



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

**Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati**  
**Corso di Laurea Magistrale**  
**In Scienze del Linguaggio (LM-39)**  
**Anno discussione 2017**

*L'utilisation de la didactique ludique dans l'enseignement  
et apprentissage de la langue italienne aux immigrés du  
Vénétie : Cas de la coopérative sociale S.AR.HA*

**Relatore**

Prof. Marie-Christine Jamet

**Correlatore**

Prof. Carmel Mary Coonan

**Laureando**

Crépin Kaptchouang Misonge

Matricola 964412

## TABLE DES MATIERES

Remerciements .....	4
Introduction générale.....	5

### CHAPITRE 1 : APPROCHES ET METHODOLOGIES EN FAVEUR DU JEU

1. Les principes de l'approches humaniste-affective centrée sur l'apprenant.....	9
1.1 Le fonctionnement du cerveau .....	9
1.2 L'acquisition et l'apprentissage selon Krashen.....	10
1.3 La motivation.....	13
1.4 La didactique humaniste-affective.....	14
1.5. L'approche naturelle.....	17
2. L'approche communicative et le jeu .....	19
2.1 Les objectifs de l'approche communicative.....	19
2.2 La didactique ludique.....	20

### CHAPITRE 2 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET MIS EN PLACE DE L'EXPERIMENTATION

1. Processus de recherche .....	25
1.1 Le cadre de recherche .....	25
1.2 L'objectif de l'enquête .....	26
1.3 L'outil d'analyse .....	26
1.4 L'enregistrement vidéo.....	27
1.5 La distribution des questionnaires.....	28
1.6 Le groupe d'enquête.....	28
2. Description des questionnaires.....	29
2.1 Questionnaire pour les enseignants.....	29
2.2 Questionnaire pour les apprenants.....	39

3. Description de la vidéo.....	48
4. Mise en place de l'expérimentation.....	49
1. Première activité : LE TRAVAIL.....	49
2. Deuxième activité JOUONS à L'ARCHITECTE.....	50

### **CHAPITRE 3 : ANALYSE DES DONNEES : INTERPRETATIONS ET REFLEXIONS**

1. Observations et feedback des activités proposées de la part des apprenants.....	53
1. Première activité : LE TRAVAIL.....	54
2. Deuxième activité JOUONS à L'ARCHITECTE.....	54
2. Le jeu pour enseigner une langue étrangère .....	55
2.1 Le jeu libre et le jeu didactique.....	56
2.2 Quand utiliser le jeu en salle de classe ?.....	56
2.3 L'enseignant facilitateur de l'apprentissage.....	59
2.4 une didactique à la mesure de l'apprenant.....	62
2.5 Les valeurs du jeu.....	66
2.6 Les techniques du jeu.....	71
Conclusions .....	74
Bibliographie .....	75
Sitographie .....	76
Pièces jointes .....	77

## REMERCIEMENTS

Arrivé au terme de ce travail je voudrais exprimer ma sincère gratitude à certaines personnes sans qui la réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible.

Je voudrais d'abord remercier mon superviseur Professeur Marie-Christine Jamet dont les observations, suggestions et critiques ont permis non seulement d'améliorer le présent travail, mais surtout de me développer en tant que personne et chercheur.

Je tiens à exprimer ma gratitude à mon corrélateur Professeur Carmel Mary Coonan qui m'a encouragé dans cette à travers de pertinentes questions sur l'avancement de mon travail, ses conseils et son soutien.

Je remercie le Dr. Raymond Siebieutcheu, professeur à l'Université de Sienne, à qui je suis très redevable pour ses différentes suggestions, commentaires et encourageant.

Un grand merci aux collègues enseignants d'italien aux étrangers de la coopérative S.ARHA Matarese Celeste et Falcone Davide, d'avoir accepté de participer à la réalisation de ce travail et en particulier pour la disponibilité et l'engagement continu démontré.

Un merci spécial aux apprenants immigrés de la coopérative S.AR.HA, les principaux protagonistes et fruits du projet de recherche.

Ma reconnaissance va également en l'encontre de ma mère bien aimée et de toute ma famille depuis le Cameroun pour tout le soutien moral nécessaire.

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le monde est devenu un village planétaire. La langue, piédestal de la culture et principal moyen de communication, apparaît comme la pierre angulaire autour de laquelle se construisent la connaissance et les échanges avec l'autre. Le problème va apparaître lorsque des individus se trouvent brutalement à devoir assimiler une langue-culture qui n'est pas la leur, mais qui va devenir la condition de leur insertion dans une nouvelle réalité. L'Italie est un pays qui connaît aujourd'hui un flux migratoire important avec l'arrivée par bateau d'immigrants illégaux dont la plupart fuient la guerre et la pauvreté, et qui viennent principalement d'Afrique. Ces demandeurs d'asile une fois sur le territoire italien sont donc généralement confiés à la charge des coopératives qui s'occupent d'eux sur divers aspects, parmi lesquels l'apprentissage de la langue et la culture italienne qui facilitera leur intégration socio-culturelle. Malheureusement, de nombreux immigrants ne disposent pas de la même façon d'apprendre la langue italienne, car ils viennent de réalités sociolinguistiques différentes, de différents niveaux d'éducation et ils souffrent parfois de situations traumatisantes dues au vécu de leur tumultueux voyage qui les empêchent d'avoir un cerveau préparé pour l'apprentissage d'une nouvelle langue. Le travail des futurs enseignants d'italien conscients de ces handicaps dus à la condition d'immigrés s'inscrit dans la problématique de l'acquisition de l'italien comme langue seconde. C'est dans ce cadre que nous avons opéré et que nous avons tenté de trouver des méthodologies et techniques d'enseignement qui puissent pallier ces handicaps. Ainsi, le sujet de notre mémoire « L'utilisation de la didactique ludique dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue italienne aux immigrés de la coopérative S.AR.HA » implique une réflexion sur l'efficacité des techniques ludiques pour les immigrés présents sur le territoire italien qui apprennent la langue italienne. En outre, notre travail vise à contribuer à l'amélioration de la didactique ludique pour les enseignants d'italien de cette structure d'accueil qui peut être aussi utile pour tout autre type de structure opérant dans le même secteur d'activité en Italie.

A priori, le jeu apparaît radicalement opposé au mot travail. En fait avec le jeu, il n'y a pas d'obligation et le seul objectif est la recherche du plaisir alors qu'avec le travail, la production ou le résultat est évalué et contrôlé. L'opposition entre la liberté et l'obligation apparaît dans toute son évidence. De ce fait, la possibilité de s'inspirer de la didactique ludique dans l'enseignement d'une langue n'est pas toujours choisie par les enseignants. Les préjugés sont nombreux, parfois très radicaux et ils ont même un lien direct avec les apprenants. En général, l'idée dominante est que le jeu est considéré comme

une activité récréative et de loisirs pendant les pauses. C'est dans cette perspective que Caon et Rutka (2004), soulignent que très souvent :

«si attribuisce al gioco soltanto una funzione riempitiva. Esso rappresenta un intervallo tra un'attività ed un'altra, utile per conseguire un recupero di energie e di motivazione prima di tornare all'impegno dello studio più serio quanto più legato al concetto di fatica, di costrizione».

Pour dire que très souvent on attribue au jeu seulement une fonction de remplissage. Il représente aussi un intervalle entre une activité et un autre, utile pour parvenir à une récupération d'énergie et de motivation avant de revenir à l'occupation de départ qui se veut plus sérieuse car liée à la notion de fatigue et constriction.

Or le jeu peut avoir une fonction bien plus importante, efficace et utile dans la didactique. Ainsi, nous présenterons tout d'abord, les différentes approches et méthodologies sur lesquelles repose la didactique ludique. Quelles sont les théories en faveur du jeu ? Quelle est leur relation avec la didactique ludique pour l'enseignement des langues ? Cette méthode d'enseignement peut-elle être appliquée à tout type d'apprenant ? Comment l'approche ludique est-elle appliquée par les enseignants d'italien aux immigrés de la coopérative S.AR.HA ? Comment cette approche est-elle perçue par les apprenants de cette structure d'accueil ? Stimule-t-elle réellement l'intérêt des apprenants dans l'apprentissage de la langue italienne ? Quelles sont ses valeurs ? Enfin, nous allons présenter la dimension éducative du jeu dans le développement des compétences linguistiques, culturelles et socio-relationnelle. Soulignons par ailleurs que l'aspect socio-relationnel apporte une contribution à l'amélioration des relations entre les apprenants d'une classe. Nous pouvons évoquer entre autres : le fair-play, la solidarité, la sympathie, la coopération.

Notre problématique conduit à l'élaboration de certaines hypothèses qui caractériseront le fondement de ce mémoire :

- Hypothèse 1 : La didactique ludique repose sur une variété de méthodes et d'approches pédagogiques qui conduisent à la création d'un environnement et d'un climat psychologique favorable à l'acquisition rapide d'une langue seconde.
- Hypothèse 2 : Les activités ludiques ont une valeur tridimensionnelle : linguistique, culturelle et socio-relationnelle.

Notre travail consistera à vérifier ces principes à travers l'observation des classes d'italien au sein de la coopérative où nous avons travaillé. Nous avons observé comment ces principes sont appliqués par les enseignants dans les cours d'italien, comment s'y prennent-ils, quelles en sont les modalités d'utilisation, comment réagissent les apprenants face aux méthodologies proposées par les

enseignants et enfin quel impact cela a sur l'enseignement et l'apprentissage de l'italien dans cette coopérative.

Pour développer notre travail, nous nous servons de plusieurs techniques de recherche, telles que : l'observation participative, l'exploitation des éléments déjà produits sur ce sujet, et l'enquête par le questionnaire.

Toutes ces méthodes vont constituer l'ensemble de l'évolution de notre recherche, chacun d'eux, à leur niveau, contribuent au développement de l'étude. Pour y parvenir, il faudra beaucoup de moyens à notre disposition.

*L'observation participative* consiste pour nous à observer l'attitude des personnes ayant participé à l'enquête en se mettant dans leur peau. L'expérience de notre parcours académique nous a permis d'observer différentes méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants pendant les cours. Étant donné que les personnes enquêtés sont des immigrés apprenants d'italien, nous observons comment la méthode ludique est appliquée par les enseignants de la coopérative S.AR.HA et aussi comment elle est perçue par les apprenants et enfin nous verrons si cette méthode aura des effets sur eux à l'égard de l'acquisition de la langue italienne.

*L'exploitation des documents déjà produits sur le sujet.* De nombreuses études déjà élaborées sur la didactique ludique guideront notre travail.

*Le questionnaire.* Il s'agit tout simplement d'un document composé d'une série de questions sur un ou plusieurs sujets, avec des espaces appropriés pour les réponses. Il est utilisé pour l'analyse statistique ou sous forme de questions écrites. L'utilisation du questionnaire sera d'une importance capitale, apportera des données fiables pour l'interprétation, l'analyse et la compréhension du point de vue des personnes ayant participé à l'enquête. Au-delà de la recherche quantitative, notre travail portera aussi sur la recherche qualitative. En effet, la pertinence de l'enquête ne se basera pas sur les chiffres, mais plutôt sur la qualité des données recueillies.

Les moyens à notre disposition (documents et questionnaires) aideront à atteindre quatre objectifs principaux liés à quatre niveaux différents : psychologique, linguistique, socio-culturelle et relationnelle.

Sur le plan psychologique, nous expliquerons comment l'approche ludique, en se fondant sur l'approche humaniste-affective et d'autres méthodes et approches similaires, est une méthode qui met

l'apprenant dans les conditions psychologiques appropriés pour l'acquisition rapide des connaissances. En effet, l'apprenant étant dans des situations psychologiques agréables, est plus disposé à acquérir la dimension linguistique, culturelle et socio-relationnelle de la langue apprise.

Sur le plan linguistique, nous montrerons que, en plus de mettre en pratique les leçons de grammaire, l'apprenant se sent capable de communiquer en fonction du contexte. Les activités ludiques en fait mettent l'apprenant en situation de communication, ce qui favorise très rapidement l'enrichissement et l'amélioration de la langue seconde utilisée.

Sur le plan socio-relationnel, nous montrerons que les activités ludiques favorisent l'amélioration des relations entre les apprenants de la même classe. Les jeux en groupes et par équipes sont un moyen approprié pour activer entre les apprenants des valeurs comme la coopération, l'amitié, la solidarité, la sympathie.

Sur le plan culturel, nous montrerons comment les jeux de simulation permettent de mettre l'apprenant dans la situation de communication. De tels changements parfois hors contexte, sont une occasion d'imiter l'attitude, les gestes, les habitudes et les coutumes des locuteurs natifs de la langue apprise.

Grâce à l'approche humaniste et d'autres approches similaires, les activités ludiques placent l'apprenant dans des conditions psychologiques favorables. Par conséquent, sont mis en relief leur valeur dimensionnelle : linguistique, culturelle et socio-relationnelle.

L'originalité de notre travail réside dans l'expérimentation de la didactique ludique pour mesurer son efficacité pour les enseignants et les apprenants d'italien de la coopérative S.AR.HA.



## CHAPITRE 1 : APPROCHES ET METHODOLOGIES EN FAVEUR DU JEU

La didactique ludique s'appuie sur différentes approches : l'approche fonctionnelle-communicative, mais surtout l'approche dite humaniste-affective qui dérive principalement de la psychologie humaniste de Rogers (1969). Celle-ci se décline en différentes méthodologies d'enseignement des langues telles que : l'approche<sup>1</sup> naturelle, la suggestopédie, le *Total Physical Response*, la théorie des intelligences multiples, le *Silent Way*, qui vont se développer principalement aux États-Unis d'Amérique du début des années 60 jusqu'aux années 80. Les théories pédagogiques invitent l'enseignant à ne pas enseigner seulement l'aspect linguistique, sa forme, mais à favoriser aussi l'acquisition de la langue en tenant compte des spécificités de chaque apprenant. De fait, selon les principes de l'approche humaniste-affective, il est essentiel qu'il y ait une participation active et totale de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Dans ce cadre général, la méthodologie de la didactique ludique offre des outils très utiles car l'apprenant dans le jeu est le protagoniste principal.

### 1. LES PRINCIPES DE L'APPROCHES HUMANISTE-AFFECTIVE CENTREE SUR L'APPRENANT

Dans cette partie, nous mettrons en évidence les contributions récentes de la recherche en psychologie et en didactique des langues qui prennent en compte les différentes dimensions qui caractérisent la façon dont chacun apprend une langue.

#### 1.1 Le fonctionnement du cerveau

Les études dans le domaine de la neurolinguistique ont eu une influence directe sur l'approche humaniste-affective. Quel genre de contributions ces secteurs scientifiques peuvent offrir à la

---

<sup>1</sup> Le mot "approche est sujet à des définitions diverses et parfois son emploi est ambigu. Nel dizionario di glottodidattica di P.E. Balboni (1999), con l'approccio si intende il modello teorico, la filosofia di fondo di ogni proposta glottodidattica [...] Un approccio genera uno o più metodi per mezzo dei quali i suoi principi generali vengono applicati all'insegnamento."

didactique ludique ? Deux concepts sont fondamentaux, la « *bimodalità* » et la « *direzionalità* », en se référant ainsi à l'étude de Begotti (2007).

a. La « bimodalità ». Alors que la neurologie le définit avec beaucoup de précision comme le fait que les deux hémisphères du cerveau (l'un situé à gauche et l'autre à droite du crâne) travaillant de manière spécifique, la psychologie par contre, met en évidence la nature de cette spécificité. Le concept de « bimodalità » est donc lié à la spécialisation de chaque hémisphère cérébral. Selon la « bimodalità », l'apprentissage de la langue est un processus à double sens neurologiquement, c'est-à-dire que cela implique les deux hémisphères cérébraux.

On octroie à l'hémisphère droit (Dx), la tâche de coordonner l'activité visuelle. Il est impliqué dans la perception globale, simultanée, analogique du contexte et, permet la compréhension des connotations, métaphores, ironie. L'hémisphère gauche (Sx) dans lequel la tâche est d'élaborer la langue, est impliqué dans la perception de la nature analytique, séquentielle, logique (cause à effet, avant-après). Il permet la compréhension des aspects dénotatifs. Avec la « bimodalità », les deux hémisphères du cerveau sont impliquées dans la communication linguistique. Ils doivent être intégrés de telle sorte que tout l'esprit de l'apprenant soit impliqué dans le processus d'apprentissage selon la formule :  
apprentissage de la langue = Dx + Sx

b. La « direzionalità ». Si le cerveau fonctionne de deux manières différentes en fonction de l'hémisphère, toutefois les informations sont toujours traitées par le cerveau selon la direction qui va de l'hémisphère droit (la globalité, la visualisation, la contextualisation, l'analogie, le simultanément) vers le gauche (l'analyse, la verbalisation, la logique, la séquence). Par conséquent, le concept de « direzionalità » est lié à l'ordre chronologique avec lequel le cerveau traite l'information. Le principe de « direzionalità » établit que l'utilisation à deux modalités du cerveau se déroule selon une direction définie : l'hémisphère droit vers le gauche  $Dx \rightarrow Sx$

Il est essentiel d'activer les deux modalités du cerveau, afin d'exploiter pleinement les potentialités de l'apprentissage de l'apprenant.

## 1.2 L'acquisition et l'apprentissage selon Krashen

Ce sont deux concepts fondamentaux associés à la proposition de la didactique introduite par Stephen Krashen (1983). Ce dernier établit une distinction entre l'acquisition profonde, stable, qui génère la compréhension et la production linguistique de façon automatique, et l'apprentissage rationnel et volontaire, de durée relativement courte. Lorsque vous produisez de l'apprentissage, vous pouvez avoir un sentiment temporaire d'avoir obtenu un résultat positif, mais en réalité, il s'agit d'un fait non

générateur du comportement linguistique autonome. Il est donc important que l'enseignant réfléchisse en permanence sur son travail quotidien, en analysant ses activités didactiques visent à l'apprentissage avec celles visant plutôt à l'acquisition.

L'acquisition est un processus inconscient et spontané qui exploite les stratégies globales de l'hémisphère droit du cerveau ainsi que les stratégies analytiques de l'hémisphère gauche. Quand elle est acquise, elle entre dans la « mémoire à long terme » et fait partie de la capacité permanente de l'apprenant. L'apprentissage est un processus rationnel, conscient et volontaire, régi par l'hémisphère gauche: la compétence apprise est une compétence à terme, non définitive, donc, ce qui est appris entre dans la « mémoire à court terme ». Cette conception est partagée par Danesi (1988: 96), qui affirme:

«l'acquisizione si riferisce ad una padronanza permanente, meccanica ed automatica del linguaggio, mentre l'apprendimento si riferisce ad uno stato temporaneo ed instabile che è guidato, soprattutto, da regole linguistiche che sono state impartite dall'insegnante, dal libro di testo, ecc»

Pour dire en d'autres termes que l'acquisition se rapporte à une maîtrise permanente, mécanique et automatique du langage, alors que l'apprentissage se réfère à un état temporaire et instable qui est entraîné le plus souvent par des règles linguistiques qui ont été données par l'enseignant, le manuel, etc...Si l'objectif du processus d'enseignement d'une langue doit être l'acquisition du langage. Comment produire de l'acquisition et pas simplement de l'apprentissage ?

Krashen (1983) indique que l'acquisition d'une langue peut être réalisé : en tenant compte de trois facteurs : input compréhensibles, l'ordre naturel, filtre affectif.

a. Input compréhensible ( $i + 1$ ) : il représente la distance entre la partie d'une tâche qu'une personne est déjà en mesure d'effectuer et le niveau potentiel qu'il peut atteindre dans une tentative de terminer la partie restante de la tâche. L'apprenant peut comprendre l'input, doit être même en mesure de saisir la signification d'une nouvelle expression linguistique. Les informations supplémentaires liées au contexte ou d'ordre para et extralinguistique jouent également un rôle important. Ce dernier aspect se réfère également à l'idée d'un soutien matériel à la compréhension (tutorat) qui peut être le jeu.

b. L'ordre naturel de l'acquisition de la langue, pour laquelle il existe des structures qui sont apprises avant et d'autres à un stade ultérieur. Il serait par exemple démotivant en fait, pour un garçon qui ne sait absolument pas l'italien affronter la langue pour la première fois à partir de la littérature.

c. Le filtre affectif : afin que  $i + 1$  est acquis, il est nécessaire que ne soit pas activé le filtre affectif. Celui-ci est présenté comme un interrupteur qui peut interrompre le flux, pour laquelle, ce qui est compris est placé dans la mémoire à court ou moyen terme, mais ne passe pas aux centres de

l'acquisition stable et définitive. Le filtre affectif est la barrière psychologique qui ne permet pas l'acquisition à long terme, mais seulement l'apprentissage momentané. C'est un mur émotionnel qui résiste à l'esprit lorsqu'on est appelé à agir dans un état d'anxiété, quand on a peur de faire des erreurs, quand on craint de compromettre son image et donc quand l'estime de soi est menacé. Une telle défense psychologique empêche l'apprenant d'aborder le sujet d'étude avec la sérénité nécessaire, raison pour laquelle le mieux qu'il peut obtenir de son activité à ce moment-là est une forme d'apprentissage superficiel qui n'a rien à voir avec l'acquisition profonde et de durable mis en évidence par Krashen. Ainsi, en présence d'un filtre affectif activé, on ne peut pas avoir acquisition, mais seulement apprentissage. C'est dans cette perspective que Mezzadri (2001: 11) affirme qu'il est donc nécessaire de créer des conditions pour que l'apprenant.

« [...] abbia fiducia in sé stesso e nei propri mezzi, non abbia paura di sbagliare, si senta a proprio agio nel rapporto con i compagni e con il docente, non viva la classe con ansia. Occorre cioè che non vi siano filtri affettivi che si interpongano tra l'input e l'acquisizione».

Pour dire des conditions qui permettent à l'apprenant à avoir confiance en soi-même et en ses propres capacités, ne pas avoir peur de faire des erreurs, se sentir à l'aise dans la relation avec leurs camarades de classe et avec l'enseignant, ne pas vivre la classe avec anxiété. Il faut qu'il n'y ait pas des filtres affectifs qui s'interposent entre l'input et l'acquisition.

Le jeu va dans ce sens. L'une des caractéristiques les plus attrayantes de l'utilisation des activités ludiques dans une classe de langue est l'activation de la soi-disant «*Rule of forgetting*», selon laquelle une personne acquiert mieux une langue quand il oublie qu'il est en train d'apprendre. À cet égard, Marangon (2009) affirme que:

Lo studente mentre gioca concentra la sua attenzione sull'obiettivo del gioco, usa la lingua per raggiungere i suoi scopi o per portarlo a termine. Questo suo concentrarsi sull'aspetto operativo dell'attività ludica lo distrae dai contenuti strettamente linguistici del compito e gli fa dimenticare che sta imparando la lingua. In questo modo, si abbassano i livelli di ansia e le resistenze psico-affettive dello studente, ovvero si abbassa il filtro affettivo, e si creano le condizioni favorevoli per un'acquisizione duratura e non solo di un apprendimento momentaneo.

Pour se mettre en action et continuer à travailler, l'esprit et le cerveau ont besoin de motivation. Il n'y a pas d'acquisition sans motivation c'est-à-dire, sans motivation il n'y a pas d'acquisition, et très souvent ni même l'apprentissage. C'est la règle d'or de la psychologie de l'éducation et, par conséquent, s'applique également dans le domaine de l'enseignement des langues. En fait, l'approche psychologique est essentielle pour la construction et le soutien de la motivation à l'acquisition de l'italien.

### 1.3 La motivation

Le *Dictionnaire Garzanti* la définit en première assertion comme « exposé des motifs qui déterminent un fait, une manière d'agir, les mêmes raisons » et la deuxième assertion, au sens psychologique comme un « stimulus qui motive le comportement. »

Selon De Beni et Moe (2000: 37), la motivation peut être définie comme « una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo » à savoir une configuration organisée d'expériences subjectives qui permet d'expliquer le début, la direction, l'intensité et la persistance d'un comportement visant à atteindre un but. Tel que défini par Titone cité par Freddi (1987), l'apprentissage est un processus régi par l'ego, qui sur la base de ses propres motivations élabore une stratégie pour répondre à ses besoins, puis entre en contact avec la réalité à apprendre. Selon Balboni (1994: 75), la motivation joue un rôle central dans l'enseignement d'une langue, ainsi que dans toute autre activité humaine, car elle conduit à l'action. Son absence, provoque l'apathie. Il existe, selon Balboni, trois principales sources de motivation humaine : le devoir, la nécessité et le plaisir.

En ce qui concerne *la motivation basée sur le devoir*, il faut souligner qu'elle est plus éloignée de l'acquisition, car elle crée l'insertion du filtre affectif, et conduit généralement à l'apprentissage, car les informations restent dans la « mémoire à court terme ». Au cours des travaux en classe, les informations apprises peuvent être repérées mais, après une saison, elles sont perdues. Dans le cas de la motivation basée sur le devoir, il faut accorder une attention particulière surtout chez les enfants et les adolescents, parce que quand une personne se sent obligée, inévitablement le mécanisme du filtre affectif prend le dessus et bloque le processus d'acquisition et ce type d'apprenant peut difficilement réussir à surmonter cette difficulté. Dans le cas de l'enseignement, c'est l'étudiant lui-même qui détermine ce qu'il considère comme un devoir, malgré la liste d'injonction des attentes que l'école ou des parents formulent à son égard. La source « devoir » sera donc annulée bien que n'ayant pas un grand poids sur la conduite adoptée par l'apprenant tout le long de sa formation. Il reste deux sources de motivation : le plaisir et la nécessité.

Pour la motivation basée sur la nécessité, elle est certainement efficace dans l'enseignement aux adolescents et aux adultes qui sont en mesure d'identifier clairement leurs besoins, mais il ne convient pas à l'enseignement des enfants, parce que le concept de la nécessité future est étrangère à la psychologie de l'enfance, et parce que la plupart des besoins de situation (par exemple, acheter un ticket de bus, ou pour passer une commande au restaurant, ouvrir un compte bancaire) est résolu par les adultes. La motivation fondée sur la nécessité comporte deux limites : elle doit être perçue et

disparaît dès que l'apprenant a satisfait son besoin (point qui se situe généralement au-dessous du niveau de seuil).

Pour éviter cette situation regrettable, la motivation basée sur la nécessité s'appuie sur trois moments principaux :

- Au début du cours : on peut investir quelques heures pour faire comprendre à l'apprenant pourquoi un cours de langue moderne est basée sur une progression fonctionnelle plutôt que grammaticale.
- Au début de l'unité didactique : on montre le type de besoins dont la satisfaction sera travaillée dans les heures suivantes.
- Pendant l'unité didactique : on aide les apprenants à surmonter les besoins utilitaires fonctionnels pour arriver à la découverte de la nécessité d'apprendre à apprendre, ainsi que la nécessité d'un approfondissement culturel.

Il est important de souligner que la motivation basée sur la nécessité fait partie de la « motivation extrinsèque », qui est opposée à la « motivation intrinsèque ».

En ce qui concerne la motivation basée sur la recherche du plaisir, elle est essentiellement liée à l'hémisphère droit, mais peut également impliquer l'hémisphère gauche. Selon Caon et Rutka (2004: 18), la motivation basée sur la recherche du plaisir est identique à la motivation intrinsèque puisqu'elle intervient « quando si crea una situazione per cui lo studente prova interesse, desiderio, curiosità, piacere nell'imparare » c'est-à-dire lorsque se crée une situation pour laquelle l'apprenant trouve de l'intérêt, du désir, de la curiosité, du plaisir dans l'apprentissage. C'est certainement la forme la plus efficace et, dans un contexte scolaire, on peut l'expliquer dans le plaisir d'apprendre, dans le fait de relever les défis, de satisfaire à un projet de vie, d'avoir une variété (à la fois culturelle: par exemple, la curiosité de découvrir l'Italie, à la fois en ce qui concerne l'attention: une activité trop longue ennui, alors démotive), de jouer. Elle est principalement utilisée pour définir des activités théâtrales et de simulation. De plus, il faut dire que le plaisir d'apprendre est certainement motivant dans le domaine scolaire, parce qu'il pousse à apprendre de nouvelles choses, surtout quand les apprenants sont des adultes, ou des personnes ayant un vécu derrière eux mais qui réussissent à "profiter" du plaisir d'étudier, comme c'est le cas pour les immigrés. Dans quelle mesure un apprenant peut-il trouver du plaisir dans l'acquisition du langage ?

- Le plaisir d'apprendre une langue étrangère est un plaisir primaire qui disparaît en général à cause de l'échec scolaire. Cela signifie que les activités doivent être faisables et que les erreurs doivent être considérées comme naturelles, et non pas considérées comme des péchés qui méritent une punition: l'échec provoque parfois l'absence du plaisir et donc annule la motivation.
- Certaines erreurs peuvent être acceptables si elles ne sont pas stigmatisées, mais elles peuvent devenir un objet d'étude qui va favoriser le processus d'apprentissage dans un premier temps.

Pour encourager et rassurer l'apprenant de se sentir à l'aise, l'enseignant doit souvent répéter des phrases comme « l'erreur est humaine », « c'est en se trompant qu'on apprend » ou « l'apprentissage d'une langue est un processus d'essais et d'erreurs ». L'apprenant doit ressentir le plaisir de manière systémique : comprendre comment le monde est un plaisir de nature abstraite (cerveau gauche), par exemple : faire découvrir la grammaire au lieu de l'enseigner par des schémas, permet d'acquérir une autonomie dans l'apprentissage d'une langue. N'oublions pas d'évoquer le plaisir à relever le défi (tests de langue, les dictées, les quiz de télévision, puzzles), le défi avec soi-même, le défi avec les autres pour pouvoir trouver des solutions à des problèmes si l'apprenant évalue le rendement.

Nous remarquons donc que l'approche humaniste-affective apporte beaucoup d'informations sur l'univers psychologique de l'apprenant et permet à l'enseignant de mieux le comprendre et pouvoir être en mesure de prendre des dispositions pour l'encourager à s'intéresser davantage à l'apprentissage. En fait, l'approche humaniste émotionnelle se révèle comme un élément clé de l'enseignement en général et de l'enseignement d'une langue seconde en particulier. Et la didactique ludique va s'inscrire pleinement dans cette approche.

#### 1.4 La didactique humaniste-affective

Une fois mis au point ces conditions préalables essentielles de base pour comprendre ce qui émergera plus tard, nous devons faire face maintenant aux principes qui régissent de la didactique humaniste-affective, qui a été développé depuis les années soixante-dix sous l'influence de la psychologie humaniste de Rogers. Elle se distingue par le rôle central qu'on les aspects affectifs, relationnels et l'attention à l'autoréalisation.

Cette approche et toutes les méthodes dérivantes d'elle ont une grande attention à la notion de filtre affectif et à tous les aspects de l'émotivité. Il se crée un climat de véritable confiance et de liberté, la personne choisit des moyens constructifs et positifs.

L'apprenant est mis en valeur ici, non seulement pour sa rationalité, mais aussi pour toute la sphère des sentiments et des penchants qui affectent de toute façon sa perception de la réalité et de sa relation avec les autres.

Un groupe d'apprenants n'est pas un corps statique, et pour être en mesure d'organiser et de mener avec succès des parcours didactiques, il est nécessaire connaître la dynamique émotionnelle, les motivations et les besoins qui poussent les apprenants à prendre un tel chemin, ainsi que les stratégies les plus appropriées pour tirer le meilleur de l'apprenant et le conduire à la réussite scolaire et aussi

à son épanouissement personnel qui se présente comme un des objectifs pédagogiques dans l'enseignement d'une langue.

La recherche continue de l'autopromotion et l'autoréalisation de l'apprenant dans la communauté dans laquelle il se trouve, doit être renforcée et promue notamment par l'enseignant.

Rogers (1973) part du principe que la finalité prioritaire du système éducatif est de faire ressortir ce qu'on a en soi et que l'éducation est essentiellement un processus d'autogéré pour arriver à comprendre et être soi-même. Pour Rogers l'empathie est déjà un agent d'éducation et sa compréhension augmente le sentiment d'appartenance et d'ouverture sociale. Les concepts fondamentaux de sa pensée peuvent être résumés dans les hypothèses suivantes :

- Les êtres humains sont dotés d'une motivation cognitive intrinsèque, une tendance naturelle à connaître et à apprendre, ce qui doit être encouragée et valorisée.
- L'apprentissage est « significatif » lorsque le contenu est connu par l'apprenant comme pertinent pour satisfaire ses besoins personnels et la réalisation de ses objectifs.
- L'apprentissage « significatif » est né de l'expérience et du savoir-faire, c'est pour cela que lorsque l'apprenant est une partie active du processus d'enseignement et d'apprentissage, il apprend beaucoup plus par rapport à un processus standard.
- L'apprentissage qui implique un changement dans la perception de soi est perçu comme une menace et a tendance à augmenter la résistance chez l'apprenant.
- Lorsque des menaces externes (par l'enseignant et par les camarades de classe) sont réduites au minimum, l'apprentissage se fait plus facilement et efficacement.
- Un apprentissage autogéré et promu implique l'intelligence.
- L'apprentissage le plus utile dans le contexte socio-culturel actuel permet à l'apprenant d'être constamment ouvert à l'expérience.

L'enseignant qui adopte l'approche humaniste-affective focalise son attention et tente d'éliminer tous les facteurs qui peuvent limiter l'apprentissage, comme l'anxiété et de la compétitivité. Il doit préparer des programmes de formation individualisés, autant que possible afin d'améliorer et d'exploiter au mieux les potentialités de chaque individu, ce qui contribuera à une pleine participation de chaque participant dans le groupe. L'enseignant doit favoriser la recherche de motivations internes qui peuvent encourager et soutenir l'apprentissage.

Sur le plan didactique, les principes énumérés ci-dessus doivent être appliqués dans une séquence effective de ce type :

- Présentation et connaissance mutuelle des apprenants et l'analyse de leurs besoins et attentes.
- Présentation des questions, des méthodologies et de la vérification correspondant aux attentes.
- Définition du parcours didactique.



- Activités de recherche et études.
- Vérification externe (des résultats obtenus) et interne (l'évaluation de l'expérience faite).

La didactique humaniste-affective, avec une attention au bien-être de l'apprenant qui la caractérise, met l'accent sur les aspects psycho-affectifs que l'on trouve dans le jeu, comme des éléments clés. Grâce à l'approche humaniste-affective se sont suivies, au fil des ans, différentes méthodes d'enseignement : Réponse physique totale (TPR), approche naturelle, Suggestopédie, *Silent Way*. Toutefois, portons notre attention sur l'approche naturelle, une méthode essentielle pour la didactique ludique.

### 1.5 L'approche naturelle

Le principe de naturalité suggère que pour apprendre une langue étrangère, il est bien de faire à peu près comme font les enfants avec leur langue maternelle. D'où la primauté de l'exposition à la langue, l'accent mis sur l'acquisition spontanée, le report de la phase du discours, le manque d'intérêt pour les erreurs, le rôle secondaire de l'apprentissage explicite des notions grammaticales, l'utilisation en salle de classe de matériels linguistiques gradués (c'est-à-dire par exemple qu'on commence à partir du présent et non pas du passé, par l'affirmatif et non pas par le négatif). Dans la théorie de Krashen, l'ordre naturel a un rôle spécifique symbolisé par la formule  $i + 1$ , où  $i$  est l'entrée qui a déjà été acquis. L'ordre naturel de l'acquisition est une séquence d'éléments linguistiques placés dans la chronologie. Par conséquent, en prenant un point de la séquence de manière aléatoire, tous les éléments qui sont avant ce point-là sont une condition nécessaire afin d'acquérir la prochaine. Dans les classes de langue italienne de la coopérative S.AR.HA par exemple, les enseignants utilisent les jeux de simulation liés à la naturalité de manière suivante:

- La dramatisation ( $i + 1$ ) pour les apprenants de niveau élémentaire,
- Le role taking ( $i + 2$ ) pour les débutants ayant suivi un mois de cours,
- Le role play ( $i + 3$ ) pour les apprenants ayant suivi un trois mois de cours,
- Le role making ( $i + 4$ ) pour les apprenants ayant suivi plus de trois mois de cours.

Cette application de jeux de simulation en fonction du niveau des apprenants ressemble à une échelle des connaissances déjà acquises par eux.

Gandi (2008) élabore des idées systématisées, à partir de la seconde moitié des années soixante-dix, repartie par les Américains S. Krashen et T. Terrell en cinq hypothèses sur l'esprit qui apprend une langue :

a. L'acquisition spontanée est une chose, l'apprentissage conscient est une autre. Étudier les règles de la grammaire peut servir à produire des discours fruit de ces règles, mais on n'a pas besoin d'acquérir la langue, c'est-à-dire de l'utiliser d'une manière spontanée (voir : la distinction entre l'apprentissage et l'acquisition).

b. Les structures grammaticales sont apprises dans un ordre prévisible valable pour tous (Voir : l'ordre naturel).

c. il y a un mécanisme mental nommé à contrôler et à autocorriger les erreurs et il est bien qu'il entre en action avec modération et quand nécessaire, c'est-à-dire n'est pas pris en compte par la conversation.

d. L'acquisition de nouvelles structures, du nouveau vocabulaire a lieu quand on est exposé à l'entrée compréhensible (i) contenant cet élément pas encore acquis (1), c'est-à-dire, quand les significations deviennent dans une très large mesure compréhensible, sans se focaliser sur les formes (hypothèse de l'entrée).

e. Les émotions, les humeurs, les attitudes, les atmosphères qui accompagnent l'étude peut avoir un impact sur elle, dans un sens positif ou négatif (hypothèse du filtre affectif).

## **2. APPROCHE FONCTIONNELLE-COMMUNICATIVE ET LE JEU**

L'approche communicative prend les premiers pas déjà dans les années soixante-dix, c'est la base de nombreuses méthodes et est encore aujourd'hui l'approche à la base l'enseignement des langues étrangères; son objectif est la réalisation par l'apprenant non seulement de la compétence linguistique, mais aussi la compétence complexe et communicative, qui comprend tous les aspects d'une communication capable de transmettre une signification: la compétence linguistique, sociolinguistique, paralinguistique, extralinguistique. En fait, ça rejoint la didactique ludique pour lequel un des objectifs spécifiques est de faire d'acquérir à l'apprenant une compétence communicative en langue seconde ou langue étrangère.

## 2.1 Les fonctions communicatives selon Jakobson ET Halliday

D'une part, R. Jakobson consacre une attention particulière à l'analyse des fonctions du langage et dit que la langue a une nature communicative. Les fonctions représentent le but pragmatique d'une action sociale, personnelle et d'auto-formation et se réalisent à travers un nombre limité d'actes de communication facilement identifiables. Dans une didactique équilibrée, les différentes fonctions devraient également être présentées et examinées par l'enseignant. Jakobson depuis le début des années 60, s'appuie sur une théorie de la communication basée sur six éléments : l'émetteur, le contexte, le message, le destinataire, le code, le contact, pour définir 6 fonctions du langage.

D'autre part, entre les différents modèles qui ont surgi plus tard, force est de noter le système développé par Halliday dans les années 70, divisé en sept fonctions correspondant à trois types d'actions qui peuvent être mises en œuvre au moyen du langage : fonction instrumentale, fonction de régulation, fonction personnelle, fonction heuristique, la fonction imaginative, fonction d'information, fonction d'interaction.

Ces sept fonctions qui décrivent les processus d'acquisition du langage chez les enfants, peuvent être appliquées chez l'adulte regroupées dans un modèle réduit en trois composantes fonctionnelles dues aux usages sociaux de la langue :

- la fonction interpersonnelle : qui sert à établir et maintenir des relations sociales.
- la fonction idéationnelle : elle exprime l'expérience que la personne qui parle a du monde réel.
- la fonction textuelle : qui permet de créer des textes ou des discours pertinents conformes à la situation.

De plus, il faut noter aussi qu'à ce niveau l'approche actionnelle préconisée par le Cadre Européen Commun de référence pour les langues (CECR, 2000) s'inscrit dans le prolongement du tournant communicationnel, amorcé dès les années 70/80 dans l'enseignement des langues. L'enjeu de rendre les élèves aptes à agir avec la langue dans des situations authentiques n'est pas nouveau. Peu d'études empiriques existent cependant permettant d'accompagner ce qui a été qualifié par certains auteurs de « changement de paradigme », par la recherche de ce qui s'enseigne et s'apprend effectivement en classe.

## 2.2 La didactique ludique

La didactique ludique a déjà fait l'objet de plusieurs études et a donné lieu à de vives controverses.

Nous pouvons évoquer entre autres :

- 1- Dans le chapitre intitulé *Imparare giocando* de Mezzadri (2003: 311-338) Il affirme que le jeu développe “*le modalità di apprendimento di tipo sociale e collaborativo*”. Cela renforce donc les relations amicales entre les apprenants et aussi entre les apprenants et enseignants. Il affirme que le jeu n'est pas seulement réservé aux enfants mais aussi réservés et adaptés pour les adultes. Selon lui, les activités ludiques facilitent l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. Il dira d'ailleurs à ce propos que : “*ci si diverte per imparare e si impara divertendosi*” (on trouvera du plaisir à apprendre et apprendre tout en s'amusant). En fait, cela permet d'apprendre inconsciemment (*Rule of forgetting*). Il *problem solving* par contre met l'apprenant face à un problème social, et le pousse à trouver des solutions. Le jeu rend l'enseignement plus vivant et concret. De plus, le jeu encourage et favorise la créativité qui est la capacité à trouver des solutions aux problèmes qu'elle pose. En bref, la didactique ludique consolide le rôle actif, participatif et créatif de l'apprenant.

D'autre part, pour Mezzadri, le jeu en salle de classe offre une occasion de centrer l'enseignement non plus sur l'enseignant, mais sur l'apprenant. Selon l'auteur, on ne peut pas indiquer le meilleur moment pour insérer un jeu dans une salle classe. Le bon moment pour l'introduire pourrait être quand une classe est distraite et ne se concentre pas sur une leçon. De plus, le jeu doit tenir compte de nombreux paramètres telles que : l'unité d'enseignement en cours, la durée du jeu, le format (individuellement, en groupe, en équipe), l'impact sur les apprenants de cultures différentes, la nature collaborative ou concurrentielle du jeu. Puis, en dernière analyse Mezzadri élabore les caractéristiques de base des jeux éducatifs.

- 2- “*La lingua in gioco. Attività ludiche per l'apprendimento dell'italiano L2*” de Caon et Rutka (2004). On y trouve les notions théoriques et pratiques de la didactique ludique. Divisé en trois parties distinctes, le livre est un guide important pour l'enseignant qui veut utiliser la didactique ludique dans sa salle de classe.

La première partie présente “*Il quadro di riferimento teorico*” utile pour les enseignants qui se renseignent sur les fondamentaux, les caractéristiques et le but de cette méthode d'enseignement. Cette partie est axée sur la présentation et le développement de l'approche humaniste-affective qui est la base même de la didactique ludique. En fait, ce type d'approche

consiste à établir un pont affectif entre l'enseignant et l'apprenant, ce qui facilite l'apprentissage de langue seconde.

Dans la deuxième partie "*La glottodidattica ludica: fondamenti, natura e finalità*", sont données quelques lignes directrices pour la gestion et l'application des techniques ludiques et est présentée une classification des types de jeux éducatifs. Les auteurs proposent donc en première lieu une définition de la didactique ludique, puis définissent les fondements épistémologiques, délimitent les caractéristiques essentielles afin d'examiner ensuite la distinction entre le jeu libre et jeu éducatif.

Enfin, dans la troisième partie "*Applicazione in classe*", les auteurs proposent une large gamme d'activités ludiques qui peuvent être expérimentés directement par les enseignants en salle de classe. Cette dernière partie exige le génie de l'enseignant puisque, pour chaque jeu, il doit savoir comment trouver des stratégies adaptées en fonction des apprenants.

- 3- Dans son interview, "Le jeu en classe de FLE<sup>2</sup>", le professeur S. Haydee, spécialiste de didactique ludique, apporte des précisions sur l'enseignement ludique dans une salle de classe. Tout d'abord, elle souligne la difficulté de donner une définition générale du jeu. Des définitions en fait il y en a beaucoup, et parfois elle se contredisent entre elles. Cependant, en tant que méthode pédagogique de l'enseignement et l'apprentissage des langues, le jeu a une longue tradition : les enseignants à l'époque de la Renaissance déjà l'utilisaient pour enseigner le latin aux enfants. La plupart des livres sur la didactique ludique ont été publiés avant les années 80. Les enseignants peuvent y extraire beaucoup d'idées, mais doivent les adapter au contexte moderne. Le jeu ne doit pas être utilisé uniquement pour le divertissement, mais doit aussi être complètement inséré dans la séquence pédagogique avec des objectifs clairs et cohérents. Elle rappelle aussi que les éléments mis en relief dans l'enseignement des langues ne sont pas toujours les mêmes que ceux utilisés dans les autres disciplines (mathématiques, philosophie ...) Pour cela, le jeu change en fonction de ceux qui la pratiquent. Elle propose aussi quelques règles de base de l'utilisation du jeu éducatif en salle de classe :
  - a. Le jeu offre une occasion d'accroître son répertoire pédagogique, bien que ce ne sera jamais une solution complète. Il ne faut pas non plus l'idéaliser ni le négliger, mais bien le comprendre pour l'exploiter pleinement.
  - b. L'enseignant au lieu de dire en classe « aujourd'hui, nous jouons », devrait plutôt trouver des façons de faire comprendre aux apprenants eux-mêmes qu'ils sont en train de jouer.
  - c. L'attitude ludique est le plus important, cependant, le matériel, les règles du jeu, le contexte... ont aussi une grande contribution, car ils favorisent l'assiette voulue et stimulent les apprenants.

d. Il existe de nombreux jeux et chacun d'entre eux doivent toujours avoir un but. Un jeu éducatif bien préparé prend en compte l'imprévu. Les apprenants doivent être des acteurs et non pas des jouets. Doivent être évités des jeux honteux, cruels, déshonorants, immoraux, obscènes, etc... L'enseignant peut participer ou pas au jeu, mais il doit avant tout assurer le respect des règles et le respect des adversaires.

Dans une dernière analyse, Haydee démontre que la participation des protagonistes dans un jeu doit toujours être volontaire et non obligatoire. Le jeu ne devrait pas avoir uniquement des fins de divertissement ou de relaxation. Ses immenses potentialités lui permettent d'atteindre son véritable but qui n'est pas enseigner, mais contribuer à l'apprentissage.

Dans l'ensemble, notons que, bien que peu ou mal connu, la didactique ludique a un grand intérêt pour les chercheurs. C'est une technique d'enseignement qui prend en compte de nombreux paramètres. Pour mettre en œuvre avec succès un jeu éducatif, de nombreuses conditions (matériel de jeu, l'état psychologique, l'âge et le nombre d'apprenants, etc...) doivent être réunis.

Parmi les activités ludiques qui favorisent le développement des compétences en communication on trouve en premier lieu les jeux basés sur l'échange d'informations : il s'agit d'une activité à réaliser habituellement en couple, où chaque apprenant possède la moitié des informations nécessaires pour terminer le jeu et doit interagir avec le compagnon pour obtenir les informations manquantes.

Les jeux basés sur l'échange d'informations se basent en particulier sur la fonction référentielle du langage et mettent l'apprenant dans une situation où il doit réutiliser toute sa compétence communicative de façon libre pour mener à bien la mission et ceci aussi de manière efficace. Ces types de jeux peuvent être structurés de manière à effectuer des compétences productives ou réceptives en fonction des exigences de la classe.

En plus, sont particulièrement utiles pour le développer les activités productives tous les jeux de communication basée sur la réalisation d'un questionnaire / interview à soumettre à un compagnon de classe, ainsi que des jeux de rôle, c'est-à-dire les activités de simulation dans lesquelles la contribution créative de l'apprenant est progressivement plus pertinente; Donc, on passe de *role-taking* dans lequel on a la contribution limitée à certains éléments, au *role-play*, dans lequel le dialogue est construit par les apprenants sur la base d'instructions précises, au *role-making*, dans lequel la créativité des apprenants devient essentiel pour déterminer non seulement les intrigues du dialogue, mais aussi le contexte situationnel et d'autres variantes contextuelles.

Dans l'enseignement moderne, attribuer au jeu un rôle périphérique ou subordonné en le considérant un extra simple et agréable, un aspect moins important de l'apprentissage, signifie tout simplement diminuer sa valeur éducative et de supprimer à l'apprenant la possibilité de découvrir l'enseignement alternatif et en même temps significatif.

## CONCLUSION

Au regard du scénario présenté plus haut, il devient clair que la didactique ludique s'est développée en faisant référence à l'ensemble des études et des recherches connues comme approche humaniste-affective. Dans les théories ci-dessus, le rôle central est assumé par les aspects émotionnels et relationnels des apprenants, par les caractéristiques de la personnalité de l'individu et par l'attention vers l'autoréalisation. Tous ces éléments vont s'intégrer avec le concept de besoin de communication de l'apprenant. Et la didactique ludique va pouvoir trouver là ses principes fondateurs. Les théories générales, démontrent en effet l'importance de la participation active de l'apprenant, l'attention aux besoins de communication, l'utilisation de la langue comme vecteur d'interaction sociale, et tous ces principes peuvent trouver des réponses dans l'application de la didactique ludique dans une classe de langue. Les théories en faveur du jeu permettent d'atteindre les quatre objectifs principaux de la didactique ludique :

- Traduire en modèles opérationnels les principes de l'approche humaniste-affective et fonctionnelle.
- Maintenir et développer la motivation à l'étude d'une langue seconde ou une langue étrangère.
- Diminuer les émotions négatives (peur, anticipation de l'échec), en créant dans la salle de classe un environnement serein et de détente.
- Prendre en compte les différents styles d'apprentissage.

## CHAPITRE 2 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET MIS EN PLACE DE L'EXPERIMENTATION

L'enseignement est la transmission du savoir. Chaque cours est soutenu par une méthode didactique. On entend par « méthode didactique » les concepts et les principes qui constituent la base d'une formation. En réalité, la question du choix de la méthode didactique a toujours été au centre d'une réflexion profonde dans l'enseignement. En fait, la question qui vient à l'esprit est de savoir pourquoi l'enseignant adopte souvent une méthode d'enseignement précise à la place d'une autre ? Autrement dit, pourquoi adopter une méthode d'enseignement ?

Une méthode étant le chemin qui mène à un résultat, concerne la façon d'enseigner, mais provient de deux facteurs interalliés à savoir ce dont on veut enseigner et à qui on veut l'enseigner. Cela signifie qu'une méthode d'enseignement change non seulement en fonction des matières (les mathématiques, la physique, la philosophie par exemple ne sont pas enseignées comme les langues, et la langue maternelle *L1* n'est pas enseignée comme la langue seconde *L2* ou langue étrangère *Ls*), mais surtout en fonction des enseignants, des apprenants, de l'unité didactique, du temps et de beaucoup d'autres paramètres.

Depuis l'année 2016, l'enseignement de l'italien aux immigrés de la coopérative S.AR.HA a embauché quatre enseignants expérimentés qui garantissent une formation de bonne qualité. La maîtrise de la didactique permet aux enseignants de transmettre des connaissances sans grande difficulté. Parmi les différentes méthodes d'enseignement utilisées par eux, il y a l'approche ludique, qui est une source inépuisable pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue. Dans cette partie, nous nous intéresserons particulièrement à cette approche ludique. Comment la méthode ludique est-elle utilisée et dans quel but ? Quels effets a-t-elle sur les apprenants ? Est-ce que tous les quatre enseignants l'utilisent ? L'enquête faite au moyen des questionnaires donnés aux enseignants et aux apprenants, la réalisation d'un enregistrement vidéo pendant quelques cours d'enseignement où se sont produites des activités ludiques, nous amènera des informations nécessaires concernant l'utilisation pédagogique des activités ludiques à la coopérative S.AR.HA. Pour ce faire, nous présenterons tout d'abord notre processus de recherche qui nous donnera une vue détaillée des étapes suivies pour la réalisation de notre recherche, ensuite nous allons faire une présentation et une description profonde des questionnaires, et enfin nous allons faire une présentation de la mise en place de l'expérimentation effectuée au sein de cette structure d'accueil pour immigrés.



## 1. PROCESSUS DE RECHERCHE

Le parcours de réalisation d'un questionnaire s'étend de sa conception jusqu'à sa réalisation. Ce parcours se compose de plusieurs étapes : le cadre de la recherche, les objectifs, l'instrument d'analyse, la distribution du questionnaire, le groupe d'étude. Ces étapes nous montrent le lieu et les circonstances dans lesquelles s'est déroulé notre recherche.

### 1.1 Le cadre de recherche

Dans la plupart des structures d'accueil aux immigrés sur le territoire italien, il est généralement enseigné la langue italienne. La coopérative S.AR.HA estime que le principal instrument d'intégration d'un immigré sur le territoire italien se résume principalement sur la connaissance de la langue. C'est donc en partant de ce statut dont jouit cette structure, que nous avons l'avons choisi comme cadre de recherche.

En fait la coopérative S.AR.HA est une association qui promeut l'intégration professionnelle et sociale des personnes défavorisées en remplaçant l'intérêt pluriel à des formes lourdes d'aide, avec des projets de soins à domicile ciblés. Elle s'occupe aussi en grande partie de l'accueil des réfugiés et demandeurs d'asile. En fait, elle s'occupe de leur logement, nutrition, gestion des dossiers de demande d'asile à la préfecture et surtout de leur insertion sociolinguistique. Les immigrants qui s'y trouvent viennent principalement de pays africains : Nigeria, Mali, Ghana, Cote d'ivoire, Somalie, Ethiopie et aussi des pays d'Asie tels que le Pakistan et le Bangladesh. Le siège de la coopérative S.AR.HA est à Marghera (Venise) mais les immigrants sont repartis dans deux hôtels proches l'un de l'autre situé à Malcontenta (Venise). Dans le premier hôtel se trouvent uniquement des femmes et enfants au nombres de 65 et dans le deuxième uniquement les hommes aux nombres de 50.

Au sein d'un des hôtels est utilisée une salle pour les leçons de langue et culture italienne, cours de civisme dispensés en 40 heures par semaine avec de classes mixtes (hommes et femmes) réparties en fonction du niveau d'éducation des apprenants. Ces cours visent à améliorer leur intégration sociolinguistique et leur permettre d'acquérir en peu de temps un lexique de base pour les premières communications, ensuite ces cours leur offre une connaissance linguistique et culturelle pour l'orientation et l'entrée en contact, et surtout l'intégration dans la société dans laquelle ils vivent.

Les cours sont dispensés par quatre enseignants qui gèrent cinq classes qui se composent de trois niveaux distincts : les apprenants de niveau A0 repartis en une seule classe et ceux de niveau A1 en trois classes distinctes et ceux du niveau A2 en deux classes également. Notre recherche s'attardera

uniquement sur les groupes d'apprenants de niveau A1 e A2 c'est-à-dire des apprenants alphabétisés. Le nombre total donc des apprenants participants au cours d'italien de niveau A1 e A2 est de soixante-deux (62). La formation des apprenants, ce fait à travers un enseignement de qualité, basée sur des méthodes et des techniques qui facilitent l'apprentissage de la langue seconde.

## 1.2 Objectif de l'enquête

L'un des objectifs clés de notre recherche est d'enquêter sur l'utilisation de la didactique ludique dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue italienne aux immigrés de la coopérative S.AR.HA.

L'enquête vise également à étudier les effets, à savoir l'efficacité de la didactique ludique dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue italienne. Nous allons voir dans un premier temps comment le jeu didactique est utilisé par les enseignants et ensuite comment il est perçu par les apprenants. Au-delà de faciliter l'acquisition de la langue, la didactique ludique a une répercussion sur les attitudes sociales des apprenants. De telles attitudes peuvent améliorer ou aggraver les relations entre eux. En plus, la recherche s'adresse aussi aux enseignants dans le but de comprendre les raisons du choix de la méthode ludique, la façon dont on peut l'utiliser, et surtout, leur jugement par rapport à la réalisation des objectifs pédagogiques. Cela permettra aussi aux enseignants eux-mêmes d'obtenir des informations sur le comportement social de leurs apprenants, savoir si la méthode ludique a apporté un changement (positif ou négatif) d'attitude dans les relations entre les élèves de la même classe.

## 1.3 L'outil d'analyse

Cette recherche repose sur la distribution de deux types de questionnaires, le premier, rempli par les apprenants de toutes les classes de niveau A1 et A2 (premier, deuxième, troisième, quatrième et cinquième classe), et le second, rempli par des enseignants d'italien de ces classes.

## 1.4 La distribution des questionnaires

La distribution des questionnaires a été faite au cours du mois décembre 2016, à savoir au cours des trois premières semaines.

En ce qui concerne le questionnaire pour les apprenants, le mode de détection que nous avons préféré adopter est la détection de groupe, avec le remplissage en présence du chercheur. Le choix de cette modalité nous a apporté un double avantage : la présence du chercheur qui a veillé au remplissage, en apportant de temps en temps des éclaircissements où nécessaire pour éviter des malentendus. En outre, il fallait s'assurer que chaque question ait été répondu. Dans le questionnaire pour les apprenants, par exemple, la quatrième question, celui qui cochait la réponse partout, ne pouvait plus choisir une autre réponse. Malgré toutes les mesures prises, nous avons rencontré un petit problème, celui de l'absence ou le retard de quelques apprenants. Pour ceux qui sont arrivés en retard, nous avons dû leur expliquer à nouveau le processus et veiller à nouveau à l'achèvement du remplissage de leur questionnaire. Heureusement, deux choses nous ont facilité la distribution de notre questionnaire : tout d'abord la structure. En fait, le questionnaire adressé aux apprenants était composé de seulement six questions avec réponses à choix multiples. Ainsi, les questions étant fermées, il suffisait de faire une croix sur la case de réponse correspondante. La structure ci-dessus du questionnaire nous a facilité beaucoup de choses et surtout, de raccourcir le temps, étant donné que pour le remplissage entier d'un questionnaire dans une classe, nous avons mis seulement dix minutes. L'autre chose qui nous a facilité la distribution du questionnaire est la gentillesse et la disponibilité des enseignants. En fait, dans une classe de niveau intermédiaire, un enseignant a dû suspendre la leçon qu'il faisait pour nous donner la possibilité de distribuer le questionnaire aux apprenants. La même chose est arrivée dans une autre classe de même niveau, où l'enseignant nous a laissé quelques minutes de son cours pour distribuer le questionnaire. Une telle attitude de la part des enseignants, à beaucoup contribuer à faire comprendre aux apprenants, l'importance et le sérieux de notre recherche.

Soulignons également sur le comportement responsable de tous les apprenants au moment du remplissage du questionnaire. Conscients de l'importance de notre recherche, ils étaient sensibles et attentifs aux différentes recommandations formulées et aux explications que nous avons eu à donner. Précisons que la distribution du questionnaire pour les apprenants et pour les enseignants par la suite, s'est déroulée dans un climat agréable. Les enseignants ont dû rentrer à la maison avec leurs questionnaires et nous les ont remis le lendemain. Pour leur cas, il n'a pas fallu des explications et des recommandations formulées pour les guider. Toutes les questions étaient claires et parfaitement compréhensibles. La structure du questionnaire pour les enseignants était similaire à celle que pour

les apprenants. En fait, le questionnaire comportait dix questions avec réponses à choix multiples. Comme le précédent, il suffisait juste de faire une croix sur la case de réponse correspondante. Notons que la simplicité de la structure du questionnaire et la claire formulation des questions ont facilité le remplissage. La disponibilité et la gentillesse de tous les quatre enseignants, ont été remarquables et encourageants.

### 1.5 L'enregistrement vidéo

Dans la deuxième phase, la recherche était intéressée sur ce qui se passe à l'intérieur des salles de classe d'italien de cette structure d'accueil pour immigrés, comment les enseignants planifient la préparation d'une activité, quand et comment corriger une erreur, quand et pourquoi ils choisissent des thèmes de la culture et de la civilisation par rapport à l'ensemble unité d'enseignement, si oui ou non ils utilisent la méthode ludique comme une technique d'enseignement. Parmi les nombreux choix que nous avons eu pour observer ces aspects pédagogiques, notre sélection a été effectuée sur les enregistrements vidéo des cours d'italien d'une durée moyenne d'une heure et trente minutes dans trois classes de différents niveaux. Le choix des classes n'est pas un fait du hasard car il y avait des classes dont les apprenants avaient participé seulement à deux mois de cours, avec six heures hebdomadaires de cours de langue italienne, et d'autres classes où le niveau de langue était un peu plus élevé car ils faisaient les cours d'italien depuis quatre mois et ont eu plus d'heures de cours.

L'enregistreur vidéo est en mesure de reprendre dans les moindres détails les aspects verbaux et non verbaux, oraux et visuels, les mouvements conscients et non-conscients de tous les participants, de l'enseignant à l'apprenant. Il était possible de cette manière de faire une plongée dans le contexte, regarder les situations presque naturelles de l'interaction, de recueillir des informations directes et multidimensionnelle (De Sardan, 1995:46).

### 1.6 Le groupe d'enquête

Notre cadre de recherche étant la coopérative S.AR.HA, les sujets enquêtés se formaient de tous les enseignants et les apprenants de la langue italienne pour immigrants. Les apprenants sont une soixantaine divisés en 5 classes de deux niveaux du cours différents (A1 et A2), repartis de cette

façon: douze (12) dans la première classe, vingt-quatre (24) dans la seconde, dix (10) dans la troisième, sept (7) dans la quatrième et neuf (9) dans la cinquième, pour un total de soixante-deux. Malheureusement, nous n'avons pas réussi à distribuer le questionnaire à tous les soixante-deux apprenants en raison de l'absence de certains pendant les cours. Cependant, nous avons atteint un pourcentage de participation satisfaisant soit 90%, ce qui nous permettra d'avoir des données fiables dans notre analyse.

Les enseignants étaient composés de trois femmes et un homme. Donc 100% ont répondu au questionnaire. Jeunes, intelligents et engagés, repose sur leurs épaules la lourde responsabilité de transmettre leurs connaissances sur la langue italienne et les notions de civisme de la première classe à la cinquième.

## **2. DESCRIZIONE DEI QUESTIONARI**

Comme mentionné ci-dessus, notre enquête a été réalisée à l'aide de deux questionnaires : un pour les enseignants et un autre pour les apprenants. La réalisation de 100% pour le groupe d'enquête des enseignants et 90% pour les apprenants, nous permettra d'avoir des données exactes et véridiques dans nos interprétations. Nous commencerons par présenter le questionnaire adressé aux enseignants, ensuite nous continuerons avec celui adressé aux apprenants.

### 2.1 Questionnaire pour les enseignants

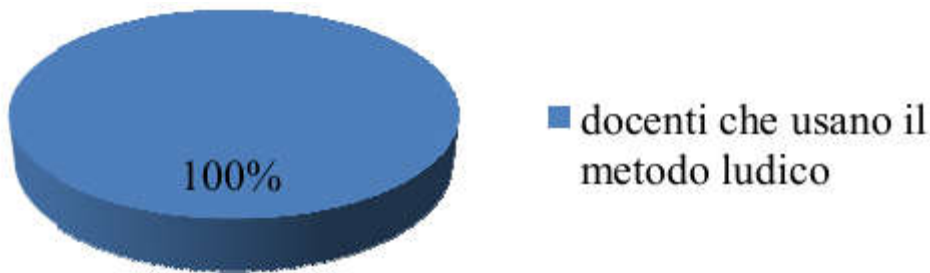
Le questionnaire destiné aux enseignants a été distribué à tous les quatre enseignants d'italien aux immigrés de la coopérative S.AR.HA. Il était composé de dix questions. La présentation de ce questionnaire se fera question après question.

1- *Le jeu en classe fait partie de vos techniques d'enseignement ?*

- Oui  - Non

A cette question, les quatre enseignants ont répondu oui. Donc, nous avons eu un taux de 100%. Cela signifie que l'utilisation des activités ludiques est une réalité indéniable dans les classes d'italien de

la coopérative S.AR.HA. Cela signifie aussi que les enseignants sont conscients que la méthode ludique est une méthode qui peut être adaptée à toutes les catégories d'apprenants. Le jeu didactique est donc un moyen intéressant pour l'enseignement et la formation des apprenants. Nous verrons plus loin comment il est utilisé. Nous tenons à souligner que cette première question conditionne l'ensemble des autres questions suivantes, en ce sens que si un enseignant répondait par la négative, il n'aurait plus rempli le reste du questionnaire.



**Fig.1 : Enseignants qui utilisent la méthode ludique**

Etant désormais incontestable l'utilisation des activités ludiques dans l'enseignement de l'italien aux immigrés de la coopérative S.AR.HA, la question que nous nous posons maintenant est celle de savoir comment elles sont utilisées. Une telle attention pour l'utilisation du jeu didactique est à l'origine de beaucoup d'autres questions, qui trouveront réponse dans l'analyse et les interprétations méticuleuses que nous ferons à la suite du questionnaire.

*2- A quel moment de la leçon vous l'utilisez ?*

- Au début
- à la fin
- entre les leçons
- Quand les apprenants sont fatigués
- Quand vous même vous êtes fatigué

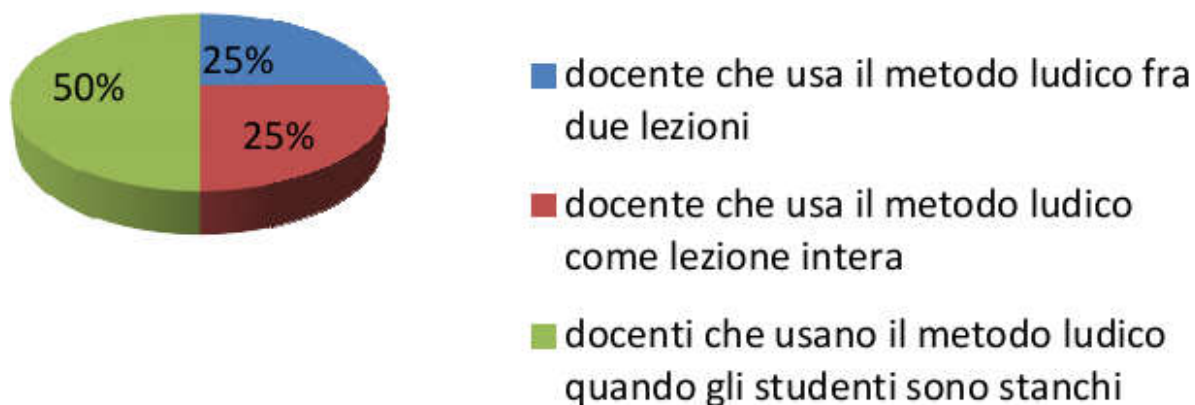
Le moment pour l'introduction des activités ludiques au cours d'une leçon est très importante. Ce fait est souligné par les différentes réponses proposées.

Les 50% que représentent les deux des quatre enseignants, disent d'utiliser l'approche ludique lorsque les élèves sont fatigués. Cela signifie que pour eux, les activités de jeu sont utilisées seulement après une leçon intense et sérieuse. La méthode ludique est donc une méthode occasionnelle qui dépend de la forme psychologique des apprenants : elle est utilisée si les apprenants sont fatigués et n'est pas utilisée s'ils ne sont pas fatigués par contre. Dans ce cas, la méthode ludique a pour fonction principale de divertir, se détendre les apprenants après avoir fourni des efforts intenses.

Un enseignant sur quatre, soit 25% affirme qu'il utilise la méthode ludique entre deux leçons. Cela signifie que pour cet enseignant les activités ludiques représentent une transition, un pont entre deux leçons. Elles permettent aux apprenants de se détendre après une leçon intense en attendant que commence la prochaine leçon. Pour cet enseignant, la méthode ludique agit comme un rafraîchissant qui fournit de l'énergie pour être en mesure de suivre la leçon suivante.

Un enseignant sur quatre, soit 25% affirme qu'il n'utilise pas les activités ludiques seulement à un moment précis de la leçon, mais plutôt comme toute une leçon entière. Des cinq propositions proposées à cette question dans le questionnaire ne correspondait pas la façon dont cet enseignant utilise les activités ludiques. Pour lui, ces activités représentent une classe entière et non une courte activité aléatoire. Contrairement à ses deux premiers collègues pour cet enseignant la méthode ludique ne dépend pas seulement de la forme psychologique des apprenants (fatigués ou non fatigué) mais elle est tout à fait programmée et adaptée comme toute autre méthode d'enseignement.

La relativité du moment d'utilisation des activités ludiques dans une salle de classe donne déjà un aperçu des valeurs du jeu didactique.



**Fig.2 : Moment d'utilisation de la méthode ludique**

Bien que les quatre enseignants utilisent la méthode ludique, ils le font pour un but bien précis, voyons comment.

### 3- Pourquoi utilisez-vous la didactique ludique ?

- Pour passer en revue les leçons
- Pour divertir les apprenants
- Pour rendre dynamique le cours
- Autres.....

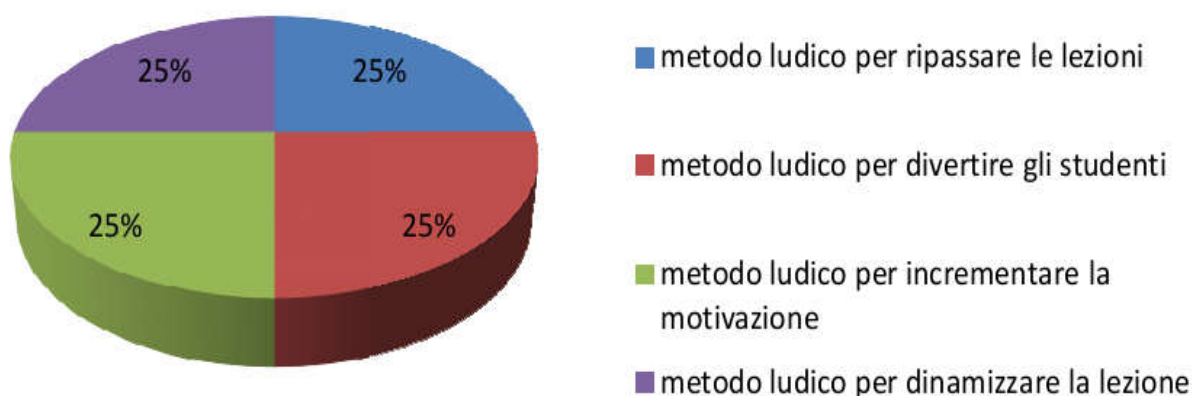
Le jeu didactique peut être utilisé à des fins différentes. Les réponses proposées le démontrent et attestent la multiplicité des fonctions du jeu dans une salle de classe.

Un enseignant sur quatre soit 25%, déclare utiliser la méthode ludique pour passer en revue les cours. En fait, la méthode ludique est un moyen propice pour vérifier la compréhension des leçons précédentes.

25% des enseignants affirme utiliser la méthode ludique pour divertir les apprenants. En se rendant compte que les élèves sont fatigués, anxieux, distraits, stressés ou en colère au cours de la leçon, l'enseignant peut faire usage d'activités amusantes pour les motiver.

25% des enseignants révèle utiliser la méthode ludique pour dynamiser la leçon, pour produire une expérience remarquable. Cela signifie que le jeu didactique rend les apprenants plus dynamiques, plus engagés, et par conséquent, les leçons sont plus actives et plus vivantes.

25% des enseignants atteste utiliser la méthode ludique pour augmenter la motivation. Une telle réponse montre que les activités de jeu représentent une grande source de motivation pour pousser les élèves à s'intéresser davantage à la langue italienne. Le jeu didactique ressemblerait donc à un pompier qui vient éteindre le feu du découragement et de la fatigue chez les apprenants, afin de leur redonner le désir d'apprendre. Donc, avec un jeu didactique, les apprenants se sentent plus attirés et plus impliqués dans l'apprentissage de la langue italienne.



**Fig.3 : Motifs d'utilisation de la méthode ludique**

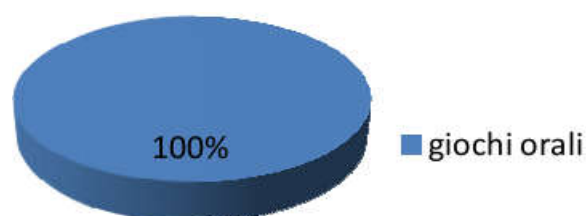
4 – *Sur quel genre de jeu insistez-vous le plus ?*

- Oraux

- écrits



Les jeux proposés peuvent être classés de cette manière : oraux et écrits. Chacun de ces deux critères cherche à développer des caractéristiques linguistiques précises et différentes. Au sein de la coopérative S.AR.HA, 100% des enseignants utilisent uniquement les jeux oraux. Cela signifie que les activités de jeu sont un moyen privilégié pour développer la communication orale de la langue. En fait les jeux oraux permettent de mettre les apprenants dans une situation de communication, ce qui les pousse à s'exprimer. Une telle préférence peut s'expliquer par le fait que les jeux oraux se déroulent devant tout le monde, ce qui les rend plus divertissants. Les jeux écrits par contre, semblent plus favorables à une réflexion individuelle. La préférence pour des activités ludiques orales nous présente ainsi une formation de l'apprenant, qui met davantage l'accent sur la pratique orale de la langue italienne. Les enseignants sont donc conscients que le succès de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère réside dans son parlé.



**Fig.4 : Pratiques des jeux oraux**

Le choix de l'oralité par les enseignants n'est pas accidentel. Cela oriente en effet les activités ludiques à un format spécifique, qui, comme nous le verrons ci-dessous, présente un certain nombre d'avantages à la fois linguistiques et sociales.

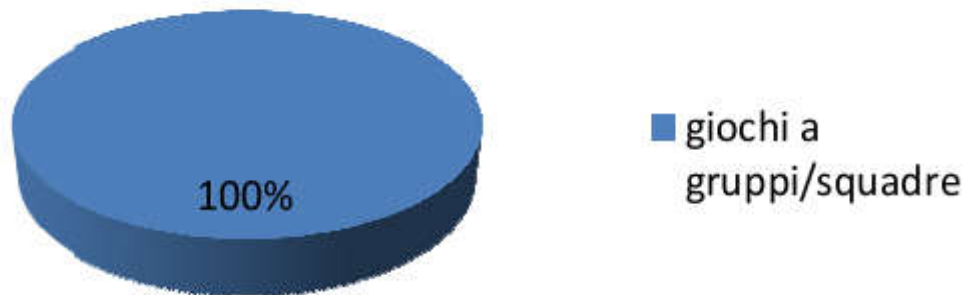
#### 4- *Quel format adoptez-vous le plus ?*

- jeux individuels
- Jeux en groupe ou d'équipe

Le format ici est entendu comme la façon dont est reparti un jeu. Il y a deux possibilités principales: individuels ou en groupes / équipes.

La totalité, soit 100% des enseignants, indique une préférence pour les jeux en groupes ou d'équipe. La raison est aussi simple que convaincante. Au-delà de rassembler toutes les caractéristiques linguistiques que peut stimuler un jeu, le jeu en groupe ou d'équipe développe également une dimension autant exceptionnelle qu'importante, mais qui, malheureusement, est souvent négligée. Il s'agit de la dimension socio-relationnelle, c'est-à-dire l'amélioration des relations entre les camarades de classe, les effets positifs sur leurs attitudes. Le jeu en groupes ou d'équipe rapproche les apprenants. Dans cette situation, afin de gagner le défi contre l'équipe ou le groupe adverse, chaque

apprenant doit utiliser ses compétences et son expertise au profit de l'équipe. La contribution de chacun montre une certaine dépendance de chacun en vers l'autre. C'est certainement dans cette perspective de complémentarité entre les apprenants, que à tous les enseignants d'italien aux immigrants de la coopérative S.AR.HA plait le format jeux en groupes ou d'équipe.



**Fig.5 : Jeux en groupe ou d'équipe**

Le choix du format de l'activité ludique détermine également le choix des protagonistes.

6- *Comment choisissez-vous les joueurs ?*

- participation volontaire
- participation obligatoire

La participation des protagonistes à un jeu est une chose très importante qui influence grandement la qualité du jeu qui est l'engagement des joueurs.

75% soit trois enseignants sur quatre, prétendent choisir des joueurs de manière obligatoire. Un tel choix permet aux enseignants de distribuer des rôles à jouer en prenant en compte les compétences et les capacités des apprenants. Dans le cas du jeu est en groupe d'équipe, le choix obligatoire permet de composer des groupes hétérogènes et équilibrés, c'est-à-dire des équipes dans lesquelles seront mélangées des apprenants aux compétences et capacités différentes. Ces enseignants démontrent donc que pour obtenir un jeu ou un défi intense et équilibré entre les équipes, le choix des protagonistes devraient être obligatoire. En fait, le choix obligatoire permet d'impliquer tous les apprenants dans le jeu, sinon certains participeront à plusieurs reprises, d'autres ne le feront jamais.

25% soit un enseignant sur quatre, déclare choisir volontairement les protagonistes. Un tel choix permet non seulement de faire comprendre à l'apprenant l'importance du jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère, mais d'avoir aussi des jeux exigeants. La participation volontaire dans un jeu permet à l'apprenant de se sentir à l'aise, de se sentir plus autonome afin de réaliser une bonne performance.

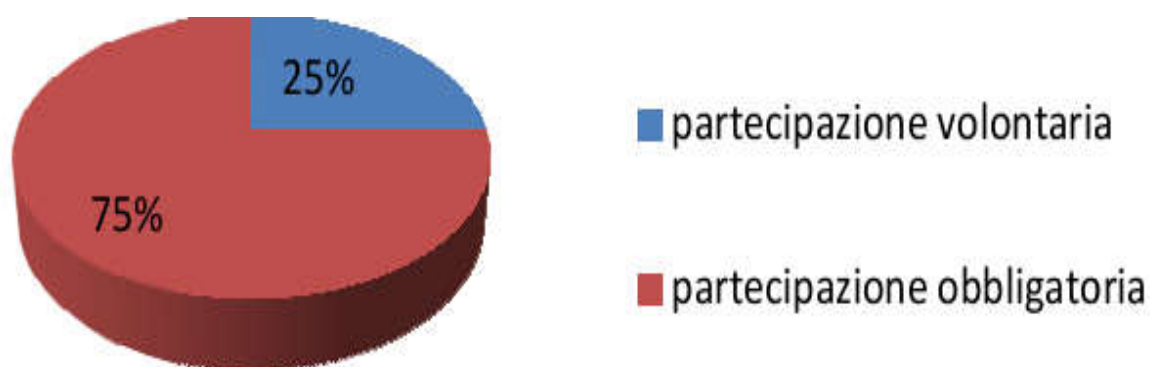


Fig.6 : Choix des protagonistes

7- *Que faites-vous pendant le jeu ?*

- Vous participez
- veillez au respect des règles
- Vous ne faites rien

L'attitude de l'enseignant au cours du jeu est un élément majeur qui influence grandement la qualité du jeu.

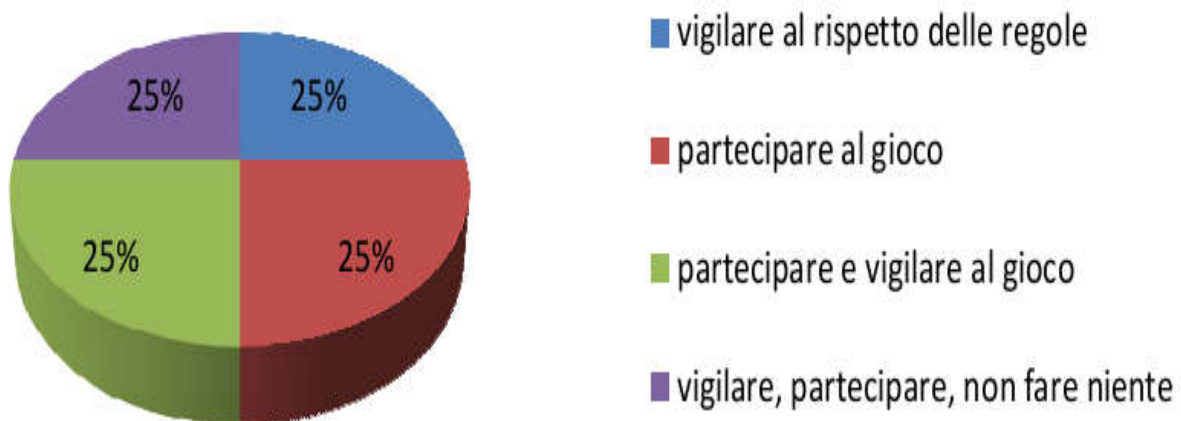
25% soit un enseignant sur quatre affirme veiller uniquement au respect des règles au cours du jeu. Cela signifie que pour cet enseignant, dans le cas des groupes de jeux, pour un défi plus équilibré entre les élèves, l'enseignant ne doit pas s'entremêler. L'enseignant doit se contenter de faire l'arbitre, d'orienter les protagonistes concernées, de calmer les passions. La position de l'enseignant favorise la création d'un climat agréable et favorable au cours du jeu.

25% soit un enseignant sur quatre révèle qu'il préfère participer au jeu. Dans ce cas, l'enseignant s'entremêle aux protagonistes, en leur donnant plus de motivation. Cette attitude a un double avantage pour les apprenants dans les activités ludiques : si l'enseignant prend déjà part à un jeu, cela signifie que tout apprenant peut également participer. Ceci est une grande motivation pour encourager les apprenants adultes (tel est le cas des immigrés en Italie) à participer. En outre, les apprenants oublient "la peur de l'enseignant" et le voient désormais comme un partenaire de jeu. Cette légère modification du statut de l'enseignant (d'enseignant à joueur), chasse le stress chez l'apprenant et donc encourage la participation des apprenants, ce qui conduit à un bon fonctionnement du jeu.

25% soit un enseignant sur quatre déclare accumuler une double fonction au cours du jeu à savoir participer et superviser le jeu. Cette double fonction, rassemble tous les avantages mentionnés ci-dessus et permet de stimuler la participation et l'engagement des élèves.

25% soit un enseignant sur quatre déclare assumer par contre une triple fonction à savoir participer, superviser le jeu et ne rien faire. Cet enseignant dit que tout dépend du jeu. Son rôle change en

fonction des paramètres du jeu. Cette attitude, en plus de regrouper tous les avantages cités ci-dessus, présente un autre angle de l'attitude de l'enseignant pendant le jeu à savoir « ne rien faire ». Ce laxisme de l'enseignant peut être avantageux pour le jeu étant donné que les élèves se sentent « libres » de faire ce qu'ils veulent, et cela peut augmenter l'imagination et conduire à une compétition plus engagée.



**Fig.7 : L'attitude de l'enseignant pendant le jeu**

L'attitude de l'enseignant au cours du jeu est un moyen important de donner aux apprenants plus d'intérêt et d'engagement à apprendre l'italien.

8- *Comment réagissent les apprenants pendant le jeu ?*

Contents

fâchés

Indifférents

100% c'est-à-dire tous les quatre enseignants approuvent que le jeu didactique rende les apprenants heureux. Cela confirme que les activités ludiques représentent une immense source non seulement pour l'apprentissage des langues, mais aussi pour l'épanouissement. Le choix unanime de la réponse « heureux » nous montre la satisfaction incomparable procurée par la méthode ludique.



**Fig.8 : Réaction des apprenants pendant le jeu**

9- Selon vous, pensez-vous que le jeu a stimulé le développement de valeurs sociales (l'amitié, la solidarité, le respect du camarade) entre vos apprenants ?

Oui  Non

Le jeu didactique, en plus de développer les compétences linguistiques, développe également une dimension socio-relationnelle, ce qui a un impact sur la nature des relations entre les partenaires. En fait, les activités de jeu ont le pouvoir de rapprocher les apprenants (physiquement ou moralement). Cela peut favoriser l'entente entre eux ?

"Oui" a répondu unanimement tous les quatre enseignants de la coopérative S.AR.HA. Ce consensus de 100% certifie l'efficacité du jeu didactique dans une perspective socio-relationnelle. Les jeux d'équipe, par exemple exige la participation et l'engagement de tous les acteurs. Pour être compétente, une équipe doit avoir des joueurs solidaires et organisés.



Fig.9 : Les valeurs stimulées par les jeux didactiques (1)

10- Quelles sont ces valeurs que le jeu a-t'il stimulé ?

La solidarité entre les apprenants  l'amitié  la coopération  le respect du camarade   
 Aucune  Autres .....

Le tableau suivant nous présentera les valeurs sociales stimulées entre les apprenants par le biais des jeux didactiques. Soulignons que les enseignants ont eu la possibilité de choisir plus d'une proposition.

Tableau 1 : Valeurs sociales stimulées par des jeux didactiques entre les apprenants

Enseignants ↓ Propositions →	Coopération	Respect du camarade de classe	Solidariété
1 <sup>er</sup> enseignant	1	1	1

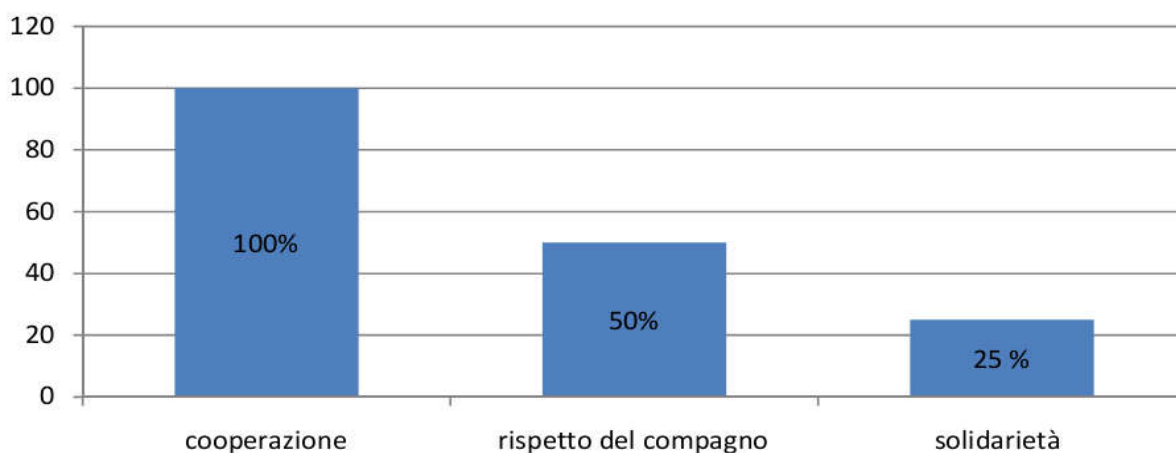
2 <sup>ème</sup> enseignant	1	1	0
3 <sup>ème</sup> enseignant	1	1	0
4 <sup>ème</sup> enseignant	1	0	0
Pourcentage	100%	75%	25%

Comme observé dans le tableau ci-dessus, tous les enseignants affirment le stimulus des valeurs sociales obtenu par l'intermédiaire des jeux didactiques.

100% des personnes sous enquête confirme le développement de la coopération entre les élèves. Le chiffre est évident, étant donné que pour vaincre, les membres d'une équipe doivent apporter une contribution, de manière à créer une interdépendance, une complémentarité entre eux. Ils doivent être rapprochés, unis et solidaires.

Cependant, la coopération n'est pas la seule valeur sociale transmise par le jeu didactique. En fait, trois des enseignants ajoutent comme valeur le respect du camarade de salle de classe. En général, la colère, le désir irrésistible de gagner, peut conduire non seulement à la non-conformité avec les règles de jeu, mais aussi au non-respect de l'adversaire. Le jeu didactique est donc une occasion exceptionnelle pour enseigner aux élèves la notion de défaite sereine encore appelée « fair-play » c'est-à-dire de reconnaître la suprématie quand l'adversaire est plus fort. Cette notion permet aussi d'éviter entre les apprenants les sentiments de haine, de jalousie, de mépris, d'hostilité, d'arrogance, etc... Le respect du camarade de classe est donc une notion qui va au-delà des limites de la classe, c'est une valeur qui régule l'échange relationnel entre les apprenants surtout lorsqu'ils viennent d'un contexte socio-culturel différent comme le cas des immigrés de la coopérative S.AR.HA.

Outre les deux valeurs ci-dessus mentionnées, un enseignant a ajouté la valeur de solidarité entre les élèves. En fait, dans un jeu d'équipe, on a besoin de la contribution de chaque membre de l'équipe afin d'être plus compétitif. Cela confirme que les activités ludiques mettent les apprenants dans une situation d'interdépendance dans laquelle chacun a besoin de l'autre.



### Fig. 10 : Les valeurs stimulées par les jeux didactiques (2)

La présentation et la description du questionnaire destiné aux enseignants, montre clairement que l'utilisation de la méthode ludique dans l'enseignement de l'italien aux immigrés de la coopérative S.AR.HA est une réalité irréfutable. Les différentes réponses favorables à l'utilisation du jeu didactique nous font comprendre qu'il est une méthode efficace. Cependant, les enseignants d'italien de cette structure d'accueil de demandeurs d'asile n'utilisent pas la didactique ludique uniformément. Chaque enseignant le pratique à sa manière, ce qui crée souvent une confusion quant au but réel à atteindre grâce au jeu didactique.

Cependant, vu que le jeu didactique est bel et bien utilisé par les enseignants, il est important, voire nécessaire, de voir comment cette méthode d'enseignement est perçue par les apprenants de cette structure.

#### 2.2 Questionnaire pour les apprenants

Le binôme enseignant - élève est indivisible. La présence du premier implique nécessairement celle du second, en d'autres termes l'un ne peut pas s'en passer de l'autre. Cela signifie que, pour une étude plus complète, on ne peut pas établir le questionnaire seulement aux enseignants d'italien de la coopérative S.AR.HA, mais aussi aux apprenants de cette structure que sont les immigrés afin de comprendre comment la méthode ludique est perçue par eux.

Comme indiqué plus haut, notre enquête repose sur 5 classes d'italien de niveaux différents comprenant en total une soixantaine d'apprenants. Sur un total de soixante-deux (62) élèves, cinquante-six (56) seulement ont rempli le questionnaire, ce qui représente 90% de l'effectif total. Ce questionnaire, en plus de remplir les informations reçues dans le questionnaire adressé aux enseignants, nous permettra également de savoir comment l'approche ludique est accueillie par les apprenants eux-mêmes. Comme pour la présentation précédente, le questionnaire destiné aux apprenants, se fera aussi question après question.

Tableau 2: Présentation des effectifs

Classes / apprenants	Participants (groupe d'étude)	Effectif normal
1 <sup>ère</sup> classe	12	12
2 <sup>ème</sup> classe	22	24

3 <sup>ème</sup> classe	8	10
4 <sup>ème</sup> classe	7	7
5 <sup>ème</sup> classe	7	9
Total	56	62
Pourcentage	90%	100%

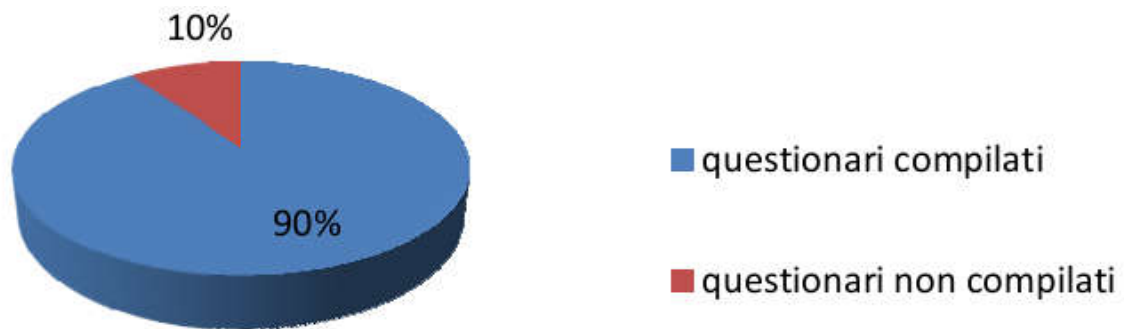


Fig.11 : questionnaire rempli par les apprenants

90% du total réel a rempli le questionnaire, ce qui nous permet d'insister sur la représentativité des données qui seront présentées et donc l'importance de l'analyse et l'interprétation des données.

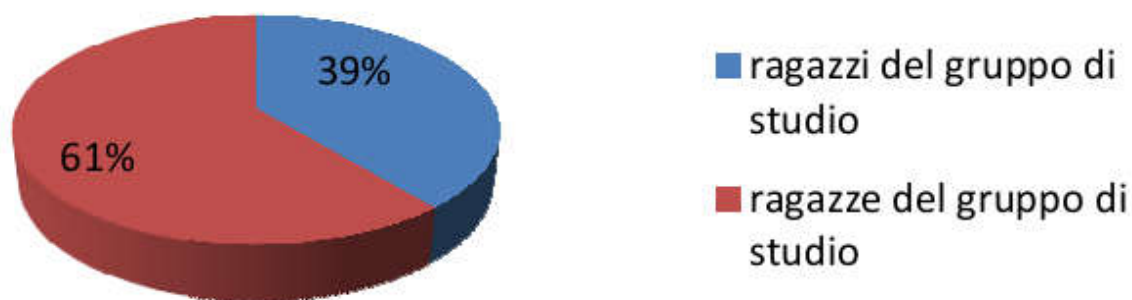
1- Sexe ?

**Masculin**       **Féminin**

Tableau 3 : Présentation du groupe d'étude

Classes / sexe	Garçons	Filles
1 <sup>ère</sup> classe	5	7
2 <sup>ème</sup> classe	9	17
3 <sup>ème</sup> classe	1	5
4 <sup>ème</sup> classe	2	3
5 <sup>ème</sup> classe	5	2
Total	22	34
Pourcentage	39%	61%





**Fig.12 Présentation du groupe d'étude**

Les cinq (5) classes d'italien de niveau A1 et A2 de la coopérative S.AR.HA compte un effectif de soixante-deux (62) élèves. Néanmoins, pour nos recherches, nous avons eu que cinquante-six (56) apprenants qui ont rempli notre questionnaire. Parmi eux, trente-quatre (34) apprenants sont des filles soit 61% tandis que vingt-deux (22) apprenants sont des garçons soit 39%. Ce sont donc ces participants qui forment le groupe d'étude de notre enquête et nous permettra d'avoir des données fiables.

## 2- Niveau ?

1<sup>ere</sup> classe     2<sup>eme</sup> classe     3<sup>eme</sup> classe     4<sup>eme</sup> classe     5<sup>eme</sup> classe

Cette question nous donne l'occasion de présenter en détail notre objet d'enquête c'est-à-dire les apprenants qui ont rempli notre questionnaire.

**Tableau 4 : Présentation des apprenants dans chaque classe**

Classes / Réponses	Oui	Non
1 <sup>ere</sup> classe	11	1
2 <sup>eme</sup> classe	22	0
3 <sup>eme</sup> classe	8	0
4 <sup>eme</sup> classe	7	0
5 <sup>eme</sup> classe	7	0
Total	55	1
Pourcentage	98%	2%

Le tableau ci-dessus montre le nombre d'apprenants qui ont rempli le questionnaire dans chaque classe. Il est présenté de la manière suivante :

Dans la première classe, les douze ont rempli le questionnaire, 100%. Les apprenants de cette classe représentent 21% de notre groupe d'étude.

Dans la deuxième classe qui compte d'un total de vingt-huit (24) élèves, vingt-six (22) ont rempli le questionnaire ce qui représente 93%. Ces apprenant représentent 46% des apprenants étudiés.

Dans la troisième classe qui d'un total de huit (10) étudiants, huit (8) ont rempli le questionnaire d'où 75%. Les apprenant de troisième classe représentent 11% du groupe d'étude.

Dans la quatrième classe, les sept (7) élèves ont tous rempli le questionnaire, soit 100%. Ils représentent 9% des personnes sous enquête.

Dans la cinquième classe, des neuf (9) apprenants, sept (7) ont rempli le questionnaire soit 88%. Ces apprenants représentent 13% de notre groupe d'étude.

En somme, cinquante-six apprenants sur soixante-deux ont rempli le questionnaire, ce qui représente 90%.

Préparée cette présentation des effectifs, nous verrons par la suite ce que pensent les apprenants sur la méthode ludique.

3- Selon toi, à quel moment de la leçon, on peut utiliser le jeu dans une salle de classe ?

Au début  Pendant le cours  à la fin du cours

Dans l'intervalle entre deux leçons  Quand les apprenants sont fatigués

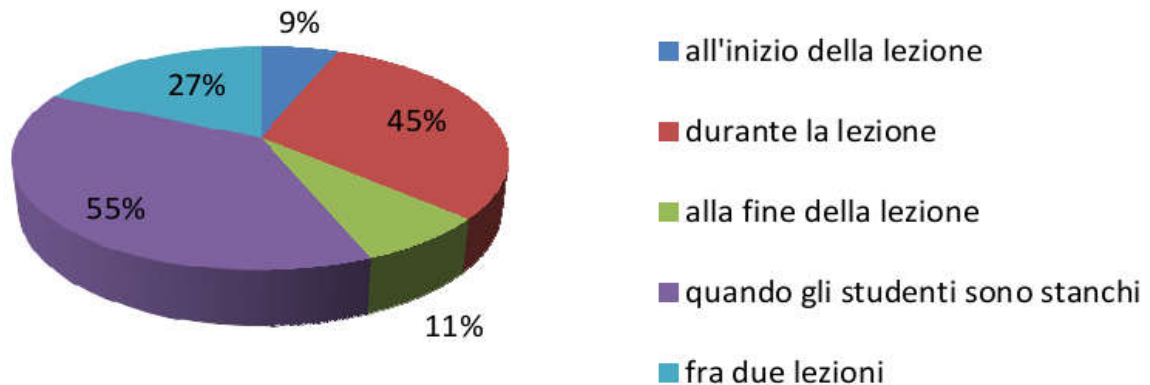
Quand l'enseignant est fatigué

Les réponses à cette question, en fait, traduisent la façon dont les apprenants aimeraient que leurs enseignants utilisent le jeu didactique. Les informations recueillies seront classifiées dans un tableau avant d'être analysés.

Tableau 5 : Moments appropriés pour les jeux didactiques

Classes / Propositions	Au début du cours	Pendant le cours	À la fin du cours	Entre deux cours	Quand l'apprenant est fatigué	Quand l'enseignant est fatigué
1 <sup>ere</sup> classe	1	4	1	4	3	0
2 <sup>eme</sup> classe	2	13	4	5	18	0
3 <sup>eme</sup> classe	0	2	0	3	4	0
4 <sup>eme</sup> classe	2	1	0	2	5	0
5 <sup>eme</sup> classe	0	5	1	1	1	0
Total	5	25	6	15	31	0

Pourcentage	9%	45%	11%	27%	55%	0%
-------------	----	-----	-----	-----	-----	----



**Fig.13 : Moments appropriés pour les jeux didactiques**

Cinq apprenants, soit 9%, affirment être d'accord avec l'utilisation du jeu au début de la leçon. Cela signifie que pour cette partie du groupe d'étude, le jeu agit comme un apéritif, ce qui permet de réveiller le cerveau et, par conséquent, de mettre l'apprenant dans des conditions appropriées pour mieux comprendre la leçon.

Vingt-cinq des apprenants, soit 45%, sont favorables à l'utilisation du jeu au cours de la leçon. Cela représente le deuxième pourcentage le plus élevé. Cela signifie que cette partie du groupe d'étude souhaite que le jeu soit utilisé pendant la leçon. Dans cette perspective, le jeu devient une tâche plus ou moins improvisée, qui interromp la leçon de temps en temps pour détendre, divertir ou attirer l'attention des apprenants. L'enseignant doit donc utiliser le jeu en fonction des progrès de la leçon : si la leçon est ennuyeuse, l'enseignant peut décider d'introduire un jeu pour encourager les apprenants à participer.

Six apprenants, soit 11%, déclarent être d'accord avec l'utilisation du jeu à la fin de la leçon. Pour eux, le jeu didactique ressemble à un rafraîchissant qui permet de conclure la leçon dans une atmosphère joyeuse.

Le passage direct d'un cours à un autre n'est pas propice à l'acquisition des connaissances. C'est dans ce contexte que 27%, que sont quinze apprenants, affirment être favorables pour l'utilisation des jeux didactiques dans l'intervalle qui sépare deux leçons. Selon cette partie des apprenants, les activités ludiques sont le pont qui permet de passer aisément par exemple d'une leçon à une autre.

A un certain moment de la journée, les apprenants peuvent être fatigués. Dans une telle situation, ils auront du mal à comprendre une leçon. Ainsi, la leçon ne sera pas vivante parce qu'ils ne

participeront pas. Pour éviter une telle situation désagréable, il faut une méthode d'enseignement qui redonne de l'énergie aux apprenants. C'est justement à ce moment précis que doit avoir lieu le jeu didactique. En fait, les apprenants étant fatigués auront besoin d'un cours qui se veut plutôt relaxant et divertissant, à travers lequel ils apprendront sans trop d'effort. C'est en ce sens que trente et un apprenants, soit 55%, pensent que le jeu doit être utilisé dans une salle de classe lorsque les élèves sont fatigués. Cette partie représente le pourcentage le plus élevé.

Cette admiration irrésistible pour le jeu est certainement dû à l'influence que les enseignants, considérés comme des modèles à imiter, ont sur les apprenants. La question suivante nous permettra de savoir quelle est la source de cette préférence unanime que les apprenants ont pour le jeu.

4- Vos enseignants d'italien utilisent-ils le jeu dans la salle de classe ?

Oui  Non

Déjà au courant de l'existence et de l'importance de la méthode ludique, les apprenants, à travers la question ci-dessus, nous diront si l'utilisation des activités ludiques fait partie des méthodes utilisées par leurs enseignants pour leur faire apprendre la langue italienne.

Tableau 6 : utilisation du jeu par les enseignants

Classes / propositions	Oui	Non
1 <sup>ere</sup> classe	11	1
2 <sup>eme</sup> classe	20	6
3 <sup>eme</sup> classe	4	2
4 <sup>eme</sup> classe	2	3
5 <sup>eme</sup> classe	5	2
Total	42	14
Pourcentage	75%	25%

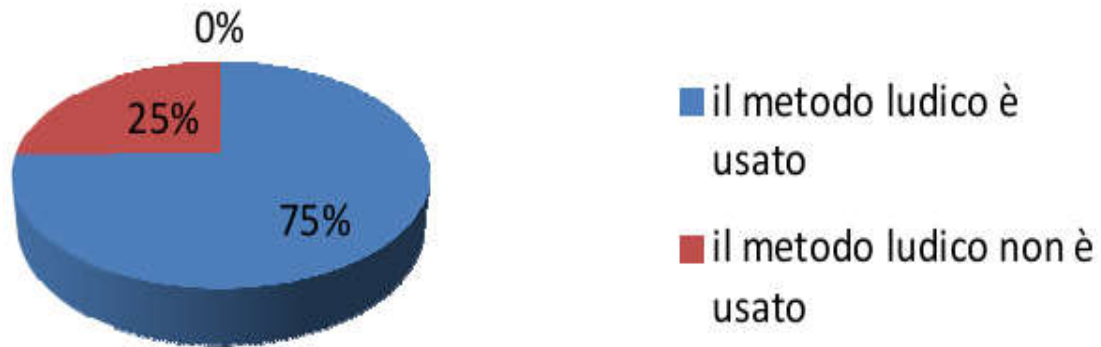


Fig.14 : Utilisation du jeu par les enseignants

Les trois quarts des apprenants, soit 75% de notre groupe d'étude attestent de l'existence d'activités ludiques comme une méthode utilisée par les enseignants afin de transmettre des connaissances en italien. Ce pourcentage confirme la première question posée dans le questionnaire adressé aux enseignants. A partir de ce pourcentage, nous voyons que l'utilisation du jeu didactique est une réalité dans l'enseignement et apprentissage de la langue italienne aux immigrés de la coopérative S.AR.HA.

Un quart des élèves, soit 25% dit que les enseignants d'italien de la coopérative S.AR.HA n'utilisent pas le jeu didactique.

Si nous redonnons un coup d'œil sur le pourcentage des enseignants (100%) et celui des apprenants (75%) prouvant l'existence et l'utilisation de la méthode ludique, nous pouvons sans doute soutenir l'idée selon laquelle l'utilisation des activités ludiques dans l'enseignement et l'apprentissage de l'italien aux immigrés de la coopérative S.AR.HA est largement confirmée.

Notons aussi que ceux qui ont répondu « Non » à la quatrième question, ont dû sauter la cinquième et la sixième question. En fait, L'apprenant qui a dit que les enseignants n'utilisent pas le jeu didactique, ne pouvait pas être en mesure de dire à quel moment les enseignants utilisent le jeu (cinquième question), ou si le jeu a contribué à améliorer les relations avec ses compagnons de classe (sixième question). Par conséquent, étant donné que quatorze apprenants ont dit que les enseignants n'utilisent pas le jeu didactique, l'analyse des deux questions suivantes se fera en tenant compte seulement de ceux qui ont répondu « Oui » à la quatrième question, c'est-à-dire les quarante apprenants.

5- Si oui, à quel moment du cours l'utilisent-ils ?

Au début du cours  à la fin du cours  Quand l'enseignant est fatigué

Quand les apprenants sont fatigués

Le moment d'utilisation du jeu didactique dans une leçon est très important. Cette cinquième question aspire à nous donner des informations sur le moment au cours duquel les apprenants pratiquent les activités ludiques. Rappelons que l'analyse de cette question se fera sur la base des quarante élèves.

Tableau 7 : Moments au cours duquel les enseignants utilisent le jeu en classe

Classes/propositions	Au début du cours	À la fin du cours	Enseignants fatigués	Apprenants fatigués
1 <sup>ère</sup> classe	5	4	1	1
2 <sup>ème</sup> classe	6	4	0	10
3 <sup>ème</sup> classe	0	1	0	3
4 <sup>ème</sup> classe	1	0	0	1
5 <sup>ème</sup> classe	1	1	0	3
Total	13	10	1	18
Pourcentage	31%	24%	2%	43%

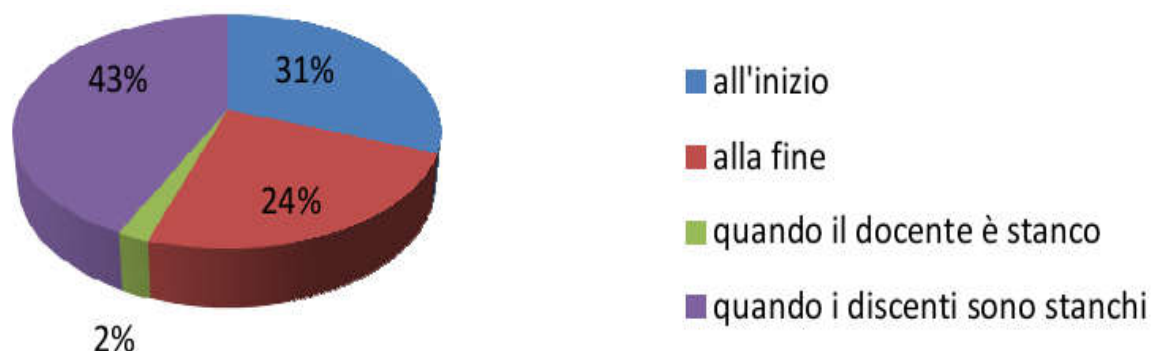


Fig.15 : Moments d'utilisation des jeux didactiques

23% de notre groupe d'étude indique que les enseignants utilisent le jeu didactique au début de la leçon. Dans ce cas, la méthode ludique est utilisée pour motiver les apprenants pendant le reste de la leçon.

Dix apprenants, soit 18% disent que le jeu didactique est utilisé à la fin de la leçon. Cela signifie que les enseignants, après une leçon passionnante, en utilisant des activités ludiques pour détendre les apprenants.

Un apprenant, soit 2% a déclaré que les enseignants utilisent le jeu didactique quand ils sont fatigués. Dans ce cas, le jeu éducatif devient une activité qui donne à l'enseignant la possibilité de se reposer.

43%, soit dix-huit apprenants, disent que les enseignants utilisent un jeu didactique lorsque les élèves sont fatigués. C'est le plus élevé pourcentage. Le jeu devient alors une activité utilisée lorsque les apprenants ne sont pas dans les conditions psychologiques de suivre une leçon.

Bien que l'utilisation du jeu dans une salle de classe se fait à différents moments de la leçon, il a un impact (positif ou négatif) indéniable sur les relations entre camarades de classe.

6- Le jeu a-t-il contribué à améliorer tes relations (solidarité, la sympathie, la coopération, le respect pour l'autre ...) avec tes camarades de classe ?

Oui  Non

L'importance du jeu didactique va au-delà de l'acquisition des connaissances. Il a une dimension sociale et régleme les relations entre les élèves. Le tableau suivant nous apporte des informations sur l'effet produit par le jeu didactique sur les relations entre apprenants.

Tableau 8 : Contribution du jeu dans les relations entre apprenants

Classes / propositions	Oui	Non
1 <sup>ere</sup> classe	10	1
2 <sup>eme</sup> classe	19	1
3 <sup>eme</sup> classe	3	1
4 <sup>eme</sup> classe	2	0
5 <sup>eme</sup> classe	5	0
Total	39	3
Pourcentage	93%	7%



Fig.16 : Contribution du jeu dans les relations entre apprenants

Trente-neuf (39) apprenants, soit 93% des quarante déclarent que le jeu a contribué à améliorer les relations avec leur camarade de classe. Ces relations étant des valeurs sociales telles que la

solidarité, la sympathie, la coopération, le respect d'autrui, etc... on peut déduire sans risque de se tromper que les activités ludiques stimulent le contact entre compagnons de la même classe. Ce n'est pas surprenant, étant donné qu'un jeu d'équipe ou de groupe exige la participation de tous les membres, ce qui conduit à un échange inévitable, à un soutien mutuel.

Seulement 5%, soit trois apprenants parmi les quarante, disent que le jeu n'a pas amélioré leurs relations avec leurs camarades de classe. Cela signifie que pour eux, les activités de jeu ne servent qu'à acquérir la langue et non pas à développer des relations amicales avec des camarades de classe.

### **3. DESCRIPTION DE LA VIDEO**

Les enregistrements ont été réalisés au mois de décembre 2016. Notre objectif était de reprendre la réalité quotidienne d'une leçon normale de l'italien aux immigrés qui dure généralement une heure ou deux heures en fonction de l'emploi de temps, proposant des activités ludiques, seulement en accord avec l'enseignant, à l'insu naturellement des apprenants et sans introduire bien entendu une tierce personne. Avec l'aide aussi des opérateurs de la coopérative qui ont accès à la salle de classe, nous avons pu faire deux enregistrements éveillant les soupçons des apprenants seulement vers la fin de la leçon.

Pour les autres enregistrements, nous avons sollicité l'aide de deux étudiants des autres classes qui font l'unanimité auprès des autres apprenants. Pour réaliser les enregistrements nous avons cependant utilisé des matériaux d'amateurs qui ont échoué à fournir les résultats escomptés. En fait, les vidéos et les sons ne sont pas de qualité, car il était difficile de maintenir l'ordre et le silence dans les classes multiethniques. A la fin de notre analyse, pour laquelle nous nous soucions peu de la dimension textuelle et du discours pragmatique, les vidéos ont ensuite été sélectionnées et découpées en épisodes de conversation qui portent principalement la dimension pédagogique, à savoir les techniques pour le développement des compétences, l'interaction vouée à l'apprentissage de la langue et, l'efficacité de l'utilisation de la méthode ludique dans les classes d'italien.



## 4. MISE EN PLACE DE L'EXPERIMENTATION

Cette phase importante de notre expérimentation consiste en la mise en place des activités ludiques faisant partie intégrante de l'unité d'enseignement dans certaines salles de classe de la coopérative S.AR.HA. Cette fois-ci les enseignants des classes concernés observaient le déroulement des activités proposées. Nous avons proposé plusieurs activités mais nous porterons notre intérêt sur deux activités qui apportent des éclaircissements à notre recherche. En fait, la réalisation de ces activités nous permettra effectivement de compléter et d'enrichir nos interprétations surtout concernant l'efficacité de la méthode ludique de l'enseignement et l'apprentissage de l'italien aux immigrés de cette structure d'accueil.

### 4.1 Première activité : LE TRAVAIL<sup>3</sup>

Cette activité a été proposée le 15 décembre 2016.

L'activité proposée a été choisie à la fois parce qu'elle était liée au thème linguistique traité au cours de la leçon, à savoir la mise en revue des verbes des trois conjugaisons au présent de l'indicatif, mais aussi au fait que dans cette leçon se sont ajoutés d'autres apprenants, en plus de ceux qui étaient présents au cours précédent. Donc le jeu a été un moyen de les connaître et de les faire connaître au reste de la classe. L'activité a été tellement personnalisée demandant à chacun le travail qu'il aimerait faire. Compte tenu de la présence de nouveaux étudiants dont le niveau n'avait pas encore été établi, nous avons décidé de simplifier l'activité par rapport à celle proposée dans l'original, tant au niveau du contenu (en demandant seulement le type de travail, le lieu et les actions menées en travaillant) qu'au niveau de la modalité (en plénière et non individuellement) de telle sorte que seuls ceux qui étaient intéressés intervenaient.

Objectifs linguistiques : Révision du vocabulaire et des verbes liés au travail.

Objectifs relationnels : création d'une atmosphère détendue et participative, dans laquelle les apprenants peuvent librement intervenir pour "suggérer" le vocabulaire qu'ils savent sur le sujet.

Niveau de langue : A1-A2

Organisation de l'activité : classe entière.

Durée : 20 minutes.

Matériels : tableau noir sur lequel est dessiné le tableau à trois colonnes.

Comment procéder ? : l'enseignant dessine un tableau à trois colonnes. Dans la première colonne il écrit le "type d'emploi", dans le second le " le lieu de travail" et dans le troisième les "actions liées à cet emploi." À tour de rôle il demande à chaque élève quel travail il aimerait faire, où est-ce qu'il peut le pratiquer et quelles sont les tâches qu'il exécutera, puis l'apprenant l'écrira dans les colonnes respectives. D'autres élèves peuvent suggérer et proposer d'autres tâches liées à l'emploi ou d'autres endroits où le travail est effectué (par exemple : vendeuse/magasin ou marché/vendre, montrer les marchandises, en dire le prix, etc...). A la fin, il est demandé à chaque élève de former une phrase avec les éléments donnés (par exemple : "Je suis une vendeuse, je travaille dans un magasin et je vends des vêtements").

#### 4.2 Deuxième activité JOUONS à L'ARCHITECTE<sup>4</sup>

Cette activité a été proposée le 20 décembre 2016.

Le jeu a été proposé après une leçon sur le vocabulaire concernant les pièces de la maison, les meubles et leur emplacement dans les pièces. Avant de proposer l'activité, nous avons donné aux participants que sont les apprenants, une carte (carte chat-table) pour faire une révision rapide du lexique lié aux concepts topologiques (droite, gauche, haut, bas, avant, arrière, entre les deux). Les cartes ont été réalisées par paires, il n'y pas eu de problèmes, et cela nous a donné la confirmation que le jeu proposé serait approprié au niveau linguistique des apprenants.

Objectifs linguistiques : révision et utilisation libre du vocabulaire thématique (meubles, pièces, objets de la maison), l'utilisation des prépositions, des expressions et des adverbes de lieu (au-dessus / au-dessous, avant / arrière, à droite de, à gauche, entre, etc...)

Objectifs cognitifs : la capacité de localiser des objets dans l'espace.

Objectifs relationnels : interagir avec les camarades de classe, collaborer avec ses camarades de classe en groupes.

Niveau de langue : A1-A2

Organisation de l'activité : groupes de 4 apprenants

Durée : 30 minutes.

Matériels : cartes avec des images de meubles et d'objets de la maison (au verso de chaque image est écrit le nom du meuble représenté pour faciliter la tâche), deux feuilles de format A4 par groupe, une représentant une pièce vide, et l'autre la chambre meublée avec certaines des images mentionnées ci-dessus.

Comment procéder ? : au sein de chaque groupe deux élèves ont la salle meublée tandis que les deux autres ont la salle vide avec les cartes à placer sur la feuille. Les apprenants avec la salle vide devront la meubler suivant les indications des camarades qui ont la pièce déjà meublée de telle sorte qu'à la fin, les deux pièces soient identiques. En fin de compte, les rôles sont échangés : qui avait la pièce à meubler est donnée une nouvelle pièce meublée à décrire à ses compagnons.

## CONCLUSION

L'enquête a permis de recueillir des données fiables, de classer et de les décrire afin de faciliter leur analyse et l'interprétation prévus pour le chapitre suivant. Les données ont été recueillies par le biais de deux questionnaires : un pour les enseignants et un autre pour les apprenants. Le remplissage à 100% du questionnaire pour les enseignants et à 92% pour l'apprenant, a apporté beaucoup d'informations sincères et vérifiables sur l'utilisation de l'approche ludique dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue italienne aux immigrés de la coopérative S.AR.HA. On note également l'enregistrement de la vidéo et la mise en place de l'expérimentation avec des activités ludiques par nous proposé en salle de classe qui ont contribué aussi à déduire une analyse fiable de notre recherche.

De la compilation des questionnaires, en sortent deux observations principales : d'une part il est évident que la méthode ludique est bel et bien utilisée par les enseignants et d'autre part on note l'appréciation du jeu didactique par les apprenants. L'analyse du questionnaire adressé aux apprenants laisse apparaître une véritable utilisation du jeu didactique, mais en même temps, présente une absence d'harmonie, à travers une multitude de différences dans l'exploitation de cette approche ludique par les enseignants. En ce qui concerne le questionnaire pour les apprenants, en plus de la bonne réception des activités ludiques, on note également plusieurs propositions visant à améliorer l'utilisation de la méthode ludique. Néanmoins, l'analyse des questionnaires montre un fait remarquable : en dépit de l'utilisation fréquente de l'approche ludique dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue italienne, il faut encore des améliorations pour le rendre plus efficace et plus divertissant.

Cela signifie que le jeu didactique pour être plus efficace, doit obéir à des critères bien définis, qui le réglementent. Les irrégularités constatées dans l'utilisation de l'approche ludique par les enseignants, seront corrigés dans le chapitre suivant et seront accompagnés par quelques suggestions pour un usage plus correct, plus compétent et surtout plus efficace de la didactique ludique. Quelles pourraient donc être les suggestions en mesure d'apporter une amélioration dans l'utilisation de la méthode ludique dans la formation des apprenants de la coopérative S.AR.HA? La réponse à cette question sera traitée dans le chapitre suivant.

### **CHAPITRE 3 : ANALYSE DES DONNEES : INTERPRETATIONS ET REFLEXIONS**

Dans le débat des dernières décennies autour des méthodologies d'enseignement des langues les plus efficaces, la centralité de l'apprenant s'est toujours imposé avec beaucoup plus d'intérêt dans le processus didactique. Une telle affirmation se distingue d'ailleurs à travers la description et l'observation des données recueillies dans notre deuxième chapitre. Etant donné que l'utilisation de activités ludiques est une réalité dans les classes italiennes aux migrants de la coopérative S.AR.HA, nous voulons dans ce chapitre analyser les données recueillies en procédant à une interprétation qui nous permettra de comprendre si la méthodologie ludique pour l'enseignement et l'apprentissage l'italien utilisée dans ce centre d'accueil pour migrants reflète les principes théoriques, en soulignant les différentes valeurs, observations, suggestions, et surtout, pour une formation plus efficace des apprenants. En général, la dimension ludique de l'apprentissage est beaucoup plus considérée par ceux qui travaillent avec les enfants, parce qu'il se dit que le jeu constitue le mode privilégié d'apprentissage et de découverte du monde dans l'enfance. En effet, l'enquête faite dans les classes d'italien de la coopérative S.AR.HA, soutenue par des données fiables, nous amène à croire que le jeu peut avoir des répercussions positives même chez un apprenant à l'âge adulte. La didactique ludique peut constituer donc une méthode efficace, à condition qu'il soit adapté aux spécificités de l'apprenant. Et pourtant, pour y arriver, les enseignants de cette structure pourraient améliorer leur utilisation de la méthode ludique, en s'intéressant aux observations et, surtout, en appliquant et en respectant les suggestions développées dans ce chapitre.

#### **1. OBSERVATIONS ET FEEDBACK DES ACTIVITES PROPOSEES DE LA PART DES APPRENANTS**

Dans cette partie, nous verrons les résultats escomptés des deux activités proposées lors de notre recherche effectuées dans certaines classes d'italien aux immigrants de la coopérative S.AR.HA.

## 1.1 Première activité : LE TRAVAIL

Réactions : la réaction des élèves à cette activité a été positive, beaucoup ont pris des notes, et tous ont montré un grand intérêt à savoir comment se disait en italien les emplois et les qualifications qu'ils aimeraient faire, probablement pour pouvoir être en mesure de les réutiliser dans des situations réelles (par exemple dans à la recherche d'un emploi en Italie).

Climat : l'atmosphère dans lequel a été réalisée l'activité était participative et détendue, même si dans ce cas, l'attention des élèves s'est porté plus vers le contenu à communiquer qu'à l'exactitude linguistique.

Collaboration : les apprenants sont également intervenus quand ce n'était pas leur tour de parole dans les cas où un élève choisi ne savait pas ou ne se rappelait pas d'un mot. Il y avait donc une collaboration entre tous les membres de la classe pour mener à bien l'activité.

Participation : les apprenants ont participé avec beaucoup d'intérêt à cette activité qui a prouvé être très motivante parce qu'elle a répondu aux besoins spécifiques des apprenants (la connaissance du vocabulaire lié aux professions en Italie).

L'apprentissage linguistique : en plus de la révision des trois conjugaisons des verbes à l'indicatif présent, on a utilisé un vocabulaire déjà connu par les apprenants et présenté aussi un nouveau vocabulaire sur le sujet traité.

Difficultés : comme mentionné dans la présentation de cette activité, car il y avait beaucoup d'étudiants qui s'étaient ajoutés pendant l'activité et dont nous ne connaissions pas le niveau de langue, nous avons dû simplifier l'activité et la faire en séance plénière, de manière à faire intervenir que ceux qui se sentaient capables.

## 1.2 Deuxième activité JOUONS à L'ARCHITECTE

Réactions : Les apprenants ont immédiatement montré un grand intérêt à la fois pour le thème que pour comment était structurée l'activité, car ça avait un aspect décidément plus ludique par rapport aux activités proposées précédemment.

Climat : le climat dans la salle de classe a été pacifique, mais aussi concentré sur la tâche. Nous avons pu remarquer qu'après le jeu, lorsque l'enseignant a repris la leçon de manière plus classique, les apprenants sont intervenus plus souvent que d'habitude et avec moins de crainte de faire des erreurs.

Collaboration : l'activité n'a pas été fait par paires, mais en groupes de 4 étudiants (deux décrivant la pièce et deux qui mettaient les meubles dans la pièce vide selon les indications des autres compagnons). La formation de ces groupes s'est avéré très utile parce que certains étudiants auraient fait plus d'efforts que d'autres, alors qu'ainsi tout le monde a été en mesure de collaborer en fonction de leur capacité.

Participation : les élèves ont participé activement et il était intéressant de voir comment certains d'entre eux, après avoir terminé l'activité, ont continué "à jouer" spontanément avec d'autres membres de leur groupe montrant des images et en faisant deviner les noms des objets. Tous ensuite ont transcrit les noms des objets dans leurs cahiers, ce n'était pas demandé, mais c'est un comportement facilement vérifiable dans une classe d'adultes.

L'apprentissage linguistique : Nous avons remarqué que les élèves ont utilisé des expressions liées à des concepts topologiques et essayaient d'utiliser d'autres mots pour indiquer de façon plus précise que possible la position des objets. Tous ensuite ont transcrit les noms des objets dans leurs cahiers, même si à ce niveau ce n'était pas aussi demandé.

Difficultés : De toute évidence, il y a eu des groupes plus rapides à remplir correctement l'activité et d'autres groupes un peu plus lents, mais la participation et l'engagement de tous les apprenants ont été très appréciables et il n'y pas eu de difficultés particulières

## **2. LE JEU POUR ENSEIGNER UNE LANGUE ETRANGERE**

La didactique ludique selon P. Balboni (2000), est une méthode d'enseignement finalisée à l'enseignement d'une langue (étrangère, mais aussi seconde) qui vient de l'approche humaniste-affective et le traduit sur le plan opérationnel dans des parcours éducatifs et techniques d'enseignement des langues basés sur le jeu. Le cercle vertueux entre le jeu et le langage, les règles sont apprises à travers la langue et le langage se perfectionne avec le jeu, dans un environnement saturé d'esprit ludique, qui peut être pensé et recréer en permanence. L'application de l'éducation jeu portée linguistique se pose au cours des dernières années dans la faculté des éléments de preuve particulier.

## 2.1 Le jeu libre et le jeu didactique

L'analyse de la huitième question (vos enseignants utilisent le jeu dans la salle de classe ?) questionnaire adressé aux apprenants d'italien de la coopérative S.AR.HA, nous a montré que seulement quarante et deux (42) sur cinquante-six (56) apprenants ont reconnu l'utilisation de l'approche ludique par les enseignants. Les quatorze autres apprenants, tous venants des cinq classes où s'est effectuée l'enquête, affirmaient plutôt le contraire.

Pourquoi pas tous les élèves reconnaissent l'utilisation de cette méthode ? Quel en est le motif ?

En fait, Il faut remonter à la distinction entre ces deux concepts principaux : le jeu didactique et le jeu libre. Le pédagogue Aldo Visalberghi explique en ces termes : le jeu de loisir correspond à des activités récréatives ; le jeu didactique correspond plutôt des activités *ludiforme*.

Pour Visalberghi, l'activité ludique a quatre caractéristiques :

- a. *elle implique tout l'être* : elle investit la sphère psychophysique, cognitive et affective,
- b. *elle est continue* : elle accompagne constamment la vie de l'enfant et continue à avoir un rôle dans la vie de l'adulte,
- c. *elle est progressive* : elle n'est pas statique, elle se renouvelle, elle est facteur de croissance cognitive, relationnelle, affective, elle élargit les connaissances et les compétences,
- d. *elle n'est pas fonctionnelle* : elle est « autotélique », c'est-à-dire qu'elle trouve son objectif en elle-même.

Les caractéristiques du jeu libre mettent en évidence que le but principal d'un jeu dans une salle de classe ne peut pas seulement être le divertissement, d'autres aspects doivent être pris en compte. Si l'enseignant se contente d'utiliser des activités ludiques seulement comme un outil de divertissement, sans but éducatif, alors il se trompe. Cela expliquerait 25% des apprenants affirment que les enseignants n'utilisent pas la méthode ludique, car en plus au-delà du divertissement, ils ne considèrent pas les activités pour l'apprentissage ou l'amélioration de la langue. Pour éviter une telle confusion désagréable, les enseignants d'italien de la coopérative S.AR.HA doivent utiliser le jeu dans un but didactique. Alors, quelle serait donc la particularité d'un jeu didactique ?

En fait, dans le jeu didactique est consciemment atteint un but qui se trouve au-delà du jeu lui-même. Pour résumer le sens des activités « ludiforme » F.Caon et S.Rutka (2004: 29) citent G. Staccioli, déclarant que: « les activités ludiforme, par conséquent, sont « intentionnellement construites pour donner une forme amusant et agréable à certains apprenants. »

Le jeu didactique peut être un médiateur efficace dans l'acquisition de nouvelles connaissances et concepts, de sorte que l'apprenant peut prendre possession des structures et du vocabulaire à travers



une expérience globale et intrinsèquement motivés (le plaisir du jeu, le défi) ce qui implique du point de vue cognitif, mais aussi émotionnel, social et créatif.

Les enseignants italiens de la coopérative S.AR.HA doivent désormais savoir que tous les jeux utilisés dans la salle de classe ne doivent pas être une fin en soi, ils doivent toujours avoir un but didactique. L'apprenant, après chaque jeu, doit éprouver le sentiment d'avoir appris ou amélioré quelque chose. Un tel sentiment permettra d'éviter les réponses contraires des apprenants concernant la pratique des jeux didactiques par les enseignants d'italien de la coopérative S.AR.HA.

Néanmoins, pour une utilisation plus large et une bonne maîtrise de l'approche ludique par les enseignants d'italiens de cette coopérative, il sera important un approfondissement de la notion de jeu.

## 2.2 Quand utiliser le jeu en classe ?

Le moment approprié pour utiliser un jeu en classe a toujours été la source de nombreux débats parmi les enseignants. Le démontrent pleinement la deuxième question dans le questionnaire adressé aux enseignants (à quel moment utiliser le jeu didactique ?) ainsi que la neuvième question du questionnaire adressé aux apprenants (à quel moment vos enseignants utilisent le jeu ?). Les données recueillies ont montré une multitude de fois d'utilisation du jeu dans la salle de classe. D'une part, pour les quatre enseignants, nous avons recueilli trois réponses différentes : Au début de la leçon, lorsque les élèves sont fatigués et comme entière leçon. D'autre part, pour quarante-deux étudiants, nous avons eu quatre réponses différentes : au début du cours, à la fin du cours, lorsque l'enseignant est fatigué, quand les élèves sont fatigués.

Ce relativisme du moment de l'utilisation de l'approche ludique par les enseignants, démontre la complexité de cette préoccupation. Rappelons que la proposition 'lorsque les élèves sont fatigués' est celle qui a reçu les plus grands pourcentages : 50% chez les enseignants et 32% chez les apprenants. En outre, l'interprétation de ce passage tiendra également en compte de la cinquième question (à quel moment de la leçon, vous pouvez jouer le jeu dans la salle de classe ?) du questionnaire des apprenants, ce qui traduit le désir secret du moment où ils apprenants aimeraient voir leurs enseignants utiliser le jeu en classe. Face à toute cette diversité, quel est donc le moment approprié pour l'insertion d'une activité ludique ?

Tout d'abord, il est juste de noter que tous les jeux s'adaptent à une phase spécifique de l'unité didactique.

En plus, dans la phase initiale de généralité, un jeu qui nécessite une utilisation créative des éléments linguistiques, qui seront acquis au cours de l'unité et qui se déroule librement en paire ou en groupe sans la supervision experte de l'enseignant, crée certainement des problèmes. Parfois, au cours de la leçon peut être approprié de réduire la charge que l'activité ludique apporte avec elle : si une classe a du mal à réfléchir sur un aspect de type structurelle parce qu'elle est distraite, pour de nombreuses raisons, ça présente d'un climat qui conduit à une mauvaise capacité à se concentrer. Ce sera donc à l'enseignant d'opter pour des activités qui peuvent conduire à une réflexion approfondie sur les objectifs linguistiques.

Chaque activité de type ludique met en marche une forme d'interaction qui doit être, de temps à autre, considérée comme une fonction de l'unité en cours et ceci est l'un des domaines de réflexion méthodologique de l'enseignant au cours de la préparation de la leçon.

Une réflexion sur ces points, en particulier sur les caractéristiques des apprenants et de leurs besoins permet aux enseignants d'entrer dans la salle de classe non seulement munis d'une belle activité ludique, mais aussi de pouvoir la réaliser avec de bonnes chances de réussite : rien n'est laissé au hasard avant la leçon. Les éléments aléatoires et improvisés peuvent survenir au cours de la leçon et à ce moment-là c'est à l'enseignant de les rendre compatibles avec ses objectifs.

Dans l'ensemble, l'intervention des jeux didactiques dans la salle de classe peut se résumer en quatre points principaux :

- Pour rompre la monotonie de la leçon, surtout dans des créneaux temporels où les apprenants sont particulièrement fatigués parce qu'ils sont déjà stimulés par d'autres disciplines précédentes ;

En fait, ont parfaitement raison les deux enseignants, soit 50%, qui ont affirmé utiliser les activités de jeu 'lorsque les élèves sont fatigués.' Ce moment est apprécié par 55% des apprenants, qui ont choisi la même proposition comme un moment approprié pour introduire un jeu en classe.

- Lorsqu'on doit introduire des éléments complexes dans leur utilisation pratique et il faut simplifier les procédures d'apprentissage.

A ce niveau, un enseignant sur quatre, soit 25% ont affirmé d'insérer le jeu didactique au cours de la leçon. Cette proposition est renforcée par 45% des apprenants, qui ont choisi la même proposition. Est-ce donc à juste titre que cet enseignant a répondu à la proposition 'au cours de la leçon' ? De plus, insérer une activité ludique au cours d'une leçon est une chose recommandée par les didacticiens.

- Au début d'une unité d'enseignement pour introduire de nouveaux éléments linguistiques.

Cette proposition n'a été choisie par aucun enseignant, d'où 0%. Par contre, elle a été choisie par 9% des apprenants. Ces faibles pourcentages montrent que dans les classe d'italien aux immigrants

de la coopérative S.AR.HA, ni les enseignants, ni les apprenants, veulent avoir à faire avec le jeu didactique au début d'une leçon, même si ce n'est pas un moment interdit par les pédagogues.

- À la fin d'une leçon, pour les activités de renforcement de l'apprentissage et de détente après une phase particulièrement difficile.

La proposition 'à la fin de la leçon' n'a pas été choisie par aucun des enseignants et seulement six apprenants, soit 11%. Cela signifie que, en dépit d'être un moment approprié, l'inclusion du jeu éducatif à la fin d'une leçon n'est pas suffisamment appréciée dans les classes d'italien de la coopérative S.AR.HA, soit par les enseignants que par les apprenants.

Cependant, n'oublions pas l'enseignant qui a déclaré que le jeu est « souvent un médium, un instrument de toute la leçon. ». Utiliser le jeu didactique comme une leçon entière n'est quelque chose d'anti-pédagogique.

Toutes les propositions évoquées par les enseignants démontrent la pluralité des moments où les enseignants peuvent utiliser le jeu dans une leçon. Cela signifie qu'il n'y a pas un temps approprié pour utiliser une activité ludique, tout dépend de l'enseignant qui doit tenir compte de nombreux paramètres. Pourtant, le choix du bon moment pour les activités ludiques, n'est pas l'unique chose qui puisse assurer le succès de la méthode ludique, il y a beaucoup d'autres éléments, comme le précise Mezzadri (2003: 317) quand il affirme:

Altri aspetti da prendere sempre in considerazione sono la durata dell'attività ludica proposta, il formato, cioè se si svolge individualmente, a gruppi, a squadre, ecc e quindi l'organizzazione logistica della classe; il ruolo dell'insegnante e dei singoli studenti che essa prevede; i possibili problemi che essa può indurre sia da un punto di vista linguistico che organizzativo e relazionale per i meccanismi d'interazione, tra gli studenti che l'attività prevede; il carattere collaborativo o competitivo del gioco; l'impatto su studenti di diverse culture.

### 2.3 L'enseignant facilitateur de l'apprentissage

Dans une perspective humaniste-affective qui place l'apprenant au centre du processus de l'apprentissage et de l'enseignement, le rôle de l'enseignant est de :

- Créer des contextes d'apprentissage motivants, qui constituent un défi cognitif, et qui ont différentes méthodes de travail ;

Ceci est respecté par les enseignants d'italien de la coopérative S.AR.HA. Le confirme la troisième question dans le questionnaire adressé aux enseignants (Pourquoi utiliser la méthode ludique ?). Certains utilisent la méthode ludique pour 'dynamiser la leçon' tandis que d'autres

l'utilisent 'pour produire une expérience digne de mention' ou d'autres 'pour augmenter la motivation'.

- Présenter le contenu de la matière grâce à des méthodologies qui permettent aux enseignants de capter l'attention de leurs élèves.

C'est pour cette raison que les enseignants d'italien de cette structure devraient également utiliser le jeu au début de l'unité de cours.

Donc, la première tâche de l'enseignant est de capter l'attention cherchant un lien significatif entre le contenu, les intérêts et les besoins de formation des apprenants.

En outre, l'enseignant, dans son domaine et dans les limites du contexte dans lequel est établie la relation, lance les défis, aide à les surmonter, encourage et stimule, montre quels sont les avantages de l'apprentissage d'une langue pour réalisation de la personne. Selon Caon et Rutka (2003), l'enseignant facilitateur qui applique la méthode ludique a pour objectifs:

-la creazione di un ambiente d'insegnamento/apprendimento caratterizzato da calma, serenità e in cui sia previsto un uso frequente e finalizzato di giochi didattici; un ambiente in cui l'allievo si trovi davvero al centro del processo d'insegnamento-apprendimento, nel quale cioè vi sia particolare attenzione agli interessi degli studenti, ai bisogni formativi e alle modalità di insegnamento/apprendimento per le specifiche caratteristiche dei singoli e del gruppo.

-la promozione di un approccio ludico all'attività didattica, in cui sia valorizzata la cooperazione per il conseguimento di obiettivi chiari d'apprendimento, controllata la competitività affinché non generi ansia e stress negli studenti, promosso il piacere della sfida.

Le succès d'un jeu didactique dépend aussi du rôle joué par l'enseignant. La septième question dans le questionnaire adressé aux enseignants (Que faites-vous pendant le jeu ?), présente les nombreux rôles qui peuvent assumer un enseignant pendant le jeu en classe.

Mezzadri (2003: 315) soutient que, pour atteindre les objectifs ludiques fixés par enseignant:

di solito i giochi hanno bisogno di un giudice, un arbitro e questa è la funzione principale che spetta all'insegnante quando non partecipa egli stesso al gioco. È dunque normale che mentre un docente afferma "partecipare al gioco", un altro "vigila al rispetto delle regole". Si tratta di un compito importante che segue la fase altrettanto rilevante della preparazione del gioco e dell'organizzazione dei giocatori in gruppi o singolarmente.

Bien sûr, l'enseignant doit préparer à l'avance tout le matériel nécessaire pour les jeux afin d'éviter de créer la confusion et la désorientation dans la salle de classe.

Au cours du jeu, l'enseignant va essayer d'atténuer toutes les forces et les difficultés psychologiques permettant à l'apprenant d'affronter de manière sereine l'étude de la langue et en

impliquant dans le processus d'apprentissage toute ses capacités cognitives, affectives, sociales et sensorimotrices.

La gestion des activités ludiques, apparaît primordiale dans la création du jeu. Cette gestion se fait à travers une attitude particulière de l'enseignant. Malgré la dimension divertissante de jeu, il peut être aussi gênant et par conséquent représente un obstacle à la réalisation des objectifs pédagogiques et les compétences linguistiques. Pour éviter une telle situation aussi indésirable que déplorable, l'enseignant doit être en mesure d'alterner les jeux de sorte que pour les apprenants, il y a toujours le désir de répéter un jeu et jamais l'ennui d'avoir à le faire à nouveau. En outre, il doit accepter d'avoir moins d'influence sur les apprenants, mais plutôt faciliter, encourager leur imagination ; tout cela dans un contexte bien défini avant. En même temps, l'enseignant ne doit pas perdre son autorité, ni fuir à ses responsabilités pendant le jeu. Il doit veiller à ce que les règles fixées par lui soient respectées, ceci généralement en accord avec les apprenants. L'enseignant peut intervenir pour animer et suivre l'évolution des phases du jeu. L'enseignant qui joue avec les élèves, si possible, renforce l'interaction et le respect entre eux.

Pendant le jeu, les apprenants doivent être des acteurs et non pas des jouets. Professeur Haydée S. (2005), met en garde l'enseignant sur le dérapage dont le jeu peut être la cause. Sans aucun doute, l'environnement ludique comprend également des jeux cruels et honteux, qui doivent être évités afin de ne pas heurter la sensibilité de quiconque. La sixième question dans le questionnaire adressé aux enseignants (Comment choisir les participants ?) Montre que les trois quarts des enseignants, soit 75% disent qu'ils choisissent les protagonistes d'un jeu de manière obligatoire. Seul un enseignant dit de les choisir volontairement. Apparemment, semble se tromper ces trois enseignants qui utilisent l'obligation pour faire participer les apprenants aux activités ludiques. À cet égard, Haydée, fait comprendre que l'enseignant ne doit jamais forcer un apprenant à s'impliquer dans un jeu qui ne veut pas participer. Il faut plutôt trouver des alternatives pour le motiver en lui proposant par exemple un rôle différent dans le même jeu (observateur, co-animateur, arbitre ...). En fait, le choix obligatoire à un jeu didactique n'est pas recommandé non seulement parce qu'il enlève le plaisir du jeu de l'apprenant, mais parfois il se sent ridicule. Tout cela peut conduire à un trouble et ça serait une situation désastreuse dans laquelle l'enseignant perdrait le contrôle d'un jeu.

En outre, avec l'anarchie de jeu dans la salle de classe, cela pourrait conduire à un chaos total : les règles ne seraient plus respectées, les élèves leaders devraient donner des ordres, les autres élèves accepteraient et écouterait timides aveuglément les autres.

Le choix volontaire des protagonistes encourage la participation active et agréable des apprenants. L'enseignant dans ce cas doit faire en sorte que tout le monde soit impliqué, et que chacun se sente à

l'aise et surtout, dans un jeu d'équipe, que tous les membres donnent leur avis avant de prendre une décision.

Bref, dans un jeu didactique, l'enseignant ne peut pas tout contrôler, il n'a qu'un seul rôle, celui de facilitateur.

## 2.4 Une didactique à la mesure de l'apprenant

Chaque proposition méthodologique, en plus d'être compatible avec l'approche théorique de référence, doit d'abord prendre en compte les destinataires. A priori, quand on parle de la didactique ludique, on court le risque de considérer cette méthode efficace que pour enseigner les langues aux enfants. En fait, l'enseignant peut proposer la méthodologie ludique, même lorsqu'il travaille avec les adolescents et les adultes. Le démontre clairement l'utilisation pédagogique des activités ludiques dans les classes d'italien aux immigrants de la coopérative S.AR.HA. Cette orientation pédagogique est encore plus importante parce que les approches sur lesquelles elle s'appuie sont l'approche humaniste-affective et l'approche communicative, pour lesquels les apprenants sont des acteurs actifs dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Cela signifie prendre en considération : le niveau c'est-à-dire la classe dans laquelle le jeu est appliqué ; les caractéristiques psycho-affectives ; les besoins de communication, la formation et les intérêts ; les méthodes, les styles et les rythmes d'apprentissage. Dans ce passage, nous avons l'intention de fournir quelques éléments de réflexion qui conduira les enseignants d'italien de la coopérative S.ARA.HA à adopter avec critique l'approche ludique. La quatrième question dans le questionnaire adressé aux apprenants (Selon vous à quel niveau scolaire, peut-on utiliser les jeux ?), Il apporte des informations sur le niveau approprié pour l'utilisation des activités ludiques

En se référant plus à Daloiso (2007) et Caon et Rutka (2004), nous allons essayer de comprendre donc quelles sont les caractéristiques de cette méthode en relation avec la typologie d'apprenants en particulier les adolescents et les adultes.

### *L'enseignement des langues pour les adolescents :*

La méthodologie ludique peut être un outil pédagogique utile, car elle stimule la motivation basée sur le plaisir d'apprendre, et peut combler le fossé qui souvent se crée entre l'enseignant et les élèves adolescents. L'expérience de jeu de manière généralisant dans l'enfance conserve sa valeur pendant toute la durée de la vie humaine, justifiant l'application de la méthodologie ludique, avec les adaptations nécessaires à tous les âges. Dans cet environnement d'apprentissage, l'enseignant devrait:

- essayez de répondre aux besoins des apprenants, et en particulier proposer de nouvelles activités ludiques stimulants le plaisir au niveau cognitif, basé sur la résolution de problèmes. Les adolescents en fait, aiment chercher des solutions logiques et rationnelles à un problème, décomposer et recomposer les éléments d'un problème de manière critique ;
- proposer des situations de défis stimulantes, car l'adolescent aime se mettre à l'épreuve, cherche à dépasser ses limites, démontrer ses qualités ;
- Trouver le juste équilibre entre concurrence et coopération, sachant que à cette âge l'apprenant adolescent veut se sentir impliqué d'un groupe et cherche l'approbation et le soutien de la part de ses compagnons;
- éviter les situations d'anxiété et d'inconfort, dans lesquelles l'apprenant adolescent peut craindre être moqué par ses compagnons. Cela se produit en particulier lorsque les activités proposées sont perçues par l'apprenant comme trop enfantin, peu significatives ou de "dangereuses" parce qu'elles pourraient lui faire perdre la face devant ses camarades de classe. En fait, dans sa nouvelle identité fragile et confuse de "garçon", l'apprenant adolescent identifie souvent le jeu comme activité typique des «enfants».
- offrir des possibilités de réflexion à la fois sur la langue que sur les modalités d'apprentissage de la langue que l'enseignant a proposé ; de cette façon l'apprenant peut réellement percevoir l'utilité du jeu pour apprendre les langues et développer des compétences métacognitives, tout en raisonnant sur le processus d'apprentissage linguistique .

Caon et Rutka (2004: 39) affirment que *«Torna opportuno ricordare che la bravura dell'insegnante consiste non solo nel saper adottare un buon metodo ma anche nel saperlo adattare didatticamente ai suoi allievi »*. Les enseignants d'italien de la coopérative S.AR.HA, qui proposent la didactique ludique aux apprenants immigrés, doivent être conscients que cette méthode peut conduire à des résultats très élevés d'apprentissage.

La huitième question dans le questionnaire adressé aux apprenants (vos enseignants utilisent-ils le jeu en classe ?), a laissé transparaître une certaine contradiction les uns avec les autres à propos de l'utilisation de l'approche ludique par les enseignants d'italien. En fait, alors que quarante étudiants, soit 75% ont reconnu l'utilisation de la méthode ludique, quatorze, soit 25% ne l'ont pas confirmé. Pour éviter une telle confusion et pour amener tous les apprenants à admettre et de reconnaître l'utilisation de la didactique ludique par les enseignants d'italien de la coopérative S.AR.HA.

Caon et Rutka, recommandent que:

«Il docente, quando lavora con studenti adolescenti, è importante renderli consapevoli del perché si utilizzano tecniche ludiche, negoziare il metodo, facendo loro capire, da un lato, che l'attività ludica, pur

divertendo è significativo e cognitivamente sfidante, e, dall'altro, che essa non è solo un'attività infantile ma accompagna anche l'età adulta »

Il faut aussi leur faire découvrir l'importance de la coopération et l'entraide, et de leur faire comprendre que, même à travers l'expérience du jeu, il est possible atteindre les objectifs didactiques de manière différente, détendue et agréable.

Il n'est pas donc étonnant que la didactique ludique fasse de la dimension ludique dans l'apprentissage d'une langue un des piliers du modèle didactique d'un enseignant de langue, à la fois pour un destinataire adulte que pour les enfants.

*L'enseignement des langues pour les adultes :*

La figure de l'apprenant adulte, impensable jusqu'à quelques années, s'est montrée nécessaire dans une société complexe, marquée par de profonds changements socio-économiques (pensons par exemple à la mondialisation des marchés, la diffusion des technologies ...). En utilisant des techniques ludiques pour l'enseignement des langues aux adultes, cela peut se relever extrêmement efficace, à condition que sont pris en compte certains facteurs qui caractérisent souvent l'élève adulte. Qui peut être considéré comme un apprenant adulte ? P. Dalla Vecchia (2007) répond en déclarant que :

«È bene precisare che quando si parla di studente adulto in glottodidattica, non ci si riferisce al concetto di adulto quale è considerato nella società cui appartiene, legato alla maggiore età, all'indipendenza socio-economica, ecc [...] Ci si riferisce piuttosto a quegli individui che, coscienti dei propri obiettivi, si rivolgono al docente in quanto esperto di quel determinato settore, ponendosi alla pari, consapevoli della propria identità e con l'aspettativa di sentirsi artefici del proprio apprendimento in modo critico, esigendo in particolare dei risultati concreti e tangibili. L'investimento di uno studente adulto nell'apprendimento della lingua è molto maggiore rispetto a quello del non adulto. »

C'est dans cette optique que nous classons les apprenants de la coopérative S.AR.HA comme des adultes, non pas parce qu'ils sont presque tous les adultes, mais surtout parce qu'ils sont conscients de ce qu'ils veulent et des objectifs qu'ils veulent atteindre avec leurs enseignants.

En ce qui concerne l'utilisation de l'approche ludique dans cette structure, ils sont quarante-six, soit 82% apprenants qui sont d'accord de l'utilisation du jeu didactique. Ce rendement de 82%, est le pourcentage le plus faible. Ce pourcentage, d'une part laisse entrevoir la joie des apprenants d'apprendre grâce à la méthode ludique. D'autre part, le fait que le niveau de la structure a reçu le pourcentage le plus bas, indique malheureusement la persistance du mythe selon lequel le jeu didactique n'est pas adapté pour les adultes. Ce qui n'est pas juste en effet.

Les études de psychologie de l'enseignement ont montré l'utilité des activités de coopération et de communication, la résolution de problèmes et des jeux linguistiques pour l'apprentissage des



langues à l'âge adulte. Concernant l'enseignement des langues, il convient de noter que les apprenants adultes ont déjà une expérience d'apprentissage linguistique basée sur des méthodes traditionnelles, réservant beaucoup de place pour la correction grammaticale, parfois au détriment du développement de la compétence communicative, et en particulier de l'orale.

Quand on envisage des techniques ludiques avec des apprenants adultes, il est essentiel que l'enseignant :

- Rende plus explicite les objectifs pédagogiques de l'activité ;
- Clarifie les raisons qui ont poussé l'enseignant à proposer des techniques ludiques, tout en soulignant leur importance au niveau de l'enseignement des langues ;
- Responsabilise les apprenants en leur demandant explicitement la collaboration ;
- Responsabilise aussi individuellement l'apprenant, en dépit du fait qu'il soit inséré dans une équipe, car il doit jouer un rôle précis et individualisé ;
- Fasse attention aux styles d'apprentissage individuels et prévoir des moments de travail de coopération et individuels distincts, prévoir aussi des moments de réflexion grammaticale et d'auto-évaluation ;
- soit capable de gérer des situations très compétitives, comme peut l'être par exemple les jeux d'équipe.

Toutes ces caractéristiques de l'enseignement des langues pour les adultes, sont résumées par P. Dalla Vecchia (2007) quand il dit:

«Lo studente adulto quindi si pone in costante dialettica con quanto gli viene proposto dal docente, non si accontenta di subire passivamente l'insegnamento, ma vuole diventare protagonista del proprio apprendimento [...] Diventa fondamentale quindi il momento della responsabilizzazione del discente, in cui il docente lo rende consapevole del percorso, precisando gli obiettivi didattici di ciascuna fase, coinvolgendo attivamente lo studente. »

En résumé, on remarque que le jeu peut être adapté aux apprenants de tous scolaire et de tout âge. Une telle l'adaptabilité confirme la plasticité de la méthode ludique, mais surtout dégage une source inépuisable de valeurs. Quelles pourraient donc être ces valeurs du jeu didactique dont jouissent les apprenants d'italien de la coopérative S.AR.HA ?

En plus d'être adaptable aux apprenants de tout niveau scolaire et tout âge, le jeu est une source inépuisable de valeurs, qui contribuent largement non seulement à une acquisition rapide de la langue, mais aussi à une modification de l'attitude de l'apprenant et surtout à un enrichissement des valeurs culturelles de la langue apprise.

## 2.5 Les valeurs du jeu

La méthode ludique contient à la base un incontestable réservoir de valeurs linguistiques, culturelles ou sociales. Son utilisation dans les classes d'italien aux immigrés de la coopérative S.AR.HA n'est donc pas une coïncidence. Les apprenants de cette structure bénéficient donc d'un enseignement multidimensionnel : linguistique, culturelle et sociale. Ceci est attesté par les deux dernières questions dans le questionnaire adressé aux enseignants et même la dixième question du questionnaire adressé aux étudiants (le jeu a-t-il contribué à améliorer les relations 'solidarité, la sympathie, la coopération, le respect pour le partenaire ...' entre tes camarades de classe et toi ?)

En fait, l'expérience didactique et les recherches continues sur la dimension ludique dans l'apprentissage d'une langue étrangère ont clairement montré l'importance du jeu dans le parcours d'un apprenant. Selon M. Polito, l'ensemble du jeu a un énorme potentiel éducatif qui facilite à la fois l'apprentissage et la socialisation. C'est pourquoi il affirme :

«Bisogna sviluppare in ogni persona la capacità ludica che consiste nel coinvolgersi dell'essere creativi con l'esperienza e con la vita. Il gioco, infatti, accende l'entusiasmo, fa scaturire l'interesse, innesca il coinvolgimento, fornisce le abilità sociali, accresce l'espressione di sé, stimola l'apprendimento, riattiva affetti, emozioni, pensieri. »

En fait Benina (2008), souligne que l'approche ludique n'est pas du tout anxiogène (c'est-à-dire angoissant, effrayant ou inquiétant). Elle est au contraire très spontanément et naturelle, donne un moyen agréable et harmonieux à apprendre, étudier, exercer les structures linguistiques et de communication d'une langue étrangère. Dans le même article, l'auteur cite Francipane<sup>10</sup>:

«il gioco è il modo più giusto di conoscere, per capire tante cose, per formarsi una mentalità creativa. Il gioco chiede una partecipazione globale dell'individuo che, fruitore attivo del proprio apprendimento può sviluppare simultaneamente più competenze, oltre alle quattro abilità linguistiche dell'ascoltare, leggere, parlare e scrivere. »

Avec cette contribution, nous voulons réfléchir sur les différentes valeurs de la didactique ludique dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère. Ces valeurs sont : linguistique, culturelle, sociale, civique. Tout d'abord, nous allons présenter la dimension significative du jeu et d'apprentissage.

Le jeu et l'apprentissage comprennent une dimension très importante. Le jeu (dimension humaine à laquelle se démarque explicitement la didactique ludique) est une expérience globale et holistique qui intègre différents éléments en fonction des types de composants :

- a- Affectif (divertissement et plaisir).
- b- Social (l'équipe, le groupe, le respect des règles).

Ceci est confirmé par la neuvième question dans le questionnaire adressé aux enseignants (pensez-vous que le jeu a stimulé le développement de valeurs sociales (amitié, solidarité, respect du camarade) parmi vos élèves ?) et la sixième question de celui adressé aux apprenants (le jeu a-t-il contribué à améliorer les relations (solidarité, sympathie, coopération, respect pour le partenaire ...) entre tes camarades de classe et toi ?). Pour la première question, on a obtenu 100%. Ce plébiscite est soutenu par 70% recueilli pour l'autre question. Ceci est également pris en compte par le choix des enseignants d'un format de jeu bien précis : les jeux de groupe ou d'équipe.

- c- moteur et psychomoteur (mouvement, coordination, équilibre).

Les activités ludiques stimulent le mouvement de l'apprenant. En fait, étant donné que les jeux sont oraux et généralement ont lieu devant tout le monde, cela favorise les mouvements, les déplacements sur scène. Les enregistrements vidéo effectués au cours de l'enquête nous a permis d'avoir une idée de l'attitude des apprenants durant les activités ludiques et comment ils sont en mouvement.

- d- cognitive (le développement de stratégies de jeu, les règles d'apprentissage) Les intelligences multiples sur lequel repose le jeu, donne la possibilité à chaque apprenant d'exprimer ses propres compétences et capacités, en apportant une contribution dans les jeux d'équipe .

- e- Emotive (la tension, le défi, le sens de la libération, la peur).
- F- culturel (les règles spécifiques et les modalités de relation).

- g- transculturelle (le besoin de règles, de sorte qu'il n'y ait jeu, le respect des règles).

Le jeu, comme un apprentissage significatif, se révèle être une expérience complexe et immersive, non seulement parce qu'il active le sujet dans son ensemble, mais aussi surtout parce qu'il permet à la personne de participer, d'être protagoniste, d'apprendre par la pratique de manière constante et naturelle, tout en enrichissant ses connaissances et ses compétences.

Ainsi, Il y a donc trois niveaux de participation de l'apprenant à l'activité ludique : d'abord, sur le plan synchronique (pendant le jeu), l'apprenant est motivé et impliqué de manière multi sensoriel; ensuite, sur le plan diachronique (dans le fait de se répéter) ses compétences évoluent constamment et ses motivations sont renouvelés car ils ont tendance à dépasser la limite (caractère dynamique de l'apprentissage). Enfin, il y a un troisième facteur qui est particulièrement pertinent pour notre prospective : le jeu, s'il est perçu et vécu comme tel, occupe et divertit en même temps. Le binôme engagement et divertissement rappelle ainsi le plaisir intrinsèque de l'activité.

Dans cette partie de l'analyse, après avoir mis en exergue cette considération préliminaire, nous allons présenter les valeurs réelles de la didactique ludique. Cela est possible uniquement si le jeu n'est pas une fin en soi, mais devient langue un jeu d'enseignement, et le jeu se présente avec des objectifs linguistiques et éducatifs spécifiques et fait partie d'un parcours didactique, où il joue un rôle spécifique. Selon G. Freddi (1990), pour que le jeu devienne une proposition didactique, il est important de tenir compte des dimensions : affective, sociale, motrices et psychomotrices, cognitives, émotionnelles, culturelles et transculturelles.

Quant à la dimension affective, il crée un environnement dans lequel on apprend la langue d'une manière motivante et agréable. Habituellement, l'apprentissage est synonyme d'effort, de travail, d'obligations. L'enseignement des langues met l'élève au centre du processus d'apprentissage. Le jeu, grâce à ses dimensions innovantes et motivationnelles, facilite l'apprentissage. Pour atteindre cet objectif, il est important d'avoir un environnement de détente dans lequel l'apprenant est émotionnellement impliqué dans des activités qui mènent à la découverte et l'utilisation d'un nouveau code pour communiquer en se fondant sur une motivation profonde basée sur le plaisir. Un environnement dans lequel l'apprenant peut explorer la langue par le jeu ou avec des activités agréables, liées à ses intérêts et ses besoins. C'est en ce sens que les enseignants d'italien aux immigrés de la coopérative S.AR.HA ne doivent pas opter pour un choix obligatoire des protagonistes des jeux dans une salle de classe, se référant à la sixième question du questionnaire adressé aux enseignant (comment choisissez-vous les joueurs?). Ils devraient plutôt opter pour un choix volontaire, qui présente à l'apprenant les avantages de la participation dans le jeu et le fait se sentir plus confortable.

En plus de motiver et de stimuler la curiosité de l'apprenant, le jeu didactique donne l'envie de travailler, de se dépasser sans faire beaucoup d'efforts, sans le réaliser. En fait, l'apprenant, pendant qu'il joue, utilise la langue pour atteindre ses objectifs et mener à bien le jeu. Cette manière qu'il a à ce concentrer sur son exécution de l'opération de jeu permet que se réalise ce que S.Krashen (1983) appelle *Rule of forgetting*, selon laquelle une personne acquiert mieux une langue quand il oublie qu'il

est en train d'apprendre, quand son attention se tourne vers le sens véhiculé par la langue et non sur la forme linguistique.

La dimension sociale. Le jeu didactique développe chez l'apprenant une dimension sociale qui résulte de la dichotomie coopération-concurrence, un aspect clé qui émerge à tous les niveaux de l'enseignement et qui mérite avoir une attention approfondie. Cela peut être vérifié par la dixième question du questionnaire pour les enseignants et la sixième question du questionnaire pour les apprenants. Dans le questionnaire, les enseignants reconnaissent la transmission de trois valeurs du jeu didactique : la coopération, le respect du compagnon et la solidarité. D'autre part, 70% des apprenants reconnaissent l'amélioration des relations avec des camarades de classe. Tout cela témoigne de la contribution des activités ludiques dans les relations harmonieuses entre les apprenants des classes d'italien de la coopérative S.AR.HA. En réalité, ces attitudes responsables et exemplaires sont encouragées et stimulées par des jeux de groupe ou d'équipe.

Tous ces facteurs confirment la nécessité de privilégier les situations et les jeux de collaboration, dans lesquels la compétition est principalement vécue entre les apprenants, en vue de surmonter leurs propres limites, donc en prenant forme d'un parcours de croissance individuelle et de développement de bonnes relations interpersonnelles, pas nous pouvons négliger ici même l'apparence de rivaliser avec les autres.

Si, d'une part, nous sommes profondément convaincus que la concurrence ne doit jamais être assumée comme une forme courante de l'expérience sociale dans un cadre scolaire, d'autre part, nous pensons qu'il est important de confronter les élèves ayant des moments de compétition, insérés cependant dans un contexte dans lequel ils apprennent, en premier lieu l'autodiscipline et le respect des autres, qui sont en effet des valeurs que ces apprenants devraient être aussi en mesure d'assumer dans l'environnement extrascolaire.

En outre, chaque effort est à prendre en considération afin que la compétition ne soit pas exclue car moyennant l'exercice des activités de coopération, chaque membre du groupe peut concrètement expérimenter le sens de la tolérance et du respect mutuel. Grâce à ces expériences, peuvent aussi faire part de leur comportement le fairplay ou des notions telles que celle de la défaite sereine et victoire respectueuse. Dans cette perspective, la pratique intense du jeu en groupe ou en équipe par les enseignants d'italien de la coopérative S.AR.HA est une chose très importante dans la stimulation des valeurs sociales.

Faire partie d'un groupe cohérent, conçu non pas comme une somme d'individualité, mais comme un ensemble où tout le monde sait être indispensable aux autres et à la réussite du groupe, donne de la dignité à tous les composants du groupe, de sorte que même les plus faibles se sentent motivés à coopérer afin que le groupe obtienne le succès. Dans le cas d'un jeu d'équipe, l'apprenant plus mature

et l'élève qui comprend les règles du jeu mieux que les autres, aura la responsabilité de réexpliquer à ses compagnons (de la même équipe) l'avantage de respecter les règles et les possibles sanctions qui peuvent se produire dans le cas de non-respect de ces règles.

On peut imaginer des jeux courts dans lesquels les apprenants, appartenant à des équipes adverses, tout en se confrontant l'un contre l'autre, sont guidés par le principe selon lequel le jeu qu'ils sont en train de faire, quel que soit son résultat, représentera un facteur de croissance commune.

La dimension cognitive: dans un enseignement centré sur l'apprenant, il faut reconnaître la variété des styles d'apprentissage dont sont porteurs les apprenants: par conséquent, il est nécessaire pour les enseignants d'italien de la coopérative S.AR.HA, trouver des stratégies organisationnelles et des techniques d'enseignement différencié qui essaient de répondre efficacement à ces différentes individualités, qui tiennent compte des différents modes d'apprentissage, en excluant du jeu de manière arbitraire et préjudiciable certains apprenants.

La dimension interculturelle : depuis les années quatre-vingt jusqu'à nos jours, l'enseignement des langues est constamment enrichi de valeurs supplémentaires. Sur un plan général, deviennent de plus en plus importantes les dimensions culturelles et interculturelles. Les potentialités du jeu peuvent donc également transmettre des concepts et des valeurs de l'éducation interculturelle.

L'enseignant peut utiliser cette fonctionnalité du jeu pour transmettre les valeurs de l'éducation interculturelle (ainsi que pratiquer la langue) dans un contexte ludique et de communication, dans lequel le dialogue et la coopération sont spontanés et dans lequel la compréhension linguistique et culturelle est nécessaire afin que soit satisfaite la motivation à la réussite ou le plaisir du défi propre du jeu.

Dans une phase de restructuration cognitive expérience ludique, l'enseignant peut faire réfléchir les élèves sur les caractéristiques des jeux et sur la valeur du jeu, ce qui rejoint une réflexion née de l'expérience et de la confrontation directe à trois éléments choisis par Caon et Rutka (2004: 42):

- faire mettre en question l'approche ethnocentrique de la culture et les simplifications trompeuses inhérentes aux stéréotypes ;
- faire reconnaître la valeur du pluralisme culturel.

A ce propos, P. Celentin et G. Seragiotta, mettent l'accent sur la notion du relativisme culturel, en affirmant que:

«Accettare una varietà di modelli, nel che ognuno è il migliore per quella cultura, ognuno è l'espressione di un popolo [...] Apprendere una nuova lingua dunque significa imparare a vedere la realtà con gli occhi del popolo straniero e secondo i quali i modelli culturali a cui la lingua straniera fa riferimento. »

- Stimuler l'intérêt pour l'altérité et de l'identité à travers l'interaction interculturelle agréable et motivant.

Dans cette dernière phase, combine les objectifs linguistiques et de communication spécifiques à didactique ludique avec les objectifs transversaux propre de l'éducation interculturelle, c'est-à-dire la décentralisation culturelle, la déconstruction des préjugés, le dépassement des attitudes xénophobes ou racistes. C'est la raison pour laquelle, Caon et Rutka (2003), ajoutent que:

«Il docente che si voglia ludico ed interculturale avrà il compito di creare questi con testi ludico educativi ricchi di scambi, in cui siano valorizzati i talenti degli studenti e in cui il gruppo si arricchisca delle esperienze pregresse di ognuno; egli dovrà altresì rendere consapevoli gli studenti rispetto a questi valori attraverso l'esperienza diretta per far capire in modo significativo che, come diceva Claude Levi-Strauss, "la scoperta dell'altro è quella di un rapporto, non di una barriera. »

## 2.6 Les techniques du jeu

Les techniques de jeux représentent non seulement un guide, mais aussi une suggestion pour les enseignants d'italien de la coopérative S.AR.HA, lesquels auront une connaissance plus large et plus approfondie sur l'utilisation des activités ludique dans une salle de classe. En fait, la didactique ludique vise à stimuler l'apprentissage tout en faisant vivre à l'apprenant des situations et des expériences agréables et motivants, capables de soutenir et de développer une motivation principalement basée sur le plaisir et non sur le devoir. Cela signifie que l'enseignant doit privilégier une modalité purement opérationnel, typique du jeu.

En fait, une technique d'enseignement des langues est une activité qui réalise en classe les indications de la méthode et le but de cette approche. Les techniques ne sont pas bonnes ou mauvaises, mais seulement cohérents ou moins à la méthode et l'approche, et efficaces ou moins dans la réalisation de l'objectif didactique qui est proposé. Cette partie se concentrera principalement sur les techniques ludiques. Nous proposons donc de diviser les jeux au moins de manière approximative, en fonction du type adopté par Begotti P. (2007) qui déclare que:

«Non s'intende in questa sede descrivere tutte le tecniche utilizzate per la glottodidattica funzionale, sicuramente già note ai docenti, ma semplicemente riproporne alcune allo scopo di rilevarne e sottolinearne la validità didattica. »

Les procédures ou techniques avec lesquelles l'enseignant guide l'élève dans le processus d'apprentissage sont variés, cependant, dans cette partie nous nous limiterons seulement aux techniques de simulations.

La définition du terme simulation dans l'enseignement des langues a toujours été la source de plusieurs controverses. Dans *Strategia ludica nella glottodidattica AA-VV*, on reprend la définition de la simulation, se référant à certains auteurs :

Selon Van Ments, la simulation est une reproduction de la réalité existante ou imaginaire, considérablement simplifiée ; le jeu par contre est un système structuré, incluant la rivalité et le matériel à apprendre par participants.

Pour Kaplan, tous les jeux sont des simulations, cependant, pas toutes les simulations sont des jeux et la différence réside dans le fait qu'il ne soit pas indispensable que dans une simulation qu'il y ait un gagnant, alors que dans les jeux en général oui. Le dictionnaire de la linguistique appliquée fournit la définition selon laquelle la simulation est un ensemble d'activités de classe qui reflètent ou simulent une situation réelle et souvent épousent les techniques théâtrales, comme le drame et le groupe de discussion.

Le *Role-play* a été considéré comme une autre catégorie similaire à des techniques théâtrales, où les apprenants prennent les rôles des participants d'une situation donnée et récitent les événements typiques de celui-ci. Il convient de noter que les simulations diffèrent dans le degré d'intervention de l'enseignant et des règles établies.

La *drammatizzazione* est la simulation la plus guidée. Elle prévoit la récitation ou bien la lecture d'un texte déjà fourni, préparé par l'enseignant, par les élèves eux-mêmes, ou écrits par un auteur littéraire. Selon Begotti P. (2007) il indique que la dramatisation « *vous permet d'exercer l'aspect phonologique de la loi et extra-linguistique de la communication, aspects qui sont facilement mémorisés.* » L'essentiel c'est la capacité de mémoriser le vocabulaire et les structures grammaticales, éventuellement les façons de dire certaines paroles de la langue étrangère par une répétition prolongée. Traitée comme technique ludique, pour les apprenants les plus courageux et confiants, ça crée une occasion d'interpréter un texte, ce qui dans la plupart des cas est divertissant soit pour l'interprète que pour ses compagnons. L'avantage pour les apprenants plus introvertis, est cependant, dans le fait de ne pas avoir à produire le texte seuls, en dépit d'être impliqué dans l'activité de la classe.

La *drammatizzazione (i + I)* est donc l'activité ludique qui convient le mieux pour les apprenants de la première et la seconde classe de la coopérative S.AR.HA. Dans ce cas, étant encore novices de la langue italienne, les enseignants donnent à ces apprenants l'impression de maîtriser la nouvelle



langue, au point de communiquer dans une situation spécifique. Ce sentiment de maîtrise de la langue est très bénéfique, car elle aide à éviter l'anxiété, et le découragement.

Les apprenant de la troisième classe, ayant déjà acquis des éléments grammaticaux de base, il est nécessaire d'introduire des activités de jeu un peu plus complexes. Cette complexité doit toujours prendre en compte les compétences et les capacités des apprenants. La prise en compte de toutes les connaissances linguistiques et culturelles italiennes, permet aux enseignants d'italien de la coopérative S.AR.HA d'adopter dans la quatrième classe une simulation de type *role-taking* (i+2), qui ressemble au drame, mais laissant une certaine marge, très limitée à la contribution des participants.

Une différence importante peut être attribuée à la technique de *role-playing*. Après plusieurs mois d'apprentissage de la langue italienne à la coopérative S.AR.HA, les apprenants de l'italien de la cinquième classe ont déjà une base lexicale, grammaticale, linguistique, culturel solide et riche. Ces connaissances doivent donc permettre aux enseignants d'utiliser une autre catégorie de jeux plus complexes, ce qui donne la possibilité à ces apprenants de tirer parti de toutes les compétences linguistiques acquises, pour être en mesure de bien effectuer leurs rôles.

Entre jeux de cette troisième catégorie, nous pouvons évoquer le *rôle-play* (i + 3). Une autre technique ludique. Selon P. Begotti, c'est une activité qui laisse libre les apprenants de simuler un dialogue ayant reçu de l'enseignant seulement l'indication de certains personnages et un contexte situationnel. Les apprenants sont appelés ainsi à choisir les stratégies et les autres facteurs contextuels relatifs à la même situation.

Les avantages de la réduction du stress en raison de la sensibilité limitée à la critique et la possibilité de rire pendant les cours sont également valables pour le *role-making* (i+4). C'est une technique qui restreint l'intervention de l'enseignant dans le rendement des élèves. Elle exige plus d'efforts dans le choix des stratégies linguistiques et de communication, mais d'autre part, donne place à la créativité, ce qui peut être apprécié en particulier par les apprenants avec une bonne maîtrise de la langue. Le *role making*, est donc l'activité ludique appropriées pour les apprenant de la cinquième classe de la coopérative S.AR.HA.

Les techniques ci-dessus offrent la possibilité aux enseignants d'italien de la coopérative S.AR.HA d'adapter les jeux de simulation en fonction des connaissances déjà existantes chez les apprenants. Notons que ces jeux changent à différents niveaux, par conséquent, le jeu didactique de simulation pour la première et la seconde classe est le *role taking*, pour la troisième et la quatrième classe c'est le *role playing*, pour la cinquième classe c'est le *role making*.

## CONCLUSION

Ainsi, à travers notre sujet de recherche « La didactique ludique : un moyen efficace de promouvoir l'apprentissage et l'enseignement de l'italien aux immigrés de la coopérative S.AR.HA » et sur la base des observations concrètes que nous avons faites durant l'expérimentation, nous avons voulu apporter des suggestions afin d'améliorer l'utilisation de l'approche ludique par les enseignants et accélérer le processus d'apprentissage chez les apprenants. L'interprétation et l'analyse des deux enquêtes ont mis en évidence les trois principales valeurs du jeu didactique : la valeur linguistique, la valeur culturelle et la valeur socio-relationnelle :

a. la valeur linguistique : le jeu en classe favorise un enrichissement rapide du vocabulaire, du lexique italien, permettant aux timides de communiquer dans une « situation » c'est-à-dire de communiquer selon le changement de sujet et le contexte.

b. La valeur culturelle : Les apprenants, étant déjà en mesure de « communiquer en situation », doivent mettre des éléments culturels dans leur discours et le comportement (par exemple : parler en imitant le ton et les gestes qui essaient de faire comme les natifs de la langue apprise). Les activités ludiques, en particulier à travers des jeux de simulation, favorisent l'enseignement et l'apprentissage à la fois de la langue et la culture italienne.

c. La valeur socio-relationnelle : il a été noté que la pratique des activités ludiques en particulier le format des jeux d'équipe ou de groupe, améliore les relations entre les apprenants et développe des valeurs telles que l'amitié, la solidarité, la coopération, la sympathie, le fair-play, etc... des valeurs importantes aussi bien pour une vie harmonieuse en salle de classe qu'au-delà.

Nous avons pu ainsi enrichir le répertoire ludique des enseignants d'italien aux immigrés de la coopérative S.AR.HA en leur proposant des jeux didactiques à utiliser avec leurs apprenants. La sélection de ces jeux de classe n'a pas été aléatoire. Nous avons choisi des jeux qui ne nécessitent pas un matériel complexe trop onéreux, et qui sont adaptables à tout apprenant de tout niveau et de tout âge. Nous avons essayé de suggérer des techniques de classe diversifiées, ciblées sur les éléments linguistiques et communicationnels, mais aptes à maintenir la motivation et adaptées à la diversité des apprenants.

## BIBLIOGRAPHIE

### LIVRES ET OEUVRES

- Balboni P.E., *Dizionario di Glottodidattica*, Perugia, Edizioni Guerra-Soleil, 1999.
- Balboni P.E., *Grammagiochi*, Roma, Bonacci, 1999.
- Balboni P.E., *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET Libreria, 1998.
- Balboni P.E., *Didattica dell'italiano a stranieri*, 2° edizione, Roma, Bonacci editore, 1994.
- Balboni P.E., *Per una didattica umanistico-affettiva dell'italiano*, saggio allegato a *Didattica dell'italiano*, modulo per il Master Itals dell'Università Ca' Foscari di Venezia, 2000.
- Balboni P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet, Libreria, 2002.
- Barni M., e ali, *Curricolo di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci editore, 1995.
- Battaglia E.M., e Corno D., *Lingua i, l'esercizio, il testo e le abilità*, Torino, ed Paravia, 2004.
- Caon F., e Rutka S., *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra edizioni, 2004.
- Corda A., e Marcello C., *Lessico insegnarlo e impararlo*, Guerra edizioni, 2004.
- Danesi M., *Neurolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana, 1988.
- De Beni R., e Moe A., *Motivazione e apprendimento*, Bologna, il Mulino, 2000.
- Fabio Caon e Sonia Rutka, *Didattica ludica e italiano lingua seconda*, in M.C. luise (a cura di), *italiano lingua seconda: fondamenti e metodi*, vol. 1, Perugia, Guerra, 2003.
- Gardner H., *Frames of Mind, the Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York, 1983 (tra It., 1987, Formae Mentis, Feltrinelli, Milano).
- Freddi G., *Glottodidattica, fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET Libreria, 1994.
- Krashen S.D., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford, 1983.
- Krashen S.D., e Terrel T.D., *The Natural Approach: Language acquisition in the Classroom*, Pergamon, Oxford, 1983.
- Mezzadri M., *I ferri del mestiere, (auto) formazione per l'insegnante di lingue*, Perugia-Welland, Guerra Edizione-ed. Soleil, 2003.
- Mezzadri M., *La frontiera presente. Internet nella didattica dell'italiano*, Guerra Edizioni, Perugia, 2001.
- Mollica A., *Parole crociate per principianti*, Perugia, Guerra, 1995.
- Staccioli G., *Il gioco e il giocare*, Roma, Carocci, 1998.

## SITOGRAFIA

- AA-VV, “Strategia ludica nella glottodidattica”, on line,  
[www.google.cm/strategia+ludica+nella+glottodidattica](http://www.google.cm/strategia+ludica+nella+glottodidattica).
- Ballarin E., (2000), “*La didattica umanistico-affettiva*”, on line,  
[ww.sassarisettime.it/bacheca/archivio/ballarin](http://ww.sassarisettime.it/bacheca/archivio/ballarin).
- Begotti P., (2007), “L’acquisizione linguistica e la glottodidattica umanistico-affettiva e funzionale”, on line, [www.google.cm/film+umanistico+funzionale](http://www.google.cm/film+umanistico+funzionale) +teoria.
- Benina C., (2008), “Los pasatiempos de Rayuela : riflessioni sulle attività ludiche nell’apprendimento della lingua spagnola”, on line,  
<http://151.97.124.201/glottodidatticamente/index>.
- Bosisio C., (2007), “Ridere in L2: alcune considerazioni glottodidattiche”, on line,  
[www.publiforum.forum.it](http://www.publiforum.forum.it).
- Caon F., e Rutka S., (2003), “La glottodidattica ludica lingua”, on line,  
[www.google.cm/la+glottodidattica+ludica](http://www.google.cm/la+glottodidattica+ludica).
- Celentin P. e Serragiotto G.,(2000), “Didattica dell’italiano in prospettiva interculturale”, on line,  
[www.venus.unive.it/film/materiali/didattica\\_it\\_prospettiva.pdf](http://www.venus.unive.it/film/materiali/didattica_it_prospettiva.pdf).
- Dalla Vecchia P., (2007), “I giochi- lampo: proposte di attività ludiche di breve durata per il discente turco italiano”, on line,  
[www.venus.unive.it/itals/postmaster/files/Tesi/tesi-ottavocido/Dallavecchia-paola.Pdf](http://www.venus.unive.it/itals/postmaster/files/Tesi/tesi-ottavocido/Dallavecchia-paola.Pdf),
- Daloiso M., (2006), “Insegnare le lingue a studenti adulti”, on line,  
[www.psicolab.net/2006/insegnare-le-lingue-a-studenti-adulti](http://www.psicolab.net/2006/insegnare-le-lingue-a-studenti-adulti).
- Daloiso M., (2006), “Sviluppare la competenza linguistico comunicativa attraverso tecniche ludiche”, on line, [www.psicolab.net/2006/Sviluppare-la-competenza-linguistico-comunicativa-attraverso-tecniche-ludiche](http://www.psicolab.net/2006/Sviluppare-la-competenza-linguistico-comunicativa-attraverso-tecniche-ludiche).
- Daloiso M., (2007), “La glottodidattica ludica”  
[www.psicolab.net/2006/la.glottodidattica-ludica](http://www.psicolab.net/2006/la.glottodidattica-ludica).
- Haydée Silva, (2005), “Le jeu en classe de FLE”, on line,  
[www.franparler.org/articles/silva\\_2005.htm](http://www.franparler.org/articles/silva_2005.htm).
- <http://www.media.unisi.it/ingioco/archi.htm#patch>
- <http://www.dienetti.it/risorse/giochi.htm>
- <http://www.pavonerisorse.to.it/meta/gioco/gioco6.htm>
- <http://www.stratema.sigis.net/sirena/europa/manual2.htm#2>

[http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCM&PAGE\\_id=149](http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCM&PAGE_id=149)

<http://www.guerra-edizioni.com/frame.cfm?lingua=I&sez01=didattica>

<http://www.igiochidielio.it>

<http://web.tiscali.it/assobruco/biblioteca/bibliotecagiochi.htm>

Luise M.C.,(2000), “Modelli operativi”, on line [www.venus.unive.it/aliasve/page103](http://www.venus.unive.it/aliasve/page103),

Marangon S., (2009), “Strategia ludica nella glottodidattica nell’insegnamento dell’italiano L2 ad adulti immigrati”, on line, [www.venus.unive.it/itals/pastmaster/files/tesi/tesi-decimo](http://www.venus.unive.it/itals/pastmaster/files/tesi/tesi-decimo).

## **ALLEGATI**

Allegato 1: Questionario per i discenti

Allegato2: Questionario per i docenti

Allegato 3 : Cadre Europeen de Reference

# Questionnaire

Questionnaire adressé aux apprenants d'italien de la coopérative S.AR.HA

1- Sexe ?

**Masculin**       **Féminin**

2- Niveau ?

**1<sup>ère</sup> classe**       **2<sup>ème</sup> classe**       **3<sup>ème</sup> classe**       **4<sup>ème</sup> classe**       **5<sup>ème</sup> classe**

3- Selon toi, à quel moment de la leçon, on peut utiliser le jeu dans une salle de classe ?

**Au début**       **Pendant le cours**       **à la fin du cours**

**Dans l'intervalle entre deux leçons**       **Quand les apprenants sont fatigués**

**Quand l'enseignant est fatigué**

4- Vos enseignants d'italien utilisent-ils le jeu dans la salle de classe ?

**Oui**       **Non**

5- Si oui, à quel moment du cours l'utilisent-ils ?

**Au début du cours**       **à la fin du cours**       **Quand l'enseignant est fatigué**

**Quand les apprenants sont fatigués**

6- Le jeu a-t-il contribué à améliorer tes relations (solidarité, la sympathie, la coopération, le respect pour l'autre ...) avec tes camarades de classe ?

**Oui**       **Non**

## Questionnaire

Questionnaire adressé aux enseignants d'italien de la coopérative S.AR.HA

1- *Le jeu en classe fait partie de vos techniques d'enseignement ?* **Oui**  **Non**

2- *A quel moment de la leçon vous l'utilisez ?*

**-Au début**  **-à la fin**  **-entre les leçons**  **Quand les apprenants sont fatigués**

**-Quand vous même vous êtes fatigué**

3- *Pourquoi utilisez-vous la didactique ludique ?*

**- Pour passer en revue les leçons**  **- Pour divertir les apprenants**  **-Per enseigner quelque chose de nouveau**  **Autres.....**

4 – *Sur quel genre de jeu insistez-vous le plus ?*

**- Oraux**  **- écrits**

5- *Quel format adoptez-vous le plus ?*

**- jeux individuels**  **- Jeux en groupe ou d'équipe**

6- *Comment choisissez-vous les joueurs ?*

**- participation volontaire**  **- participation obligatoire**

7- *Que faites-vous pendant le jeu ?*

**- Vous participez**  **-veuillez au respect des règles**  **-ne faites rien**

8- *Comment réagissent les apprenants pendant le jeu ?*

**Contents**  **fachés**  **Indifferents**

9- *Selon vous, Pensez-vous que le jeu a stimulé le développement de valeurs sociales (amitié, la solidarité, le respect du camarade) entre vos apprenants ?*

**Oui**  **Non**

10- *Quelles sont ces valeur (s) le jeu a-t-il stimulé ?*

**La solidarité entre les apprenants**  **amitié**  **coopération**  **respect du camarade**

**Aucune**  **Autres** .....

## Allegato 3

### Cadre Européen de Reference

CHAPITRE4 : L'UTILISATION DE LA LANGUE ET L'APPRENANT/UTILISATEUR

#### 4.3.4 Utilisation ludique de la langue

L'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement mais n'appartient pas au seul domaine éducationnel. On peut donner comme exemples

##### des jeux de société

- oraux (histoires erronées ou « trouver l'erreur » ; comment, quand, où, etc.)
- écrits (le pendu, etc.)

**Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas les tâches que les apprenants devront entreprendre ou auront besoin d'entreprendre ou pour lesquelles ils devront être outillés dans le domaine éducationnel a. comme participants dans des interactions guidées ou finalisées, des projets, des simulations, des jeux de rôle, etc. b. ou encore dans les cas où la L2 est la langue d'enseignement de la langue elle-même, ou d'autres disciplines au programme, etc**

- audiovisuels (le loto d'images, etc.)
- sur cartes et damiers (le *Scrabble*, le *Lexicon*, etc.)
- charades et mimes, etc.

##### des activités individuelles

- des devinettes et énigmes (mots croisés, rébus, anagrammes, charades, etc.)
- des jeux médiatiques (radio et télévision : *Des chiffres et des lettres*, *Questions pour un champion*, *Le Jeu des mil francs*, etc.)

##### des jeux de mots (calembours, etc.)

- dans la publicité, par exemple, pour une voiture *La : 106, un sacré numéro*
- dans les titres de journaux, par exemple, à l'occasion d'une grève du métro parisien *La galère: sans les rames*
- dans les graffitis, par exemple *Dessine-moi: un jour plus vieux.*



