

L'efficacité de la simulation globale dans les cours de conversation en FLE en Iran

ABDOLLAHI Akbar

Maître Assistant

Université de Téhéran

E-mail: akbar.abdollahi@ut.ac.ir

MAHDAVINASAB Azar

Doctorante

Université de Téhéran

E-mail: mahdavi.azar@yahoo.com

(Date de réception: 30/12/2019 – date d'approbation: 16/03/2020)

Résumé

Cet article vise à analyser l'effet de la simulation globale sur la maîtrise de la compétence de production orale des apprenants iraniens du FLE. L'objectif principal de cette recherche est de trouver une solution pour rendre les cours de conversation plus efficace et ainsi d'aider les apprenants à développer une bonne compétence orale. Pour ce faire, dans le cadre d'une recherche-action, nous avons choisi deux groupes d'apprenants du niveau A2. Nous avons utilisé l'approche de simulation globale pour un groupe et l'approche traditionnelle pour l'autre dans le cadre des cours de conversation dans un institut de langue à Téhéran. La compétence orale des participants a été évalué au début et à la fin de l'expérience à l'aide d'une grille d'évaluation. L'analyse des résultats à l'aide du logiciel SPSS a montré une différence significative entre les notes des groupes expérimental et de contrôle. Ces analyses ont aussi montré une différence significative entre les notes des apprenants au début et à la fin de l'expérience, ce qui montre que les participants du groupe expérimental ont eu un progrès considérable sur les plans grammatical, lexical, phonétique, psychologique et culturel. Les résultats ont été complétés et confirmés par deux questionnaire d'attitude auxquels ont répondu les participants.

Mots-clés: FLE, Production Orale, Simulation Globale, Apprenants Iraniens, Remue-Méninge.

Toute production dans une langue étrangère comporte une part de stress. L'apprenant se sent mis en danger lorsque, devant la classe, il doit s'exprimer. Les activités ludiques offrent cette opportunité d'occulter une part de cette angoisse (Renard s.d.: 1). On parle beaucoup aujourd'hui de simulation globale en tant qu'une activité ludique, dans les domaines de la didactique des langues, du français langue étrangère, du français langue seconde, du français langue maternelle comme dans le domaine de la formation des adultes. La présente recherche se concentre tout particulièrement sur l'utilisation de la simulation globale pour développer la compétence orale des apprenants du FLE en Iran. Car, nous semble-t-il, n'étant pas dans un milieu francophone, lorsque ces apprenants sortent de la classe, ont du mal à comprendre le français oral et encore plus à s'exprimer dans cette langue.

L'utilisation de la simulation globale en classe de langue fait partie donc d'une vision de la didactique de langues qui insiste sur l'importance de la dimension ludique de l'apprentissage. Le psychologue Winnicott affirme que «c'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité tout entière» (1975: 110). Pour la didactique du français langue étrangère, Cuq (2003) mentionne aussi que l'activité d'apprentissage ludique est guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure. Renard considère le jeu comme une activité qui nous autorise, pour un temps, à sortir de «l'ici, maintenant», pour expérimenter, imaginer, créer et pour tester notre capacité à résoudre des problèmes nouveaux. D'après Yaiche «Les simulations globales ne sont pas le fruit du hasard. Elles sont nées des rencontres et de la synthèse de différentes idées, des pensées et des travaux collectifs» (1996: 12). Mais Caré et Debyser (1995) en expliquant cette dimension, précisent que le jeu est utilisé dans la didactique de façon consciente, sachant que la seule préoccupation de l'apprentissage n'est pas l'amusement et que le jeu est orienté vers un objectif d'apprentissage.

Mutet a développé en détails les concepts de «simuler» dans le sens de «déguiser un acte sous l'apparence d'un autre» et de «globalité» qui signifie

«tentative d'unification, réunification, réconciliation de l'intellect et de l'affect» dans la définition de la simulation globale comme une activité ludique dans le contexte du FLE (2003: 33). La clarification effectuée est fondée sur «un va et vient dialectique entre la cognition et l'émotion». Selon l'expression de Debyser, «il s'agit de l'extension de la simulation, pratique pédagogique commune à de nombreux apprentissages; cette technique est particulièrement utile en didactique des langues vivantes où l'acquisition d'une compétence de communication en langue étrangère passe par la simulation de situations de communication» (1991: 81). Nous savons que des simulations en classe de langue peuvent être simples, comme simuler un échange communicationnel, mais ces simulations peuvent être globales quand il s'agit de «créer progressivement avec le groupe-classe un univers du discours complet, avec son cadre, ses personnages, ses relations, et ses interactions» (*Ibid.*). Selon cet auteur la simulation globale constitue une construction collective d'un monde vécu en langue étrangère. Depuis les années 1970, différentes phases d'une simulation globale en classe de langue sont définies par plusieurs chercheurs. Dans le modèle proposé par Taylor et Walford (1976), l'exécution de la simulation globale comprend sept phases. En vérifiant les différents aspects et diverses phases de la mise en place d'un cours de conversation fondé sur l'utilisation de la simulation globale, nous avons essayé de savoir comment on peut optimiser les acquis des cours de conversation en Iran.

1- Les simulations globales préconisées pour un cours de conversation en Iran

Des années d'enseignement de français dans divers instituts de langues nous ont permis de constater que dans les cours de conversation en Iran, les apprenants n'ont pas l'habitude d'intervenir volontairement et préfèrent souvent rester à l'écoute. Un nombre très limité des apprenants font exception à cette règle. Ce sont normalement les élèves qui disposent d'une meilleure confiance en eux et qui participent volontiers à la discussion.

Quant aux démarches mises en place pour la gestion des cours de conversation, les enseignants, souvent non formés, ne font pas preuve de beaucoup de créativité et essaient seulement de remplir leur devoir en adoptant une démarche traditionnelle. La mémorisation des dialogues des manuels de langue mise à part, dans la démarche traditionnelle pour travailler sur la compétence de l'expression orale des apprenants, l'enseignant demande aux apprenants de s'exprimer sur un sujet donné. Il est évident que cette démarche, n'ayant aucune organisation préalable, et ne créant aucune responsabilité pour les apprenants, n'aboutit pas à un résultat édifiant.

Or, cette expérience assez décevante, ainsi que les échanges avec d'autres collègues révèlent que les cours de conversation laissent à désirer sur plusieurs plans, à savoir, l'impossibilité de la gestion du temps pour donner à tous les apprenants l'occasion de parler, l'impossibilité de préciser les éléments linguistiques requis lors de chaque séance, un débat non orienté risquant toujours de dériver dans une autre direction, même si le thème choisi invite les apprenants à parler de la même chose, le temps consacré au cours risque souvent d'être gaspillé par des moments de silence et d'hésitation dus au besoin de réfléchir de la part des étudiants qui cherchent de nouvelles idées et enfin l'impossibilité de procéder à une évaluation rigoureuse des acquis des étudiants.

Nous pensons qu'un sujet de conversation devrait en principe donner lieu à la détermination d'un champ lexical précis et d'une ou de plusieurs tournures grammaticales indispensables pour l'expression linguistique du domaine proposé. Or, les méthodes traditionnelles ou, pour mieux dire, le manque de méthodes ne permet pas une telle précision. Nous sommes bien conscients du fait que l'objectif d'un ensemble de cours de conversation est d'inciter les apprenants, quel que soit leur niveau, à s'exprimer librement à propos de différents sujets. Mais, pour qu'il y ait un critère d'évaluation et pour pouvoir déterminer un objectif pour chaque séance, il semble nécessaire de faire avancer le travail dans un cadre relativement précis. Evidemment,

L'animateur du cours ne doit limiter en aucune façon les apprenants dans ce qu'ils ont envie de dire. Seulement, il est toujours possible de mettre à leur disposition un minimum de matériels linguistiques (lexique et grammaire) qui pourraient leur servir d'indices pour avancer dans ce chemin incertain. Les problèmes déjà évoqués en rapport avec les cours de conversation ont donné matière à réfléchir aux spécialistes du domaine qui ont, par la suite, proposé des techniques qui pourraient aider à surmonter bon nombre de difficultés mentionnées. Les techniques les plus connues sont la simulation globale et le remue-méninge qui semblent particulièrement adaptées à un cours de conversation. C'est pourquoi les auteurs de cet article ont choisi de procéder, dans cette recherche, à une étude approfondie de ces deux techniques dans un cours de conversation en contexte iranien. Il est à ajouter que parmi les deux techniques évoquées, le remue-méninges a été employé comme un supplément secondaire au service de la simulation globale.

Quant à la technique du remue-méninges, nous l'avons utilisée comme prévu dans les préceptes de Yaiche, pour favoriser l'intervention et la participation maximales des apprenants examinés, dans l'objectif de la réalisation d'une simulation adéquate. Générée à partir des jeux de langues présentés dans l'Oulipo (l'Ouvroir de littérature potentielle) par des figures emblématiques de ce courant comme Georges Perec et Raymond Queneau, la simulation globale, objet de cette recherche, est un jeu de rôle «grandeur nature» où chaque apprenant joue le rôle d'un personnage forgé du tout au tout par l'imagination du groupe participant. C'est grâce à des lieux-thèmes que le jeu évolue. Ainsi, en prenant comme modèle les idées créatives de ces démarches, nous avons essayé de favoriser le terrain pour la réalisation des interactions orales au sein d'une classe de conversation.

Bien que ceci n'ait jamais été prescrit directement, si l'on tient compte des spécificités des cours de conversation, quatre facteurs attirent toujours l'attention: l'accent est mis sur l'oral (comprenant la compétence verbale, culturelle et kinésique), il n'y a aucun recours à l'écrit pour permettre aux apprenants de mieux mobiliser leurs acquis sans manuel ni exercices

structuraux, le rôle de l'enseignant se réduit à celui d'un animateur qui n'intervient que pour faire disparaître les blocages et enfin l'apprenant est incité à surmonter sa peur et sa timidité grâce à une ambiance détendue. On voit ainsi qu'une technique comme la simulation globale répond largement à toutes ces réquisitions sans, pour autant, se limiter à celles-ci.

Avant de passer à l'étape suivante, c'est-à-dire celle de la pratique de la méthode en question, il a été nécessaire de préciser les facteurs que cette recherche était censée clarifier. Ces facteurs, on peut les considérer comme les éléments constitutifs de la problématique de cette recherche, qui aspire à expliquer pourquoi les cours de conversation française dirigés de façon traditionnelle ne font pas preuve d'efficacité dans les institutions iraniennes.

La résolution d'un tel problème appelle à la clarification d'un certain nombre de questions préliminaires dont: la réaction d'un public persanophone face à une activité ludique dans le cadre de la classe, leur participation volontaire et le sérieux avec lequel ils accepteraient de contribuer au projet, l'efficacité de l'application de cette méthode dans l'élimination des problèmes linguistiques (grammaire, lexique, phonétique), l'efficacité de l'application de cette méthode dans l'acquisition des éléments culturels de la langue cible (gestuel, mimique, prosodiques), l'efficacité des simulations globales dans le contrôle des facteurs psychologiques du blocage lors d'une conversation (réticence, hésitation, balbutiement), la possibilité d'évaluer dans le cadre de cette méthode de travail. Notre recherche part d'une hypothèse principale selon laquelle, la simulation serait capable de résoudre les problèmes linguistiques et d'éliminer les blocages psychologiques des apprenants et par conséquent, elle devrait être la réponse requise aux problèmes des cours de conversation en Iran. Cette recherche se fixe donc comme objectif d'accéder à une ligne de conduite qui mène à l'optimisation qualitative des cours de conversation française dans les institutions iraniennes.

2- La méthodologie de la recherche et la démarche pratique

Sur le plan méthodologique, cette recherche s'inscrit dans un cadre mixte qualitative et quantitative dont le choix se justifie par l'intention de renforcer les résultats obtenus et par la nature de l'objet d'étude. Tout d'abord, nous avons fait une investigation détaillée au sujet des cours de conversation dans les institutions iraniennes. Au niveau universitaire, le premier cursus spécifiquement consacré à la conversation apparaît au troisième semestre de licence. Nous savons que le système universitaire de l'Iran, en ce qui concerne la langue française, commence par l'enseignement de la langue pendant les deux premières années avec des cours de français général, de grammaire, de lecture et de rédaction, pour ensuite, continuer à partir de la troisième année, avec des cours spécialisés comme l'histoire de la littérature, un atelier de traduction et des cours de conversation adaptés au niveau de l'apprenant. C'est-à-dire à partir du moment où l'apprenant a déjà acquis une base linguistique qui lui permette d'exprimer librement ses idées à propos de différents thèmes généraux sans aller au-delà des situations de la vie quotidienne. Ainsi, le niveau requis pour la conversation dans un cadre institutionnel est-il A2 acquis. Très vite, nous avons réalisé qu'il n'était pas possible d'envisager la direction d'une classe expérimentale de conversation au sein des universités où les règlements sont trop contraignants pour permettre à un chercheur, qui ne fait pas partie du corps enseignant officiel, de diriger une classe. Par conséquent, tout en respectant le niveau de base requis pour un premier cours de conversation, nous avons décidé de réaliser notre recherche dans un institut de langue.

Pour ce faire, nous avons besoin d'un nombre suffisant de participants qui accepteraient de se présenter, régulièrement, dans les classes. Nous avons, dans un premier temps, lancé un appel dans les instituts de langues à Téhéran, pour rassembler les volontaires, en proposant des cours de conversation gratuits, et pour établir le plus rapidement possible les groupes de contrôle et d'expérience dont nous avons besoin pour alimenter notre recherche. Ceci a pris 40 jours pour qu'un nombre suffisant de candidats se

fassent inscrire volontairement sur notre liste. Nous avons tout d'abord procédé à un test de niveau pour pouvoir sélectionner parmi ces candidats ceux qui correspondaient au niveau requis. Déjà parmi ces candidats volontaires, une vingtaine ont été exclus vu leur niveau inférieur ou supérieur par rapport au niveau recherché. Le test proposé pour la détermination des niveaux a été celui du DELF. Pendant la période où les objectifs des cours et la démarche adoptée ont été expliqués en détails aux volontaires, quelques-uns ont abandonné le projet pour diverses raisons si bien qu'à la fin il n'en est resté qu'une vingtaine pour la réalisation définitive du travail. Le public d'apprenants en Iran est toujours homogène sur le plan linguistique: ils sont tous persanophones. Cependant, en matière de tranche d'âge et de statut social, il peut y avoir une hétérogénéité visible d'une institution à une autre. Donc, la variable principale que nous avons prise en considération dans cette recherche est celle de l'efficacité de la technique de la simulation globale, dans un cours de conversation en Iran.

3- Le public et les outils de recherche

Le public sélectionné pour cette recherche a donc été composé de deux groupes de 10 individus âgés de 18 à 28 ans, répartis de façon aléatoire et en fonction de l'horaire qui leur convenait le plus. Vu les contraintes temporelles auxquelles nous étions confrontées, les deux groupes ont suivi des cours intensifs présentés sur une durée de 6 semaines, à raison de trois heures par jour et deux jours par semaine. Ce qui correspond à douze séances et trente-six heures au total.

Une fois les deux groupes d'expérience et de contrôle établis, nous avons procédé à la mise en place de l'expérience comme nous l'avions déjà conçue: suite aux principes de base de la simulation globale et des trois possibilités qu'elle présente en rapport avec le lieu imaginé, les apprenants ont préféré que le lieu imaginé se trouve en France de façon à ce qu'ils aient l'occasion de travailler à la fois la langue et la culture française. La simulation globale a souvent été mise en pratique, dans divers pays, en

fonction des origines des participants qui sont, la plupart du temps, de nationalités différentes. Cependant, comme nous l'avons dit, notre recherche touche un public homogène sur le plan linguistique. Comme les candidats partent souvent des données linguistiques et culturelles de leur pays pour s'exprimer à propos de différents sujets, il fallait tenir compte du fait que, pour la plupart, n'étant jamais sorti du pays, les candidats ne faisaient pas preuve d'une imagination créative dépassant les frontières de leur pays. On courait donc deux risques: la transposition de leur culture maternelle dans la simulation ou bien tout au contraire, l'emploi des clichés classiques. Cependant, nous avons considéré que justement ce manque de connaissance pourrait mener à leur enrichissement culturel à travers des recherches documentaires ainsi qu'à la production d'idées tout à fait admissibles.

Avant de commencer les cours de façon systématique, nous avons effectué un examen oral auprès des apprenants des deux groupes afin de nous en servir à la fin comme un point de repère à l'aide duquel il serait possible de vérifier l'efficacité de la méthode examinée dans le progrès des apprenants. L'évaluation des attitudes a été effectuée dans deux étapes avant et après l'application de la méthode en question. Deux questionnaires à l'échelle de Likert ont été conçus à cette fin. Le premier questionnaire comprend 25 items qui portent sur 11 facteurs différents, susceptibles d'avoir un impact sur la réussite ou l'échec d'un cours de conversation; ces facteurs sont la motivation, la confiance en soi, la prise de conscience des manques linguistiques, les problèmes relevant de l'institution, les problèmes liés à l'évaluation et à la correction, la connaissance des raisons de l'insuffisance des cours de conversation, les problèmes liés aux sujets de conversation, le manque d'imagination, l'insuffisance linguistique, les problèmes liés à la démarche adoptée par l'enseignant et les activités extrascolaires facultatives. La validité et la fiabilité des questions posées ont été vérifiées selon les standards du coefficient alpha de Cronbach. Le premier questionnaire a été distribué parmi les participants du groupe d'expérience en tout début de la phase initiale de la recherche.

Le second questionnaire a été distribué à la fin de la période consacrée à l'application de la méthode de simulation globale dans une classe de conversation. Ce deuxième questionnaire a été conçu avec 29 questions portant sur 7 items généraux: l'efficacité de la méthode testée selon les apprenants, l'auto-évaluation des apprenants de leurs domaines de progrès après cette expérience (niveau, motivation, volonté de participation à la conversation), les raisons qu'ils avancent pour justifier l'efficacité de l'approche proposée (ses effets sur la motivation, sur la volonté de participation, sur la dynamique de la classe), le taux de satisfaction des apprenants sur l'ensemble de la méthode, les avantages de la méthode testée, ses inconvénients, les avantages et la nécessité d'un projet prédéterminé dans un cours de conversation.

Enfin, comme dernier outil de recherche, nous avons opté pour des grilles d'analyse conçues dans cette optique (cf. infra. Tables 2, 3, 4, 5, 6). Pour que les grilles utilisées soient conformes aux normes de la scientificité, nous nous sommes laissés inspirer par les modèles de grilles présentés par Réjeanne Côté et Jacinthe Tardif à l'atelier pédagogique du groupe ECEM en 2011. Nous avons dû, effectivement, y apporter quelques modifications en fonction des besoins de notre recherche. La transcription des dialogues nous a permis de répartir les facteurs d'évaluation en 4 catégories principales de problèmes linguistique, kinésique, psychologique et culturel. Étant donné le nombre des éléments constitutifs de chaque catégorie, nous avons préféré leur consacrer séparément une grille à chacune. Les grilles ainsi conçues sont composées de 15 rangs (nombre des apprenants testés dans chaque groupe) et de colonnes dont le nombre varie en fonction des différents types de problèmes que nous avons pu observer lors de la réalisation du dialogue et qui ont été confirmés à travers la transcription des dialogues.

4- Les groupes d'expérience et de contrôle

Le test préliminaire de niveau nous a permis de procéder à la constitution des deux groupes d'expérience et de contrôle en répartissant les candidats en

deux groupes de 10 personnes, ce qui est bien en deçà des chiffres idéaux attestés par les concepteurs de la méthode. Nous étions conscients de cette insuffisance mais c'est ce que les conditions de l'enquête nous permettaient de faire. Conformément à notre attente, le nombre des filles était bien plus élevé, 17 filles et 3 garçons, sur l'ensemble des participants. Nous avons donc essayé de faire de sorte que, vu leur décalage avec le chiffre idéal, les deux groupes bénéficient d'un maximum de ressemblance en matière de genre, de nombre, et même de personnalité (introvertis ou extravertis); ainsi donc la seule variable entre les deux groupes a été celle de l'application de la simulation globale dans le groupe d'expérience face au recours à la méthode traditionnelle utilisée pour le groupe de contrôle. Il est à dire que dans les deux classes, l'enseignement a été effectué par nous-même.

Vu l'importance que présentait à nos yeux les conditions identiques des deux classes sur tous les autres points sauf l'emploi de la technique étudiée, nous avons pensé à uniformiser les thèmes à aborder dans les deux classes. Il fallait donc trouver un moyen pertinent de choisir un lieu-thème suffisamment ouvert pour permettre d'en dégager des sujets abordables lors de chaque séance dans les deux groupes. Pour un choix aussi raisonnable que possible, nous nous sommes appuyé amplement sur les expériences déjà entreprises par d'autres chercheurs. La lecture de ces expérimentations nous a permis de concevoir notre expérience de façon à pouvoir en arriver à des résultats conséquents qui nous permettraient de généraliser les données de cette recherche. Il fallait donc trouver au sein du thème principal, 12 sujets plus concentrés qui donneraient lieu à 12 séances d'échanges verbales.

Les thèmes déjà proposés par les théoriciens de la simulation globale sont l'immeuble, l'île, le village, le safari, l'expédition, le cirque, l'entreprise et la croisière. Parmi ces huit thèmes, certains (le safari, la croisière et le cirque) ne correspondent pas vraiment à la quotidienneté de la vie des Iraniens ni de leurs loisirs. Nous avons donc décidé de les mettre de côté, au moins pour cette tentative à visée scientifique. Tout compte fait, c'est «l'immeuble» que nous avons choisi comme thème le mieux adapté à un cours de conversation

pour un public persanophone vivant en Iran. Tout de suite après, arrive le tour de la détermination des sujets secondaires qui sont tous liés au thème principal et qui devront remplir le contenu discursif de chacune des séances prévues; après avoir réfléchi sur tous les aspects de notre entreprise, nous avons procédé à la réalisation de la simulation telle que Debyser (1991) l'avait proposée dans son travail pédagogique consacré à l'immeuble comme lieu-thème pour la simulation globale. Effectivement, nous avons dû en éliminer un certain nombre d'items de façon à pouvoir répondre aux 12 séances déjà prévues. Ainsi, avons-nous choisi des sujets qui, traitant des mêmes contenus pourraient être abordés dans un cours traditionnel aussi bien que dans le cadre d'une simulation globale comme présentés dans le tableau suivant:

Tableau n°1- Liste des sujets abordés lors de la mise en place de la formation

N	Dans un cours traditionnel de conversation	Dans le cadre d'une simulation globale
1	Dans quel type d'habitat aimeriez-vous pouvoir vivre et pourquoi?	La présentation de l'immeuble et de ses habitants. Le choix d'un appartement dans l'immeuble et la justification de son choix par des descriptions détaillées
2	Si vous aviez à choisir votre partenaire, quelles seraient ses caractéristiques?	Première rencontre avec les voisins et le concierge. Se présenter. Poser des questions sur les autres voisins pour savoir qui d'autre habite l'immeuble
3	Raconter un incident auquel vous avez assisté.	Un accident dans l'immeuble; comment les voisins s'entraident-ils pour s'en sortir?
4	Racontez un heureux événement auquel vous avez assisté: un mariage, un anniversaire.	Tout le monde est invité à une fête dans l'immeuble
5	Croyez-vous à la lecture de l'avenir?	Un des habitants de l'immeuble sait lire l'avenir; imaginer qu'un voisin vient le consulter.

6	A tour de rôle, chacun d'entre vous va décrire le portrait physique et moral d'un individu de son choix et les autres doivent deviner de qui il s'agit.	Aider la police à faire le portrait-robot d'un individu qui, deux jours avant un cambriolage, a été vu autour de l'immeuble.
7	Si votre logement a besoin de réparation, que faites-vous?	L'immeuble a besoin d'un certain nombre de réparations.
8	Qu'est-ce que le décor de notre maison ou la façon dont nous nous habillons peut révéler sur notre personnalité?	Deviner l'identité des nouveaux locataires à travers leurs meubles lors du déménagement dans l'immeuble.
9	Que pensez-vous de la protection de la nature et des projets des écologistes?	Mettre en place un pique-nique collectif dans la nature avec tous les voisins.
10	Que pensez-vous de la gastronomie française par rapport à celle de votre pays?	Imaginer une leçon de cuisine entre voisins.
11	Que proposez-vous pour améliorer les services médicaux en Iran?	Quelqu'un dans l'immeuble a un malaise, on l'emmène à l'hôpital.
12	Est-ce que vous croyez au mariage entre les proches? les cousins, les voisins, des gens de connaissance.	Des relations affectives entre les voisins! Quelles pourraient-être les répercussions?

5- Le déroulement de l'enquête

Le groupe de contrôle a suivi, pendant cette période, des cours de conversation traditionnels, c'est-à-dire dans le cadre d'un débat libre entre les apprenants autour d'un thème proposé par l'enseignante (la chercheuse), sans se soucier de l'intervention de tout un chacun. Dans le groupe d'expérience, par contre, la conversation avait lieu entre les apprenants dans le cadre d'une simulation globale avec la participation maximale des apprenants qui devaient remplir leur fonction dans les limites de l'identité fictive qu'ils s'étaient choisie et du lieu-thème qu'ils avaient construit selon leur goût. Ainsi, la première séance a-t-elle été consacrée à la présentation de leurs logements, au choix d'un appartement dans l'immeuble et à la justification de ce choix comme sujet de conversation. Les dialogues de

chaque séance étaient d'abord enregistrés et ensuite transcrits par l'enseignant. Un travail de longue haleine, la transcription de ces dialogues nous a permis de décrypter et de classifier les types de difficultés auxquelles les apprenants des deux groupes étaient confrontés au cours de chaque séance. Ces difficultés ont été ensuite transportées sur les grilles d'analyse déjà évoquées.

Les problèmes les plus fréquemment observés ont été d'ordre linguistique. Ceux-ci apparaissent sur les grilles sous plusieurs sous-catégories: grammaticales, lexicales et phonétiques. Les problèmes kinésiques (se manifestant à travers la gestuelle) relèvent principalement des domaines de la psychologie et de la culture. Les problèmes psychologiques individuels sont généralement à l'origine des blocages auxquels sont confrontés les apprenants (peur, timidité) et qui se caractérisent par certaines démonstrations (rougeur, pâleur, balbutiement, hésitation, transpiration visible et réticence) et enfin les problèmes culturels se manifestent à travers les emplois déplacés des mots ou des structures qui, au total, portent atteinte à l'intentionnalité de la communication.

Dans le tableau suivant nous pouvons constater les facteurs qui ont été pris en considération pour la notation des participants. En effet nous avons attribué une note entre 1 et 5 à chaque sous-catégorie. La moyenne des notes attribuées à toutes les sous-catégorie constitue la note de la catégorie mentionnée. La note grammaticale est, par exemple, la moyenne des notes de syntaxe, conjugaison, accord, respect du genre, l'emploi des pronoms personnels et des pronoms relatifs. La note générale de chaque apprenant est la moyenne des notes qu'il a obtenue dans les différentes catégories mentionnées dans ce tableau (grammaticale, lexicale, phonétique, culturelle et psychologique). Nous reparlerons de ces notes qui ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS, plus bas.

Tableau n°2- Grille des facteurs pris en considération pour la notation des participants de notation

	Catégorie	Sous-catégorie
La note générale des apprenants	Note grammaticale	Structures syntaxiques
		Conjugaison de verbes
		Accord grammatical correct
		Respect du genre grammatical
		Emploi de pronoms personnels
		Emploi des pronoms relatifs
	Note lexicale	Rappel de mots
		Emploi correct des mots
		Choix du synonyme approprié
		Emploi correct de la catégorie
	Note de prononciation	Groupe de consonnes initiales
		Nasalisation en position finale
		Enchaînement vocalique
		Enchaînement consonantique
		Intonation interrogative
		Intonation exclamative
		Accentuation
	Note culturelle	Existence du gestuel
		Choix correct du gestuel
		Existence de la mimique
		Choix correct de la mimique
		Avancement des idées liées à la culture cible
		Connaissance des codes sociaux de la culture cible
	Note psychologique	Dépassement de la timidité et des réticences
		Absence de balbutiement
		Absence d'hésitation
		Absence de trous de mémoire
Motivation		
Présentation des idées		

Les grilles d'analyse employées dans cette recherche ont été entièrement forgées par nous-même mais la validité et la fiabilité en ont été vérifiées selon les standards proposés dans les coefficients alpha de Cronbach et ceux de Carmines EG, Zeller RA (1988). Leur fonction principale était de

contrôler la performance des apprenants dans leur production orale et leurs progrès dans ce domaine, au fur et à mesure de l'avancement des cours. La transcription phonétique des dialogues produits pendant chaque séance et l'étude approfondie de leur contenu ont permis de compléter les grilles d'observation avec les problèmes qui se révélaient progressivement. Le fait de pouvoir relever les problèmes auxquels était confronté le groupe d'expérience nous a permis de prendre des mesures de correction que nous avons essayé de respecter de la même façon dans les deux groupes pour ne rien changer aux variables.

Une semaine à l'avance, les apprenants étaient déjà au courant du lieu-thème de la séance suivante. Ils avaient donc l'occasion de chercher les éléments dont ils voulaient parler. Ceci dit, cette recherche préliminaire n'était pas obligatoire. Elle était juste destinée à leur donner des idées pour ne pas en être à court lors du jeu. L'étude des grilles au bout du travail nous a permis de vérifier, graduellement, les progrès des participants à travers l'absence des problèmes déjà observés. Ainsi, le score de chaque apprenant a été calculé en fonction du nombre de signes négatifs qu'il aurait obtenu dans chaque catégorie, chaque signe négatif correspondant à l'absence d'un problème qui existait précédemment.

6- Les résultats

Les résultats de l'étude de ces deux questionnaires mènent à des résultats que l'on peut résumer dans les lignes suivantes. Les diagrammes et les tableaux ont été conçus à l'aide du logiciel SPSS. L'analyse du questionnaire numéro 1 a montré que les apprenants étaient conscients de leurs difficultés langagières (vocabulaire, grammaire) et de l'insuffisance des cours de conversations habituels. Nous avons aussi vérifié à l'aide d'un test de rangs de Friedman, les raisons les plus importantes de cette insuffisance du point de vue de ces apprenants. Le tableau suivant permet de constater que selon les apprenants, leurs difficultés relèvent respectivement des sujets de conversations proposés, des manques langagiers et enfin de l'inadéquation

des activités proposées. Selon la deuxième partie du tableau n°3, la différence des rangs est significative avec la probabilité de 99 % (Sig: 0.002).

Rangs	
	Rang moyen :
manque de dynamisme	4.10
problème lié au sujet de conversation	6.35
manque d'imagination	3.95
manques langagiers	5.80
inadéquation des activités proposées dans la classe	5.50
inadéquation des manuels	3.35
l'ambiance de la classe	2.60
problème lié à la démarche	4.35

Tests statistiques^a

N	10
Khi-deux	22.143
ddl	7
Sig. asymptotique	.002

a. Test de Friedman

Tableau n°3- Résultats du test de rangs de Friedman pour connaître les raisons les plus importantes de l'insuffisance des cours de conversations habituels selon les apprenants

L'analyse des réponses au questionnaire d'évaluation a également permis de savoir que selon les participants, le cours mené avec la méthode de simulation globale a eu un impact positif sur tous les plans (moyenne des notes supérieure à 3 sur l'échelle de Likert pour tous les items en question), à savoir le niveau de motivation, la volonté de participation à la communication, la dynamique de la classe, la démarche d'enseignement, et que selon eux, cette méthode peut avoir une influence positive sur le processus de l'apprentissage des langues étrangères. Le tableau suivant présente les moyennes des réponses données aux questions concernant ces

44 Plume 30

impacts positifs. On constate que les moyennes sont toutes supérieures à 3 et en ce qui concerne la dynamique de la classe supérieure à 4.

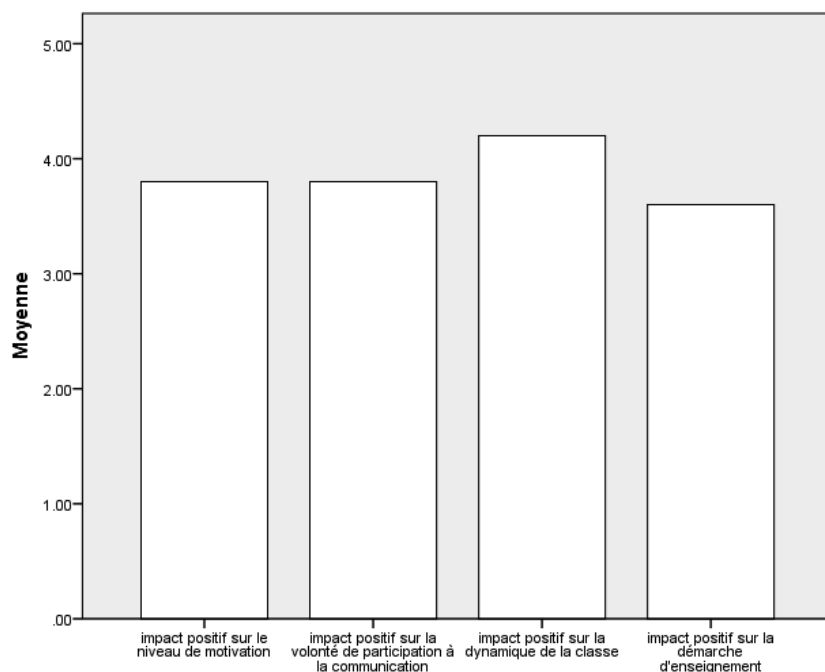


Tableau n°4- Moyennes des réponses données par les enquêtés aux questions concernant les impacts positifs de la simulation globale sur le processus de l'apprentissage des langues

Quant à l'étude des problèmes observés lors de la réalisation des conversations pendant chaque séance, les grilles d'analyse ont joué un rôle primordial. Les données ainsi recueillies ont révélé les difficultés de chaque apprenant lors de chaque séance au bout de laquelle les difficultés ainsi relevées et corrigées par l'enseignant étaient portées sur la grille de cette même séance. Les notes prises après la transcription des échanges, ont permis de classer les difficultés des apprenants en cinq catégories principales qui ont été, ensuite, présentées sur cinq grilles

différentes consacrées à cinq types de problèmes rencontrés; il s'agit, en effet, des problèmes d'ordre phonétique et prosodique, lexical, syntaxique, psychologique et comportemental, et enfin les problèmes d'ordre culturel.

Au bout des douze séances prévues, la recherche est entrée dans la phase de l'analyse des données recueillies. Les problèmes phonétiques des apprenants étaient les suivants: la prononciation de certains sons n'existant pas dans le système phonique de la langue persane (r, e, u), la nasalisation en position finale (...on, an, in), la prononciation de certains groupes consonantiques en position initiale des mots (gr, cr, tr, pr, sp, ps,...), la négligence des enchaînements vocaliques et consonantiques; de même, sur le plan prosodique, il y a eu souvent des problèmes d'intonation ou d'accentuation non respectées. Faute de possibilités techniques nous permettant de tracer la courbe de ces derniers, les problèmes prosodiques n'ont pas été pris en considération dans cette recherche. Cependant, un certain nombre de difficultés, captées par l'oreille non armée, comme ne pas respecter l'intonation interrogative ou bien un accent ou une intonation manifestement persans, étaient tellement saillants qu'il était impossible de ne pas les remarquer. Autrement dit, sur le plan intonatif, nous avons procédé à une reprise des fautes que n'importe quel enseignant corrigerait dans n'importe quelle classe, sans aucune prétention de recherche scientifique.

Au niveau du lexique, les problèmes rencontrés étaient les suivants: le manque du lexique nécessaire pour accomplir une tâche langagière, le choix de synonymes non appropriés, l'emploi erroné des mots sous l'effet de leur ressemblance phonique, l'emploi erroné de la catégorie grammaticale. Le manque du lexique approprié se manifestait par les hésitations dues à une réflexion ou alors il était marqué par l'emploi du mot en persan accompagné d'un ton interrogatif.

Au niveau de la grammaire, les erreurs étaient les plus évidentes: problèmes de conjugaison (*Ils allons au travail**), de structures syntaxiques, d'accord grammatical (*Avec tous les femmes de l'immeuble**), de genre grammatical (*Nous habitons dans un grande immeuble**), de l'emploi

inapproprié des pronoms relatifs (*L'immeuble que j'habite**), des prépositions mal choisies (*Il a aidé à son voisin**), de mode grammatical (*Il faut que vous prenez le bus**), de la négation mal structurée en fonction du type de phrase (*Il n'y a pas personne dans cet appartement**). Il faut dire que dans la plupart des cas, ces problèmes étaient en grande partie prévisibles dans la mesure où les connaissances linguistiques de la langue maternelle des apprenants (le persan) permettaient d'imaginer les types d'interférences auxquels les apprenants risquaient d'être confrontés.

Quant aux difficultés relevant du caractère psychologique de certains apprenants, on peut faire allusion aux problèmes suivants: timidité et réticence, balbutiement, hésitation, trou de mémoire, manque de motivation, manque d'idées. En fait, à part les apprenants n°1, 4, 6 et 7, les autres faisaient preuve de beaucoup de réserve marquée par de longues silences et essayaient, surtout lors des premières séances, de parler le minimum possible. Et lorsque par un geste quelconque ou la désignation d'un mot écrit sur une petite fiche, l'enseignant leur suggérait de développer leur idée en parlant de telle chose, ils étaient visiblement perturbés et laissaient voir ce bouleversement par un signe extérieur (transpiration visible, rougeur, pâleur, balbutiement, hésitation marquée). En fait, le manque d'idées n'est pas facile à décrypter. C'est juste une estimation que l'on peut faire d'après les apparences mais il existe des moyens pour vérifier la justesse de cette approximation. On peut, par exemple, leur demander de poursuivre le dialogue en persan pendant un laps de temps et on voit qu'ils arrivent à mobiliser leur imagination et à avancer des idées qu'ils n'étaient pas capables d'exprimer quelques minutes avant. Effectivement, on peut ensuite leur demander de dire la même chose en français. Bien évidemment, l'enseignant n'est pas censé répéter ce procédé souvent. En fait, ce n'est qu'un test pour vérifier si le problème relève d'un manque d'idées ou non. Il arrive souvent qu'un individu ait pas mal d'idées à exprimer, mais qu'il préfère ne pas les révéler par manque de confiance en soi; il craint souvent de se faire juger par les autres ou se faire ridiculiser aux yeux de la

collectivité en cas d'erreurs. Le silence est, dans ce cas, le refuge le plus sûr. Cette option a été souvent remarquée également chez le groupe contrôle.

Les trous de mémoire ont été fréquemment remarqués chez les deux groupes, le signe extérieur en était les gestes souvent reproduits comme le plissement des yeux accompagné d'un froncement des sourcils représentant un effort pour se rappeler quelque chose qu'on a oublié, ou alors se taper du doigt sur les tempes ou sur le front pour indiquer qu'on essaie de retrouver ce qui est sorti temporairement de la mémoire. L'avancement des cours a montré que vu leur identité fictive dans l'histoire, et le rôle qu'ils devaient jouer afin de permettre au scénario d'évoluer selon son rythme, la motivation se faisait de plus en plus marquée. En fait, ce qui leur manquait, ce n'était donc pas la motivation. L'observation de tous les éléments constitutifs des tâches proposées montrent que presque tous les manques sont, d'une manière ou d'une autre, liés aux insuffisances linguistiques. Plus les individus sont sûrs de leur niveau de français, mieux ils arrivent à traiter des idées différentes ainsi qu'à surmonter leur timidité et leur manque de confiance en soi. Ce point de vue reste, cependant, à discuter. Nous ne pouvons pas nier que certaines personnes sont tellement sous l'emprise de leurs paniques psychologiques et du stress que même quand ils savent assez de choses, ils ne sont pas à même de s'exprimer aisément. Dans ce cas, ils font des erreurs de tout type alors que si on leur demande d'écrire ce qu'ils pensent, ils font preuve d'une performance élevée et montrent qu'ils sont bien plus forts qu'on ne le croit.

Au niveau des problèmes culturels, nous avons relevé un certain nombre de problèmes survenus sous cet effet. A titre d'exemple nous pouvons citer les règles de location d'un appartement ou bien, dans les dialogues, *vraiment*, au lieu de *sérieusement* ou *ah bon*, au lieu de *génial*, de telles erreurs sont l'irrespect des codes et des protocoles sociaux liés à la culture cible auquel il faut ajouter le manque ou l'emploi erroné des gestes et des mimiques. A tout cela vient s'ajouter l'emploi incorrect des interjections. Ce problème est très fréquent chez les apprenants iraniens, quelle que soit l'attitude des apprenants, qu'ils soient assis à leur place ou bien en action. D'une manière générale, la gestuelle fait souvent défaut chez les apprenants

iraniens, lors d'une conversation. La recherche effectuée n'était pas une exception à la règle: le groupe contrôle restait tout le temps assis, c'est pourquoi leurs gestes et leurs mimiques passaient très inaperçus et ne faisaient souvent pas l'objet de correction. Alors que les participants du groupe d'expérience préféraient parfois bouger, agir comme dans une pièce de théâtre et cela ajoutait considérablement au dynamisme de la tâche et permettait de vérifier les gestes s'ils ne correspondaient pas à la situation.

Les participants du groupe d'expérience communiquaient à chaque reprise dans l'objectif de résoudre un problème commun qui touchaient de près la vie quotidienne des habitants de l'immeuble. Les énoncés produits lors de la conversation étaient donc plus courts et permettaient une correction plus détaillée et plus fiable. Cette correction se faisait dans les deux groupes, à la fin de chaque séance. Mais les phrases produites étant plus courtes chez les participants du groupe d'expérience, la correction en était moins complexe. Tandis que dans le groupe contrôle, les phrases se suivaient rapidement et souvent un nombre important d'éléments échappait à la perception auditive de l'enseignant qui n'arrivait pas à en prendre note.

7- La discussion des résultats

Le présent travail avait pour objectif l'étude de l'efficacité de la simulation globale dans les cours de conversation dans le contexte de l'enseignement du FLE en Iran. D'après les données collationnées à la fin du projet, les apprenants font preuve d'un niveau «assez fort» qui correspond à la notation 4. Ce qui suit est une analyse détaillée pour apporter plus de précision sur la performance des apprenants du groupe d'expérience. Quant aux problèmes grammaticaux, les apprenants se sont montrés capables d'employer correctement les structures grammaticales tout en ayant de temps en temps recours à l'autocorrection. L'exactitude et la complexité des phrases correspondent globalement au niveau A2. Ils sont ainsi parvenus à réemployer les structures précédemment apprises et à retrouver à bon escient les mots dont ils avaient besoin. De ce fait, les dialogues sont facilement compréhensibles et l'interlocuteur n'est pas face à des tournures ambiguës.

Une bonne étendue du lexique est remarquable et les apprenants semblent maîtriser le vocabulaire utilisé. Nous avons également constaté un bon contrôle du gestuel et de la mimique, ce qui, complété par la prononciation bien souvent acceptable, facilite le suivi des interactions, malgré les traces occasionnelles de la langue maternelle des apprenants dans leurs discours exprimés en français. Les productions sont assez spontanées et fluides et il n'y a pas beaucoup d'hésitation.

Ce projet a permis aux apprenants d'avoir davantage de motivation pour produire des énoncés en français et pour participer aux jeux de rôle. Les seuls problèmes qui punctuaient de temps à autre les productions étaient la timidité et le manque d'idées qui se sont largement améliorés sans pour autant totalement disparaître. Grâce au contexte du projet, les apprenants ont pu se familiariser de mieux en mieux avec la culture française alors que certaines interférences avec la culture d'origine restent évidentes tout au long des productions. La comparaison des grilles d'analyse a permis d'obtenir des résultats suivants:

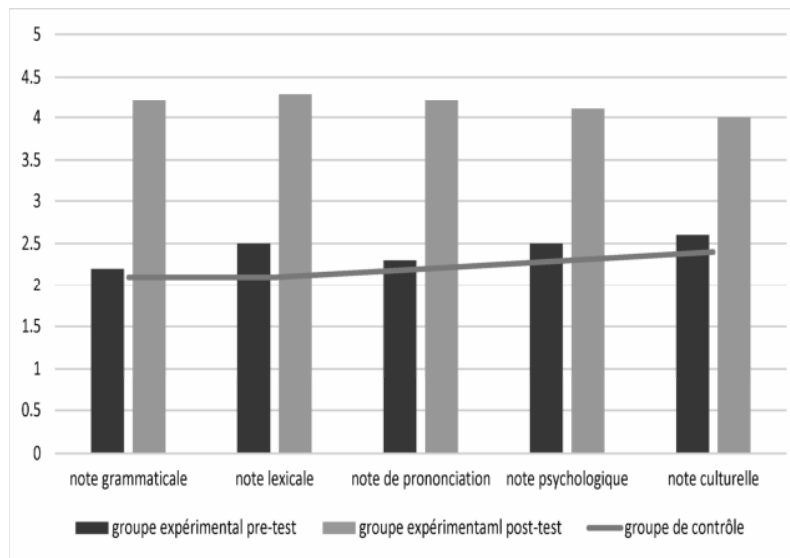


Tableau n°5- Comparaison des moyennes de notes de pré-test avec le post-test et résultats du groupe de contrôle

Comme le diagramme ci-dessus le laisse voir, il y a une grande différence entre les moyennes de note du groupe expérimental avant et après le cours de conversation en question. Pour conclure, cette analyse montre bien le progrès incontestable des apprenants durant les douze situations définies dans ce projet de simulation, puisqu'ils ont réussi de passer du niveau assez faible au niveau assez fort.

Nous avons vérifié à l'aide d'un test T pour échantillons appariés si cette différence était statistiquement significative. Le test a prouvé que l'hypothèse de l'égalité des moyennes est fautive dans tous les cas et que nous pouvons dire avec une probabilité de 99 % que ces différences sont significatives. Ainsi les progrès des apprenants dans les cinq domaines mentionnés ont été prouvés. Nous avons également effectué un test T pour échantillons indépendants afin de comparer les notes de post-test du groupe expérimental avec les notes du post-test du groupe de contrôle.

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
note grammaticale 2	Hypothèse de variances égales	2,387	,140	14,720	18	,000	2,16667	,14720	1,85742	2,47591
	Hypothèse de variances inégales			14,720	15,829	,000	2,16667	,14720	1,85435	2,47898
note psychologique 2	Hypothèse de variances égales	2,769	,113	20,466	18	,000	1,83333	,08958	1,64513	2,02154
	Hypothèse de variances inégales			20,466	17,090	,000	1,83333	,08958	1,64441	2,02226
note culturelle 2	Hypothèse de variances égales	,810	,380	14,009	18	,000	1,58000	,11279	1,34304	1,81696
	Hypothèse de variances inégales			14,009	16,322	,000	1,58000	,11279	1,34128	1,81872
note lexicale 2	Hypothèse de variances égales	2,160	,159	19,328	18	,000	2,10000	,10865	1,87173	2,32827
	Hypothèse de variances inégales			19,328	14,196	,000	2,10000	,10865	1,86726	2,33274
note de prononciation 2	Hypothèse de variances égales	8,109	,007	21,811	18	,000	2,01667	,09246	1,82241	2,21092
	Hypothèse de variances inégales			21,811	13,708	,000	2,01667	,09246	1,81796	2,21538

Tableau n° 6- Résultats du test T pour échantillons indépendants des notes de post-test des groupes

Comme ce tableau le montre, la différence des moyennes est encore significative dans tous les cas avec une probabilité de 99 %.

Statistiques de groupe

groupe		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
note grammaticale 2	groupe d'expérience	10	4.2833	.26117	.08259
	groupe de contrôle	10	2.1167	.38530	.12184
note psychologique 2	groupe d'expérience	10	4.1667	.22222	.07027
	groupe de contrôle	10	2.3333	.17568	.05556
note culturelle 2	groupe d'expérience	10	4.0000	.20787	.06573
	groupe de contrôle	10	2.4200	.28983	.09165
note lexicale 2	groupe d'expérience	10	4.3250	.16874	.05336
	groupe de contrôle	10	2.2250	.29930	.09465
note de prononciation 2	groupe d'expérience	10	4.2167	.13721	.04339
	groupe de contrôle	10	2.2000	.25820	.08165

Tableau n°6- Comparaison des moyennes de notes des deux groupes

Les résultats de cette recherche montrent que sur le plan psychologique, les apprenants du groupe d'expérience ont atteint un progrès considérable en ce qui concerne leur volonté de participer aux dialogues. Sur le plan de la créativité aussi leur progrès a été remarquable.

Dans l'ensemble, la comparaison des grilles tout au long des cours montrent que les participants du groupe d'expérience ont fait des progrès significatifs par rapport à leur état précédent (en tout début des cours). De même, les résultats de l'évaluation finale ont montré que le progrès constaté chez les participants du groupe d'expérience est beaucoup plus saillant que celui qu'on pouvait voir chez le groupe contrôle

En guise de conclusion

Les résultats de notre recherche montrent que la simulation globale a un effet positif sur l'attitude comportementale et psychologique des apprenants quant à leur participation et au courage qu'ils trouvent pour exprimer leurs idées. Quant aux insuffisances kinésiques, les résultats de la recherche ne montrent pas un progrès significatif. Sur le plan linguistique, la comparaison des résultats obtenus dans les deux groupes montre des effectifs intéressants: sur le plan lexical, les apprenants du groupe d'expérience font preuve d'un enrichissement considérable. Ceci doit être dû au fait qu'ils ont retenu ces

mots dans une situation particulière de la vie quotidienne. Employé dans un contexte situationnel, les mots semblent être mieux mémorisés. Quant aux structures syntaxiques, les progrès observés dans les deux groupes n'étaient pas très différents: on dirait que la correction des structures syntaxiques ne suffit pas pour que les problèmes de ce type soient complètement résolus ni même réduits à un niveau plutôt acceptable. Ce qui nous permet de dire que pour la résolution des difficultés syntaxiques d'autres stratégies semblent indispensables. Quant aux problèmes d'ordre kinésique, la simulation ne témoigne pas de progrès significatifs. Et enfin, sur le plan culturel, les résultats de l'évaluation finale montrent que les éléments culturels s'apprennent plus facilement en contexte. Par conséquent, il semble que malgré la résistance visible des apprenants adultes iraniens face aux activités ludiques dans la classe de langue, l'emploi de la simulation globale dans les cours de conversation mène à des résultats satisfaisants notamment en ce qui concerne la participation des apprenants dans les activités de classe. Cette participation aide visiblement le développement de la compétence communicative des apprenants.

Bibliographie

- Bandura, A. (2003), *Auto efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeke.
- Bombardieri, C. & Brochard, P. (1996), *L'entreprise*, Paris, Hachette.
- Bru, M. & Not, L. (1987), *Où va la pédagogie de projet?* Toulouse, Editions universitaires du sud.
- Burns, A. (2010), "Doing action research, what's in "if for teachers and institutions?", *Journal of Education and Development*.
- Cali, C. (2004), «Les Simulations globales, Elaboration de programmes et évaluation», *Le Français Dans Le Monde, Recherches et application*, numéro spécial, *De la langue aux métiers*.
- Capriles, A. (2004), *La simulation globale, enfin un loft utile*, URL: [http://www.edufle.net/la simulation- globale.html](http://www.edufle.net/la_simulation-globale.html).

- Caré, J.-M. & Debyser, F. (1978), *Jeu, langage et créativité, Les jeux dans la classe de français*, Paris, BELC.
- , (1995), *Simulations globales*, Sèvres, CIEP.
- Collectif Alpha ASBL, (2006), *Simulations globales*, URL: <http://www.collectifalpha.be/IMG/pdf/Simulationsglobales.pdf>.
- Charaudeau, P. (1990), L'interculturel entre mythe et réalité, *Le Français Dans Le Monde*, n° 230, Janvier, Paris, Hachette.
- Conseil de l'Europe, (2005), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Strasbourg, Didier.
- Cuq, J.P., & Gruca, I. (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Davin, F. (2002), *L'île du Quisineuf*, URL: <http://educasources.education.fr/fichedetaillee-131451.html>.
- Debyser, F. (1991), Les simulations globales, *Education et Pédagogie*, n 10, juin.
- De Carlo, M. (1998), *L'interculturel*, Lassay-les Chateau, Clé international.
- Eccles, J., & Wgfield, A. (2002), Motivational belief, values and goals, *Annual Review of Psychology*.
- Gagné, G., & al, (1989), Cadre conceptuel, thesaurus et lexique des mots-clés, *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*, Montréal, De Boeck-Université, Editions universitaires.
- Levine, G.-S. (2004), *Global simulation, a student centered, task-based format for intermediate foreign language courses*, University of California,
- Lieury, A., & Fennoillet, F. (1997), *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod.
- Macaire, D. (2010), *Recherche-action et didactique des langues, du positionnement du chercheur à une posture de recherche*, Université Henri Poincaré, Nancy I.
- Markova, I. (2003), *Les méthodes en sciences humaines*, Paris, PUF.
- Mutet, S. (2003), Simulation globale et formation des enseignants, *Linden*, Gunter Narr Verlag Tubingen,.
- Renard, C., s,d, *Les activités ludiques en classe de français langue étrangère, l'art d'instruire et d'apprendre avec plaisir*, Texte en ligne, http://ot-ds,sipr,ucl.ac.be/cps/ucl/doc/adri/documents/Le_jeu_en_classe_de_FLE.pdf, 19

- Rey, A. (1992), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert.
- Taylor, J. L. & Walford R. (1996), *Les jeux de simulation à l'école*, Paris, Casterman.
- Tgliante, C. (2006), *La classe de langue*, Paris, Clé international.
- (2005), *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, Clé international.
- Viau, R. (2008), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck.
- Winnicott D.W. (1975), *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard.
- Yaiche, F. (1996), *Les simulations globales, mode d'emploi*, Paris, Hachette.
- , (1994), «Les simulations globales», *Les langues Modernes*, n° 2, 42–47.