



**HAL**  
open science

## L'utilisation du jeu en classe d'italien : un outil au service de la préparation de l'évaluation orale

Marie-Alix Laporte

► **To cite this version:**

Marie-Alix Laporte. L'utilisation du jeu en classe d'italien : un outil au service de la préparation de l'évaluation orale. Education. 2015. dumas-01265687

**HAL Id: dumas-01265687**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01265687>**

Submitted on 1 Feb 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Année universitaire 2014-2015**

**Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation  
et de la formation***

**Second degré**

**2<sup>ème</sup> année**

# L'utilisation du jeu en classe d'italien : un outil au service de la préparation de l'évaluation orale

Présenté par **LAPORTE Marie-Alix**

Première partie rédigée en collaboration avec **CHAVAND Camille**

Mémoire encadré par **M. Sbriglio et Mme Mayet**

## SOMMAIRE

1. Partie théorique : introduction, état de l'art et problématique	p.1
1.1 Introduction	p.1
1.2 Etat de l'art	p.3
1.2.1 Définition du cadre théorique général	p.3
1.2.3 Evolution de la notion de jeu	p.6
1.2.3 Les atouts du jeu	p.8
1.2.4 Les conditions nécessaires au bon déroulement du jeu	p.10
1.2.5 Les limites du jeu	p.14
1.3 Formulation de la problématique	p.16
2. Méthode	p.18
2.1 Les participants	p.18
2.1.1 Le groupe de quatrième	p.18
2.2 Matériel et procédure	p.20
2.2.1 Durant la préparation à la tâche finale	p.20
2.2.2 Durant la préparation à la tâche intermédiaire	p.22
3. Résultats	p.25
3.1 Le groupe de quatrième lors de la tâche finale n°5	p.25
3.2 Le groupe de quatrième lors de la tâche intermédiaire	p.29
4. Discussion et Conclusion	p.31
4.1 Re-contextualisation	p.31
4.2 Mise en lien avec les recherches antérieures	p.31
4.3 Limites et perspectives	p.33
4.3.1 Critique et Perspectives	p.33
4.3.2 Impact sur le métier d'enseignant	p.34
Bibliographie	p.36
Annexes	p.37
Résumés en français et en anglais / mots-clés	p.45

# **1. Partie théorique : introduction, état de l'art et problématique.**

## **1.1 Introduction**

A travers ce mémoire, ma collègue et moi-même avons choisi de nous intéresser à l'utilisation du jeu pour l'enseignement de l'italien et plus précisément à la pédagogie ludique<sup>1</sup> qui s'est révélée être un élément de réponse aux différentes problématiques auxquelles nous avons été rapidement confrontés dans la pratique de notre métier. En effet, nous enseignons toutes deux dans des établissements classés Réseau d'Education Prioritaire et les difficultés de nos élèves (manque de confiance, mauvaise estime d'eux-mêmes, problèmes de comportement, échec scolaire, absentéisme) nous ont amenées à nous questionner sur nos pratiques, sur la nécessité d'utiliser des moyens détournés pour faciliter les apprentissages, de pallier le manque de travail personnel, de motivation, d'investissement. De ce fait, il nous semblait indispensable de sortir d'une approche strictement scolaire, ou d'un cours traditionnel qui accroît en partie les inhibitions incontournables liées à la période de l'adolescence.

Le choix du jeu se fonde sur les préconisations du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues<sup>2</sup> en termes de perspective actionnelle qui place l'élève au cœur du processus d'apprentissage. En effet, « durant les jeux en classe de langue, l'initiative et la parole sont rendues aux apprenants. Le professeur n'est plus origine, centre et aboutissement des activités »<sup>3</sup>. Le jeu devient donc une pratique sociale qui permet à l'élève de gagner en autonomie et de devenir acteur de son apprentissage puisqu'il est confronté à une situation authentique de manipulation de la langue. Il est à remarquer qu'un paragraphe du CECRL traite de l'outil ludique<sup>4</sup>. Le jeu semble donc pouvoir constituer une tâche authentique à visée actionnelle et à portée culturelle à proposer en classe, sous certaines conditions que nous aborderons par la suite.

Le thème que nous avons choisi d'aborder trouve son actualité dans les compétences que le professeur se doit de mettre en œuvre au quotidien dans sa pratique afin de proposer un enseignement efficace. Il s'agit des compétences P3 « *Construire, mettre en œuvre et animer des*

---

<sup>1</sup> Nicole De Grandmont (1997) *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*, Ed De Boeck.

<sup>2</sup> Conseil de l'Europe (2001), *CECRL*, Ed. Didier.

<sup>3</sup> Haydee Silva (2008), *Le jeu en classe de langue*, Paris : CLE international.

<sup>4</sup> CECRL, 4.3.4 : *L'utilisation ludique de la langue*, p.47.

*situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves* » et P4 « *Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves* » extraites du référentiel du Journal officiel datant de juillet 2013. Le jeu est avant tout un acte collectif et c'est de ce constat que nous sommes parties pour réfléchir à la mise en place au sein de nos classes d'un climat propice aux apprentissages.

De plus, il est à noter que de nombreux ouvrages ont vu dernièrement le jour sous le signe de la pédagogie ludique. C'est ainsi que le catalogue d'Alma Edizioni qui s'adresse à des étudiants étrangers se destinant à l'apprentissage de la langue italienne, propose des titres de manuels tels que *Giocare con la letteratura, Giocare con la scrittura, Giocare con la fonetica, Giochi senza frontiere, Letture in gioco, Movimento, Ricette per parlare*, etc... Nous voyons bien que l'utilisation du jeu en classe de langue commence à se structurer par le biais de manuels aidant le professeur dans sa pratique quotidienne. Il existe également deux ouvrages italiens majeurs qui recensent les différentes typologies de jeux et proposent différentes fiches d'exploitation pédagogique après en avoir fait une analyse théorique. Il s'agit de *La lingua in gioco : attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano* de Fabio Caon et Sonia Rutka ainsi que *Ludolinguistica e glottodidattica* d'Anthony Mollica.

Allant également dans le sens de l'actualité de notre problématique nous souhaiterions citer Chantal Barthélémy-Ruiz qui résume bien selon nous l'intégration de la pédagogie ludique dans une démarche actionnelle et qui traite de la ***pédagogie de détour*** : « ce terme, issu des sciences de l'éducation et utilisé depuis une quinzaine d'années en milieu scolaire, désigne toute démarche qui entend contourner les obstacles cognitifs, en travaillant sur les représentations, en proposant des activités alternatives au cours traditionnel<sup>5</sup> ».

La thématique du jeu au fondement de notre sujet de mémoire nous a semblé pouvoir répondre aux besoins des enseignants, quel que soit leur public, car le jeu permet de mettre en œuvre une pédagogie différenciée en brisant la monotonie d'un cours magistral, permettant aux élèves d'accéder à des apprentissages et de systématiser des acquisitions de façon détournée. Nous reviendrons sur ce point dans notre développement.

Dans un premier temps, nous présenterons un état de l'art non exhaustif des recherches sur la pédagogie ludique, puis nous décrirons des expériences menées auprès de nos élèves afin de

---

<sup>5</sup> Chantal Barthélémy-Ruiz « Jeux et détours en pédagogie ». Actualité de la formation permanente n°224-225. Centre info. Dossier PDF (6 pages).

vérifier nos hypothèses. Dans un troisième temps, nous présenterons les résultats de ces expériences et enfin nous discuterons ces résultats en les mettant en perspective avec les recherches antérieures sur le sujet.

## **1.2 Etat de l'art**

Le jeu a été longtemps considéré comme trop peu sérieux pour justifier une démarche de recherches. Il est bien souvent établi que l'école est un lieu de travail et non de jeu et que toute connaissance est le fruit d'un labeur. Selon Bruno Jactat, cette disposition à l'égard du jeu trouve son origine dans la tradition judéo-chrétienne qui distingue deux mondes : plaisir et effort. Cette distinction sépare donc l'enfance (le plaisir) du monde adulte (travail et effort). En atteste l'origine étymologique latine : le terme « jeu » venant du latin *jocus* signifie amusement, plaisanterie ou badinage.

Par ailleurs, le jeu est perçu comme source de bruit qui peut être suspect dans une classe où devraient régner l'ordre et le silence. Cela génère chez l'enseignant des craintes vis-à-vis du regard de l'Institution, des parents d'élèves, des collègues. Il appréhende également les réactions des élèves qui pourraient se sentir infantilisés. Le jeu est également considéré comme une perte de temps (crainte de ne pas terminer le programme) ou comme une activité de remplissage en fin de séance. L'acquisition des compétences serait également difficile à évaluer<sup>6</sup>.

Aujourd'hui, malgré ces réticences, le jeu est de plus en plus intégré à l'enseignement car il est une expérience sociale extrêmement riche ainsi qu'un espace de sociabilité. En classe, il peut trouver sa légitimité lorsque des objectifs pédagogiques précis sont définis au préalable.

### **1.2.1 Définition du cadre théorique général**

Pour établir un cadre général, nous allons définir les termes récurrents et fondamentaux de la recherche.

Tout d'abord, le terme « jeu » désigne toute activité à laquelle on s'adonne volontairement et dont le plaisir et le divertissement sont les principaux objectifs. De plus,

---

<sup>6</sup> Bruno Jactat, (2008) Revue *Le français dans le monde* n°358 : *Pause récréative ou méthode à part entière*.

l'étymologie anglaise nous apporte un éclairage supplémentaire : *game* signifie amitié, compagnie<sup>7</sup>. On peut donc en conclure que c'est un lieu de communication, de sociabilité et d'échanges concrets et authentiques.

Il convient toutefois de distinguer le jeu « plaisir » du jeu au service de l'enseignement et, dans notre cas, l'enseignement des langues vivantes, afin de ne pas réduire l'activité ludique en classe à une simple activité de remplissage. On peut donc identifier trois types de jeux. Le jeu ludique est libre, spontané, imaginatif, il ne comporte pas de règles fixes et a pour objectif le plaisir. Le jeu éducatif propose un apprentissage par la répétition. Enfin, le jeu pédagogique permet de vérifier les acquis des élèves ou de revenir sur des connaissances ou des objectifs déjà travaillés<sup>8</sup>.

La seconde notion qu'il est important de définir est celle de la pédagogie ludique qui met le jeu au service de l'enseignement : jouer pour apprendre. Elle respecte les rythmes et les besoins de l'apprenant et le place dans une situation de détente émotionnelle, sans jugement de valeur et sans intervention de type magistral. La pédagogie du détour ou de l'indirect se rattache à la pédagogie ludique. Elle permet au pédagogue d'intervenir de façon imperceptible dans le fonctionnement de la classe. Elle invite les élèves à découvrir par eux-mêmes et à s'approprier des savoirs et des savoir-faire, pas à pas, en faisant des erreurs et des retours en arrière. Cette approche invite l'élève à se dépasser et facilite le transfert des acquis.

Nous allons à présent préciser la distinction entre acquisition et apprentissage. Selon Marcel Danesi (1996), « l'acquisizione si riferisce ad una padronanza permanente, meccanica e automatica del linguaggio mentre l'apprendimento si riferisce ad uno stato temporaneo e instabile che è guidato da regole linguistiche impartite dall'insegnante o dal libro ». L'acquisition est un processus inconscient et spontané à long terme tandis que l'apprentissage est un processus conscient et volontaire à moyen terme. C'est à ce titre que le jeu peut intervenir à travers la répétition de structures et de formes linguistiques dans le but de fixer ces acquisitions. Il faut souligner, en outre, que les facteurs affectifs comme la motivation ou les émotions, déterminent l'enracinement des acquisitions. Des facteurs psychologiques comme l'angoisse, le stress, la peur ou au contraire le plaisir, la tranquillité, le divertissement influent sur les apprentissages des

---

<sup>7</sup> Roberta Ferencich et Paolo Torresan (2006), *Giochi senza Frontiere. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano*, Alma edizioni.

<sup>8</sup> Nicole De Grandmont (1997) *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*, Ed De Boeck.

élèves. La motivation des élèves est un des aspects prégnants de la pédagogie de type *umanistico-affettivo* puisque un élève motivé est un élève qui s'active, qui est moteur. Rappelons l'origine étymologique latine *movere*<sup>9</sup> qui veut dire bouger, se mouvoir. Il faut toutefois distinguer deux types de motivation : intrinsèque et extrinsèque. La première est celle d'un étudiant qui éprouve de l'intérêt, de la curiosité et du plaisir dans son apprentissage. La motivation extrinsèque, quant à elle, est liée à des facteurs externes comme la gratification d'avoir une bonne note, l'envie d'être récompensé par l'enseignant. Ce type de motivation présente des risques sur le plan de la persistance de la motivation ainsi que sur son intensité. L'enseignant a donc tout intérêt à chercher à développer une motivation intrinsèque chez ses élèves en leur permettant de devenir les protagonistes de leur parcours de formation et en les encourageant à l'autonomie. Les jeux liés au « problem-solving<sup>10</sup> » sont particulièrement adaptés. En effet, cette nouvelle approche pédagogique qui procède par résolution de problèmes tend à rendre l'élève méthodologiquement autonome dans la construction de ses connaissances.

Un dernier terme essentiel à définir est la détente émotionnelle qui s'oppose à l'anxiété langagière que peuvent ressentir les apprenants (surtout débutants) à communiquer dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore. Devant un public, cette anxiété peut s'avérer paralysante. La détente émotionnelle, en revanche, permet de « abbassare i livelli di ansia creando così le condizioni favorevoli perché lo studente apprenda »<sup>11</sup>. Elle s'intègre à la *Rule of forgetting* (Krashen, 1983<sup>12</sup>) selon laquelle l'élève, tandis qu'il joue, oublie qu'il est en train de travailler et apprend. La détente émotionnelle se base donc sur un changement de focalisation : déplacement du stress linguistique vers une tension ludique. La dynamique du jeu peut détourner les élèves de l'angoisse liée au contenu linguistique et langagier de la tâche à effectuer et les centrer sur le but à atteindre. Dans ce cas, la compétition peut être un facteur de tension ludique qui amène l'élève à se dépasser sans pour autant qu'il en ait conscience. Il revient au professeur, à la fin du jeu, de remettre en perspective ce qui vient d'être accompli et de faire réfléchir les élèves à ce qu'il vient de se passer. Ce feed-back permettra une meilleure systématisation et une meilleure acquisition et fixation des apprentissages.

---

<sup>9</sup> Fabio Caon, Sonia Rutka, (2004), *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra Edizioni.

<sup>10</sup> C'est une didactique basée sur l'apprentissage autonome, l'exploration, la découverte, la formulation d'hypothèses, la confrontation, la négociation, la vérification. Cette didactique sollicite également la créativité et l'utilisation de stratégies de communication.

<sup>11</sup> Maria Assunta Lombardo, *La didattica ludica nell'insegnamento linguistica*, pdf.

<sup>12</sup> Auteur cité dans *Imparare giocando* (Articolo scritto da Mezzadri Marco e apparso su [In.it](http://In.it), anno 3 N. 3 12/2002, pp. 6-10).

Une fois définis les termes utiles à notre recherche, nous allons à présent nous pencher sur l'évolution de la notion de jeu dans un contexte pédagogique.

### 1.2.2 Evolution de la notion de jeu

A la fin des années 1950, un couple d'anthropologues Bateson et Goffman a souligné l'importance du jeu dans la sphère éducative. Les recherches avaient pour but de fournir une analyse étendue des interactions sociales. A la même époque, Jean Piaget (1954) montre dans une étude qu'il existe des interactions entre le jeu, la pensée logique et la socialisation. La période qui va de 4 ans à 11 ans est celle des jeux avec des règles ce qui introduit l'aspect social du jeu. Il appelle cette étape la période des « opérations concrètes ». Pour Piaget, le jeu est un moyen d'aborder le monde. Dans le cas de l'enseignement des langues, le jeu pourrait être un des vecteurs par lequel se transmettent les composantes culturelles et civilisationnelles de la langue étudiée.

Un peu plus tard, le philosophe Roger Caillois (1967), dans l'ouvrage *Les jeux et les hommes, le masque et le vertige* montre les rapports étroits qui existent entre les constituants du jeu et ceux de l'institution sociale<sup>13</sup>. Le jeu introduit un désir de s'affirmer qui conduit à différentes attitudes : entraînement, effort, volonté de vaincre.

Les années 1970 sont marquées par la rénovation de la didactique avec un tournant communicatif centré sur l'apprenant. De cette manière, « la notion de jeu est revalorisée et son introduction débute en classe de Français Langue Etrangère comme outil pédagogique »<sup>14</sup>.

Dans les années 1980, les théories constructivistes proposent elles aussi méthodologie ludique. Dans cette perspective, l'« enseignement-apprentissage » n'est plus centré sur l'enseignant et sur le produit de l'enseignement mais au contraire sur l'apprenant et sur son processus d'apprentissage. La connaissance revêt alors une valeur sociale puisqu'elle est le fruit du partage d'expériences et d'interactions entre les élèves. Ils apprennent de la confrontation et de la coopération avec leurs pairs. Cette méthode constructiviste s'appelle le *Cooperative learning*.

De plus, à la même époque Howard Gardner (1983) publie une étude sur les intelligences multiples. Il en dénombre sept : intelligence logico-mathématique, spatiale, interpersonnelle, corporelle-kinesthésique, verbo-linguistique, intrapersonnelle et musicale.

---

<sup>13</sup> Maryse Metra (2006), *Approches théoriques du jeu*, Lyon, IUFM, PDF (13 pages)

<sup>14</sup> Haydee Silva (2008), *Le jeu en classe de langue*, Paris : CLE international.

Les études sur les sept types d'intelligences vont permettre au jeu de trouver toute sa légitimité. En effet, l'évolution du jeu est liée à l'évolution de la théorie des intelligences multiples qui mettent en crise la validité du modèle de transmission de l'enseignement selon une modalité frontale. Gilles Brougère, dans son article intitulé « les jeux du formel et de l'informel » publié dans la revue française de pédagogie (2007), soutient que le jeu permet de « déformaliser l'apprentissage scolaire »<sup>15</sup>. Il est essentiel de reconnaître l'importance des facteurs socio-affectifs de l'apprenant et des variétés de types d'apprentissage. Le pédagogue se doit donc de proposer un enseignement et des techniques didactiques différenciés qui n'excluent aucun élève et qui répondent aux besoins de chacun<sup>16</sup>.

Les décennies 1990 et 2000 ont vu naître un soutien à la méthodologie ludique (Freddi, 1990 ; Kaiser, 2001 ; D'Urso, 2000) avec une attention particulière accordée au bien-être de l'apprenant en créant les conditions favorables à l'apprentissage et en plaçant l'élève dans une position d'acteur : on apprend en faisant. En Italie, un des premiers chercheurs à s'être intéressé à la didactique ludique est Giovanni Freddi, un des pères fondateurs de la *glottodidattica italiana*. Ses expérimentations soutiennent que les techniques ludiques sont un support, un appui aux processus d'acquisition des langues. Leur efficacité repose sur des consignes très claires ainsi que sur des objectifs didactiques précisément définis<sup>17</sup>.

Pour conclure, nous observons une revalorisation de l'utilité pédagogique du jeu mais à certaines conditions. Le praticien doit bien cibler des objectifs et respecter une méthodologie précise, que nous détaillerons plus loin, afin que le jeu ne devienne pas un argument de remise en cause de la légitimité et de la crédibilité du professeur. Les techniques ludiques se doivent de prendre appui sur les leviers de la motivation et du défi.

---

<sup>15</sup> Citation extraite du dossier d'actualité n°48 d'octobre 2009 intitulé « *Quelles relations entre jeu et apprentissage à l'école ? Une question renouvelée* » par Marie Musset et Rémi Thibert.

<sup>16</sup> Fabio Caon et Sonia Rutka (2004), *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra Edizioni.

<sup>17</sup> Mollica Anthony (2011), *Ludolinguistica e Glottodidattica*, Perugia, Guerra Edizioni.

### 1.2.3 Les atouts du jeu

- LE JEU POUR TRANSMETTRE. L'utilisation du jeu permet de développer la dimension sociale car à travers l'activité ludique et les règles imposées il contribue au développement de savoir-faire, de valeurs telles que la coopération, le respect, la tolérance, le contrôle de soi, l'entraide et la solidarité (jeux collaboratifs). L'élève se confronte à ses pairs et ainsi se socialise et intègre les règles du travail en groupe. Il est amené à collaborer avec ses camarades, à les encourager et à les aider lorsqu'ils sont en difficulté. Par ailleurs, le jeu développe la compétence sociale d'opposition et de confrontation constructives. En effet, l'apprenant est amené à s'opposer à ses camarades en respectant la parole de chacun et en justifiant ses choix. Pour cela le professeur doit créer un climat de tolérance, où les jugements dépréciatifs sont exclus explicitement. Au contraire, c'est à l'entraide linguistique que les élèves sont invités. Un climat de confiance est essentiel pour la réussite d'un enseignement fondé sur la communication.
- LE JEU ET LA REALITE. Le jeu aide à agir sur la réalité, il permet d'explorer, d'imiter, de découvrir, de communiquer, de fixer des structures langagières, de pratiquer, d'expérimenter, de négocier, de répéter, de contrôler (verbalement ou non) à travers des situations de communication. Le jeu de rôle peut dans ce cas se révéler tout à fait approprié.
- LE JEU COMME : situation d'apprentissage. Le jeu se révèle être un outil de manipulation de la langue visant la mémorisation et l'acquisition de savoir par la répétition et le réemploi. Les jeux utilisés en classe de langue véhiculent un enjeu langagier : ils invitent les élèves à échanger dans la langue cible sans préparation préalable afin de conserver et valoriser l'aspect spontané de l'acte communicatif. L'activité ludique permet de démultiplier les temps de parole et de réflexion personnelle tout en favorisant la détente émotionnelle de l'apprenant.
- LE PLAISIR DE JOUER : il est important que l'élève conserve le plaisir de jouer sur lequel l'enseignant peut s'appuyer pour développer le facteur énergétique et motivationnel chez l'élève. Pour que le jeu soit un vecteur de motivation il est important qu'il ne fasse pas l'objet d'une évaluation autre que formative dans la mesure où la dimension sommative est incompatible avec une dimension ludique. Rappelons que l'objectif est que les élèves changent d'attitude face à l'apprentissage. La note ajouterait un stress qui annulerait tout plaisir de jouer, de même qu'elle pourrait favoriser chez certains élèves un esprit de compétition incompatible

avec une émulation enrichissante. Le jeu peut être l'occasion, pour des élèves en difficulté ou réfractaires, de manipuler la langue et d'oser s'impliquer car il peut faire appel à des compétences acquises antérieurement et dans un cadre différent (scolaire ou non, autres disciplines).

- LE JEU ET L'ERREUR : l'angoisse de l'élève liée à l'erreur peut se révéler néfaste à sa performance. En effet, le stress négatif lié à la peur de l'échec et au besoin de préserver une image positive auprès du groupe peut induire l'élève à dresser une barrière psychologique appelée « filtre affectif » par Kraschen (1985) qui ne permet pas une acquisition stable et pérenne de la langue. Le jeu peut modifier le statut de l'erreur et avoir une incidence sur la confiance en soi. En effet, dans le jeu, l'élève est conscient d'avoir droit à l'erreur sans qu'il n'y ait de conséquence et sait que l'erreur peut même lui permettre de progresser si le professeur a en amont expliqué les enjeux d'une telle activité. L'erreur devient un tremplin et non plus un frein. Le jeu vide l'erreur de sa valeur institutionnelle et en ce sens favorise le développement de l'autonomie. Afin d'atteindre son but (gagner) l'élève va contourner son erreur, la surmonter en essayant de la comprendre afin de ne pas la reproduire. Le jeu l'amène à développer des stratégies pour se surpasser là où dans un cadre traditionnel il se serait probablement bloqué devant la difficulté.

Dans le cadre de nos recherches nous avons pu relever que la notion d'enjeu est fondamentale. Celle-ci génère une motivation individuelle et stimulante introduite par la dimension de compétition. Elle a la capacité de déclencher une prise de parole puisqu'il s'agit de parler dans la langue pour agir, pour gagner, pour se confronter aux autres le cas échéant. Elle peut donner un sentiment de pouvoir puisque c'est une activité de décision qui place l'élève en situation de résolution de problèmes (conformément aux piliers 6 et 7 du socle commun : autonomie et initiative) sans créer de situations anxiogènes liées à un classement chiffré ou aux résultats du bulletin scolaire. Les enjeux sont d'ordre affectif, personnel et linguistique (dépassement de soi, confrontation au groupe, prise de parole en situation de non-préparation). L'enseignant peut également imaginer intégrer au jeu un enjeu d'ordre matériel. Il s'agira d'une récompense en lien avec la mission réussie.

Toutefois les jeux qui mettent les élèves en situation de compétition peuvent également inhiber certains élèves ayant une faible estime d'eux-mêmes. Il revient alors au professeur de proposer des jeux de type collaboratif en créant des équipes au sein desquelles chacun assume un

rôle en fonction de ses capacités et de ses compétences dans le but de déclencher des mécanismes qui facilitent l'acquisition spontanée des connaissances (Rule of forgetting<sup>18</sup>).

Ainsi l'élève adopte une attitude ludique définie par Haydée Silva comme une « disposition d'esprit qui rend les apprenants capables de s'adonner entièrement à l'activité d'apprentissage avec intérêt et enthousiasme, tout en gardant l'esprit léger face aux échecs de parcours »<sup>19</sup>.

En guise de synthèse sur les atouts du jeu, nous pouvons dire que ce dernier peut être introduit dans la séance afin de poursuivre différents objectifs :

- Première approche de la classe/ Briser la glace.
- Réaliser une division en groupe, en binôme, en équipe pour développer et faciliter le travail collaboratif.
- Réviser des points de la leçon/ mémoriser des structures linguistiques, du lexique.
- Dynamiser le groupe classe/ motiver/ faire naître de la curiosité.
- Améliorer la dynamique du groupe.
- Devenir un instrument de dialogue et d'approfondissement culturel.

#### **1.2.4 Les conditions nécessaires au bon déroulement du jeu.**

Différentes conditions doivent être réunies pour favoriser à la fois le bon déroulement du jeu, son efficacité et l'implication des élèves.

Tout d'abord, il est conseillé d'utiliser du matériel attrayant, séduisant, coloré, robuste, varié et de qualité pour éveiller le désir de jouer et susciter la curiosité des élèves. Le support proposé favorisera la mémorisation si les apprenants ont plaisir à le manipuler. Ils seront ainsi encouragés à adopter une attitude ludique et l'activité sera marquée d'une empreinte affective utile à la mémorisation et à l'acquisition des éléments langagiers.

Ensuite, il est important que le jeu soit intégré à la séquence pédagogique avec des objectifs ciblés et précis, portant sur des notions au programme. Il doit avoir un lien évident avec des apprentissages en cours pour que les élèves en comprennent l'utilité: « sans connotation

---

<sup>18</sup> <https://glottodidattica.wordpress.com/2014/03/06/la-rule-of-forgetting/>

<sup>19</sup> Haydee Silva (2008), *Le jeu en classe de langue*, Paris : CLE international.

pédagogique explicite le jeu risque d'être mal perçu et être considéré comme une dérobade professionnelle »<sup>20</sup>.

Par ailleurs, l'enseignant a également son rôle à jouer dans le succès du jeu en classe de langue. En effet, il devra avant tout être convaincu que jouer n'est pas une perte de temps, aimer jouer et croire en son jeu afin que les élèves adoptent une disposition d'esprit positive. Il est donc important que l'enseignant adopte lui-même cette attitude ludique et qu'il mette en place un climat favorable au bon déroulement du jeu.

Au moment de la conception du jeu, il devra se mettre à la place de l'apprenant afin de pouvoir identifier et anticiper ses besoins, ses acquis et pouvoir ainsi le guider dans son apprentissage. Dans un souci de prise en compte des besoins de chacun (pédagogie différenciée), l'enseignant veillera à intégrer différents niveaux de complexité pour permettre une progression adaptée aux rythmes et aux compétences individuelles. Il est indispensable de proposer des activités en fonction du niveau afin de ne pas mettre l'élève en difficulté et ne pas lui donner un sentiment d'échec alors que l'objectif n'était pas réalisable et qu'il n'avait pas les outils pour l'atteindre. Ceci constituerait une mise en difficulté préjudiciable pour la confiance en soi.

Une autre condition à laquelle le professeur se doit de veiller est la création d'un climat propice à un sentiment de confiance et de sécurité. Selon Baudoin Duffeu :

« L'attitude qui favorise le plus l'apprentissage nous semble être la confiance en soi. Cette confiance est favorisée par le mode de relation entre les animateurs et les participants, par l'attitude d'empathie qui établit un mode de communication fondé sur l'écoute réciproque ainsi que par l'atmosphère du groupe. L'attitude d'acceptation des erreurs et le respect du rythme de chacun réduisent également les tensions et favorisent une atmosphère d'expérimentation avec la langue. L'établissement de la confiance contribue au développement d'une attitude de disponibilité, de *laisser venir*, préférable à une attitude volontariste, source de tension et facteur d'inhibitions <sup>21</sup> ».

Le professeur doit donc être le garant de ce climat nécessaire à la réussite de tous ; un climat que Anthony Mollica appelle « *atmosfera di successo* » qui intègre trois objectifs : « *motivare, divertire, insegnare* ».

---

<sup>20</sup> Haydee Silva (2008), *Le jeu en classe de langue*, Paris : CLE international.

<sup>21</sup> Marc Baudoin et François Duffeu (1999), *Apprendre les langues étrangères autrement*.

Au moment de la mise en œuvre, le professeur devra également veiller à préciser le contrat didactique du jeu à travers les consignes et les objectifs pédagogiques, sans pour autant avoir trop d'exigences et de contraintes. Il devra proposer un glossaire des règles précises du jeu ainsi qu'un glossaire du joueur comprenant des éléments langagiers permettant aux joueurs de communiquer pendant le jeu dans la langue cible. Il est important que le professeur soit familier du jeu qu'il propose afin de pallier les imprévus. Il doit aussi être capable de s'effacer, de perdre son regard d'évaluateur : il devient alors animateur du jeu. Cet aspect nous semble fondamental dans l'apprentissage des langues eu égard aux préconisations du CECRL quant à la place laissée à l'élève, acteur de son apprentissage.

Enfin, l'enseignant assume un rôle prépondérant pour amener les élèves à se questionner sur ce qu'il s'est passé durant le jeu et donc à faire un retour sur leurs acquisitions. Afin que le jeu remplisse complètement sa fonction didactique, il est important qu'une phase de feedback, c'est-à-dire de réflexion sur l'activité ludique, soit proposée à l'élève dans le but de systématiser les structures qu'il a utilisées durant le jeu<sup>22</sup> et si besoin de procéder à une remédiation.

On voit donc que l'enseignant a un rôle fondamental à jouer dans l'instauration d'un climat propice à l'efficacité du jeu mais aussi dans sa conception même pour, au moment de la mise en œuvre, pouvoir permettre à l'élève d'être autonome et au professeur d'adopter une position d'observateur (qui sera utile lors du feedback), animateur et médiateur en cas de manquement aux règles. Il doit donc y avoir un avant jeu et un après jeu car le jeu n'est pas une fin en soi. L'élève, quant à lui, abandonnera temporairement sa position d'élève pour adopter celle de joueur, coéquipier, adversaire.

En outre, le jeu sera efficace s'il remplit certaines conditions :

- règles du jeu claires et simples ;
- suscite de l'intérêt et de la curiosité ;
- exploite les énergies du groupe liées à la compétition et à la coopération ;
- valorise les différences et implique tout le monde ;
- stimule et provoque une suspension de la notion de jugement ;
- propose des défis évolutifs ;
- est le fruit d'une réflexion en amont sur la durée, la stratégie, le matériel, les objectifs.

---

<sup>22</sup> Maria Assunta Lombardo, *La didattica ludica nell'insegnamento linguistica*, pdf.

Nous aimerions terminer cette partie par une réflexion ou plutôt par une évidence qui s'est imposée à nous au fil de nos lectures. L'enseignant est la clé de la réussite d'un jeu en classe. Le rôle que joue l'enseignant au sein de la classe est rappelé par Haim G. Ginott (1995) :

Sono arrivato ad una conclusione spaventosa. Sono io l'elemento decisivo nell'aula. È il mio approccio personale che crea l'atmosfera. È il mio umore giornaliero che fa il tempo. Come insegnante, ho il potere tremendo di rendere la vita del discente infelice o felice. Posso essere un attrezzo di tortura o uno strumento di ispirazione. Posso umiliare o lodare, far male o fare guarire. In tutte le situazioni è la mia reazione che decide se una crisi sarà intensificata o indebolita e il fanciullo umanizzato o disumanizzato.

Cette citation qui attribue une place centrale au rôle de l'enseignant s'oppose aux préconisations du CECRL qui tend à décentraliser le rôle du professeur comme nous avons pu l'évoquer plus haut. Le jeu peut alors devenir un outil pour rejoindre cet objectif. La position de l'enseignant change : la transmission du savoir ne se fait plus de façon verticale (de l'enseignant omniscient à l'élève). Ainsi, nous pouvons définir le rôle de l'enseignant à travers la métaphore du maître du jeu. L'enseignant est le concepteur du jeu, il en est aussi le conteur dans sa mise en place, et le meneur puisqu'il veille à son bon déroulement. Si besoin, il endosse un rôle de régulateur pour répondre aux questions, aux doutes des élèves quant à une règle. Enfin il a un rôle d'arbitre pour l'officialisation du score final et donc du vainqueur mais aussi dans la surveillance des comportements des élèves. Il veillera donc à ce que chacun respecte bien les règles du jeu pendant son déroulement.

De cette façon, l'enseignant permet à l'élève de jouer un rôle dans son apprentissage en devenant un acteur.

### 1.2.5 Les limites du jeu

Sur la base de nos recherches nous avons pu identifier différentes limites à l'utilisation du jeu en classe de langue.

Tout d'abord, l'activité peut être source de difficultés dans la gestion du groupe. En effet, elle peut générer de l'agitation, du bruit, des conflits entre les joueurs, voire des débordements. Il est donc important de fixer un cadre et des limites à ne pas dépasser. Au cours du jeu, les élèves peuvent en effet se laisser déborder par l'envie de gagner et ne plus maîtriser leurs interactions, leurs émotions ou même leurs gestes. C'est dans ce type de situation que le professeur endosse son rôle de médiateur afin de rappeler le cadre. Cette difficulté peut parfois susciter des craintes chez les enseignants et les décourager à adopter le jeu qui, pourtant, comme nous l'avons vu, peut s'avérer très utile, même auprès des publics les plus difficiles. L'enseignant, dans son rôle de médiateur, doit être le garant de l'instauration et du maintien d'un climat propice à l'activité. Ainsi, il devra s'assurer que l'agitation générée par le jeu ne soit pas trop importante afin d'éviter les débordements et aussi de ne pas perturber la concentration des élèves.

La seconde limite qui peut être rencontrée est le cas de la non-adhésion au jeu. Celle-ci peut être due à différents facteurs : une règle incompréhensible ou une part de tâche scolaire qui entrave le plaisir de jouer. L'enseignant doit veiller à apporter un équilibre juste entre le jeu et l'apprentissage afin de ne pas annuler tout plaisir de jouer si l'apprentissage prend le pas sur le jeu. Il ne doit pas devenir trop éducatif car il deviendrait un simple exercice. En effet, selon Alain Guy (psychanalyste et professeur des sciences de l'éducation à l'université Paris VIII), « le jeu se fonde sur la liberté, lui assigner des objectifs signifie donc emprisonner le jeu. Une visée pédagogique ferait perdre au jeu tout son intérêt une fois qu'elle est atteinte. Le jeu est perçu comme un lieu clos, hors de la réalité. Le joueur abandonne alors son identité le temps du jeu (...). Il est joueur, partenaire, adversaire » et « le jeu doit rester libre pour rendre l'enfant libre ». Mais il est à souligner que le jeu, permettant à l'élève de se libérer temporairement de sa position d'élève, est un facteur émotionnel qui lui permet de se sentir libre. Roger Caillois, dans la définition qu'il propose du jeu explique que ce dernier représente une activité « improductive ». En effet, « dès que l'élément de production intervient, l'activité se transforme en activité de travail ».

Par ailleurs, l'enseignant doit pouvoir maîtriser son intervention au sein du jeu, par exemple dans la constitution des groupes de joueurs. En fonction des objectifs fixés et de son

public, il devra choisir entre répartir les élèves selon leur potentiel ou les laisser libres de choisir leurs coéquipiers et/ou adversaires.

De plus, il est parfois difficile d'identifier le moment où l'on doit arrêter le jeu. Le professeur, alors dans un rôle d'observateur, devra analyser si le jeu doit prendre fin ou non.

Enfin, le choix du jeu est un élément clé de sa réussite. Il devra donc répondre aux objectifs fixés, sans quoi son efficacité et sa légitimité seront remises en cause. L'enseignant devra veiller à proposer une version du jeu adaptée aux objectifs visés.

La légitimité du jeu est aussi liée à une intégration dans un mode d'enseignement. En effet, l'activité proposée ne doit pas être en décalage avec les habitudes d'enseignement ce qui pourrait déstabiliser les élèves. Il revient au professeur d'instaurer un climat ludique dès le début de l'année grâce au recours à différentes stratégies (boîtes-mystères, chronomètre, élément sonore, enveloppes de couleur, dés thématiques, rituels ...) afin de mettre les élèves en situation de défi et ainsi les stimuler.

A travers ces différentes observations sur les limites à l'utilisation du jeu en classe de langue, nous voyons que l'enseignant a un rôle primordial dans la mise en œuvre de ce type d'activité et dans sa réussite. En effet, il peut lui-même devenir une limite au jeu s'il ne joue pas son rôle de « maître du jeu » à la fois dans le choix du jeu, dans sa conception, dans sa mise en place, dans son déroulement, dans son arbitrage et dans le feed-back indispensable à la fin du jeu.

Concluons sur le feed-back par une longue citation d'Haydée Silva extraite du paragraphe *Dresser un bilan et mettre en perspective*<sup>23</sup>.

La fin du jeu ne marque pas la fin de l'exploitation pédagogique du jeu. [...] En effet, une fois la partie terminée, il importe de dresser un bilan du ressenti des joueurs sur l'expérience ludique [...] Tout de suite après, viendra le temps d'évaluer les acquis obtenus grâce au jeu, en les mettant en relation avec les objectifs que l'on s'était donnés. Lorsque les objectifs ont été atteints, l'enseignant invitera le groupe à expliciter les acquis afin de consolider le transfert ; il restituera aussi le jeu dans la progression globale en faisant rappeler les étapes déjà effectuées et en annonçant les prochaines étapes à atteindre. En revanche, il se peut que les résultats ne soient pas ceux qui étaient visés ; on cherchera alors, de préférence à l'aide des apprenants, à connaître les raisons de l'échec pour mieux y remédier.

---

<sup>23</sup> Haydée Silva, p39.

On observe donc que pour que le jeu soit efficace il faut qu'il y ait une verbalisation des élèves sur ce qu'il s'est passé afin de permettre le transfert des connaissances. On peut affirmer que c'est une différence fondamentale avec le jeu dit « libre ». Le fait de verbaliser<sup>24</sup> à haute-voix l'activité va permettre à l'élève de mieux l'intérioriser et de l'acquérir. Du côté du professeur, la verbalisation a deux fonctions ; didactique (influencer qualitativement l'activité produite par l'élève) et motivationnelle (susciter des attitudes positives de l'élève à l'égard de la tâche). Selon Jensen (1970), ce qui compte c'est d'installer des stratégies de recherche appropriées et non des attitudes de bon vouloir.

L'autre aspect fondamental est la re-contextualisation du jeu dans les objectifs de la séquence afin que l'activité ludique fasse sens chez les apprenants. Cette phase d'après-jeu est une sorte de débriefing, d'analyse presque scientifique de la part des élèves et de l'enseignant. C'est donc un moment essentiel du jeu qu'il ne faut pas négliger, en lui attribuant le temps nécessaire. La didactique ludique italienne parle de « ristrutturazione cognitiva dell'agito ludico<sup>25</sup> ».

#### **1.4 Formulation de la problématique**

Les recherches menées sur l'utilisation du jeu en classe de langue m'ont permis de cibler quelques points particulièrement intéressants à mettre en pratique dans mes classes notamment pour favoriser le transfert de connaissances. En effet, le transfert de connaissances est un des sujets critiques dans ma classe de 4<sup>ème</sup> 7 car ce sont des élèves qui pour la grande majorité n'apprennent pas. Le travail personnel n'est en général pas fait et il faut souvent punir ou mettre des retenues pour obtenir le travail demandé. La récompense de la bonne note n'est pas une source de motivation suffisante pour générer et enclencher une dynamique de travail personnel efficace sur du long terme. Ce sont des élèves qui marchent plutôt à l'affectif. Ils vont vouloir s'impliquer durant une heure de cours et me montrant qu'ils font bien tout le travail demandé et qu'ils essaient de s'impliquer, mais l'heure d'après « l'appel » des copains est plus fort, et ils retombent dans une spirale d'attitudes inappropriées en classe. C'est donc un éternel recommencement avec ce public qui a besoin de se sentir valorisé et qui a également besoin d'un cadre strict.

J'ai voulu, grâce au jeu, renforcer les compétences de mes élèves en communication orale et également leur permettre de maîtriser des structures grammaticales et langagières avant les évaluations sachant que chez eux le travail de mémorisation ne serait pas fait.

---

<sup>24</sup> Le rôle de la verbalisation est abordé par Raymond Champagnol, *Aperçu sur la pédagogie de l'apprentissage par résolution de problèmes*, Revue française de pédagogie, volume 28, 1974, pp.21-27.

<sup>25</sup> Bernacchia M, *Gioco e dopogioco*, Edizioni la meridiana, Molfetta, 1995.

Les études sur le jeu ont montré qu'il était un levier sur lequel s'appuyer pour renforcer la motivation et l'implication des élèves dans leur réussite scolaire en se basant sur une dynamique de compétition saine. Voici une liste non-exhaustive des caractéristiques psychologiques du jeu sur lesquelles l'enseignant peut se baser pour mettre en place des activités ludiques afin d'atteindre son but : faciliter le transfert de connaissances.

PLAISIR/ JOIE	Empreinte affective liée au jeu
VALORISATION/ GRATIFICATION	Surtout pour les élèves en difficulté
DELASSEMENT	L'élève sort du cadre scolaire parfois inhibant
IMAGINATION/ ESPRIT d'INITIATIVE/ RUSE	L'élève développe l'autonomie et de nouvelles stratégies dont le contournement des difficultés.
DEFI	L'élève se dépasse, se surpasse.
PATIENCE / RESPECT DES REGLES	L'élève apprend le vivre ensemble

C'est de ces différents constats que je suis partie pour proposer à mes élèves des activités ludiques. Avant la mise en place de celles-ci, je me suis demandée comment le jeu pouvait être un outil au service de la préparation des évaluations ? Et comment le jeu pouvait-il favoriser l'engagement des élèves dans les apprentissages en contournant le manque d'investissement personnel ?

Le jeu, en tant qu'activité de manipulation authentique de la langue à travers le maniement de structures linguistiques, peut-il permettre à mes élèves de réviser ces structures déjà vues en classe mais dans un autre contexte ? La conception de l'activité ludique devra dans ce cas reprendre les objectifs langagiers du professeur ainsi que les compétences que l'élève devra acquérir pour réussir la tâche finale.

A travers nos expérimentations, nous allons voir si le jeu a répondu au besoin que nous avons identifié plus haut à savoir la préparation à la tâche finale ou à la tâche intermédiaire. Nous essaierons de répondre à ces questions :

Le jeu a-t-il été un moyen de s'approprier et de mettre à l'épreuve les connaissances et les compétences de mes élèves ?

La création d'un environnement ludique a-t-il permis à mes élèves de se mettre en situation d'apprendre, favorisant ainsi des attitudes positives face au travail et écartant les attitudes de refus face à la tâche ?

## **2. Méthode**

### **2.1 Les participants**

J'ai choisi d'utiliser le jeu en tant qu'outil de préparation aux évaluations avec la classe de quatrième car bien que ce soit ma classe avec l'effectif le plus restreint, c'est celle qui pose le plus de problèmes de comportements et d'apprentissage. Ma classe de 5<sup>ème</sup> bi-langue comporte quant à elle 20 élèves et la classe de 3<sup>ème</sup> comporte 25 élèves (29 en début d'année). Je leur ai également proposé des activités ludiques durant l'année je n'ai pas mis en place d'indicateurs de performances pour évaluer le bénéfice supposé de ces jeux.

#### **2.1.1 Le groupe de quatrième**

Classe	Age	Effectif	Nombre de filles	Nombre de garçons
4ème	12-14 ans	13 (à partir de mars)	5 filles	8 garçons

L'effectif réduit offre de bonnes conditions d'apprentissage d'une langue vivante étrangère et permet à mes élèves d'avoir de nombreuses occasions de s'exprimer à l'oral. La taille du groupe est un atout de ce dispositif car si, d'une part, elle répond à la volonté explicitée dans le plan de rénovation des langues de procéder à un allègement des effectifs, d'autre part, elle permet de démultiplier les temps de parole de chacun.

Le niveau des élèves est un niveau débutant et correspond au niveau A1 sauf pour une élève née en Italie de parents marocains. Celle-ci suit des cours de FLE et par conséquent ces cours ont été aménagés en partie sur les horaires d'italien. En effet, elle a été scolarisée en Italie et doit se concentrer sur l'apprentissage du français. Elle participe tout de même aux évaluations (avec des exigences supérieures) ainsi qu'à deux heures de cours sur les trois heures prévues, durant lesquelles elle assume volontiers le rôle d'aide linguistique envers ses camarades.

La population de garçons est plus importante et les filles sont par conséquent en minorité. Cela génère une ambiance de travail souvent difficile avec des disputes entre les garçons à l'extérieur du collège qui font irruption au sein du groupe classe.

Un élève, très difficile à gérer et avec de lourds problèmes d'ordre psychologique, a dû intégrer la classe relais en milieu d'année et n'est revenu que ponctuellement en classe,

accompagné d'une éducatrice. Il a été définitivement exclu en avril. Il n'a pas pu faire l'objet d'évaluation. Un autre élève a intégré en novembre l'atelier relais et a été réintégré en classe d'italien fin mars. C'est un élève très absentéiste ; son niveau est donc difficilement évaluable car il n'est présent qu'une fois sur deux.

J'ai également une élève multi-dys qui bénéficie de l'aide d'une AVS durant les trois heures d'italien. Deux autres élèves ont aussi été détectés comme dyslexiques en primaire mais aucun suivi orthophonique n'a été effectué.

Pour finir, deux élèves ont été exclus de l'établissement à la suite de faits très graves en mars et une élève a changé d'établissement en octobre car l'ambiance de classe était trop difficile pour elle. Nous sommes passés d'un effectif de 17 élèves en septembre à un effectif de 13 élèves lors de mes expérimentations ludiques.

## 2.2 Matériel et procédure

### 2.2.1 Durant la préparation à la tâche finale

Je vais dans un premier temps vous présenter l'expérimentation ludique que j'ai proposée à mes élèves au mois d'avril. Il s'agissait de préparer la tâche finale qui consistait en une expression orale en continu (description physique du voleur).

4 <sup>ème</sup>	PLAN DE SEQUENCE n° 5	A1
<b>Thème de la séquence</b>	La descrizione fisica	
<b>Titre</b>	<b>Caccia al ladro</b>	
<b>Tâche finale</b>	<i><b>EOC</b> : Si è verificato un furto al museo degli Uffizi. Hai visto il colpevole. Va' in questura e fa' l'identikit del ladro per aiutare la polizia a catturarlo.</i>	
<b>Tâches intermédiaires</b>	<i><b>EE</b> : Descrivi la complice di Diabolik durante il furto al museo. (Eva Kant)</i>	
<b>Niveau CECRL</b>	A1	
<b>Descripteurs du CERCL</b>	Vie quotidienne et cadre de vie : « je peux décrire sommairement des personnes »	
<b>Prérequis</b>	- Le présent	
<b>réactivation</b>	- Les accords des noms et des adjectifs - Les couleurs	
<b>Compétences et objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Linguistiques</u> :               <ul style="list-style-type: none"> <li>-lexique du corps et du visage : description</li> <li>-lexique des habits</li> <li>-les adjectifs possessifs</li> <li>- les pluriels irréguliers du corps</li> <li>-lexique de l'univers du « giallo »</li> </ul> </li> <li>• <u>Culturels</u> :               <ul style="list-style-type: none"> <li>-connaître l'épisode du vol de la Joconde au Louvre</li> <li>-connaître une BD italienne populaire (Diabolik)                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Méthodologiques</u> :</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> -savoir faire une description physique	
<b>Supports</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CO « il rapitore di Monna Lisa » podcast revue Radici</li> <li>- CO canzone « identikit » Jimmy Fontana youtube</li> <li>- CE fumetto « Diabolik »</li> </ul>	

Afin de procéder aux expérimentations servant à mon mémoire, j'ai volontairement choisi d'orienter la tâche finale vers une dimension plus ludique alors qu'habituellement les tâches finales trouvent leurs origines dans le contexte de la vie quotidienne. Je voulais les mettre dans l'ambiance du *giallo* afin qu'ils adhèrent au jeu que j'allais leur proposer.

J'ai également décidé de ne proposer dans ma séquence que des supports authentiques ayant un lien avec le monde de l'art et des rapines afin d'entourer la tâche finale d'une dimension ludique et mystérieuse.

J'ai choisi le jeu de société du *Qui est-ce* afin de leur apporter les outils utiles à l'appropriation de compétences langagières visées pour la tâche finale.

J'ai contextualisé de la façon suivante l'introduction du jeu dans la séance :

*« C'è stata una rapina in una gioielleria. L'investigatore fa delle domande al testimone oculare per scoprire l'identità del ladro ».*

Les élèves ont été regroupés en binômes et se sont vus distribuer un plateau de jeu et des cartes de personnages. Il y avait également sur chaque table une fiche d'aide lexicale plastifiée (voir annexe 1) ainsi que la règle du jeu (voir annexe 2) auxquelles les élèves pouvaient se rapporter s'ils avaient un doute.

La contrainte linguistique première était de ne s'exprimer qu'en italien. Les règles du jeu ont été expliquées en classe entière. J'avais prévu deux types de plateau de jeu (voir annexe 3) afin que les élèves ne s'habituent pas aux personnages et puissent s'entraîner à décrire et à poser des questions sur le maximum de personnages possibles. Cela a eu pour effet de démultiplier les moments de pratique de la langue en répétant et en fixant des structures grammaticales de base tout en amplifiant l'étendue du lexique de la description.

J'ai choisi ce jeu car il permettait de pratiquer la langue en interaction. Cela était donc une façon de procéder à une préparation de la tâche finale qui était également une production orale, cette fois-ci en continu.

Cette activité a permis d'utiliser les adjectifs de couleur, le lexique de la description physique, les pluriels irréguliers, la conjugaison du présent, la forme interrogative et le lexique pragmatique lié au jeu.

L'activité a duré l'heure entière. Durant ce temps, j'ai circulé entre les îlots afin de m'assurer de la correction de la langue. J'avais également une fiche d'indicateurs sur laquelle je notais mes observations.

4 <sup>ème</sup> 7	élève ayant redemandé à jouer	Elève ayant sollicité une aide de ma part	élève ayant démontré de l'enthousiasme pour le jeu et ayant extériorisé leur envie de gagner	élève ayant triché (parle en français, non-respect des règles...)	élève ayant refusé de jouer, ayant manifesté de la mauvaise volonté...)
Asmar heba					
Boursin Harmony					
Cadoret Priscille					
Fernandez Yvan					
Le Trong David					
Ozbahar Hakan					
Perillat-Amédée Mathéo					
Pregnolato Franck					
Ruom Thomas					
Thomas Jade					
Vassard Killian					
Wynckier Wendy					
El-Mir Erwan					
TOTAL : 13 élèves					

### 2.2.2 Durant la préparation à la tâche intermédiaire

Le bon déroulement du jeu en avril m'a convaincue de poursuivre mes expérimentations. En mai j'ai proposé un jeu à mes 4<sup>èmes</sup> que j'ai trouvé sur le livre *La lingua in gioco* de Fabio Caon et Sonia Rutka. Il s'agit du *Bingo delle cose fuori posto* (voir annexe 5).

La thématique de la séquence n°6 était celle du logement et des vacances. La tâche finale consistait en une expression écrite et la tâche intermédiaire était une expression orale en continu

4ème PLAN DE SEQUENCE n° 6		A1
<b>Thème de la séquence</b>	Les locations immobilières pendant les vacances en famille	
<b>Titre</b>	<b>In cerca di un appartamento per le ferie</b>	
<b>Tâche finale</b>	<i>Scrivi per un annuncio per trovare un alloggio durante le vacanze estive.</i> <b>EE</b>	
<b>Tâches intermédiaires</b>	<i>Architetti in erba : Partecipa a un concorso di architettura d'interni e immagina la casa ideale per le vacanze.</i> <b>EOC</b>	
<b>Niveau CECRL</b>	A1	
<b>Descripteurs du CERCL</b>	-je peux écrire de façon simple quelques phrases sur mon environnement immédiat (lieu d'habitation). A1	
<b>Prérequis</b>	- Le présent	
<b>réactivation</b>	- C'è/ci sono	
<b>Compétences et objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Linguistiques</u> : <ul style="list-style-type: none"> <li>- les locutions adverbiales de lieux + contraction article A et DI = localiser des objets</li> <li>- le lexique de la maison et des meubles</li> <li>- le lexique des vacances (lieux/ activités...)</li> <li>- le lexique de la famille proche (liens de parenté)</li> <li>- les verbes au présent (Abitare/ Cercare/ Affittare.....)</li> <li>- exprimer ses préférences et ses envies (preferire/ volere)</li> <li>- la traduction de ON</li> </ul> </li> <li>• <u>Culturels</u> : le design italien : les meubles de grands créateurs</li> <li>• <u>Méthodologiques</u> : -écrire une annonce immobilière pour une recherche de location de vacances</li> </ul>	
<b>Supports</b>	- DDP : photo de famille (départ vacances) - CO : Audiolingua « le mie vacanze nelle Marche » - CO : Audiolingua « la camera da letto » - CE : Annonces pour échanger sa maison avec un particulier : <a href="http://www.alloggi vacanze.it">www.alloggi vacanze.it</a> - CE « la casa ideale ». Italian language online (PDF)	

L'objectif du Bingo était triple : la traduction de « il y a », le réemploi du lexique de la maison (mobilier, objets et pièces) et la fixation des locutions adverbiales. En effet, ces trois compétences linguistiques étaient requises pour la tâche intermédiaire (voir annexe 7). Le Bingo est un jeu d'expression orale en continu que j'ai proposé durant la séance précédent l'évaluation orale.

L'introduction du jeu durant la séance s'est déroulée en deux temps.

La première phase a consisté en l'explication des critères de réussite de la tâche intermédiaire afin que les élèves comprennent que le jeu allait leur permettre de fixer les structures abordées en classe. S'en est suivie une phase de révision individuelle (relecture silencieuse du cahier).

A la suite de ces deux moments, le jeu a été proposé et la règle a été expliquée en italien. Des tas de douze cartes ont été distribués à chaque élève. Ils devaient choisir six images et les mettre face visible devant eux. J'ai joué le rôle de maître du jeu. J'avais également un exemplaire du jeu et je piochais parmi les douze cartes. Je les décrivais en utilisant les locutions adverbiales de lieux, le lexique de la maison et la traduction de « il y a ». Lorsqu'un élève avait la carte dans son jeu il devait la retourner. Le premier à avoir retourné toutes ses cartes devaient crier Bingo ! Pour pouvoir gagner, il fallait que l'élève décrive à nouveau chaque carte. Les autres élèves avaient pour mission de vérifier la correction de la langue. C'était là un aspect de compétition important puisque tout le monde devait être attentif.

J'ai choisi cette activité de compréhension de l'oral et d'expression orale pour préparer la tâche intermédiaire. Les élèves ont dû présenter un projet d'aménagement de maison de vacances en parlant de la localisation des objets et des meubles dans la pièce.

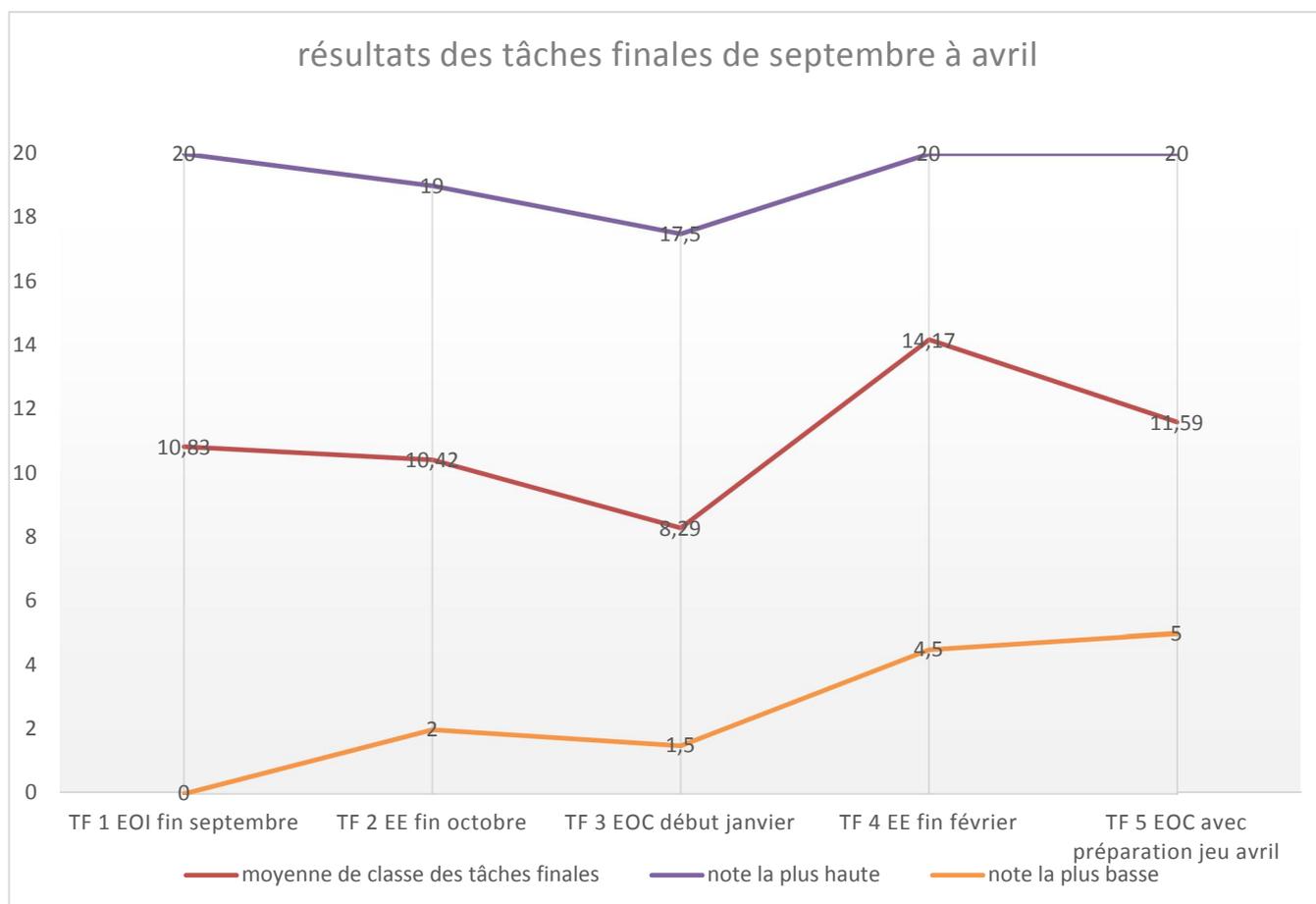
### 3. Résultats

Dans cette troisième partie, nous allons présenter dans un premier temps les résultats de la tâche finale n°5 (préparée grâce au jeu) en lien avec les résultats des tâches finales précédentes qui avaient fait l'objet d'une préparation sans l'utilisation du jeu. Nous présenterons également des indicateurs en situation de jeu qui nous permettront de faire des commentaires sur le comportement des élèves durant l'activité.

Dans un deuxième temps, nous allons présenter les résultats de la tâche intermédiaire (préparée avec le jeu du Bingo) en lien avec les résultats des tâches intermédiaires précédentes (sans préparation avec le jeu).

Cette analyse se basera sur des résultats chiffrés mais aussi sur des observations des comportements et des réactions des élèves au cours de l'expérience.

#### **3.1 Le groupe de quatrième lors de la tâche finale n°5**



Ci-dessus le graphique des résultats des tâches finales de septembre à avril. La dernière tâche finale a été réalisée à la suite d'une préparation grâce au jeu *Qui est-ce ?*.

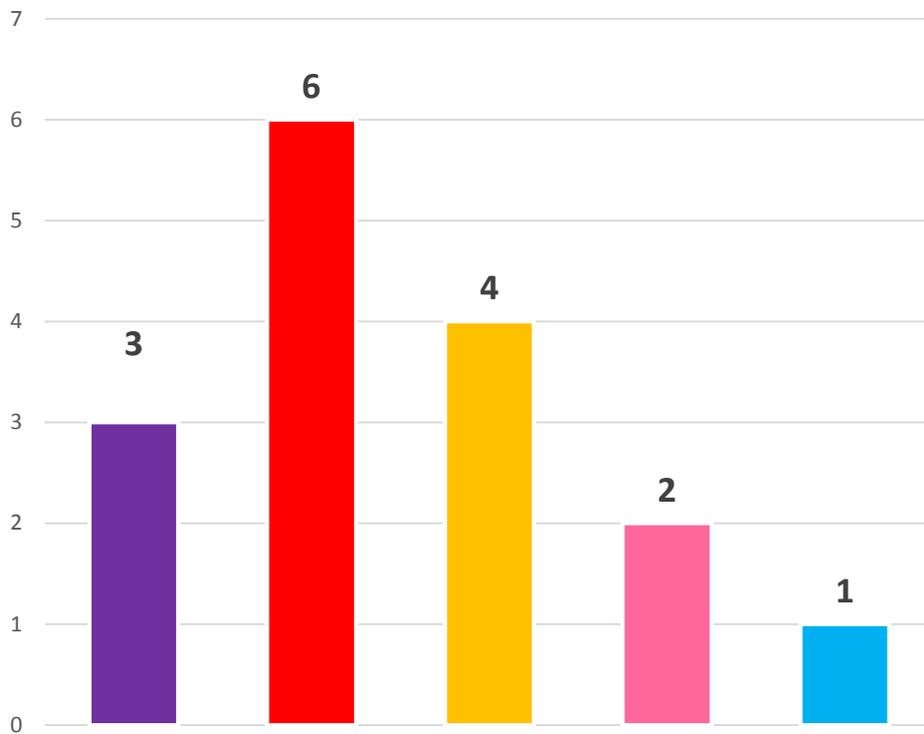
En observant ce graphique nous pouvons faire plusieurs constats.

- Le premier est relatif à la très grande hétérogénéité de niveau de la classe de 4<sup>ème</sup> 7. La moyenne de classe se situe vraiment au milieu dans une fourchette allant de 8 à 11 avec un pic à 14.
- L'écart des notes va de 0 à 20 (au 1<sup>er</sup> trimestre) prouvant ainsi l'existence d'un écart de niveau considérable.
- Un constat positif à remarquer est un progrès de la note la plus basse tout au long de l'année, qui est passée de 0 à 5 au 3<sup>ème</sup> trimestre.
- La note la plus haute est restée constante toute l'année se situant dans une fourchette entre 17,5 et 20.
- L'écart entre la note la plus haute et la note la plus basse a diminué. On est passé d'un écart de 20 points en septembre à un écart de 15 points en avril (avec le jeu).
- La courbe verte (note la plus basse) s'est rapprochée de la moyenne de classe passant d'un écart de 10 points en septembre à un écart de 6 points en avril.
- Une baisse significative de la moyenne de classe est survenue entre la 4<sup>ème</sup> (production écrite) et la 5<sup>ème</sup> tâche finale (production orale) de presque 3 points.

Si l'on s'en tient strictement aux résultats des productions orales :

- On observe une légère évolution des résultats des productions orales. La moyenne de classe de la tâche finale n°5, réalisée avec une préparation au préalable par le jeu gagne 3,3 points par rapport à l'autre tâche finale à l'oral proposée en janvier.
- Par contre l'augmentation n'est pas significative si l'on prend en compte la tâche finale n°1 puisque l'évolution n'est que de 0,76 points.

indicateurs en situation de jeu lors de la préparation à la tâche finale n°5 (avril)  
effectif total: 13



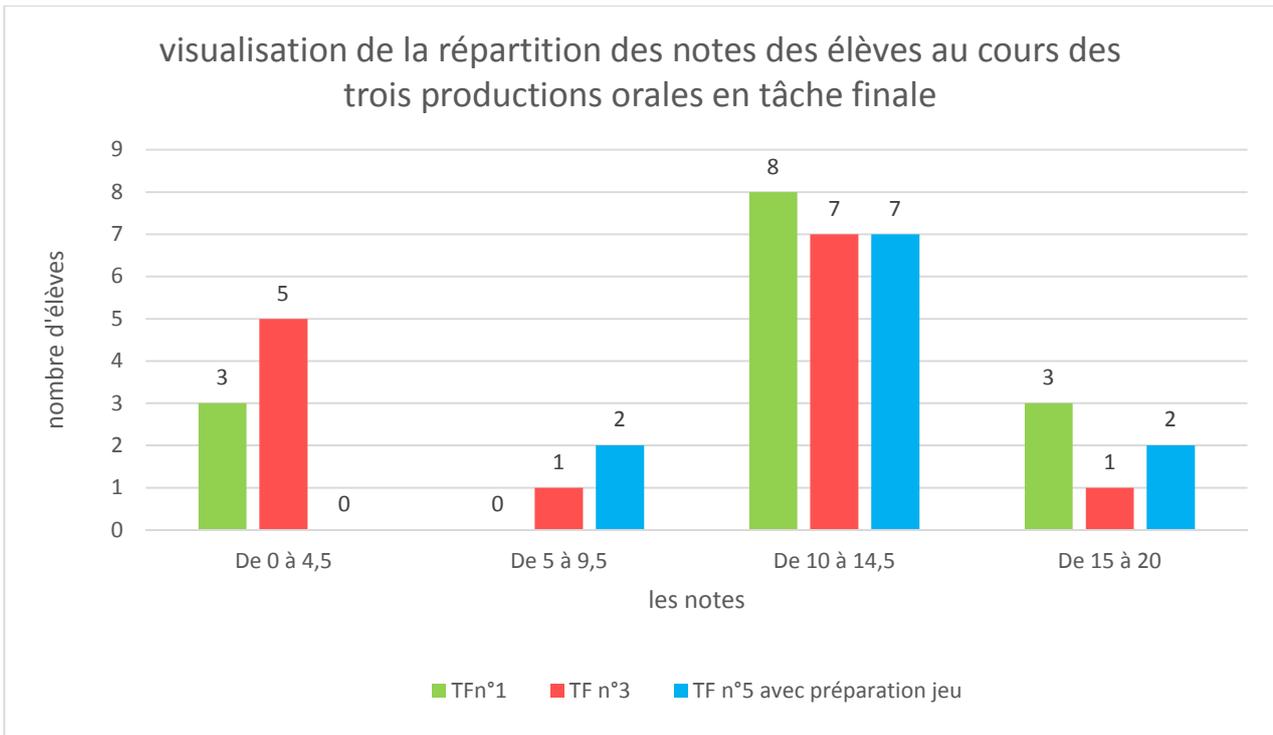
■ nombre d'élèves ayant demandé à rejouer

■ nombre d'élèves ayant sollicité une aide de ma part

■ nombre d'élèves ayant démontré de l'enthousiasme pour le jeu et ayant exprimé et extériorisé leur envie de gagner

■ nombre d'élèves ayant parlé en français

■ nombre d'élèves ayant refusé de jouer ou ayant manifesté de la mauvaise volonté



Nous pouvons objectivement observer que durant la dernière tâche finale (TF n°5), aucun élève n'a obtenu une note inférieure à 5.

Les élèves qui se situaient dans la tranche la plus basse lors des évaluations ont changé de « classe de niveaux » pour passer dans la tranche de notes se situant entre 5 et 9,5.

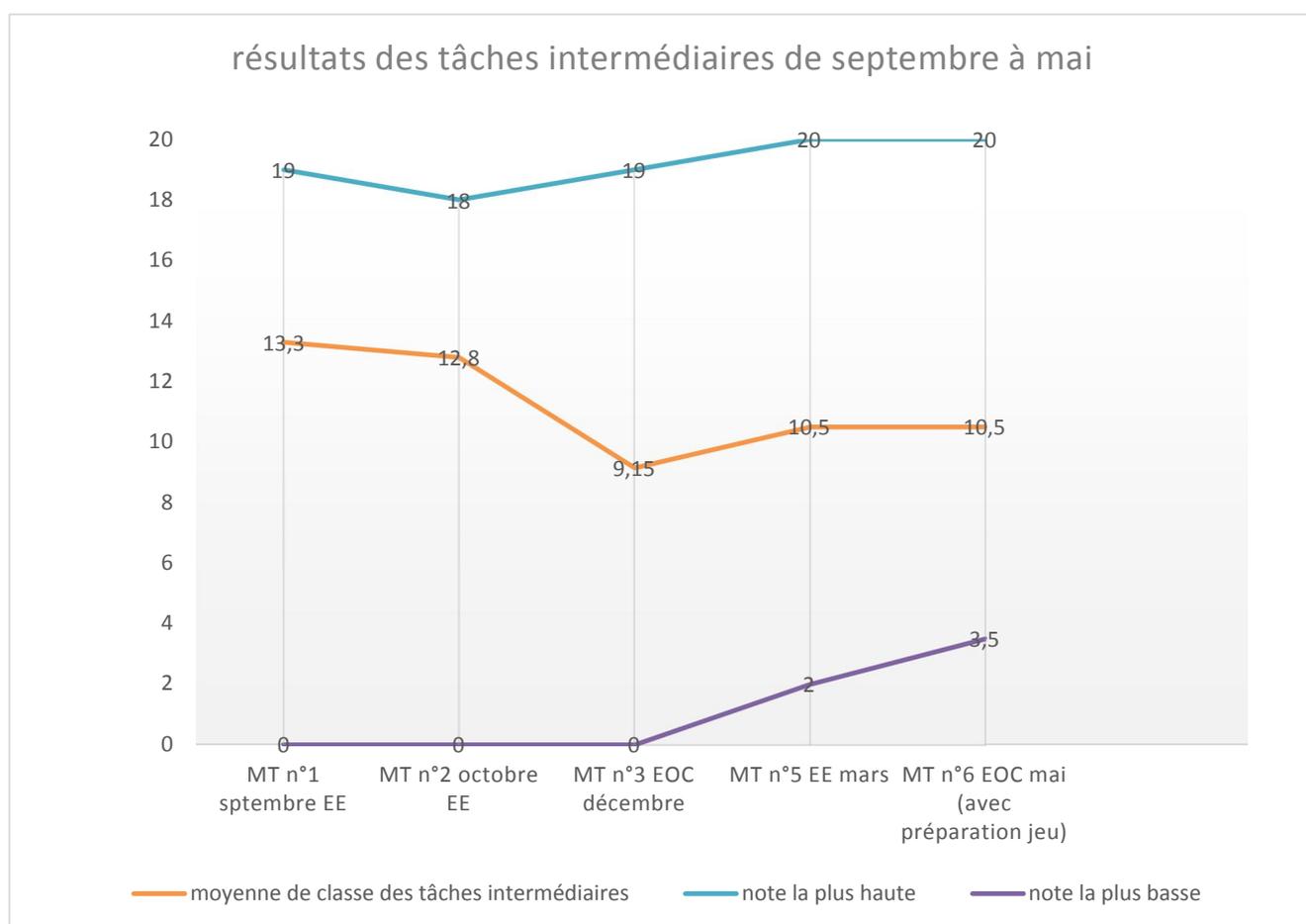
Le nombre d'élèves se situant dans la tranche de notes allant de 10 à 14,5 est resté constant.

On note l'augmentation du nombre d'élèves étant passé dans la fourchette haute de l'histogramme (de 15 à 20) entre la tâche finale n°3 et la tâche finale n°5.

Par contre on note une baisse d'un élève dans la fourchette haute entre la première tâche finale de l'année et la tâche finale n°5.

### 3.2 Le groupe de quatrième lors de la tâche intermédiaire

Je n'ai pas mis en place d'indicateurs de réussite du jeu mais à ma surprise les élèves m'ont demandé de prendre ma place en devenant à leur tour les maîtres du jeu. Cela a permis de valoriser des élèves qui ont spontanément voulu prendre les rênes du jeu alors qu'habituellement ces élèves restaient passifs en classe.



La micro-tâche n°4 est absente du graphique car il s'agissait d'une expression orale en interaction non notée, en vue d'un entraînement à la tâche finale (sur le temps libre). La moyenne de classe est plus haute en début d'année car une très bonne élève de la classe était encore présente. Fin octobre ses parents ont décidé de la changer d'établissement ce qui a fait chuter la moyenne de classe au mois de décembre.

Un autre facteur pouvant expliquer cette baisse est l'augmentation de mes exigences et le manque de travail et d'apprentissage fourni par mes élèves. En effet, ce public se décourage très facilement face à la difficulté croissante.

La courbe de la note la plus basse augmente à partir de mars. L'écart passe de 19 points à 16,5 entre la note la plus haute et la note la plus basse.

A noter : avec le jeu comme outil de préparation à la tâche intermédiaire, aucun élève n'a refusé de passer à l'oral ; chose qui s'était produite en décembre.

En ce qui concerne mes objectifs linguistiques liés au CECRL

-Pour la tâche finale (séquence n°5) : 9 élèves ont validé la compétence A1 du CECRL « je peux décrire sommairement des personnes », 3 élèves ne l'ont pas validée et une élève était absente.

-Pour la tâche intermédiaire (séquence n°6) : 6 élèves ont validé la compétence A1 du CECRL « je peux décrire de façon simple mon environnement immédiat (lieu d'habitation) », 2 élèves sont en cours d'acquisition, 3 élèves ne l'ont pas validée et une élève était absente.

## **4. Discussion et conclusion**

Nous allons maintenant analyser les résultats obtenus lors des différentes expériences afin de déterminer si celles-ci vérifient ou non notre hypothèse de départ à savoir que le jeu peut être un atout du professeur pour permettre à ses élèves de préparer l'évaluation au même titre qu'une évaluation formative.

### **4.1 Re-contextualisation**

L'objectif de cette étude est d'observer l'utilisation du jeu pédagogique en classe de langue. Le jeu pédagogique se distingue du jeu éducatif d'une part par le public visé (le jeu éducatif étant lié au monde de l'enfance) et d'autre part par le but de formation porté par le jeu pédagogique.

Les deux jeux que j'ai proposés à mes élèves relèvent du jeu de société (jeu de règles) : par essence ces jeux ont une vocation sociale. C'est là que réside le cœur de la communication. Il était donc logique que je propose à ma classe de 4<sup>ème</sup> des jeux d'expression orale pour préparer une évaluation orale.

Les activités ont été choisies en fonction de mes objectifs linguistiques et se sont déroulées la séance précédant l'évaluation et juste après avoir expliqué mes exigences et les critères de réussite de l'évaluation.

### **4.2 Mise en lien avec les recherches antérieures**

Les deux activités ludiques que j'ai proposées à mes élèves pour préparer d'une part la tâche finale (description physique) et d'autre part la tâche intermédiaire (logement et vacances) sont une combinaison de plusieurs ressorts ludiques.

Dans l'ouvrage *Des jeux et des hommes*, Roger Caillois recense quatre types de « mécanismes ludiques » présents dans les jeux.

- la compétition (AGON) = le combat
- l'imitation (MIMICRY) = le mimétisme
- le hasard (ALEA)
- le vertige (ILYNX) = la perte de repères

A cette liste se rajoute la coopération, selon Chantal Barthélémy-Ruiz.

La plupart des jeux se fondent sur une combinaison de tous ces mécanismes à laquelle s'ajoutent des comportements de type stratégiques.

Le jeu *Indovina chi è ?* combine la compétition et l'imitation (de structures linguistiques déjà utilisées en classe). A ces deux aspects s'ajoutent une part de stratégie.

Le jeu du *Bingo* allie quant à lui la compétition, l'imitation et la coopération. De même que pour le premier jeu, des stratégies doivent être mises en place par les élèves leur permettant de mémoriser les structures utilisées par le professeur afin de pouvoir les répéter correctement pour gagner la partie. Ce jeu est particulièrement intéressant car il est porteur d'une dimension civilisationnelle ; le bingo étant un jeu très courant dans les familles italiennes durant les festivités de Noël et du Jour de l'An.

La classification des activités ludiques date de 1980 par Denise Garon. Il s'agit du système ESAR<sup>25</sup> qui se base sur le développement psychologique de l'enfant.

<p>Les jeux d'<b>Exercices</b>            = <i>activités qui exercent et fixent le lexique et les structures linguistiques</i>            - répétitions            - Compositions/            décompositions/ recompositions/            - associations de mots et d'images            - chaîne de mots/dialogue en chaîne</p>	<p>Les jeux <b>Symboliques</b>            Et les jeux d'<b>Assemblage</b>            = « <i>comme si</i> » (<i>capacité exclusivement humaine de représenter un objet absent</i>)            - mimiques            - comptines (lien entre rythme et gestuelle)            - bande dessinée            - devinettes            - memory            - saynètes            - jeux de simulation            - jeux de rôles</p>	<p>Les jeux de <b>Règles</b>            = <i>jeux liés à l'intelligence réflexive et aux relations sociales (collaboration...)</i>            - jeux sportifs            - jeux qui intègrent des comportements sociaux codifiés (professeur-maire- parents- .....)            - débats            - jeux de société traditionnels            - jeux de cartes</p>
--	--	--

Les jeux que j'ai adaptés à des fins pédagogiques s'insèrent dans la catégorie des jeux de règles, liés entre autres aux relations sociales. La mise en place au sein de ma classe de quatrième d'activités ludiques m'a permis d'atténuer (sans les annuler totalement) les tensions et les comportements inadaptés. En effet, j'ai pu observer que certains élèves préféraient rentrer en

<sup>25</sup> *La classification des jeux*, Pdf, 5 pages, extrait de « *Le classement des objets ludiques (COL)*, Quai des Ludes Formation – mai 2002.

conflit avec moi plutôt que de se retrouver face à une difficulté qu'ils jugeaient insurmontable. La part de stratégie du contournement, dont nous avons parlé plus haut, que contient tout jeu pédagogique m'a permis d'atténuer le sentiment d'échec que pouvait ressentir certains de mes élèves en leur proposant des scénarios ludiques et attractifs.

Les jeux proposés à mes élèves et les résultats qui en découlent montrent que ces derniers ont eu un impact positif au sein de la classe au niveau de l'implication. Aucun élève n'a refusé de participer aux évaluations alors qu'en début d'année j'étais régulièrement confrontée au refus de certains. Un élève a montré quelques résistances durant le jeu du *Qui est-ce* mais ces dernières se sont vite estompées lorsqu'il a vu que toute la classe se prenait au jeu et avait plaisir à jouer.

De plus, l'évolution des courbes de la note la plus basse (en tâche finale et en tâche intermédiaire) a augmenté, certes non pas de façon fulgurante, mais en tant que professeur je ne peux que me réjouir de voir des élèves en difficulté s'insérer dans une dynamique positive. Depuis que ces élèves n'ont plus de zéro, leur participation spontanée en classe s'est accrue.

## **4.3 Limites et perspectives**

### **4.3.1 Critique et Perspectives**

Afin de compléter et améliorer la recherche menée, il serait intéressant de mettre en place des expériences sur un échantillon plus large d'élèves : des élèves d'autres collèges REP, de collèges non classés REP, de lycées généraux, de lycées technologiques, ou de lycées professionnels. Cela nous offrirait une vision plus complète et permettrait de tirer des conclusions sur un échantillon plus large d'apprenants.

Dans le cadre de mes recherches il aurait fallu que je puisse avoir deux classes de quatrième de niveau équivalent afin de proposer une évaluation commune aux deux classes mais avec deux types de préparation (avec et sans jeu) et pouvoir analyser les résultats en les mettant en perspective et en faisant des parallèles entre les notes obtenues ou entre les compétences validées ou non.

La critique que je pourrais apporter à mes recherches réside principalement dans le manque de recul, notamment au niveau de mes indicateurs de réussite.

Une réflexion plus précoce autour de ma problématique m'aurait peut-être permis d'affiner mes indicateurs et de mettre en place plus tôt dans l'année des expérimentations ludiques afin d'avoir plus de matériel sur lequel réfléchir.

### 4.3.2 Impact sur le métier d'enseignant

Pour conclure mon mémoire professionnel, je voudrais revenir sur les résultats de mes élèves de quatrième lors de la tâche finale et de la tâche intermédiaire.

Nous avons vu que l'un des points positifs était l'adhésion entière de la classe à la tâche proposée, et que les peurs et les angoisses des élèves en difficulté s'étaient calmées. Ces derniers n'ont plus jamais manifesté de refus d'être évalués. Un de ces élèves, notamment, a même voulu passer en premier lors de la tâche intermédiaire. L'activité ludique et la détente émotionnelle engendrée leur ont permis de participer à la fois à des jeux en groupe, de manipuler et de mémoriser des structures linguistiques et du vocabulaire et de passer à l'oral devant la classe durant l'évaluation, chose impensable en début d'année. La phase de saisie et d'appropriation (selon la hiérarchisation des connaissances de Bloom) a donc pu avoir lieu grâce au jeu afin qu'ils puissent réaliser une synthèse de leurs connaissances durant l'évaluation.

Toutefois les notes ne sont pas satisfaisantes et l'écart de niveau reste très important dans cette classe.

J'en conclus qu'il serait bon que j'accorde une attention encore plus grande au moment de l'après-jeu afin de fixer encore mieux le transfert de connaissances. C'est un des objectifs que je vais me fixer pour la suite de ma carrière lorsque j'utiliserai une activité ludique afin de permettre aux élèves en difficulté de dépasser leurs peurs et de se dépasser lors du moment de l'évaluation, en leur montrant qu'ils peuvent être en réussite.

En effet, un de mes objectifs premiers est de permettre aux élèves de se lancer et d'oser tout en préparant l'évaluation.

En cela, l'enseignement de l'italien et des langues en général permet à l'enseignant une grande liberté pédagogique et il serait dommage de se priver de l'outil ludique qui peut dans certains cas débloquer des situations qui semblent au départ figées ou être un prétexte pour aborder un nouveau thème, ou pour aller plus loin dans le thème étudié.

La contrainte à l'utilisation du jeu est un questionnement en amont auquel doit se soumettre l'enseignant : les prérequis, les objectifs poursuivis, le sens du jeu (a-t-il sa place dans la progression du cours ?). Même si le sens que le professeur attribue au jeu est le plaisir, cet aspect peut se suffire à lui-même puisque ce moment de plaisir véhiculera de toute façon des actes communicatifs et culturels, mettant en scène la langue et sa pratique<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Christine Renard, *Les activités ludiques en classe de français langue étrangère : l'art d'instruire et d'apprendre avec plaisir*. Pdf, 7 pages.

Pour finir, je voudrais dire qu'à l'origine de mes recherches se trouve l'envie de trouver des solutions pour faire progresser mes élèves lors des évaluations, de les préparer au mieux à la tâche finale, d'essayer de pallier au manque d'apprentissage et de travail personnel.

Effectivement, il y a eu une légère amélioration des résultats pour les élèves en difficulté, mais ce qui a réellement changé est l'attitude de ces derniers face au travail. J'ai noté une attitude plus volontariste et moins négative. Bien sûr, tout cela est à remettre en perspective et ce bilan et aussi le résultat d'autres facteurs. Je ne suis plus la même qu'en début d'année ; j'ai appris à mieux gérer cette classe, à mieux comprendre les dynamiques sur lesquelles reposaient le fonctionnement de ce groupe particulier. Il y a eu aussi l'exclusion d'élèves qui a permis au groupe de retrouver plus de sérénité même si quelques élèves ont voulu reprendre la place de *leader* des élèves exclus. L'effectif réduit m'a permis également de dédier plus de temps à chaque élève alors qu'avant je me concentrais plus sur la gestion du groupe.

Il n'en reste pas moins que le jeu a permis à ces élèves en difficulté de se dépasser en osant affronter le moment de l'évaluation et même si les notes obtenues n'ont pas été à la hauteur de mes espérances, cela les aura au moins mis dans d'autres dispositions à l'égard du travail et du comportement en classe.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- BARTHELEMY-RUIZ Chantal, *Jeux et détours en pédagogie*, Actualité de la formation permanente, n°224-225, Dossier Pdf, 6 pages.
- CAON Fabio et RUTKA Sonia, *La glottodidattica ludica*, pdf, 16 pages.
- CAON Fabio et RUTKA Sonia, *La lingua in gioco*, Guerra Edizioni, Roma, 2004
- DUFFEU Bernard et BAUDOIN Marc, *Apprendre les langues étrangères autrement*, 1999.
- De GRANDMONT Nicole (1997) *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*, Ed De Boeck.
- FERENCICH Roberta et TORRESAN Paolo (2006), *Giocchi senza Frontiere. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano*, Alma edizioni.
- JACTAT Bruno, (2008) Revue *Le français dans le monde n°358 : Pause récréative ou méthode à part entière*.
- *Le Français dans le monde*, n°358, 2008 (*Le jeu en classe de langue*).
- *Les Langues modernes* 88° année, n°2 : *les Jeux*, 1994.
- LOMBARDO Maria Assunta, *La didattica ludica nell'insegnamento linguistico*, PDF, 5 pages.
- METRA Maryse, (2006) *Approches théoriques du jeu*, IUFL lyon, PDF 13 pages
- MEZZADRI Marco, *Imparare giocando*, anno 3, n°312, 2002, pp 6-10.
- MUSSET Marie et THIBERT Rémi, dossier d'actualité n°48 d'octobre 2009 intitulé « *Quelles relations entre jeu et apprentissage à l'école ? Une question renouvelée* ».
- MOLLICA Anthony, *ludolinguistica e glottodidattica*, Guerra Edizioni, Soleil, 2010. 448 pp.
- RENARD Christine, *Les activités ludiques en classe de français langue étrangère : l'art d'instruire et d'apprendre avec plaisir*. Pdf, 7 pages.
- SILVA Haydée, *Le jeu en classe de langue*, CLE international, 2008.

## **SITOGRAFIE**

- <http://lewebpedagogique.com/ressources-fle/jeux-fle/>
- <https://glottodidattica.wordpress.com/2014/03/06/la-rule-of-forgetting/>

## ANNEXES

Pour la tâche finale n°5 : expression orale en continu (séquence n°5 « Caccia al ladro » sur la description physique).

1. Fiche d'aide lexicale pour l'expression orale en interaction (préparation tâche finale de la séquence n°5 sur la description physique) grâce à l'adaptation du jeu « Qui est-ce ? ». p.39
2. Règles du jeu du *Qui est-ce ?* p.40
3. Les deux plateaux de jeu du *Qui est-ce ?* p.41
4. Les critères de réalisation de la tâche finale n°5 p.42

Pour la tâche intermédiaire : expression orale en continu (séquence n°6 « In cerca di un appartamento per le ferie » sur le logement et les vacances)

5. Déroulement du jeu et objectifs linguistiques du Bingo (extrait de *La lingua in gioco* de Fabio Caon et Sonia Rutka. P.43
6. Les 12 images utilisées pour le jeu du Bingo (expression orale en continu) p.44
7. Les critères de réalisation pour la présentation orale de la tâche intermédiaire. P.45

## ANNEXE DES GRAPHIQUES

N°1 : résultats des tâches finales de septembre à avril. p.26

N°2 : Indicateurs en situation de jeu lors de la préparation à la tâche finale. p.28

N°3 : Visualisation de la répartition des notes des élèves au cours des trois productions orales en tâche finale. p.29

N°4 : résultats des tâches intermédiaires de septembre à mai. p.30

1. Fiche d'aide lexicale à l'expression orale en interaction lors du jeu Indovina chi è ? (une par ilôt)

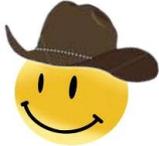
<b>E'</b>	Un ragazzo
	Una ragazza
	Un uomo
	Una donna
	Un ladro
	Una ladra

<b>HA</b>	Gli occhi verdi
	Gli occhi marroni
	Gli occhi azzurri

<b>HA</b>	I capelli lunghi
	I capelli corti

<b>HA</b>	I capelli lisci	
	I capelli ricci	
	I capelli mossi	

<b>HA</b>	I capelli neri	
	I capelli bianchi	
	I capelli grigi	
	I capelli castani	
	I capelli biondi	
	I capelli rossi	

<b>Essere calvo</b> 	<b>avere</b> 	<b>Portare gli occhiali</b> 	<b>Portare un cappello</b> 	<b>Portare un berretto</b> 
--	---	--	--	---

La barba

i baffi

<b>bianco</b> 	<b>Nero</b> 	<b>giallo</b> 	<b>rosso</b> 	<b>verde</b> 	<b>viola</b> 	<b>arancione</b> 	<b>grigio</b> 	<b>rosa</b> 	<b>marrone</b> 	<b>Azzurro-Blu</b> 
--	--	--	---	---	---	---	---	--	---	---

<b>Gli orecchini</b> 	<b>La fascia</b> 	<b>Il trucco</b> 
---	---	---

## 2. Regole del gioco : **Indovina chi è ?**

### **Come si gioca :**

Il gioco si svolge tra due giocatori.

Ogni giocatore sceglie una figurina, scelta da un mazzo a parte, che raffigura uno dei personaggi.

**Lo scopo del gioco :** indovinare la figurina posseduta dall'avversario, andando per esclusione.

Ciascun giocatore a turno può fare una domanda circa una caratteristica dell'aspetto del personaggio avversario: in base alla risposta, è possibile eliminare tutte le figurine che non si adattano alla caratteristica.

**Esempio :** un giocatore può chiedere se il personaggio porta gli occhiali. In caso di risposta affermativa possono essere eliminati tutti i personaggi che non li portano.

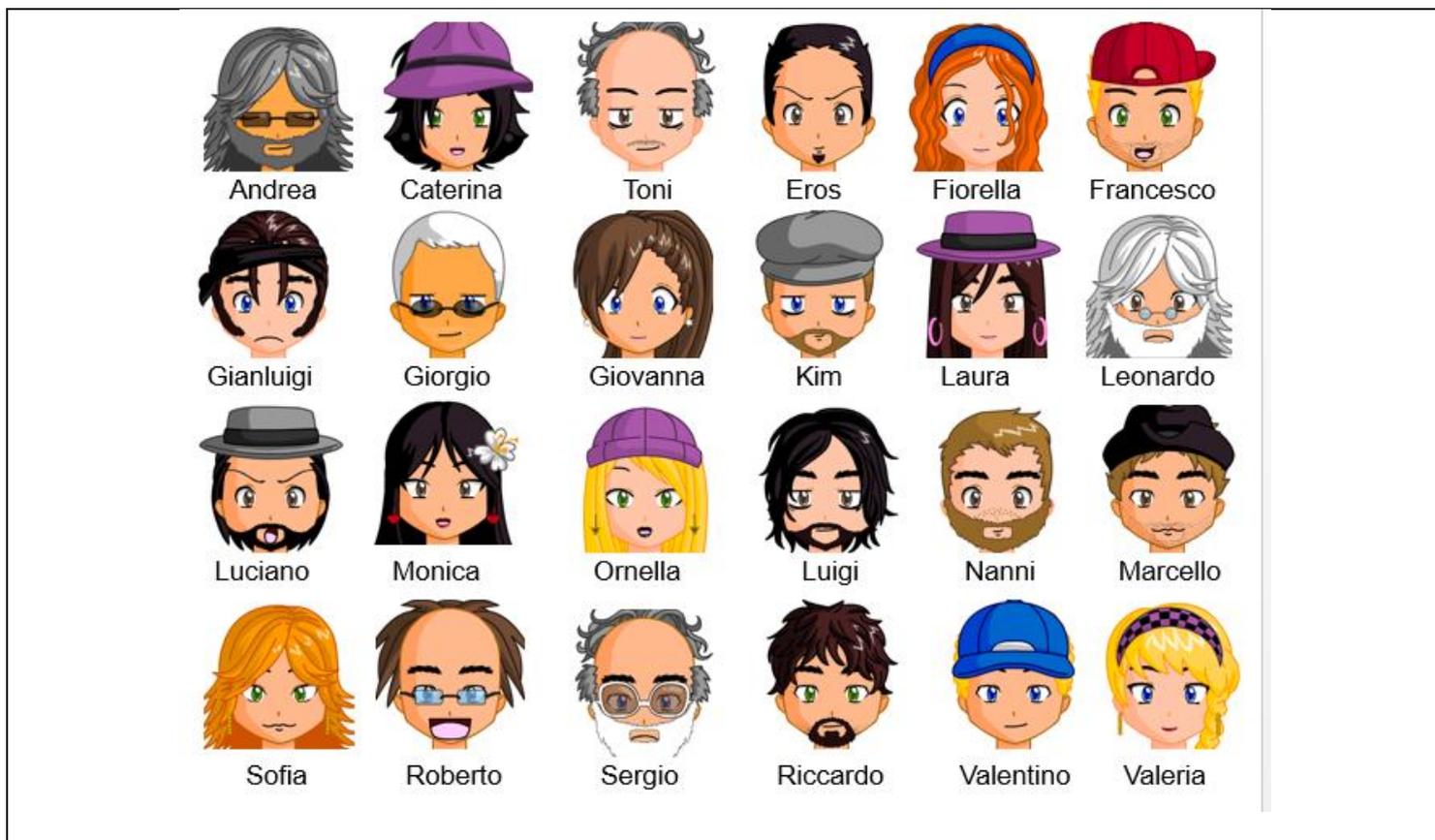
### **Materiale :**

- Un tabellone che raffigura dei personaggi con delle particolarità fisiche.
- Un mazzo di carte.

### **Lessico utile :**

A chi tocca ?	Tocca a me ! Tocca a te !	<b>Non barare !</b> 	<b>Ho vinto !</b> 	Si ricomincia ?	<b>Che fortuna !</b> 
------------------	---------------------------------	--	--	--------------------	---

3. Les deux plateaux de jeu utilisés (le 1<sup>er</sup> a été trouvé sur internet)



4.

## Progetto finale n°5 *Caccia al ladro*

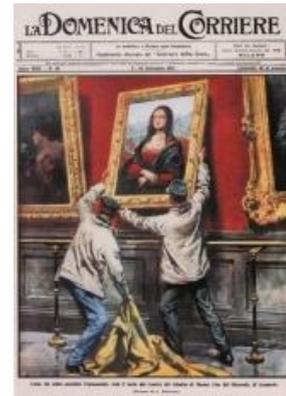
Séquence : « la descrizione fisica » niveau A1

### Expression orale en continu :

*Si è verificato un furto al museo degli Uffizi. Hai visto il colpevole.  
Va' in questura e fa' l'identikit del ladro per aiutare la polizia a  
catturarlo.*

### Pour réussir cette mission tu dois :

- Connaître et utiliser le lexique de la description physique (visage/ corps)
- Connaître et utiliser le lexique des vêtements
- Connaître et utiliser les adjectifs de couleurs et savoir les accorder.
- Connaître et utiliser les adjectifs servant à décrire (alto/ basso.....)
- Connaître les pluriels irréguliers du corps humain.
- Connaître et utiliser les adjectifs possessifs
- Tu dois conjuguer les verbes au présent (avere/ essere/ indossare.....)



5.

## 4. IL BINGO DELLE COSE FUORI POSTO

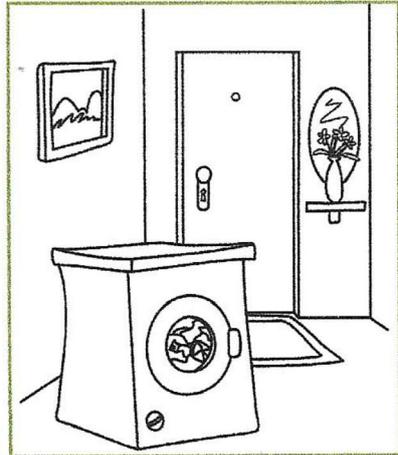
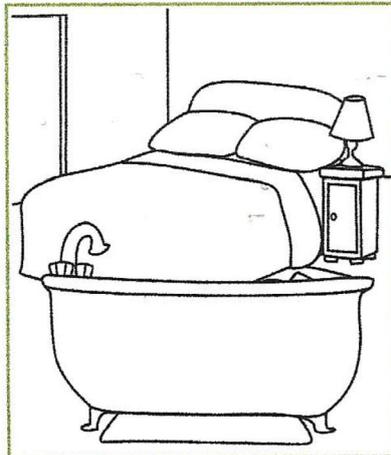
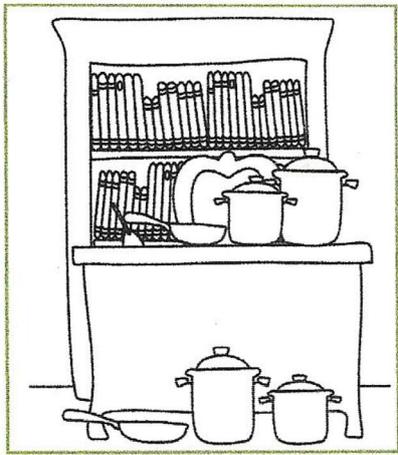
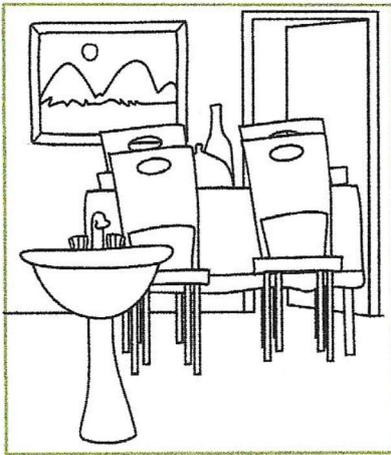
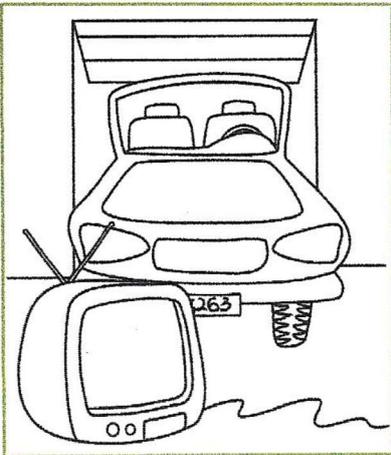
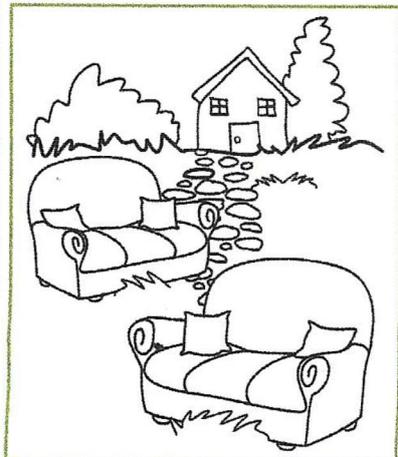
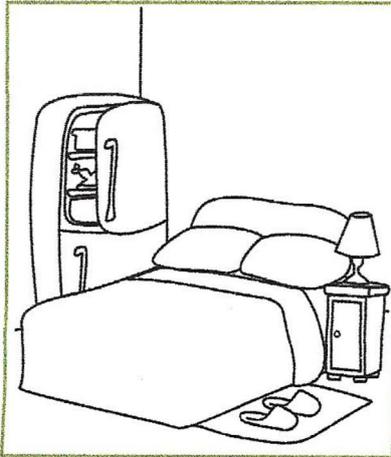
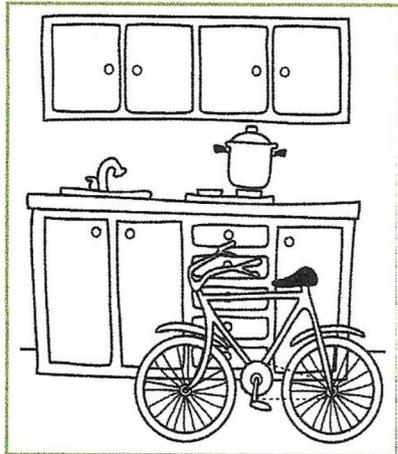
Il Bingo è una specie di tombola con numeri, immagini o parole. È uno dei giochi in cui è opportuno far costruire i materiali dagli allievi non solo perché questi si "caricano" di valenze affettive, ma anche perché il disegno in cui si unisce "dire e fare" rinforza la memorizzazione del lessico.

<b>OBIETTIVI LINGUISTICI</b>	Sviluppo della capacità di comprensione-produzione orale; fissazione, consolidamento, verifica del lessico degli ambienti e degli oggetti della casa; distinzione tra singolare e plurale. Uso di <i>c'è - ci sono; un-uno-una / dei-delle-degli.</i>
<b>OBIETTIVI COGNITIVI</b>	Sviluppo della capacità di osservazione, di riconoscimento di ambienti diversi, di rielaborazione dei dati. Saper identificare un elemento estraneo al contesto.
<b>ETÀ e LIVELLO</b>	7-14 anni; A1-A2.
<b>ORGANIZZAZIONE</b>	Gioco per tutta la classe.
<b>DURATA</b>	Alcuni minuti a partita.
<b>MATERIALI</b>	Cartellini (indicativamente 12 per ogni alunno) uguali per tutti i giocatori compreso il direttore di gioco (di solito l'insegnante). I cartellini presentano le immagini di ambienti in cui ci sia un elemento estraneo.

**Come si gioca:** dal suo mazzo di dodici cartellini, ogni giocatore ne sceglie sei e li dispone bene in vista sul banco per la prima partita. Il direttore di gioco, che ha in mano tutte le dodici carte, comincia ad estrarle dicendo, ad es. *C'è un letto in giardino/ Ci sono delle sedie in bagno, ecc.* Se un giocatore ha quella carta, la gira "a faccia in giù". Si continua in questo modo fino a che un giocatore non ha girato tutti i sei cartellini, dichiarando ad alta voce: *Bingo!*

**Chi vince:** chi, avendo dichiarato il suo Bingo, ripete correttamente le frasi che descrivono le immagini di ogni cartellino, dopo averlo nuovamente girato in su.

6.



7.

**Séquence n°6 « In cerca di un appartamento per le ferie »**

**Progetto intermedio** : expression orale en continu



*Architetti in erba : Partecipa a un concorso di architettura d'interni e immagina la casa ideale per le vacanze.*

1 : Dessine sur une grande affiche (A3) les plans de ta maison de vacances.

2 : Equipe les pièces du logement avec le mobilier et les objets de ton choix. (Dessin/ collage/ montage photo).

3 : Recherche le vocabulaire inconnu pour ta prestation orale et présente le projet et les atouts du logement idéal pour les vacances. N'oublie pas de décrire le type de logement.

Contraintes linguistiques :

- la traduction de « il y a »
- le lexique de la maison
- les locutions adverbiales de lieu

### Résumé en français

De nombreuses études ont déjà été menées sur le thème de l'utilisation du jeu dans les pratiques pédagogiques notamment en classe de Français langue étrangère qui fait figure de précurseur dans la pratique ludique en vue de l'acquisition d'une langue seconde. Nous avons pu observer que son utilisation en classe doit se faire dans un cadre strict, avec des objectifs précis.

Dans notre cas, nos deux expérimentations ont visé à comprendre comment cet outil pouvait être mis au service de la préparation à l'évaluation orale en faisant acquérir aux élèves des structures grammaticales et fixer du lexique.

Les deux jeux utilisés rentrent dans la catégorie des jeux dits de règles : le *Qui est-ce* et le *Bingo*. Le niveau concerné est celui débutant (4<sup>ème</sup> LV2) et le public est celui d'un collège de REP.

Les résultats ne montrent pas une augmentation très significative des notes des élèves lors des évaluations mais montrent cependant une plus grande implication et moins de refus face à la tâche. On peut donc affirmer que pour ma classe de 4<sup>ème</sup> le jeu a permis d'engager mes élèves dans un processus d'apprentissage.

### Résumé en anglais

My abstract is a study of the use of games in a classroom and especially language classes.

The idea of using games came from observing a certain lack of basic language skills, individual involvement and motivation.

I used games to help pupils memorize language structures before completing the final task.

The games are used as a means for the pupils to acquire new skills, and avoid making mistakes.

For the game to be meaningful, the teacher's objectives need to be clearly defined.

Mots-clés: Jeu– enseignement de l'italien – expression orale en continu et en interaction – mémorisation – tâche finale – collège.