



**HAL**  
open science

# Le jeu pour favoriser la prise de parole en classe de langue

Camille Chavand

► **To cite this version:**

Camille Chavand. Le jeu pour favoriser la prise de parole en classe de langue. Education. 2015. dumas-01265670

**HAL Id: dumas-01265670**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01265670>**

Submitted on 1 Feb 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Année universitaire 2014-2015**

**Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation  
et de la formation***

**Second degré**

**2<sup>ème</sup> année**

# Le jeu pour favoriser la prise de parole en classe de langue

Présenté par **Camille Chavand**

Première partie rédigée en collaboration avec

**Marie-Alix Laporte**

Mémoire encadré par **Madame Heidi Berthet**

## SOMMAIRE

1. Partie théorique : introduction, état de l'art et problématique	p.1
1.1 Introduction	p.1
1.2 Etat de l'art	p.3
1.2.1 Définition du cadre théorique général	p.3
1.2.3 Evolution de la notion de jeu	p.6
1.2.3 Les atouts du jeu	p.8
1.2.4 Les conditions nécessaires au bon déroulement du jeu	p.10
1.2.5 Les limites du jeu	p.14
1.3 Formulation de la problématique	p.15
2. Méthode	p.17
2.1 Les participants	p.17
2.1.1 Le groupe de sixième	p.18
2.1.2 Le groupe de quatrième	p.18
2.1.3 Le groupe de troisième	p.19
2.2 Matériel et procédure	p.20
3. Résultats	p.23
3.1 Le groupe de sixième	p.23
3.2 Le groupe de quatrième	p.25
3.3 Le groupe de troisième	p.26
4. Discussion et Conclusion	p.27
4.1 Re-contextualisation	p.27
4.2 Mise en lien avec les recherches antérieures	p.28
4.3 Limites et perspectives	p.31
4.3.1 Critique	p.31
4.3.2 Perspectives	p.31
4.3.3 Impact sur le métier d'enseignant	p.32
Bibliographie	p.33
Annexes	p.34
Résumés en français et en anglais / mots-clés	p.40

# **1. Partie théorique : introduction, état de l'art et problématique.**

## **1.1 Introduction**

A travers ce mémoire, ma collègue et moi-même avons choisi de nous intéresser à l'utilisation du jeu pour l'enseignement de l'italien et plus précisément à la pédagogie ludique<sup>1</sup> qui s'est révélée être un élément de réponse aux différentes problématiques auxquelles nous avons été rapidement confrontées dans la pratique de notre métier. En effet, nous enseignons toutes deux dans des établissements classés Réseau d'Education Prioritaire et les difficultés de nos élèves (manque de confiance, mauvaise estime d'eux-mêmes, problèmes de comportement, échec scolaire) nous ont amenées à nous questionner sur nos pratiques, sur la nécessité d'utiliser des moyens détournés pour faciliter les apprentissages, de pallier le manque de travail personnel, de motivation, d'investissement. De ce fait, il nous semblait indispensable de sortir d'une approche strictement scolaire, ou d'un cours traditionnel qui accroît en partie les inhibitions incontournables liées à la période de l'adolescence.

Le choix du jeu se fonde sur les préconisations du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues<sup>2</sup> en termes de perspective actionnelle qui place l'élève au cœur du processus d'apprentissage. En effet, « durant les jeux en classe de langue, l'initiative et la parole sont rendues aux apprenants. Le professeur n'est plus origine, centre et aboutissement des activités »<sup>3</sup>. Le jeu devient donc une pratique sociale qui permet à l'élève de gagner en autonomie et de devenir acteur de son apprentissage puisqu'il est confronté à une situation authentique de manipulation de la langue. Il est à remarquer qu'un paragraphe du CECRL traite de l'outil ludique<sup>4</sup>. Le jeu semble donc pouvoir constituer une tâche authentique à visée actionnelle et à portée culturelle à proposer en classe, sous certaines conditions que nous aborderons par la suite.

L'actualité du thème que nous avons choisi d'aborder réside également dans les compétences que le professeur se doit de mettre en œuvre au quotidien dans sa pratique afin

---

<sup>1</sup> Nicole De Grandmont (1997) *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*, Ed De Boeck.

<sup>2</sup> Conseil de l'Europe (2001), *CECRL*, Ed. Didier.

<sup>3</sup> Haydee Silva (2008), *Le jeu en classe de langue*, Paris : CLE international.

<sup>4</sup> CECRL, 4.3.4 : *L'utilisation ludique de la langue*, p.47.

de proposer un enseignement efficace. Il s'agit des compétences P3 et P4 extraites du référentiel du Journal officiel datant de juillet 2013 : « *Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves* » ; « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ». Le jeu est avant tout un acte collectif et c'est de ce constat que nous sommes parties pour réfléchir à la mise en place au sein de nos classes d'un climat propice aux apprentissages.

De plus, il est à noter que de nombreux ouvrages voient le jour sous le signe de la pédagogie ludique. Pour preuve voici un extrait du catalogue d'Alma Edizioni qui s'adresse à des étudiants étrangers se destinant à l'apprentissage de la langue italienne : *Giocare con la letteratura, Giocare con la scrittura, Giocare con la fonetica, Giochi senza frontiere, Letture in gioco, Movimente, Ricette per parlare, etc...* Nous voyons bien que l'utilisation du jeu en classe de langue commence à se structurer par le biais de manuels aidant le professeur dans sa pratique quotidienne. Il existe également deux ouvrages italiens majeurs qui recensent les différentes typologies de jeux et proposent différentes fiches d'exploitation pédagogique après en avoir fait une analyse théorique. Il s'agit de « *La lingua in gioco : attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano* » de Fabio Caon et Sonia Rutka ainsi que « *Ludolinguistica e glottodidattica* » d'Anthony Mollica.

Pour conclure sur l'actualité de notre problématique nous souhaiterions citer Chantal Barthélémy-Ruiz qui résume bien selon nous l'intégration de la pédagogie ludique dans une démarche actionnelle et qui traite de la *pédagogie de détour* : « ce terme, issu des sciences de l'éducation et utilisé depuis une quinzaine d'années en milieu scolaire, désigne toute démarche qui entend contourner les obstacles cognitifs, en travaillant sur les représentations, en proposant des activités alternatives au cours traditionnel ».

La thématique au fondement de notre sujet de mémoire nous a semblé pouvoir répondre aux besoins des enseignants, quel que soit leur public, car le jeu permet de mettre en œuvre une pédagogie différenciée en brisant la monotonie d'un cours magistral, permettant aux élèves d'accéder à des apprentissages et de systématiser des acquisitions de façon détournée. Nous reviendrons sur ce point là dans notre développement.

Dans un premier temps, nous présenterons un état de l'art non exhaustif des recherches sur la pédagogie ludique, puis nous décrirons des expériences menées auprès de

nos élèves afin de vérifier nos hypothèses. Dans un troisième temps, nous présenterons les résultats de ces expériences et enfin nous discuterons ces résultats en les mettant en perspective avec les recherches antérieures sur le sujet.

## **1.2 Etat de l'art**

Le jeu a été longtemps considéré comme trop peu sérieux pour justifier une démarche de recherches. Il est bien souvent établi que l'école est un lieu de travail et non de jeu et que toute connaissance est le fruit d'un labeur. Selon Bruno Jactat, cette disposition à l'égard du jeu trouve son origine dans la tradition judéo-chrétienne qui distingue deux mondes : plaisir et effort. Cette distinction sépare donc l'enfance (le plaisir) du monde adulte (travail et effort). En atteste l'origine étymologique latine : le terme « jeu » venant du latin *jocus* signifie amusement, plaisanterie ou badinage.

Par ailleurs, le jeu est perçu comme source de bruit qui peut être suspect dans une classe où devraient régner l'ordre et le silence. Cela génère chez l'enseignant des craintes vis-à-vis du regard de l'Institution, des parents d'élèves, des collègues. Il appréhende également les réactions des élèves qui pourraient se sentir infantilisés. Le jeu est également considéré comme une perte de temps (crainte de ne pas terminer le programme), une activité de remplissage. L'acquisition des compétences serait difficile à évaluer<sup>5</sup>.

Aujourd'hui, malgré ces réticences, le jeu est de plus en plus intégré à l'enseignement car il est une expérience sociale extrêmement riche ainsi qu'un espace de sociabilité. En classe, il peut trouver sa légitimité lorsque des objectifs pédagogiques précis sont définis au préalable.

### **1.2.1 Définition du cadre théorique général**

Pour établir un cadre général, nous allons définir les termes récurrents et fondamentaux de la recherche.

---

<sup>5</sup> Bruno Jactat, (2008) Revue *Le français dans le monde* n°358 : *Pause récréative ou méthode à part entière*.

Tout d'abord, le terme « jeu » désigne toute activité à laquelle on s'adonne volontairement pour se divertir et dont le seul objectif est le plaisir. De plus, l'étymologie anglaise nous apporte un éclairage supplémentaire ; « game » signifie amitié, compagnie<sup>6</sup>, on peut donc en conclure que c'est un lieu de communication, de sociabilité et d'échanges concrets et authentiques.

Il convient toutefois de distinguer le jeu « plaisir » du jeu au service de l'enseignement et, dans notre cas, l'enseignement des langues vivantes, afin de ne pas réduire l'activité ludique en classe à une simple activité de remplissage. On peut donc identifier trois types de jeux. Le jeu ludique est libre, spontané, imaginatif, il ne comporte pas de règles fixes et a pour objectif le plaisir. Ensuite, le jeu éducatif qui tend vers un apprentissage par la répétition, permet d'acquérir des structures linguistiques. Enfin, le jeu pédagogique permet de vérifier les acquis des élèves ou de revenir sur des connaissances ou des objectifs déjà travaillés<sup>7</sup>.

La seconde notion qu'il est important de définir est celle de pédagogie ludique qui met le jeu au service de l'enseignement : jouer pour apprendre. Elle respecte les rythmes et les besoins de l'apprenant et le place dans une situation de détente émotionnelle, sans jugement de valeur et sans intervention de type magistral. La pédagogie du détour ou de l'indirect se rattache à la pédagogie ludique. Elle permet au pédagogue d'intervenir de façon imperceptible dans le fonctionnement de la classe. Elle invite les élèves à découvrir par eux-mêmes et à s'approprier des savoirs et des savoir-faire, pas à pas, en faisant des erreurs et des retours en arrière. Cette approche invite l'élève à se dépasser et facilite le transfert des acquis.

Nous allons à présent tenter de préciser la distinction entre acquisition et apprentissage. Selon Marcel Danesi (1996), « l'acquisizione si riferisce ad una padronanza permanente, meccanica e automatica del linguaggio mentre l'apprendimento si riferisce ad uno stato temporaneo e instabile che è guidato da regole linguistiche impartite dall'insegnante o dal libro ». L'acquisition est un processus inconscient et spontané à long terme tandis que l'apprentissage est un processus conscient et volontaire à moyen terme. C'est à ce titre que le jeu peut intervenir à travers la répétition de structures et de formes linguistiques dans le but de

---

<sup>6</sup> Roberta Ferencich et Paolo Torresan (2006), *Giochi senza Frontiere . Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano*, Alma edizioni.

<sup>7</sup> Nicole De Grandmont (1997) *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*, Ed De Boeck.

fixer ces acquisitions. Il faut souligner, en outre, que les facteurs affectifs comme la motivation ou les émotions, déterminent l'enracinement des acquisitions. Des facteurs psychologiques comme l'angoisse, le stress, la peur ou au contraire le plaisir, la tranquillité, le divertissement incident sur les apprentissages des élèves. La motivation des élèves est un des aspects prégnants de la pédagogie de type « umanistico- affettivo » puisque un élève motivé est un élève qui s'active, qui est moteur. Rappelons l'origine étymologique latine « movere »<sup>8</sup>. Il faut toutefois distinguer deux types de motivation : intrinsèque et extrinsèque. La première découle d'un étudiant qui éprouve de l'intérêt, de la curiosité et du plaisir dans son apprentissage. La motivation extrinsèque, quant à elle, est liée à des facteurs externes comme la gratification d'avoir une bonne note, l'envie d'être récompensé par l'enseignant. Ce type de motivation présente des risques sur le plan de la persistance de la motivation ainsi que sur son intensité. L'enseignant a donc tout intérêt à chercher à développer une motivation intrinsèque chez ses élèves en leur permettant de devenir les protagonistes de leur parcours de formation et à encourager l'autonomie, par exemple au travers de jeux liés au « problem-solving »<sup>9</sup> (une nouvelle stratégie pédagogique : l'approche par résolution de problème).

Enfin, le dernier terme à définir est la détente émotionnelle qui s'oppose à l'anxiété langagière que peuvent ressentir les apprenants (surtout débutants) à communiquer dans une langue non maîtrisée. Devant un public, cette anxiété peut s'avérer paralysante. La détente émotionnelle, en revanche, permet de « abbassare i livelli di ansia creando così le condizioni favorevoli perché lo studente apprenda »<sup>10</sup>. Elle s'intègre à la « Rule of forgetting » (Krashen, 1983) selon laquelle l'élève, tandis qu'il joue, oublie qu'il est en train de travailler et apprend. La détente émotionnelle se base donc sur un changement de focalisation : déplacement du stress linguistique vers une tension ludique. La dynamique du jeu peut permettre aux élèves d'oublier l'angoisse liée au contenu linguistique et langagier de la tâche à effectuer pour se consacrer sur le but à atteindre. Dans ce cas, la compétition peut être un facteur de tension ludique et amener l'élève à se dépasser sans pour autant que celui-ci en ait conscience. Il reviendra au professeur, à la fin du jeu, de remettre en perspective ce qui vient d'être fait et de faire réfléchir les élèves à ce qu'il vient de se passer. Ce feedback permettra une meilleure systématisation et une meilleure acquisition des apprentissages.

---

<sup>8</sup> Fabio Caon, Sonia Rutka, (2004), *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra Edizioni.

<sup>9</sup> C'est une didactique basée sur l'apprentissage autonome, l'exploration, la découverte, la formulation d'hypothèses, la confrontation, la négociation, la vérification. Didactique qui sollicite également la créativité et l'utilisation de stratégies de communication.

<sup>10</sup> Maria Assunta Lombardo, *La didattica ludica nell'insegnamento linguistica*, pdf.



Après avoir défini les termes utiles à notre recherche nous allons à présent nous pencher sur l'évolution de la notion de jeu dans un contexte pédagogique.

### **1.2.2 Evolution de la notion de jeu**

A la fin des années 1950, un couple d'anthropologues Bateson et Goffman a souligné l'importance du jeu dans la sphère éducative, leur recherche avait pour but de fournir une analyse étendue des interactions sociales. A la même époque, Jean Piaget (1954) montre dans une étude qu'il existe des interactions entre le jeu, la pensée logique et la socialisation. La période qui va de 4 ans à 11 ans introduit les jeux avec des règles ce qui introduit l'aspect social du jeu. Il appelle cela la période des opérations concrètes. Pour Piaget, le jeu est un moyen d'aborder le monde. Dans le cas de l'enseignement des langues, le jeu pourrait être un des vecteurs par lequel se transmet la composante culturelle, civilisationnelle de la langue étudiée.

Un peu plus tard, le philosophe Roger Caillois (1967), dans un ouvrage « Les jeux et les hommes, le masque et le vertige » montre les rapports étroits qui existent entre les constituants du jeu et ceux de l'institution sociale<sup>11</sup>. Le jeu introduit un désir de s'affirmer qui conduit à différentes attitudes : entraînement, effort, volonté de vaincre.

Les années 1970 sont marquées par la rénovation de la didactique avec un tournant communicatif centré sur l'apprenant. De cette manière, « la notion de jeu est revalorisée et son introduction débute en classe de Français Langue Etrangère comme outil pédagogique »<sup>12</sup>.

Dans les années 1980, les théories constructivistes apparurent et guidèrent une méthodologie ludique. Dans cette perspective, l'« enseignement-apprentissage » n'est plus centré sur l'enseignant et sur le produit de l'enseignement mais au contraire sur l'apprenant et sur son processus d'apprentissage ; la connaissance assume une valeur sociale puisqu'elle est le fruit du partage d'expérience et d'interaction entre les élèves. Ils apprennent de la confrontation et de la coopération avec leurs pairs. Cette méthode constructiviste s'appelle le « cooperative learning ».

---

<sup>11</sup> Maryse Metra (2006), *Approches théoriques du jeu*, Lyon, IUFM, PDF (13 pages)

<sup>12</sup> Haydee Silva (2008), *Le jeu en classe de langue*, Paris : CLE international.

De plus, à la même époque Howard Gardner (1983) publie une étude sur les intelligences multiples. Il en dénombre sept : intelligence logico-mathématique, spatiale, interpersonnelle, corporelle-kinesthésique, verbo-linguistique, intrapersonnelle, musicale.

Les études sur les sept types d'intelligences vont permettre au jeu de trouver toute sa légitimité. En effet, l'évolution du jeu est liée à l'évolution de la théorie des intelligences multiples qui mettent en crise la validité du modèle de transmission de l'enseignement selon une modalité frontale. Gilles Brougère, dans son article intitulé « les jeux du formel et de l'informel » publié dans la revue française de pédagogie (2007), soutient que le jeu permet de « déformaliser l'apprentissage scolaire »<sup>13</sup>. Il est essentiel de reconnaître l'importance des facteurs socio-affectifs de l'apprenant et des variétés de types d'apprentissage. Le pédagogue se doit donc de proposer un enseignement et des techniques didactiques différenciés qui n'excluent aucun élève et qui répondent aux besoins de chacun<sup>14</sup>.

Les décennies 1990 et 2000 ont vu naître un soutien à la méthodologie ludique (Freddi, 1990 ; Kaiser, 2001 ; D'Urso, 2000) avec une attention particulière accordée au bien-être de l'apprenant en créant les conditions favorables à l'apprentissage et en plaçant l'élève dans une position d'acteur : on apprend en faisant. En Italie, un des premiers chercheurs à s'être intéressé à la didactique ludique est Giovanni Freddi, un des pères fondateurs de la « glottodidattica italiana ». Ses expérimentations soutiennent que les techniques ludiques sont un support, un appui aux processus d'acquisition des langues. Leur efficacité repose sur des consignes très claires ainsi que sur des objectifs didactiques clairement définis<sup>15</sup>.

Pour conclure, nous observons une revalorisation de l'utilité pédagogique du jeu mais à certaines conditions. Le praticien doit bien cibler des objectifs et respecter une méthodologie précise, que nous détaillerons plus loin, afin que le jeu ne devienne pas un argument de remise en cause de la légitimité et de la crédibilité du professeur. Les techniques ludiques se doivent de prendre appui sur les leviers de la motivation et du défi.

---

<sup>13</sup> Citation extraite du dossier d'actualité n°48 d'octobre 2009 intitulé « *Quelles relations entre jeu et apprentissage à l'école ? Une question renouvelée* » par Marie Musset et Rémi Thibert.

<sup>14</sup> Fabio Caon et Sonia Rutka (2004), *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra Edizioni.

<sup>15</sup> Mollica Anthony (2011), *Ludolinguistica e Glottodidattica*, Perugia, Guerra Edizioni.

### 1.2.3 Les atouts du jeu

- LE JEU POUR TRANSMETTRE : l'utilisation du jeu permet de développer la dimension sociale car à travers l'activité ludique et les règles imposées il contribue au développement de savoir-faire, de valeurs telles que la coopération, le respect, la tolérance, le contrôle de soi, l'entraide et la solidarité (jeux collaboratifs). L'élève se confronte à ses pairs et ainsi se socialise et intègre les règles du travail en groupe. Il est amené à collaborer avec ses camarades, à les encourager et à les aider lorsqu'ils sont en difficultés. Par ailleurs, le jeu développe la compétence sociale d'opposition et de confrontation constructives. En effet, l'apprenant est amené à s'opposer à ses camarades en respectant la parole de chacun et en justifiant ses choix. Pour cela le professeur doit créer un climat de tolérance, de non jugement en invitant explicitement les élèves à l'entraide linguistique. Un climat de confiance est essentiel pour la réussite d'un enseignement fondé sur la communication.
- LE JEU ET LA REALITE : le jeu aide à agir sur la réalité, il permet d'explorer, imiter, découvrir, communiquer, fixer, pratiquer, expérimenter, négocier, répéter, contrôler (verbalement ou non) à travers des situations de communication. Le jeu de rôle peut dans ce cas se révéler tout à fait approprié.
- LE JEU COMME : dispositif, processus, procédure (situation d'apprentissage), matériel éducatif. Le jeu se révèle être un outil de manipulation de la langue visant la mémorisation et l'acquisition de savoir par la répétition et le réemploi. Les jeux utilisés en classe de langue véhiculent un enjeu langagier ; ils invitent donc les élèves à échanger dans la langue cible sans préparation préalable afin de conserver et valoriser l'aspect spontané de l'acte communicatif. L'activité ludique permet de démultiplier les temps de parole et de réflexion personnelle tout en favorisant la détente émotionnelle de l'apprenant.
- LE PLAISIR DE JOUER : il est important que l'élève conserve le plaisir de jouer sur lequel l'enseignant peut s'appuyer pour développer le facteur énergétique et motivationnel chez l'élève. Pour que le jeu soit un vecteur de motivation il est important qu'il ne fasse pas l'objet d'une évaluation autre que formative dans la mesure où la dimension sommative (la note) est incompatible avec une dimension ludique. Rappelons que l'objectif est que les élèves changent d'attitude face à l'apprentissage. La note ajouterait un stress qui annulerait tout plaisir de jouer, de même qu'elle pourrait favoriser chez certains élèves un

esprit de compétition incompatible avec une émulation saine et enrichissante. Le jeu peut être l'occasion pour des élèves en difficultés ou réfractaires d'oser manipuler la langue et s'impliquer car il peut faire appel à des compétences acquises antérieurement et dans un cadre différent (scolaire ou non, autres disciplines).

- LE JEU ET L'ERREUR : l'angoisse de l'élève liée à l'erreur peut se révéler néfaste à sa performance. En effet, le stress négatif lié à la peur de l'échec et au besoin de préserver une image positive auprès du groupe peut induire l'élève à élever une barrière psychologique appelée « filtre affectif » par Kraschen (1985) qui ne permet pas une acquisition stable et pérenne de la langue. Le jeu peut modifier le statut de l'erreur et avoir une incidence sur la confiance en soi. En effet, dans le jeu, l'élève est conscient d'avoir droit à l'erreur sans qu'il n'y ait de conséquence et qu'elle peut même lui permettre de progresser. L'erreur devient un tremplin et non plus un frein. Le jeu lui fait perdre sa valeur institutionnelle et en ce sens il favorise le développement de l'autonomie. Afin d'atteindre son but (gagner) l'élève va surmonter son erreur, la contourner en essayant de la comprendre afin de ne pas la reproduire. Le jeu l'amène à développer des stratégies pour se surpasser là où dans un cadre traditionnel il se serait probablement bloqué devant la difficulté. Pour ce faire, il peut par exemple se baser sur son score intermédiaire ou final au jeu qui reflète le degré de compréhension d'une démarche mise en œuvre, l'acquisition d'un raisonnement, un contrôle insuffisant de savoirs et/ou savoir-faire. Par exemple, le jeu de rôle permet à l'élève de se projeter dans un personnage et il s'opère donc un transfert de jugement ; ce n'est plus l'élève qui est jugé mais son personnage. Ceci permet de favoriser la prise de risque qui est un des éléments moteurs du jeu, de l'inciter davantage à dépasser sa crainte du regard des autres et par conséquent de se surpasser pour produire un acte communicatif. Il appartiendra au professeur de valoriser la prise de risque ce qui aura une incidence positive sur l'estime de soi.

Dans le cadre de nos recherches nous avons pu relever que la notion d'**enjeu** est fondamentale. Il génère une motivation individuelle et stimulante introduite par la dimension de compétition. Il a la capacité de déclencher une prise de parole puisqu'il s'agit de parler dans la langue pour agir, pour gagner, pour se confronter aux autres le cas échéant. Il peut donner un sentiment de pouvoir puisque c'est une activité de décision qui place l'élève en situation de résolutions de problèmes (conformément aux piliers 6 et 7 du socle commun : autonomie et initiative) sans créer de situations anxiogènes liées à un classement chiffré ou

aux résultats du bulletin scolaire. Les enjeux sont d'ordre affectif, personnel et linguistique (dépassement de soi, confrontation au groupe, prise de parole en situation de non-préparation).

Toutefois les jeux qui mettent les élèves en situation de compétition peuvent également inhiber certains élèves ayant une faible estime d'eux-mêmes. Il revient alors au professeur de proposer des jeux de type collaboratif en créant des équipes au sein desquelles chacun assume un rôle en fonction de ses capacités et des ses compétences dans le but de déclencher des mécanismes qui facilitent l'acquisition spontanée des connaissances (Rule of forgetting<sup>16</sup>).

Ainsi l'élève adopte une attitude ludique définie par Haydée Silva comme une « disposition d'esprit qui rend les apprenants capables de s'adonner entièrement à l'activité d'apprentissage avec intérêt et enthousiasme, tout en gardant l'esprit léger face aux échecs de parcours »<sup>17</sup>.

En guise de synthèse sur les atouts du jeu, nous pouvons dire que ce dernier peut être introduit dans la séance afin de poursuivre différents objectifs :

- Première approche de la classe/ Briser la glace
- Réaliser une division en groupe, en binôme, en équipe pour développer et faciliter le travail collaboratif.
- Réviser des points de la leçon/ mémoriser des structures linguistiques, du lexique
- Dynamiser le groupe classe/ motiver/ faire naître de la curiosité
- Améliorer la dynamique du groupe
- Devenir un instrument de dialogue et d'approfondissement culturel

#### **1.2.4 Les conditions nécessaires au bon déroulement du jeu.**

Différentes conditions doivent être réunies pour favoriser à la fois le bon déroulement du jeu, son efficacité et l'implication des élèves.

Tout d'abord, il est conseillé d'utiliser du matériel attrayant, séduisant, coloré, robuste, varié, de qualité pour éveiller le désir de jouer et susciter la curiosité des élèves. Le support proposé favorisera la mémorisation si les apprenants ont plaisir à le manipuler. Ils

---

<sup>16</sup> <https://glottodidattica.wordpress.com/2014/03/06/la-rule-of-forgetting/>

<sup>17</sup> Haydee Silva (2008), *Le jeu en classe de langue*, Paris : CLE international.

seront ainsi encouragés à adopter une attitude ludique et l'activité sera marquée d'une empreinte affective utile à la mémorisation et à l'acquisition des éléments langagiers.

Ensuite, il est important que le jeu soit intégré à la séquence pédagogique avec des objectifs ciblés et précis, portant sur des notions au programme. Il doit avoir un lien évident avec des apprentissages en cours pour que les élèves en comprennent l'utilité: « sans connotation pédagogique explicite le jeu risque d'être mal perçu et être considéré comme une dérobade professionnelle »<sup>18</sup>.

Par ailleurs, l'enseignant a également son rôle à jouer dans le succès du jeu en classe de langue. En effet, il devra avant tout être convaincu que jouer n'est pas une perte de temps, aimer jouer et croire en son jeu afin que les élèves adoptent une disposition d'esprit positive. Il est donc important que l'enseignant adopte lui-même cette attitude ludique et qu'il mette en place un climat favorable au bon déroulement du jeu.

Au moment de la conception du jeu, il devra se mettre à la place de l'apprenant afin de pouvoir identifier et anticiper ses besoins, ses acquis et pouvoir ainsi le guider dans son apprentissage. Dans un souci de prise en compte des besoins de chacun (pédagogie différenciée), l'enseignant veillera à intégrer différents niveaux de complexité pour permettre une progression adaptée aux rythmes et aux compétences individuelles. Il est indispensable de proposer des activités en fonction du niveau afin de ne pas mettre l'élève en difficulté et ne pas lui donner un sentiment d'échec alors que l'objectif n'était pas réalisable et qu'il n'avait pas les outils pour l'atteindre. Ceci constituerait une mise en difficulté préjudiciable pour la confiance en soi.

Une autre condition à laquelle le professeur se doit de veiller est la création d'un climat propice à un sentiment de confiance et de sécurité. Selon Baudoin Duffeu : « L'attitude qui favorise le plus l'apprentissage nous semble être la confiance en soi. Cette confiance est favorisée par le mode de relation entre les animateurs et les participants, par l'attitude d'empathie qui établit un mode de communication fondé sur l'écoute réciproque ainsi que par l'atmosphère du groupe. L'attitude d'acceptation des erreurs et le respect du rythme de chacun réduisent également les tensions et favorisent une atmosphère d'expérimentation avec la langue. L'établissement de la confiance contribue au développement d'une attitude de

---

<sup>18</sup> Haydee Silva (2008), *Le jeu en classe de langue*, Paris : CLE international.

disponibilité, de « laisser venir », préférable à une attitude volontariste, source de tension et facteur d'inhibitions »<sup>19</sup>. Le professeur doit donc être le garant de ce climat nécessaire à la réussite de tous ; un climat que Anthony Mollica appelle « atmosfera di successo » qui intègre trois objectifs : « motivare, divertire, insegnare ».

Au moment de la mise en œuvre, il devra également veiller à préciser le contrat didactique du jeu à travers les consignes et les objectifs pédagogiques, sans pour autant avoir trop d'exigences et de contraintes. Il devra proposer un glossaire des règles précises du jeu ainsi qu'un glossaire du joueur comprenant des éléments langagiers permettant aux joueurs de communiquer pendant le jeu dans la langue cible. Il est important que le professeur soit familier du jeu qu'il propose afin de pallier les imprévus. Il doit aussi être capable de s'effacer, de perdre son regard d'évaluateur : il devient alors animateur du jeu. Cet aspect nous semble fondamental dans l'apprentissage des langues eu égard aux préconisations du CECRL quant à la place laissée à l'élève, acteur de son apprentissage.

Enfin, l'enseignant assume un rôle prépondérant pour amener les élèves à se questionner sur ce qu'il s'est passé durant le jeu et donc à faire un retour sur leurs acquisitions. Afin que le jeu remplisse complètement sa fonction didactique, il est important qu'une phase de feedback, c'est-à-dire de réflexion sur l'activité ludique, soit proposée à l'élève dans le but de systématiser les structures qu'il a utilisées durant le jeu<sup>20</sup> et si besoin de procéder à une remédiation.

On voit donc que l'enseignant a un rôle fondamental à jouer dans l'instauration d'un climat propice à l'efficacité du jeu mais aussi dans sa conception même pour, au moment de la mise en œuvre, pouvoir permettre à l'élève d'être autonome et au professeur d'adopter une position d'observateur (qui sera utile lors du feedback), animateur et médiateur en cas de manquement aux règles. Il doit donc y avoir un avant jeu et un après jeu car le jeu n'est pas une fin en soi. L'élève, quant à lui, abandonnera temporairement sa position d'élève pour adopter celle de joueur, coéquipier, adversaire.

En outre, le jeu sera efficace s'il remplit certaines conditions :

- règles du jeu claires et simples ;
- suscite de l'intérêt et de la curiosité ;

---

<sup>19</sup> Marc Baudoin et François Duffeu (1999), *Apprendre les langues étrangères autrement*.

<sup>20</sup> Maria Assunta Lombardo, *La didattica ludica nell'insegnamento linguistico*, pdf.

- exploite les énergies du groupe liées à la compétition et à la coopération ;
- valorise les différences et implique tout le monde ;
- stimule et provoque une suspension de la notion de jugement ;
- propose des défis évolutifs ;
- est le fruit d'une réflexion en amont sur la durée, la stratégie, le matériel, les objectifs.

Nous aimerions terminer cette partie par une réflexion ou plutôt par une évidence qui s'est imposée à nous au fil de nos lectures. L'enseignant est la clé de la réussite d'un jeu en classe. Le rôle que joue l'enseignant au sein de la classe est rappelé par Haim G. Ginott (1995) : « Sono arrivato ad una conclusione spaventosa. Sono io l'elemento decisivo nell'aula. È il mio approccio personale che crea l'atmosfera. È il mio umore giornaliero che fa il tempo. Come insegnante, ho il potere tremendo di rendere la vita del discente infelice o felice. Posso essere un attrezzo di tortura o uno strumento di ispirazione. Posso umiliare o lodare, far male o fare guarire. In tutte le situazioni è la mia reazione che decide se una crisi sarà intensificata o indebolita e il fanciullo umanizzato o disumanizzato ».

Cette citation attribue une place centrale au rôle de l'enseignant s'oppose aux préconisations du CECRL qui tend à décentraliser le rôle du professeur comme nous avons pu l'évoquer plus haut. Le jeu peut alors devenir un outil pour rejoindre cet objectif. La position de l'enseignant change : la transmission du savoir ne se fait plus de façon verticale (de l'enseignant omniscient à l'élève). Ainsi, nous pouvons définir le rôle de l'enseignant à travers la métaphore du maître du jeu. L'enseignant est le concepteur du jeu, il en est aussi le conteur dans sa mise en place, et le meneur puisqu'il veille à son bon déroulement. Si besoin, il endosse un rôle de régulateur pour répondre aux questions, aux doutes des élèves quant à une règle. Enfin il a un rôle d'arbitre pour l'officialisation du score finale et donc du vainqueur mais aussi dans la surveillance des comportements des élèves. Il veillera donc à ce que chacun respecte bien les règles du jeu pendant son déroulement.

De cette façon, l'enseignant permet à l'élève de jouer son rôle dans son apprentissage en en devenant acteur.



### 1.2.5 Les limites du jeu

Sur la base de nos recherches nous avons pu identifier différentes limites à l'utilisation du jeu en classe de langue.

Tout d'abord, l'activité peut être source de difficultés dans la gestion du groupe. En effet, elle peut générer de l'agitation, du bruit, des conflits entre les joueurs, voire des débordements. Il est donc important de fixer un cadre et des limites à ne pas dépasser. Au cours du jeu, les élèves peuvent en effet se laisser déborder par l'envie de gagner et ne plus maîtriser leurs interactions, leurs émotions ou même leurs gestes. C'est dans ce type de situation que le professeur endosse son rôle de médiateur afin de rappeler le cadre. Cette difficulté peut parfois susciter des craintes chez les enseignants et les décourager à adopter le jeu qui, pourtant, comme nous l'avons vu, peut s'avérer très utile, même auprès des publics les plus difficiles. L'enseignant, dans son rôle de médiateur, doit être le garant de l'instauration et du maintien d'un climat propice à l'activité. Ainsi, il devra s'assurer que l'agitation générée par le jeu ne soit pas trop importante afin d'éviter les débordements mais aussi de ne pas limiter la concentration des élèves.

La seconde limite qui peut être rencontrée est le cas de la non-adhésion au jeu. Celle-ci peut être due à différents facteurs : une règle non compréhensible ou une part de tâche scolaire qui entrave le plaisir de jouer. L'enseignant doit veiller à apporter un équilibre juste entre le jeu et l'apprentissage afin de ne pas annuler tout plaisir de jouer si l'apprentissage prend le pas sur le jeu. Il ne doit pas devenir trop éducatif car il deviendrait un simple exercice. En effet, selon Alain Guy (psychanalyste et professeur des sciences de l'éducation à l'université Paris VIII), « le jeu se fonde sur la liberté, lui assigner des objectifs signifie donc emprisonner le jeu. Une visée pédagogique ferait perdre au jeu tout son intérêt une fois qu'elle est atteinte. Le jeu est perçu comme un lieu clos, hors de la réalité. Le joueur abandonne alors son identité le temps du jeu (...). Il est joueur, partenaire, adversaire » et « le jeu doit rester libre pour rendre l'enfant libre ». Mais il est à souligner que le jeu, permettant à l'élève de se libérer temporairement de sa position d'élève, est un facteur émotionnel qui lui permet de se sentir libre. Roger Caillois, dans la définition qu'il propose du jeu explique que ce dernier représente une activité « improductive ». En effet, « dès que l'élément de production intervient, l'activité se transforme en activité de travail ».

Par ailleurs, l'enseignant doit pouvoir maîtriser son intervention au sein du jeu, par exemple dans la constitution des groupes de joueurs. En fonction des objectifs fixés et de son public, il devra choisir entre répartir la potentialité de chacun ou laisser les élèves libres de choisir leurs coéquipiers et/ou adversaires.

De plus, il est parfois difficile d'identifier le moment où l'on doit arrêter le jeu. Le professeur, alors dans un rôle d'observateur, devra analyser si le jeu doit prendre fin ou non.

Enfin, le choix du jeu est un élément clé de sa réussite. Il devra donc répondre aux objectifs fixés, sans quoi son efficacité et sa légitimité seront remises en cause. L'enseignant devra veiller à proposer une version du jeu adaptée aux objectifs visés.

La légitimité du jeu est aussi liée à une intégration dans un mode d'enseignement. En effet, l'activité proposée ne doit pas être en décalage avec les habitudes d'enseignement ce qui pourrait déstabiliser les élèves. Il revient au professeur d'instaurer un climat ludique dès le début de l'année grâce au recours à différentes stratégies (boîtes-mystères, chronomètre, élément sonore, enveloppes de couleur, dés thématiques, rituels ...) afin de mettre les élèves en situation de défi, de les stimuler.

A travers ces différentes observations sur les limites à l'utilisation du jeu, nous voyons que l'enseignant a un rôle primordial dans la mise en œuvre de ce type d'activité et dans sa réussite. En effet, il peut lui-même devenir une limite au jeu s'il ne jouait pas son rôle de maître du jeu à la fois dans le choix du jeu, sa conception, sa mise en place, son déroulement et son arbitrage.

### **1.3 Formulation de la problématique**

Au cours de la recherche menée, nous avons pu mettre en évidence des atouts de l'utilisation de jeu en classe de langue. Certains d'entre eux, se trouvent répondre à des besoins identifiés auprès de mes élèves.

En effet, j'ai pu observer dans les trois niveaux une absence de travail personnel : les élèves n'apprennent pas leurs leçons et ne font pas le travail demandé à la maison. Il est à souligner que la mise en place de contrôle de connaissances portant à une évaluation sommative n'a pas produit l'effet escompté, à savoir motiver les élèves à apprendre. La note comme sanction ou récompense n'a aucune efficacité dans ce cas précis.

Afin de renforcer l'acquisition des compétences, il m'a fallu m'adapter à cette spécificité en proposant des activités de mémorisation en classe. Le jeu m'a semblé être une solution possible puisqu'il permet également de motiver les élèves qui ont plaisir à jouer en les faisant sortir du cadre scolaire traditionnel et en ajoutant une part de compétition. Il permet donc de remédier au manque de motivation observé notamment dans la classe de troisième. Un autre besoin identifié auprès des élèves est le manque de confiance en soi et la crainte du regard des autres. Le jeu permet de modifier le statut de l'erreur comme nous l'avons expliqué plus haut et permet donc de valoriser l'élève. Ainsi il prend en confiance en lui. De plus, nous avons mis en évidence que le jeu peut inviter l'élève à se surpasser puisqu'il lui permet d'abandonner, le temps de la partie, son statut d'élève. Le jugement est donc transféré sur le nouveau rôle que joue l'élève.

Ainsi je me suis demandée comment le jeu peut favoriser l'acte communicatif en devenant un outil d'apprentissage d'une langue vivante?

Toutes les caractéristiques du jeu énoncées plus haut et répondant aux besoins identifiés de mes élèves sont trouvées être rassemblées dans le jeu de rôle que j'ai choisi comme sujet de mes expériences. En effet, par la manipulation et la répétition d'éléments linguistiques, le jeu de rôle favorise la mémorisation. L'aspect ludique de l'activité permet à l'élève de sortir du cadre scolaire traditionnel et donc de retrouver une certaine motivation à travers le plaisir de jouer et de réaliser une activité peu habituelle. Enfin, il peut avoir une incidence sur la confiance en soi en permettant à l'élève d'adopter un rôle dans lequel il peut se projeter. Cela lui permettra d'augmenter la prise de risque. Le statut de l'erreur est également modifié car l'élève sera invité à s'auto corriger. Le jeu de rôle devient donc un élément qui facilite la prise de parole.

C'est ce que nous allons tenter de vérifier à travers les différentes expériences.

## 2. Méthode

Afin de vérifier les affirmations théoriques énoncées dans la première partie et liées aux recherches effectuées, j'ai mis en place trois expériences de jeu de rôle avec trois niveaux différents. Nous allons, dans cette deuxième partie, présenter ces expériences et leur mise en œuvre, puis dans la troisième partie nous analyserons les résultats obtenus dans le but de révéler dans quelle mesure elles permettent de vérifier les différentes hypothèses.

### 2.1 Les participants

Les trois expériences de jeu de rôle ont été réalisées auprès des élèves des classes que j'ai en responsabilité cette année et qui sont répartis en trois niveaux différents. Afin de préciser au mieux les conditions de chaque expérience, nous allons procéder à une présentation et analyse des différents groupes d'élèves en tachant d'en préciser les caractéristiques qui pourront nous être utiles pour l'analyse des résultats.

Les trois groupes d'élèves sont scolarisés au collège Gérard Philipe à Fontaine, établissement classé Réseau d'Education Prioritaire dont les élèves sont issus à 63% de milieux sociaux défavorisés<sup>21</sup>. Il est important de souligner que près de 30% des habitants de Fontaine sont d'origine italienne<sup>22</sup> ce qui implique que la plupart des élèves qui choisissent l'italien en seconde langue au collège a de la famille italienne et a donc souvent l'occasion d'être confrontés à la langue et à la culture.

Le tableau ci-dessous présente une synthèse des éléments caractéristiques de chaque groupe.

Groupe	Classe	Age	Effectif
1	6 <sup>ème</sup>	10 – 11 ans	10
2	4 <sup>ème</sup>	13 – 14 ans	12
3	3 <sup>ème</sup>	14 – 16 ans	20

<sup>21</sup> Source : Contrat d'objectif de l'établissement [http://www.ac-grenoble.fr/college/gerard.philipe/guppy\\_college/articles.php?lng=fr&pg=48&mnuid=1160&tconfig=0&captch atexte=08d0c435403e0f043f91b581b5a6bf7c](http://www.ac-grenoble.fr/college/gerard.philipe/guppy_college/articles.php?lng=fr&pg=48&mnuid=1160&tconfig=0&captch atexte=08d0c435403e0f043f91b581b5a6bf7c)

<sup>22</sup> Source : <http://ville-fontaine.fr/decouvrir/jumelage/alpignano>

### **2.1.1 Le groupe de sixième**

Le premier groupe est constitué de dix élèves de sixième bilangue âgés de dix à onze ans. En choisissant l'option bi-langue, ces élèves ont l'opportunité d'apprendre dès la sixième deux langues vivantes étrangères à raison de trois heures hebdomadaires pour chaque langue, dans ce cas l'anglais et l'italien. Ils sont dans leur première année d'apprentissage de l'italien. Il s'agit là d'un groupe très dynamique et volontaire, démontrant une réelle envie d'apprendre et beaucoup d'intérêt pour la discipline. L'effectif réduit leur offre de bonnes conditions d'apprentissage d'une langue vivante étrangère leur permettant ainsi d'avoir un plus grand nombre d'occasions de s'exprimer à l'oral. La taille du groupe est un atout de ce dispositif car si, d'une part, elle répond à la volonté explicitée dans le plan de rénovation des langues de procéder à un allègement des effectifs, d'autre part, elle permet de multiplier les échanges et d'être ainsi confrontés plus souvent à l'expression orale. Arrivant tout juste de l'école primaire, ils n'ont pas de crainte du regard et du jugement des autres liée au passage à l'adolescence et donc n'hésite pas à prendre la parole et à manipuler la langue oralement, ce qui est renforcé, de nouveau, par l'effectif réduit du groupe. Il est également à noter que ces élèves font partie d'une classe compétence ce qui signifie qu'ils bénéficient d'une évaluation par compétences se traduisant par des couleurs et non par des notes chiffrées. Cette approche leur permet de connaître les compétences acquises et celles à retravailler.

### **2.1.2 Le groupe de quatrième**

Le second groupe est constitué de douze élèves de quatrième LV2 âgés de treize à quatorze ans. Ils sont dans leur première année d'apprentissage de l'italien et ont donc un niveau débutant (A1). Il s'agit d'un petit groupe coopératif et assez dynamique bien que la plupart des élèves montrent une certaine timidité et une crainte du regard des autres. Ce groupe est également caractérisé par le fait qu'il ne fournit que très peu de travail personnel ce qui m'a poussée à mettre en place des activités de mémorisation du vocabulaire et des faits de langue directement en classe. Mais ces activités, qui ont cependant montré des bénéfices considérables ne parviennent pas à compenser l'absence totale de travail personnel pour certains qui, par ailleurs se démarquent en classe par un investissement et une participation remarquables.

### 2.1.3 Le groupe de troisième

Enfin, le troisième groupe est composé de vingt élèves de troisième LV2 âgés de quatorze à seize ans qui sont dans leur deuxième (ou troisième pour les redoublants) année d'apprentissage de l'italien. Ce groupe très dynamique et sympathique est caractérisé par de grandes difficultés de concentration en classe (difficulté à se concentrer et à rester concentré) et par une absence totale de travail personnel pour la grande majorité des élèves. Ils rencontrent des difficultés dans de nombreuses matières ce qui complexifie le choix d'une orientation adaptée à leur niveau et correspondant à leurs goûts, difficile à définir par ailleurs étant donné qu'ils ne manifestent pas un intérêt marqué pour les domaines qui font l'objet d'apprentissages scolaires. Ils sont également caractérisés par une mauvaise estime de soi ce qui accentue la crainte du regard des autres et la crainte d'être jugés, déjà très forte de part leur âge et leur passage dans l'adolescence. Tout ceci se traduit dans les tâches en expression orale par une tendance à nuire volontairement à leur production, leur donnant ainsi l'impression d'avoir maîtrisé les raisons pour lesquelles ils sont en échec. Dans ce cas, l'enjeu de l'évaluation a un impact négatif sur la qualité de leur performance. Malgré cela, ce groupe reste très dynamique en classe et peut se révéler très productif lorsque l'enjeu est partagé (production en groupe) ou que la production n'entraîne pas un passage à l'oral devant le reste de la classe ou lorsqu'il s'agit d'une production écrite.

Nous voyons que se dégagent des caractéristiques similaires entre le quatrième et la troisième au niveau de l'estime de soi et de la peur du regard des autres. Les sixièmes ne sont pas inhibés par cette crainte de part leur âge et les habitudes de l'école primaire qu'ils les influencent encore. Dès la quatrième, nous voyons que la crainte du regard des autres fait son apparition mais elle reste limitée par le fait que les élèves se trouvent tous au même niveau puisqu'ils ont débuté en même temps ce nouvel apprentissage. Ainsi ils ne peuvent pas s'évaluer sur la base d'acquis maîtrisés ou non puisqu'ils sont tous au même niveau de débutants. C'est en troisième que la peur du jugement des autres se révèle très présente et engendre des conséquences négatives sur les productions orales des élèves.

## 2.2 Matériel et procédure

Chaque groupe précédemment présenté a fait l'objet d'une expérience permettant de vérifier les hypothèses formulées. Dans cette partie, nous allons tâcher de les présenter.

Les groupes de sixième et de quatrième ont fait l'objet de la même expérience. En effet, je leur ai proposé une séquence sur le thème du temps libre et des loisirs ayant la même tâche finale : « Tu t'apprêtes à passer le weekend avec un ami. Tu lui téléphones pour établir le programme de votre weekend ». Il s'agit d'une expression orale en interaction. Si le thème et la tâche finale de cette séquence étaient identiques pour les deux niveaux, la mise en œuvre et le choix des documents ont été quelque peu différents. Cette tâche finale prend la forme d'un acte communicatif que les apprenants pourraient tout à fait reproduire en situation réelle dans le pays de la langue cible.

Les élèves réalisent l'activité par deux. Avant de commencer la préparation, ils prennent connaissance des différents critères d'évaluation. Ensuite, ils disposent d'un temps de préparation d'une durée de dix minutes au cours duquel ils peuvent, dans un premier temps, élaborer le scénario, le plan de leur production : choisir les activités, les horaires, les lieux, etc. La contrainte qui leur est donnée est de ne pas rédiger leur production afin de conserver de la spontanéité dans l'échange et donc que cela ne se transforme pas en un écrit oralisé. En revanche, ils ont la possibilité d'écrire sur un post-it cinq mots clés de leur choix qu'ils peuvent consulter au moment de leur passage à l'oral. Dans un deuxième temps, ils ont la possibilité de s'entraîner, tout en restant à leur place, et ainsi de mettre en forme leur discours et de se préparer au passage à l'oral. Au terme de ce temps de préparation et avant l'évaluation, les binômes d'apprenants qui le souhaitent peuvent passer à l'oral sans faire l'objet d'une évaluation sommative mais plutôt d'une évaluation formative. En effet, leurs camarades sont chargés de vérifier qu'ils respectent bien les différents critères d'évaluation. Pour ce faire, chaque îlot se concentre sur un ou plusieurs critères et est chargé de relever ce qui est respecté et ce qui peut être amélioré. Ce temps d'inter-évaluation a un double objectif : tout d'abord, il permet à l'ensemble des apprenants d'avoir une vision concrète des attentes du professeur et donc d'enrichir leur production, ensuite, il permet aux élèves de s'approprier les critères d'évaluation. En effet, en expliquant les erreurs ou même les points positifs de chaque production, cela permet à chacun de mieux assimiler ces éléments.

Par ce jeu de rôle, il s'agit de vérifier s'il permet aux élèves de faciliter leur prise de parole, si en jouant un rôle, ils parviennent à se détacher de l'importance accordée au regard des autres grâce à la projection dans le rôle d'une personne quelconque souhaitant organiser un weekend avec un ami.

J'ai choisi de mesurer ceci grâce à un critère d'évaluation précis : « nous nous mettons dans la peau de notre personnage »<sup>23</sup>. Il s'agit là d'évaluer la capacité de l'élève à jouer son rôle, à s'imprégner de son personnage, sans crainte du regard des autres, de se projeter dans un rôle fictif.

Nous détaillerons les résultats obtenus dans la troisième partie.

L'expérience menée sur le groupe de troisième a eu lieu au cours d'une séquence sur le thème de l'environnement et à la suite de l'étude de documents présentant des solutions pour devenir éco-citoyen. Chaque groupe étudie un texte portant sur une thématique différente : économiser de l'énergie (deux groupes), économiser de l'eau, se déplacer de manière durable, respecter sa ville. La mise en commun du travail de compréhension des documents, effectué par les élèves, se fait sous forme d'un jeu de rôle, à savoir une conférence au cours de laquelle un membre de chaque groupe (choisi par mes soins) présente les résultats de leur travail, tandis que leurs camarades jouent le rôle des journalistes et doivent poser des questions au membre de leur groupe.

Le matériel nécessaire pour ce jeu de rôle est constitué de plusieurs tables alignées devant le tableau mais aussi d'accessoires illustrant chaque thématique : pour les économies d'énergie, des ampoules à basse consommation et à incandescence ainsi qu'une étiquette énergétique d'électroménager<sup>24</sup>, pour les déplacements durables, des logos de sites de covoiturage italiens<sup>25</sup>, pour les économies d'eau, un aérateur ou brise-jet de robinet et pour le respect de la ville, une canette de soda usagée.

La préparation de cette conférence comporte trois étapes. Tout d'abord une phase de lecture et de compréhension du document guidée par une grille élaborée par le professeur. Au cours de cette étape, l'enseignant circule entre les groupes afin de répondre aux éventuelles

---

<sup>23</sup> Annexes p.35-36

<sup>24</sup> Annexe p.37

<sup>25</sup> Annexe p.37



questions, mais aussi de vérifier le bon déroulement de l'activité et d'orienter les élèves si besoin. Cela permet au professeur de s'assurer que les informations qui seront présentées lors de la conférence de presse, seront justes. Dans un deuxième temps, l'enseignant annonce aux apprenants le jeu de rôle en expliquant les différentes modalités : le choix d'un représentant dans chaque groupe par l'enseignant au dernier moment, la présentation par chaque représentant des solutions trouvées pour la thématique concernée, le rôle de journalistes des autres devant poser des questions préparées au préalable. Une version écrite de cette consigne est distribuée aux élèves afin qu'ils puissent s'y référer si besoin. Dans un troisième temps, les apprenants disposent d'une durée de dix minutes afin de préparer leur production orale mais aussi les deux questions à poser à leur camarade sur leur thématique. Chaque membre du groupe doit se préparer à être choisi comme représentant. En effet, cela permet d'éviter qu'un seul élève ne se prépare tandis que les autres restent passifs. La contrainte ajoutée est qu'ils n'ont pas le droit de rédiger leur production pour que cela ne se transforme pas en un écrit oralisé. Toutefois, il leur est autorisé de sélectionner des mots clés qu'ils peuvent écrire sur un papier et éventuellement au tableau pour faciliter la prise de notes de leurs camarades.

Au terme de ce temps de préparation, l'enseignant tire au sort les représentants de chaque groupe qui devront mener la conférence. Un tableau de prise de note<sup>26</sup> est distribué aux élèves. Il comporte une section pour chaque thématique et devra être complété au crayon à papier par les « journalistes » sous forme de prise de note. Il n'est pas attendu des élèves qu'ils parviennent à repérer l'intégralité des informations, ils peuvent relever des mots ou des expressions. Ce tableau fera l'objet d'une correction collective par la suite afin que chacun ait une trace écrite complète et correcte de l'ensemble des informations.

L'objectif de ce jeu de rôle est de vérifier si l'élève réussit à s'imprégner de son rôle au point de parvenir à surmonter sa crainte du regard des autres puisque ce n'est pas lui qui est évalué mais bien son personnage. Pour mesurer ceci, chacun des cinq représentants est évalué de façon formative par le professeur grâce à différents critères<sup>27</sup> : la compétence linguistique, sa capacité à se mettre dans la peau de son personnage et son sérieux et son investissement lors du jeu de rôle. Chaque critère est évalué de zéro à cinq. Nous en étudierons les résultats dans la troisième partie.

---

<sup>26</sup> Annexe p.38

<sup>27</sup> Annexe p.39

Nous avons donc présenté la mise en œuvre de deux expériences de jeu de rôles différentes mais poursuivant le même objectif : vérifier si le jeu de rôle permet à l'élève de surmonter sa peur d'être jugé négativement par les autres, sa honte parfois de prendre la parole, en se projetant dans un rôle fictif qui fera l'objet de l'évaluation. Cette projection et cette capacité à aller au-delà de sa crainte devrait en plus lui permettre d'améliorer sa performance par une prise de risque majeure, toujours grâce au fait que ce ne sera pas lui qui sera évalué mais bien son personnage.

C'est ce que nous allons tenter de voir dans la partie suivante.

### **3. Résultats**

Dans cette troisième partie, nous allons procéder à une présentation des résultats des deux expériences décrites précédemment, ainsi qu'à une description des comportements des élèves ayant pu être observés. Cette analyse se base sur des résultats chiffrés mais aussi sur des observations des comportements et des réactions des élèves au cours de l'expérience, c'est-à-dire pendant la phase de préparation et pendant le jeu de rôle. Enfin, cette analyse portera sur chacun des groupes. En effet, bien que parfois l'expérience proposée soit la même, nous verrons que le résultat peut être différent en fonction du groupe.

#### **3.1 Le groupe de sixième**

Dans un premier temps, avant de commencer la préparation de leur production, les élèves ont pris connaissance des critères d'évaluation. Ils ont rapidement manifesté une certaine inquiétude par un grand nombre de questions auxquelles bien souvent j'avais déjà répondu et qui se répétaient. Cela reflète leur crainte de ne pas réussir et surtout un besoin d'être rassurés. Il est nécessaire de prendre le temps de répondre à toutes leurs questions afin qu'ils sachent précisément ce qu'ils doivent faire et qu'ils se sentent prêts. Ces élèves ont tendance à ne pas se sentir capable d'accomplir la tâche, il est donc important de leur montrer

que le travail préalable leur a apporté tous les outils dont ils ont besoin pour réussir. Cette phase de réponse aux questions permet une mise en confiance avant le début de l'activité. Ainsi les élèves connaissent les objectifs à atteindre, la façon dont ils doivent les atteindre, et ont conscience qu'ils sont tous capables d'accomplir la tâche.

Au cours de la phase de préparation, les élèves s'impliquent beaucoup et ont conscience de son utilité pour la suite. De même, lors de la phase d'entraînement, ils s'investissent et cela leur permet de visualiser de façon concrète les attentes du professeur et donc de se rassurer une fois de plus. Tous les binômes sont volontaires pour s'entraîner, ainsi ils sont plus à l'aise lors du passage faisant l'objet de l'évaluation.

Donc, nous pouvons observer que pendant le temps de préparation du jeu de rôle, les élèves manifestent un profond besoin d'être rassurés, mis en confiance, qu'on leur montre qu'ils sont capables d'atteindre les objectifs. Mais ils font preuve de motivation et d'une réelle envie de bien faire.

Tout ceci a été vérifié dans leur production finale. En effet, les élèves ont réalisé des performances de qualité car ils étaient en confiance et ont donc pu s'imprégner complètement de leur personnage. Ils ont utilisé les accessoires (faux téléphone, sonnerie de téléphone sur l'ordinateur), ont été capable de réinvestir le lexique et les faits de langue étudiés en classe tout à fait correctement. Ils ont même su réemployer des expressions entendues dans les documents audio mais sur lesquelles nous ne nous étions pas attardés. Aucun n'a eu besoin d'utiliser les mots outils auxquels ils avaient droit. Par ailleurs, au niveau pragmatique, ils ont réussi à mettre en œuvre tous les savoir-être caractéristiques de la conversation téléphonique avec un ami. Pour résumer, nous pouvons dire qu'ils ont vraiment « joué le jeu » en tachant de rendre leur production la plus authentique possible.

Ainsi 100% des élèves ont validé la compétence « je me mets dans la peau de mon personnage » et neuf élèves sur dix ont obtenu un point vert à l'évaluation globale, un élève a obtenu un point bleu.

### 3.2 Le groupe de quatrième

Lors de la préparation, les élèves sont investis car ils sont conscients de l'importance de ce moment et comprennent son utilité.

A la suite de la lecture des critères d'évaluation, ils posent quelques questions mais relativement peu par rapport au groupe de sixième. Ce groupe est plus autonome et essaie de répondre seul à ses interrogations avant de poser une question. De plus, ils manifestent leur envie de commencer rapidement la préparation afin de pouvoir en tirer tous les bénéfices. Ce temps de préparation est tout aussi important pour eux que pour le groupe précédent car ils ont également besoin de se rassurer en s'entraînant.

Voici les résultats obtenus par ce groupe pour le critère « Je me mets dans la peau de mon personnage » :

Nombre de points	Nombre d'élèves
0	6
1	2
2	1

D'après ces résultats, nous voyons que les élèves, qui sont pourtant de bonne volonté, ne parviennent pas à aller au-delà de leur timidité et de leur crainte du regard des autres. Les élèves qui n'obtiennent pas le maximum de points ne parviennent pas à mettre en scène pas en scène leur production en ayant recours à une gestuelle, des mimiques ou un ton de voix adapté au rôle qu'ils interprètent, pour résumer, ils ne « jouent pas le jeu ».

Un élève obtient un point car il essaie de mettre des choses en place comme l'utilisation du téléphone mais n'y parvient pas complètement.

### 3.3 Le groupe de troisième

Le temps de préparation du jeu de rôle est source de nombreuses interrogations et inquiétudes. Les élèves posent beaucoup de questions et parfois les mêmes questions me sont posées plusieurs fois :

« Vous allez choisir comment ? Est-ce qu'on aura droit à notre cahier ? Il n'y a qu'un seul membre du groupe qui passe à l'oral ? Vous allez le choisir quand ? ». Bien souvent ces informations importantes ont été données au moment de la consigne et même répétées lors des réponses à des questions précédentes.

De même, ils me sollicitent à de nombreuses reprises afin que je leur fournisse du lexique. Or, les mots demandés sont souvent des mots déjà connus des élèves. Comme pour le groupe de sixième, il s'agit de leur montrer qu'ils ont tous les outils en main pour pouvoir accomplir correctement la tâche.

De plus, les élèves témoignent de leur inquiétude de passer à l'oral et des démonstrations de manque d'envie et de motivation apparaissent : soupirs, agitation, bavardages, déconcentration.

Les cinq élèves choisis pour représenter leur groupe lors de la conférence font l'objet d'une évaluation formative selon trois critères comme décrit plus haut. En voici les résultats :

	0	1	2
Compétence linguistique	3	1	1
Capacité à s'imprégner de son personnage	4	1	
Sérieux / investissement	2	3	

Ce tableau présente le nombre d'élèves ayant obtenu un nombre de points entre zéro et cinq pour chaque critère.

Au cours du jeu de rôle, les élèves choisis ont manifesté une certaine mauvaise volonté, ne faisant pas d'effort pour réaliser le jeu. Ils ont très rapidement exprimé leur crainte du regard des autres : « Madame, j'ai honte. Je ne peux pas faire ça. On va se moquer de moi. »

Deux élèves ont nui volontaire à leur performance avec une attitude jugée inadaptée par un manque de sérieux ostentatoire. En effet, ils se sont montrés très dissipés et agités, ne parvenant donc pas à se concentrer sur leur production. Ainsi, ils ont augmenté le nombre d'erreurs faites et n'ont pas pu jouer leur rôle correctement.

Quatre élèves sur les cinq ne parviennent pas à se mettre dans la peau de leur personnage, celui d'un conférencier exposant à son public des propositions de gestes éco-citoyens. Plus globalement, leur attitude est négative et les élèves semblent subir le jeu.

Nous avons donc pu exposer les résultats des expériences de jeu menées auprès des trois niveaux. A partir de ces résultats, nous allons procéder à une analyse et à une mise en relation avec les recherches effectuées afin de confirmer ou infirmer nos hypothèses.

## **4. Discussion et conclusion**

Nous allons, à présent, tenter d'analyser les résultats obtenus pour les différentes expériences afin de déterminer s'ils vérifient nos hypothèses.

### **4.1 Re-contextualisation**

L'objectif de cette étude est d'observer l'utilisation du jeu de rôle en classe de langue. Rappelons que le jeu de rôle se définit en didactique comme un événement communicatif interactif, à deux ou plusieurs participants, simulé par les apprenants pour développer leur compétence de communication sous trois aspects : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et enfin la compétence pragmatique. Cet événement peut être préparé mais doit laisser une marge à l'improvisation.

La méthodologie porte sur deux expériences de jeu de rôle : une conversation téléphonique avec un ami pour établir le programme d'activités d'un weekend et une conférence sur les gestes éco-citoyens à adopter dans la vie quotidienne. Le premier jeu de rôle a été mis en place dans une classe de sixième et une autre de quatrième. Le second jeu, quant à lui, a été proposé à une classe de troisième.

Il s'agit par ces expériences de vérifier que le jeu de rôle peut répondre à des besoins identifiés dans ces classes. En effet, nous allons tenter de voir si l'utilisation du jeu de rôle peut permettre aux élèves d'abandonner leur statut d'élève pour endosser le rôle d'un personnage dans une situation fictive et ainsi de se détacher de sa crainte du regard des autres et de l'erreur pour se surpasser. De plus, nous tenterons d'établir si le jeu de rôle peut représenter un facteur motivationnel.

#### **4.2 Mise en lien avec les recherches antérieures**

Les recherches menées ont permis d'établir que le jeu peut être un facteur motivationnel pour les élèves. En effet, ils ont plaisir à jouer de façon générale. Leur proposer un jeu au cours d'une séance leur permet de sortir du cadre scolaire traditionnel et donc de valoriser des compétences nouvelles. A travers les résultats obtenus nous pouvons identifier plusieurs cas de figure. Les résultats des élèves de sixième permettent de valider cette première hypothèse. Le jeu de rôle simulant une situation proche de la réalité et à laquelle ils sont susceptibles d'être confrontés leur a permis de se projeter facilement dans leur rôle. Les réactions très positives et expressives à l'annonce du jeu témoignent de leur enthousiasme. Ces élèves se voient très stimulés par les activités orales.

Les résultats des élèves de quatrième sont tout aussi positifs sur ce point. En effet, ils ont montré une certaine bonne volonté pour préparer et réaliser leurs productions. S'ils n'ont pas exprimé leur enthousiasme de la même façon que le groupe précédent, ils comprennent toutefois l'intérêt de la préparation et sont conscients qu'ils peuvent être confrontés à cette situation de communication dans la vie courante dans le pays de la langue cible. Nous pouvons donc affirmer que le jeu de rôle représente un facteur motivationnel pour ce groupe également, bien que la motivation soit moins extériorisée par rapport aux sixièmes.

En revanche, les résultats du groupe de troisième démontrent que l'activité de jeu de rôle proposée n'est pas source de motivation. En effet, les difficultés à se mettre au travail et l'agitation témoignent d'un manque d'envie de réaliser l'activité. Ces résultats infirment donc l'hypothèse que nous avons formulée quant au facteur motivationnel du jeu de rôle.

Les recherches menées ont également permis de mettre en évidence que le jeu de rôle peut aider les élèves à abandonner leur statut d'élève en endossant le rôle d'un personnage ce qui facilite la prise de parole. Ceci a pour conséquence qu'ils parviennent à se détacher du

regard des autres puisque le jugement qui pourrait être émis est transféré sur le personnage joué. On constate que cela représente un enjeu inférieur et cela explique certainement la prise de risque et la volonté de se surpasser. En améliorant ainsi leur performance, ils prennent confiance en eux et cela aura une incidence positive sur leur capacité à prendre la parole.

Les résultats du groupe de sixième semblent confirmer cette hypothèse. En effet, tous ont validé la compétence « se met dans la peau de son personnage ». Ils ont été capables de jouer parfaitement leur rôle. Ils n'ont manifesté aucune crainte du regard des autres et se sont montrés très à l'aise lors de leur prestation. Leurs performances se sont révélées être de qualité. En se projetant dans leur personnage, les élèves ont réussi à abandonner le temps du jeu leur identité d'élève et donc à prendre davantage de risques pour rendre l'acte communicatif le plus authentique et réaliste possible. Cette réussite du jeu de rôle avec ce groupe est facilitée par d'autres facteurs : l'effectif du groupe et l'âge des apprenants. En effet, l'effectif réduit permet aux élèves de se sentir très à l'aise les uns avec les autres. De plus, la dynamique du groupe est très positive grâce à la bonne volonté et à l'enthousiasme pour la discipline de chacun. Par ailleurs, ces élèves arrivent de l'école primaire et ne sont pas encore entrés dans la période de l'adolescence. Ils n'accordent donc que peu d'importance au regard des autres et ne craignent pas d'abîmer leur image en prenant la parole en public et en se trompant. Au contraire, les activités orales sont très stimulantes pour eux et donc très appréciées. L'erreur ne les empêche pas de se sentir à l'aise. Ces différents éléments démontrent donc que le jeu de rôle peut effectivement permettre aux élèves de se surpasser et d'améliorer leur performance. Il répond parfaitement à leurs besoins et donc favorise la prise de parole.

Les résultats du groupe quatrième sont plus nuancés. En effet, seuls trois élèves ont obtenu un ou deux points à la compétence « se met dans la peau de son personnage ». Bien qu'ils fassent preuve de bonne volonté et de motivation, la crainte du regard des autres semble, à leur âge, avoir déjà beaucoup d'importance. Elle les inhibe et ne leur permet pas de se sentir à l'aise au point de parvenir à se projeter complètement dans leur personnage. Dans ce cas nous voyons que notre hypothèse est infirmée car l'âge est un facteur à prendre en compte dans l'utilisation des jeux de rôle. Par ailleurs, nous avons pu mettre en évidence, grâce aux recherches menées, qu'une évaluation autre que formative pouvait avoir un effet négatif sur la performance des élèves puisqu'elle annule tout plaisir de jouer et augmente la crainte de l'erreur. Sans l'évaluation sommative dont faisait l'objet ce jeu de rôle, les élèves



auraient peut-être pu se libérer davantage, bien que la crainte du regard des autres soit toujours présente et les inhibe quant à la prise de parole.

Enfin, les résultats du groupe de troisième sont dans la continuité de ceux du groupe précédent. En effet, pour la compétence « capacité à se mettre dans la peau de son personnage », un élève obtient deux points, tandis que les quatre autres élèves évalués obtiennent zéro point. De plus, nous avons déjà pu évoquer le fait qu'ils ont exprimé à plusieurs reprises et de différentes façons leur angoisse de passer à l'oral devant les autres et leur crainte d'être jugés. Dans ce cas, les élèves ne parviennent pas à se détacher de leur besoin de préserver leur image. De ce fait, ils en viennent même à nuire volontairement à leur performance ayant ainsi l'impression de maîtriser leur échec. Deux élèves se dissipent et s'agitent particulièrement dans le but de masquer leur mal-être. Ainsi, le jeu de rôle n'atteint pas ces objectifs. Il ne permet pas aux élèves de se surpasser et de prendre davantage de risque puisque les élèves ne parviennent pas à passer l'étape essentielle de se projeter dans leur personnage. Au contraire, cette activité est même source de mal-être pour eux. Ils sont conscients d'avoir nui à leur performance ce qui a donc une incidence négative sur la confiance en soi. Il est également à noter que ce groupe, plus nombreux, est constitué d'élèves appartenant à deux classes différentes et qui se retrouvent uniquement en cours d'italien. Il leur est donc parfois difficile de travailler avec des camarades qui ne font pas partie de leur classe. La prise de parole en public n'en est que plus difficile pour eux, d'autant plus qu'un certain nombre de personnalités s'opposent au sein du groupe, ce qui alourdit encore l'atmosphère de travail.

A travers l'analyse de ces résultats, nous observons que l'âge joue un rôle très important. En effet, les recherches menées n'avaient pas permis de le mettre en évidence. Or, les résultats obtenus attestent que l'adolescence pose des contraintes à la mise en place du jeu de rôle et nécessite donc de la part de l'enseignant de procéder à des adaptations. En effet, au cours de cette phase de construction de l'individu, l'élève est très préoccupé par l'image qu'il peut renvoyer aux autres. Dans ce contexte, prendre la parole en public peut se révéler problématique car cela représente une occasion où son image pourrait être abîmée. Dans ce cas, le jeu de rôle ne peut atteindre son objectif : celui de faciliter la prise de parole.

## **4.3 Limites et perspectives**

### **4.3.1 Critique**

Grâce à l'analyse des résultats des expériences menées, nous avons pu mettre en évidence que l'âge des élèves est une donnée importante à prendre en compte dans l'utilisation du jeu de rôle en classe de langue. Cet élément n'avait pourtant pas été relevé au cours des recherches menées. Or, nous voyons bien qu'à partir de l'entrée dans l'adolescence il est nécessaire d'adapter les activités proposées. Les élèves sont, à cette période, en pleine construction de leur personnalité et donc très en soucis du regard des autres. Ils veillent à préserver une image positive. Le jeu de rôle les amène à se trouver dans une situation déstabilisante puisqu'ils doivent prendre la parole et se mettre en scène en public et dans une situation d'improvisation partielle. Ils ne maîtrisent donc pas complètement la situation. Se confronter ainsi à leurs pairs peut donc se révéler source de mal-être. Dans cette perspective, il serait intéressant de mener des recherches sur la psychologie de l'adolescent pour en connaître les différentes phases et pouvoir ainsi apporter des adaptations pertinentes.

D'autre part, pour le groupe de quatrième, le fait que le jeu de rôle ait fait l'objet d'une évaluation sommative a pu ajouter un facteur de stress supplémentaire et donc ajouter une difficulté. Ceci rend difficile la prise de parole pour les élèves.

Une autre limite à la recherche menée est le fait que ces expériences n'ont été effectuées que sur un échantillon très réduit d'élèves de collège et appartenant à un public spécifique.

### **4.3.2 Perspectives**

Afin de compléter et améliorer la recherche menée, il serait intéressant de mettre en place des expériences sur un échantillon plus large d'élèves : des élèves d'autres collèges REP, de collèges non classés REP, de lycées généraux, de lycées technologiques, ou de lycées professionnels. Cela nous offrirait une vision plus complète et permettrait de tirer des conclusions plus légitimes car elles reflèteraient une réalité étendue.

Ensuite, il serait important de mettre en place des jeux de rôle dès le début de l'année et régulièrement afin que les élèves s'y habituent et donc se sentent progressivement plus à l'aise avec ce type d'activité. Le groupe de sixième et de quatrième étaient habitués à faire ce type d'activité, en revanche, le groupe de troisième l'était moins. Ceci a pu avoir une incidence supplémentaire sur les performances. En effet, nous avons pu mettre en évidence dans les recherches effectuées que le jeu doit faire partie des pratiques habituelles, même s'il

n'intervient que ponctuellement, de l'enseignant afin que les élèves ne soient pas déstabilisés lorsqu'on leur propose ce type d'activités.

Il semble également important de ne pas proposer de jeu de rôle faisant l'objet d'une évaluation autre que formative afin de ne pas rajouter un enjeu supplémentaire qui inhiberait la prise de parole.

Enfin, pour le cas des groupes de quatrième et de troisième pour lesquels il est difficile de prendre la parole en public, nous pourrions envisager des solutions pour faciliter cette prise de parole sans qu'ils ne se sentent mal à l'aise vis-à-vis de leurs camarades au cours d'une activité de jeu de rôle. Par exemple, nous pourrions leur proposer de le réaliser par petit groupe en mettant à leur disposition des outils d'enregistrement tels que les magnétophones ou les tablettes numériques, afin qu'ils puissent enregistrer ou filmer leur production sans avoir à passer devant toute la classe. Ils auraient la possibilité de le faire lorsqu'ils se sentent vraiment prêts. Ceci est d'autant plus utile dans un groupe à effectif important où s'exprimer à l'oral est plus difficile. Ainsi, ils pourraient se sentir rassurés et cela pourrait les aider à se détacher de l'importance du regard des autres pour ainsi s'imprégner davantage de leur personnage et donc améliorer leur performance.

### **4.3.3 Impact sur le métier d'enseignant**

Pour conclure, cette recherche effectuée auprès de mes élèves, m'a permis de tirer un certain nombre de leçons quant à mes pratiques. J'ai déjà évoqué des pistes d'amélioration plus haut, mais de façon générale, cela m'a permis de comprendre qu'une même activité ne fonctionne pas de la même façon en fonction de la classe, du niveau, de l'âge, du public, de l'attitude du groupe. Il est donc important de veiller à tenir compte de ces éléments dans la conception des séquences et des séances. Les phases de l'adolescence peuvent avoir une incidence sur le déroulement d'une activité. Il est nécessaire de proposer des adaptations permettant de contourner les contraintes que cela peut engendrer.

Mener une telle analyse des pratiques permet de comprendre les raisons pour lesquelles une activité n'a pas fonctionné ou au contraire a fonctionné. Ainsi, on pourra apporter des ajustements, des adaptations, lors de la séance suivante ou à l'occasion d'une activité du même type. Les élèves, et encore plus les élèves de publics spécifiques, nous poussent sans cesse à analyser et à améliorer nos pratiques. Celles-ci se révèlent bien souvent un outil fondamental pour la gestion de classe. Il est donc essentiel de mener cette réflexion au quotidien afin de pouvoir toujours progresser et améliorer notre enseignement.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- CAON Fabio et RUTKA Sonia, *La glottodidattica ludica*, pdf, 16 pages.
- CAON Fabio et RUTKA Sonia, *La lingua in gioco*, Guerra Edizioni, Roma, 2004
- DUFFEU Bernard BAUDOIN Marc (1999), *Apprendre les langues étrangères autrement.*
- De GRANDMONT Nicole (1997) *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*, Ed De Boeck.
- FERENCICH Roberta et TORRESAN Paolo (2006), *Giochi senza Frontiere . Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano*, Alma edizioni.
- JACTAT Bruno, (2008) *Revue Le français dans le monde n°358 : Pause récréative ou méthode à part entière.*
- *Le Français dans le monde*, n°123, 1976
- *Le Français dans le monde*, n°358, 2008 (*Le jeu en classe de langue* ).
- *Les Langues modernes* 88° année, n°2 : *les Jeux*, 1994.
- LOMBARDO Maria Assunta, *La didattica ludica nell'insegnamento linguistico*, PDF, 5 pages.
- METRA Maryse, (2006) *Approches théoriques du jeu*, IUFL lyon, PDF 13 pages
- MUSSET Marie et THIBERT Rémi, dossier d'actualité n°48 d'octobre 2009 intitulé « *Quelles relations entre jeu et apprentissage à l'école ? Une question renouvelée* ».
- MOLLICA Anthony, *ludolinguistica e glottodidattica*, Guerra Edizioni, Soleil, 2010. 448 pp.
- SILVA Haydée, *Le jeu en classe de langue*, CLE international, 2008.

## **SITOGRAFIE**

- <http://lewebpedagogique.com/jeulangue/>
- <http://lewebpedagogique.com/ressources-fle/jeux-fle/>

# ANNEXES

1. Grille d'évaluation 4 <sup>ème</sup>	p.35
2. Grille d'évaluation 6 <sup>ème</sup>	p.36
3. Accessoires pour la conférence des 3 <sup>ème</sup>	p.37
4. Tableau de prise de note 3 <sup>ème</sup>	p.38
5. Grille d'évaluation formative 3 <sup>ème</sup>	p.39

Sequenza 3 : « Tempo libero ! »

Progetto finale\_EOI

«Hai previsto di passare il prossimo fine settimana con un tuo amico, vi telefonate per organizzarlo».

1. Nome e Cognome : .....
2. Nome e Cognome : .....

<b>/20</b>	<u>Commento della professoressa :</u>
<b>/20</b>	<u>Commento della professoressa :</u>

<i>Je dois....</i>	<i>J'aurai réussi si</i>	<i>Pts</i>	<i>Pts</i>
<u>Respecter la consigne</u>	<p><i>J'appelle un ami pour organiser notre prochain weekend ensemble.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☆ Nous nous saluons et nous prenons de ses nouvelles. <span style="float: right;">/1</span></li> <li>☆ Nous discutons ensemble du programme de notre weekend : nous détaillons au moins 3 activités pour chaque jour. <span style="float: right;">/4</span></li> <li>☆ Nous sommes capables d'accepter ou refuser ce que l'ami nous propose, nous assurer qu'il est d'accord. <span style="float: right;">/2</span></li> <li>☆ Nous prenons congé. <span style="float: right;">/1</span></li> </ul>	/1	/1
<u>Veiller à la correction de mes phrases (lexique + grammaire)</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☆ Nous réemployions correctement le lexique vu en classe : les sports, les activités, les expressions pour prendre des nouvelles et accepter ou refuser une invitation. <span style="float: right;">/2,5</span></li> <li>☆ Nous réemployions correctement le présent des verbes en -ire. <span style="float: right;">/2</span></li> <li>☆ Nous réemployions correctement le présent de l'indicatif de « dovere, potere, volere ». <span style="float: right;">/1,5</span></li> <li>☆ Nous tenons compte des acquis linguistiques antérieurs. <span style="float: right;">/2</span></li> </ul>	/2,5	/2,5
<u>Veiller à mes compétences orales</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☆ <u>Prononciation</u> : nous prononçons correctement les mots de la séquence. <span style="float: right;">/1</span></li> <li>☆ Nous nous mettons dans la peau de notre personnage. <span style="float: right;">/2</span></li> <li>☆ Nous sommes détachés de nos notes. <span style="float: right;">/1</span></li> </ul>	/1	/1

**1. I miei errori**

**2. I miei errori**

Sequenza 3 : « Tempo libero ! »

Progetto finale\_EOI

«Hai previsto di passare il prossimo fine settimana con un tuo amico, vi telefonate per organizzarlo?».

3. Nome e Cognome : .....

4. Nome e Cognome : .....

<input type="radio"/>	<u>Commento della professoressa :</u>  
<input type="radio"/>	<u>Commento della professoressa :</u>  

<i>Je dois....</i>	<i>J'aurai réussi si</i>	<i>Colore</i>	<i>Colore</i>
<u>Respecter la consigne</u>	<p><i>J'appelle un ami pour organiser notre prochain weekend ensemble.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☆ Nous nous saluons et nous prenons de ses nouvelles.</li> <li>☆ Nous discutons ensemble du programme de notre weekend : nous détaillons au moins 3 activités pour chaque jour.</li> <li>☆ Nous sommes capables d'accepter ou refuser ce que l'ami nous propose, nous assurer qu'il est d'accord.</li> <li>☆ Nous prenons congé.</li> </ul>	<input type="radio"/>  <input type="radio"/>  <input type="radio"/>  <input type="radio"/>	<input type="radio"/>  <input type="radio"/>  <input type="radio"/>  <input type="radio"/>
<u>Veiller à la correction de mes phrases (lexique + grammaire)</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☆ Nous réemployions correctement le lexique vu en classe : les sports, les activités, les expressions pour prendre des nouvelles et accepter ou refuser une invitation.</li> <li>☆ Nous utilisons correctement l'article contracté et la préposition « a ».</li> <li>☆ Nous réemployions correctement le présent des verbes en -ire.</li> <li>☆ Nous réemployions correctement le présent de l'indicatif de « dovere, potere, volere ».</li> <li>☆ Nous tenons compte des acquis linguistiques antérieurs.</li> </ul>	<input type="radio"/>  <input type="radio"/>  <input type="radio"/>  <input type="radio"/>	<input type="radio"/>  <input type="radio"/>  <input type="radio"/>  <input type="radio"/>
<u>Veiller à mes compétences orales</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☆ <u>Prononciation</u> : nous prononçons correctement les mots de la séquence.</li> <li>☆ Nous nous mettons dans la peau de notre personnage.</li> <li>☆ Nous sommes détachés de nos notes</li> </ul>	<input type="radio"/>  <input type="radio"/>  <input type="radio"/>	<input type="radio"/>  <input type="radio"/>  <input type="radio"/>

**Bla Bla Car**  
 Condividi un posto in auto

**FATTI PAGARE LA BENZINA!**

**Iscriviti GRATIS**

Energia		Condizionatore d'aria
Costruttore	Unità esterna	CU-...
Unità interna	CS-...	
<b>Bassi consumi</b>		<b>A</b>
<b>Alti consumi</b>		
Consumo annuo di energia, kWh in modalità raffreddamento	<small>Il consumo dipende da come e dove usate il vostro condizionatore</small>	***
Potenza refrigerante kW	Indice di efficienza elettrica	***
<small>Piena regime (la più elevata possibile)</small>		***
Tipo	Solo raffreddamento	—
	Raffreddamento/ riscaldamento	←
	Raffreddamento ad aria	←
	Raffreddamento ad acqua	—
Potenza di riscaldamento kW	Efficienza energetica in modalità riscaldamento	***
	<small>A: bassi consumi</small> <small>B: alti consumi</small>	A B C D E F G
Rumore		—
	<small>(dB(A) re 1 pW)</small>	—

**IL TUO CONTRIBUTO ALLA RIDUZIONE DELLA CO<sub>2</sub>**

**IL SERVIZIO GRATUITO DI CARPOOLING PER L'ITALIA E L'EUROPA**

**passaggio.it**  
 CLICCA. VIAGGIA. RISPARMIA.



**Comprensione dello scritto**

*Diventare ecocittadino*

<b>Le categorie</b>	<b>Le soluzioni proposte</b>
<b>Risparmiare energia</b>	1. .... 2. .... 3. ....
	1. .... 2. ....
<b>Risparmiare acqua</b>	1. .... 2. .... 3. ....
<b>Muoversi in maniera sostenibile</b>	1. .... 2. .... 3. ....
<b>Rispettare la sua città</b>	1. .... 2. ....

*Evaluation jeu de rôle : conférence de presse.*

Nom/prénom : .....

	0	1	2
<b><i>Compétence linguistique</i></b>	Fais un certain nombre d'erreurs élémentaires grammaticales, lexicales et de prononciations qui peuvent gêner la compréhension globale.	Les erreurs sont plus rares et l'élève est capable de s'auto-corriger.	Les erreurs sont rares voire inexistantes.
<b><i>Capacité à se mettre dans la peau de son personnage</i></b>	Ne parviens pas à se mettre dans la peau de son personnage, reste lui-même.	Essaie de se mettre dans la peau de son personnage en utilisant des accessoires, en modifiant le ton de sa voix.	Parviens à adopter toutes les attitudes nécessaires pour interpréter son personnage
<b><i>Sérieux / investissement</i></b>	Se dissipe, n'écoute pas ses camarades et tente de les déconcentrer.	Fais preuve de sérieux quand il a la parole mais se dissipe parfois.	Fais preuve de sérieux et d'implication dans sa production.

## Résumé

Les recherches conduites pour l'écriture de ce mémoire mettent en évidence que de nombreuses études ont déjà été menées sur le thème de l'utilisation du jeu dans les pratiques pédagogiques. Il peut être un outil formidable et efficace lorsqu'il est mis en place selon des conditions précises et notamment en classe de langue pour favoriser la prise de parole.

L'objectif de cette étude est de montrer comment le jeu peut favoriser l'acte communicatif en devenant un outil d'apprentissage d'une langue vivante.

Pour ce faire, la méthodologie utilisée se concentre sur l'utilisation du jeu de rôle qui, à partir des recherches effectuées, semble rassembler un certain nombre de caractéristiques permettant de favoriser l'acte communicatif. Deux expériences ont été menées. La première sur des classes de sixième et de quatrième. Il s'agissait de simuler une conversation téléphonique entre deux amis qui souhaitent organiser leur prochain weekend ensemble. La seconde, sur une classe troisième, consiste à simuler une conférence sur les gestes éco-citoyens. Les résultats montrent que l'âge, et notamment les phases de l'adolescence, s'avèrent être une donnée clé à prendre en compte pour la réussite du jeu de rôle. Dans le cas contraire, il peut s'avérer contre-productif.

The researches led for the writing of this report highlight that numerous studies were already led on the theme of the use of the game in the educational practices. He can turn out to be a great and effective tool when he is set up according to very precise conditions. In class of language, he it favors the speaking.

The objective of this study is to show how the game can become a tool of learning of a living language by favoring the communicative act.

To do it, the used methodology concentrates on the use of the role play which, from the made researches, seems to collect a number of characteristics allowing to favor the communicative act. Two experiments were led. The first one on classes of first year of high school and the fourth. It was a question of feigning a phone conversation between two friends who wish to organize their next weekend together. The second, on the third class, consists in feigning a conference on the eco-public-spirited gestures. The results show that the age, in particular the phases of the adolescence, turn out to be a key datum to be taken into account for the success of the role play. Should the opposite occur, he can turn out counterproductive.

Mots-clés: Jeu de rôle – enseignement de l'italien – expression orale – estime de soi – adolescence.