

Nicole Décuré

Actes du Colloque International *Langues et modernité*, Université d'Oran Es-Senia (Algérie)  
13-15 mars 2004. *Passerelle*, n° spécial, 2005, Oran : Dar El Gharb, pp. 195-212.

## Plaidoyer pour le jeu, philosophique, politique et pédagogique

### Définitions

Je voudrais partir du concept abstrait de *modernité*, qui est le thème de ce colloque, pour en arriver à ce que je considère être la modernité en action dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, c'est-à-dire la communication orale et, plus précisément, le jeu.

Depuis que je m'intéresse à l'Algérie, c'est-à-dire depuis mon 1<sup>er</sup> voyage au début des années 80, j'ai souvent entendu mentionner ce concept de *modernité* à propos de ce pays ou des pays voisins et il m'a toujours paru avoir un sens singulier, en dire beaucoup plus que: "La modernité c'est ce qui est moderne".

J'ai consulté cet instrument qui, selon les auteur/es serait un instrument de la modernité, ou du modernisme, ou de la modernisation, voire du postmodernisme, je veux parler, bien sûr d'Internet. En partant des mots clés *Algérie* et *modernité* j'ai obtenu 15 400 entrées possibles en 0,13 secondes. Si l'on ajoute à ces deux mots *enseignement* et *langues* on trouve 2080 entrées en 0,21 secondes, la 1<sup>ère</sup> entrée étant... l'annonce de ce colloque et la 3<sup>ème</sup> un texte de Sidi Mohamed Lakhdar Barka de novembre 2002 sur l'enseignement des langues dans les universités algériennes et celle d'Oran-Es Sénia en particulier. Il s'agit donc bien d'un débat réel qui fait travailler cerveaux et claviers. Ceci peut se comprendre car les questions de pluralisme linguistique, d'arabisation (arabe classique vs arabe vernaculaire), de présence persistante du français sont, depuis longtemps, à l'ordre du jour. À ces divers problèmes de langues, qui sont autant de questions politiques, vient s'ajouter l'introduction d'autres langues étrangères, notamment de l'anglais dont on sait la place qu'il occupe dans le monde d'aujourd'hui.

Dans les premiers textes que j'ai lus, j'ai été frappée par le fait que le mot modernité est très souvent associé à d'autres mots et sert à l'expliquer, comme s'il ne se suffisait pas à lui-même. On trouve comme synonymes à *modernité* des mots et expressions tel/les que *démocratie* (il y a même un site du FFS, "Les Amis de la modernité et de la démocratie"), *droits de l'homme*, *promotion de la femme* (ce n'est pas la même chose apparemment), *féminisme*, *autogestion*, *indépendance*, *citoyenneté*, *progrès*, *rationalisation/rationalisme*, *laïcité/laïcisation*, *dialogue*, *négociation*, *compromis*, *humanisme*. Parmi les mots opposés à la modernité, comme autant d'obstacles, on trouve *archaïsme*, *extrémisme*, *vieilles classes politiques*, *hiérarchie*, *tradition/valeurs traditionnelles*, *autoritarisme*. Et je ne parle même pas du mot *Islam* qui, selon ce qu'on en pense, est vu comme un obstacle à la modernité ou compatible avec la modernité. Donc, du côté de la modernité on trouve des valeurs considérées généralement comme positives, et des valeurs plutôt négatives dans le camp adverse. Il est intéressant de noter que le mot *douleur* est associé à la fois à la modernité et à son contraire et cela peut se comprendre car un changement d'idéologie implique des conflits qui entraînent des douleurs, de tous côtés.

Selon Habermas<sup>1</sup>, la modernité est un projet inachevé. En effet, c'est un processus en mouvement, fluctuant selon les lieux et les époques, c'est "l'institutionnalisation du doute" et

---

<sup>1</sup> BOUCHINDHOMME Christian. *Vocabulaire de Habermas*. Paris: Ellipses, 2002, pp. 50-53.

qui dit doute dit remise en question constante pour aller, espère-t-on, vers une situation meilleure.

Pour en finir avec la sémantique, je voudrais faire brièvement la différence entre les quatre concepts nommés plus hauts. La *modernité*, nous venons de la définir. C'est, me semble-t-il, un concept idéologique, politique, philosophique, social, éthique, un état d'esprit. Il me semble que le mot *modernisation* est plutôt employé dans un contexte économique (dans les textes il est souvent associé à *forcée, colonisation, centralisme bureaucratique, industrialisation*) et les mots *modernisme* et *postmodernisme* sont utilisés dans les domaines de l'art, de la littérature, de l'esthétique.

Pour conclure sur ces définitions, je voudrais citer le président Bouteflika dans son discours à la Sorbonne lors de la cérémonie de clôture de l'année de l'Algérie en France en 2003.

[L]a modernité [représente] toujours un défi pour toutes les sociétés, toutes les civilisations, toutes les cultures, à un moment ou un autre de leur parcours historique.

C'est là un immense débat quasi-existential, engagé depuis plusieurs années sinon des décennies, entre courants modernistes et fondamentalistes [...]

[...] la nécessaire et inéluctable marche en avant vers la modernité, la laïcité et la démocratie.

## Modernité et enseignement des langues

En partant de l'a priori que la salle de classe est un reflet de la société, voyons comment ces concepts se transposent dans l'enseignement des langues.

Si la modernité est désirable, cela implique que l'on introduise dans la classe les éléments qui constituent cette modernité. Je prendrai quelques exemples.

### ***Compromis, autogestion, indépendance, démocratie, dialogue, négociation***

L'enseignement, majoritairement, continue d'avoir une pratique *top-down*, pour employer un terme cher aux didacticien/nes. Quelques-uns (et non quelques-unes cette fois-ci) décident au sommet pour le bonheur des peuples (*peoples and pupils*). Dans la classe, l'enseignant/e (sous-chef et courroie de transmission d'une hiérarchie) dirige d'une main ferme tout son petit monde, fait la loi, dicte les conduites, les tâches à accomplir, punit, récompense. Sa loi est suprême. Pas de contestation possible si on ne veut pas s'attirer de (plus ou moins) graves ennuis.

L'éducation, les systèmes éducatifs ont trop tendance à opérer par modes, par tendances. Dans un pays aussi centralisé que la France, avec son inspection régionale et nationale, ses directives, ses réformes, ses programmes nationaux, cette façon de voir a fait et fait encore des ravages (même s'il n'y a pas que des désavantages, notamment l'égalité ou le principe de l'égalité). Prenons l'exemple de l'anglais puisque c'est le sujet qui nous préoccupe. À la méthode grammaire/traduction ont succédé les méthodes transformationnelles et substitutives, l'audiovisuel puis le notionnel fonctionnel qui sévissait encore récemment. On en est maintenant à "l'approche raisonnée" de la langue, c'est-à-dire une approche *bottom up* plutôt que *top down*.

Une mode a chassé l'autre en la rejetant. Est-ce bien raisonnable? N'y a-t-il pas un temps et de la place pour tout? Faut-il procéder par exclusion? C'est hélas la façon dont procède le monde. Chaque approche n'a-t-elle pas à la fois du bon et du mauvais, des qualités et des limites? Les styles d'apprentissage ne sont pas les mêmes pour tout le monde. Une méthode peut faire merveille avec une personne et échouer avec la voisine. De même, les

enseignant/es ne sont pas à l'aise avec chaque méthode, indifféremment. Le *compromis* est une condition de la modernité.

Il faut cependant distinguer l'université du collège ou du lycée car nous y jouissons de davantage de liberté: nous pouvons définir nos programmes en *autogestion*, en toute *indépendance*, voire en *démocratie* si les collègues sont d'accord pour fonctionner de cette façon, dans le *dialogue* et la *négociation*. Donc nous avons, théoriquement, les conditions de la *modernité*. Toutefois, cette liberté est rognée par plusieurs facteurs: l'harmonisation européenne, la fâcheuse habitude qu'ont les non-linguistes de prétendre savoir mieux que nous comment enseigner les langues et prenant des décisions en conséquence, l'inertie des collègues qui préfèrent la facilité (et le gain de temps) d'obéir à des directives (tout en les critiquant) que d'inventer leurs propres façons de faire.

Le problème n'est pas nouveau. Nous avons écrit, il y a plus de dix ans, "Que faisons-nous de notre liberté?"<sup>2</sup> où nous argumentions que les enseignant/es du supérieur jouissent (jouissaient?) d'une grande marge de manœuvre. Mais, trop souvent, la porte était grande ouverte et l'oiseau ou le/la prisonnier/e restait dedans, par habitude, par confort, par peur de l'inconnu, par peur de l'espace et de la liberté. *Better the devil you know than the devil you don't*. Ce constat reste d'actualité.

### ***Hierarchie et autoritarisme vs progrès, dialogue, négociation***

#### **Spécificité des langues vivantes**

Pourquoi faudrait-il rejeter cette pratique *hiérarchique* et *autoritaire*? Qu'y a-t-il de mal dans cette façon de faire? On peut répondre simplement, dans le cas de la France tout au moins: l'enseignement des langues, surtout de la langue orale, a été, très largement, un échec, sinon réel, du moins ressenti comme tel puisqu'une majorité de Français/es estiment être incapables de se débrouiller malgré sept ans d'anglais en moyenne.

Or, une langue n'est pas une matière comme les autres. Ce n'est pas qu'une somme de connaissances à acquérir (comme le seraient l'histoire, la physique ou la biologie, encore que même pour ces sujets il faille garder esprit analytique et critique). C'est une matière que l'on doit pratiquer pour pouvoir mobiliser ses connaissances, rapidement, pour toute activité langagière. On ne peut se contenter de bachoter à la veille de dire une phrase. Les connaissances doivent être immédiatement disponibles. Une langue est assimilable à la pratique d'un sport ou d'un instrument de musique. L'entraînement doit être constant. Et on doit sentir les progrès accomplis sinon l'intérêt se perd. Le *progrès* est également une condition de la modernité.

À l'université, l'heure n'est plus à l'apprentissage des bases. Ce travail est fait, même si on a l'impression qu'il ne l'est jamais, qu'il faut toujours recommencer. Il faut recommencer parce que les connaissances acquises n'ont pas été exploitées. On peut apprendre à monter à cheval dans un livre. Il n'est pas sûr qu'on tienne bien longtemps sur l'animal la 1<sup>ère</sup> fois, ni même que l'on arrive à monter dessus.

#### **Pourquoi privilégier la communication orale?**

En classe de langue on se sert de ses yeux (lire), de ses oreilles (écouter), de ses mains (écrire) mais hélas, pas de sa langue (parler).

Le temps passé en classe est court. Il faut le rentabiliser. Si on enlève à ce temps quelques heures pour absence du/de la prof, absence de l'élève, jours fériés, retard de la rentrée, grève de l'université ou des bus, panne d'électricité, cela diminue très vite. On peut passer le temps qui reste à lire ou à écrire. Mais ces activités peuvent se faire chez soi, nul

---

<sup>2</sup> DECURE Nicole, Anne HERNANDEZ & Christine VAILLANT. Que faisons-nous de notre liberté? De l'enseignement à la pratique. *Les Langues Modernes* 2, 1993, pp. 21-27.

besoin d'être dans une classe. Écouter? Oui, à la rigueur, à moins que chacun/e n'ait accès au matériel nécessaire, un walkman, un radio cassette, etc. La seule activité qu'on ne peut faire tout/e seul/e c'est parler. Sans pratique orale, pas d'espoir d'acquérir les automatismes nécessaires. Cela pourrait se faire en écrivant mais, d'abord c'est lent, ensuite on recherche trop la perfection, enfin ce n'est pas réaliste. Écrivons-nous beaucoup dans la vie courante pour communiquer avec nos semblables?

Lorsque l'enseignant/e est au centre du dispositif et parle aux/avec les élèves, chaque élève dispose d'autant moins de temps de parole. Mais si le centre éclate en de multiples mini-centres, le temps de parole augmente d'autant. La parole décentrée offre aussi l'immense avantage de diminuer l'anxiété produite par le regard, que l'on suppose critique, des autres. Si l'on parle plus, on progressera plus vite. Si l'on progresse, on sera davantage motivé/e que si l'on stagne ou régresse. La *motivation*, un mot clé dans l'apprentissage des langues.

*L'approche communicative*, en France, a été négligée parce qu'elle a semblé/semble trop difficile à mettre en œuvre dans des classes nombreuses et pas très motivées. Pour l'enseignant/e, la peur du bruit, du désordre est un frein. C'est pourtant bien dans cette voie que l'on peut penser faire évoluer l'opinion des apprenant/es en leur faisant pratiquer la langue orale dans des contextes où ils/elles ont envie de parler. C'est ce qu'on appelle la centration sur l'apprenant.

### **Alors, que faire?**

- Faire taire le/la prof, c'est la 1<sup>ère</sup> mesure d'urgence. Sur les 40 heures, si les prof parlent la moitié du temps (incorrigibles bavard/es) et qu'il y a vingt élèves, chacun/e parlera une heure au mieux dans toute l'année. C'est insuffisant pour progresser. Sans parler même de se désinhiber.
- Faire parler les étudiant/es en même temps: on peut gagner en tout quatre ou cinq heures en travail par groupes de quatre, plus en travail par paires s'il n'y a pas trop de silences et de conversation dans la langue maternelle. Ce n'est toujours pas extraordinaire en temps de parole mais celle-ci aura peut-être été débloquée quelque peu, on aura établi un contact dans la langue étrangère avec ses pair/es, dans le *dialogue* et la *négociation*. Encore faut-il avoir quelque chose à dire pendant tout ce temps. C'est là qu'intervient le jeu, ou l'activité ludique, je vais y venir.

### **Les remèdes**

#### *Le multimédia*

Pour beaucoup, le multimédia, l'EAO ou CALL, les TICE, les NTE seraient la réponse à la recherche de la modernité. Sur ce sujet, je dirais simplement, comme au début, que la modernité n'est pas la modernisation.

Les difficultés matérielles (équipement des salles, techniciens, formation aux TICE, création de programmes) sont encore trop souvent des obstacles insurmontables en France et ici aussi je suppose. De plus, si c'est indubitablement une grande avancée technique, c'est aussi (sauf quand cela sert pour une activité réelle de correspondance avec des êtres réels), une régression sociale: enfermement avec la machine, on compte sur elle pour nous faire apprendre malgré nous, isolé/e des autres, replié/e sur soi<sup>3</sup>. La notion d'interactivité avec un ordinateur est, pour moi, une vaste supercherie. Qu'est-ce qu'une interactivité où l'un des partenaires est programmé et ne peut dévier d'un iota de sa programmation? C'est tout le

---

<sup>3</sup> Je me souviens d'un collègue, aux début des laboratoires multimédia, qui présentait, tout heureux, sa solution pour faire communiquer les élèves d'une même classe. Ils/elles s'écrivaient par machine interposée. Pour lui c'était merveilleux parce qu'on avait ainsi éliminé la difficulté de la communication orale en classe... en la supprimant.

contraire de l'adaptation constante nécessaire lorsque deux individu/es communiquent et qu'on ne peut jamais prévoir, exactement, ce que l'autre va dire. Pas de *dialogue*, pas de *négociation*, pas de *compromis* possibles.

Je reprocherai au multimédia le manque de communication humaine, le rejet dans l'individualisme qui n'est pas la même chose que l'individualisation. Pour moi, le multimédia est essentiellement utile pour des activités de "réception" (lecture, écoute) mais pas pour les activités de production (écrire, parler), sauf pour la communication écrite entre individus (courrier électronique).

### *Le jeu*

Donc, nous l'avons vu, il faut parler, à deux ou en petits groupes, de quelque chose d'intéressant, d'amusant, de stimulant, quelque chose qui sorte du commun, de la routine de la classe de langue. Qu'est-ce qui va mettre tout le monde d'accord? Il y a de la place pour les discussions sérieuses, le débat social et politique mais on ne peut pas faire ça tous les jours. Et puis ça peut tourner au pugilat. Jouer met tout le monde d'accord.

Le jeu répond à ce besoin de production orale, de pratique de la langue spontanée ou quasi spontanée.

Le jeu est une activité ancestrale dont l'origine se perd dans la nuit des temps, une activité contemporaine car tout le monde passe par là. Un/e enfant qui ne joue pas c'est un/e enfant terriblement malade, ou terriblement opprimé/e. Un/e adulte qui ne joue pas c'est un/e adulte qui a perdu sa part d'enfance ou n'ose pas la montrer. En fait, très peu d'adultes n'aiment pas jouer.

Pour une classe de langue, il faut que les jeux passent par la parole. Une partie d'échecs, de dames, de tarot, de marelle ou de billes ne convient pas. Une partie de *Trivial Pursuit*, oui, le jeu des métiers, oui, la corde à sauter, non.

Dans le vaste secteur de la communication, le jeu fait figure de parent pauvre. Il fait peur aux enseignant/es devant qui s'élève la menace de la désorganisation, de la perte de contrôle. Mais n'est-ce pas là le nœud du problème? Ne faut-il pas perdre une partie de son contrôle pour que les apprenant/es puissent contrôler, assumer leur propre apprentissage, leur propre destinée? *L'auto-détermination* est aussi un beau concept. D'ailleurs, on ne perd jamais entièrement ce contrôle à moins de disparaître de la classe ou de cesser de concevoir des programmes d'auto-formation.

Je voudrais citer en vrac quelques avantages du jeu dans la formation des individu/es (cf. thèse de Barbara Villez<sup>4</sup>).

- on apprend mieux en agissant qu'en étant soumis à l'immobilité et subissant des leçons toutes faites;
- même quand on est fatigué/e on peut encore jouer car le jeu délasse;
- le jeu permet d'exprimer sa personnalité que la vie sérieuse n'offre pas;
- le jeu permet de vivre des situations types;
- le jeu permet de réduire ses peurs en se familiarisant avec ce qui effrayait auparavant;
- le jeu est un comportement d'apprentissage dont le but est toujours la maîtrise.

L'activité la plus ennuyeuse peut se faire sous forme de jeu si on introduit des éléments ludiques tels que des cartes, une compétition entre équipes (entraide, solidarité), du déplacement dans l'espace, un *challenge*. On peut ainsi prendre, par exemple, un exercice classique (et soporifique) de grammaire dans lequel il faut remplir des blancs et le transformer en une activité ludique où l'on ne dort pas en attendant son tour de parler. À l'autre bout de la gamme des jeux possibles, on trouve le jeu de rôles qui permet un maximum d'autonomie et de spontanéité dans l'expression.

---

<sup>4</sup> VILLEZ Barbara S. *L'activité de jouer et ses conséquences dans l'apprentissage des langues*. Thèse. Université Paris III. 1994.

### *L'utopie: citoyenneté et autonomie*

On peut aller plus loin dans l'utopie et la modernité.

Les apprenant/es adultes devraient pouvoir définir leur propre parcours d'apprentissage dans un dialogue avec les "expert/es" que sont les profs. "Quel est mon but? Que dois-je faire pour y parvenir?" C'est à la fois angoissant pour la/le prof qui ne sait pas trop où il/elle va, doit abandonner ses certitudes, ses programmes bien ficelés et qui ont fait leurs preuves (de quoi?), décentraliser la classe, donner l'initiative au public. Ce public en est-il capable? Va-t-il faire l'effort nécessaire sans la contrainte? Et *quid* de l'évaluation finale? Ceci devrait pouvoir se faire dans le dialogue, la *négociation*, le *compromis*

Dans une utopie moderne, ou moderniste, c'est un mouvement *bottom up* qui sera alors à l'œuvre. La base se positionne et le haut essaie de s'en accommoder.

Car il ne faut jamais oublier que l'enseignement c'est l'instruction *et* l'éducation, que notre rôle va bien au-delà d'inculquer des savoirs, qu'il est aussi de former des *citoyen/nes* responsables et *autonomes*. Je vois ce rôle comme celui d'un/e sculpteur/trice plutôt qu'un/e fournisseur/se de services, un/e marchand/e, un/e distributeur/rice. C'est pourtant une notion qui commence à pointer son nez à l'horizon. La marchandisation atteint l'enseignement et un/e élève, dont les parents ont payé pour son éducation, commence à se dire que s'il/elle a payé, il/elle doit obtenir un produit, c'est-à-dire une bonne note.

### **Conclusion**

On ne bascule pas dans l'utopie du jour au lendemain. Les contraintes, la pression de l'institution, de l'environnement sont énormes. Mais on peut chercher un/des "espaces de liberté". Il faut que l'enseignant/e se demande: "Quel est le 'point faible' ou le 'point de moindre résistance' dans ma situation d'enseignement? Comment pourrais-je commencer à ouvrir la cage, ouvrir la porte, faire entrer le vent de la liberté?" Pour moi, c'est par le jeu.

Et pour vous?

Nicole Décuré  
Laboratoire LAIRDIL  
Université Toulouse 3  
France  
decure@cict.fr



# Bibliographie

## Manuels de jeux

- AUTRET, Jean. *L'anglais par le jeu*. Paris: Flammarion. 1974.
- BAUDAINS Richard & Marjorie. *Alternatives*. Canterbury: Pilgrims. 1990.
- BRANDES, Donna & Howard PHILLIPS. *Gamesters' Handbook: 140 Games for Teachers and Group Leaders*. London: Hutchinson. 1977.
- BROUGÈRE, Gilles (dir.). *Le jouet. Valeurs et paradoxes d'un petit objet secret*. Paris: Éditions Autrement 133, Série Mutations, nov. 1992.
- BYRNE, Donn. *A First Book of Board Games*. London: Modern English Publications. 1980.
- BYRNE, Donn. *It's your Turn: Ten Board Games*. London: Modern English Publications. 1980.
- BYRNE, Donn & Shelagh RIXON. *Communication Games*. London: The British Council. 1979.
- CARRIER, Michael & the Centre for British Teachers. *Take 5: Games and Activities for the Language Learner*. London: Nelson. 1980.
- CHAMBERLIN, Anthony & Kurt STENBERG. *Play and Practise!* London: John Murray. 1976.
- DÉCURÉ, Nicole, Françoise FRAGER & Elizabeth ALI. *Help! Exercices et Jeux pour la classe d'Anglais*. Toulouse: CRDP. 1985.
- DIXEY, James & Mario RINVOLUCRI. *Get up and do it!* London: Longman. 1978.
- DORRY, Gertrude Nye. *Games for Second Language Learning*. New York: McGraw-Hill. 1966.
- DUPRAZ, Henri. *New Pair Work Activities*. Lyon: CRDP. 1991.
- ELT DOCUMENTS 77: 1. *Games, Simulations and Role-Playing*. London: The British Council. 1977.
- FAULKNER, Jim. *Games for Large Classes*. Canterbury: Pilgrims Publications. 1986.
- FRANK, Christine et al. *Challenge to Think*. Oxford: Oxford University Press. 1982.
- FRIEDRICH Thorsten & Eduard VON JAN. *Games Cards*. Max Hueber Verlag, Editorial Idiomias, 1993, 1994.
- FUCHS, Marjorie S., Jane CRITCHLEY & Thomas PYLE. *Families: 10 Card Games for Language Learners*. Brattleboro, VT: Pro Lingua Associates.
- GRANGER, Colin. *Play Games with English 1 & 2*. London: Heinemann. 1980, 1981.
- GREENALL, Simon. *Language Games and Activities*. Amersham, Bucks.: Hulton. 1984.
- HADFIELD, Charles & Jill. *Writing Games*. London: Nelson. 1990.
- HADFIELD, Jill. *Elementary Communication Games*. London: Nelson. 1984.
- HADFIELD, Jill. *Intermediate Communication Games*. London: Nelson. 1990.
- HADFIELD, Jill. *Advanced Communication Games*. London: Nelson. 1987.

- HANCOCK, Mark. *Pronunciation Games*. Cambridge: Cambridge University Press. 1995.
- HASSAL, Peter. *English by Magic: A Resource Book*. Oxford: Pergamon. 1985.
- HILL, L.A. & R.D.S. FIELDEN. *English Language Teaching Games for Adult Students*. London: Evans. 1974.
- KEALEY, James & Donna INNESS. *Shenanigames. Grammar-Focused Interactive ESL/EFL Activities and games*. Brattleboro, VT: Pro Lingua Associates. 1997.
- LEE, W.R. *Language Teaching Games and Contests*. Oxford: Oxford University Press. 1979.
- LEWIS, Gordon & Gunther BEDSON. *Games for Children*. Oxford: Oxford University Press. 1999.
- MARRET, Robert *et al.* *Now it's your Turn: Games of Comprehension and Expression*. Paris: Fernand Nathan. 1981.
- PALIM, John, Paul POWER & Phyllis VANUFFEL. *Tombola, Communicative Activities for Teenagers*. London: Nelson. 1992.
- PURKIS, Christine & Cathy GUERIN. *English Language Games: Activities for Developing Vocabulary, Expression, Imagination, Powers of Deduction and Skills of Articulation*. London: Macmillan. 1984.
- RETTET, Colin & Neus VALLS. *Bonanza: 77 English Language Games for Young Learners*. London: Longman. 1984.
- RINVOLUCRI, Mario. *Grammar Games*. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.
- RINVOLUCRI, Mario & Paul DAVIS. *More Grammar Games*. Cambridge: Cambridge University Press. 1995.
- RIXON, Shelagh. *Fun and Games: Card Games in English for Juniors*. London: Macmillan. 1983.
- SHAMEEN, Nikhat & Makhan Tickoo (dir.). *New Ways in Using Communicative Games in Language Teaching*. Alexandria, VA: TESOL. 1999.
- VANDERPLANK, Jenny. *Trigger Cards*. Canterbury: Pilgrims Publications.
- WEISS, François. *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Paris: Hachette. 1983.
- WINGATE, Jim. *Have you Tried This? 2*. Canterbury: Pilgrims Publications. 1983.
- WRIGHT, Andrew, David BETTERIDGE & Michael BUCKBY. *Games for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- YORKEY, Richard. *Solo, Duo, Trio: Puzzles and Games for Building English Language Skills*. Brattleboro, VT: Pro Lingua Associates.

### **Livres et articles sur le jeu**

- BARTHÉLÉMY-RUIZ, Chantal. *Le jeu et les supports ludiques en formation d'adultes*. Paris: Les Éditions d'Organisation. 1993.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jeu et éducation*. Paris: L'Harmattan. 1995.
- CAHIERS DE L'APLIUT (Les). *Activités de création, activités ludiques*. 19: 3, mars 2000.
- CAILLOIS, Roger. *Les jeux et les hommes*. Paris: Folio/Gallimard. 1958.



- COOK, Guy. Language Play, Language Learning. *ELT Journal* 51: 3 (juillet 1997). 224-231.
- COOK, Guy. *Language Play, Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. 2000.
- COTTA, Alain. *La société du jeu*. Paris: Fayard. 1993.
- CROOKALL, David. *L'utilisation des jeux et simulations dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère en France*. Thèse de 3<sup>ème</sup> cycle, Nancy 2. 1989.
- DÉCURÉ, Nicole. Jouer, est-ce bien raisonnable? *Les Langues Modernes* 2. 1994. 16-24.
- DÉCURÉ, Nicole. Faites vos jeux. *Les Cahiers de l'APLIUT* 19: 3, mars 2000. 39-51.
- DE GRANDMONT, Nicole. *Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre*. Montréal & Bruxelles: Les Éditions Logiques & De Boeck & Larcier. 1995, 1997.
- FINK, E. *Le jeu comme symbole du monde*. Paris: Les Éditions de Minuit. 1966. Traduit de l'allemand.
- FREEDMAN, Eric A. "Men and Women Merely Players": Adult Communicative Strategies in Game Playing and Learning Objectives. *TESOL France: Actes du 2<sup>ème</sup> congrès annuel*. Mars 1988. 60-62.
- GARDNER, David. Communication Games: Do we Know what we're Talking about? *English Language Teaching* 41: 1 (Jan. 1987).
- GAUDART, Hyacinth. Using Board Games in Language Classes. *The English Teaching Forum* 29: 2. April 1991. 21-26.
- HAYDEE, Silva. Les jeux de société: adaptations et détournements. *Les Cahiers de l'APLIUT* 19: 3, mars 2000. 14-27.
- HUIZINGA, Jean. *Essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris: Gallimard. 1951.
- LEVY-HILLERICH, Dorothea & Brigitte LE RIDER. La communication dans les langues de spécialité et à usage professionnel à travers les moyens ludiques. *Les Cahiers de l'APLIUT* 19: 3, mars 2000. 28-38.
- MAKIN, Laurie & Giuseppina WILMOTT. Sociodramatic Play – a Language Teaching Strategy for K-6 and Beyond. *Babel* 33: 2 (1998). 20-23, 32.
- MALTESE, Ralph. The Game Game. *English Journal*, vol. 84, Jan. 1995. 55-58.
- MODERN ENGLISH TEACHER*. Issue: "Focus on Writing/ Games". vol. 8, n° 4. April 1981.
- OBERLÉ, Dominique. *Créativité et jeu dramatique*. Paris: Méridiens Klincksieck. 1989.
- PERRY, Graham. No Time, no Materials, no Preparation. *English teaching Professional* 7. April 1998. 11.
- PINGAUD, François. *Le jeu-projet: structure, hasard, liberté*. Montpellier: G.E.L.. 2002.
- RIXON, Shelagh. *How to Use Games in Language Teaching*. London: Macmillan. 1981.
- SAHAL, Jean. Jeux et programmation sur TI 99/4A. *Les Cahiers de l'APLIUT* 11 (3: 2), décembre 1983. 55-60.
- THOLLIEZ, Jean-Michel. Le jeu dans l'apprentissage de la correspondance et du téléphone. *Les Cahiers de l'APLIUT* 19: 3, mars 2000. 52-68.
- UBERMAN, Agnieszka. The Use of Games for Vocabulary Presentation and Revision. *The English Teaching Forum* 36: 1, Jan.-Mar. 1998. 20-27, 35.

VILLEZ Barbara S. *L'activité de jouer et ses conséquences dans l'apprentissage des langues*. Thèse. Université Paris III. 1994.

WINNICOTT, Donald Woods. *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris: NRF/Gallimard. 1975. (Titre original: *Playing and Reality*, 1971).

### **Jeux de vocabulaire**

BERMAN, Michael. *Playing and Working with Words*. Oxford: Pergamon Press. 1981.

HOWARD-WILLIAMS, Deirdre & HERD, Cynthia. *Word Games with English* (3 volumes). London: Heinemann. 1986.

HOWARD-WILLIAMS, Deirdre & HERD, Cynthia. *Word Games with English Plus*. London: Heinemann. 1989.

JONES, Lewis. *Graded English Puzzles*. Londres: Collins. 1980.

MALEY, Alan & Françoise GRELLET. *Mind Matters*. CUP. 1981.

McCALLUM, George P. *101 Word Games*. Oxford: Oxford University Press. 1980.

RIDOUT, Ronald. *Puzzle it out*. Londres: Evans. 1975.

### **Jeux de rôles/simulations/théâtre**

BACRO, Pascal, Gérard BOSQUET & Joséphine BIRD. *Cartes en mains. Jeux de rôles*. Paris: Éditions du Collège. 1983.

BAMBOROUGH, Paul. *Simulations in English Teaching*. Buckingham: Open University Press. 1994.

BISHOP, Sue. 1995. *25 Role Plays for Assertiveness Training*. Aldershot: Gower.

BRITISH COUNCIL. *Games, Simulations and Role-Playing*. Londres: British Council. ELT Documents 77/1. 1977.

CASE, Doug & Ken WILSON. *Off-Stage: Sketches from the English Teaching Theatre*. Londres: Heinemann. 1979.

CASE, Doug & Ken WILSON. *Further Off-Stage*. Londres: Heinemann. 1984.

CLARK, Robert & Jo McDONOUGH. *Imaginary Crimes: Materials for Simulation and Role Playing*. Oxford: Pergamon Press. 1982.

CROOKALL, David. *L'utilisation des jeux et simulations dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère en France*. Thèse de 3<sup>ème</sup> cycle, Nancy 2. 1989.

DAVISON, Alec & Peter GORDON. *Games and Simulations in Action*. Londres: The Woburn Press. 1978.

DOUGILL, John. *Drama Activities in Language Learning*. Londres: Macmillan. 1987.

DUMAS, Danielle. Utilisation des jeux de rôles dans la pédagogie de l'espagnol. *Cahiers de L'APLIUT* 25 (6: 4), juin 1987. 7-15.

ELT DOCUMENTS 77: 1. *Games, Simulations and Role-Playing*. London: The British Council. 1977.

- GAUTHIER, Michel. Des débutants jouent une pièce de théâtre en langue étrangère. *Les Cahiers de l'APLIUT* 19: 3, mars 2000. 69-78.
- HERBERT, David & Gill STURTRIDGE. *Simulations*. Londres: The British Council, 1979.
- HEYWORTH, Frank. *The Language of Discussion: Role-Play Exercises for Advanced Students*. Londres: Hodder & Stoughton. 1978.
- HEYWORTH, Frank. *Discussions: Advanced Role Play for EFL*. Londres: Hodder & Stoughton. 1984.
- HINES, Mary Elizabeth. *Skits in English*. New York: Regents Publishing. 1980.
- HOLDEN, Susan. *Drama in Language Teaching*. Longman. 1981.
- JONES, Francis R. Classroom Riot: Design Features, Language Output and Topic in Simulations and Other Communicative Free-Stage Activities. *System* 19: 3 (1991). 151-169.
- JONES, Leo. *Eight Simulations for Upper-Intermediate and More Advanced Students of English*. Cambridge: Cambridge University Press. 1983. 2 vols.
- LAMB, Michael. *Factions and Fictions: Exercises for Role-Play*. Oxford: Pergamon Press. 1982. 2 vols.
- LIVINGSTONE, Carol. *Role Play in Language Learning*. Longman. 1983.
- LYNCH, Michael. It's Your Choice. *Six Role-Playing Exercises*. Londres: Arnold. 1977.
- MALEY, Alan. *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 1978.
- MENNE, Saxon. *Q Cards*. Tenterden, Kent: Paul Norbury. 1977. 6 jeux.
- MUNOZ, Jean. La simulation par le jeu de rôles comme méthode d'apprentissage de l'espagnol. *Les Cahiers de l'APLIUT* 19: 3, mars 2000. 5-13.
- PEATY, David. *Something to Talk about*. Londres: Nelson. 1981.
- PORTER LADOUSSE, Gillian. *Role Play*. Oxford: Oxford University Press. 1987.
- ROGERS, Richard. *Six Role Plays*. Oxford: Basil Blackwell. 1985.
- SWAN, H.A. *Act One in English*. Amersham, Bucks.: Hulton Educational. 1983. 3 vols.
- VAN MENTS, Morry. 1999. *The Effective Use of Role Play: Practical Techniques for Improving Language*. London: Kogan Page.
- WATCYN-JONES, Peter. *Act English*. Harmondsworth: Penguin Books. 1978. 4 vols.
- WESSELS, Charlyn. *Drama*. Oxford: Oxford University Press. 1987.