

**Nacima MAKHLOUFI**  
Université de Bejaia, Laboratoire LAILEMM

## **Les jeux communicatifs en classe de FLE à l'université de Béjaia : entre représentations et réalité des pratiques**

-

Article reçu le 15.01.2018 / Modifié le 21.05.2018 / Accepté le 01.06.2018

### **Résumé**

À l'université algérienne, en Licence de français, l'installation de la compétence orale apparaît comme l'une des tâches les plus redoutées par les enseignants de FLE. Cet état de fait nous amène à nous interroger sur la possibilité de son enseignement par le moyen des jeux communicatifs. A cet effet, nous avons posé les questions suivantes : Quelles sont les représentations des enseignants concernant les jeux communicatifs ? Quelles sont les pratiques de classes concrétisant ces représentations ? Les pratiques en question facilitent-elles l'acquisition de la compétence orale chez les étudiants ? Les jeux communicatifs, en dépit de la place restreinte qu'ils occupent en classe de FLE, s'avèrent être bénéfiques pour les étudiants. Les représentations des enseignants ainsi que les résultats des pratiques de classe, qui se sont révélés positifs, ne font que confirmer cela.

**Mots clés :** oral, compétence communicative, enseignement/apprentissage de l'oral, jeux communicatifs, interaction.

### **Abstract**

In Algeria, at University, the installation of oral proficiency appears to be one of the most dreaded tasks for FFL teachers. This situation can be explained, among other things, by the lack of adequate teaching facilities. This leads us to question the possibility of teaching oral skills through communicative games. To this end, we asked the following questions: What are the representations of the teachers concerning the communicative games? Which class practices concretize these games? Do the practices in question facilitate the acquisition of oral proficiency among students? Communicative games, in spite of the restricted place they occupy in FLE class, prove to be beneficial for the students. The teachers' representations and the results of the class practices, which turned out to be positive, only confirm this.

**Key words :** oral skill, communicative competence, oral teaching / learning, communicative games, interaction.

### **Pour citer cet article :**

Makhloufi, N. (2018). Les jeux communicatifs en classe de FLE à l'université de Béjaia : entre représentations et réalité des pratiques. *Action Didactique*, 1, 159-178. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad1/Makhloufi.pdf>

### **Pour citer le numéro :**

Amokrane, S. et Cortier, C. (dir.). (2018). Oral et oralité: perspectives didactiques, anthropologiques ou littéraires [numéro thématique]. *Action Didactique*, 1. <http://univ-bejaia.dz/ad1>

## Introduction

L'un des principes fondamentaux de l'enseignement/apprentissage du FLE est le développement et l'acquisition de la compétence communicative dans le but d'en faire usage en dehors du contexte pédagogique. C'est ce qui a été souligné par Debyser depuis longtemps: « l'enseignement des langues est désormais orienté vers la communication. Il ne s'agit plus d'apprendre les langues pour connaître leur grammaire, ni seulement pour découvrir leur littérature, mais pour échanger avec ceux qui les parlent » (1996, p. 83).

La compétence communicative est considérée par Kerbrat-Orecchioni comme « l'ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturelles spécifiques » (1990, p. 30). Hymes (cité par Cuq, 2003), pour sa part, la définit comme :

La capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui les conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des apprenants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. (p. 48).

Cette compétence sous-entend donc la prise en charge de différents paramètres et l'installation de l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Cuq et Gruca parlent de la complexité de la compétence de communication comme d'un concept méthodologique qui se situe au centre de la didactique des langues. Pour eux

C'est un savoir de type procédural dont il est désormais traditionnel de considérer qu'il se réalise par deux canaux différents, écrit et oral, et de deux manières différentes, compréhension et expression. Ces quatre grands types de compétences, compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression orale et expression écrite, structurent les objectifs de tout programme d'apprentissage et, au sens commun du terme d'évaluation (2003, p. 149).

Comme il a été précisé ci-dessus, dans la compétence de communication, il y a la compétence orale et écrite (compréhension et production). La première compétence est celle qui nous intéresse principalement dans cet article.

L'oral, et plus particulièrement la production orale, représente l'une des compétences les plus difficiles à acquérir par les apprenants vu la complexité de ses formes (verbale, non verbale, etc.) et de ses aspects (référentiel, socioculturel, etc.). Il est très répandu de voir des étudiants qui ne parlent pas ou parlent très peu durant toute l'année. Or, pour assurer un apprentissage efficace de l'oral, il est nécessaire de proposer aux apprenants des activités qui permettent de recréer, en classe, les conditions du contexte

naturel de l'usage de la langue (Alrabadi, 2011, p. 25). Les jeux communicatifs tels que le jeu de rôles, la simulation globale et toute sorte d'improvisation sont favorables pour atteindre cet objectif (Makhloufi, 2015).

Nous tenons à préciser que le jeu communicatif désigne toute activité didactique « caractérisée par deux composantes : l'installation de l'activité dans la sphère de l'illusion (jeu = aire intermédiaire, de Winnicott, 1975, p. 76) et l'utilisation de la parole et du langage comme moyen d'interaction authentique » (Lopez, 1998, p. 7). A travers ces jeux, selon toujours Lopez, « le domaine du concret, de la réalité (le matériel linguistique à apprendre) s'estompe au profit du surgissement de l'illusion personnelle ou collective (monde de la fiction et de l'invention) » (Idem).

Les jeux de rôles, les simulations globales et les jeux dramatiques sont ainsi des jeux communicatifs : pour cela, il faut que ces activités fonctionnent dans l'esprit des apprenants vraiment comme des jeux pour atteindre l'objectif global. Ce dernier réside dans l'acquisition progressive d'une compétence de communication à partir de leurs attentes, de leur motivation et de leurs besoins (Weiss, 2002, p. 8). Le but de cette acquisition est de leur permettre d'agir et de réagir de façon adéquate dans les différentes situations de communication dans lesquelles ils pourront se trouver, et dans lesquelles ils seront amenés à utiliser la langue étrangère.

Il est vrai que l'aspect ludique, qui ne date pas d'aujourd'hui, est favorisé dans le cadre pédagogique chez les jeunes apprenants (enfants et adolescents), toutefois, nous nous demandons s'il peut être de même importance pour répondre aux besoins communicatifs des apprenants « adultes ». Mais avant de répondre à cette question, nous voulons, d'abord, prendre connaissance de l'idée que se font les enseignants de l'oral de l'université de Béjaia de ce genre de pratiques, ce qui nous permettra, par la suite, de comprendre le choix des activités de classes et d'en expliquer l'intérêt.

## **1. L'oral à l'université de Béjaia**

De nos jours, didacticiens et enseignants s'accordent à dire qu'il est primordial d'enseigner et d'apprendre l'oral. Il est vrai que la pratique de la langue orale est constamment présente dans la classe de FLE, mais uniquement en tant que composante du rapport pédagogique et du fonctionnement du groupe classe : il s'agit d'un oral de régulation des rapports humains, de cogestion de l'espace, d'organisation, d'explication de consignes, etc. Ainsi, l'oral « est essentiellement utilisé comme outil » (Boudjellal, 2012, p. 121).

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université de Béjaia, l'oral occupe une place importante. Ceci s'explique, d'abord, par la prise en charge de cette compétence comme matière enseignée à part entière, après l'adoption du système LMD. Son introduction débute à partir de la 1<sup>ère</sup> année avec un volume horaire de trois heures (3h) par semaine puis on la retrouve en 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année avec un volume horaire d'une heure et demi (1h30), ensuite, par la mise en place de différentes actions en vue d'améliorer sa prise en charge. A titre d'exemples : les recherches menées dans le cadre de la préparation de mémoires, de thèses, et d'autres types de recherches, autour de l'oral et son enseignement dans les différents paliers du système éducatif ; la constitution des équipes de recherche à l'université de Béjaia dans l'intention de réfléchir et d'établir des programmes de l'oral tout en prenant en considération les besoins des étudiants de la licence.

Cet intérêt, donc, porté à l'oral, nous conduit à nous interroger sur les programmes assignés à cette matière.

### 1.1 Programmes de l'oral

Le tableau ci-dessous est le résultat d'un travail de collaboration entre les enseignants de didactique de l'université de Bejaia, il récapitule les programmes de la matière « Oral » des trois années de licence et nous donne une idée sur les objectifs discursifs et linguistiques visés en fonction des principaux genres choisis :

	Genres oraux	Exemples d'actes de parole	Points langagiers
1 <sup>ère</sup> année	S1-La conversation (+lecture oralisée) <sup>1</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Converser : une vue d'ensemble</li> <li>- Se présenter/exprimer ses préférences; demander de se présenter/d'exprimer ses préférences dans les différents registres de langue.</li> <li>-S'informer de quelque chose/informer quelqu'un</li> <li>- Réclamer</li> <li>- Demander un rendez-vous</li> <li>- Expliquer une tâche à quelqu'un.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les formules de politesse</li> <li>- Les types de phrases</li> <li>- Le lexique de la présentation et de la préférence</li> <li>-Le lexique de l'information</li> <li>- Le lexique de la demande de rendez-vous</li> <li>- Le lexique de l'explication d'une tâche</li> <li>- Les adjectifs qualificatifs.</li> </ul>
	S2-l'exposé oral (+lecture oralisée)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Exposer oralement : une vue d'ensemble</li> <li>-Introduire oralement</li> <li>-Présenter son sujet/expliquer ses motivations</li> <li>-Annoncer son plan</li> <li>-Développer ses idées</li> <li>-Définir ses objets</li> <li>-Expliquer son contenu</li> <li>-Illustrer ses propos</li> <li>-Reformuler</li> <li>-Conclure son exposé</li> <li>-Résumer oralement un exposé oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les éléments non verbaux et para-verbaux de l'exposé : regard, posture, gestes, voix, intonation</li> <li>- Les éléments verbaux : lexique de l'introduction ; temps et pronoms de l'exposé ; phrase déclarative et la phrase interrogative ; connecteurs additifs et énumératifs</li> <li>substituts lexicaux et grammaticaux ; connecteurs explicatifs et illustratifs ; synonymie ; périphrases</li> </ul>

<sup>1</sup> Pour travailler la prononciation, les liaisons, l'intonation distinctive /expressive, les pauses...)

## Les jeux communicatifs en classe de FLE à l'université de Béjaia : entre représentations et réalité des pratiques

2 <sup>ème</sup> année	<b>S3-La discussion/débat</b> (+lecture oralisée)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Le débat : une vue d'ensemble</li> <li>- Ouvrir le débat</li> <li>- Présenter le sujet, les participants</li> <li>- Défendre son point de vue/ réfuter le point de vue de l'autre ;</li> <li>- Formuler son point de vue : thèse/antithèse</li> <li>- Annoncer et développer ses arguments et ses contre- arguments.</li> <li>- Clôturer le débat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les modalisateurs</li> <li>- Les marqueurs de subjectivité</li> <li>- Les moyens d'expressions des rapports logiques (connecteurs) concession/ opposition, cause/ conséquence</li> <li>- Les connecteurs d'énumération</li> <li>- Les adverbes de reformulation</li> <li>- Les synonymes</li> <li>- Les reprises anaphoriques de type définition</li> </ul>
	<b>S4-Le reportage</b> (+lecture oralisée)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le reportage/le compte rendu d'un reportage               <ul style="list-style-type: none"> <li>• informer</li> <li>• Décrire</li> <li>• Expliquer</li> <li>• Résumer</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les verbes de perception</li> <li>- La phrase déclarative</li> <li>- Les marques d'objectivité dans le discours</li> <li>- La passivation</li> <li>- La localisation dans l'espace</li> <li>- Les temps du discours : présent/passé composé</li> <li>- Les adjectifs qualificatifs</li> <li>- Les connecteurs spatio-temporels et logiques</li> </ul>
3 <sup>ème</sup> année	<b>S5-L'entretien</b> (interview, entretien d'embauche...) (+lecture oralisée)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ouvrir (une interview par exemple)</li> <li>-Présenter un invité, son parcours, etc.</li> <li>-Se présenter</li> <li>-Introduire un entretien d'embauche</li> <li>-Maintenir le contact (lors d'une interview par exemple)</li> <li>-Formuler une transition</li> <li>-Poser des questions, interroger correctement</li> <li>-Répondre de manière appropriée à la question posée</li> <li>-Répondre de manière biaisée à une question embarrassante lors d'une interview (par exemple)</li> <li>-Confirmer une information</li> <li>-Infirmer une information</li> <li>-Nuancer une information, une idée</li> <li>-Exprimer son opinion : exprimer une certitude, exprimer un doute, etc.</li> <li>-Exprimer des sentiments, des émotions</li> <li>-Défendre une opinion, une attitude, un travail (lors d'un entretien d'embauche, etc.)</li> <li>-Introduire une explication</li> <li>-Développer correctement une idée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1-Les éléments non linguistiques : ton de la voix, posture, regard, etc.</li> <li>2-Les éléments linguistiques :               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Les formules d'ouverture</li> <li>-Les formules d'accroche</li> <li>-Les types de phrase</li> <li>-Les différentes phrases interrogatives (interrogation partielle, totale, rhétorique)</li> <li>-Les formules d'interpellation</li> <li>-Les connecteurs logiques</li> <li>-Les formules de politesse</li> <li>-Les formules de transition</li> <li>-Les formules de clôture</li> </ul> </li> <li>-Procédés rhétoriques (figures hyperboliques, figures d'opposition..) pour permettre d'accentuer l'effet de certaines déclarations, lors d'une interview par exemple.</li> <li>-Les indices de subjectivité</li> <li>-Les expressions de certitude</li> <li>-Les expressions de doute</li> <li>-Les expressions d'adhésion</li> <li>-Les expressions d'objection, de réfutation.</li> </ul>
	<b>S6-La synthèse orale</b> (+lecture oralisée)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Introduire</li> <li>-Informer</li> <li>-Résumer</li> <li>-Expliquer</li> <li>-Relier</li> <li>-Enumérer</li> <li>-Conclure</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1-Les éléments non linguistiques</li> <li>-Le ton de la voix, la posture, le regard, etc.</li> <li>2-Les éléments linguistiques :               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Les formules d'introduction</li> <li>-Les types de phrase</li> <li>-Les connecteurs logiques</li> <li>-Les mots génériques</li> <li>-Les substituts lexicaux et grammaticaux, etc.</li> <li>-Les formules de conclusion</li> </ul> </li> </ul>

**Tableau n° 1 : Proposition de programmes : module « oral »**

L'observation des contenus du tableau n°1 conduit à faire plusieurs constats :

1) Chaque semestre porte sur un genre discursif. Le genre constitue un outil pédagogique incontestable, vu son aspect concret et pratique. En effet, celui-ci, comme il a été déjà précisé, « s'intègre facilement à des projets de classe et permet, de ce fait, de proposer aux apprenants des activités à la fois spécifiques et qui font sens » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 66). Les genres proposés appartiennent à différentes catégories : nous distinguons les genres sociaux (conversation, débat) ; les genres universitaires (exposé oral,

synthèse orale) ; les genres journalistiques (reportage, interview) et les genres professionnels (entretien d'embauche). La variété dans les genres permet d'exposer les étudiants à différentes situations de communication qui relèvent de la vie quotidienne et de différents milieux socioculturels ;

2) Chaque genre se décompose en plusieurs actes de parole qui déterminent les différents points langagiers à traiter. Les différentes composantes du genre régissent l'utilisation de la parole en fonction des contextes : composantes linguistiques (connaissances phonologiques, syntaxiques, etc.) composantes communicationnelles (règles discursives, psychologiques, culturelles et sociales) ; composantes corporelles (gestes, mimiques).

3) La progression dans la complexité des genres et des compétences langagières orales proposés selon le niveau en commençant par une simple situation de discussion (1<sup>ère</sup> année), pour arriver à un cadre plus formel d'échange, à savoir le débat (2<sup>ème</sup> année) et l'interview (3<sup>ème</sup> année) ;

4/ La prise en charge des besoins des étudiants. Il faut dire que le choix des genres résulte d'une réflexion autour des exigences de la formation<sup>2</sup> suivie par l'étudiant et des besoins qui en découlent. Si nous prenons le cas de l'exposé, il a été estimé que l'étudiant serait amené à produire des textes appartenant à ce genre dès sa première année universitaire. Pour ce qui est de l'entretien d'embauche, il s'agit aussi de l'une des situations auxquelles il serait confronté dans la vie active. L'enseignement de l'oral a pour objectif d'amener l'étudiant à maîtriser les situations de communication et, par conséquent, les genres discursifs nécessaires pour cela (conversation, débat, etc.).

Après avoir présenté les programmes de l'oral, nous nous intéressons à présent aux outils les plus adaptés pour développer ou améliorer cette compétence communicative. Notre choix s'est porté sur les jeux communicatifs.

## **2. Les jeux communicatifs pour l'enseignement de l'oral**

### **2.1 Représentations des enseignants**

Nous apporterons, dans cette partie, quelques éléments de réponse fondés sur l'analyse d'un corpus constitué des données collectées par le moyen d'un questionnaire. Ce dernier avait été distribué à 25 enseignants de l'oral de l'université de Béjaïa via Internet. Le nombre des personnes qui ont répondu est de 12 sur un total de 25. Deux objectifs sont visés à travers cet outil de recherche : il s'agit de mettre en évidence les représentations des enseignants

---

<sup>2</sup> Nous tenons à préciser que cette formation ne prend pas en charge l'aspect didactique : la formation des futurs enseignants.

concernant les jeux communicatifs et de cerner, entre autres, les raisons qui motivent la présence de ces derniers ou leur absence dans leurs pratiques pédagogiques.

### 2.1.1 Choix et préférences

L'activité didactique est considérée comme étant l'unité de base de l'enseignement (Germain, 2001 : 455-465). Elle est dotée d'une forme (observable en classe) et d'un contenu d'enseignement (Idem). Les jeux communicatifs qui regroupent les jeux de rôles, les simulations globales ainsi que les jeux dramatiques sont les activités qui nous intéressent ici. Ces différentes activités ludiques sont connues par leur triple dimension : la dimension ludique et divertissante ; la dimension cognitive et formative et la dimension socialisante, à travers les fonctions interactive et communicative.

Nous commencerons cette étude en mettant au clair les choix et les préférences des enseignants par rapport aux jeux communicatifs et aux autres activités communicatives non ludiques.

Le tableau ci-dessous résumera les réponses données :

	Préférence pour les jeux communicatifs	Préférence pour les activités communicatives non ludiques	Aucune préférence	Pas de réponse
Nombre des enseignants	3	4	4	1
Total des enseignants interrogés	12			

Tableau n°2 : choix et préférences

Les enseignants qui ont exprimé leur préférence pour les jeux communicatifs sont peu nombreux par rapport à ceux qui l'ont exprimée pour les activités communicatives « non ludiques » :

-3 enseignants seulement sur 12 préfèrent la 1<sup>ère</sup> catégorie.

L'un d'eux justifie son choix en ces propos :

« Je préfère les jeux de rôle et les simulations en ce qu'ils permettent à l'étudiant de s'exprimer spontanément et de se décontracter afin de mieux affronter le public. C'est aussi une façon amusante et motivante d'apprendre à parler la langue française ». L'autre avance que « les activités ludiques motivent les apprenants et leur font oublier qu'ils sont en train d'apprendre, qu'ils sont en classe de langue. De plus, ils se délivrent de leurs complexes, de leur timidité et des attitudes de repli sur eux-mêmes. Enfin, ils ont une image positive du travail qu'ils accomplissent en classe » ;

- 4 enseignants sur 12 sont pour la 2<sup>ème</sup> catégorie. Les justifications données sont variées. L'un d'eux évoque le critère d'authenticité : ce genre d'activités non ludiques favorise la communication authentique et c'est plus proche de la réalité. L'autre parle de l'atmosphère de travail :

« Je préfère la deuxième proposition, car les premières années découvrent à peine ce module. Il faut les laisser dans une saine atmosphère ». Le troisième soulève la question du programme : « on est délimité par les programmes des niveaux auxquels on assure des enseignements » ;

- 4 enseignants sur 12 n'ont aucune préférence. Selon eux les jeux communicatifs ainsi que les activités non ludiques sont « des activités pratiques » qui « favorisent la communication ». « Les deux sont utilisables et servent à quelque chose, on ne peut pas utiliser un seul type ». Ils affirment, donc, la nécessité de diversifier les pratiques de classe.

Il apparaît d'après les résultats que les représentations sont partagées.

### 2.1.2 Degré d'intérêt et de difficulté

Les deux questions que nous soulevons ici ont pour objectif de classer les jeux communicatifs selon le degré d'intérêt que porte chaque enseignant à chaque pratique ludique pour la première et le degré de difficulté qu'il leur attribue pour la deuxième (cf. infra, tableau n°3).

En ce qui concerne le premier classement proposé en fonction du degré d'intérêt, comme le montrent les chiffres du tableau, le jeu de rôle occupe la première position, c'est l'activité communicative et ludique qui suscite le plus l'intérêt des enseignants. La simulation globale vient en deuxième position suivie par le jeu dramatique.

		Nombre des enseignants		
		Classement <sup>3</sup>	Jeux de rôles	Simulation globale
Degré d'intérêt	1 <sup>ère</sup> position	8	3	1
	2 <sup>ème</sup> position	3	6	3
	3 <sup>ème</sup> position	1	3	8
Degré de difficulté	1 <sup>ère</sup> position	0	7	5
	2 <sup>ème</sup> position	4	3	5
	3 <sup>ème</sup> position	6	2	4
Total des enseignants		12		

Tableau n°3 : classement selon l'intérêt et la difficulté

<sup>3</sup> Les jeux communicatifs, dans ce tableau, sont classés suivant un ordre décroissant selon deux critères : intérêt et difficulté. Concernant le 1<sup>er</sup> critère, la 1<sup>ère</sup> position revient au jeu qui suscite le plus d'intérêt et la 3<sup>ème</sup> à celui qui le suscite le moins. Pour ce qui est du 2<sup>ème</sup> critère, la 1<sup>ère</sup> position revient au jeu qui présente le plus de difficultés lors de sa mise en œuvre alors que la 3<sup>ème</sup> revient à celui qui présente le moins de difficultés.

Les enseignants enquêtés justifient leur choix en faisant appel aux particularités de ces jeux. Selon certains enquêtés, la pertinence du jeu de rôle réside dans la part de liberté accordée à l'étudiant dans l'improvisation. Selon d'autres, « il n'est pas exigeant au niveau de la préparation et de la réalisation : le nombre des participants, les moyens, le temps, etc. ». D'après un enseignant « le degré d'improvisation et l'intensité et la qualité des interactions sont plus importants dans la simulation globale. De même, on est proche des interactions sociales authentiques avec la simulation globale et le jeu de rôles qu'avec le jeu dramatique ».

Pour ce qui est du deuxième classement en fonction du degré de difficulté, la simulation globale est l'activité qui présente le plus de difficultés que ce soit pour l'enseignant ou pour l'étudiant. Elle est suivie par le jeu dramatique et le jeu de rôle en deuxième et troisième position. Les explications données sont comme suit :

« La simulation globale nécessite beaucoup d'improvisation et entraîne un nombre considérable d'interactions, compte tenu du nombre d'apprenants qu'elle mobilise » ; « Les étudiants ont du mal avec le jeu dramatique car ils le trouvent compliqué et donc ne s'y investissent pas assez » ; « exigeant sur le plan affectif et émotionnel ».

Il est bien évident que les enseignants sont conscients de l'intérêt que peut susciter le jeu de rôle en tant que technique d'improvisation théâtrale plus ou moins libre et dont l'objectif est de favoriser la communication entre les élèves tout en permettant une production personnalisée d'acquis langagiers ou comportementaux (Caré et Debyser, 1978, p. 66-67). Le jeu de rôle a ainsi comme avantage de développer l'aptitude à réagir à l'imprévu et à encourager l'expression spontanée.

La simulation globale offre aussi des possibilités de s'exprimer en français. Toutefois, les enseignants ne parviennent pas à cadrer suffisamment ce jeu vu sa complexité. Debyser décrit ainsi cette complexité :

une simulation globale est un protocole ou un scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants pouvant aller jusqu'à une classe entière d'une trentaine d'élèves, de créer un univers de référence [...] Décrire le monde, raconter la vie et vivre la comédie des relations humaines, tel est le pari pédagogique des simulations. C'est l'ampleur de cette ambition qui explique le terme de "global" (1996b, préface).

### **2.1.3 Nature du jeu communicatif selon le niveau**

L'objectif poursuivi ici est de mettre en lumière les spécificités des niveaux concernant le choix des pratiques ludiques, c'est ainsi que l'une des

questions posées aux enseignants portait sur la précision du jeu communicatif qui conviendrait le mieux aux apprenants de chaque niveau.

Voici le résultat des réponses données par les enseignants :

Niveau	Nombre des enseignants		
	Jeux de rôles	Simulation globale	Jeux dramatiques
Débutant	8	2	2
Moyen	7	6	4
Avancé	1	6	6
Pas de réponse	0	2	2
<b>Total des enseignants interrogés</b>	12		

Tableau n°4 : Jeu communicatif et niveau

Huit enseignants sur douze estiment que le jeu de rôle est plus favorable pour un niveau débutant parce que selon leur dire, « il est plus facile à un petit élève (débutant) de jouer de petits rôles (de la maman, du papa,...) que de jouer un jeu dramatique par exemple ».

Six enseignants sur douze indiquent que la simulation globale convient pour des apprenants de niveau moyen, tandis que les six autres voient qu'il est nécessaire de l'introduire chez des apprenants d'un niveau avancé, car c'est une activité complexe qui « nécessite la création d'un univers dans lequel ils partagent les rôles et c'est à eux de préparer les décors et les scénarios ». Six enseignants sur douze pensent que le jeu dramatique doit être destiné aux apprenants de niveau avancé et quatre d'entre eux voient son intérêt pour les apprenants de niveau moyen. Selon certains enquêtés ce choix est déterminé par « le critère de difficulté croissante par rapport à l'implication sur le plan affectif et émotionnel dans l'activité » et aussi en fonction de l'effort et du degré de concentration qu'ils nécessitent.

Les jeux communicatifs avec leur diversité apparaissent comme révélateurs des intérêts et des besoins des apprenants des différents niveaux. Ils ne sont pas seulement propres aux niveaux débutant et moyen, mais ils conviennent aussi au niveau avancé (le cas des universitaires) à condition bien sûr de choisir le jeu qui lui correspond, comme le souligne De Grandmont : « pour qu'une expérience, même ludique, porte fruit, elle doit être appropriée à l'âge chronologique du sujet et à son âge mental » (1997, p. 52).

## 2.2 Place des jeux communicatifs en cours de l'oral

Il importe ici, après avoir déterminé les représentations des enseignants par rapport aux jeux communicatifs, de prendre conscience de la place qu'ils leurs réservent dans les pratiques d'enseignement de l'oral.

### 2.2.1 Jeux communicatifs : fréquence d'utilisation

L'une des questions posées vise à mesurer la fréquence d'utilisation de chaque jeu communicatif. Les réponses obtenues sont rapportées dans le tableau suivant :

Fréquence d'utilisation	Nombre des enseignants		
	Jeux de rôles	Simulation globale	Jeux dramatiques
Jamais	1	4	3
Rarement	0	2	2
Parfois	4	1	3
Souvent	7	2	2
Pas de réponse	0	3	2
Total des enseignants interrogés	12		

Tableau n° 5 : Fréquence d'utilisation des jeux communicatifs

Les données chiffrées de ce tableau montrent que les jeux communicatifs n'occupent pas la même place. En effet, le jeu de rôle est en tête des jeux communicatifs utilisés, puis vient le jeu dramatique et en dernière position la simulation globale qui reste, selon leurs réponses, une activité communicative peu connue des enseignants. Toutefois, la fréquence de cette utilisation varie : sept enseignants sur douze recourent « souvent » aux jeux de rôles, quatre sur douze l'utilisent « parfois » et un enseignant sur douze n'y recourt jamais. L'utilisation des jeux dramatiques et de la simulation globale restent limitée.

Les raisons qui ont été données par les enseignants soit pour le choix du jeu communicatif soit pour la fréquence de son utilisation sont différentes. Dans l'ensemble, la majorité des enseignants s'accorde à confirmer l'importance des trois formes d'activités communicatives dans le développement de la compétence orale : « les jeux de rôles, mais surtout les simulations globales favorisent la maîtrise de la compétence de communication parce qu'ils permettent de rapprocher les pratiques de classe des interactions sociales, de la communication effective ». L'intérêt de ces activités réside aussi dans la motivation qu'ils suscitent chez les étudiants. Pour certains, le choix du jeu

communicatif est déterminé par le genre discursif visé. L'absence de la simulation globale en classe de langue est justifiée soit par la méconnaissance de ce genre de jeu soit par sa complexité et les difficultés de sa mise en œuvre. Selon les enquêtés, c'est une activité qui « demande beaucoup de temps », « requiert beaucoup de moyen » et « nécessite plus d'investissement aussi bien de la part de l'enseignant que de l'apprenant ».

Bien que la majorité des enquêtés soit consciente des avantages à tirer des jeux communicatifs, ce discours reste en partie contradictoire avec les pratiques de classes car ce genre d'activités n'est pas suffisamment pris en charge.

### 2.2.2 Préparation et évaluation

Pour préparer l'étudiant au jeu communicatif, il convient de commencer par l'exposer à des situations de communication similaires à celles qu'il va simuler. Ceci sera possible grâce aux enregistrements audio ou audiovisuels que l'enseignant mettra à sa disposition. Les activités de compréhension orale élaborées à partir de ces supports permettent la connaissance du genre visé.

La préparation du jeu communicatif, selon six enseignants sur douze, doit se faire en salle pendant la séance de l'oral. Ceci permet, d'un côté, aux étudiants de travailler ensemble et de s'entraider dans la réalisation de la tâche, de l'autre côté, à l'enseignant de veiller à faire comprendre la situation à simuler, d'obtenir l'attention et l'implication de l'ensemble des étudiants, et de faire participer les plus timides dans la préparation du dialogue. Par contre, quatre enseignants sur douze pensent qu'il est préférable que la préparation se fasse en dehors de la salle, avant la séance, afin de donner aux étudiants plus de temps de réflexion. Le manque de temps consacré à l'oral et la surcharge des classes les obligent à réserver la séance aux mises en scènes des groupes participants et à l'évaluation de celles-ci. Deux enseignants sur douze estiment que la préparation peut se faire soit en dehors de la salle avant la séance soit dans la salle pendant la séance en fonction de la faisabilité de la chose, en d'autres termes, en fonction du jeu choisi et de ses exigences.

Pour ce qui est de l'évaluation des productions qui résultent d'un jeu communicatif, tous les enseignants à l'unanimité précisent que s'il y a correction, elle doit se faire après ce jeu pour ne pas perturber l'étudiant. Selon l'un des enseignants « la correction pendant le jeu peut faire perdre le fil de la communication à l'étudiant ou même le déranger ». Un autre ajoute : « Pour ne pas briser l'élan des étudiants et pour qu'ils ne sortent pas de

l'univers ludique où ils sont plongés. Autrement dit, on ne doit pas leur rappeler qu'ils sont en train d'apprendre ».

Certains enseignants pensent que la correction peut se faire aussi avant, lors de la préparation du jeu à condition que les apprenants le demandent. Il importe de savoir que le fait d'être soumis constamment à des corrections a un impact négatif sur les apprenants surtout ceux qui sont d'un niveau moyen et faible. D'autres estiment qu'il est préférable de ne pas intervenir pour souligner et corriger de manière directe les erreurs linguistiques commises par les apprenants. Ils nous révèlent que le plus important est que l'apprenant se rende compte, par lui-même, de ses failles. Donc leur objectif est de les amener à avoir un regard critique par rapport à leur travail, c'est-à-dire à s'auto-évaluer. Ils veulent, à travers leur démarche qui consiste à leur poser des questions, les inciter à réfléchir sur leur propre stratégie de travail, leur faire prendre conscience et guider leur réflexion sur ce qu'ils ont réussi et ce qu'ils doivent aussi améliorer. C'est ce que précise De Landsheere (1992, p. 125) :

l'évaluation formative intervient au terme de chaque tâche d'apprentissage dans l'objet d'informer l'élève et l'enseignant du degré de maîtrise atteint et éventuellement de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser.

L'enseignant peut, donc, proposer à la fin de chaque prestation un bilan collectif où les étudiants partageront leurs avis et essayeront de dégager les difficultés rencontrées par les participants au jeu. Nous visons à faire de ce moment une étape d'apprentissage en aidant l'étudiant à acquérir des stratégies personnelles de résolution de problème et non de sanction des erreurs.

### **3. Apports des jeux communicatifs à l'oral**

Nous avons cherché aussi, dans cet article, à déterminer l'efficacité ou non des jeux communicatifs. Pour répondre à cette question, nous nous sommes appuyée sur les données du questionnaire ainsi que les enregistrements des productions des étudiants.

Deux des douze enseignants enquêtés estiment que le jeu communicatif est moyennement efficace. Pour l'un d'eux, ces pratiques ne sont pas spontanées et elles ne sont pas authentiques et pour l'autre « les étudiants s'engagent peu dans ces jeux. De plus ils sont trop nombreux pour les faire participer tous. Par ailleurs, ils ne sont pas habitués à ce genre d'activités ». Par contre, dix des douze enquêtés évoquent les jeux communicatifs comme étant des

activités très efficaces pour le développement de la compétence orale sans occulter certaines difficultés à les mettre en œuvre.

Les apports des jeux communicatifs à l'oral évoqués par ces enseignants seront repris dans cette partie. Les situations interactives que nous avons filmées chez un groupe d'étudiants de 3<sup>ème</sup> année LMD, lors d'une activité de production orale sous forme de jeux de rôle, qui s'inscrit dans le cadre de la séquence portant sur le genre interview, permettraient d'illustrer certains de ces apports.

Le jeu communicatif, comme le confirme un bon nombre des enquêtés, déclenche la motivation intrinsèque<sup>4</sup> des étudiants, entraînant ainsi des changements dans leur perception de la tâche à accomplir qui est généralement positive. Cette représentation développe des attitudes et des comportements favorables à l'apprentissage tels que : l'intérêt porté au cours de l'oral, la collaboration, la participation active, la confiance en soi. En effet, ces attitudes sont observées chez les seize étudiants participants<sup>5</sup> qui se sont donnés entièrement au jeu jusqu'à la fin, en dépit des difficultés rencontrées par certains d'entre eux et qui sont beaucoup plus d'ordre psychologique et linguistique (timidité, difficultés de prononciation, incompetence lexicale). Ces changements positifs, qui atteignent même les plus défavorisés sur le plan linguistique, ne peuvent qu'être avantageux dans le développement de la compétence orale.

Evidemment l'aspect ludique du jeu communicatif pallie des obstacles de tout ordre (psychologique, linguistique...) qui peuvent empêcher l'étudiant de prendre la parole en langue étrangère. Grâce à l'intensité de la motivation suscitée par ce genre de jeu, la crainte de commettre des erreurs de langue et d'être la risée de ses camarades est vaincue par un profond désir de communiquer en jouant avec ses pairs (Makhloufi, 2011). C'est à partir de ce moment que l'étudiant fait appel à toutes les connaissances acquises.

La coopération affichée par les étudiants est double : elle est d'abord observée chez les étudiants/participants au jeu qui se sont pleinement investis dans leurs rôles et dans la situation, puis, chez les étudiants/public qui ont suivi avec attention le déroulement des mises en scène pour réagir à la fin de chaque prestation en donnant leurs appréciations (évaluation).

Bien évidemment, le rôle du jeu communicatif ne s'est pas cantonné à la dimension ludique (divertissement et plaisir). Il a aussi donné l'occasion aux

---

<sup>4</sup> La motivation intrinsèque consiste en « *la recherche d'une activité pour l'intérêt qu'elle procure en elle-même ; elle correspond à l'intérêt, à la curiosité, c'est-à-dire au sens courant de la motivation* » (Lieury et Fenouillet, 2006 : 142).

<sup>5</sup> Nous tenons à préciser que les 16 étudiants se sont répartis en 7 groupes : 2 groupes de 3 étudiants et 5 groupes de 2 étudiants.

étudiants de montrer ce qu'ils étaient capables de faire avec les connaissances linguistiques et discursives acquises antérieurement et à l'enseignant d'évaluer les compétences développées chez ces derniers. Puren explique qu'« une forme linguistique est dite « assimilée » lorsque l'apprenant est capable de la réemployer spontanément pour son expression personnelle en situation de communication » (2002, p. 14).

Les étudiants, au cours de cette activité, ont pu mettre en application ce qu'ils ont acquis, non seulement dans les séances précédentes (compréhension orale et fonctionnement de langue), mais aussi, dans des formations antérieures. Pour ce dernier cas, nous pouvons donner l'exemple de l'étudiante qui avait joué le rôle d'avocate pour aborder le phénomène du divorce en Algérie. Ce choix n'est pas dû au hasard mais revient au fait qu'elle avait des connaissances dans ce domaine vu qu'elle avait déjà fait des études en droit. L'extrait<sup>6</sup> ci-dessous, tiré de l'interview n°1, illustre clairement les connaissances antérieures de cette étudiante :

E1 : Pouvez-vous nous parler ou nous citer les différents types du divorce ?  
 E2 : oui, tout-à-fait. Comme tout le monde le sait, il y a différents types de divorce, surtout qu'on sait que le code de la famille a été modifié en 2005. Il y a le divorce par le consentement mutuel des deux époux, il y a le divorce à la demande du mari, il y a le divorce à la demande de la femme, il y a aussi « el kholaa » (...)

Concernant les acquis des étudiants suite aux enseignements reçus, nous relevons :

1) le respect de la structure organisationnelle du genre interview. Six sur sept des productions réalisées sont structurées en trois phases : ouverture, questionnement et clôture. Chacune de ces étapes se caractérise par certains éléments qui la distinguent. Nous citons à titre d'exemples les formules de salutation et de politesse dans la première et la troisième phase, comme le montrent les deux extraits ci-dessous qui correspondent respectivement aux phases d'ouverture et de clôture de l'interview n°2:

E3 : Mesdames et messieurs bonsoir (à l'adresse du public). Aujourd'hui, on va vous présenter une nouvelle star, un nouveau artiste dans le domaine du Rap. Aujourd'hui, nous accueillons Mister S.O. Bonjour monsieur (à l'adresse du chanteur).

E3 : Merci monsieur Said. Chers auditeurs, on vous laisse avec cette fin de l'émission de « La star du jour ». Et à la semaine prochaine. Merci.

2) L'emploi de l'interrogation avec toute sa variété (directe/indirecte, partielle/totale, etc.).

<sup>6</sup> Nous précisons que nous avons transcrit les interviews réalisées par les étudiants sans apporter aucune correction.

Concernant les différentes formes de questions, nous relevons des interrogations par inversion : « Ah, justement, puisque le code de la famille algérien a été modifié, pouvez-vous nous dire ou définir ce que c'est le terme « El kholaa » ? » ; des interrogations par emploi des mots interrogatifs (pronoms, adjectifs, adverbes) : « Combien de livre vous avez à votre compte jusqu'à maintenant ? » ; des interrogations par emploi de la locution « est-ce que » : « tout le monde, tout le monde a critiqué votre, votre dernier livre, est-ce que vous pouvez expliquer cela ? » ; des interrogations intonatives : « Alors les autres anges, ils ont tous des projets professionnels ? ».

3) Le recours à un lexique de spécialité. Nous avons noté la richesse du vocabulaire technique adéquatement utilisé tels que : « *carrière artistique* », « *scène* », « *guitare* », « *chanson* », « *a capella* », « *album* », « *star* » pour le domaine du chant ; « *mannequin égypte* », « *marque Dolce Gabana* » « *Channel* », « *Zara* », « *Pinki* », « *Gochi* » pour le domaine du mannequinat ; « *divorce par consentement* », « *code de la famille* », « *Article 48* », « *El kholaa* », « *législateur* » pour le domaine du droit, etc.

4) l'intégration des éléments non verbaux. Les étudiants ont fait en sorte de prendre part à la communication en apportant chacun son style particulier à travers les gestes, les expressions faciales et les mouvements du corps. Ils ont, donc, veillé à l'articulation entre les éléments linguistiques et les éléments non linguistiques. Il est vrai que certains gestes et postures expriment l'embarras et la nervosité mais d'autres sont plus pratiques et servent la communication. Nous pouvons donner comme exemples : le hochement de tête en guise soit de réponse affirmative soit d'attention portée aux propos de son interlocuteur dans plusieurs prestations ; l'énumération avec les doigts dans la 1<sup>ère</sup> et 3<sup>ème</sup> prestation ; toucher la gorge avec les doigts en disant « j'ai un mal de gorge » dans la 5<sup>ème</sup> prestation ; mouvement avec les deux mains pour former un rond en disant « globalement » dans la 3<sup>ème</sup> prestation, etc.

Tout comme les indices cités ci-dessus renforcent le discours verbal, d'autres servent à déterminer le sens du discours tels que l'intonation choisie en fonction de l'intention de communication ; le ton de la voix enjoué, sérieux, etc. La spontanéité ressentie dans ces improvisations est due à tous ces indicateurs. Ceci nous permet de dire que les étudiants ont réussi à recréer tous les éléments de la situation d'interaction et à s'approprier chacun le personnage interprété.

En somme, les interviews réalisées par les étudiants semblent répondre, pour la plupart, aux caractéristiques du genre préalablement étudiées.

Ajoutons à tous ces acquis, que le jeu communicatif sous ses différentes formes garantit « *une prise de parole collective partagée* » (Cicurel et Rivière, 2008, p. 255-273). L'étudiant, retrouvant un rôle primordial, a plus d'occasions d'interagir avec ses pairs. Ceci permet de sortir du modèle interactionnel limité et existant depuis les méthodologies traditionnelles, où l'enseignant monopolise une grande partie du temps de parole et contrôle la conversation en imposant un seul modèle d'échange : un échange enseignant/apprenants.

En effet, les étudiants se sont trouvés en situations d'interaction pour des durées qui varient, suivant le degré de performance de chacun, entre 1m19 et 8m54, dans le cadre du jeu de rôle au cours duquel l'un des participants avait le rôle d'un journaliste et l'autre celui d'un expert appartenant à un domaine bien précis (chanteur, avocat, mannequin, écrivain, etc.).

En examinant leurs productions, nous constatons que les énoncés sont assez longs, ce qui peut être considéré comme un signe de performance comme le soulignent Cornaire et Raymond pour le cas de l'écrit (1999, p. 47). L'exemple que nous soulevons dans cette partie est tiré de l'interview n°3 :

E5 : Bonjour, donc, nous sommes en directe sur notre chaîne « Force 5 » dans une nouvelle émission. Heu... Moi et mon collègue, le fameux Zizou. Comme on a l'habitude, il va nous présenter une nouvelle star.

E6 : Bon, nous allons accueillir une star de la télé réalité Feriel qui vient d'arriver maintenant à Miami pour une nouvelle saison des anges huit, des anges neuf pardon. Qui est un mannequin égyptienne dans une grande marque Dolce et Gabana . Bienvenue Feriel.

Nous ne pouvons ignorer non plus la dimension sociale développée grâce à ce genre d'activités où les étudiants se trouvent investis avec leurs pairs dans des situations interactives simulées ou authentiques. Les jeux communicatifs nécessitent l'aide mutuelle entre les pairs qui se fait naturellement dans le but de garantir non seulement la réussite individuelle mais aussi la réussite collective. Valoriser les réseaux d'échange apprenant/apprenant renforce les liens entre ces différentes parties et rassure aussi les moins performants qui finissent par communiquer avec plus d'aisance. La classe devient un milieu vivant où chacun trouve sa place. Ces jeux instaurent, donc, des relations plus authentiques dans les interactions.

Les jeux communicatifs rapprochent aussi les pratiques scolaires des pratiques sociales. Ceci s'applique parfaitement au cas de l'étudiant qui a joué le rôle de chanteur, il a profité de l'activité pour parler de son expérience, de sa propre carrière artistique car il est réellement chanteur. L'extrait suivant est tiré de l'interview n°4 réalisée par cet étudiant :

E7 : Pouvez-vous nous parler de votre carrière artistique ?

E8 : Evidement. Donc, bonsoir (en s'adressant au public). Bonsoir pour vous (en s'adressant à la journaliste). Bonsoir pour ce magnifique public. Merci d'être là toujours. Donc, en parlant de ma carrière artistique, je vais vous parler de mon début. Donc, j'ai commencé ma carrière artistique lors de ma participation la première fois, à un gala dans mon village. Donc notre association m'a donné une chance de faire une petite scène. Ça, c'était en 2010.

En plus de l'apport social, il y a aussi l'apport culturel. En effet, les jeux communicatifs contribuent non seulement au développement des compétences linguistique et discursive mais aussi au développement de la compétence culturelle. D'ailleurs, parmi les éléments importants dans les productions des étudiants, nous relevons ceux qui sont à charge culturelle. Ces derniers font partie soit de la culture d'origine de l'étudiant comme : « Takfarines » et « Idir » (noms de chanteurs kabyles) ; « kabyle », « arabe » et « français » (langues présentes en Kabylie) ; « El Kholaa » (nom arabe désignant un type de divorce en Algérie) ... Soit de celle de l'autre tels que : « Miami », « Marakech », « Maroc » (noms de villes et de pays) ; « Dolce Gabbana », « Zara », « Chanel », « Pinki » (noms de marques célèbres). Ces différentes données culturelles rendent les productions plus authentiques et plus proches de la réalité.

En somme, les jeux communicatifs offrent des possibilités d'activités permettant le développement de plusieurs connaissances et compétences.

## **Conclusion**

Suite à cette étude, nous ne pouvons que reconnaître les avantages des jeux communicatifs même chez un public universitaire. Cet atout va au-delà de l'aspect psychologique. Il est bien évident que l'aspect ludique de ces pratiques a une influence positive sur la motivation des étudiants. Celle-ci se traduit par leur enthousiasme et leur participation en classe. Cet effet positif se manifeste aussi à travers le développement de la compétence interactive verbale et des comportements interactionnels non verbaux.

Les jeux communicatifs tels que le jeu de rôle, la simulation globale et le jeu dramatique dynamisent les échanges entre les participants en dépolarisant les relations enseignant/apprenants. De plus, ils redonnent à l'oral sa place légitime, ce qui ne peut qu'être en faveur de la maîtrise de la langue étrangère parce que le coté pratique de cette dernière n'est pas écarté et c'est ainsi qu'elle retrouve son statut de moyen de communication.

Avec ces activités d'improvisation, la créativité retrouve aussi sa place en classe de FLE. Les apprenants récupèrent leur droit d'être créateurs en simulant des situations fictives dans le cadre formel que représente la classe. Ils inventent des personnages, ils créent des décors, ils font interagir des

personnages et leur imagination, leur vécu et leurs connaissances linguistiques, discursives, socioculturelles sont ainsi mis en avant. Le meilleur d'eux-mêmes est mis en valeur, ce qui encourage le plaisir de produire.

Toutefois, même si les enseignants sont convaincus des apports considérables des jeux communicatifs à l'oral, la place qui leur est réservée en classes reste limitée. Ceci peut-être expliqué par les difficultés que présentent ces jeux aussi bien pour les enseignants que pour les étudiants. C'est sur ce point que nous nous pencherons dans de prochaines recherches.

### Références bibliographiques

- Alrabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 15-34.
- Boudjellal, A. (2012). Réflexion sur la didactique de l'oral en milieu universitaire algérien. *Synergies Algérie*, 15,121-129.
- Debyser, F. (1996 a). Eloge du savoir-vivre et pour tordre le cou au savoir être. *Echos*, 80, 83-84.
- Debyser F. (1996 b). *L'immeuble*. Paris : Hachette FLE/CIEP.
- Caré, J-M., Debyser, F. (1978). *Jeu, langage, créativité. Les jeux dans la classe de français*. Paris : Hachette-Larousse.
- Cornaire C. et Raymond P-M. (1999). *La production écrite*. Paris : CLE international.
- Cuq, J- P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- Cuq, J- P., et Gruca, I. (2003). *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- De Grandmont, N. (1997). *Pédagogie du jeu, jouer pour apprendre*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en Education*, 2<sup>ème</sup> édition revue et augmentée. Paris : PUF.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. (3e édition). Paris : ESF éditeur.
- Germain, C. (2001). Le didactème, concept-clé de la didactologie ? *ELA Etudes de linguistique appliquée*, 123-124, 455-465.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations, Tome 1*. Paris : Armand Colin.
- Lieury, A. et Fenouillet, F. (2006). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Lopez, J-S. (1998). Jeux communicatifs et enseignement/apprentissage des langues étrangères. Récupéré de : [www.ugr.es/~jsuso/publications/Jeux%20communicatifs.pdf](http://www.ugr.es/~jsuso/publications/Jeux%20communicatifs.pdf)
- Makhloufi, N. (2011). Le ludique dans l'enseignement/apprentissage du FLE chez les 1ère A.S. *Synergies Algérie*, 12, 89-100.
- Makhloufi, N. (2015). Le ludique dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie (thèse de doctorat non publiée). Université de Béjaia, Algérie.
- Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer et apprendre*. Paris : Hachette.

#### AUTEUR

**Nacima MAKHLOUFI** est enseignante chercheuse en didactique du FLE à l'université Abderrahmane Mira-Béjaia (Algérie). Elle est membre du laboratoire LAILEMM. Ses travaux portent essentiellement sur la pédagogie du ludique et l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de FLE. En plus de sa thèse de doctorat qui a porté sur " Le ludique *dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie*" soutenue en 2015, elle a déjà écrit sur le sujet un article en 2011 « Le ludique dans l'enseignement/apprentissage du FLE chez les 1ère A.S » publié dans la revue *Synergies Algérie*, n°12.