait qu'il y ait trois tables de jeu et que je joue à l'une d'elles ne me permet pas d'observer les autres jeux. Je suis quelques fois interpellée au *Lynx* pour préciser des mots de vocabulaire. Et sinon, j'essaie d'écouter, d'être attentive à ce qu'il se passe aux autres tables, mais c'est très difficile d'être à la fois dans le jeu et hors du jeu.

Séance 7) Brainstorming autour du mot "jouer"

J'avais prévu cette activité pour mieux me rendre compte de leur ressenti quand je propose ces séances de jeux. Je pense en effet que certains formateurs ont peur des réticences des apprenants face au jeu et qu'il est bon d'éclaircir ce point avec le groupe avec lequel on joue. Gilles Brougère écrivait "L'enfant préfère la joie du savoir en comparaison de laquelle le jeu paraît vide de sens"²² et je me disais que les apprenants auraient pu ressentir la même chose.

J'ai donc écrit le mot "JOUER" au milieu du tableau et leur ai demandé de "dire des mots" avec ces consignes:

- Quand je dis "jouer", à quoi pensez-vous ? Qu'est-ce que vous avez envie de dire ?
- Je demande seulement des mots, pas des phrases.
- On ne discute pas les mots proposés par un autre, tout est accepté et noté au tableau.

Voici le résultat (trié) de ce remue-méninges:

avec le chien
avec les enfants
partir... jouer au foot
cache-cache
vélo
moto
sport
ordinateur
dominos
cartes
échecs
dames
dés
paires
"Parché"(jeu que l'on joue en Espagne,
frère de notre jeu des "petits chevaux")²³

au parc
au cirque
à la foire
tricher
perdu
gagnant
trouver
prendre
pêcher
penser
regarder
3 groupes
changer (de jeu)
violon
piano
flûte (là, j'ai mis le holà pour qu'ils ne citent
pas tous les instruments de musique qu'ils
connaissent...)

Contrairement à ce que je pensais, les apprenants ne se sont pas exprimés quant à leur ressenti par rapport aux jeux en classe. Cette mise en commun ne m'a pas permis de savoir s'ils y étaient plutôt favorables ou défavorables. Mais j'ai achevé cette "enquête" en leur distribuant une feuille à compléter où j'avais inscrit :

J'AIME JOUER PARCE QUE...
JE N'AIME PAS JOUER PARCE QUE...

²² Brougère G., op cit., p.179

²³ voir aussi le *Pachisi* indien (<http://fr.wikipedia.org/wiki/Pachisi>)

Je leur ai dit qu'ils pouvaient ne remplir qu'une des deux rubriques, ou les deux. Je les ai laissés réfléchir seuls et ils ont rempli la feuille, phonétiquement. Je suis ensuite passée auprès de chacun pour lire, traduire ce qui était incompréhensible, et compléter éventuellement par ce qu'ils exprimaient.

Voici le résultat de cette deuxième concertation²⁴:

Les hommes:

J' AIME JOUER PARCE QUE...

- ... j'aime au guitare, j'aime jouer beaucoup: dominos, cartes, foot. J'aime au foot. (Abdelaziz)
- ... j'aime beaucoup jouer parce que c'est bon pour la mémoire. (Driss)
- ... on travaille le cerveau et la mémoire, on réfléchit beaucoup. J'aime les jeux différents. (Mokhtar)
- ... c'est bon pour la mémoire aussi pour l'exercice partout pour le corps. (Mustapha)
- ... je rigole avec les copains, c'est bon pour le cœur. (Rachid)

JE N' AIME PAS JOUER PARCE QUE...

- ... quand je suis fatigué. (Rachid)
- Rachid est le seul homme à avoir rempli cette rubrique.

Les femmes:

J' AIME JOUER PARCE QUE...

- ... ma tête est beaucoup pour apprendre, travaille. (Saïda)
- ... je bouge les membres du corps. (Latifa)
- ... j'aime jouer en classe. (Maïssam)
- ... c'est bien pour le cerveau, pour comprendre les lettres. (Zahia)

JE N' AIME PAS JOUER PARCE QUE...

- ... je sens fatigué. (Latifa)
- ... j'ai mal au dos et beaucoup de problèmes, beaucoup de travail à la maison. (Maïssam)
- ... j'aime bien le travail, préparer, nettoyer, donner des coups de main aux personnes. (Zahia)

Dans ces réponses, la question de genre apparaît nettement. En dehors de l'école, les hommes font du sport, vont au café où ils jouent entre hommes. Les femmes ne s'autorisent pas à jouer à cause du travail ménager. Elles ne jouent pas non plus avec les enfants, ce que font parfois les hommes. On sent une forte opposition travail-jeu. Par contre, le jeu en classe est valorisé, tant chez les hommes que chez les femmes parce que "ça fait travailler le cerveau".

Séance 8) Petits chevaux — jeu des poubelles — Memory alphabet

À la suite du brainstorming de la séance précédente, j'ai fait des recherches pour savoir ce qu'était le *parché*. Je leur ai donc amené le jeu des *petits chevaux* et reçoit confirmation qu'il s'agit bien d'une variante de ce jeu. En effet, tous les hommes le connaissent, et sont d'ailleurs

²⁴ ... en respectant leurs mots, leur expression.

assez excités de voir que j'ai compris de quoi ils m'avaient parlé. Par contre, aucune femme ne connaît ce jeu.

Je renouvelle mon expérience de proposer des jeux différents lors de la même séance. Mais cette fois, moi, je ne jouerai pas. Je serai là en observatrice et aide ponctuelle si nécessaire. Je choisis les jeux en conséquence: le memory est maintenant bien connu. Quant aux *petits chevaux*, ce sera un excellent exercice pour les hommes d'en expliquer les règles aux femmes. Et nous ferons les groupes en tenant compte de cet aspect.

Le troisième jeu que j'ai choisi est un jeu allemand de coopération "Ene mene... Müll" que l'importateur belge a traduit par "le jeu des poubelles". J'avais d'une part, très envie de leur faire connaître cette autre notion de jeu qu'est la coopération et, d'autre part, cela tombait bien, nous avons longuement travaillé en classe le thème du tri des déchets et étions allés la semaine précédente visiter un centre de tri. Je commence par montrer la boîte et les différentes composantes du jeu. Celles-ci sont esthétiquement très belles; plateau de jeu au graphisme soigné, avec souci du détail, petit camion-poubelles en bois, petites poubelles en plastique, petites bouteilles... J'explique "en gros" les règles du jeu (éliminer les déchets de chaque maison avant que les camions poubelles ne soient passés) et donnerai les détails quand les groupes seront constitués. Je précise que chacun ne jouera qu'à un seul jeu, qu'il faut donc choisir celui qu'on préfère (tout en veillant à équilibrer le nombre de joueurs...).

La constitution des groupes a été un peu difficile parce que le choix ne se faisait pas tant sur la préférence d'un jeu, mais plutôt sur le choix des partenaires; les femmes voulaient rester toutes ensemble, et elles étaient 6... Et moi, pour respecter le principe du libre choix (et de plaisir), je ne voulais pas imposer. Mustapha a alors proposé de faire un groupe de 2 hommes et 2 femmes pour le jeu des chevaux, pour qu'ils puissent leur expliquer. C'est accepté. Super! (... sauf que j'ai dû intervenir en cours de partie parce que les hommes jouaient à la place des femmes sous prétexte de leur montrer...). Les quatre femmes restantes ont joué au jeu des poubelles et un groupe de trois hommes s'est constitué pour jouer au memory.

Mon intention était de rester en observatrice extérieure, mais j'ai presque constamment été appelée d'un groupe à l'autre, soit pour un mot de vocabulaire, soit pour un détail concernant les règles, soit encore pour arbitrer un conflit. En aurait-il été autrement si je m'étais assise à une table, intégrée à l'un de leurs groupes? Par ailleurs, lors de la séance 6, je pensais être indispensable au memory, pour vérifier leur connaissance des lettres. Ils m'ont prouvé le contraire aujourd'hui en utilisant la feuille aux trois alphabets que je leur avais distribuée en début d'année.

J'avais cette fois prévu un questionnaire d'évaluation avec lequel je suis passée dans chaque groupe dès qu'une partie se terminait:

QUE PENSEZ-VOUS DE CE JEU ?

- Avez-vous trouvé le jeu facile ? difficile ?
- Avez-vous eu du plaisir avec ce jeu ?
- Était-ce un moment excitant, énervant ?
un moment de détente ?
le temps d'un grand effort ?
un temps de réflexion ?
un travail du cerveau ?
- Vrai ou faux: Ce jeu oblige à
se concentrer
observer
prendre des décisions
avoir de la mémoire
aller vite
rechercher des solutions
communiquer avec les autres
s'exprimer devant les autres
être attentif au jeu des autres joueurs
regarder comment l'autre joue pour agir quand c'est son tour
- Le temps de jeu, était-il trop court ? trop long ? juste bien ?
- Les règles sont-elles claires, bien comprises ?
- Sont-elles trop compliquées ?
- Avez-vous envie de changer certaines règles ?
- Qu'est-ce que vous avez appris avec ce jeu ?
- Qu'est-ce qui a été le plus agréable ?
- Qu'est-ce qui a été le plus difficile ou inintéressant ?

Ce questionnaire a bien sûr ses limites. Étant donné le niveau du groupe, les questions ont été posées oralement, et les réponses ne sont donc pas individuelles; elles sont souvent enrichies, mais surtout influencées par les réponses du voisin... Difficile aussi de faire parler les taiseux; ils s'en remettent à l'avis des autres. D'autre part, mes questions étant parfois incomprises, je me devais d'expliquer certains termes et, par mes explications, j'ai eu l'impression d'induire des réponses. On trouvera en annexe les différentes réponses pour chaque jeu²⁵.

Pour le memory, les apprenants ont exprimé le plaisir qu'ils avaient eu à jouer, un jeu demandant beaucoup de réflexion, aux règles claires et bien comprises. Ils ont apprécié de revoir l'alphabet et trouvaient difficile le début du jeu quand on ne connaît encore l'emplacement d'aucune carte.

Pour le jeu des poubelles, les apprenantes ont insisté sur l'apprentissage de mots nouveaux ainsi que sur la beauté du jeu (aspect esthétique). Par contre, elles n'ont pas compris le

²⁵ Annexe IV: L'avis des apprenants.

principe du jeu de coopération, car, quand j'ai demandé - innocemment - qui avait gagné, elles m'ont répondu d'un air dépité; "*c'est Kadijatu, mais parce qu'on a dû l'aider...*". Je remets les pendules à l'heure et leur fais remarquer qu'elles ont gagné toutes ensemble, contre le camion poubelles, mais elles n'ont pas l'air convaincues.

Quant au jeu des chevaux, les hommes, qui connaissaient le jeu, ont surtout insisté sur son caractère ludique ("*on n'a rien appris*"). Les femmes se sont très peu exprimées, se sont montrées assez passives, tant pendant le jeu que pendant l'évaluation. Je pense que j'aurais dû être plus présente au moment où les hommes ont expliqué les règles pour m'assurer que les femmes avaient compris et qu'ils puissent démarrer sur de meilleures bases.

Séance 9) La Table des mots: les rébus par dessins

Je ne pouvais envisager ce travail sans m'arrêter sur un jeu conçu pour l'alphabétisation des adultes, par les acteurs de l'alpha: "À la table des mots... sans soucis"²⁶. C'est un jeu de langage qui aborde beaucoup d'aspects de la langue pour des groupes de multiples niveaux. Ce n'est pas un jeu "clé sur porte"; il demande en effet un important travail d'appropriation de la part du formateur qui veut l'utiliser dans ses cours, car il est si complet qu'il est indispensable d'en sélectionner certains éléments avant de le proposer en classe. En effet, ce n'est pas UN jeu, mais sept jeux, qui peuvent être utilisés en combinaison ou séparément:

- les rébus
- les charades
- les mots-tiroirs
- les devinettes
- les intrus
- les jeux de discriminations auditives
- le loto

Comme les concepteurs le préconisent dans le livret pédagogique qui accompagne le jeu, j'ai utilisé ce dernier jeu, le loto, en préparation au jeu de rébus, que j'avais sélectionné pour mon groupe. Le loto rassemble en effet les mots d'une syllabe utilisés dans les rébus et a permis aux apprenants de prendre connaissance des différents mots. Un grand nombre de ceux-ci étaient nouveaux pour eux et il n'aurait pas été possible de reconstituer les rébus sans être passé par cette étape. Nous avons pris le temps de décrire les dessins représentés, d'en chercher le nom (d'une syllabe), en mettant toutes les connaissances du groupe ensemble, et d'essayer d'en mémoriser une partie. Puis, j'ai distribué les planches de jeu; chaque apprenant avait une planche avec 6 dessins, ils se sont mis par groupe de 3, et j'ai montré un par un chaque dessin. Par 3, ils s'entraidaient pour repérer qui avait le dessin sur sa planche, et celui qui l'avait devait en dire (ou lire) le nom. Cette préparation a eu lieu une semaine avant le jeu des rébus.

J'avais choisi les rébus, car ce jeu me semblait le plus approprié au niveau de mon groupe. Les rébus sont présentés par dessins et donc, la lecture n'intervient pas. L'activité contribue à enrichir leur vocabulaire, et de plus, nous travaillons souvent en classe la décomposition des mots

²⁶ "A la table des mots... sans soucis", édité par Lire et Ecrire Bruxelles, Le Piment ASBL, Lire et Ecrire Brabant Wallon et la Ligue de l'Enseignement, Bruxelles, 2008

en syllabes et nous en découvrons les rythmes que nous tapons dans les mains. C'était donc bien en lien avec mon programme pédagogique.

Le jeu comporte 600 cartes de questions, 100 pour chaque jeu (mis à part le loto), réparties en 5 couleurs représentant 5 thèmes différents (donc 20 cartes par thème et par jeu). Le formateur se trouve face à un choix considérable et sélectionnera la partie de ces cartes correspondant au mieux au niveau de son groupe. Les 5 thèmes sont les suivants:

- la ville
- les courses
- la maison
- les métiers
- le corps et la santé

La notion de hasard, qui donne son piment au jeu, intervient également. Les apprenants, avant de commencer la partie, sont invités à assembler, dans le désordre, des cartons de couleurs (les 5 couleurs des 5 thèmes) qui, une fois assemblés, forment un chemin. On peut en faire varier la longueur selon le temps dont on dispose (une cinquantaine de cases pour 1 heure et demie de jeu). Pour jouer, ils vont lancer un dé qui leur indique la couleur du rébus que je vais leur proposer. Et s'ils trouvent la bonne réponse, ils pourront avancer leur pion sur le chemin jusqu'à la prochaine case de la couleur pour laquelle ils ont joué. Le gagnant est celui qui arrive le premier au bout du chemin (et pas nécessairement le plus performant du point de vue de la langue).

Une face du dé comporte une couleur "joker" grâce à laquelle il est possible de sélectionner dans quelle catégorie on veut être interrogé. Si en début de partie, les joueurs étaient tentés de choisir le thème qui leur semblait le plus facile, il leur est vite apparu qu'il était plus "rentable" de chercher la couleur qui les mènerait le plus loin sur le chemin... Il est à remarquer qu'il est aussi possible de jouer sans utiliser le chemin, ce qui permet par exemple de ne sélectionner qu'un seul thème, mais ce qui réduit la stimulation et le côté purement ludique. Lors de mon expérience, la création du chemin était déjà un acte collectif enthousiaste.

Ils étaient 10 ce jour-là et ils ont formé des équipes de deux. Cela me paraissait important de ne pas se retrouver seul devant l'énigme à résoudre, surtout pour une première fois. Dans la boîte de jeu, on peut trouver des fiches modèles de grand format, qui permettent d'expliquer le principe du jeu facilement à tout le groupe. Pour les rébus, les mots bravo (bras-veau) et anniversaire (A-nid-verre-cerf) sont ainsi proposés sous forme de dessins et c'est par cet exercice commun que nous commençons le jeu; leurs visages s'illuminent quand ils découvrent le nouveau mot formé par les dessins, ils sont impatients de commencer "pour du vrai". Un intérêt de ce jeu réside dans le fait que des mêmes dessins (syllabes) reviennent régulièrement pour former d'autres mots. Ils finissent donc par les connaître. Et un autre intérêt est que chaque joueur cherche la solution, même quand ce n'est pas le tour de son équipe. J'ai d'ailleurs instauré un système de cotation parallèle: si une équipe ne trouvait pas la signification d'un dessin ou d'un mot, les autres pouvaient faire des propositions et faisaient gagner un point à leur équipe, sans pour autant avancer leur pion.

La participation et l'enthousiasme sont tels que je dois insister pour les faire taire quand ce n'est pas leur tour de jouer. Ils ont envie de gagner et certains essaient de tricher (choisir la couleur du dé ou avancer le pion plus loin), mais, comme ils sont tous très attentifs autour de la table... pas facile de tricher sans se faire rabrouer par l'un ou l'autre!!

Pour certains rébus, les joueurs retrouvaient correctement les différentes syllabes, mais n'arrivaient pas à les assembler pour faire le nouveau mot. C'est souvent quand quelqu'un d'autre prononçait les syllabes à haute voix que le mot leur apparaissait alors.

Quand nous avons fait l'évaluation à l'aide du questionnaire²⁷, ils ont exprimé clairement leur intérêt pour ce jeu instructif, insistant sur le besoin de se concentrer, sur le fait d'apprendre de nouveaux mots, sur l'évolution au cours du jeu (ce qui est acquis aide pour la suite), mais aussi sur la dimension collective (chercher ensemble, s'entraider tout en essayant de gagner).

Séance 10) Tic-tac-boum, Devine-tête, Memory des contraires, Link

Cette séance est particulière puisqu'elle se déroule hors de l'école, à la ludothèque Speculoos²⁸ en coanimation avec la responsable du projet "Alpha-jeux"²⁹ de la locale Nord-Ouest de Lire et Ecrire-Bruxelles. Le but est de leur faire découvrir le principe d'une ludothèque, de leur donner envie d'y revenir avec leurs enfants, et également d'y découvrir de nouveaux jeux et de jouer.

Les jeux ont été sélectionnés par l'animatrice d'Alpha-jeux sur base d'une entrevue préalable précisant le niveau et l'évolution du groupe. Il s'agit du Tic-Tac-Boum, de Devine-Tête, de Link et du jeu des Contraires.

Le Tic-Tac-boum (version Junior) est un jeu "brise-glace" auquel nous jouons tous ensemble. Une petite bombe passe de l'un à l'autre en décomptant un temps aléatoire (entre 20 et 90 secondes), après lequel elle explose (fait un bruit d'explosion...). Quand on reçoit la bombe, avant de la passer au voisin, il faut dire un mot répondant au thème proposé par une carte tirée au hasard. Il faut rester attentif à ce que les autres disent, car, bien sûr, deux mêmes mots ne peuvent pas être répétés. Le côté aléatoire donne beaucoup de piquant au jeu et pour certains, le simple fait de recevoir la bombe leur fait perdre leurs moyens... Rires assurés.

À l'évaluation³⁰, les apprenants ont insisté sur le côté ludique ("*on peut rigoler...*"), sur la rapidité du jeu, l'obligation de devoir réfléchir très vite. Ils ne devaient pas seulement chercher et préparer un mot, mais encore s'adapter au fait qu'un autre joueur pouvait dire ce mot avant eux, les obligeant alors à chercher autre chose...

Après cette entrée en matière, l'animatrice explique le principe des trois jeux suivants et les groupes se forment. Naturellement, ils se forment par affinité et non par choix de jeu. Ils savent qu'ils auront l'occasion de les tester tous les trois. Ils sont au nombre de 8; Latifa, Zahia et Laddavanh forment un groupe autour de l'animatrice d'Alpha-Jeux, Saïda accompagne Mokhtar et Mustapha, tandis que Rachid et Abdelaziz restent à deux. Je me joins donc à leur

²⁷ Annexe IV - 4) La table des mots

²⁸ Ludothèque Speculoos Avenue J. Dubrucq, 82 - 1080 Molenbeek-Saint-Jean

²⁹ Le projet "Alpha-jeux", qui vient de démarrer (février 2011), met à disposition d'associations partenaires à Molenbeek, actives en alphabétisation, une animatrice qui analyse les possibilités des jeux et aide les formateurs à les introduire dans les groupes.

³⁰ Annexe IV - 5) Tic-Tac-Boum

groupe. Ces deux derniers groupes fusionneront en fin de matinée pour une partie commune de Link.

Le Devine-tête n'est pas facile pour des joueurs au faible niveau de langage. En effet, chaque joueur place, dans un bandeau accroché à sa tête, une carte qu'il n'a pas vue. Il doit alors, en un temps limité par l'écoulement d'un sablier, découvrir le dessin qu'elle contient à l'aide de questions auxquelles les autres répondent par oui ou par non. Avant de commencer, j'ai sélectionné avec eux une série de cartes en m'assurant qu'ils connaissent ce qui y est représenté. Autrement le jeu n'aurait pas été possible... En cours de partie, les apprenants, très souvent, posaient des questions pour déterminer la catégorie de leur carte (animal, objet, aliment?). Et se contentaient ensuite de nommer une série de noms en demandant si c'était ça qui était représenté. J'ai eu beaucoup de mal à leur faire poser des questions pour cerner l'objet avant de proposer un nom.

À l'évaluation³¹, les apprenants ont exprimé le fait que c'était un jeu difficile et, de ce fait, un peu long. Il n'était pas rare que le sablier doive s'écouler 4 à 5 fois avant la découverte du mot caché. Mais quand un apprenant avait trop de mal à trouver son mot, spontanément, les autres lui glissaient de petits indices...

Le jeu des contraires est une nouvelle variante du jeu de Memory. Les dessins représentent des contraires (long-court, devant-derrrière...). Ils ne sont pas toujours très explicites, mais sont exprimés en toutes lettres à côté du dessin, ce qui empêche toute confusion. De plus, le dos des cartes représente d'une part, une lune et, pour les contraires, un soleil. Le joueur sait, dès lors, qu'il doit retourner une carte de chaque sorte.

Pour ce jeu, les apprenants³² ne connaissaient pas toujours le mot contraire et ils ont donc vraiment eu la sensation d'apprendre quelque chose de nouveau. Comme pour les autres memory, ils trouvaient que c'était difficile au début, puis de plus en plus facile au fur et à mesure du déroulement de la partie.

Le Link est un jeu de stratégie, mais aussi de discrimination visuelle et de vocabulaire. Chaque joueur reçoit un plateau hexagonal avec une multitude de petites cases contenant chacune un dessin. Les différents bords de l'hexagone sont, deux par deux en vis-à-vis, de trois couleurs différentes. Le but du jeu est de tracer une ligne rejoignant deux bords de même couleur avec des jetons qui vont recouvrir les cases nommées à tour de rôle par les différents joueurs. Cependant, les dessins de chaque planche ne sont pas disposés au même endroit. Les apprenants qui ont joué sans supervision ont eu du mal à comprendre les règles. Il y a eu confusion entre rejoindre les deux bords de même couleur et passer sur toutes les cases contenant cette couleur. Ce jeu demande une bonne perception de l'espace, et certains, qui avaient déjà gagné, ne s'en étaient pas rendu compte. De plus, j'ai entendu un apprenant qui en toute bonne foi posait son jeton sur un papillon tout en le nommant "feuille". C'est alors que j'ai suggéré de fusionner les deux groupes afin que je puisse superviser le jeu. De prime abord, ce jeu paraît simple, mais les difficultés sont en réalité multiples.

À l'évaluation³³, les apprenants ont insisté sur la nécessité de bien expliquer les règles avant de commencer. Ils auraient aimé que l'on passe d'abord en revue chaque dessin pour

³¹ Annexe IV - 6) Devine-tête

³² Annexe IV - 7) Memory des contraires

³³ Annexe IV - 8) Link

s'assurer que le nom en était connu. Nous leur avons effectivement demandé s'ils connaissaient les noms des dessins, mais sans s'attarder à chaque dessin ni à chaque apprenant. Or il s'agissait d'un prérequis pour pouvoir jouer correctement. Certains ont expliqué leur tactique de surveiller la plaquette des autres afin de choisir des dessins qui ne les avantagent pas. Chez ces personnes, le désir de gagner peut être primordial dans leur investissement.

3- Séance d'évaluation globale

Nous clôturons les dix séances consacrées au jeu, qui ont ponctué les cours de cette année par un temps d'évaluation. Je sais qu'il est toujours ardu dans un groupe d'oral de réussir à faire s'exprimer les apprenants et leur faire dire ce qu'ils pensent. Il faut les y aider... J'avais donc préparé le local avant leur arrivée: les douze jeux (ou une représentation de ceux-ci pour ceux auxquels nous avons joué à la ludothèque) sont exposés sur une longue table devant tout le monde. Les apprenants prennent place aux tables disposées en U à l'avant de cette longue table. Et une plus petite table se trouve au milieu de ce U. Je m'assieds parmi eux, à l'une des tables.

Les apprenants, dans l'ordre que j'ai établi, du plus taiseux au plus bavard, vont prendre la parole. J'ai apporté une minuterie et chacun a droit à 5 minutes de parole, ce qui est trop pour certains et pas assez pour d'autres... Je les invite à choisir un des jeux, à l'apporter sur la petite table et à le présenter à la classe; rappel du matériel, des règles, du déroulement d'une partie. Ensuite, ils doivent le critiquer au niveau des apprentissages, en d'autres mots, dire pourquoi c'est bien (ou pas bien) de l'utiliser à l'école. Après ce laps de temps, les autres apprenants peuvent intervenir et donner leur avis, compléter ou contredire ce qui a déjà été dit.

Dans l'ensemble, ils expriment peu de négatif. Une personne, Kadijatu, affirme qu'elle n'aime pas jouer, qu'elle préfère lire et écrire. Elle exprime, avec ses propres mots, que c'est plutôt culturellement qu'elle est hostile au jeu, que même petite, elle ne jouait pas. Les autres ne semblent pas la comprendre... Dans le positif ressortent les points déjà évoqués via les questionnaires:

"Les jeux, c'est bien pour la mémoire, c'est bon pour le cerveau, pour les yeux et pour parler. Il y a beaucoup de choses qu'on ne connaît pas et qu'on connaît après. Parfois, personne ne connaît et alors on n'apprend pas.

Quand on joue, on n'est pas triste, toujours content. Le temps est vite, et en plus on rigole avec ça."

Dans un deuxième temps, quand tous les jeux ont été passés en revue, je leur distribue à chacun une feuille avec 12 logos³⁴ ou représentations de chaque jeu ainsi qu'une feuille A3 où j'ai dessiné un escalier. Après avoir mis en évidence la correspondance jeu/logo, je leur demande de choisir le jeu qu'ils trouvent le plus utile au niveau des apprentissages, et à l'inverse, le moins utile, et de coller les deux logos correspondant, respectivement, à la première et dernière marche de l'escalier. Nous faisons ensuite la même démarche pour le "deuxième meilleur jeu". Nous affichons ensuite tous les escaliers au tableau et discutons des résultats:

³⁴ voir annexe V

9 apprenants ont voté pour établir la première position:

- 5 voix pour le Memory-alphabet
- 2 voix pour la Table des mots³⁵
- 1 voix pour le Lynx
- 1 voix pour le Tic-Tac-Boum

8 apprenants ont voté pour établir la deuxième position:

- 2 voix pour le Memory-alphabet
- 1 voix pour le Lynx
- 1 voix pour la Table des mots
- 1 voix pour le Tic-Tac-Boum
- 1 voix pour le Kaleidos
- 1 voix pour le jeu des Poubelles
- 1 voix pour le jeu des Contraires

9 apprenants ont voté pour établir la dernière position:

- 5 voix pour le jeu des Poubelles
- 3 voix pour le Memory classique (thème La Hollande)
- 1 voix pour le jeu des Paires

Avant d'analyser ces résultats, je voudrais préciser qu'il s'agit bien du ressenti des apprenants, répondant à une demande du formateur, à un moment précis, et qu'ils n'ont certainement pas la distance nécessaire pour évaluer sur le long terme ce que le jeu a pu leur apporter au cours de cette année. Et que de plus, ils étaient assis l'un à côté de l'autre, et ont pu être influencés par leurs voisins.

Une première réflexion concerne une erreur de méthodologie, car j'aurais dû leur préciser qu'ils devaient voter uniquement pour des jeux qu'ils avaient personnellement testés. Ainsi le jeu des Poubelles est dévalorisé par 5 personnes... qui n'y ont pas joué et qui ont eu l'impression qu'on ne pouvait rien y apprendre. La personne qui l'a mis en deuxième position y a par contre joué et l'a longuement défendu lors de la mise en commun.

Le Memory-alphabet a récolté 7 voix, si l'on considère les deux positionnements de tête. Ce jeu fait directement référence à des acquis scolaires de base, et, de plus, je l'avais représenté par les quatre premières lettres de l'alphabet. La Table des mots n'a reçu que trois voix, contrairement à mon attente, tant les apprenants avaient exprimé leur satisfaction en y jouant. Une personne exprime ce que chacun semble ressentir: *"Tous les jeux sont bons, mais c'est toi qui demandes de choisir!"*

4- Analyse de 4 jeux retenus

Dans ce chapitre, j'ai sélectionné quatre jeux que je voudrais passer par la grille de repérage des capacités développées dans le jeu. J'ai retenu les quatre jeux qui avaient reçu le plus de suffrages lors de notre évaluation (en additionnant les premières et deuxièmes

³⁵ Dans ce travail, les réflexions par rapport à la Table des mots ne concernent que le jeu des rébus que nous avons utilisé, et pas la totalité des 7 jeux de la boîte.

positions): il s'agit du Memory-alphabet, la Table des mots, le Lynx et le Tic-Tac-Boum. On pourrait m'objecter que cette analyse devrait être faite avant de proposer les jeux aux apprenants. Cependant, je pense que ce travail est un constant aller-retour entre la théorie et la pratique et qu'il m'était nécessaire d'avoir expérimenté les jeux en classe avant de mieux les cerner et de mieux percevoir tout ce qu'ils pouvaient apporter.

Pour clarifier la présentation du tableau, je désigne les jeux par un numéro et une abréviation:

| | | |
|---|-----------------|-----|
| 1 | Memory-alphabet | MA |
| 2 | Table des mots | TM |
| 3 | Le Lynx | L |
| 4 | Tic-Tac-Boum | ttB |

| | 1 MA | 2 TM | 3 L | 4 ttB |
|---|---------|---------|--------|----------|
| COMMUNIQUER | | | | |
| s'exprimer de façon compréhensible de façon verbale | | x | x | x |
| s'exprimer de façon compréhensible de façon non verbale | | | x | |
| enrichir son vocabulaire | | x | x | x |
| échanger avec autrui | | x | x | x |
| écouter | | x | x | x |
| s'obliger à la précision, à la concision | | x | | |
| prendre la parole rapidement | | x | x | x |
| donner son opinion | | | | |
| savoir questionner | | | | |
| autre... | | | | |
| | | | | |
| DÉVELOPPER L'IMAGINATION | | | | |
| développer la créativité | | | | x |
| développer le sens de l'humour | | | | |
| créer des associations d'idées | | | | x |
| autre... | | | | |
| | | | | |
| DÉVELOPPER LA MÉMOIRE | | | | |
| développer l'attention et la concentration | x | x | x | x |
| retenir des informations (à court terme) | x | x | | x |
| se souvenir (à long terme) | | x | | |
| autre... | | | | |
| | | | | |
| SE CONNAÎTRE/CONNAÎTRE AUTRUI | | | | |
| accepter la mise à l'épreuve | x | x | x | x |
| accepter un point de vue différent | | | | |
| découvrir ses propres réactions | x | x | x | x |
| découvrir les réactions des autres | x | x | x | x |
| savoir s'exprimer sur soi | | | | |
| savoir faire abstraction de soi | | | | |
| autre... | | | | |

| | 1 MA | 2 TM | 3 L | 4 ttB |
|---|---------|---------|--------|----------|
| RECHERCHER DES SOLUTIONS/DÉDUIRE | | | | |
| repérer comment l'autre procède | x | x | | |
| savoir observer pour obtenir des informations | x | x | x | |
| savoir raisonner | x | x | | |
| savoir procéder par élimination | x | | x | x |
| savoir procéder par tâtonnement | x | x | +/- | |
| savoir associer | x | x | x | x |
| autre... | | | | |
| | | | | |
| SE REPÉRER DANS LE TEMPS | | | | |
| savoir s'organiser dans une contrainte de temps | | x | x | x |
| percevoir la chronologie, succession des événements | x | x | | |
| autre... | | | | |
| | | | | |
| SE REPÉRER DANS L'ESPACE | | | | |
| situer | x | x | x | |
| orienter | | x | | |
| déplacer | | x | | |
| lire des symboles | x | x | | |
| savoir lire un plan | | | | |
| placer et créer des assemblages | | | | |
| autre... | | | | |
| | | | | |
| PRENDRE DES DÉCISIONS | | | | |
| savoir analyser les tâches à accomplir | x | x | | |
| comparer différents choix possibles | x | x | | |
| savoir anticiper le jeu des autres | | | | |
| savoir élaborer une stratégie, une tactique | x | x | x | |
| autre... | | | | |

À la lumière de cette grille d'analyse, je voudrais également établir le lien entre ces jeux et les différentes formes d'intelligences auxquelles ils font appel, et ensuite entre ces jeux et les quatre temps d'apprentissage établis en gestion mentale.

Le Tic-Tac-Boum me semble le seul des quatre jeux à faire intervenir un tant soit peu l'intelligence corporelle-kinesthésique; nous y avons joué debout et la bombe devait passer de l'un à l'autre. Mais ce jeu fait plus appel à l'intelligence verbo-linguistique, par sa recherche de mots, et dans une moindre mesure à l'intelligence intra-personnelle car il est nécessaire de maîtriser son émotion à l'approche de la bombe (même si celle-ci est fictive!). L'intelligence interpersonnelle me semble importante dans ce jeu, mais également dans la Table des mots et le Lynx, car ce sont des jeux qui demandent une attention aux autres et une écoute de ce qu'ils disent. Il est aussi nécessaire de communiquer avec eux, sinon pas de jeu possible. L'intelligence verbo-linguistique est bien sûr totalement présente dans la Table des mots avec le plaisir de

former/découvrir des mots nouveaux à partir de syllabes. C'est la forme d'intelligence qui domine ce jeu, mais on y trouve aussi l'intelligence logico-mathématique, avec le désir de résoudre des énigmes et, si l'on considère l'avancement des pions sur le chemin de jeu, également l'intelligence spatio-temporelle. Ces deux formes d'intelligence (logico-mathématique et spatio-visuelle) sont quant à elles fortement présentes dans le Memory et le Lynx, jeux où dominant l'observation et le repérage d'objets dans un espace déterminé.

Si je passe en revue les quatre temps d'apprentissage en gestion mentale, le Memory me semble correspondre à la mise en projet; c'est un jeu lent pour lequel il est indispensable de réfléchir sur sa façon de procéder. Le Lynx correspond à l'étape de la perception; c'est un jeu rapide qui développe la perception de l'espace et la discrimination visuelle. La Table des mots répond à l'étape d'évocation; le joueur doit donner du sens au dessin qu'on lui présente, en recherchant ce qu'il a appris précédemment. Il doit établir des liens entre des choses qui n'en ont pas de prime abord. Et enfin, j'associe le Tic-Tac-Boum à l'étape de restitution puisque, dans ce jeu, le joueur recherche dans sa mémoire tout ce qu'il connaît se rapportant à un même thème.

En résumé...

| | 1 MA | 2 TM | 3 L | 4 ttB |
|---------------------------------------|---------|---------|--------|----------|
| LES INTELLIGENCES MULTIPLES | | | | |
| Intelligence corporelle-kinesthésique | | | | +/- |
| Intelligence verbo-linguistique | | x | | x |
| Intelligence intra-personnelle | | | | +/- |
| Intelligence inter-personnelle | | x | x | x |
| Intelligence logico-mathématique | x | x | x | |
| Intelligence spatio-temporelle | x | +/- | x | |
| LA GESTION MENTALE | | | | |
| Mise en projet | x | | | |
| Perception | | | x | |
| Evocation | | x | | |
| Restitution | | | | x |

Conclusion

Au terme de ce travail, je dois avouer que je ne suis pas au terme de mes découvertes. Je pense que mon expérience n'a été qu'une approche pour soulever le voile de la multiplicité des possibilités offertes par le jeu. Il s'agissait pour moi du point de départ d'une nouvelle pratique pédagogique, et non pas le résultat d'une longue expérience.

Au travers de cette recherche, il m'est apparu que le jeu s'immisce dans bien des domaines dont l'alphabétisation ne fait pas exception. Pourtant le jeu semble opposé au projet pédagogique; il comporte trop d'éléments d'incertitude. Il est donc évident que son utilisation ne sera en aucun cas exclusive en matière d'apprentissage et que les séances de jeux alterneront avantageusement avec des séances utilisant d'autres supports, nombreux et variés. J'ai eu la chance dans mon travail pratique, d'avoir beaucoup d'heures de cours chaque semaine avec le même groupe, ce qui m'a permis de passer régulièrement d'un apprentissage plus classique vers le jeu.

Le jeu est une activité riche, qui mobilise de nombreuses compétences dans des domaines variés. Il peut réellement devenir un allié du formateur, si toutefois celui-ci prend le temps de l'analyser et d'effectuer de nombreux allers-retours entre cette analyse et l'action. Le jeu élargit la rencontre avec différents types d'intelligence, différents modes de penser, de réagir et d'apprendre.

Le jeu ? Une partie de plaisir avec une part de hasard... deux éléments très utiles en pédagogie! Ce n'est toutefois que petit à petit que le formateur qui désire introduire le jeu dans ses pratiques pédagogiques va se spécialiser. En effet, pour bien choisir, parmi les jeux dont il dispose, un jeu à introduire en classe, il est nécessaire de bien tous les connaître. Augmenter le panel des jeux présentés permettra au fur et à mesure de proposer aux apprenants de jouer soit en autonomie, soit en supervision. Et pour augmenter la connaissance des jeux, je ne peux que prôner une collaboration entre formateurs et professionnels du jeu.

J'éprouve des difficultés à évaluer la totalité des effets positifs déclenchés par le jeu. Quand j'interroge les apprenants à ce propos, ils sont manifestement gênés par un manque de facilité dans l'expression et se limitent bien souvent à observer des apprentissages très concrets, tel celui de nouveaux mots par exemple. Peut-être est-ce là une spécificité d'un groupe d'oral. Mais personnellement, comme on a pu le lire au fil de ma partie pratique, j'ai été heureuse de constater un réel changement d'attitude chez certains lorsque nous jouions; personnes plus ouvertes, plus participatives, plus actives... oubliant pour un temps les soucis qui semblent parfois les accabler.

Le débat quant à l'utilisation du jeu en classe n'est pas clos, mais je ne suis pas loin de penser qu'on peut choisir de jouer parce que c'est intrinsèquement éducatif. La concentration et l'attention que cela demande sont de toute façon positives pour tout apprentissage ultérieur. Mais les effets du jeu se feront sentir pour l'essentiel à long terme, et pas nécessairement là où l'on s'y attendait. Le jeu est une parenthèse dans la vie, un moment d'insouciance. Il fait travailler le cerveau autrement, et avant tout, avec plaisir et sur un mode de communication différent.

Si de nombreux formateurs utilisent occasionnellement le jeu sur le terrain, il m'a semblé que peu d'écrits avaient été consacrés à son utilisation dans les classes d'alphabétisation. Par ce travail, j'espère avoir donné l'envie au lecteur-formateur de s'essayer lui aussi à cette pratique. J'ai tenté de donner quelques indications et exemples concrets, mais il n'y a bien sûr pas de recettes clé sur porte... Le lecteur s'attendait peut-être à trouver une liste de jeux en regard d'objectifs pédagogiques déterminés. Si c'est le cas, il risque d'être déçu. Ma modeste ambition était plutôt de donner des pistes pour entrer dans le monde du jeu en tant qu'outil pédagogique et d'aider le formateur qui le désire à se poser les bonnes questions et à faire lui-même les démarches vers le bon jeu au bon moment, et en fonction des moyens dont il dispose.

ANNEXES

- Annexe I Plan d'ensemble des concepts psychopédagogiques du système ESAR
- Annexe II Synthèse des définitions des descripteurs principaux de la classification ESAR
- Annexe III Références des jeux utilisés dans le cadre de ce travail et disponibles dans le commerce
- Annexe IV Les avis des apprenants
- 1) Le Memory-Alphabet
 - 2) Le jeu des poubelles
 - 3) Les Petits Chevaux
 - 4) La Tables des Mots
 - 5) Tic-Tac-Boum
 - 6) Devine-tête
 - 7) Le Memory des Contraires
 - 8) Link
- Annexe V Les 12 jeux représentés par symboles

ANNEXE I

| Le plan d'ensemble des concepts psychopédagogiques du système ESAR - 2002 | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|
| FACETTE A Types de jeux | FACETTE B Habiletés cognitives | FACETTE C Habiletés fonctionnelles | FACETTE D Types d'activités sociales | FACETTE E Habiletés langagières | FACETTE F Conduites affectives |
| Denise Garon : Facettes A, B, C, D (2002), Rolande Filion : Facette E, Manon Doucet : Facette F (1993) 1. JEU D'EXERCICE 01 Jeu sensoriel sonore 02 Jeu sensoriel visuel 03 Jeu sensoriel tactile 04 Jeu sensoriel olfactif 05 Jeu sensoriel gustatif 06 Jeu mouleur 07 Jeu de manipulation 08 Jeu d'action-réaction virtuel 2. JEU SYMBOLIQUE 01 Jeu de rôle 02 Jeu de mise en scène 03 Jeu de production graphique 04 Jeu de production à trois dimensions 05 Jeu de simulation virtuel 3. JEU D'ASSEMBLAGE 01 Jeu de construction 02 Jeu d'agencement 03 Jeu de montage mécanique 04 Jeu de montage électromécanique 05 Jeu de montage électronique 06 Jeu de montage scientifique 07 Jeu de montage robotisé 08 Jeu de montage virtuel 4. JEU DE REGLES 01 Jeu d'association 02 Jeu de séquence 03 Jeu de circuit 04 Jeu d'adresse 05 Jeu sportif 06 Jeu de stratégie 07 Jeu de hasard 08 Jeu questionnaire 09 Jeu mathématique 10 Jeu de langue 11 Jeu d'énigme 12 Jeu de règles virtuel | 1. CONDUITE SENSORI-MOTRICE 01 Répétition par essais et erreurs 02 Causalité sensori-motrice 03 Permanence de l'objet 04 Raisonnement pratique 2. CONDUITE REPRESENTATIVE 01 Imitation différée 02 Images mentales 03 Pensée représentative 3. CONDUITE INTUITIVE 01 Triage 02 Appariement 03 Différenciation de couleurs 04 Différenciation de dimensions 05 Différenciation de formes 06 Différenciation de textures 07 Différenciation temporelle 08 Différenciation spatiale 09 Association d'idées 10 Raisonnement intuitif 4. CONDUITE OPERATOIRE CONCRETE 01 Classification 02 Sériation 03 Relations de causalité 04 Réversibilité 05 Dénombrement 06 Opérations numériques 07 Conservation des quantités 08 Relations spatiales 09 Relations temporelles 10 Coordonnées simples 11 Raisonnement concret 5. CONDUITE OPERATOIRE FORMELLE 01 Raisonnement hypothético-déductif 02 Raisonnement inductif 03 Raisonnement analogique 04 Raisonnement combinatoire 05 Système de représentations complexes 06 Système de coordonnées complexes | 1. EXPLORATION 01 Perception auditive 02 Perception visuelle 03 Perception tactile 04 Perception olfactive 05 Perception gustative 06 Préhension 07 Déplacement 08 Mouvement dynamique dans l'espace 2. REPRODUCTION 01 Reproduction de modèles 02 Reproduction de rôles 03 Reproduction d'événements 04 Créativité expressive 3. COMPETENCE 01 Discrimination auditive 02 Discrimination visuelle 03 Discrimination tactile 04 Discrimination olfactive 05 Discrimination gustative 06 Mémoire auditive 07 Mémoire visuelle 08 Mémoire tactile 09 Mémoire olfactive 10 Mémoire gustative 11 Coordination œil-main 12 Coordination œil-pied 13 Latéralité 14 Orientation sonore 15 Orientation spatiale 16 Orientation temporelle 17 Créativité productive 4. PERFORMANCE 01 Acuité auditive 02 Acuité visuelle 03 Dexterité 04 Souplesse 05 Agilité 06 Endurance 07 Force 08 Rapidité 09 Précision 10 Patience 11 Concentration 12 Mémoire logique 13 Equilibre 14 Créativité inventive | 1. ACTMITE INDIVIDUELLE 01 Jeu individuel 02 Jeu individuel et associatif 03 Jeu individuel et compétitif 04 Jeu individuel et coopératif 2. ACTMITE ASSOCIATIVE 01 Jeu associatif 02 Jeu associatif et compétitif 03 Jeu associatif et coopératif 3. ACTMITE COMPETITIVE 01 Jeu compétitif 02 Jeu compétitif et coopératif 03 Jeu compétitif ou coopératif 4. ACTMITE COOPERATIVE 01 Jeu coopératif 02 Jeu coopératif et compétitif 03 Jeu coopératif ou compétitif | 1. LANGAGE RECEPTIF ORAL 01 Discrimination verbale 02 Pairage verbal 03 Décodage verbal 2. LANGAGE PRODUCTIF ORAL 01 Expression pré-verbale 02 Reproduction verbale de sons 03 Appellation verbale 04 Séquence verbale 05 Expression verbale 06 Mémoire phonétique 07 Mémoire sémantique 08 Mémoire lexicale 09 Conscience du langage oral 10 Réflexion sur la langue orale 3. LANGAGE RECEPTIF ECRIT 01 Discrimination de lettres 02 Correspondance lettres-sons 03 Décodage syllabique 04 Décodage de mots 05 Décodage de phrases 06 Décodage de messages 4. LANGAGE PRODUCTIF ECRIT 01 Mémoire orthographique 02 Mémoire graphique 03 Mémoire grammaticale 04 Mémoire syntaxique 05 Expression écrite 06 Réflexion sur la langue écrite | 1. CONFIANCE 01 Différenciation moi/non-moi 02 Sourire comme réponse sociale 03 Attachement à un objet transitionnel 04 Réaction face à l'étranger 2. AUTONOMIE 01 Maîtrise du non 02 Maîtrise du corps 03 Reconnaissance de soi 3. INITIATIVE 01 Identification sexuelle 02 Identification parentale 03 Identification sociale 4. TRAVAIL 01 Connaissance personnelle 02 Reconnaissance sociale 5. IDENTITE 01 Recherche d'une personnalité 02 Apprentissage de modes d'organisation sociale |

© Tous droits réservés. Denise Garon. Le Système Esar, Guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et de jouets. Éditions du Cercle de la librairie et Éditions ASTED Inc. 2002.

ANNEXE II

Synthèse des définitions des descripteurs principaux de la classification ESAR®, 2002.

| FACETTE A Types de jeux | FACETTE B Habilités cognitives | FACETTE C Habilités fonctionnelles | FACETTE D Types d'activités sociales | FACETTE E Habilités langagières | FACETTE F Conduites affectives |
|---|---|---|--|---|---|
| Ensemble des activités de jeu propres à chaque étape du développement. | Ensemble des habilités cognitives permettant d'utiliser, en cours d'action, des processus mentaux à chaque étape du développement. | Répertoire d'habilités nécessaires pour agir de manière efficace et fonctionnelle. | Répertoire d'habilités ludiques nécessaires pour jouer socialement de manière significative. | Répertoire d'habilités langagières propres à chaque mode de communication. | Répertoire de conduites affectives décrivant différentes manifestations émotionnelles à chaque étape du développement. |
| 1. JEU D'EXERCICE Exercice sensoriel et moteur répété pour le plaisir des effets produits et des résultats immédiats. | 1. CONDUITE-SENSORI-MOTRICE Ensemble d'habilités cognitives portant sur des actions sensorielles et motrices directes et immédiates. | 1. EXPLORATION Répertoire d'habilités fonctionnelles permettant de découvrir et d'explorer de façon active par essais et erreurs. | 1. ACTIVITE INDIVIDUELLE Activité réalisée seul, avec ou sans objets ou accessoires, sans lien direct avec les autres participants. | 1. LANGAGE RECEPTIF ORAL Instrument de communication de la pensée faisant appel à la capacité auditive et cognitive permettant de décoder et d'analyser un message verbal dans le but d'en comprendre le sens. | 1. CONFIANCE Instauration d'une relation bonne et constante entre l'adulte et l'enfant dans un environnement familier et sûr. |
| 2. JEU SYMBOLIQUE Jeu permettant de faire semblant, d'imiter les objets et les autres, de jouer des rôles, créer des scénarios et représenter la réalité au moyen d'images et de symboles. | 2. CONDUITE REPRESENTATIVE Ensemble d'habilités cognitives permettant de représenter la réalité à l'aide d'images mentales, de mots et de symboles ; | 2. REPRODUCTION Répertoire d'habilités fonctionnelles permettant de reproduire directement des éléments de la réalité qu'il faut reconstituer. | 2. ACTIVITE ASSOCIATIVE Activité réalisée en association avec les autres, sans but commun précis et sans véritable organisation. | 2. LANGAGE PRODUCTIF ORAL Instrument de communication de la pensée faisant appel à la capacité d'attention phonatoire et cognitive permettant de produire un message verbal pour exprimer sa pensée. | 2. AUTONOMIE Affirmation du moi se traduisant par la capacité de l'enfant à maîtriser et à contrôler son corps et à se reconnaître parmi les autres en initiant ses propres gestes. |
| 3. JEU D'ASSEMBLAGE Jeu qui consiste à réunir, à combiner, à construire, à agencer et à monter plusieurs éléments pour former un tout, en vue d'atteindre un but précis. | 3. CONDUITE INTUITIVE Ensemble d'habilités cognitives permettant des raisonnements prélogiques limités par une perception partielle de la réalité. | 3. COMPETENCE Répertoire d'habilités fonctionnelles permettant d'effectuer des tâches avec aisance et d'agir avec un bon niveau d'efficacité. | 3. ACTIVITE COMPETITIVE Activité réalisée seul ou en équipe, dans le respect de règles préalablement établies pour vaincre un ou plusieurs adversaires... | 3. LANGAGE RECEPTIF ECRIT Instrument de communication de la pensée faisant appel à la capacité d'attention visuelle et cognitive permettant de décoder et d'analyser un message écrit dans le but d'en comprendre le sens. | 3. INITIATIVE Différenciation et identification par l'apprentissage des nombreux attributs relatifs aux rôles sociaux, aux rôles parentaux, aux rôles sociaux, etc. |
| 4. JEU DE REGLES Jeu comportant un code précis à respecter et des règles acceptées par tous les joueurs. | 4. CONDUITE OPERATOIRE CONCRETE Ensemble d'habilités cognitives permettant de solutionner des problèmes s'appuyant sur les opérations fondamentales de la pensée logique concrète comme classer, sérier, dénombrer, additionner, soustraire, égaliser, mettre en correspondance, mesurer, etc. | 4. PERFORMANCE Répertoire d'habilités fonctionnelles permettant d'agir avec un très haut niveau d'efficacité. | 4. ACTIVITE COOPERATIVE Activité réalisée avec d'autres joueurs ayant des buts précis et des rôles complémentaires dans l'intention de réussir une tâche commune. | 4. LANGAGE PRODUCTIF ECRIT Instrument de communication de la pensée faisant appel à la capacité d'attention visuelle et cognitive permettant d'exprimer sa pensée par un message écrit. | 4. TRAVAIL Expérimentation de la réussite personnelle et sociale se traduisant par l'acquisition de connaissances dans tous les domaines, par la recherche d'approbation d'autrui à travers des expériences de jeux performants. |
| | 5. CONDUITE OPERATOIRE FORMELLE Ensemble de faire des hypothèses, de les vérifier et de solutionner des problèmes théoriques à l'aide de raisonnements abstraits, d'énoncés verbaux, de signes mathématiques, d'analyses déductives, etc., et de considérer toutes les combinaisons possibles à l'aide de la pensée abstraite. | | | | 5. IDENTITE Réexamen et réintégration des différentes identifications de l'enfant provoqués par les nombreuses transformations biologiques, psychologiques et sociales. |

© Tous droits réservés. Denise Garon. Le Système Esar, Guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et de jouets. Éditions du Cercle de la librairie et Éditions ASTED Inc. 2002.

ANNEXE III: Éditeurs des jeux utilisés dans le cadre de ce travail et disponibles dans le commerce

| | |
|---|-----------------------------------|
| Devine-Tête | Megableu, Randonnai-France, 2006 |
| Ene mene... Müll (le jeu des Poubelles) | Ravensburger, Ravensburg, 1990 |
| Kaleidos | EG Editrice Giochi, Milan, 1995 |
| Link | Binary Arts, Alexandria-USA, 2002 |
| Le Lynx | Educa, Barcelone |
| Les Petits Chevaux | MB jeux, France, 1981 |
| Memory des Contraires | McWizGames |
| La Table des Mots | Lire et Ecrire, Bruxelles, 2008 |
| Tic-Tac-Boum Junior | Goliath, France, 1995 |

ANNEXE IV : LES AVIS DES APPRENANTS

1) LE MEMORY (21/03/11)

- Avez-vous trouvé le jeu facile ? difficile ? *Début difficile, après plus facile*
- Avez-vous eu du plaisir avec ce jeu ? *Oui*
- Était-ce un moment excitant, énervant ? *Avant j'avais mal à la tête. Le mal, toujours là maintenant, mais quand on joue, j'oublie.*
- un moment de détente ? *Oui*
- le temps d'un grand effort ? *Non*
- un temps de réflexion ? *Oui*
- un travail du cerveau ? *Oui beaucoup un maximum*
- Vrai ou faux: Ce jeu oblige à
- se concentrer *Vrai*
- observer *Vrai*
- prendre des décisions *?*
- avoir de la mémoire *Vrai*
- aller vite *Faux*
- rechercher des solutions *?*
- communiquer avec les autres *Oui, parce qu'à cause de ça, on rigole.
On parle pour le jeu... pas d'autre chose!*
- s'exprimer devant les autres *Vrai*
- être attentif au jeu des autres joueurs *Vrai*
- regarder comment l'autre joue pour agir quand c'est son tour *Vrai*
- Le temps de jeu, était-il trop court ?
trop long ? Juste bien ? *Juste bien*
- Les règles sont-elles claires, bien comprises ? *Oui*
- Sont-elles trop compliquées ? *Non*
- Avez-vous envie de changer certaines règles ? *Si on joue à 4, c'est plus difficile parce que tu mélanges dans ta tête, mais c'est plus facile parce que plus de cartes retournées.*
- Qu'est-ce que vous avez appris avec ce jeu ? *L'alphabet, revoir les majuscules et les minuscules*
- Qu'est-ce qui a été le plus agréable ? *On connaît l'alphabet bien. Prendre la feuille pour regarder parce que parfois on se trompait.*
- Qu'est-ce qui a été le plus difficile ou inintéressant ? *Pas trouver vite.*

2) JEU DES POUBELLES (21/03/11)

- Avez-vous trouvé le jeu facile ? difficile ? *Facile. Le cerveau travaille. Les mots rentrer dans la tête. C'est mieux, c'est la même la vie. Le premier, un peu réfléchir. Si tu comprends pas, tu as mal à la tête.*
- Avez-vous eu du plaisir avec ce jeu ? *C'est plaisir pour parler. Avec trois copines. Avant je connais pas les mots. Je comprends toutes les images.*
- Était-ce un moment excitant, énervant ? *Non*
un moment de détente ? *Oui*
le temps d'un grand effort ? *Oui*
un temps de réflexion ? *Non parce que mots écrits au tableau. Si je ne sais pas, je regarde au tableau.*
un travail du cerveau ? *Oui, c'est bien! Parce qu'on est âgé, le cerveau doit travailler. C'est pas comme les enfants. Les enfants comprennent vite.*
- Vrai ou faux: Ce jeu oblige à
- | | |
|--|-------------|
| se concentrer | <i>Vrai</i> |
| observer | <i>Vrai</i> |
| prendre des décisions | <i>Vrai</i> |
| avoir de la mémoire | <i>Vrai</i> |
| aller vite | <i>Faux</i> |
| rechercher des solutions | <i>Vrai</i> |
| communiquer avec les autres | <i>Vrai</i> |
| s'exprimer devant les autres | <i>Vrai</i> |
| être attentif au jeu des autres joueurs | <i>Vrai</i> |
| regarder comment l'autre joue pour agir quand c'est son tour | <i>Vrai</i> |
- Le temps de jeu, était-il trop court ? trop long ? juste bien ? *Pas long, juste bien, compris beaucoup de choses, comment s'appelle ça (compost, produits toxiques...). Ce sont des mots nouveaux.*
- Les règles sont-elles claires, bien comprises ? *Quand on joue, on comprend.*
- Sont-elles trop compliquées ? *Non, l'autre plus compliqué (petits chevaux)*
- Avez-vous envie de changer certaines règles ? *C'est mieux garder.*
- Qu'est-ce que vous avez appris avec ce jeu ? *Je comprends toutes les images.*
- Qu'est-ce qui a été le plus agréable ? *Les dessins (détails): souris, écureuil, lézard... Très beau jeu magnifique. Propres maisons. Je comprends quelque chose j'ai besoin pour la vie.*
- Qu'est-ce qui a été le plus difficile ou inintéressant ? *Tout intéresse!*

3) PETITS CHEVAUX (21/03/11)

- Avez-vous trouvé le jeu facile ? difficile ? *Facile*
- Avez-vous eu du plaisir avec ce jeu ? *Oui*
- Était-ce un moment excitant, énervant ? *Enervant, parce que chaque fois il faut recommencer*
- un moment de détente ? *Oui*
- le temps d'un grand effort ? *Non*
- un temps de réflexion ? *Un peu*
- un travail du cerveau ? *Non*
- Vrai ou faux: Ce jeu oblige à
- se concentrer *Vrai*
- observer *Vrai*
- prendre des décisions *Vrai*
- avoir de la mémoire *Faux*
- aller vite *Oui, sinon les autres n'aiment pas*
- rechercher des solutions *Faux*
- communiquer avec les autres *Faux*
- s'exprimer devant les autres *Faux*
- être attentif au jeu des autres joueurs *Vrai*
- regarder comment l'autre joue pour agir quand c'est son tour *Vrai*
- Le temps de jeu, était-il trop court ?
trop long ? juste bien ? *Trop long*
- Les règles sont-elles claires, bien comprises ? *(les hommes) Oui, on les connaît, mais "parché" c'est mieux parce que on peut avancer 20 quand on tombe sur un autre, ça va plus vite.*
(les femmes) Oui, parce que les autres montrent.
- Sont-elles trop compliquées ? *Non*
- Avez-vous envie de changer certaines règles ? *Oui, comme "parché"*
- Qu'est-ce que vous avez appris avec ce jeu ? *Rien, on a joué, on n'a rien appris.*
... ce n'est pas vrai: on a appris le mot "pion".
- Qu'est-ce qui a été le plus agréable ? *Quand j'ai gagné...*
- Qu'est-ce qui a été le plus difficile ou inintéressant ? *Pas pouvoir avancer de 20 (comme au "parché")*

4) LA TABLE DES MOTS (04/04/11)

- Avez-vous trouvé le jeu facile ? difficile ? *Le premier je comprends pas, après je comprends./ Au début, difficile, puis on apprend les mots.*
- Avez-vous eu du plaisir avec ce jeu ? *Oui, parce qu'on apprend / beaucoup de mots pas oubliés / l'heure passe vite / oui, parce que je gagne. Si j'avais perdu, j'aurais triché / Si tu joues pour des sous, c'est important de gagner. Ici, tu gagnes, tu gagnes pas, c'est la même chose. On apprend les mots, c'est ça important.*
- Était-ce un moment excitant, énervant ? *Non*
un moment de détente ? *Pas tranquille parce qu'on cherche / après, on se sent bien.*
le temps d'un grand effort ? *Oui, de la tête et du corps*
un temps de réflexion ? *On réfléchit comment s'appellent les dessins*
un travail du cerveau ? *Oui, le cerveau travaille*
- Vrai ou faux: Ce jeu oblige à
se concentrer *Vrai concentrer pour tout: les images, choisir les couleurs, avancer beaucoup, trouver les mots...*
observer *Vrai /Faux ça dépend des dessins, si on connaît*
prendre des décisions *Vrai réfléchir et puis choisir*
avoir de la mémoire *Vrai*
aller vite *Non sauf si les autres donnent la réponse*
rechercher des solutions *Vrai*
communiquer avec les autres *Vrai, si tu parles pas, tu restes à la maison!*
s'exprimer devant les autres *Vrai, si un autre connaît, il le dit, et après j'apprends.*
être attentif au jeu des autres joueurs *Vrai, faire attention aux autres pour si ils trichent!*
regarder comment l'autre joue pour agir quand c'est son tour *Vrai ah oui!*
- Le temps de jeu, était-il trop court ? *Juste bien*
trop long ? juste bien ? *parce qu'on apprend à connaître les dessins*
- Les règles sont-elles claires, bien comprises ? *Oui, mais parfois on dit un mot et on n'avance pas! (quand ils trouvent une syllabe, mais pas le mot complet).*
- Sont-elles trop compliquées ? *Non*
- Avez-vous envie de changer certaines règles ? *Oui, pouvoir avancer quand on trouve une partie. / Moi, besoin de gagner, c'est tout.*
- Qu'est-ce que vous avez appris avec ce jeu ? *Les mots des dessins (je demande "est-ce plus un jeu ou plus un travail?, l'un répond "un jeu de travail")*
- Qu'est-ce qui a été le plus agréable ? *Tout est mieux parce que j'ai gagné! / apprendre le cerveau / apprendre des nouveaux mots / 3 dessins à coller, un nouveau mot / c'est plus qu'un jeu! Pourquoi on vient à l'école ? ... pour apprendre!*
- Qu'est-ce qui a été le plus difficile ou inintéressant ? *Quand je trouve pas le nom du dessin.*

5) TIC-TAC-BOUM (28/04/11)

- Avez-vous trouvé le jeu facile ? difficile ? *Facile. Parfois, tu trouves vite. Tu penses à un mot, mais l'autre dit ça... il faut que tu cherches.*
- Avez-vous eu du plaisir avec ce jeu ? *Oui*
- Était-ce un moment excitant, énervant ? *Oui... tu penses, et tu trouves pas.*
un moment de détente ? *Oui*
le temps d'un grand effort ? *Oui, pour le cerveau*
un temps de réflexion ? *Oui, réfléchir vite, vite*
un travail du cerveau ? *Oui! C'est le premier qui travaille pour ça!*
- Vrai ou faux: Ce jeu oblige à
se concentrer *Vrai se concentrer sur le papier: ce qu'il a dit.*
observer *Faux, on réfléchit, mais on ne regarde pas*
prendre des décisions *Faux*
avoir de la mémoire *Vrai... obligé!*
aller vite *Vrai*
rechercher des solutions *Faux*
communiquer avec les autres *Vrai*
s'exprimer devant les autres *Vrai*
être attentif au jeu des autres joueurs *Vrai oui, tu parles pas à la place d'un autre*
regarder comment l'autre joue pour agir *Vrai voir la carte et le mot pour parler*
quand c'est son tour
- Le temps de jeu, était-il trop court ?
trop long ? juste bien ? *Juste bien, pas trop long*
- Les règles sont-elles claires, bien comprises ? *Oui,*
- Sont-elles trop compliquées ? *Non*
- Avez-vous envie de changer certaines règles ? *Non*
- Qu'est-ce que vous avez appris avec ce jeu ? *Beaucoup de mots.
Chercher mots très vite, c'est chouette.*
- Qu'est-ce qui a été le plus agréable ? *On peut rigoler...*
- Qu'est-ce qui a été le plus difficile ou inintéressant ? *Quand un autre dit le mot, tu dois changer.*

6) DEVINE-TETE (28/04/11)

- Avez-vous trouvé le jeu facile ? difficile ? *Difficile, mais c'est bien.
Le sablier est terminé vite.*
- Avez-vous eu du plaisir avec ce jeu ? *Oui, à chaque fois, on a du plaisir, chercher beaucoup de mots*
- Était-ce un moment excitant, énervant ? *Parfois... si tu trouves pas vite*
un moment de détente ? *?*
le temps d'un grand effort ? *Oui!*
un temps de réflexion ? *Oui!*
un travail du cerveau ? *Oui*
- Vrai ou faux: Ce jeu oblige à
se concentrer *Vrai*
observer *Faux seulement penser*
prendre des décisions *Pas vraiment*
avoir de la mémoire *Vrai il faut... tu réfléchis.*
aller vite *Vrai, parce que tu regardes le sablier, il finit vite.*

rechercher des solutions *Faux*
communiquer avec les autres *Vrai oui, parce que tu poses les questions avec les autres.*

s'exprimer devant les autres *Vrai*
être attentif au jeu des autres joueurs *Vrai, parce que tu vois les cartes et tu dis pas (ce que c'est).*

regarder comment l'autre joue pour agir quand c'est son tour *Vrai quelqu'un cherche tout seul, on peut pas l'aider*
- Le temps de jeu, était-il trop court ? *Trop long quand tu trouves pas... 4 ou 5 fois*
trop long ? juste bien ? *le sablier... mais on rigole pour ça.*
- Les règles sont-elles claires, bien comprises ? *Oui*
- Sont-elles trop compliquées ? *Non*
- Avez-vous envie de changer certaines règles ? *Non*
- Qu'est-ce que vous avez appris avec ce jeu ? *Même quand c'est difficile, on rigole...
Quand on joue, on cherche.*
- Qu'est-ce qui a été le plus agréable ? *On rigole, on est content.*
- Qu'est-ce qui a été le plus difficile ou inintéressant ? *Difficile de trouver quand c'est sur la tête!*

7) MEMORY DES CONTRAIRES (28/04/11)

- Avez-vous trouvé le jeu facile ? difficile ? *Facile, quand tu tournes un mot, tu penses tout de suite l'autre*
- Avez-vous eu du plaisir avec ce jeu ? *Oui*
- Était-ce un moment excitant, énervant ? *Calme*
un moment de détente ? *Oui*
le temps d'un grand effort ? *Plus ou moins*
un temps de réflexion ? *Oui, parce que beaucoup de mots, on ne connaît pas. Alors, tu cherches longtemps.*
un travail du cerveau ? *Oui si y a pas de cerveau, tu connais rien.*
- Vrai ou faux: Ce jeu oblige à
se concentrer *Vrai*
observer *Vrai, mais aussi connaître le contraire*
prendre des décisions *?*
avoir de la mémoire *Vrai*
aller vite *Faux*
rechercher des solutions *Faux*
communiquer avec les autres *Vrai tous les jeux tu dois parler sinon... "tu es fâché?"*
s'exprimer devant les autres *Vrai quand c'est ton tour, tu parles.*
être attentif au jeu des autres joueurs *Vrai*
regarder comment l'autre joue pour agir quand c'est son tour *Vrai*
- Le temps de jeu, était-il trop court ?
trop long ? juste bien ? *Juste bien, parce qu'on connaît le contraire.*
- Les règles sont-elles claires, bien comprises ? *Oui*
- Sont-elles trop compliquées ? *Non*
- Avez-vous envie de changer certaines règles ? *Non*
- Qu'est-ce que vous avez appris avec ce jeu ? *Ce qu'on ne connaît pas, on l'apprend.*
- Qu'est-ce qui a été le plus agréable ? *...*
- Qu'est-ce qui a été le plus difficile ou inintéressant ? *Toujours difficile au début... tu regardes le système du jeu, comment il marche.*

8) LINK (28/04/11)

- Avez-vous trouvé le jeu facile ? difficile ? *Facile, mais difficile quand tu connais pas la première fois. Quand tu connais le système, ça marche bien.*
- Avez-vous eu du plaisir avec ce jeu ? *Oui*
- Était-ce un moment excitant, énervant ? *Non, calme*
un moment de détente ? *Oui*
le temps d'un grand effort ? *Non, ça va tout seul*
un temps de réflexion ? *Réfléchir un peu*
un travail du cerveau ? *Normalement oui... contrôler les autres pour qu'ils ne gagnent pas*
- Vrai ou faux: Ce jeu oblige à
se concentrer *Vrai*
observer *Vrai*
prendre des décisions *Vrai sinon on perd*
avoir de la mémoire *Faux*
aller vite *Non, mais pas traîner*
rechercher des solutions *Vrai*
communiquer avec les autres *Vrai juste pour dire le mot, mais si on connaît pas le mot, il faut parler.*

s'exprimer devant les autres *Vrai*
être attentif au jeu des autres joueurs *Vrai ah oui! Je contrôle la ligne des autres pour choisir très loin pour les autres.*

regarder comment l'autre joue pour agir quand c'est son tour *Vrai parce que peut-être l'autre va tricher.*
- Le temps de jeu, était-il trop court ?
trop long ? juste bien ? *Juste bien*
- Les règles sont-elles claires, bien comprises ? *Au début pas très clair, faut bien expliquer...*
- Sont-elles trop compliquées ? *Beaucoup de dessins qu'on connaît pas.*
- Avez-vous envie de changer certaines règles ? *Voir si tous les dessins sont compris.*
- Qu'est-ce que vous avez appris avec ce jeu ? *Les mots, les dessins*
- Qu'est-ce qui a été le plus agréable ? *On a rigolé. Y a beaucoup de rigolé sur ce jeu-là. Mustapha aime bien gagner.*
- Qu'est-ce qui a été le plus difficile ou inintéressant ? *Beaucoup de dessins on connaît pas.*

ANNEXE V : Les 12 jeux représentés par symboles

| | | |
|--|---|---|
|  |  |  <p>LES PAIRES</p> |
|  <p>MEMORY</p> |  |  |
|  |  <p>LA TABLE DES MOTS</p> |  |
| <p>AB CD</p> |  |  <p>LES CONTRAIRES</p> |

BIBLIOGRAPHIE

Livres

- Brougère Gilles, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 2008
- Caillois Roger, *L'homme et le sacré*, Paris, Gallimard, coll. Idées, 1950
- De Grandmont Nicole, *Pédagogie du jeu*, Paris-Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1999 (2^{ème} édition)
- Lamoureux Sophie, *Le livre des jeux*, Paris, Actes Sud Junior, 2007
- Mauriras-Bousquet Martine, *Théorie et pratique ludiques*, Paris, Economica, 1984
- Michalon Clair, *Différences culturelles, mode d'emploi*, Saint-Maur-Des-Fossés, Sépia, 2007 (4^{ème} édition).
- Neruda Pablo, *J'avoue que j'ai vécu*, Paris, Folio Gallimard, 1987.
- Robert Paul, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Le Robert, 1983

Articles de revues

- Cortey Robert, Demart Maurice, Denis Pascal, Genton Marie-Laure, Klein Christian, Malvy Agnès, Millet Geneviève, Pingaud François, xxxx, *L'utilisation du jeu en formation de publics de faible niveau*, *Actualité de la Formation Permanente* (n°124), pages 75 à 86

Dossiers

- Arcadias Cécile, Esnault Sophie, *L'utilisation du jeu en formation*, Dossier documentaire, Centre de Ressources Interdépartementales de l'Est Parisien, 1992
- Genton Marie-Laure, Malvy Agnès, Millet Geneviève, *Jeu et pédagogie, un outil pour une démarche méthodologique de l'utilisation du jeu en formation*, CAFOC, Hérault, 1992

Revues, publications

- Vandehede Pierre, *Jouer... et apprendre!*, Coordination des Ecoles de Devoirs de Bruxelles, asbl, Bruxelles, 2007

Sites internet

Auteur inconnu, site de L'Express, article publié le 18/02/2011, URL : http://www.lexpress.fr/actualite/indiscrets/la-passion-du-jeu-remonte-a-4000-ans_964123.html, (25.02.2011)

Chiasson Robert, Doucet Manon, Filion Rolande, Garon Denise, Système ESAR, URL : <http://www.systeme-esar.org/> (07.04.2011)

De Grandmont Nicole, Pédagogie et philosophie du jeu, (en ligne), URL : <http://pdagogieetphilosophiedujeu.blogspot.com/> (18.10.2010)

De Grandmont, Nicole, Pédagogie du jeu, philosophie du ludique, URL : <http://www.ndegrandmont.webatu.com/index.htm> (09. 01. 2011)

Delory-Momberger Christine, « G. Brougère. Jouer/Apprendre », L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne] , 35/3 | 2006 , mis en ligne le 28 septembre 2009, URL : <http://osp.revues.org/index1033.html> (07.03.2011)

Deru Pascal, Quelle place pour le jeu dans les projets de développement? Jouer... un chemin fécond pour sortir de la pauvreté, http://www.casse-noisettes.be/reflexion/jeu_et_ONG.htm (09.01.2011)

Famenne Oriane, La gestion mentale au secours de la mémorisation, Reussit' school, URL : <http://www.reussitschool.be/docmemorisation.pdf> (15.04.2011)

Glemarec Ronan, Hochet Yvan, Joffrion François, Sestier Denis, Les 10 commandements du meneur de jeu, Réseau Ludus, Utiliser des jeux dans l'enseignement, URL : <http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/menee.htm#haut> (19.04.2011)

Meirieu Philippe, Dictionnaire : jeu, Histoire et actualité de la pédagogie, <http://meirieu.com/DICTIONNAIRE/jeu.htm> (19.02.2011)

Munier Henri, Mauriras-Bousquet (Martine). — Théorie et pratique ludique , Persee: portail de revues en sciences humaines et sociales, URL : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1985_num_73_1_2375_t1_0086_0000_2

Sirois Gervais, Les intelligences multiples, Chaire Marianne-Mareschal, promotion du génie auprès des femmes, URL : http://www.chairemm.polymtl.ca/cdparentsv2.0/Carriere_files/Intelligence.html (30.03.2011)

Sylva Haydée, Le web pédagogique, Le jeu en classe de langue, URL : <http://lewebpedagogique.com/jeulangue/> (07.03.2011)