

S'approprier une démarche Une alternative au "vécu"

Le jeu des 7 erreurs/différences

*Maria-Alice Médioni
Secteur Langues du GFEN*

Une des caractéristiques de la pratique de formation au GFEN, c'est de respecter le principe d'homologie entre la situation de formation et ce que l'on vise à impulser sur le terrain. C'est pourquoi nous proposons dans nos formations, aussi bien à l'interne comme lorsque nous travaillons avec des partenaires, de faire vivre les situations plutôt que d'en faire le récit ou d'apporter un témoignage. Les participants, en s'impliquant dans le travail concret proposé par la situation, apprécient de la savourer autrement, et de mieux en comprendre les ressorts et les enjeux grâce à l'analyse réflexive à laquelle ils sont conviés, à la fin ou pendant des moments de régulation.

Toutefois, dans le cadre du partage de nos pratiques, tel que nous le mettons en œuvre au Secteur Langues, il m'a semblé intéressant de réfléchir à une forme de travail qui permette d'expérimenter, pour soi-même et avec les autres, le travail d'élaboration d'un atelier ou d'une démarche.

Voici un exemple de cette proposition, à propos du jeu des 7 erreurs/différences, un jeu "classique" utilisé dans la classe de langues mais qui, en tout cas à travers les consignes suggérées dans les manuels, se révèle souvent décevant quant à l'activité langagière requise de la part des apprenants. Comment en faire alors une occasion d'auto-socio-construction, dans le quotidien de la classe, pour des apprenants de A1¹, à deux moments de leur progression (en tout début d'apprentissage de l'espagnol² ou plus loin dans l'année quand leurs moyens sont plus riches), et réinvestissable pour des apprenants plus outillés, après quelques semaines ou quelques mois, afin de « réveiller » des fondamentaux ?³

Phase 1

Une première proposition

¹ Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) propose une échelle de compétence langagière globale qui fait apparaître trois niveaux généraux (A, B, C) subdivisés en six niveaux communs (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Le niveau A1 est le niveau introductif ou de découverte.

² Voir à ce propos : MEDIONI M.-A. (2016). Progression et programmation sont-elles dans un même bateau ? GFEN. *Débuter en langues. Pratiques de classe et repères pour enseigner*. Lyon : Chronique sociale (pp. 65-84).

³ Voir ici : <https://ma-medioni.fr/pratique/jeu-7-erreursdifférences-debut-a1> ; <https://ma-medioni.fr/pratique/jeu-7-erreursdifférences-a1-plus-outille>. Précisons que le travail proposé demande la familiarité avec l'écrit. C'est pourquoi, il relève plutôt d'un A1 au collège. Pour les cycles 2 ou début du 3, cela demanderait d'être remanié.

Le jeu des 7 erreurs/différences est distribué. Les deux dessins à comparer représentent un village dans un paysage de collines, avec une église et, au centre de la place, un homme, un âne, un chien, une charrette et un cheval. Un jeu par participant.

Consigne 1 : Vous êtes enseignant de langue étrangère. A votre avis, que peut-on faire avec cela ?

Travail individuel 5 mn

Travail en groupe 5 mn

Les participants vont à peine commencer à dessiner un début de proposition de travail, le temps imparti ne leur permettant pas d'aller très loin. Tout de même, plusieurs pistes peuvent émerger dans chaque groupe.

Consigne 2 : Vous reporterez sur une affiche la/les proposition(s) du groupe, en utilisant un marqueur de la même couleur pour tous les groupes (faire tirer au sort la couleur). Ménager de l'espace pour pouvoir intercaler des choses, éventuellement, par la suite.

10 mn

Consigne 3 : Affichage et prise de connaissance des affiches par l'ensemble des participants. Questions ?

10 n

Les questions qui émergent à ce stade du travail concernent plus particulièrement la difficulté à sortir du jeu classique qui consiste à trouver les erreurs et à les énoncer une par une, ce qui n'est jamais particulièrement enthousiasmant. Du coup, on imagine des scénarios très différents, par exemple : dessiner ; découper les supports pour « corser » la recherche ; faire modifier le dessin B grâce à des instructions données par ceux qui détiennent le dessin A... Autant de stratégies pour sortir du modèle traditionnel. Mais quel dispositif imaginer qui permette de garder le suspens, de créer de l'enjeu et de l'interaction dans les groupes ? Va-t-on privilégier le binôme ou peut-on penser un dispositif qui permette de travailler à 4 ? L'aspect langagier n'est pas encore au premier plan mais le problème du vocabulaire est tout de même évoqué : où les apprenants vont-ils trouver les mots pour énoncer les erreurs ou différences ?

Phase 2

Des suggestions

J'ai découpé les différentes consignes concernant l'atelier que je veux faire découvrir et partager. J'ai privilégié, pour cette situation de formation, la version destinée à des apprenants de A1, un peu outillés déjà, ou à des apprenants début de A2 pour lesquels il serait bienvenu de revisiter quelques fondamentaux. J'ai ajouté des consignes tirées de manuels ou inspirées par des pratiques récurrentes en classe de langues : ce sont des intrus qui pourront nourrir le débat par la suite ⁴.

⁴ Les intrus :

• « Compare les deux dessins en utilisant la tournure : « *no hay... sino...* » [il n'y a pas... mais...] et trouve les différences ». In Mollo C. (dir) (1995). *Díselo*. Espagnol, 1^{ère} année. Paris : Hatier (p. 33).

Consigne 1 : Vous allez tirer au sort 3 suggestions que vous pouvez retenir ou pas, pour compléter votre proposition de mise en situation (MeS). 3 possibilités :

- Elle(s) correspond(ent) déjà à ce qui figure dans votre MeS. A l'identique ?
- Vous la (les) retenez pour votre MeS, ce qui peut entraîner des modifications de l'ensemble... Vous les indiquerez alors en utilisant un marqueur d'une autre couleur, la même pour tous les groupes (faire tirer au sort la couleur⁵)
- Vous ne la (les) retenez pas pour votre MeS. Vous la (les) faites figurer à l'écart, avec les raisons pour lesquelles vous ne la (les) retenez pas.

10 mn

Cette consigne a pour but d'alimenter la réflexion, d'infléchir, même si besoin, le travail d'élaboration, y compris d'en modifier l'orientation ou la tournure quand, pris d'un puissant désir de casser un modèle trop traditionnel, les groupes peuvent prendre des chemins tellement tarabiscotés qu'ils en oublient les objectifs d'apprentissage langagiers au profit d'un traitement « original » du support proposé. Le support n'est jamais qu'un prétexte à l'activité et c'est bien la question de la tâche susceptible de déclencher une activité intellectuelle⁶ qui doit être au centre des préoccupations de l'enseignant.

Consigne 2 : Affichage et prise de connaissance des affiches par l'ensemble des participants. Questions ?

10 mn

Chaque groupe, tour à tour, va expliciter ses choix : consignes retenues, à quelle place sont-elles placées, les modifications apportées, les consignes que l'on ne retient pas et pourquoi... Les autres groupes posent éventuellement des questions.

Consigne 3 : Vous disposez d'autres consignes sur la table au fond de la salle. Vous pouvez aller en choisir une qui vous paraît nécessaire dans votre MeS... ce qui peut entraîner des modifications de l'ensemble. Ces modifications seront faites en utilisant un marqueur d'une autre couleur, la même pour tous les groupes (faire tirer au sort la couleur).

15 mn

Tout au long de cette phase 2, les participants disposent de plus de temps et les consignes proposées sont autant d'aides à la réflexion. Cela permet d'aller plus loin dans la réflexion, revenir éventuellement sur une première piste mise à l'écart et faire aboutir (ou pas, car parfois

• « Utilise l'imparfait pour donner la solution à l'oral (*En la copia es diferente porque en realidad... era... tenía... etc.* [Sur la copie c'est différent parce que en réalité... était... avait...]). In Montaigu R. et alii (2007). *¡Qué bien!* Espagnol 1^{ère} année, Paris : Belin (P ; 105).

• « Vous allez décrire les images puis expliquer où sont les différences ». Rien de plus absurde que de décrire ce que tout le monde a sous les yeux !

• « Le groupe qui fournit le plus rapidement la bonne réponse gagne un point. Le groupe qui aura gagné le plus de points sera déclaré vainqueur ». Cette consigne qui prône la compétition est bien évidemment un intrus ! Rappelons que, contrairement aux idées reçues, la compétition nuit à l'apprentissage en détournant l'apprenant de l'objectif visé : il s'agit alors de gagner bien plus que d'apprendre.

• « On corrige ensemble les erreurs ». Encore un intrus ! Il faudra trouver une alternative plus pertinente...

• « Vous rédigez vos propositions pour pouvoir les dire ». Si on veut travailler à l'oral, on ne fait pas rédiger la « réponse » !

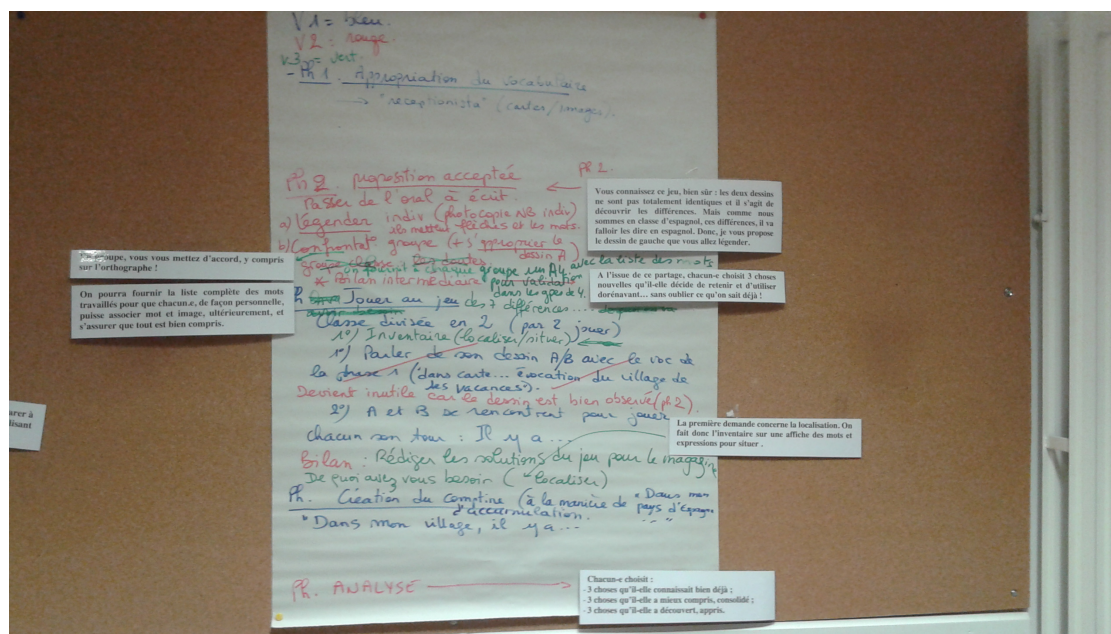
⁵ : Le tirage au sort est une modalité très prisée au sein du Secteur Langues, elle permet d'éviter l'imposition ou le débat, parfois fort long et pas forcément intéressant, sur le choix d'un élément très secondaire de l'activité.

⁶ Voir ASTOLFI J.-P. (2008) Distinction entre tâche et activité. *La saveur des savoirs*. Paris : ESF (p. 61).

on a changé d'avis) d'autres pistes que l'on n'avait pas eu le temps de pousser au bout lors de la phase 1.

Consigne 4 : Affichage et prise de connaissance des affiches par l'ensemble des participants. Questions ?

10 mn



L'affiche est maintenant illisible du fait des rajouts, modifications, ratures, remords, etc. « Ça ressemble à mes fiches de préparation ! » dit une participante. Les auteurs vont devoir expliciter leur proposition... Le commentaire des différentes propositions, qui s'avère souvent redondant avec le contenu des affiches et finit par lasser, s'impose dans ce cas précis, pour rendre intelligible la réflexion menée par les groupes.

Suivant le nombre de participants, il peut rester des consignes à disposition qui n'ont pas été choisies mais dont, à ce stade du travail, on imagine qu'il aurait été possible également de s'en emparer. Il y a aussi des emprunts de consignes aux autres groupes. Les intrus sont identifiés et largement commentés.

Phase 3

Une proposition... à discuter

Je propose alors de prendre connaissance de deux propositions de mises en situation, telles que je les ai animées en classe, à plusieurs reprises : la proposition qui a servi de support à cette situation de formation (A1 plus outillé, voire début de A2), et la proposition début de A1. Chaque participant ne dispose que d'un seul atelier afin de pouvoir en discuter par la suite avec les autres.

Consigne 1 : Vous prenez connaissance de l'une ou l'autre des mises en situation que j'ai imaginées.

Individuellement

10 mn

Consigne 2 : Discussion en groupe à propos des deux propositions.

15 mn

De l'avis général, la lecture des deux propositions se fait de façon beaucoup plus aisée. Chacun rentre dans la logique des ateliers sans difficultés de compréhension dans la mesure où il-elle s'est confronté-e à la construction de la situation. L'appropriation est, de ce fait, fortement facilitée. Et les questions, plus précises, débouchant sur plus d'échanges.

Phase 4

Analyse

Discussion sur la situation de formation proposée.

20 mn

On évoque par exemple :

- les conditions de l'appropriation : processus de participation-transformation-réinvention ;
- le travail sur la démarche, pas sur le produit fini, provoque une mobilisation plus importante ;
- la question du support — matériel fourni pour offrir un support à l'action —, la place qu'on lui donne vs l'activité, comment on la déclenche, dans quel objectif ? ;
- le travail d'élaboration d'une mise à situation : un travail long fait d'intentions retenues ou pas, d'ajustements et de réajustements rendus possible par les ressources auxquelles on fait appel (les autres, la "boîte à outils" commune, etc.) et les contraintes qu'on se donne ;
- l'importance des choix que l'enseignant doit faire : construire une cohérence c'est faire aussi des deuils... ;
- les ressources apportées qui font rebondir le travail et permettent d'aller plus loin ;
- la force du collectif pour construire et réajuster des situations d'apprentissage ;
- la complexité de la situation d'apprentissage comme nécessité pour apprendre, même avec les tout premiers niveaux d'apprentissage.