

Revue MÉTHODAL

REVUE INTERNATIONALE DE MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

N° 2 – Mars 2018

Méthodologie de l'apprentissage des langues Innover : pourquoi et comment ?

PUBLICATION DU LABORATOIRE OUVERT, INTERUNIVERSITAIRE
ET INTERDISCIPLINAIRE POUR LA MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES
« MÉTHODAL OpenLab »

Thessalonique-Nicosie, 2018

S'exprimer en français à l'école primaire : l'apport du jeu

Nabila MAARFIA & Bessma HEMISSI

Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie

Résumé

Cet article s'interroge sur l'apport des activités ludiques dans la compréhension et l'expression en français langue étrangère en Algérie à travers une étude comparative entre deux groupes-classes de 3^{ème} année primaire, soit la première année de français qui s'appuie sur deux corpus l'un oral (transcriptions des séances de cours) et l'autre écrit (copies d'élèves). L'analyse révèle le dépassement du groupe expérimental non seulement en compréhension mais aussi au niveau de la restitution d'un message à l'oral comme à l'écrit.

Mots-clés : activités ludiques, apprentissage du FLE, compréhension orale, mémorisation, expression.

Abstract

This article examines the contribution of play activities in comprehension and expression in French as a foreign language in Algeria through a comparative study between two groups of students in the 3rd year of primary school, i.e, the first year of French that builds on two corpora, one oral (transcripts of class sessions) and the other written (copies of students). The analysis reveals the better performance of the experimental group not only in comprehension but also in terms of the restitution of a message both orally and in writing.

Keywords: fun activities, learning French as a foreign language, listening comprehension, memorization, expression.

« Dans la vie d'un enfant,
l'apprentissage et le jeu vont de pair.
Apprendre c'est vivre,
et pour l'enfant vivre c'est jouer. »

Sabine De Graeve (1996)

1. INTRODUCTION

Les vertus du jeu en classe de français, langue seconde ou étrangère, ne datent pas d'aujourd'hui et sa pratique remonte aux années 70 avec le BELC où l'on prônait un nouveau méthodologique. En effet, à partir des années 80/90, les activités ludiques, en tant qu'activité amusante et agréable pour l'enfant, sont considérées, surtout en début d'apprentissage, comme un outil pédagogique à part entière qui peut servir de support pour l'appropriation des langues étrangères.

En contexte algérien, son introduction fut très discrète. Elle est restée au niveau des directives sans pour autant être mise en pratique du fait de l'effectif des élèves, du manque de matériel et surtout du manque de formation des enseignants à l'utilisation de cet outil ludico-pédagogique. À cela s'ajoute le fait que le début de l'apprentissage du français en Algérie au primaire ne se fait pas sans peine, dans un milieu non propice pour un réel apprentissage en vue de former de vrais usagers du français (CECR, 2001) : situations très formelles sans initiation à la langue étrangère, le tout associé à une évaluation sommative dès les premiers mois...

Parties en tant qu'enseignantes de ce constat, nous nous sommes proposées de mener une expérimentation afin de voir l'impact des activités ludiques en classe de français au primaire sur la compréhension d'un message oral, sa mémorisation et ensuite son réinvestissement lors de l'activité d'expression.

2. LE JEU : UNE NOTION ENCORE À DÉFINIR

De nombreux chercheurs issus de différentes disciplines : psychologues, pédagogues, éducateurs, ont essayé de circonscrire la notion de jeu, chacun selon son domaine et son champ de recherche, pour pouvoir en délimiter le sens. Cette multiplicité des approches a entraîné une diversité des définitions.

Silva Haydée, qui s'est intéressée au jeu en tant qu'outil pédagogique (2008, 2009) a souligné que le terme « jeu » était polysémique et qu'il restait encore aujourd'hui difficile à définir. Pour elle, il s'agit d'un « phénomène complexe, et toute parole sur le jeu doit être conçue comme une œuvre sociale de désignation et d'interprétation » (2009 : 14).

Nicole De Grandmont (1995 : 15), partant des travaux de Roger Caillois (1958), Jean Marc Caré et Francis Debyser (1978), va définir le jeu, comme l'activité libre par excellence faisant appel à une motivation intrinsèque. Selon elle, le vrai sens de la notion de jeu est celui d'une activité ludique caractérisée par l'irréversibilité de son action et

l'imprévisibilité de son contenu. Autrement dit, l'action de jouer se produit dans un temps irréversible où l'on ne peut pas prévoir les réactions des joueurs.

En contexte éducatif et scolaire, les jeux sont « des produits culturels qui associent à la fois les caractéristiques propres au jeu et à l'exercice scolaire. Le jeu à l'école n'existe pas vraiment au sens de loisirs mais au sens d'activités qui conjuguent ludique et éducation (Bour et Hoyet, 2012 : 9).

Quant aux fonctions du jeu, Nicole De Grandmont affirme qu'« aborder l'apprentissage par la pédagogie du jeu est bénéfique parce qu'elle permet à l'élève d'acquérir du discernement, de prendre décision, de faire des choix et de développer ainsi son autonomie » (1997 : 83).

Selon Nicole Décuré (1994: 16) le jeu opère dans un champ à la fois fermé et ouvert, et c'est en cela qu'il intéresse les pédagogues : fermé par ses règles, son sujet, son support, ouvert par les possibilités de variations entre les éléments et les joueurs. Il y a des jeux plus ou moins ouverts, qui laissent plus ou moins de place à l'invention, à la liberté. Ils couvrent toutes les nuances entre les exercices d'exactitude, de précision (*accuracy*) et ceux de fluidité (*fluency*).

3. MÉTHODOLOGIE

Nous rendons compte ici d'une recherche entreprise au sein d'une école primaire située dans un quartier socio-culturellement hétérogène du centre de la ville d'Annaba-Algérie, dans deux classes de troisième année primaire, en début d'apprentissage du français, la première, de 23 élèves, constituant le groupe-classe expérimental (GrEx) et la seconde de 24 élèves, celui témoin (GrT) ou de contrôle.

Nous avons assisté sur deux mois du troisième trimestre (mars-avril 2016) au deuxième et troisième projet du manuel de français de la troisième année primaire, *Mon premier livre de français*. Ils s'intitulaient respectivement : *Confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe* et *Réaliser la fiche technique d'un arbre fruitier pour la présenter à l'exposition lors de la journée de l'arbre, le 21 Mars*. Nous avons effectué des enregistrements de quatre séances de cours, pour chaque groupe.

Pour ce qui est du groupe témoin, il s'agissait d'enregistrements audio appuyés par une grille d'observation. L'enseignant a effectué ses cours en utilisant uniquement le manuel. Quant au groupe expérimental, et contrairement au groupe témoin, nous avons opté, dans le but d'avoir des données concrètes et fiables, pour l'enregistrement vidéo « qui fournit des données contextuelles importantes... permettant de comprendre mieux l'interaction verbale. » (M. Cambra Giné, 2003 : 99), et l'observation participante, qui permet à notre sens, une analyse plus approfondie des pratiques de classe. L'enseignante a recouru à des d'activités ludiques, sur la base de 5 fiches de jeu que nous avons conçues, adaptées au public, respectant le contenu du manuel et pour lesquelles nous avons nous-mêmes confectionné le matériel (panneaux, etc.).

Pour le projet sur la sécurité routière, l'enseignant du GrT a utilisé les images des panneaux de circulation présents dans le manuel pour introduire les élèves aux consignes de la sécurité routière (page 21 à 32), tandis que l'enseignante du GrEx s'est armée de vrais panneaux pour faire sa présentation dans la classe puis a invité les élèves à participer à deux jeux :

- celui des « Chrono-panneaux » qui avait pour objectif la reconnaissance. Des équipes ont été constituées et chacune s'est donné un nom. Ensuite, les apprenants choisissent un panneau, le font passer d'un participant à un autre en donnant le rôle du panneau correctement et rapidement puisque le jeu est chronométré.
- celui du « Cercle des panneaux » pour la consolidation des connaissances. Lors de cette activité, les apprenants font un grand cercle en choisissant un panneau et se le passent l'un à l'autre. L'enseignante se place au milieu du cercle et fait un signe de la main (main vers le bas : voix basse, au milieu : moyenne, vers le haut : voix haute) et à chaque fois, l'élève qui a le panneau en main doit donner le nom du panneau en question selon la consigne. Les signes peuvent ne pas être fournis dans l'ordre, pour donner un caractère ludique à l'activité. Ensuite, la parole est donnée aux participants qui vont expliquer à leur tour le rôle du panneau qu'ils choisissent en se plaçant au centre du cercle.

Pour le projet portant sur les fruits et les arbres fruitiers, l'enseignement pour le GrT s'est limité au manuel et aux images qui y sont contenues (pp. 43, 48-49 et 50 : « Je lis le nom de ces arbres et j'écris leur fruit ». Quant au GrEx, il a participé à 3 jeux :

- *le marché des fruits*, qui avait pour objectif la reconnaissance des fruits, où l'enseignante joue la marchande et au cours duquel l'apprenant a un panier qu'il remplit de vrais fruits tout en citant à chaque fois leurs noms ;
- *la salade de fruits*, où les élèves vont éplucher des fruits avec l'enseignante qui va demander à chacun le nom du fruit qu'il a en main (Qu'est-ce que tu coupes ? Qu'est-ce tu épluches ?), pour passer ensuite, à la confection d'une salade de fruits puis à sa dégustation ;
- *l'arbre et son fruit*, qui est un jeu de devinette où l'enseignante donne les noms des arbres fruitiers en utilisant des images, pour ensuite prendre l'image d'un fruit, la montrer aux enfants qui vont essayer de deviner le nom de l'arbre en question.

En plus de l'observation participante avec le GrEx et non participante avec le GrT, nous avons recouru au test en tant qu'« examen standardisé, fidèle, valide et étalonné [qui] sert à évaluer le niveau de connaissance ou de compétence acquises » (Jean Pierre Cuq, 2003 : 236), afin de voir dans quelle mesure les apprenants ont saisi et assimilé ce qui

leur a été enseigné et s'ils sont en mesure de l'investir dans un but communicatif/informationnel, qui est l'objectif majeur de la perspective actionnelle.

Nous avons exposé l'ensemble des apprenants à un même test à la suite de chaque séance, aussi bien pour celles faites à partir du manuel scolaire que celles expérimentales, afin de voir l'effet du jeu sur la compréhension et la mémorisation des notions vues.

4. ANALYSE ET INTERPRETATION

L'analyse des deux corpus révèle des différences majeures sur le plan quantitatif et qualitatif quant au rendement des apprenants pour chaque groupe. Nous allons dans un premier temps exposer les résultats des tests puis nous relèverons les traits saillants de chacune des interactions, avec ou sans l'intégration des activités ludiques.

Si le corpus oral des interactions dévoile beaucoup pour ce qui est de la participation et du niveau d'implication de l'apprenant dans les tâches qui lui ont été assignées, le corpus écrit des réponses aux tests, quant à lui, nous renseigne sur le degré de la saisie au niveau de la compréhension et de la mémorisation des éléments abordés dans les deux projets.

4.1. Analyse des résultats aux tests

Test n° 1 : Sécurité routière

Les deux activités proposées ont porté sur la reconnaissance du code de la sécurité routière, la première sous la forme d'un exercice d'appariement, portant sur le rôle des 3 feux de signalisation et la seconde sous la forme d'un QCM (questions à choix multiples) visant l'identification de certains panneaux de signalisation. Rappelons que le cours a été présenté à travers des jeux pour le GrEx et à partir du manuel scolaire pour le GrT, durant les séances « j'écoute et je dialogue » et « préparation à la lecture » (p.48 et p. 50).

Les résultats du GrEx dépassent largement (deux fois et demie) ceux du groupe témoin puisque 18/23 apprenants, soit 78 %, ont répondu correctement à la totalité du test, que quatre autres ont obtenu la moyenne et plus, soit 16 %, qu'un seul n'a pas eu la moyenne et qu'aucun apprenant n'a raté le test. En revanche, chez le GrT, seulement 7/24 apprenants ont réussi tout le test, soit 29 %, même si 50 % ont eu la moyenne et plus (6 ont eu *assez bien* et les 6 autres ont eu juste la moyenne), tandis que 4 n'ont pas eu la moyenne en plus de l'échec total pour un des élèves, ce qui donne un taux de 16 % d'apprenant en situation de difficulté.

Test n° 2 : Fruits et arbres fruitiers

Sur le même principe, nous avons proposé deux activités de reconnaissance. La première était sous forme d'exercice d'appariement où l'apprenant est appelé à relier le

nom du fruit avec celui de l'arbre sur lequel il pousse en y adjoignant l'image correspondante. La deuxième consistait à faire correspondre aux noms des fruits donnés dans le désordre l'image qui va avec chacun d'eux.

Pour ce test, 15/23, soit 65 % des apprenants du GrEx, l'ont réussi dans sa totalité, quatre ont eu plus de la moyenne, quatre seulement moins de la moyenne. Pour ce qui de leurs camarades du GrT, seulement 9/24, soit 37 %, ont trouvé toutes les réponses, 5/24 ont eu la moyenne ou plus tandis que 9/24, soit 37 %, n'ont pas eu la moyenne, dont 3 qui ont répondu à seulement 2/14 des questions et un apprenant qui n'a pu donner aucune bonne réponse.

Ces résultats laissent transparaître l'apport des activités ludiques proposées au GrEx avec un taux de deux à deux fois et demie supérieur à celui de leurs pairs du GrT). Outre l'aspect motivationnel qui est plus que remarquable, nous signalons l'implication massive de tout le groupe, ce qui a favorisé la saisie de l'information et par la suite son maintien en mémoire, notamment par le biais du jeu du « marché des fruits » et de celui de « la salade de fruits », qui ont éveillé chez les apprenants leur mémoire sensorielle dans la mesure où ils étaient amenés à toucher les fruits, à les voir, à sentir leurs odeurs, et même à les goûter par la suite. Ces jeux ont permis de s'adresser à tous les apprenants quelle que soit leur préférence modale (Tellier, 2008).

4.2. Analyse et interprétations des interactions orales

L'analyse du corpus audio des séances enregistrées pour les deux groupes-classe dévoile assez quant à la nature des interactions en fonction du nombre des tours de parole (TP) de l'enseignant par rapport à celui des apprenants ainsi que la qualité des interventions de ces derniers. Nous allons à présent exposer comparativement la fréquence des tours de parole, voir si l'enseignant parle peu ou beaucoup, la part de l'intervention des apprenants et s'ils prennent la parole de manière équitable.

Le nombre des tours de parole de l'ensemble des interactions est presque identique pour les deux classes, à peu près 140 TP, sauf pour la 2^{ème} séance du GrEx où les interactions ont presque doublé (210 TP), ce qui peut s'expliquer par le thème abordé lors de cette dernière, à savoir les fruits, qui fait partie du quotidien de l'enfant et touche à son affect. Cette hypothèse est valable même pour le GrT, car lors de la séance portant sur le même thème, les apprenants ont interagi un peu plus (51 %) que durant la 1^{ère} séance (45 %). Ci-après un tableau récapitulatif de la fréquence des tours de parole de l'ensemble des partenaires de la situation didactique.

Participants	Séances	TP Enseignant et Apprenants	TP Enseignant	TP Apprenants Réponses collectives	TP Apprenants Réponses individuelles
GrT	N°1	149 / 100 %	82 / 55 %	26 / 17 %	41 / 27 %
	N°2	142 / 100 %	70 / 49 %	28 / 19 %	44 / 30 %
GrEx	N°1	144 / 100 %	67 / 46 %	25 / 17 %	52 / 36 %
	N° 2	210 / 100 %	94 / 45 %	40 / 19 %	76 / 36 %

Tableau 1 - Nombre des tours de parole/séance

On constate que l'enseignant du GrT monopolise la parole en intervenant avec un taux de TP (50 %) qui égale celui des 24 apprenants ensemble. Ces derniers réagissent à ses sollicitations de manière collective dans 27 % des TP et les réactions individuelles, qui ne forment que 28 % des TP ne sont réquisitionnées que par seulement 13 apprenants tandis que presque la moitié du groupe (11 apprenants sur 24) reste muette.

À l'inverse, l'enseignant du GrEx interagi moins que ses apprenants 45/55 % et ce groupe-classe s'exprime seulement à 18 % sous forme de réaction collective, tandis que les prises de parole individuelles occupent 36 % de l'ensemble des interactions où la plus faible participation est de 1,3 %, c'est-à-dire que l'apprenant s'est exprimé seul, au moins deux fois pendant chaque séance. Nous allons à présent, nous intéresser à la valeur ajoutée liée à ces activités ludiques.

4.2.1. Jeu et implication des apprenants

On ne peut que constater l'effet de ces activités ludiques dans l'implication massive des apprenants qui rendent amusantes des pratiques d'habitude « ennuyeuses », comme le fait de répéter des mots ou des expressions, ce qui est d'ailleurs très fréquent en classe de langue notamment en début d'apprentissage. Si nous prenons l'exemple du jeu des panneaux de signalisation¹¹, nous constatons que les apprenants ont répété les mêmes noms avec beaucoup d'enthousiasme car ils ne se rendaient vraiment pas compte qu'ils étaient en train de travailler. Cet extrait le montre :

E : très bien/ on prend un panneau ((ils prennent le stop)) tout le monde va répéter ↑
((Elle met la main vers le bas))
As : stop ((voix basse))
((Elle met la main au milieu))

¹¹ E₁ : enseignante GrEx, E₂ : enseignante GrT, As : plusieurs apprenants, G : apprenant garçon non identifié, F : Apprenant fille, ♪ : Son bruisé, ↑ : Intonation montante, () : traduction en français, (()) : commentaire de l'enquêtrice, : : Allongement de la syllabe, / : Pause courte, // : Pause moyenne.

As : stop ((voix moyenne))
((Elle lève la main vers le haut))
As : sto :p ↑ ((voix haute et rire))
E : maintenant/ on va faire tous les panneaux/ les faire passer un à un/ d'accord ?
As : oui : madame

Ainsi, on peut dire que le jeu permet la participation de chacun, qu'il est un facteur de motivation développant un rapport positif à l'école et aux apprentissages. Les membres du GrT fonctionnaient dans une situation passive, leur parole étant enfermée dans la structure ternaire en IRF de Sinclair et Coulthard(1975) : **I**nitiation de l'enseignant, **R**éaction de l'apprenant, **F**eedback de l'enseignant, où ce dernier se soucie plus de l'apprentissage linguistique, du respect de la norme de la langue apprise que de la participation de ses apprenants. En voici un exemple :

E : sortez les livres et ouvrez la page 32 // page 32 *goult* (j'ai dit)
((Les élèves font sortir les livres et les affaires))
E : observez la page 32 // combien y-a-t-il d'images ici ? dans cette pa :ge
As : monsieur / monsieur ♪
E : les autres ! // est-ce qu'il y en a cinq ?/ six ? huit ?/ combien y-a-t-il d'images ?
As : monsieur / monsieur
E : oui ! ((il désigne un élève))
G : trois
E : Il y a ? / **une phrase complé :te**
G : il y a trois images ((sans faire la liaison))
E : il y a trois images ((avec liaison)) on dit/ **répè :te** ↑
G : il y a trois images ((en faisant la liaison))
E : tré :s bi :en ↑
As : il y a trois images ((avec liaison)) ♪♪

4.2.2. Jeu et communication

Les jeux ont permis de vivre les simulations, comme dans celui du « marché des fruits » où les apprenants faisaient semblant de faire leurs achats et se comportaient comme de vrais clients, un panier à la main, chacun choisissant le fruit qu'il aime. De ce fait les enfants bougeaient en faisant des aller-retour entre les casiers de fruits et interagissaient en même temps. Cela nous fait penser à la perspective actionnelle dans la mesure où l'élève a une tâche à accomplir (CECRL, 2001 : 5). Cette opération s'effectue par rapport aux choix des apprenants, c'est-à-dire qu'ils vont prendre ce qu'ils désirent et ce qu'ils préfèrent comme fruits.

E : qu'est-ce que tu veux prendre ?
F (Lina) : deux oranges
E : Tu veux prendre deux oranges / oui vas y
F (Lina) : une citron
E : un citron
F (Lina) : un citron / deux fraises / deux bananes/ une pomme

E : C'est tout ? tu n'achètes pas les raisins ?/ tu n'achètes pas les cerises ?
Lina : kiwi/ les raisins/ les cerises
E : répète ce que t'as acheté
F (Lina) : deux bananes/une pomme/deux oranges/un citron/des raisins/un kiwi

4.2.3. Jeu et conceptualisation

G. Bourgère affirme que « le jeu éducatif prépare à la conceptualisation des notions d'une façon indirecte par le biais de l'expérimentation » (2005 : 135), ce qui est le cas pour les élèves du GrEx qui, à partir du jeu « des devinettes » ont appris les noms des fruits et des arbres qu'ils donnaient ainsi que la prononciation des deux phonèmes [ɲ] et [j] qui figurent dans les mots *vigne*, *cerisier*, *fraisier*...

E : alors je vais prendre tous les noms / je vais mélanger les fiches / et c'est à vous de me donner les noms des arbres / mais pas en criant ! / alors je vais choisir une fiche au hasard / et vous allez deviner / on lève le doigt / c'est quoi ça ? on lève le doigt
As : moi madame/ moi madame
F (Mariem) : fraisier
E : le fraisier / répétez
As : le fraisier
E : ça/ c'est quoi ?
As : moi madame / moi madame / l'oranger
E : qu'est-ce qu'il donne l'oranger ?/ comme fruit ?
F(Inès) : les oranges
E : très bien Inès / et ça ?
As : moi madame / moi madame / le citronnier
E : qu'est-ce qu'il donne le citronnier ?
As : le citron 🎵
E : ça c'est quoi ?
As : cerisier 🎵
E : qu'est-ce qu'il donne le cerisier ?
As : les cerises

En effet, la relation mot/image est très importante pour assurer la compréhension chez chacun. Ainsi l'apprenant a instantanément une représentation mentale du mot entendu et la formation de l'image permet d'éviter au maximum la traduction du mot en langue maternelle (Lhote, 1995 : 44) ce qui explique la réussite à l'activité 2 du test 2 qui portait sur les fruits et leurs arbres où le taux de réussite a atteint plus de 81 % avec 0 % d'échec en comparaison avec leur pairs du GrT qui n'ont pas pu dépasser les 58 % de réussite avec 12 % d'échec.

Ces résultats mettent en exergue le rôle positif et attrayant des activités ludiques et confirment que le jeu favorise la compréhension orale et la mémorisation des connaissances, motivant l'apprenant à prendre la parole et à participer.

5. POUR CONCLURE

La présente étude a pu mettre en évidence l'apport du jeu dans les activités orales, en compréhension comme en expression en langue étrangère notamment pour de jeunes apprenants. Cela se produit lorsque l'élève construit du sens à partir d'un matériel ludique (en écoutant, regardant et manipulant). Le jeu semble donc un élément favorable pour développer l'interactivité, notamment avec l'implication de tous les apprenants. Ces derniers sont attirés par le jeu qui les pousse à s'exprimer sans avoir peur d'un jugement et tout en désacralisant l'erreur.

Le jeu semble être le lieu et l'occasion d'une véritable interaction sociale entre écoliers et enseignants, alliant spontanéité et réactivité au service de la mémorisation et de l'expression. Ainsi, s'il est convenablement exploité en classe, en mettant au premier plan les deux caractéristiques au cœur même de sa définition : plaisir et gratuité, il donnera un véritable sens à la communication et sera au service de l'apprenant pour développer son acquisition de la langue étrangère. Enfin, il serait une réponse éventuelle à l'hétérogénéité du groupe-classe en termes d'appartenance socio-économique et/ou socioculturelle, car ce qui les unit, c'est qu'ils sont tous des enfants et que les enfants aiment jouer.

Références bibliographiques

- Académie de Nice, Circonscription ASH 06. (2014). Le jeu en Pédagogie. En ligne : http://www.ac-nice.fr/ienash/ash/file/Centre_Ressources/Jeux_serieux/Le_jeu_en_pedagogie.pdf
- Bour, C. et Coline Hoyet, C. (2012). *En quoi le jeu facilite-t-il l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire ?* (Mémoire de Master II). IUFM de l'Académie de Montpellier.
- Brogère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Brogère, G. (2012). Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de serious game. *Australian Journal of French Studies*, 2, pp. 117-129.
- Brogère, Gilles. (2017). Qu'entend par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : diversité des situations et des modalités d'apprentissage. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 36 (2), En ligne : <http://apliut.revues.org/5652>, consulté le 10 juillet 2017.
- Cadre européen commun de référence pour les langues*. (2001). Conseil de l'Europe, Paris : Editions Didier.
- Cailliois, R. (1958). *Les jeux et les hommes : Le Masque et le Vertige*, Paris : Gallimard.
- Cailliois, R. (1991). *Les jeux et les hommes: le masque et le vertige*. Paris : Gallimard.
- Caré, F. & Debyser, J.-M. (1978), *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*. Paris : Hachette FLE.
- De Graeve, S. (1996). *Apprendre par les jeux*. Bruxelles : De Boeck. Traduit du néerlandais par V. Bruyndonckx.
- De Grandmont, N. (1995). *Pédagogie du jeu : du normal au déficient*. Montréal : Éditions logiques.
- De Grandmont, N. (1995). *Le jeu ludique : conseils et activités pratiques*. Montréal : Editions Logiques.
- Décure, N. (1994). Jouer ? Est-ce bien raisonnable ? *Les Langues Moderne*, 2, Les jeux, pp.16-24.

- Hemissi, B. 2016. *Utilisation des activités ludiques dans l'apprentissage de l'oral en classe de FLE : cas des apprenants de la 3^{ème} année primaire*, mémoire de master II, sous la direction de Nabila Maarfia, Maître de conférences, Université Badji Mokhtar-Annaba.
- Sautot, J.-P. (coord). (2006). *Jouer à l'école - Socialisation, culture, apprentissages*. Grenoble : CRDP Académie de Grenoble, Préface de Jean-François Lhote.
- Schmoll, L. (2016). L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues Étrangères : du traditionnel au numérique, sciences du jeu en ligne, *Sciences du jeu* 5. En ligne : <http://journals.openedition.org/sdj/628>, consulté le 17/03/2016.
- Silva, H. & Brougère G. 2016. Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères, *Synergies Mexique* 6, pp. 57-68.
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris : CLE international.
- Silva, H. (2009). Le jeu comme outil pédagogique. *Le français à l'université*, 14 (01), En ligne : <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=872>, consulté le 10 juillet 2017.
- Weiss, François. (2002). *Jouer communiquer apprendre*. Paris : Hachette FLE.