



Principes de didactisation des activités ludiques

Pratiques orales en classe de langue

FRANCISCO JIMÉNEZ

La nature éclectique des approches communicatives et interactionnelles entraîne l'adoption de supports motivants venus d'horizons très divers qui sont censés entraîner facilement la parole chez les étudiants des langues étrangères. Cette contribution se propose d'examiner en particulier les résistances que les ressorts ludiques relevant notamment du *mimicry* (jeux de rôles, simulations, etc.) et de l'agôn peuvent opposer à l'acquisition des systèmes linguistiques en situation pédagogique d'interaction orale. Nous ne contestons pas les propriétés mobilisatrices de l'élément ludique, mais sommes persuadé que pour être réellement efficaces et minimiser les facteurs de surcharge cognitive et d'inhibition, les jeux doivent subir un processus de didactisation qui passe par l'intégration d'un nombre limité d'éléments à gérer ou à stimuler : coût cognitif, dimension socio-affective, traitement des rétroinformations, délimitation des objectifs opérationnels, activité métalinguistique et principe d'itérativité.

Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité

Cahiers de l'APLIUT Vol. 36 N°2 - juin 2017

Principes de didactisation des activités ludiques

Francisco Jiménez

Introduction

Le jeu ne trouve que partiellement un espace légitime dans le cadre pédagogique universitaire et ce malgré l'incroyable profusion de travaux de recherche et de manifestations scientifiques qui lui sont consacrés, sans compter les applications qui voient le jour çà et là. Faut-il imputer une telle frilosité des universitaires à une incompatibilité entre certains mécanismes ludiques et les processus d'enseignement-apprentissage des langues ? Ou serait-ce dû à une réticence de la part de l'institution universitaire à associer jeu et étude comme le révèle l'oxymore dans « jeu sérieux ». Quoi qu'il en soit, lorsqu'on examine les projets de « jeux sérieux » réalisés ou en cours, on ne peut que constater une nette préférence pour des modèles qui sont davantage associés à la compétence linguistique qu'à la compétence communicationnelle. Un tel déséquilibre peut-il se justifier alors que les approches actionnelles occupent exponentiellement le devant de la scène notamment en Lansad?¹ Quelles peuvent être alors les résistances qui empêchent l'élaboration de modèles d'application dans le domaine communicationnel? Cette contribution tentera modestement d'esquisser des éléments de réponse et proposera l'inclusion d'une série de principes visant la didactisation des mécanismes ludiques dans les situations pédagogiques d'interaction orale. Mais tout d'abord, nous examinerons les rapports que l'apprentissage guidé des langues étrangères entretient avec l'élément ludique. Aussi nous semble-t-il incontournable de rappeler brièvement le modèle heuristique de Caillois qui servira de cadre à l'examen des deux systèmes en présence : le système-jeu et le système-langue.

¹ Langues pour spécialistes d'autres disciplines.

1. Jeu et apprentissage des langues

La didactique des langues est d'une nature éminemment éclectique² en ce sens qu'elle « absorbe » des supports et des procédés venus d'horizons très divers : les jeux, le théâtre, la littérature... Elle accueille, discute et questionne avec le même appétit les postulats théoriques issus des sciences humaines mais également des sciences dites « dures ». Certains voient dans un tel engouement une pointe de frivolité. Or, la didactique des langues n'a pas choisi la dispersion, bien au contraire. Si elle touche un peu à tout et emprunte tous azimuts, c'est que, en vérité, son objet d'étude est fort complexe, changeant, multifactoriel, intrapersonnel et interpersonnel, attitudinal et aptitudinal, procédural et sémantique. Comme l'écrit Puren, bien que le didacticien ait un domaine de compétence particulière, il doit rester d'abord généraliste car « ce qui différencie la didactique des langues d'autres disciplines [...] c'est bien son approche systémique ; et ce souci constant de restituer tout élément particulier dans la problématique d'ensemble » (1). On peut prétendre, en somme, que la didactique des langues est, à l'instar de son objet d'étude, en éternel devenir.

1.1. Des systèmes en concurrence?

Le rôle que joue le jeu dans le développement de l'enfant n'est plus à découvrir. Piaget lui attribue des qualités cognitives ; Winnicott a notamment insisté sur les facteurs affectifs, alors que Caillois met en exergue la dimension sociale et culturelle. Le jeu dans l'apprentissage guidé dans l'enseignement supérieur est une toute autre affaire. Là, l'unanimité n'est pas acquise. Certains ludologues prétendent que le plaisir autotélique³ procuré par le jeu reste incompatible avec la nature contraignante des apprentissages. Cette idée est également partagée -toute proportion gardée- par d'honorables pédagogues comme Freinet, et d'une façon générale, par le courant d'opinion qui continue de considérer le jeu comme une activité gratuite et plaisante. De même, Gremmo et Holec estiment que les activités ludiques ne bénéficient guère de recherches en psycholinguistique : « l'on ne se pose pas la question de savoir si ces activités permettent bien d'acquérir ce qu'elles sont censées aider à acquérir, ni même, parfois, quelles sont les acqui-

² La didactique des langues et plus particulièrement les approches communicatives partagent avec le jeu la particularité de convoquer et de mettre en scène une grande variété de formes et modes d'activité humaine cognitive, sociale et culturelle. Le choix de l'adjectif « éclectique » utilisé à plusieurs reprises ici renvoie d'une manière générale à l'idée commune d'ouverture, de diversité, d'hétérogénéité et de multi-modalité.

³ Du grec : *auto* (soi-même) et *telos* (but).

tions visées » (30). Or, même si la plupart des recherches actuelles s'inscrivent en faux contre ces réserves, on est en droit de s'interroger sur les rapports d'adéquation -faussement évidents- entre jeu et apprentissage.

D'après Salen et Zimmerman, « A game is a system in which players engage an artificial conflict, defined by rules, that results in a quantifiable outcome » (80)⁴. Autrement dit, le jeu apparaît effectivement comme un système organisé (ensemble de règles, principes, etc.) visant un but. Dès lors, sachant que les systèmes ludiques et linguistiques visent chacun des buts différents, y aurait-il concurrence? Dans cet ordre d'idées, Brougère affirme dans *Jouer / Apprendre* qu'en jouant on apprend prioritairement et principalement à jouer (7). Pour Engelfeldt-Nielsen, directeur de la compagnie *Serious Games Interactive*, c'est le jeu qui doit s'adapter aux contextes d'apprentissage en raison du pouvoir autotélique des mécanismes ludiques :

Game mechanics and goals are extremely powerful, so they need to be carefully matched with the curriculum, student level, and educational context. If you achieve a motivating game that is not aligned with the learning experience, it's actually worse than a "boring" game that offers a strong learning experience.⁵ (Engelfeldt-Nielsen « How Do You Identify Games for the Classroom? »).

Faudrait-il alors craindre que l'attention portée à la bonne réussite du système-jeu n'entrave les processus de contrôle opérant dans l'apprentissage du système-langue ? Manifestement le risque de surcharge ne peut être ignoré sachant par ailleurs que l'apprentissage d'une langue étrangère est sous l'emprise d'un autre système déjà en place (la L1) et implique aussi la transformation des systèmes de référence de l'apprenant. Cela ne se produit évidemment pas sans peine. Nous verrons plus loin que le coût des processus attentionnels et de contrôle cognitif est considérable chez l'apprenant d'une LE. Toutefois cela n'exclut pas que les ressorts ludiques puissent être mis au service de l'action pédagogique, à condition qu'ils y soient intégrés avec mesure afin d'éviter d'encombrer les traitements cognitifs visant la procéduralisation des connaissances. Partant de là, il semble in-

⁴ Trad. : « Le jeu est un système dans lequel les joueurs s'engagent dans un conflit artificiel, défini par des règles, qui aboutit à un résultat quantifiable ».

⁵ Trad. : « Les mécanismes et les objectifs du jeu sont extrêmement puissants, c'est pourquoi ils doivent s'adapter aux objectifs d'apprentissage, au niveau de l'élève et au contexte éducatif. Si vous réalisez un jeu motivant mais qui n'est pas adapté aux objectifs d'apprentissage, c'est en fait pire qu'un jeu "ennuyeux" qui favorise l'apprentissage ».

contournable de procéder à une didactisation des jeux, sans laquelle on risque de succomber aux charmes du ludique sans en tirer de profit pédagogique.

1.2. Les typologies du jeu de Roger Caillois

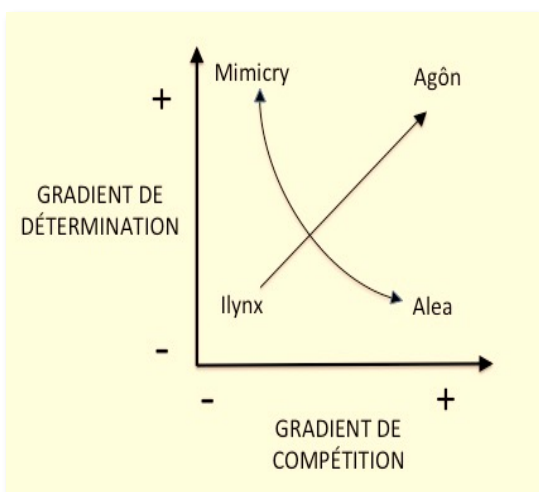
La classification des jeux proposée par Caillois a connu un immense succès. Elle est en effet claire et d'une incontestable valeur heuristique. Les quatre catégories *agon*, *alea*, *mimicry* et *ilyn* renvoient à ce qu'il appelait les « impulsions essentielles et irréductibles » pour mieux accentuer la nature universelle des jeux. Caillois

Fig. 1: Classification des jeux selon Roger Caillois.

	AGON (compétition)	ALEA (chance)	MIMICRY (simulacre)	ILYNX (vertige)
PAIDIA	courses, luttes, etc. } non réglées athlétisme	comptines Pile ou face	imitations enfantines jeux d'illusion poupées, panoplies masque travesti	«tournis» enfantin manège balançoire valse
vacarme agitation fou rire				
	boxe, billard escrime, dames	pari Roulette		volador attractions
cerf-volant solitaire	football, échecs			foraines
réussites	compétitions	loteries simples	théâtre	ski
mots croisés	sportives en général	composées ou à report	arts du spectacle en général	alpinisme voltige
LUDUS				

opère une distinction majeure à l'intérieur de ces catégories entre deux pôles qui mesurent le caractère plus ou moins réglé d'un jeu : *paidas et ludus*. Ainsi, le *paidas* (du grec : « enfant ») renvoie aux manifestations spontanées de l'instinct de jeu, souvent sous l'emprise impétueuse et désordonnée d'un besoin de divertissement, d'abandon ou de fantaisie. À l'opposé, le *ludus* introduit les conventions

Fig. 2: Variables selon la détermination et la compétition.



arbitraires : le *Moi* et ses excès s'effacent et cèdent face aux règles contraignantes qui délimitent les habiletés dont le joueur peut faire preuve. C'est donc à l'intérieur de ce continuum qu'évoluent les quatre modalités de jeu proposées par Caillois. L'*agon* (compétition) renvoie à la volonté de vaincre et d'obtenir la reconnaissance des efforts fournis. L'*agon* peut, à l'instar des autres catégories, adopter différentes formes selon la

prédominance du *paidas* ou du *ludus*. L'*alea* (chance) place les joueurs sur un pied d'égalité en ce sens qu'ils se livrent aux caprices d'un destin incertain. Le *mimicry* introduit dans le jeu le simulacre : de la pure imitation à la représentation

personnelle, voire extravagante du réel. Dans le *mimicry* le degré de détermination et le talent personnel peuvent faire du jeu une activité artistique. Enfin, l'ilinx (vertige) procure au joueur des sensations émotionnelles et physiques fortes. Les différentes formes d'ilinx mettent en suspens et défient, le temps de l'expérience ludique, l'ordre et la stabilité du Moi dans le monde. À l'inverse des trois autres catégories, l'ilinx suppose le degré zéro de la compétitivité et de la détermination du Moi. Selon le contrôle exercé, l'ilinx fait osciller les joueurs entre l'abandon aux plaisirs des émotions (paidas) et la recherche de l'adrénaline dans un cadre cependant plus réglé (ludus).

1.3. Le *mimicry* et les pratiques orales

Des quatre catégories de jeux retenues par Caillois, c'est notamment dans le *mimicry* que l'enseignement de la langue orale puise pour proposer des activités orales motivantes. Là, l'usage de la parole trouve un cadre d'authenticité où le joueur qui échoue est épargné des conséquences sévères de la vie réelle. Si l'apprenant des langues aspire à acquérir un autre système linguistique et à partager de nouveaux codes culturels, tôt ou tard il devra se projeter hors des frontières du soi. Comme le fait remarquer Klein (7), l'identité de l'adulte qui apprend une nouvelle langue constitue souvent un frein aux acquisitions. Or justement, le jeu offre l'illusion d'oublier le Moi ou tout au moins d'accepter durant un instant de devenir quelqu'un d'autre. Selon Clavel-Levêque, « l'expérience ludique comme modèle réduit permet de faire l'économie de l'expérience vécue, elle exorcise, elle fait vivre par procuration des émotions et des pulsions que la vie quotidienne réprime » (84). Ce pouvoir qu'on reconnaît au jeu de représenter le réel à l'intérieur d'un espace éminemment fictif le rend fort compatible avec les approches didactiques qui optent pour la voie pragmatique. À ce titre, le *mimicry* est à placer au premier rang car, comme dans les approches communicatives, il a un caractère éclectique qui lui permet de mettre en scène toute situation de communication.

Depuis les années 70, les approches communicatives, prolongées par l'approche actionnelle, ont tenté de placer l'apprenant et sa capacité à communiquer au centre des apprentissages. L'effet immédiat obtenu par les approches communicatives fut tout d'abord d'ordre quantitatif. Elles réussirent en effet à multiplier les situations d'interaction orale en classe de langue et par là même à redoubler le temps de parole chez l'apprenant. Cela est loin d'être négligeable lorsqu'on sait le déséquilibre communicationnel enseignant / apprenant qui a longtemps prévalu.

D'après les analyses de Wagner, d'ailleurs confirmées par Hakansson et Dalgalian, l'enseignant jouit de près de 75% du temps de parole. D'autres études (Breitkreuz) montrent que 95% des productions orales des élèves sont entraînées par l'enseignant sous la modalité question-réponse.⁶ L'un des atouts majeurs du mode ludique est précisément la rupture avec ce type de situation centré de façon abusive sur l'interaction enseignant/apprenant.

1.4. Jeux de langue et jeux de discours

Il faut donc bien reconnaître que le transfert de certains mécanismes ludiques dans l'enseignement des langues -et d'une façon générale dans d'autres domaines non-ludiques (*gamification*)- a pu se faire grâce aux nouvelles approches. Or, la tentative d'accommodation des ressorts ludiques s'est faite avec fougue : on a intégré dans les cours de langues des ressorts ludiques provenant souvent d'horizons assez disparates, et sans rapport direct avec l'apprentissage des langues. C'est notamment dans le monde de l'entreprise (marketing, management, communication) et dans les stages pour adultes que les mécanismes ludiques ont fait rage comme outils intégrés aux formations.⁷ La pédagogie des langues n'a pas tardé à se mettre à la page en puisant tantôt dans ces sources, tantôt dans la même source universelle qui alimente les jeux de tout genre. C'est le cas des adaptations aux cours de langues des jeux de société (*Taboo*, *Scrabble*, *Scarttégories*, *Time's up*, etc.) et des jeux de rôle. À ce sujet, Silva (14-17) a proposé une typologie provisoire des différentes catégories de jeux de société introduits en classe qui s'articule sur un axe double : d'une part, les jeux centrés sur la langue (par exemple : jeux de vocabulaire) ; d'autre part, ceux favorisant la production de discours (jeux d'images, de défi et de stratégie).⁸

La distinction faite par Silva entre jeux de langue et jeux de discours nous paraît capitale pour la suite de notre exposé. Le premier axe se centre davantage sur les éléments descriptifs de la langue (phonologie, syntaxe, morphologie, lexicale, etc.), et il a fait le bonheur des démarches numériques dont les jeux sérieux, très en vogue. Les applications didactiques qui empruntent cette voie bénéficient d'un double avantage. Tout d'abord, l'on dispose d'un fabuleux répertoire de structures que la linguistique dans toutes ses variantes nous a légué. Cela facilite gran-

⁶ Voir à ce sujet Schlemminger et Springer.

⁷ Gilbert et Rozé.

⁸ Comme le fait remarquer Silva, parmi les divers problèmes que pose l'introduction des jeux de société en classe de langue se trouve au premier chef l'inadéquation pédagogique. En effet, outre le fait que ces jeux exigent une bonne maîtrise linguistique, on constate l'absence de définition des niveaux ou des objectifs à atteindre.

dement l'élaboration des items et des corpus à traiter. Enfin, un deuxième atout non négligeable pour les applications qui en découlent demeure leur adéquation aisée à l'auto-apprentissage et au *e-learning* via les plates-formes de type LMS, dont Moodle.

Autrement plus problématiques à mettre en place sont les tentatives d'adaptation des jeux où prédomine le *mimicry* et qui tentent d'opérer sur les discours en situation de communication : jeux de rôle, de simulation, de dramatisation ou d'improvisation. En fait, les répertoires communicationnels, fondés davantage sur des aspects pragmatiques, culturels et socio-affectifs, sont d'une nature plus fuyante. Là, concepteurs et participants évoluent sur un terrain plus mouvant. Cela pourrait expliquer la quasi absence de modèles de didactisation des activités orales qui convoquent la composante ludique, les recueils existants se limitant le plus souvent à indiquer, outre les consignes du jeu, les objectifs grammaticaux ou lexicaux et éventuellement le niveau de langue exigé par l'activité. Pour ces raisons, nous limiterons notre analyse et les propositions qui s'en suivront à l'axe « discours »⁹, qui met en scène des interactions orales en situation de communication.

2. Principes de didactisation des activités ludiques

En règle générale, les jeux et les activités communicatives destinés à la classe de langue comportent au moins trois types d'informations à l'intention de l'enseignant :

- les objectifs linguistiques ou pragmatiques de l'activité ;
- le matériel : supports textuels, audio, visuels, consignes, etc. ;
- les actions : préparation, déroulement et éventuellement variantes.

En revanche, il est plus rare de trouver dans ce genre de ouvrages à visée pédagogique des indications concernant d'autres composantes capitales telles que :

- la dimension cognitive ;
- la dimension socio-affective ;
- la rétroinformation ;
- l'activité métalinguistique ;

⁹ Voir ci-dessus la distinction opérée par Silva entre jeux de « langue » et jeux de « discours ».

- l'itérativité.

La première condition inhérente à toute activité orale est, de toute évidence, qu'elle soit motivante et de surcroît obtienne l'adhésion non seulement des participants impliqués mais également de ceux qui le sont moins dans le cas de groupes à effectifs importants. Elle doit donc à la fois intéresser et mobiliser. Mais rappelons également que les mécanismes ludiques ne doivent en aucun cas entraver la procéduralisation des connaissances en raison d'un coût attentionnel excessif et de la nature autotélique du jeu. Pour ce faire, il est souhaitable de choisir des activités bâties sur des ressorts ludiques simples qui entraînent la parole de façon immédiate en évitant les facteurs inhibiteurs. L'exemple que nous avons choisi pour illustrer les procédés de didactisation remplit cette double condition. Il s'agit d'une enquête policière –*L'alibi*– tirée du fameux recueil de Weiss dont le schéma discursif est l'interrogatoire. Ce jeu relève du *mimicry* pour ce qui est de la mise en scène et de l'agôn pour le duel d'équipes qu'il engage. L'auteur y propose un arsenal d'activités qui suscitent la pratique de structures lexicales, morphologiques, syntaxiques, mais aussi discursives : jeux de rôle, situations de communication, etc. Cependant, Weiss annonce dans l'introduction de son ouvrage qu'il laisse le soin aux enseignants de les adapter « aux besoins de leur public et à leur situation d'enseignement » (5). S'il est vrai que les composantes relevant du cadre pédagogique proprement dit ne sont point ou guère exposées, en revanche l'activité proposée par Weiss :

- réduit le coût des opérations de contrôle et d'attention cognitives grâce au travail préalable sur les scripts (dimension cognitive) ;
- facilite la cohésion des apprenants par le travail de préparation en groupe et par le partage de la tâche et des rôles (dimension socio-affective) ;
- entraîne la répétition et la reformulation des énoncés dans le double interrogatoire (principe d'itérativité).

Toutefois, elle ne propose ni objectifs, ni activité métalinguistique, ni gestion des feedbacks. Pour l'heure, considérons un par un l'ensemble des principes de didactisation.

2.1. La dimension cognitive

De nombreux travaux, s'appuyant sur la *Théorie du schéma* (Anderson; Adams et Collins ; Rumelhart) ont montré le rôle joué par les différentes modalités de traitement cognitif qui opèrent tant dans les tâches de production que dans celles de compréhension d'une langue étrangère.

En règle générale, les processus attentionnels et de contrôle (*monitor*) de l'apprenant de langues sont sollicités par des opérations de bas niveau (accès au lexique, syntaxe, phonologie, etc.), alors que les dimensions référentielle, pragmatique et conversationnelle propres aux activités communicatives qui convoquent le *mimicry* (jeux de rôle, improvisation, dramatisation, etc.) sollicitent davantage des opérations de haut niveau. Il est maintenant admis que dans l'activité mentale complexe comme le langage, il existe une interaction importante entre des opérations de haut niveau et celles de bas niveau. On sait également que les ressources cognitives sont limitées et que, suivant la tâche à accomplir et le niveau de maîtrise linguistique de l'apprenant, le coût d'une telle activité peut être élevé, d'où l'absolue nécessité d'automatiser ces opérations pour optimiser la réalisation de la tâche. A la lumière des recherches sur le sujet, il semble judicieux de porter un intérêt particulier au coût cognitif entraîné par une tâche avant d'envisager l'adaptation d'un script ludique qui consommerait trop de ressources disponibles car :

l'apprenant se trouve devant un dilemme permanent, plus visible en production : s'il se concentre sur ce qu'il veut dire (traitement de haut niveau), il gère moins efficacement les contraintes formelles de la langue (traitements de bas niveau) [...]. Malheureusement, le transfert des capacités de haut niveau de la L1 à la L2 n'est pas toujours possible (Jiménez 139).

Parmi les choix à opérer, Gaonac'h et Passerault (59) rappellent, par exemple, le rôle joué par la « préparation perceptive » consistant à centrer l'attention sur des unités restreintes. *L'alibi* remplit une telle condition dans la mesure où les participants ont au préalable réalisé un travail de recherche d'unités argumentaires à utiliser qui libère les ressources cognitives affectées aux opérations de haut niveau et optimise le contrôle des opérations de bas niveau.

2.2. Les rétroinformations et l'activité métalinguistique

Le rôle des rétroinformations émises par l'interlocuteur sur le degré de compréhension, d'adhésion, d'approbation, d'intérêt ou d'indifférence est capital pour la régulation de la communication. Mais c'est sans conteste lors de l'interaction en situation pédagogique que le contrôle et la régulation des feedbacks s'avèrent déterminants : comprendre et se faire comprendre, corriger et se corriger, mais encore se sentir compris et accepté, voilà les enjeux cognitifs, linguistiques et socio-affectifs qui en découlent.¹⁰ Et plus particulièrement dans les activités ludiques qui convoquent le *mimicry* où, à l'instar de l'interaction exolingue,¹¹ les enjeux communicationnels sont prioritairement tournés vers la résolution d'un problème à la fois ludique et pragmatique.

D'une manière générale, l'étude des rétroinformations interlinguistiques a majoritairement porté, depuis les années soixante, sur l'analyse, les facteurs d'apparition et la remédiation des erreurs. Or encore aujourd'hui la détection de l'erreur, son identification et les éventuelles corrections dominent les activités pédagogiques au niveau de l'*output*. Tout se passe comme si l'interlangue de l'apprenant était constituée d'une part, de structures relativement stables (les productions acceptables), d'autre part de systèmes instables (les erreurs), les premières ne sollicitant pas d'assistance particulière tant qu'elles ne présentent pas de signes d'instabilité. À l'instar de la démarche allopathe, on traite la maladie lorsqu'elle se manifeste. Pourtant, on risque de soigner là où l'apprenant n'a pas forcément mal, et de négliger, en revanche, des productions en apparence correctes qui nécessiteraient une validation pour devenir stables. Selon Klein :

[...] l'acquisition linguistique ne se poursuit qu'aussi longtemps que l'apprenant considère ses règles¹² comme des hypothèses à tester. Leur degré de confirmation subjective varie. À un moment donné, il peut considérer certaines d'entre elles comme très stables et non sujettes à discussion, alors qu'il sera très incertain pour certaines autres. À chaque point *t* dans le temps, l'apprenant s'est élaboré un ensemble organisé de représentations sur les régularités grammaticales et lexicales

¹⁰ Jiménez 283.

¹¹ Ici le terme « règle » ne fait pas référence uniquement aux structures grammaticales. Ces règles portent autant sur des aspects sémantiques que fonctionnels, syntaxiques, morphologiques, orthographiques, phonologiques, etc. de l'interlangue.

¹² Ici le terme « règle » ne fait pas référence uniquement aux structures grammaticales. Ces règles portent autant sur des aspects sémantiques que fonctionnels, syntaxiques, morphologiques, orthographiques, phonologiques, etc. de l'interlangue.

de la langue cible [...]. Chaque règle de cette grammaire hypothétique, y compris le lexique, est associée à un "indice de confirmation" subjectif et éventuellement non conscient. (190)

Klein opère ici un changement substantiel et riche en conséquences pédagogiques. En effet, si l'on admet l'hypothèse selon laquelle l'interlangue est constituée de règles hypothétiques, ces hypothèses ont trait aussi bien aux performances « négatives », qu'aux « positives ». De ce fait, le schéma erreur / correction cède sa place à celui d'hypothèse à valider / validation. Voici en synthèse les deux scénarios qui en découlent :

- Bon nombre d'énoncés produits par l'apprenant, considérés comme corrects et sous-tendant pourtant des règles instables, ne font l'objet d'aucun traitement en différé alors qu'il serait souvent fort opportun de confirmer leur validité hypothétique.
- Bon nombre d'énoncés produits par l'apprenant, considérés comme incorrects et sous-tendant des règles également instables, font l'objet d'un traitement différé alors qu'ils ne se trouvent pas forcément dans une phase d'intensité hypothétique, ce qui rend le traitement inefficace.

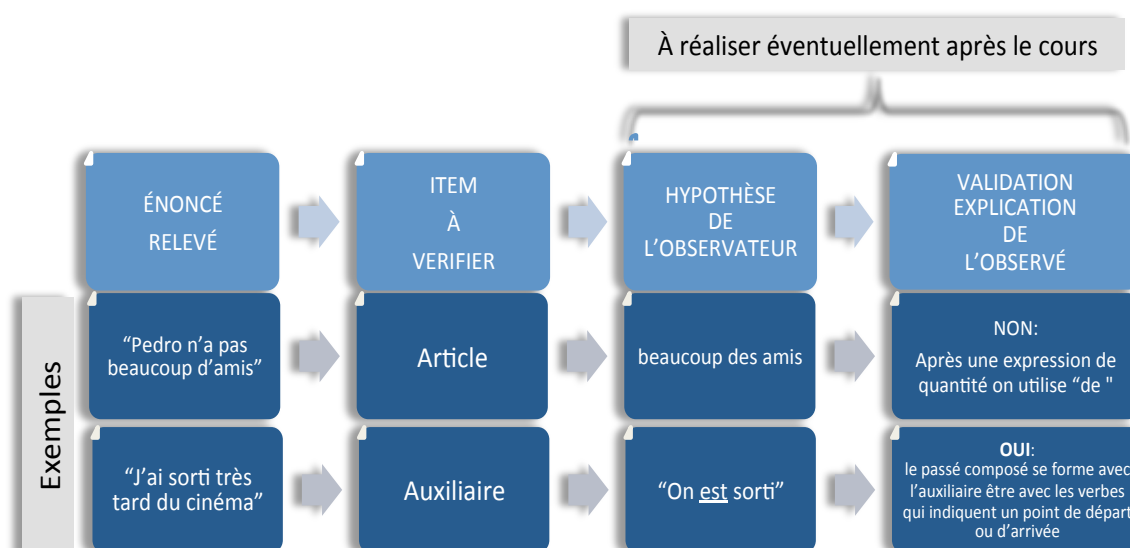
Le concept d'intensité hypothétique que Klein appelle « règle critique » mérite d'être éclairé. On doit comprendre par « règle » tout savoir épilinguistique¹³ ou métalinguistique à propos de l'objet d'apprentissage. Une telle règle acquiert un caractère critique dès lors qu'elle se situe dans une phase optimale de traitement cognitif. Cela se produit chaque fois que l'apprenant lui accorde une attention particulière et persistante, ce qui rend ces règles critiques -si elles sont validées ou renforcées- susceptibles d'intégrer le répertoire des connaissances en phase de procéduralisation. L'apprenant n'étant pas, comme le suggère Klein, toujours conscient du caractère critique d'une règle, une telle prise de conscience (métacognitive) gagnerait à être vivement encouragée. Par ailleurs, ce traitement sera d'autant plus efficace que les apprenants renseigneront l'enseignant sur ces règles, afin que ce dernier puisse faire les choix pédagogiques qui s'imposent.

Pour donner un exemple (fig. 1 ci-dessous) pouvant s'appliquer à *L'alibi*, on peut demander à des apprenants « observateurs » de relever des productions contenant

¹³ Les psycholinguistes définissent ainsi une activité proche du comportement métalinguistique qui n'implique pas chez le locuteur un savoir conscient sur la langue, mais plutôt des connaissances intuitives liées à un imaginaire linguistique.

des items (lexicaux, grammaticaux, fonctionnels, etc.) associés non seulement aux objectifs opérationnels du jeu, mais aussi aux « règles critiques ». On comprend par là qu'il ne s'agit pas d'une chasse à l'erreur, même si cela n'est pas exclu. Dans l'exemple donné ci-dessous, l'observateur a repéré lors des interactions des constructions typiques chez les apprenants hispanophones de FLE, il indique ensuite les structures ou les règles critiques, puis il formule sa propre hypothèse. Enfin, il convie l'apprenant « observé » à valider et à expliquer chacune des hypothèses émises, effectuant ainsi un va-et-vient entre l'épilinguistique et le métalinguistique.

Figure 1 : Productions et activité métalinguistique



Bien sûr, ce procédé simplifié et décrit sommairement ne sert qu'à illustrer notre approche car il accepte bon nombre de variantes. Quoiqu'il en soit, une telle démarche tend à rétablir l'équilibre entre dimension ludique et apprentissage. Elle présente, par ailleurs, une série d'avantages qu'il est bon de rappeler :

- elle favorise l'apparition du caractère critique des règles du fait que l'étudiant est amené à opérer un traitement en profondeur de ses connaissances déclaratives concernant une règle, ce qui le prédispose à devenir observateur actif de ses performances ;
- elle invite l'apprenant à considérer ses performances en termes d'hypothèses sans se centrer exclusivement sur les erreurs, ce qui impulse chez lui un changement radical d'attitude quant à ses manifestations langagières ;

- elle favorise l'activité métalinguistique, indispensable à maints égards dans l'apprentissage des langues ;
- elle transforme les fiches d'observation (voir exemple ci-dessus) en documents à conserver et à consulter, car elles sont porteuses d'une double activité : épilinguistique et métalinguistique ;
- elle prédispose l'apprenant à une participation active puisqu'il a effectué un travail de recherche approfondie et enrichissant.

S'il est vrai que les applications ludiques qui opèrent de préférence avec la compétence linguistique -ce que Silva appelle *les jeux centrés sur la langue* - engagent une activité métalinguistique avérée, celles axées sur les discours favorisent des opérations « épilinguistiques ». D'après les travaux de Culioli, les apprenants acquièrent très tôt une compétence épilinguistique qui leur permet de structurer des données langagières non conscientes et de développer une intuition portant sur la grammaticalité ou l'acceptabilité des énoncés proposés ou produits. Or, si l'activité épilinguistique va de pair avec le schéma évoqué plus haut hypothèse / validation, l'activité métalinguistique semble jouer un rôle non négligeable dans la stabilisation des hypothèses. L'exploration de la langue à travers la langue semble donc être un processus inhérent à son développement. Aussi, comme le font observer Besse et Porquier :

[...] on peut dire que les énoncés émis et reçus à l'intérieur d'une classe de langue ont une densité métalinguistique infiniment plus grande que ceux qu'on échange ordinairement en dehors de la classe. La plupart des productions langagières des apprenants ou du professeur sont produites, presque toujours dans l'intention latente d'être approuvées ou désapprouvées (92).

Or, la gestion des rétroinformations ou feedbacks interlinguistiques ne se limite pas uniquement au traitement par validation des productions considérées en terme d'hypothèses. En outre, les feedbacks peuvent adopter des formes multiples dont certaines risquent de nuire aux acquisitions linguistiques. On sait bien qu'en situation exolingue une rétroinformation où domine le principe de coopération¹⁴ peut être à l'origine de phénomènes de fossilisation linguistique.¹⁵ Rappelons

¹⁴ L'enjeu communicationnel l'emporte sur les corrections linguistiques. Sur ce point voir Jiménez (288).

¹⁵ De même, d'un point de vue intralinguistique, bien des travaux ont montré, notamment Yates, le rôle joué par le *contrôle auditif* qui assure et régule les performances par une comparaison continue entre ce que le locuteur

également l'importance des rétroinformations paralinguistiques : tous ces petits signes que l'enseignant émet en retour comme une simple moue, un froncement de sourcils, un hochement de tête, un regard curieux ou moqueur qui apportent autant d'informations pouvant inhiber ou motiver les productions. D'une manière générale, ces retours, associés au message linguistique, sont indispensables pour connaître les effets perlocutoires du message. Déjà en 1976, Vigil et Oller, puis Cormon (101), regroupaient ce type d'information en deux grandes catégories : feedbacks cognitifs et affectifs pouvant être porteurs d'une charge positive ou négative. D'un point de vue cognitif, le feedback de l'enseignant est négatif lorsqu'il signifie à l'apprenant que son énoncé présente des erreurs. Le feedback cognitif peut être également positif lorsqu'aucun indice n'est fourni à l'apprenant sur l'erreur commise, ce qui est fréquent en situation exolingue. Mais ces retours linguistiques et paralinguistiques sont également porteurs d'informations de type affectif. Un feedback affectif peut être également négatif ou positif. Voici un exemple donné par Cormon (101) des différentes combinaisons :

Figure 2 : Feedbacks cognitifs et affectifs¹⁶

	« Toujours les mêmes fautes ! »	COGNITIF - AFFECTIF -	allusion à l'erreur sans correction désapprobation
	« Ah oui, je vois ce que tu veux dire, tu as raison il a beaucoup d'humour »	COGNITIF - AFFECTIF +	allusion à l'erreur avec reformulation expression d'intérêt
« J'aime bien Pierre parce qu'il est très <i>humoureux</i> ».	« Ah oui, je vois ce que tu veux dire, je suis de ton avis. »	COGNITIF + AFFECTIF +	absence de retour significatif expression d'intérêt
	∅	COGNITIF + AFFECTIF -	absence de retour significatif désintérêt, indifférence, etc.

Il apparaît donc qu'un feedback affectif positif est une condition *sine qua non* pour que l'information d'ordre cognitif soit reçue. Autrement dit, l'apprenant serait d'autant mieux en mesure de profiter des validations que ses hypothèses susciteraient approbation et intérêt. Malgré les réserves qu'on pourrait formuler à propos des vertus des simples renforcements, nous sommes obligé de reconnaître

avait l'intention de produire et ce qu'il produit. De nombreuses expériences ont montré qu'il suffit d'un infime décalage dans ces opérations autocorrectives pour provoquer une rapide détérioration de la performance.

¹⁶ Tableau réalisé par nos soins d'après les exemples textuels fournis par Cormon (101).

leur impact bénéfique sur l'attitude des apprenants et sur l'ensemble des facteurs émotionnels (peur de l'erreur, anxiété, etc.) liés à la dimension socio-affective.

2.3. La dimension socio-affective

Le rôle capital de la dimension socio-affective dans l'apprentissage est souligné par des auteurs tels que Meirieu, Freinet ou Maslow. Ces auteurs partagent avec Vygotsky le principe selon lequel l'apprentissage passe d'abord par des processus interpersonnels qui se transforment en processus intrapersonnels. La mise en place en classe de conditions socio-affectives favorisant le sentiment de sécurité et permettant à l'apprenant de développer l'autoestime et l'autoconcept est d'autant plus prioritaire que changer de langue c'est un peu changer d'identité. A ce propos, Krashen suggère l'existence d'un « filtre » socio-affectif composé fondamentalement de trois facteurs : l'attitude, la confiance en soi, et l'absence d'anxiété, filtre qui pourrait expliquer la transformation des processus interpersonnels en processus intrapersonnels. Ces facteurs, mal gérés, risqueraient de s'interposer en termes d'obstacles entre l'enseignant et l'apprenant.

Dans cet ordre d'idées, une enquête réalisée par Décuré auprès d'étudiants, et portant sur les activités orales en milieu universitaire, montre que 80% des étudiants consultés se prononcent sur la nécessité « absolue » de pratiquer l'expression orale en cours de langue vivante. Or paradoxalement, comme le montre cette enquête, ils sont une majorité à s'inscrire aux cours qui privilégient l'écrit. Manifestement, tout laisse à penser que les pratiques d'oral offertes, notamment les exposés, qu'ils situent en bas de l'échelle des préférences, ne satisfont guère leurs attentes. Alors quelles modalités de pratique orale mettent-ils en avant ? D'après les données de cette enquête, les jeux l'emportent de loin (87%), suivi des activités d'interaction orale en petits groupes (78%). Curieusement, la modalité « jeu de rôle » est placée en avant-dernière position. Pour quelles raisons le jeu de rôle, censé apporter des scénarios riches en échanges, est-il alors repoussé de la sorte ? Cette étude révèle qu'en définitive les facteurs socio-affectifs (manque de confiance en soi, timidité, peur de faire des fautes) se dressent parmi les principaux « obstacles » à la pratique orale de la langue en classe.

En vérité, les conclusions de cette étude ne jettent pas une lumière nouvelle sur le ressenti et sur les attentes des apprenants des langues. Cependant, il nous paraît capital de rappeler l'impérieuse nécessité de prendre la dimension socio-affective en considération. Pour ces raisons, il est fort recommandé d'éviter, par exemple,

d'attribuer le rôle d'un personnage à un seul apprenant lorsqu'on le sent mal à l'aise. En revanche et si le jeu ne le prévoit pas, il convient de dédoubler les rôles afin que l'apprenant timide puisse partager la responsabilité de son rôle avec un ou plusieurs autres apprenants. Il se sentira de ce fait moins seul, plus épaulé et pourra alors mieux gérer ses interventions. L'application de ce principe est du reste toujours possible dans le cadre fictif du jeu. Par exemple, on peut attribuer - sans risque d'en gâcher la dynamique- le même personnage à deux participants qui le feront parler et évoluer suivant leur propre logique. Il faut savoir que les apprenants acceptent volontiers et approuvent ce genre d'excès du *casting*.

2.4. Le principe d'itérativité

On est en droit de se demander si le cadre universitaire avec ses nombreuses contraintes (temps de parole limité, effectifs nombreux, etc.) est à même de fournir une exposition à la langue suffisamment riche à chaque apprenant pour que les activités orales proposées s'avèrent efficaces tant du point de vue de l'*input* (exposition aux matériaux linguistiques) que de l'*output* (procédés de rétroinformation susceptibles de valider les hypothèses émises). D'un point de vue strictement quantitatif, Burke estime à 9100 heures actives le temps que met un enfant pour acquérir les bases de sa langue maternelle durant les cinq premières années de sa vie. Cela sans compter que l'interaction entre la mère et l'enfant s'opère dans une relation où l'affection et la confiance favorisent les hypothèses que l'enfant émet sur le fonctionnement de sa langue. De toute évidence, l'exposition à la langue et l'interaction sont bien moins importantes chez l'adulte qui apprend une langue étrangère. Aussi nous semble-t-il pertinent de multiplier les occasions où les productions orales trouvent un cadre naturel pour la reformulation et la répétition, dans l'espoir d'opérer un ancrage dans la mémoire à long terme. À ce titre, le principe d'itérativité reste un atout que l'on peut intégrer facilement dans l'activité ludique. Dans l'exemple de *L'alibi*, ce principe y est déjà dans sa version native. En effet, les participants à l'activité doivent confectionner un même emploi du temps afin de produire dans le meilleur des cas des versions similaires face aux enquêteurs. Cela suppose que l'ensemble de la classe (dans le rôle d'enquêteurs) entendra d'abord une première version du joueur interrogé, puis la version de son partenaire avec des structures grammaticales et un répertoire lexical similaire. De même, les enquêteurs formuleront à plusieurs reprises les mêmes questions.

2.5. Les objectifs impliqués

Tout bon communicateur sait combien il est efficace d'écrire le plan de son exposé sur le tableau ou d'en annoncer les grandes lignes. En effet, cela permet à l'auditeur d'amorcer des processus d'anticipation qui favorisent la mise en relation des savoirs existants et de nouveaux savoirs. Certains auteurs vont jusqu'à voir dans la présentation des objectifs un facilitateur métacognitif¹⁷ dans la mesure où l'on rend « explicite ce qui était implicite »¹⁸. Dans le cas de *L'alibi* les objectifs spécifiques¹⁹ sont amenés en grande partie par le ressort ludique, tandis que les objectifs opérationnels (notamment d'ordre linguistique ici) nécessitent d'être explicités, voire délimités pour renforcer les opérations attentionnelles et de contrôle. Suivant la spécificité des publics et de leur spécialisation (Lansad, LEA²⁰), il peut être opportun de redéfinir l'environnement (personnel / professionnel) où se sont déroulés les événements, ce qui entrainera un cadre interrelationnel spécifique (amis, collègues, etc.). De la même manière, il convient d'ajouter des contraintes ou des itinéraires qui feront apparaître plus nettement une série d'objectifs opérationnels. Par exemple, pour la version personnel / loisir :

Figure 3 : Exemple d'itinéraire

Vous vous êtes donné rendez-vous à la maison (heure et lieu)	<ul style="list-style-type: none"> • Préparez une description détaillée des lieux et des objets s'y trouvant
Vous avez pris une boisson avant de partir et consulté internet	<ul style="list-style-type: none"> • Précisez ces éléments
Juste avant de partir, l'un de vous deux a reçu un appel	<ul style="list-style-type: none"> • Précisez l'auteur et l'objet de l'appel, etc.
Vous avez pris un moyen de locomotion pour vous rendre dans un restaurant	<ul style="list-style-type: none"> • Précisez ces éléments
Vous avez diné dans un restaurant gastronomique	<ul style="list-style-type: none"> • Décrivez le lieu, le menu et les personnes avec qui vous avez échangé

¹⁷ Glowacka 134.

¹⁸ Pelpel 43.

¹⁹ À l'instar de Cuq et Gruca (2008), nous établissons une distinction entre objectifs spécifiques qui « combinent une attitude et un contenu particulier et limité, comme par exemple, se présenter, demander son chemin » et objectifs opérationnels résultant du découpage des objectifs spécifiques qui visent une performance ou réalisation linguistique.

²⁰ Langues étrangères appliquées.

Ensuite, vous vous êtes rendu à un spectacle	• Précisez ces éléments
Après le spectacle, vous avez aperçu au loin quelqu'un que vous deux connaissez	• Identifiez cette personne et décrivez-la
Vous avez pris congé	• Précisez le lieu et l'heure

Conclusion

Nous savons combien la classe de langue dans l'enseignement supérieur reste un espace d'interaction communicative aux nombreuses limitations, qu'elles soient d'ordre spatial, temporel ou pédagogique. Cette relative exigüité de l'espace pédagogique universitaire contraste fortement avec la nature plutôt ouverte des approches communicatives. Le jeu partage cette spécificité en ce sens qu'il peut mettre en scène pratiquement toute forme d'activité sociale et culturelle. Mieux encore, il fournit une source motivationnelle incontestable. Jeu et pédagogie des langues semblent dès lors voués à s'entendre, bien qu'il subsiste encore des résistances à une telle association. Nous avons tenté dans cet article d'apporter des éléments de réponse à une telle problématique autour de deux axes de réflexion : la nature autotélique du jeu et les modèles de didactisation opérant dans la modalité *mimicry* décrite par Caillois.

Rappelons que les propriétés autotéliques de l'élément ludique peuvent avoir une forte emprise sur les processus attentionnels et de contrôle cognitifs sollicités par les apprentissages linguistiques. Plus concrètement : l'attention portée à la réussite du jeu peut dans certains cas monopoliser, voire détourner l'apprenant des objectifs linguistiques de la tâche : « S'il vous plaît, Monsieur, on peut parler français ! » implorent parfois certains participants happés par le jeu en oubliant l'essentiel. Pour ces raisons, il est souhaitable que l'adaptation des scripts ludiques, par exemple, passe prioritairement par l'allègement des argumentaires qui sollicitent des opérations de haut niveau. On peut prétendre en somme qu'un travail préalable sur ces argumentaires, mais également sur les objectifs impliqués dans la tâche sont des facilitateurs métacognitifs (Glowacka 134) à prendre en considération dans les démarches de didactisation des jeux.

Une constatation a guidé notre second axe de réflexion : la prédominance du modèle de didactisation des jeux fondé sur la compétence linguistique -ce que Silva appelle « les jeux centrés sur la langue »- qui contraste avec l'absence de véritables modèles axés sur les discours en situation d'interaction orale, notamment

les jeux de rôle. Nous avons pu constater en effet que les recueils d'activités consultés sur la modalité *mimicry* se limitent d'une manière générale à indiquer les objectifs pédagogiques et éventuellement le niveau de difficulté. En fait, tout semble se passer comme si l'apprenant des langues se trouvait à certains égards en mesure de « jouer » en classe dans les mêmes conditions que le natif. Parmi les pistes retenues dans ce travail visant à remédier à ces déficits, il nous a semblé essentiel de rappeler les bénéfices liés aux principes d'itérativité (pour l'*input*) et de rétroactivité (pour l'*output*). Opérer les adaptations pertinentes dans les scripts ludiques pour introduire le principe d'itérativité ne devrait ni poser de problèmes majeurs, ni dénaturer les ressorts ludiques comme nous l'avons vu dans l'exemple de *l'alibi*. La régulation des feedbacks telle qu'elle a été exposée ici ne devrait pas, non plus, altérer les scripts, mais entraîner, en revanche, des changements substantiels dans les pratiques pédagogiques, notamment en ce qui concerne le traitement de l'erreur. Or nous croyons que les bénéfices à en tirer sont importants, car une bonne régulation des feedbacks est susceptible d'apporter à l'activité ludique une dimension épilinguistique (hypothèses émises / validation) et métalinguistique (stabilisation des hypothèses validées) qui se substitue au traditionnel schéma erreur-correction.

Enfin, n'oublions pas que l'apprentissage d'une langue relève, selon Vygotsky, de processus qui sont interpersonnels avant de devenir intrapersonnels. C'est pourquoi une attention particulière doit être accordée à la dimension socio-affective afin de garantir à l'apprenant la possibilité d'évoluer ludiquement dans une « zone de confort » dont nous avons donné quelques pistes. C'est seulement dans ces conditions qu'il sera à même d'utiliser à bon escient ses ressources disponibles sans l'entrave des facteurs d'inhibition qui pourraient expliquer les réticences des étudiants à l'encontre des jeux de rôle.²¹

La réflexion menée dans cet article espère avoir répondu à une double aspiration: contribuer très modestement à l'élaboration d'un modèle de didactisation des activités orales dans la modalité *mimicry* et minimiser les résistances que l'on continue d'opposer à l'intégration du jeu en classe de langue à l'université. L'apprentissage d'une LE en milieu universitaire possède ses propres règles d'interaction sociale et entraîne des traitements de l'information et d'acquisition particuliers. Aussi convient-il d'affiner notre connaissance de ce microcosme que

²¹ Voir à ce propos l'enquête menée par Décuré dans « Je suis timide et je n'ai rien à dire mais je me soigne ». *Les Après-midi de LAIRDIL*, n°11, 2000, pp. 33-50.

le jeu -notamment le *mimicry*- permet d'élargir pour représenter le monde et exaucer en partie les vœux des approches communicatives.

Bibliographie

- Adams, M. J., et Collins, A. « A Schema-Theoretic View of Reading ». *BBN report*, 3548, 1977.
- Anderson, R. C. « The Notion of Schemata and the Educational Enterprise : General Discussion of the Conference ». In Anderson, RC, Spiro, and Montague, WE (Eds.), *Schooling and the Acquisition of Knowledge*, 1977.
- Besse, H., et Porquier, R. *Grammaires et didactique des langues*. Hatier, 1984.
- Breitzkreuz, H. « Zur sprachlichen Emanzipierung von Fremdsprachenlernen ». *Dortmunder Diskussion zur Fremdsprachendidaktik*, Lensing, 1979, pp. 203-5.
- Brougère, Gilles. *Jouer / Apprendre*. Economica, 2005.
- Brougère, Gilles. « Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels ». *Jeu, loisirs et éducation informelle*, Éducation et Sociétés n°10, De Boeck Supérieur, 2002 / 2, pp. 5-20.
- Burke, S.H. « Language Acquisition, Language Learning and Language Teaching ». *International Review of Applied Linguistics*, n° 12, 1974, pp. 53-68.
- Cabello, B. « Cultural Interference in Reading Comprehension : an Laternative Explanation ». *Bilingual Review*, n° 11, 1984, pp. 12-20.
- Caillois, R. *Les jeux et les hommes*. Gallimard. 1958.
- Clavel-Lévêque, M. *L'empire en jeu. Espace symbolique et pratique sociale dans le monde romain*. Editions du CNRS, 1984.
- Cormon, F. *L'enseignement des langues : Théories et exercices pratiques*. Chronique sociale, 1992.
- Culioli, A. « À propos du genre en anglais contemporaine ». *Les Langues Modernes*, n° 3, 1968, pp. 326-34.
- Cuq, J. P. et Gruca, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG, 2002.
- Dalgalian, G. « Importance de l'initiative des élèves dans la communication en classe de langue ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 55, 1984, pp. 9-18.
- Décuré, N. « Je suis timide et je n'ai rien à dire mais je me soigne ». *Les Après-midi de LAIRDIL*, n°11, 2000, pp. 33-50.
- Egenfeldt-Nielsen, Simon. « How Do You Identify Games for the Classroom? ». *Checkpoint e-learning*, <http://www.checkpoint-elearning.com/article/10151.html>

- Frasca, Gonzalo. « Simulation Versus Narrative ». *The Video Game Theory Reader*, 2003, pp. 221-35.
- Gaonac'h, D. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Hatier-Didier, 1987.
- Gaonac'h, D. « Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère ». *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Hachette, 1987, pp. 41-49.
- Gaonac'h, D. et Passerault, J. M. « Psychologie cognitive ». D. Gaonac'h et C. Golder (Eds.) *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Hachette, 1995, pp. 51-75.
- Gilbert, D. et Rozé, Y. *52 jeux d rôles*. IPLF, 1990.
- Głowacka, B. « Les objectifs d'apprentissage et la dimension métacognitive de l'enseignement des langues ». *Synergies Pologne*, n° 9, 2012, pp.121-41.
- Gremmo, M.J. et Holec, H. « La compréhension orale : un processus et un comportement ». *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Hachette, 1987, pp. 30-40.
- Håkansson, G. « Quantitative Aspects of Teacher Talk ». *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*, Aarhus University Press, 1986, pp. 83-98.
- Haus, G.J et Levine, M.G. « The Effect of Background Knowledge on the Reading Comprehension of Second Language Learners ». *Foreign Language Annals*, 18.5, 1974, pp. 53-61.
- Jiménez, F. « Du rôle des rétroinformations dans les pratiques de traduction pédagogique ». *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, n° 6, 1998, pp. 281-324.
- Jiménez, F. *L'apprentissage de l'Espagnol Langue Étrangère en milieu universitaire. De la gestion de l'apprentissage aux acquisitions linguistiques*. Thèse de Doctorat, Université de Toulouse II, 1997.
- Klein, W. *L'acquisition d'une langue étrangère*. Colin, 1989.
- Krashen, S.D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press, 1981.
- Pelpel, P. *Se former pour enseigner*. Dunod, 2002.
- Puren, Ch. « La didactique des langues face à l'innovation technologique ». *Actes des colloques UNTELE, Université de Technologie de Compiègne 2*, 2001, pp. 1-13.

- Rumelhart, David E. « Schemata : The Building Blocks of Cognition ». In. R. Spiro, B. Bruce and W. Brewer (Eds.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, 1980.
- Salen, K. et Zimmerman, E. *Rules of Play : Game Design Fundamentals*. MIT Press, 2004.
- Schlemminger, G. et Springer, C. « Du <kva> au <kwa> : comment se débrouiller dans un environnement bilingue ? Modèles d'interaction pour l'enseignement bilingue d'une discipline non linguistique ». In Faraco, M. (dir.), *La classe de langues : théories, méthodes et pratiques*, PUP, 2006, pp. 29-43.
- Silva, H. « Les Jeux de société : adaptations et détournements ». *Cahiers de l'APLIUT*, vol. XIX, n° 3, 2000, pp. 14-27.
- Steffensen, M.S., Joabdev, C. et Anderson, R.C. « A Cross-Cultural Perspective on Reading Comprehension ». *Reading Research Quarterly*, 15, 1979, pp. 10-29.
- Vigil N.A. et Oller, J.W. « Rule Fossilization : a Tentative Model ». *Language Learning*, 26, 1976, pp. 281-95.
- Vigotsky, L.S. *Thought and Language*. MIT Press, 1962.
- Wagner, J. *Kommunikation und Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht*. Narr, 1983.
- Weis, F. *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Hachette, 1983.
- Yates, A.J. « Delayed Auditory Feedback ». *Psychol.*, 60, 3, 1963, pp. 213-32.