



HAL
open science

Jeu de rôle : un levier pédagogique pour l'apprentissage de la communication et la socialisation en classe de langue vivante hétérogène

Émilie Albert-Fedolak

► To cite this version:

Émilie Albert-Fedolak. Jeu de rôle : un levier pédagogique pour l'apprentissage de la communication et la socialisation en classe de langue vivante hétérogène. Education. 2016. dumas-01429901

HAL Id: dumas-01429901

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01429901>

Submitted on 9 Jan 2017

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 2015-2016

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

Mention Second degré

Parcours : anglais

Jeu de rôle : un levier pédagogique pour l'apprentissage de la communication et la socialisation en classe de langue vivante hétérogène

Présenté par Mme ALBERT-FEDOLAK Emilie

Mémoire de M2 encadré par Mme LEBLANC Céline

Merci à Mme LEBLANC pour sa présence, ses conseils, son guidage et ses encouragements.

Merci à mon mari pour sa patience, son aide précieuse. Merci à lui de m'avoir permis d'arriver là où je suis aujourd'hui.

Merci à mon amie Laura pour son soutien, son réconfort et tous ces moments d'échanges constructifs qui nous ont permis d'avancer au cours de cette année.

Merci à mes tuteurs pour leurs conseils et leur bonne humeur.

Merci à mes élèves de s'être investis et d'avoir « jouer le jeu ».

Sommaire

Introduction	3
Partie I : Etat de l'art	4
1. Le jeu de rôle, un outil pédagogique.....	4
1.1 Le jeu de rôle, définition et objectifs	4
1.2 Joueurs et « joueurs en attente » : des élèves acteurs de leur apprentissage	5
1.2.1 Des élèves en action	5
1.2.2 Action et contenu : produire, recevoir et retenir.....	6
1.3 Une approche interactive centrée sur l'apprenant et ses besoins	6
2. Le jeu de rôle, pour une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité	7
2.1 Connaître sa classe, une toile de fond indispensable aux jeux de rôle.....	7
2.1.1 L'adolescence et ses tumultes	7
2.1.2 Observer et définir l'hétérogénéité ainsi que les influences	8
2.2 Connaître pour mieux comprendre	8
2.3 Connaître pour mieux différencier	9
2.3.1 Rôles : typologie et répartition	9
2.3.2 Des thèmes adaptés aux acteurs, par les acteurs	10
3. Mise en place du jeu de rôle : nécessité d'instaurer un climat de confiance	11
3.1. Du groupe formel à la cohésion de groupe	11
3.2 Des consignes et enjeux clairs : une technique pour combattre le stress	12
3.3 Délimiter les espaces spatio-temporels pour éviter la confusion.....	12
3.4. Des règles pour tous	13
4. Le jeu de rôle : oser s'exprimer et communiquer	14
4.1 Le jeu et la réalité	14
4.1.1 S'exprimer sous-couvert d'un masque	14
4.1.2 Le langage comme refuge.....	14
4.2 Communiquer et s'exprimer par un langage non-verbal.....	15
4.3. Improvisation et spontanéité : importance des activités de préparation au jeu	15
4.4 Bases de connaissances : des éléments indispensables à la communication.....	16
4.5 Place de l'erreur, <i>fluency VS accuracy</i>	16
5. Le jeu de rôle : un chemin vers la socialisation	17
5.1. La classe un lieu de socialisation.....	17
5. 2. Des élèves menés vers l'autonomie	17
5.3 Faire face à des situations authentiques : les jeux de rôle « reflet du réel »	18
5.4. Phase de réflexion, développer un regard critique, échanger des points de vue	18
5.5 Déciffrer le monde et ses codes	19
Problématique	20

Partie II : Méthode	21
1. Participants	21
1.1 Etablissement	21
1.2 Classe	21
2. Matériel.....	23
3 .Procédure.....	26
4 Analyse des résultats.....	28
4.1 Sujets à éluder, risque de psychodrame	28
4.2 Estime de soi. Fig 1	28
4.3 Types de mémoire	28
4.4 Evaluation de la communication	29
4.5 Evaluation de l'engagement	30
4.5.1 Engagement global des élèves. Fig 5	30
4.5.2 Engagement des élèves par domaines. Fig 6	31
4.6 Bilan : le jeu de rôle à travers ses différentes étapes, bénéfique ou inutile ?	33
4.7 Q-sort, conclusion finale sur les jeux de rôles. Tab 2.....	36
Partie III : Discussion	36
1. Re-contextualisation	36
2 Recherches antérieures et hypothèses : infirmées ou confirmées ?	37
2.1 Connaître ses élèves : pré-requis indispensables pour des jeux de rôles efficaces et productifs	37
2.2 Et la communication, les interactions naquirent	38
2.3 Des acteurs sociaux sur le chemin de la citoyenneté	39
3. Limites et perspectives.....	41
Conclusion	43
Bibliographie	45
Tables des annexes	46

Introduction

« Le terme jeu de rôle s'applique à des activités différentes mais qui ont toutes en commun de faire assumer par un ou plusieurs participants une identité fictive » clame Francis Debyser dans son mémoire *Les jeux de rôles*. Perçue pendant des années comme une pratique communautaire et sectaire faisant perdre le sens des réalités aux joueurs, ou encore réservée aux « geeks », cette activité ludique se développe aujourd'hui considérablement. Que ce soit à travers les jeux de société, dans les jeux vidéos, en centre de loisirs ou dans les salles d' « *escape game* » en pleine prolifération (jeu grandeur nature) nos élèves ont appris depuis leur plus jeune âge à se glisser dans la peau de personnages imaginaires et à entrer en interactions avec les autres. Ils appartiennent sans même en avoir conscience à la grande communauté « rôlistique ».

Or c'est dans une classe marquée par l'absence de communication, et d'implication, face à un groupe « artificiel » comme le souligne Tabensky (2002) que j'ai fait mes premiers pas en tant que professeur d'anglais. Alors que je pensais trouver des élèves motivés et désireux d'apprendre cette langue qui me passionne et qui ne cesse de prendre de l'ampleur dans le monde dans lequel nous vivons, c'est l'image d'un fœtus « mort-né » qui m'est apparue, pour reprendre les mots d'Yves Saint Arnaud (1989). Réunir quelques personnes dans un lieu donné ne suffisant pas à constituer un groupe (Yves Saint Arnaud, 1989) l'apathie communicationnelle était le maître mot. Aucun signe d'esprit d'équipe ou d'entraide n'était perceptible dans cette classe, alors que comme me l'a appris mon passé militaire et comme le souligne Le Clézio dans *L'extase matérielle* (1967), « le désespoir et l'angoisse n'ont pas tant de force que la cohésion ». Sans entraide dans un groupe il est difficile d'avancer et de mener à bien ses missions. C'était alors mon devoir que de donner des enjeux, des objectifs communs aux élèves pour que des liens se créent. Pour cela il était indispensable que le caractère hétérogène de la classe soit pris en compte puisque des différences en tous points sont ressorties dès les premières heures de cours. Trouver une solution afin qu'ensemble ils puissent surmonter cette peur de parler, faire naître un climat propice à la communication et l'apprentissage, et les aider à « s'approprier les valeurs et rôles qui régissent le fonctionnement de la vie en société » (Eduscol) est devenu l'un de mes buts à atteindre.

De plus comme le souligne une étude réalisée par Education First (2016), « dès le secondaire l'anglais n'est pas considéré comme une matière essentielle ». Les élèves n'en perçoivent ni l'utilité future ni extrascolaire. C'est cependant un des objectifs du professeur de langue que de présenter celle-ci comme un outil de communication nécessaire dans les situations authentiques, « un atout pour l'avenir ». Il est important que les élèves prennent conscience que cette *lingua franca* est aujourd'hui un outil indispensable aux citoyens européens, et aux citoyens du monde qu'ils sont en train de devenir. Cependant pour citer Racle dans *La pédagogie interactive*, « on ne saurait motiver un apprenant en lui

fournissant un large éventail d'arguments logiques destinés à lui faire comprendre l'importance pour lui de la discipline enseignée. ». Il me fallait donc trouver des activités qui donnent sens aux apprentissages, et proposent aux élèves d'« apprendre à communiquer pour agir avec l'autre » (Cadre Européen Commun de Références pour les Langues, 2001) au sein de ce microcosme à l'image de la société.

Lors de mon année d'assistantat dans un lycée anglais j'ai pu me rendre compte que ces objectifs étaient atteints en classe de langue notamment grâce au « *drama* », une approche de l'enseignement et de l'éducation qui repose sur des bases théâtrales et plus particulièrement aux jeux de rôle. Les élèves étaient capables de s'exprimer librement et sans appréhension dans une langue qui n'était la leur. Habitée par l'envie d'insérer dans mes cours cette pratique dramatique j'ai donc décidé d'éveiller l'instinct de joueurs de mes élèves. Cette activité pédagogique est ainsi devenu un outil au service de mes ambitions, et de l'apprentissage de mes élèves, mêlant la liberté du jeu au besoin de cadrage de l'enseignement.

Afin de présenter le cheminement de ma réflexion je consacrerai ma première partie aux apports théoriques concernant la pratique des jeux de rôle en classe hétérogène en me basant sur des écrits et travaux réalisés par scientifiques et didacticiens. Puis j'aborderai le contexte dans lequel j'ai mis mon expérimentation en place avant de décrire celle-ci et d'en analyser les résultats. Dans une troisième partie j'adopterai un regard critique afin de vérifier mes hypothèses et tirer des conclusions quant à mes recherches et l'efficacité de cette méthode pédagogique.

Partie I : Etat de l'art

1. Le jeu de rôle, un outil pédagogique

1.1 Le jeu de rôle, définition et objectifs

Le jeu de rôle est un dérivé du jeu dramatique qui, comme le souligne Ryngaert dans son ouvrage, est devenue une méthode d'enseignement et d'apprentissage à part entière depuis de nombreuses années en Grande-Bretagne, au Canada et aux Etats-Unis. Leblanc le définit comme « un jeu, une interaction fictive à laquelle il convient de participer en inventant un scénario et en s'investissant dans la peau d'un personnage autre que soi » (2002, p.11). Ainsi aucun script, aucune mémorisation préalable ne sont utilisés dans cette technique mise au profit de l'animation de classe (Leblanc, 2002, Tabensky 2002). Le terme anglais « *role play* » met d'ailleurs l'accent sur le fait qu'il s'agisse d'un jeu libre, dont on ne connaît ni le déroulé ni la conclusion, à l'inverse du « *role game* » régit par des règles et une fin quasi-déterminée (Musset et Thibert). Le jeu de rôle est donc comme le souligne Tabensky « centré sur le processus et non le produit fini » (2002, p.70). Il constitue alors un outil « puissant d'enseigner une langue, adaptable et vivant » (Moreno, Tabensky, 2002, p.65). A travers cette pratique les élèves

apprennent à gérer le caractère imprévisible du langage, à s'adapter aux paroles de leurs interlocuteurs qu'ils ne peuvent ni prévoir à l'avance ni contrôler. La communication est donc authentique et véritable dans chacune des phases, échauffement, jeu, retour à la réalité et phase d'analyse réflexive sur l'action menée. Utilisé souvent à but lucratif, mais aussi en psychologie, domaine dans lequel il est apparu (psychodrame de Moreno), ce type de jeu déclencheur de spontanéité et laissant place à la créativité est un outil pédagogique au même titre que les autres menant les élèves vers l'expression et la socialisation afin qu'ils utilisent la langue de manière efficace au cours d'interactions.

1.2 Joueurs et « joueurs en attente »¹ : des élèves acteurs de leur apprentissage

1.2.1 Des élèves en action

Dans son œuvre BOAL souligne l'importance que chacun devienne protagoniste de sa propre vie, acteur de son destin. Il décrit comment le peuple doit cesser d'être opprimé et s'affirmer, agir pour changer son présent et son avenir. Il en est de même pour les apprenants. Dès le plus jeune âge ceux-ci ont « le goût de l'action » (Leblanc, 2002, p.24), mais tombent, pour certains, rapidement dans une passivité et une oppression que leur inflige le fonctionnement du système scolaire. Pratiquer des jeux de rôles leur permet alors d'apprendre tout en agissant (Tabensky, 2002). Ils marchent, observent, bougent et communiquent comme ils le font au quotidien hors de la classe. Comme le précise Page, ils sont acteurs et créateurs **de** chacune et **dans** chacune des situations qu'ils jouent. Ils sont donc rendus actifs par le jeu qu'ils mènent mais aussi indirectement par les choix et décisions qu'ils prennent : que jouer ? Comment le jouer ? Comment donner vie à mon personnage ? Les « joueurs en attente » comme les nomme ce même auteur ne se laissent, eux-mêmes, porter par l'indifférence ou la passivité. En effet, poursuivant les mêmes buts que leurs camarades ils se doivent d'observer et écouter activement et attentivement ce qu'il se joue afin d'analyser la pratique des joueurs en action et mener une réflexion quant à la leur. En ce qui concerne la phase de préparation, pourquoi ne pas demander aux élèves de concevoir eux-mêmes des exercices d'échauffement ? (Boal, 2004) La perspective actionnelle mise en place à travers le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001) « considère avant tout les usagers et apprenants d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donné (...) », ce que l'apprenant est amené à faire dans chacune des étapes du jeu de rôle.

¹ Page, C. (1997). *Eduquer par le jeu dramatique, pratique théâtrale et éducation*. Issy- les Moulineaux : ESF éditeur.

1.2.2 Action et contenu : produire, recevoir et retenir

L'action et le contenu comme le montre Leblanc vont de pair tout au long du jeu de rôle. Les élèves agissent et apprennent simultanément, donnant ainsi un sens à leur apprentissage. Ils mobilisent leurs compétences, leurs connaissances, et mettent ces dernières en relation. Ainsi c'est par l'action et la production que les apprenants-acteurs réinvestissent leurs acquis cognitifs (Perrenoud, 1997), du lexique, des structures, et manipulent les « régularités et irrégularités de la langue » (Leblanc, 2002, p.134) dans des contextes nouveaux et variés. Ils prennent alors conscience de leur utilisation. Celle-ci devient concrète. Selon Boal (2004), ils apprennent en fonction de leurs propres expériences, et intègrent ainsi les outils linguistiques à leur propre existence. Ils sont désormais capables de transférer leurs connaissances (Boal, 2004 ; Leblanc, 2002 ; Reid, 2010) ce qui leur servira hors contexte scolaire. C'est donc dans l'action même, à force d'écouter et d'expérimenter que les apprenants mobilisent et renforcent leurs acquis (Tabensky, 2002). C'est une pédagogie active qui est ici mise en place.

1.3 Une approche interactive centrée sur l'apprenant et ses besoins

Selon Auger et Boucharlat (2014, p.79) il est nécessaire que les activités pédagogiques menées en milieu scolaire prennent « en compte l'expérience et le vécu des élèves » mais également leur besoin d'être physiquement en action. Ainsi dans un système scolaire où ils passent la majorité de leur temps assis, le jeu de rôle leur offre la possibilité d'utiliser l'espace classe pour se mettre en activité. De même étant maître de leur personnage, c'est leur propre vision et interprétation de la réalité qu'ils vont transmettre et questionner. Les apprenants vont selon Freinet avoir recours au « tâtonnement expérimental », s'inspirer de leur vie, leurs ressentis, leur passé pour incarner leur rôle.

Créer et distribuer ceux-ci en fonction des besoins et centres d'intérêts des élèves est d'ailleurs selon Reid (2010) et Przesmycki (1991) un moyen incomparable d'activer leur mémoire et d'aider à la mobilisation des acquis. Ce n'est pas seulement à partir de leurs besoins linguistiques qu'il faut adapter situations et personnages, mais également sociolinguistiques, sociaux et culturels. Un apprenant ayant un bagage linguistique conséquent n'aura, par exemple, pas les mêmes besoins qu'un élève aux acquis plus fragiles ; un élève timide affichera des besoins autres que ceux d'un acteur extraverti. Canaliser son énergie, surmonter sa timidité, s'ouvrir aux autres, montrer ses capacités, étayer ses connaissances culturelles sont autant de besoins que de jeux de rôle différents à mettre en place. Selon Viau (1997) il est ainsi judicieux de multiplier les types de personnages et de faire participer les apprenants à des situations variées.

2. Le jeu de rôle, pour une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité

2.1 Connaître sa classe, une toile de fond indispensable aux jeux de rôle

2.1.1 L'adolescence et ses tumultes

Faire participer les apprenants à des jeux de rôle ne va pas de soi. Que ce soit en classe de collège ou de lycée, les élèves sont des pré-adolescents ou des adolescents en pleine « période de mutation » (Auger et Boucharlat, 2014, p.21). Ainsi chacun à leur rythme ils changent, mûrissent et adoptent des comportements caractéristiques de cette période qu'il faut prendre en compte afin d'adapter les apprentissages (Perrenoud, 1997) et donc le jeu. Ainsi ils entrent rapidement et parfois sans raison en conflit (PAGE, 1997) paramètre à considérer afin d'éviter les débordements, notamment lorsque incompréhensions et dysfonctionnement apparaissent au cours des interactions. Jouer des scènes de dispute demandera donc aux élèves d'apprendre à contrôler leurs gestes, dires et émotions. De la même manière, bon nombre d'entre eux développent le « sentiment d'être rejetés » et par la même « rejettent le monde » (Page, 1997, p. 45) qui les entoure. L'enseignant doit donc veiller à ce que chaque élève parvienne à établir des relations et entrer en communication avec les autres élèves d'une part, et acteurs d'autre part lors des temps de jeu. Mais Auger et Boucharlat (2014) décrivent également ces adolescents comme des « jeunes n'ayant pas encore fait le deuil de l'enfance » (p.21). Ainsi ils se trouvent dans une phase tumultueuse où se mêlent désir de liberté et besoin de guidage, de soutien. Partagés entre l'envie d'être autonome et d'attirer encore l'attention, c'est au professeur de trouver un équilibre. Equilibre qui diffère dans le temps mais aussi en fonction de l'adolescent auquel il fait face. Ainsi il choisira de laisser les uns libres de toute improvisation, et guidera les autres en devenant un meneur de jeu plus directif. Pour finir comme le soulignent les auteurs de *Elèves « difficiles », profs en difficulté*, ces apprenants sont sans cesse submergés par des vagues d'émotions qui apparaissent et se retirent tout aussi rapidement. Ils oscillent alors entre divers sentiments et notamment entre ceux « de toute puissance, de doute et de découragement » (Auger et Boucharlat, 2014, p.23). Il faut donc considérer cette donnée dans la façon dont ils incarnent leur personnage, mais aussi de manière à ce que le jeu de rôle ne se transforme pas en psychodrame comme le fait remarquer Leblanc (2002), traduit par une perte de contrôle sur les émotions. Cette technique est utilisée en psychologie afin de pratiquer la catharsis (Leblanc 2002 ; Massé, Desbiens et Lanaris, 2006 ; Tabensky, 2002) C'est ainsi un ensemble d'adolescents uniques et différents qui constitue les classes dans lesquelles les professeurs enseignent.

2.1.2 Observer et définir l'hétérogénéité ainsi que les influences

Comment apprennent-ils ? Quels sens donnent-ils eux apprentissages ? Pourquoi se taisent-ils ? Pourquoi refusent-ils le jeu ? Il s'agit d'autant de questions que Ryngaert (1996) nous invite à nous poser quant au fonctionnement de la classe. Selon Przesmycki (1991) les réponses à ces interrogations ne peuvent se trouver que par l'élaboration d'un diagnostic. Avant de mettre en place les jeux de rôles il est nécessaire d'observer les élèves afin de mieux les connaître. L'hétérogénéité se définit en effet par de nombreux critères que bon nombre d'auteurs ont répertoriés (Przesmycki, 1991 ; Perrenoud, 1997 ; Philibert et Wiel, 1997 ; Reid, 2010 ; Zakhartchouk, 2014). Ainsi apparaissent des différences de profils cognitifs (« impulsifs », « conviviaux », « solitaires », « réflexifs », Zakhartchouk, 2014, p.67 ; Reid, 2010), d'intelligences appelés « intelligences multiples » (dont les intelligences « linguistique », « kinesthésique », « naturaliste » « intra-personnelle » et « inter-personnelle » selon Gardner ; Zakhartchouk, 2014, p.61), de mémoires (« kinesthésique » « auditive » « visuelle » , Eduscol) .De même les élèves travaillent, apprennent et progressent à des rythmes différents et en adoptant des méthodes, des stratégies diverses et distinctes Mais ils ont également des acquis scolaires et culturels qui varient selon leur expérience et le cadre familial dans lequel ils évoluent (Przesmycki, 1991). Ils ont de même tous un passé et un cadre de vie qui leur est propre. D'autres informations et inégalités, tels que les intérêts, la motivation, l'âge, la confiance en soi doivent être prises en compte avant la mise en place des jeux de rôle puisque la réalisation de ceux-ci va dépendre du bagage et du profil de chacun.

L'observation doit aussi permettre au professeur, selon Philibert et Weil (1997), de voir les liens qui se sont créés entre les élèves, les relations et influences qui existent. Repérer les élèves perturbateurs, les timides, leaders, les suiveurs, la répartition du pouvoir au sein de la classe, les groupes productifs et ceux qui nécessitent d'être changés sont un des objectifs de cette phase de « pré-jeu ».

Perrenoud (1997) propose dans ses ouvrages de mettre en place un cahier de bord dans lequel l'enseignant répertorie les attitudes, réactions et comportements des élèves après chaque séance. Il suggère également de faire régulièrement des bilans afin d'observer l'évolution et de procéder à des « régulations ». Utiliser des carnets de bord personnels pourrait également être un moyen de laisser l'élève s'exprimer librement et à l'enseignant de comprendre ses comportements et identifier ses besoins.

2.2 Connaître pour mieux comprendre

Comme le dit Ryngaert (1996) connaître sa classe et en définir le profil avant la mise en place de cette pratique pédagogique est le meilleur moyen de comprendre les réactions des élèves afin d'apporter solutions et remédiations par l'intermédiaire du jeu de rôle. Il faut savoir interpréter et gérer les réactions

de chaque élève présent avec ses acquis et son histoire. Des profils distincts ont été étudiés par des chercheurs afin d'en comprendre les raisons. Reid mentionne alors dans son ouvrage les élèves « perturbateurs » facilement distraits, qui ne cessent de bavarder. Auger et Boucharlat (2014) analysent quant à eux le comportement des élèves phobiques qu'envahit la peur de ne pas savoir faire. En observant de plus près leurs attitudes, la passivité ou l'exubérance dont ils font preuve, les stratégies d'évitement qu'ils mettent en place, ces chercheurs (Viau, 1994 ; Auger et Boucharlat, 2014 ; Massé, Desbiens et Lanaris, 2006) ont pu établir un lien entre concept de soi, motivation et troubles du comportement. Massé définit le concept de soi comme « une connaissance et évaluation de soi, une structure dynamique qui s'élabore en fonction des situations vécues par l'individu dans son environnement social ». Le concept de soi spécifique est quant à lui le jugement porté par l'élève « au regard d'un domaine d'activité » (Viau 1994, p.37). Il peut être scolaire ou non-scolaire, mais également comme le font remarquer ces mêmes auteurs « réaliste ou irréaliste », « positif ou négatif ». Comment savoir quelle évaluation les adolescents avec lesquels nous évoluons au sein de la classe font d'eux-mêmes ? Proposer des questionnaires, mener des enquêtes à ce propos constituerait des bases nécessaires à la mise en place de l'expérimentation.

Comme le montre la recherche cela nous permettrait certainement de comprendre que les élèves présentant des troubles du comportement ont souvent un concept de soi plus négatif que les autres. Ils se sentent incompetents, et sont habités par l'angoisse d'échouer. Parfois même, déprimés, ils présentent des difficultés à établir des relations sociales (Auger et Boucharlat, 2014). Leurs expériences personnelles passées sont souvent la source de ce sentiment. Par conséquent ils perdent toute motivation, élément pourtant indispensable à l'apprentissage (Viau 1994 ; André, 2005). Selon Viau elle est un moyen de mobiliser et mémoriser les informations plus facilement (1994), la base de l'engagement et de la réussite. Cependant ces élèves mal dans leur peau refusent de participer, dérangent le groupe car ils doutent d'eux-mêmes. Ainsi ils évitent de se mettre à nu et d'afficher au grand jour leur « incompetences ». Ils ne prennent pas de risques redoutant ce que pourrait être le résultat final (Viau, 1994). De la même manière les élèves perturbateurs attirent l'attention afin d'être reconnus par le groupe, animés par un besoin d'appartenance (Auger et Boucharlat, 2014). C'est ainsi en comprenant le vécu et les réactions de chacun que le professeur pourra adapter son enseignement et les jeux de rôle.

2.3 Connaître pour mieux différencier

2.3.1 Rôles : typologie et répartition

D'après Zakhartchouk il s'agit d'observer et prendre en compte les différences afin de réduire les écarts entre les élèves et donner les mêmes chances à tous (2014) et ainsi faire « naître aussi souvent que possible des situations d'apprentissage fécondes pour l'apprenant » (Perrenoud, 2006, p.9)

Leblanc (2002) décrit trois types de rôles différents. Tout d'abord, l'élève peut incarner un personnage français dans son propre pays mais en langue anglaise. Il n'a alors à réfléchir quant aux codes sociolinguistiques et culturels mais seulement à mobiliser ses connaissances et à s'impliquer. Il peut être également amené à entrer dans la peau d'un français face à un interlocuteur anglophone, ou évoluant dans un environnement anglophone. Il s'agit de rôle « mixtes » (Leblanc, 2002, p.37). Cette situation demande à l'élève d'être créatif quant à la situation et à faire appel à son imagination. Le rôle le plus ambitieux et difficile à interpréter reste celui de l'anglophone immergé dans une situation anglophone. En effet ils doivent se représenter et jouer des personnages dans des environnements qui sont loin de leur réalité et nécessitent un certain bagage culturel (Leblanc, 2002).

Ces rôles seront donc attribués non seulement en fonction des objectifs et contenus linguistiques (Leblanc, 2002), des objectifs pédagogiques, mais aussi des besoins (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006) profils, du vécu, de la personnalité et de l'intérêt des élèves comme le souligne Perrenoud (1997) et Tabensky (2002). Il s'agit là de mettre en place une pédagogie différenciée. Ainsi, par exemple, les élèves bilingues ou natifs seront plus à même de jouer un rôle d'anglophone possédant les codes nécessaires et étant aptes à les faire découvrir aux autres. Il s'agit également d'éviter les situations inconfortables pour les élèves les faisant tomber dans le psychodrame ou le refus de jouer. Il est important de veiller aussi à ce que les élèves à besoins éducatifs particuliers possèdent les codes nécessaires pour jouer leur rôle. C'est aussi au professeur de faire en sorte que les élèves incarnent des personnages de plus en plus éloignés de leur personnalité afin de développer des compétences d'adaptation et d'ouverture à l'autre. Ce pourquoi connaître sa classe est indispensable à ce type de pratique pédagogique. La distribution de « role cards » (Tabensky, 2002, p.70) peut constituer une aide précieuse pour les élèves les plus en difficulté. Finalement, il s'agit de distribuer des rôles rassurants au départ, basés sur des personnages familiers ou stéréotypés avant de laisser plus de liberté aux élèves quant à la consistance qu'ils leur donneront. (Page, 1997).

2.3.2 Des thèmes adaptés aux acteurs, par les acteurs

Comme le soulignent Massé, Desbiens et Lanaris (2006, p.257), « les thèmes doivent être adaptés à l'âge et aux besoins des élèves ». Ainsi l'improvisation correspondra davantage aux adolescents qu'une histoire de marionnette. De même certaines thématiques sont sources de motivation alors que d'autres engendrent un manque d'engagement. Les adolescents tournés vers l'extérieur selon Viau (1994) et Ryngaert (1996) se prennent plus facilement au jeu lorsque celui-ci traite de relations amoureuses, amicales ou familiales, d'événements relatés dans la presse ou des différences culturelles (Ryngaert, 1996). La représentation de stéréotypes et la mise en scène de conflits quels qu'ils soient sont également synonymes de plaisir et motivation pour eux. Ce sont ainsi des sujets à propos desquels ils parviennent à

échanger et communiquer plus facilement. Il faut veiller également après avoir observé le caractère hétérogène de la classe de ne pas aborder des thèmes qui pourraient les affecter et créer un malaise. Aborder un décès ou le manque d'un parent dans une famille peut être déclencheur de catharsis (Ryngaert, 1996) selon la situation des élèves. Or il est préférable que ce « moyen thérapeutique par lequel les psychiatres amène un malade à se libérer de ses traumatismes affectifs refoulés » (www.cnrtl.fr) ne soit pratiqué en classe. Il est également important, comme le disent Schneider et Crombie dans *Les troubles du comportement à l'école* (2006), de « s'assurer que tous les apprenants soient impliqués ». Proposer un thème centré sur leurs centres d'intérêts serait un moyen de susciter le plaisir des joueurs et de faire naître ainsi une motivation intrinsèque (André, 2005).

Laisser les élèves choisir le sujet qu'ils ont envie d'aborder est aussi une facette de la pédagogie différenciée, permettant à tous les apprenants « d'atteindre les mêmes objectifs de manière différente » (Zakhartchouk, 2014, p.79). Les intérêts des enseignants ne correspondant pas forcément à ceux des élèves, les joueurs traiteraient d'un thème qui les impliquerait davantage. Cependant imposer certains rôles peut également permettre aux élèves de dépasser les stéréotypes et découvrir une nouvelle réalité culturelle. Il faut donc trouver un juste équilibre. Afin qu'ils parviennent à échanger leurs envies et intérêts il est alors nécessaire de créer un climat de confiance au sein de la classe. Élément indispensable pour que chaque phase des jeux se déroule sans stress ni débordement.

3. Mise en place du jeu de rôle : nécessité d'instaurer un climat de confiance

3.1. Du groupe formel à la cohésion de groupe

Reid (2010) constate dans son ouvrage que le groupe classe n'est au début de l'année qu'un groupe construit artificiellement, non-choisi dans lequel aucune affinité n'existe et que rien de profond ne lie. Il est donc nécessaire d'attendre qu'une certaine cohésion se crée, qu'un vécu commun naisse afin que les élèves puissent échanger et interagir selon des présupposés connus. Pour cela le professeur se doit de mettre en place des activités « pour développer la confiance et l'appartenance » (Ryngaert, p.74). Les élèves doivent apprendre à coopérer et s'entraider pour pouvoir ensuite construire ensemble des situations et échanger lors des jeux de rôle. Reid parle de sentiment d'intégration (2010). Les élèves travaillent ensemble au sein de divers groupes, communiquent avec leurs camarades et parviennent au fil du temps à percevoir les qualités de chacun. Le respect mutuel doit également être développé à travers ces activités de groupes (Page, 1997), favorisant un climat propice au renforcement de l'estime de soi positive et à l'apprentissage. C'est alors que les élèves vont apprendre à jouer tous ensemble, en considérant l'autre non plus comme un spectateur mais un co-acteur, un joueur ayant le même statut que

lui. Ils apprendront encore davantage à se connaître par la pratique des jeux de rôle, créant une « communauté de classe de plus en plus soudée, sécurisante et valorisante ». (Reid, 2010, p.62)

3.2 Des consignes et enjeux clairs : une technique pour combattre le stress

Manquer d'information est une source de stress négatif, appelé distress par Lazarus et Faulkman dans l'œuvre de Massé, Desbiens et Lanaris, (2006). Afin d'éviter de placer les élèves dans cette situation inconfortable dans le déroulé du jeu de rôle il est primordial qu'ils connaissent les enjeux et que les consignes soient claires et précises (Leblanc, 2002). Ainsi ils pourront comprendre l'utilité de la tâche, rentrer dans la peau de leur personnage sereinement et orienter leurs actions. Leur rappeler qu'il ne s'agit pas de la réalité mais bien d'un jeu qui se met en place est nécessaire. De même les élèves doivent être conscients que le rebrassage des acquis est un des objectifs de cette pratique pédagogique tout comme la coopération au cœur de l'interaction. C'est tout en jouant qu'ils doivent s'entraider en cas d'incompréhension ou de manque d'idées (Leblanc, 2002). Page parle de conditions sécuritaires (1997). Mais ne pas laisser place au doute, expliquer les finalités du jeu de rôle permet également de créer un sentiment de sécurité chez les élèves en difficulté d'apprentissage. Tous doivent comprendre ce qu'il faut faire et comment le faire (Viau, 1997) afin d'avoir un certain contrôle sur la situation. Cela évacuera le stress présent et intensifiera, ou fera naître, la motivation des joueurs.

3.3 Délimiter les espaces spatio-temporels pour éviter la confusion

Le jeu de rôle étant un reflet de la réalité il est important de mettre en place des frontières claires et distinctes afin que les élèves-acteurs ne se retrouvent perdus entre ces deux mondes. Ainsi comme le conseille Page (1997, p. 30) il faut faire délimiter les espaces de jeux par les élèves eux-mêmes. En discuter avec eux, et les matérialiser par des objets, des traits au sol, un aménagement de la classe permettant ainsi de distinguer jeu et réalité. Quand les élèves sortent de cette aire, le retour à la réalité est immédiat (Ryngaert, 1996). Il en est de même pour ce qui est de l'espace temporel. Page (1997) constate que prévenir du début et de la fin du jeu par un signal quelconque, apporter une conclusion claire à la situation mise en scène permet aux joueurs et joueurs en attente d'avoir conscience de l'espace dans lequel ils se trouvent. Ryngaert (1996, p.48) affirme qu'il est nécessaire de « ménager des transitions, des ponts pour créer une situation favorable au déblocage de l'imaginaire, signifier que la cage est ouverte, les corps invités à servir et les voix à se faire entendre. » L'action symbolique d'entrer dans l'espace spatio-temporel de jeu pourrait-être considéré comme une de ces transitions.

3.4. Des règles pour tous

De nombreuses recherches montrent que l'instauration de règles cohérentes, suivies et identiques pour tous favorise le développement du climat de confiance au sein de la classe (Ryngaert, 1996 ; Massé, Desbiens et Lanaris, 2006). Ainsi puisque le déroulé habituel d'un cours est modifié par la mise en place des jeux de rôle, il est nécessaire que de nouvelles règles soient appliquées afin d'éviter les débordements. En effet, selon Ryngaert (1996) le jeu laissant libre recours à l'improvisation peut devenir synonyme de dévouement voire de transgression pour certains élèves. Relâcher la pression accumulée dans la journée, faire rire ses camarades, provoquer le professeur sous couvert d'un rôle peuvent devenir des prétextes à l'anarchie. Faire réfléchir les élèves quant aux règles est un moyen efficace de les faire respecter et appliquer (Tabensky, 2002) . Une fois qu'elles seront définies et fixées celles-ci ne changeront plus pendant la phase de jeu. Certaines d'entre elles peuvent être insufflées par le professeur afin que le jeu soit constructif et efficace. Par exemple les élèves se doivent de faire semblant tout au long du jeu, doivent faire preuve de concentration et s'exprimer de manière compréhensible (Page, 1997). Réguler la mise en scène de la violence est également primordial. Ainsi il est intéressant de faire comprendre et montrer aux élèves que celle-ci peut être jouée par des mouvements ralentis, intensifiant alors l'action et les émotions. (Tabensky, 2002)

D'autres chercheurs comme Ryngaert (1996) réfléchissent aux règles régissant la censure du contenu. Doit-on imposer des règles quant aux thèmes que choisissent de jouer les élèves ? Il en est arrivé à la conclusion que réprimander le traitement de certains sujets reviendrait à restreindre la liberté de jeu des élèves. Des professeurs diront quant à eux que laisser les élèves échanger sur des thèmes délicats ou choisis dans un but de provocation peuvent mettre apprenants et enseignant en danger. Finalement thèmes évoqués et propos tenus doivent, quels qu'ils soient, donner lieu à une réflexion collective dans le but d'éviter les discriminations et représentations erronées.

C'est donc grâce à l'instauration d'un climat de confiance et un ensemble de règles que les joueurs parviendront à construire un jeu de plus en plus cohérent. Encadrés et conscients de ce qu'ils ont à accomplir ils pourront s'exprimer et s'échanger en toute liberté.

4. Le jeu de rôle : oser s'exprimer et communiquer

4.1 Le jeu et la réalité

4.1.1 S'exprimer sous-couvert d'un masque²

Dans *Elèves « difficiles », profs en difficulté*, (2014) Auger et Boucharlat (2014) citent Dolto afin de décrire la situation dans laquelle se trouve les élèves. Celle-ci compare le dénuement des adolescents à un homard sans coquille qui se cacherait jusqu'à ce qu'une nouvelle apparaisse. Le rôle, perçu comme un masque fait alors office de coquille. Les élèves se cachent derrière celui-ci pour oser s'exprimer et s'affirmer. Derrière ce masque ils sont plus sûrs d'eux et osent davantage prendre des risques. Ils vont plus loin dans la communication. Certains disent même, d'après Ryngaert (1996), que ce n'est pas eux qui parlent mais leur personnage. Ils jouent alors à être quelqu'un d'autre, un nouvel être sans complexe ni mal-être (Leblanc, 2002). D'après les chercheurs cela leur permet de découvrir des aspects d'eux-mêmes qui leur étaient jusque-là encore inconnus (Page,1997). Ils ne sont donc plus eux-mêmes, ils se laissent porter par le rôle qu'ils incarnent, loin de cette réalité qui les angoisse et parfois même les oppresse (Boal, 2004). Ainsi ce monde nouveau, imaginaire dans lequel ils évoluent grâce à la créativité les protège de tous malheurs et stress vécu dans la « vraie vie ». Les tensions disparaissent, et sous couvert d'un simple masque, fictif ou réel, ils peuvent au cours de la période de jeu changer, renverser les situations quotidiennes qu'ils ne maîtrisent pas ou dans lesquelles ils ne se sentent pas à l'aise (Ryngaert, 1996). Le monde créé par le jeu de rôle les reconforte et les rassure. Ainsi Ryngaert (1996) affirme avoir vu une élève timide et effacée s'exprimer de manière régulière. La finalité étant que tous apprennent à communiquer et à enlever petit à petit ce masque pour se mettre à nu (Lafortune et Saint-Pierre, 1996).

4.1.2 Le langage comme refuge

Le rôle agit comme un masque, mais l'utilisation de l'anglais, langue vivante étrangère permet également de libérer les élèves de certains traumatismes qui les habitent au quotidien (Tabensky, 2002). Ainsi alors que la langue maternelle peut être synonyme d'anxiété et liée à des obstacles à surmonter, la langue utilisée lors des jeux de rôle permet de donner un sens nouveau aux événements, aux mots. Les élèves parviennent alors à exprimer des idées, ressentis, émotions et à agir d'une certaine manière en anglais alors qu'ils sont bloqués et passifs lorsqu'ils utilisent leur langue maternelle.

² Boal, A. (2004). *Jeux pour acteurs et non-acteurs : pratique du théâtre de l'opprimé*. Paris : La découverte.

4.2 Communiquer et s'exprimer par un langage non-verbal

« Faire est la meilleure façon de dire » affirme Boal (2004) à plusieurs reprises. La communication mimo-gestuelle, proxémique et tactile doit donc être prise en compte dans la réalisation des jeux de rôle. Ainsi chaque apprenant trouvera une possibilité, une façon de s'exprimer, avec laquelle il se sent à l'aise. Pour certains le masque suffira, pour d'autres la communication non-verbale sera un tremplin vers la verbale. Selon Leblanc (2002) pour que la communication soit totale elle doit intégrer chacun de ces aspects. Ainsi le « body language » tel qu'il est nommé par Tabensky (2002) est tout aussi important que l'utilisation du lexique et des structures. Les acteurs doivent apprendre à mettre corps et voix en relation (Ryngaert, 1996), à « bouger en fonction de ce qu'ils veulent dire » (Ryngaert, 1996, p.79). Pour citer Condon (Ryngaert, 1996) il s'agit d'établir « une symétrie entre le corps et le discours ». Pour cela l'élève doit apprendre les codes et conventions de la communication non-verbale, mais aussi et surtout « comprendre son corps » (Page, 1997, p.112) pour avoir plus de facilité à s'exprimer ensuite. Ainsi la phase de préparation et plus précisément d'échauffement est le moment propice pour entraîner les apprenants à connaître, comprendre leurs corps et s'en servir dans la communication. Il s'agit de « faire des exercices de mécanique du corps » (Boal, 2004). Développer une gestuelle, un contact visuel pour indiquer les tours de parole, orienter son corps, mettre ou effacer des distances avec les co-acteurs, tels sont des objectifs à atteindre. Cette communication non-verbale passe aussi par le maniement d'objets, et la découverte de leur « fonctionnement métonymique et métaphorique » (Ryngaert, 2002, p.60). Leur faire comprendre qu'un « marteau » par exemple peut avoir de multiples fonctions et peut se transformer selon son imagination serait intéressant.

4.3. Improvisation et spontanéité : importance des activités de préparation au jeu

Chaque jeu de rôle mené par les élèves est unique. Comme le démontre Tabensky (2002) il n'y a aucune phase de répétition ni de rejou. Les élèves doivent donc avoir recours à l'improvisation et communiquer de manière spontanée. Tabensky (2002) et Page (1997) ont prouvé que les élèves affichent une certaine réticence au départ, avant de prendre confiance petit à petit. Ainsi ils ne sont pas « habitués à improviser », « ils ne maîtrisent pas » cette technique (Page, 1997, p.36) lors des premières séances. De même ils résistent à la spontanéité par peur d'être jugés et critiqués par leurs camarades (Tabensky, 2002). Le langage est une réalisation du moi, ainsi s'adapter à une situation encore inconnue, prendre la parole en public fait peur aux acteurs. Il s'agit là de créer une nouvelle identité de ce moi, qu'ils pensent ne pas contrôler (Tabensky, 2002). Cependant l'absence de script, comme le souligne Leblanc (2002), les contraint à utiliser ces techniques. Page (1997) cite Mc Caslin dans son œuvre qui ne « pense pas qu'on puisse faire improviser les élèves de suite » (1997, p.51). Ainsi il faut faire naître

l'imagination et les habituer à travers multiples activités à utiliser cette « inhabituelle liberté » (Page, 1997, p.51). De même Tabensky (2002) affirme qu'il faut former les acteurs à la spontanéité qui les aidera ensuite à improviser. Viau (1997) prône l'expérimentation personnelle. Il cite Rogers qui dit que c'est en se brûlant la main que le garçon apprend qu'il ne doit plus toucher la source de chaleur. L'apprenant produira des énoncés de plus en plus complexes et spontanés en étant amené à créer toujours plus.

Le professeur ou animateur se doit de proposer alors des activités d'échauffement dans lesquelles voix et corps sont en relation et permettant de désinhiber, débloquent les élèves en les mettant en action et en confiance. Ainsi c'est en les conduisant à se concentrer sur les tâches à accomplir et non pas sur eux-mêmes que l'atmosphère se détendra. Le stress diminuera et un climat propice au jeu naîtra.

4.4 Bases de connaissances : des éléments indispensables à la communication

Les élèves ne peuvent produire de manière spontanée sans disposer d'un ensemble de ressources et connaissances. Ainsi le professeur doit veiller à ce que chacun possède des repères et des acquis sur lesquels s'appuyer pour communiquer. Sans ces outils ils ne pourront s'exprimer, transmettre émotions et idées (Philibert et Wiel, 1997). Fournir des bases communes (Perrenoud, 1997), un capital linguistique, un minimum de connaissances culturelles et de codes sociaux leur permettront d'entrer en interaction. Ils ne pourront mettre en œuvre cette compétence, ni avoir recours à l'improvisation sans l'aide de cette caisse à outils.

4.5 Place de l'erreur, *fluency VS accuracy*

L'erreur fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Tabensky (2004, p.35) écrit que l'élève « ne peut pas apprendre sans faire d'erreur ». En effet celle-ci est signe que des hypothèses sont faites par l'apprenant (interlangues). Chesnais (1998) précise à plusieurs reprises dans son ouvrage qu'elle est « nécessaire et formatrice ». L'élève-acteur peut donc oser prendre des risques pour expérimenter dans le domaine de la communication. Ainsi c'est la fluidité (*fluency*) qui est valorisé dans le jeu de rôle et non l'erreur qui est pointée. Cette pratique pédagogique a pour but d'entraîner les élèves à communiquer avec de plus en plus d'aisance, de manière fluide et non parfaite. Bien que certaines erreurs provoquent la confusion chez les anglophones, d'autres n'empêchent pas la compréhension. Comme le précise Tabensky (2002, p.17), « il n'y a pas besoin de tout maîtriser pour se faire comprendre et échanger ». Les élèves permis de communiquer sans que chacune de leurs erreurs soient reprises par le professeur gagneront en confiance et autonomie. Ils deviendront petit à petit aptes à interagir et dans des situations de plus en plus variées, authentiques, et à créer des relations avec des interlocuteurs différents.

5. Le jeu de rôle : un chemin vers la socialisation

5.1. La classe un lieu de socialisation

Comme le précise Hoffmanns-Gosset (2000, p.104), vivre en classe c'est « vivre socialement et intellectuellement ». Ainsi les élèves, et avant tout les adolescents, acquièrent des connaissances mais apprennent également à vivre les uns avec les autres. Ils confrontent leur moi, leurs idées et points de vue et construisent ainsi ensemble leur identité (Hoffmanns-Gosset, 2000, p.110). C'est par la mise en place d'outils pédagogiques comme les jeux de rôle qu'ils parviennent à s'exprimer, à comprendre, à s'écouter, et prendre en compte les dires des autres. Philibbert et Wiel développent également l'idée de la classe comme un lieu de vie, dans laquelle les élèves réfléchissent au respect mutuel et à la tolérance (Zakhartchouk, 2014). Mener des réflexions sur des valeurs de la société et des problèmes qu'on y rencontre permet alors d'ouvrir les esprits. Pourquoi ne pas envisager que les filles deviennent des garçons, que les élèves qui se moquent facilement des élèves handicapés se mettent dans leur peau, afin de lutter contre stéréotypes et discriminations. Vivre la situation est la meilleure façon de l'intérioriser et de se rendre compte de l'impact de ses gestes et paroles.

De la même manière c'est au cours du choix des partenaires et du jeu que les élèves canalisent eux-mêmes l'énergie de la classe. Ainsi les plus perturbateurs sont souvent évités dans la constitution des groupes, considérés comme des nuisances (Ryngaert, 1996). De même ceux qui ne s'investissent pas lors du jeu et font perdre pied à l'ensemble du groupe par leur manque d'investissement sont souvent rappelés à l'ordre comme le montre ce même chercheur. Les élèves se responsabilisent donc eux-mêmes et encouragent les éléments perturbateurs à prendre conscience de leur comportement et à en changer sans même que le professeur n'ait à intervenir. Chacun finit alors par « trouver sa place » et « affirmer » son identité et (Hoffmanns-gosset, 2000, p. 92). Ils réalisent de même conscience au fil des séances l'interdépendance qui les lie. En effet ils se rendent rapidement compte que les paroles d'un membre du groupe influent sur leur propre discours, et que le manque de jeu de certains pénalise les autres. Tout comme dans la vie quotidienne, le jeu de rôle « se déroule dans l'immédiate présence d'autrui » (Goffman par Jean, p.58-79³). Les élèves développent ainsi un savoir vivre ensemble dans ce lieu où chacun est libre de s'exprimer, d'être entendu sans être jugé.

5. 2. Des élèves menés vers l'autonomie

Selon Hoffmanns-Gosset, une pédagogie de l'autonomie est en premier lieu une pédagogie de la communication et de l'expression (2000, p.110). Les élèves appelés à interagir dans chaque phase du jeu de rôle sont donc en route vers l'autonomie. Ils apprennent ainsi tous ensemble en expérimentant (Reid,

³ Grégory, J. (2012) . *Le quotidien en situation*. Presses universitaires de Louvain. Open Edition.books.

2010) et en « découvrant les raisons de l'utilisation du lexique et des divers codes » (Reid, 2010, p.131). De même ils ont à prendre des décisions au cours du jeu puisqu'ils jouissent d'une certaine liberté d'action, libres d'interpréter leurs rôles comme ils le souhaitent. Ils sont également amenés à faire des choix lors la phase de réflexion dans laquelle ils analysent le jeu. Que vais-je dire ? Comment vais-je le dire ? Dois-je le dire? sont des questions qui peuvent être soulevées.

Cependant bon nombre d'entre eux ont le sentiment « d'être livrés à eux-mêmes », « ressentant une grande peur face au vide » (Hoffmanns-gosset, 2010, p.55). Ils ont l'impression d'être seuls et abandonnés. Ce pourquoi c'est à l'enseignant, de les guider, de les mener dans le jeu avant qu'ils soient capables d'être des acteurs responsables, capables d'accomplir les tâches demandées. Tous ont envie d'atteindre ce but, cette indépendance mais le chemin sera plus long pour certains que pour d'autres. Il ne faut pas non plus oublier qu'être autonome ne « veut pas dire faire ce qu'on veut quand on veut » (Hoffmanns-gosset, 2010, p.47). Ainsi des règles et contraintes doivent accompagner la mise en place des jeux de rôle.

5.3 Faire face à des situations authentiques : les jeux de rôle « reflet du réel »⁴

Page définit le jeu de rôle comme une « préparation à la vie » (1997, p.42). Ainsi les citoyens en devenir que sont les élèves apprennent à agir dans des situations auxquelles ils seront susceptibles d'être confrontés dans le futur. Ils seront alors plus aptes à s'adapter à celles-ci. Comme l'affirme Ryngaert (1996) ils anticipent dans un environnement connu ce qu'ils devront gérer dans un environnement inconnu développant leurs aptitudes sociales et s'entraînant à affronter les imprévus de la vie. Ainsi ils seront capables de s'inscrire dans une université anglaise (Leblanc, 2002) ou encore d'échanger avec leur famille d'accueil aux Etats-Unis. L'objectif est qu'ils parviennent à communiquer avec les anglophones et se faire comprendre. Leur proposer des situations dans lesquelles ce qu'ils sont en train d'apprendre en classe leur servira leur permet de voir également l'utilité de la tâche. Meirieu montre l'importance de créer des liens entre les connaissances acquises et la société dans laquelle les acteurs vivent réellement. Przesmycki (1991) quant à elle démontre comment ce jeu, en particulier ,permet aux élèves de trouver par eux-mêmes leur place dans la société.

5.4. Phase de réflexion, développer un regard critique, échanger des points de vue

Comme le souligne Page (1997) lors des première phases d'analyse du jeu les groupes semblent auto-satisfaits de leur prestations et/ ou ne parviennent pas à exprimer des critiques constructives. Seuls des jugements de valeurs sont apportés. C'est alors à l'enseignant de fournir les stratégies et outils

⁴ BOAL ; *Jeux pour acteurs et non-acteurs : pratique du théâtre de l'opprimé*, La découverte, 2004

nécessaires aux élèves afin qu'ils puissent donner des solutions, proposer des pistes d'amélioration, et valoriser les points forts des autres joueurs. Il s'agit de même d'une étape au cours de laquelle tous les apprenants doivent être sollicités et doivent oser s'exprimer afin de faire progresser la réalisation des jeux de rôles.

Bien qu'au début le silence règne et les élèves se fassent petits (Ryngaert, 1996), au fil des séances, habitués à cette situation, ils osent prendre la parole, et faire face aux autres. Ils deviennent de plus en plus confiants, ce qui leur servira pour la phase de jeu. Page (1997) démontre qu'il est important que les élèves s'expriment alors en utilisant le « je » afin de clairement s'affirmer.

Il est également primordial que cette phase soit menée selon des étapes précises dans le but d'obtenir un échange constructif et efficace. Ce sont d'abord les acteurs du dernier jeu qui partagent leur ressenti et analyse avant que les autres ne les questionnent, et fassent part de leurs observations. (Ryngaert, 1996). Celui-ci dit alors que les uns apprennent « à regarder et à dire » et les autres « à écouter et se sentir personnellement attaqué » (1996, p.174). Si malgré cette phase d'échange les élèves ne parviennent à comprendre les dires et actions des autres, leur faire jouer une nouvelle scène en échangeant les rôles est un moyen efficace pour qu'ils prennent en compte les autres point de vue . (Ryngaert, 1996). Finalement c'est dans une réflexion collective et individuelle que les joueurs s'affirment, donnent leur avis et prenant en compte celui des autres afin de faire progresser la pratique de tous.

5.5 Déchiffrer le monde et ses codes

Dans cette même phase de réflexion, les apprenants réfléchissent quant aux représentations de la société et de la réalité qui ont été jouées. Ils prennent conscience des stéréotypes récurrents (l'anglais, l'américain type) et de la façon dont les uns et les autres perçoivent le monde en fonction de l'identité, la consistance qu'ils ont donnée à leur personnage ou la façon dont ils jouent les différentes situations. De la même manière comme le souligne Massé, Desbiens, Lanaris (2006) et Ryngaert (1996) il est intéressant de les amener à mener une réflexion sur les codes sociaux, culturels que chacun manifeste et qui régissent une langue, une culture. Ils sont différents pour chaque élève selon leur milieu d'appartenance et leur cadre familial (les uns font la bise, les autres serrent la main), mais aussi des nationalités. Faire remarquer que les codes sont différents en France et dans les pays anglophones est l'un des objectifs de cette étape. Ryngaert (1996) soulève plusieurs questions qui pourraient guider cette analyse : comment les signes circulent et se modifient ? Quels codes différents s'offrent pour traduire une même émotion ? Pourquoi choisir un code plutôt qu'un autre pour communiquer une information ? (1996). C'est par le jeu, l'observation et la réflexion que les élèves s'approprient et intériorisent le monde qui les entoure.

Problématique

Dans une classe où coexistent des personnalités et profils différents, la communication n'est pas naturelle. Parvenir à faire interagir les élèves dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle se révèle alors difficile. Les plus timides et ayant des besoins particuliers ont tendance à s'effacer pour laisser la place à des adolescents que peu d'activités parviennent à canaliser. Ainsi nul ne trouve sa place au sein de ce groupe divisé, ce qui ne favorise pas les interactions mais fait naître des tensions et développe même un sentiment de mal-être chez certains.

Aider les élèves à créer un climat de confiance, et donner la possibilité à chacun quel que soit son niveau de langue, ses envies, ses richesses et lacunes, son bagage culturel et son vécu de mobiliser ses connaissances et compétences sous couvert d'un rôle, permettra à chaque individu de la classe de dire à haute voix ce qu'il pense tout bas. Ainsi comment prendre en compte cette hétérogénéité afin de donner une âme à cette classe, donner la possibilité et l'envie aux élèves de communiquer en anglais comme ils sont et seront amenés à le faire au cœur de notre société ?

Les jeux de rôle apparaissent alors comme un levier pédagogique pour l'apprentissage de la communication et la socialisation en classe de langue vivante hétérogène, notre problématique.

A partir de ce postulat, j'ai émis trois hypothèses que mes recherches et expérimentations me permettront de valider ou infirmer.

Premièrement ce n'est qu'en ayant conscience de l'hétérogénéité de la classe et des caractéristiques de chacun que la mise en place d'une telle méthode d'animation est possible.

Deuxièmement le jeu de rôle semble être un outil efficace pour développer la communication en langue anglaise permettant aux élèves de la manipuler et d'y être exposé par le biais des interactions. Quelque soit le jeu de rôle à mettre en scène les élèves peuvent s'exprimer ,même si ce n'est que très peu, et les plus à l'aise comme les plus réticents à la prise de parole et l'investissement peuvent parler anglais en utilisant à la fois le langage verbal et non-verbal.

Troisièmement par l'intermédiaire de cette pratique pédagogique c'est la socialisation des élèves à la fois dans la classe et le monde d'aujourd'hui qui est mise en relief. En effet, grâce aux jeux de rôle une ambiance de classe propice aux apprentissages et aux échanges devrait naître petit à petit permettant alors à chacun de trouver sa place et aidant chaque adolescent à s'intégrer au groupe. Les élèves apprennent à se connaître différemment, et à s'écouter ; ils sont confrontés à des problématiques qu'ils rencontreront à l'avenir, ce qui renforce ainsi leur personnalité de futurs citoyens.

Partie II : Méthode

C'est après plusieurs semaines passées au lycée Portes de l'Oisans de Vizille, et plus précisément dans cette classe de 2nd que je vais vous décrire que m'est venue l'idée des jeux de rôles et l'envie de suivre un cheminement d'activités qui changerait l'ambiance de classe. Mon passé professionnel m'a appris que la cohésion et l'esprit d'équipe était le meilleur moyen de susciter la motivation et l'investissement de chacun mais aussi de responsabiliser tous les membres d'un groupe quel que soit son profil, son âge ou son histoire personnelle.

1. Participants

1.1 Etablissement

J'enseigne depuis la rentrée au lycée polyvalent de Vizille. Cet établissement qui accueille trois pôles de formation allant de l'enseignement général, technologique, professionnel à l'enseignement supérieur a reçu le label lycée des métiers de l'électronique et du numérique en 2012. Il accueille 1200 élèves venant des villes et villages, pour la plupart de montagnes, voisins. Prônant la mixité sociale, c'est un public issu de classes socio-professionnelles hétérogènes qui étudie dans ce lycée verdoyant, situé au calme. Ainsi tous n'ont pas le même accès à la culture, et ne possèdent pas le même bagage linguistique, les mêmes compétences.

Trois axes principaux du projet d'établissement ont particulièrement retenu mon attention dans la mise en place des jeux de rôle. Tout d'abord il s'agit de « proposer des enseignements pour des élèves qui réussissent afin de diminuer l'abandon, le décrochage et de motiver les élèves ». Puis il est question de « faire du Lycéen un citoyen éduqué » en lui faisant connaître et partager les enjeux de la vie en société, en l'éduquant à la responsabilisation progressive en lui donnant des repères et limites. Pour cela un des objectifs est de multiplier dans le cadre de la classe les formations développant la citoyenneté. Enfin l'établissement met l'accent sur l'importance de développer une « politique culturelle » en faisant des lycéens des acteurs culturels et en diversifiant leurs horizons. La mise en place des jeux de rôles au sein d'une de mes classes m'a permis de répondre à ces objectifs.

1.2 Classe

C'est dans une classe de 2nde dans laquelle la tension était palpable que j'ai décidé de mettre en place cette pratique pédagogique que bon nombre d'élèves ne connaissait pas. L'hétérogénéité non-assumée et incomprise des élèves était à l'origine de comportements inappropriés et d'un manque de communication certain entre eux. Les données suivantes dressent le profil de cette classe.

CARACTERISTIQUES GENERALES

Ce groupe est composé de 25 élèves (6 filles et 19 garçons)

En voici les caractéristiques, classées selon le genre :

- Nouvellement arrivé (février) : 1 fille
- En avance : 1 fille
- Redoublant : 1 fille. 1 garçon
- Bilingue : 1 garçon
- Moteurs : 2 filles. 2 garçons
- Perturbateurs : 6 garçons

Elèves à besoin éducatifs particuliers :

- Atteint de phobie scolaire : 1 fille
- PAI et timidité aigüe : 1 garçon
- Atteint de cécité et problèmes de socialisation : 1 garçon

AGE

Le plus jeune élève de cette classe a 14 ans. Deux d'entre eux ont 15 ans, et deux autres ont déjà 17 ans. Le reste de la classe est âgée de 16 ans. Les élèves les plus jeunes, qui sont les moins timides et les plus volontaires lors des jeux de rôle, prennent des initiatives pour faire avancer ceux-ci. Ils sont cependant victimes de moquerie de la part de leurs camarades qui pointent parfois leur manque de maturité.

CLASSE SOCIO-PROFESSIONNELLE des parents

- Artisans, commerçants, chefs d'entreprise : 10 %
- Cadres : 19 %
- Professions intermédiaires : 29 %
- Employés : 22 %
- Ouvriers : 14 %
- Sans emploi : 6 %

Ceci est un facteur déterminant dans le jeu des élèves en ce qui concerne l'aisance à l'oral, l'investissement, l'imagination, le bagage culturel et linguistique.

SITUATION FAMILIALE

Neuf élèves de cette classe sont des enfants de parents divorcés. Deux d'entre eux sont nés de père inconnu. Il s'agit donc de sujets sensibles dans cette classe.

Il s'agit également d'une classe au profil scientifique, la majorité des élèves se destinant à faire une première S ou STI2D. Dix-sept d'entre eux suivent d'ailleurs l'enseignement d'exploration sciences de l'ingénieur. Quatre ont choisi l'option Principes Fondamentaux de l'Economie et de la Gestion et quatre autres Arts visuels. Ainsi, alors que bon nombre d'entre eux sont des élèves plutôt scientifiques et cartésiens, une minorité d'élèves ont des compétences artistiques développées.

De même une part importante de ce groupe classe est passionnée par les jeux vidéos, et donc par la possibilité de rentrer dans la peau d'un personnage. Un d'entre eux fait même partie d'une association de jeu de rôle grenobloise. Certains élèves ont également développé l'esprit d'équipe et le goût de l'effort, pratiquant du sport à haut niveau (deux élèves, ski et gymnastique), d'autres en club (football et rugby pour la plupart).

Ces adolescents évoluant dans des milieux socio-culturels variés composent une classe plutôt dynamique et bavarde. Un besoin constant de s'exprimer et de bouger, ainsi qu'un manque de concentration caractérise plus de la moitié des élèves. Ces besoins se font encore davantage ressentir le lundi après-midi, durant l'heure de cours se déroulant de 16h17 à 17h10 durant laquelle dispersion et brouhaha règnent. Lors de cette dernière heure des conflits et disputes éclatent régulièrement. Ainsi les plus matures ont du mal à comprendre le comportement de leurs camarades, l'élève atteint de cécité est souvent cible de moqueries, et les plus travailleurs reprochent aux autres de perturber le cours.

De même, il est important de souligner le fait que cet élève atteint de cécité ne possède pas les codes sociaux standard et se comporte de manière exubérante, n'hésitant pas à provoquer volontairement ses camarades. Des clans se sont donc formés au sein de ce groupe artificiel qui a cependant évolué au fil des mois en se construisant un passé, une histoire commune. Avant la mise en place des jeux de rôles certains élèves ne s'étaient que peu, voire jamais, adressés la parole. L'élève phobique, par exemple, ne s'entourait que de deux élèves filles, ne nouant aucune relation avec les autres.

2. Matériel

Les jeux de rôle dans l'entièreté de leur déroulement ont été mis en place à la fin d'une séquence sur le multiculturalisme à Londres et ont servi d'introduction à une autre intitulée science and science-fiction traitant des différentes visions de l'avenir que les auteurs anglophones peuvent avoir. Après cette introduction c'est hors du cadre de la séquence que les élèves sont entrés dans la peau de divers personnages.

Comme le souligne Przemyczki, citée dans la première partie, il est important d'établir un diagnostic, de connaître davantage ses élèves afin d'instaurer un climat de confiance et de mettre en place ce type d'improvisation. Ainsi afin de savoir si les jeux de rôles pourraient aider au moins quelques élèves de cette classe à mieux apprendre, ce sont d'abord deux activités permettant de reconnaître la mémoire dominante de chacun, fournies par le site Eduscol, que j'ai menées. En effet les jeux de rôle constitueront un outil d'apprentissage efficace pour les élèves ayant une mémoire kinesthésique, puisqu'ils ont besoin de faire pour comprendre et apprendre. Les élèves ayant une mémoire auditive pourront eux-aussi tirer profit de cette activité puisque c'est par la communication

orale qu'ils échangeront. Cette technique d'apprentissage sera moins bénéfique pour les élèves ayant une mémoire dominante visuelle, bien que le langage non-verbal puisse être pour eux une aide et un outil pour apprendre. Premièrement les élèves devaient noter sur un bout de papier ce à quoi chaque mot que je prononçais leur faisait penser (pomme, voiture, piscine), puis analyser leurs réponses en fonction des trois types de mémoires existantes (visuelle, auditive, kinesthésique). Dans un second temps ils devaient cocher ou non des informations, et comptabiliser le nombre de points pour chaque type de mémoire. La mémoire dominante étant celle ayant obtenue le plus de points (Annexe 1)

Puis, bon nombre de chercheurs ayant démontré qu'un lien étroit était à faire entre concept de soi, motivation et troubles du comportement (Viau, 1994 ; Auger et Boucharlat, 2014 ; Massé, Desbiens et Lanaris, 2006), j'ai décidé d'utiliser la version francophone de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale, 1965) dans le but d'observer la réalité ou non de ces concordances (Annexe 2). Ce sont différents types d'informations qui permettent en 10 affirmations de déterminer l'évaluation globale que les élèves font d'eux-mêmes. Ils attribuent à chaque item un chiffre allant de 1 à 4 selon leur degré d'accord ou de désaccord. Ils font ensuite la somme des points obtenus selon le principe suivant :

- items 1, 2, 4, 6 et 7 : additionner les points.
- items 3, 5, 8, 9, 10 : cotation inversée.

Les élèves obtiennent alors un score entre 10 et 40.

- | | |
|--------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| • Inférieur à 25 : très faible estime de soi | • Entre 34 et 39 : forte estime de soi |
| • Entre 25 et 31 : faible estime de soi | • Supérieur à 39 : très forte estime de soi |
| • Entre 31 et 34 : estime de soi dans la moyenne | |

C'est ensuite une fiche de questions plus ou moins personnelles permettant de connaître les points forts, faibles des élèves dans leur vie quotidienne ou au lycée, de se rendre compte de leurs inquiétudes et indirectement des thèmes à ne pas aborder lors des jeux de rôle que j'ai distribuée (Annexe 4)

Le jeu de rôle se déroulant en trois étapes distinctes, j'ai pu mettre en place des échauffements divers et variés afin que les élèves se sentent en confiance d'une part et prennent confiance en eux avant de jouer. D'autre part Ceux-ci leur permettaient de travailler la communication non-verbale, l'intonation, d'apprendre à se connaître et à coopérer. Ainsi ils ont dû, par exemple, faire deviner des lieux par groupes de 6 à leurs camarades par le mime et les onomatopées, mimer des objets, mettre en

place des chaînes parlées, se déplacer dans la classe tels des enfants, des astronautes ou des zombies, se passer des objets invisibles. Ils ont également travaillé sur les différentes façons de faire passer des émotions que ce soit par le langage, les gestes, les bruits, le regard ou la distance.

Bien que davantage de jeux de rôle aient été pratiqués, quatre d’entre eux ont servi de base à mon expérimentation. Lors du premier le groupe les personnages ainsi que le thème étaient imposés. Les élèves disposaient de « *role cards* » (Annexe 5) et devaient ensuite jouer des scènes demandant de monopoliser le lexique et les éléments culturels vus lors de la séquence juste achevée. Les rôles étaient distribués en fonction du niveau des élèves, et de leur personnalité. Les groupes étaient quant à eux hétérogènes et mixtes allant de deux à quatre joueurs. Les élèves ont choisi les camarades avec lesquels ils désiraient coopérer lors du second jeu de rôle. Ensemble ils devaient véhiculer leur vision de l’avenir. Le thème imposé était « You’re in year 3000 ». Les élèves ne disposaient d’aucune indication sur leurs rôles et étaient libres de construire leurs personnages. Six groupes de quatre joueurs ont improvisé (1 élève absent). Au cours du troisième jeu de rôle les élèves étaient libres de choisir à la fois le thème et leur groupe. La seule consigne donnée était « in groups of 4, choose a topic, make role cards (name, age, job, personality) and play a scene ». Pour le 4^{ème} jeu de rôle le groupe était imposé. Quatre groupes de six élèves devaient choisir un thème à partir d’une image polysémique qui leur était distribuée. C’est à partir de ce document qu’ils décidaient de leurs personnages. J’ai filmé tous ces jeux de rôles afin de les montrer aux élèves dans le but qu’ils progressent mais aussi afin d’analyser mes expérimentations. Lors de chaque jeu les élèves-spectateurs possédaient des grilles d’observation à remplir afin d’évaluer à la fois les compétences linguistiques, culturelles, le jeu et la motivation des joueurs en action.

Dans son œuvre *Les petits groupes : participation et communication*, Yves Saint-Arnaud, note l’importance d’évaluer la communication afin de connaître la façon dont les groupes se répartissent la parole. J’ai ainsi utilisé sa méthode de calcul du taux d’utilisation du réseau de communication afin de me rendre compte de l’efficacité des élèves dans les jeux de rôle et de noter ceux dans lesquels ils communiquaient le plus. Pour cela j’ai d’abord rempli une grille d’observation fournie par Saint-Arnaud concernant chaque jeu (Annexe 6). Le nom de chaque participant est inscrit dans une ligne et une colonne de cette grille. Chaque intervention est notée par un bâton dans les cases correspondantes. J’ai ensuite effectué les calculs.

Selon l’auteur « l’indice d’utilisation est obtenu par la formule suivante :

$Tu = \frac{\text{Nb de cases utilisées}}{N(N-1)}$	$N = \text{nombre de joueurs dans le groupe}$
<p>L’indice varie entre 0 et 1, taux de rentabilité maximum.</p>	

J'ai donc calculé la moyenne du taux d'utilisation du réseau de communication pour chaque type de jeu de rôle en additionnant les différents indices obtenus et en les divisant par le nombre de groupes ayant participé. Cela permet de visualiser les types de jeu de rôle dans lesquels les élèves parviennent à trouver le meilleur équilibre dans la communication.

J'ai également utilisé la grille de Leblanc (*Jeu de rôle et engagement*) adaptée de celle de Van Ments afin d'évaluer l'engagement des élèves dans les jeux (Annexe 7). Pour cela j'ai choisi des élèves en particulier. : (Classement 1)

Elève A : élève perturbateur

Elève Q : élève moteur

Elève J : élève perturbateur

Elève R : élève atteint de cécité et de problème de socialisation

Elève K : élève le plus jeune

Elève M : élève représentant le majorité du groupe dans son comportement et travail

Elève S : élève décrocheur

Elève N : élève perturbateur

Elève U : élève bilingue

Elève O : élève timide

Elève W : élève en phobie scolaire

25 items divisées en trois catégories (jeu, apprentissage, spectacle) permettent de se rendre compte de la manière dont les élèves s'engagent de manière générale dans le jeu (note / 156, retranscrite sur 100 dans les résultats) puis dans chacun des domaines. Une note allant de 1 à 4 est attribuée aux élèves.

- 1 = engagement insuffisant
- 2 = engagement variable
- 3 = engagement satisfaisant
- 4 = engagement très satisfaisant

Cette évaluation est un outil efficace afin de comparer l'engagement des élèves selon leur profil, mais aussi de se rendre compte des jeux qui les motivent le plus.

Pour finir j'ai mis en place un Q-sort composé de 13 affirmations que les élèves devaient classer en fonction de leur importance selon eux. Cela a permis de comparer les conclusions que les élèves ont tirées de cette expérimentation, et de noter les caractéristiques de cette technique d'animation de classe qui les ont le plus marqués. Comparer les aprioris qu'ils avaient sur jeux de rôle avant de les mettre en place à leurs idées actuelles était aussi un des buts que permettait d'atteindre ce document (Annexe 9)

3 .Procédure

C'est en tout six séances qui ont permis aux élèves de découvrir les jeux de rôle, de jouer et réfléchir quant à ceux-ci.

Lors de la première séance se déroulant en accompagnement personnalisé les élèves ont pu déterminer leur mémoire dominante, et évaluer leur confiance en soi. Puis ils ont rempli la fiche de renseignements personnels.

Au cours de la deuxième séance j'ai écrit le mot JEU DE RÔLE au tableau. Les élèves ont ensuite mis leurs idées en commun pour faire un brainstorming. Un élève animateur était désigné pour l'organiser au tableau. Je leur ai ensuite fait visionner 3 brèves vidéos de jeux de rôles, afin qu'ils complètent ou modifient celui-ci. Par groupes de 4 ils ont ensuite construits les règles à respecter pour que les jeux se déroulent dans une ambiance agréable et sécurisante. Certains travaillaient sur le choix et la mise en place de l'espace de jeu, d'autres sur le déroulement (comment commencer, finir le jeu ?), 8 autres sur la façon d'interagir (tours de parole, combler les blancs, aider les camarades en difficulté) et pour finir les derniers se concentraient sur le jeu de la violence. Après une mise en commun une affiche a été réalisée sur ordinateur. Celle-ci sera projetée au tableau au cours de chacun des jeux. J'ai choisi de faire rédiger les règles aux élèves en français, car c'est le développement de compétences interdisciplinaire qui été visé. Il s'agissait là de former des futurs citoyens capables d'échanger, d'argumenter afin d'écrire des règles de « bonnes conduites ». Ces règles seront valables pour les jeux de rôles en classe d'anglais mais également dans les autres matières ou en dehors de l'école.

Lors de la troisième séance le jeu de rôle n°1 a été mis en scène. Après le passage de chaque groupe, c'est lors de la phase d'analyse que les élèves ont discuté de leurs prestations, de leurs points forts et à améliorer, et ont échangé leurs idées. J'ai pu alors mettre d'autres règles en place et inciter les élèves à utiliser des arguments afin d'expliquer leurs opinions. Un retour sur les grilles d'observation remplies par les groupes leur a fourni un support pour s'exprimer. J'ai mis l'accent sur le fait que chacun d'entre eux devait participer et ai sollicité les plus timides ou démotivés.

La 4^{ème} séance fut consacrée aux jeux de rôles n°2 et 3. Ils disposaient en amont du jeu n°2 de 10 minutes pour définir leurs personnages et de 15 minutes pour décider d'un thème et de leur rôle avant le jeu n°3. Ils ont ensuite pu échanger lors de la phase d'analyse durant 15 minutes.

Lors de la 5^{ème} séance les élèves ont coopéré pour jouer un scénario répondant aux demandes du jeu n°4. Puis a phase d'analyse leur a permis de donner leurs opinions de manière argumentative.

C'est au cours de la 6^{ème} séance que les élèves ont complété la fiche Q-sort. Un débat quant aux jeux de rôle en a découlé. J'ai ensuite à mon tour visionné l'ensemble des vidéos et complété les grilles d'observation et d'évaluation citées dans la partie précédente.

4 Analyse des résultats

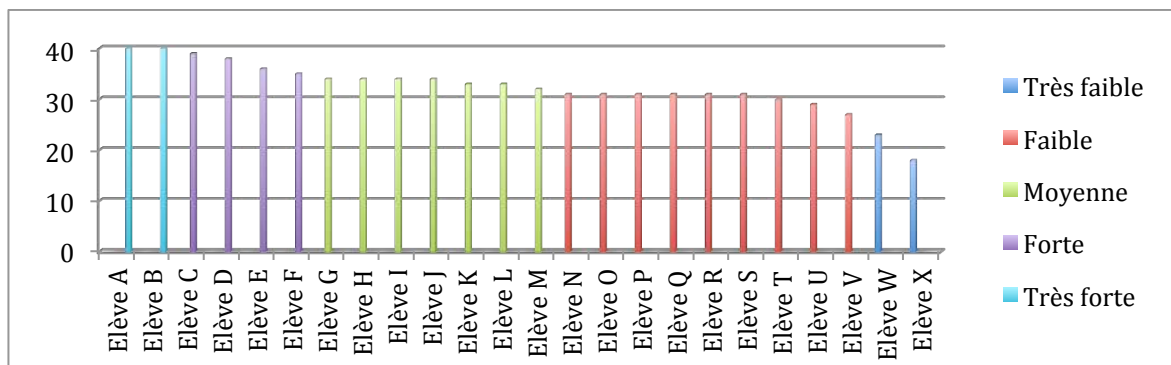
4.1 Sujets à éluder, risque de psychodrame

- Problèmes familiaux (parents divorcés, pères inconnus, relations conflictuelles) : 13 élèves concernés
- Harcèlement scolaire : 3 élèves concernés

En analysant les réponses données par les élèves quant à leurs inquiétudes, 2 sujets majeurs risquant d'éveiller le mal-être de certains élèves ressortent : les problèmes familiaux et le harcèlement scolaire.

Aborder ces thèmes pourrait déclencher la catharsis chez ces adolescents.

4.2 Estime de soi. Fig 1



Comme le montre le graphique l'estime de soi varie selon les élèves. Seul 2 d'entre eux ont une très forte confiance en eux. Une majorité de ces adolescents ont une évaluation d'eux-mêmes plutôt faible.

Les élèves perturbateurs n'ont pas tous la même estime d'eux-mêmes, certains ayant une très forte estime, d'autre une estime plutôt faible.

Les élèves timides, décrocheurs, en phobie ou ayant des besoins éducatifs particuliers ont tous une faible voire très faible estime d'eux-mêmes.

4.3 Types de mémoire

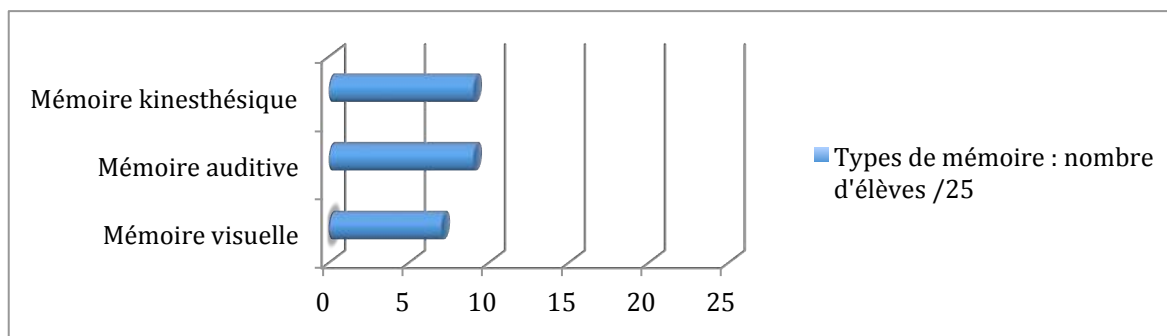
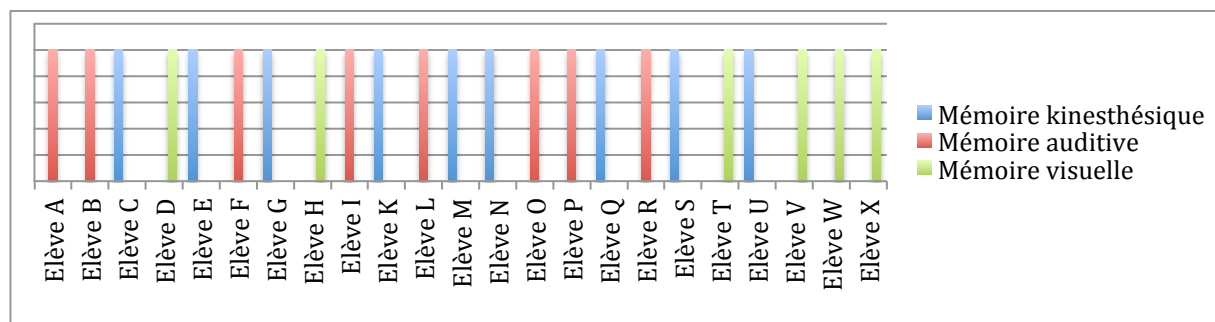


Fig 2 .Types de mémoire dans le groupe classe

Grâce aux activités proposées les élèves ont pu déterminer leur type de mémoire dominante. Ainsi 9 des élèves de ce groupe classe ont une mémoire dominante kinesthésique, 9 autres auditive et les 7 derniers ont besoin de visualiser pour apprendre et retenir.

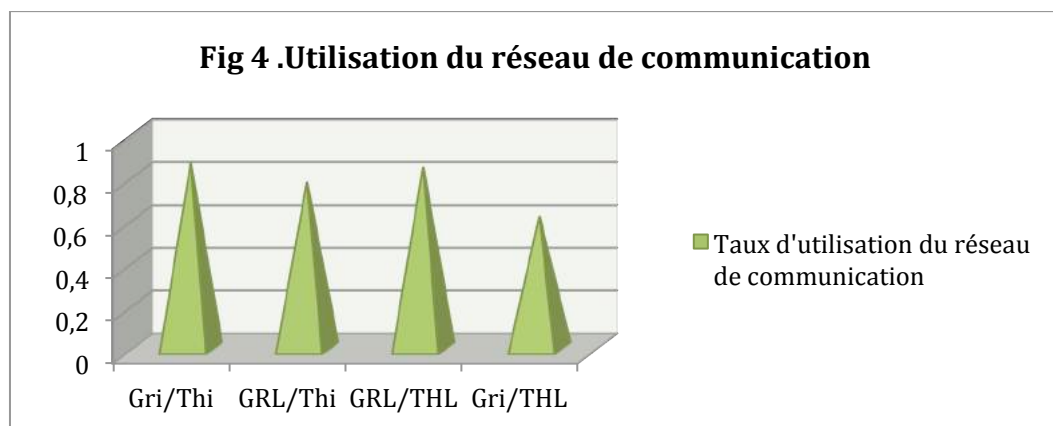
Le deuxième graphique montre le type de mémoire que possède chaque élève. Les élèves correspondent à ceux du Classement 1. Cela nous permettra de faire un lien direct entre le profil, le comportement et l'engagement, la motivation de ces élèves.

Fig .3 Types de mémoire par élève



4.4 Evaluation de la communication

Fig 4 .Utilisation du réseau de communication



Selon la formule de Saint-Arnaud, en calculant la moyenne des indices d'utilisation du réseau de communication pour les 4 jeux de rôle évalués nous obtenons les résultats suivants :

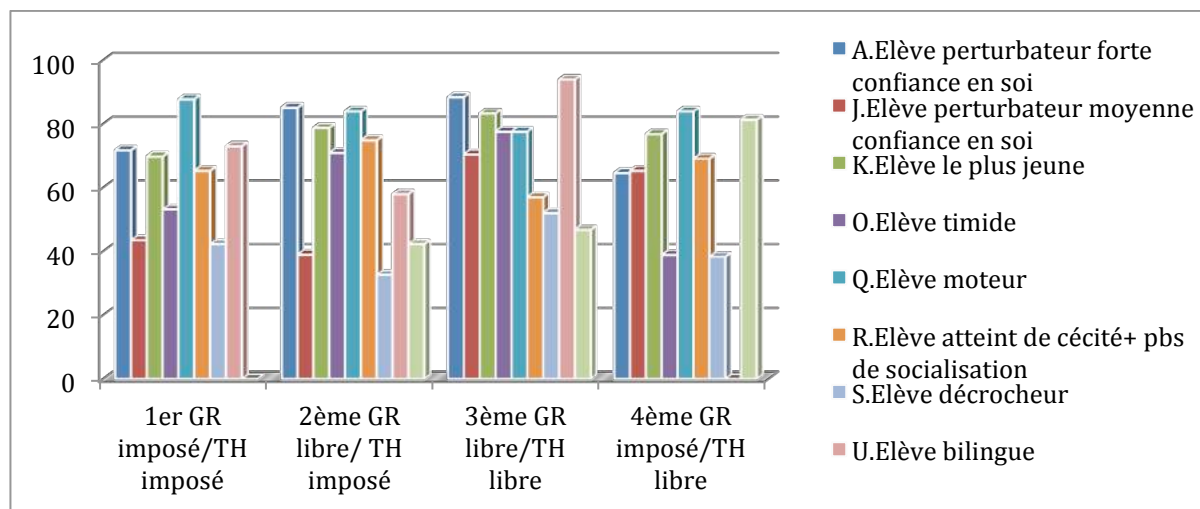
- Groupe imposé/ Thème imposé : 0,87
- Groupe libre/ Thème imposé : 0,78
- Groupe libre/ Thème libre : 0,85
- Groupe imposé/ Thème libre : 0,62

C'est au cours des jeux de rôle où tout est imposé ou au contraire tout est libre que les élèves se répartissent le mieux la parole. Lorsque le groupe est imposé et le thème libre les élèves semblent avoir

plus de difficulté à trouver un équilibre dans la communication. Tous les joueurs ne trouvent pas leur place dans l'interaction engagée.

4.5 Evaluation de l'engagement

4.5.1 Engagement global des élèves. Fig 5



On peut donc remarquer que selon les jeux de rôles et le profil des joueurs l'engagement n'est pas le même. L'élève A s'est engagé davantage dans le jeu lorsqu'on lui laissait le libre choix du thème, que le groupe ait été imposé ou non. Ainsi lors des jeux n°2 et 3, il a été l'un des élèves du panel représenté à s'investir le plus.

L'engagement de l'élève J a évolué en fonction du temps mais aussi du thème à traiter. Ainsi il s'est engagé davantage lors des jeux de rôles n°3 et 4 pour lesquels le thème n'était pas imposé. Il a également été l'un des élèves le moins investi lors des deux premiers jeux.

L'élève K a fait preuve d'un engagement plutôt régulier et s'est révélé comme étant l'un des élèves les plus investis. La liberté de choix du groupe et du thème lui a été bénéfique.

Malgré sa timidité, l'élève O est parvenu à s'engager dans 2 jeux de rôles sur 4, ceux pour lesquels il pouvait choisir son groupe. Il s'est très peu investi dans le premier et le dernier jeu, au cours desquels ses camarades lui étaient imposés.

L'élève Q a fait preuve d'un engagement constant et conséquent au cours des 4 types de jeux se positionnant comme l'un des élèves les plus motivés. Lors du premier jeu ou rôle, il s'est particulièrement détaché du groupe par sa performance. Cet élève est donc le témoin que le test fonctionne, puisque son fort degré d'engagement quelle que soit l'activité proposée est confirmé

L'engagement de l'élève R a fluctué au cours du temps. On peut constater que celui-ci baisse lorsque trop de liberté est donnée dans le jeu. C'est au cours du jeu n°2 que l'élève a fait sa meilleure prestation. L'élève décrocheur a été l'un des élèves à s'engager le moins dans les jeux de manière générale. Que le thème et le groupe aient été libres ou imposés, il s'est peu investi. Il est important cependant de noter que c'est lorsque le groupe a une liberté totale qu'il est le plus performant.

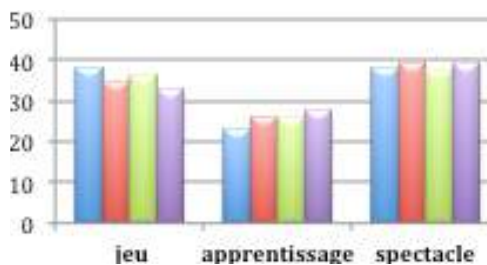
L'élève bilingue était absent lors du jeu n°4 (absence de barre). Il a fait preuve d'un engagement quasi-optimal lorsqu'à la fois le groupe était libre de choisir ses membres et le sujet sur lequel ils allaient improviser. Il est alors apparu comme le joueur le plus engagé du groupe d'élèves choisis.

Pour finir, malgré un refus total de participer au premier jeu de rôles, l'élève W a montré une progression constante et positive dans son engagement, faisant même partie des élèves du panel les plus investis au cours du jeu n°4.

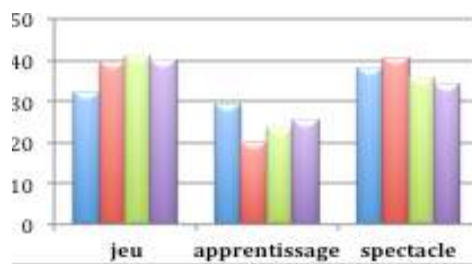
4.5.2 Engagement des élèves par domaines. Fig 6

Légende :
■ GR libre/ TH imposé ■ GR imposé/ TH libre
■ GR imposé/ TH imposé ■ GR libre / TH libre

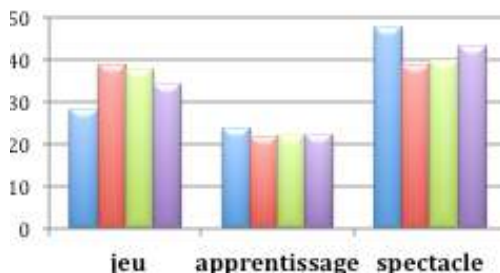
Elève A



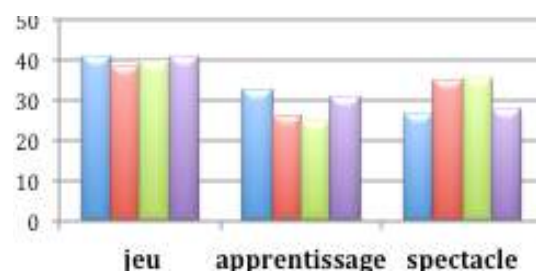
Elève J



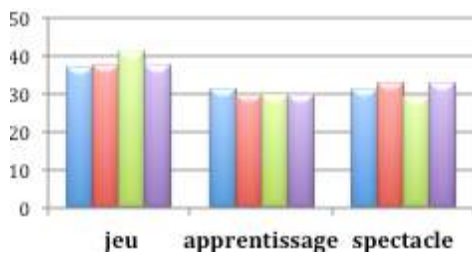
Elève K



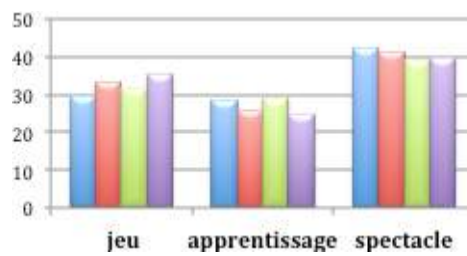
Elève O



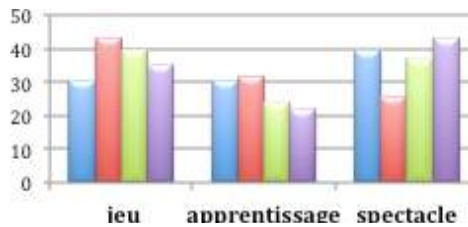
Elève Q



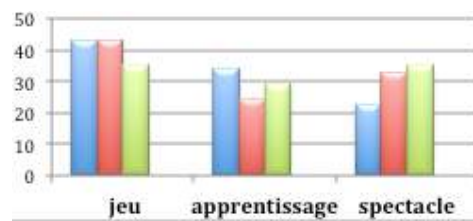
Elève R



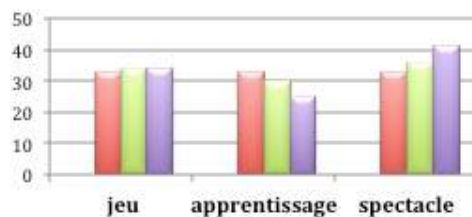
Elève S



Elève U



Elève W



Lorsque l'on analyse ces graphiques, on peut se rendre compte que c'est dans le spectacle puis dans le jeu que les élèves s'engagent le plus intensément. Pour la majorité d'entre eux leurs performances ont augmenté entre le jeu n°1 et le jeu n°2 dans ces domaines. Cependant, peu d'entre eux parviennent à faire de cette activité un outil bénéfique pour l'apprentissage. On peut remarquer que c'est lors du premier jeu de rôle, achevant une séquence, que la plupart des élèves a montré un important engagement dans cette catégorie.

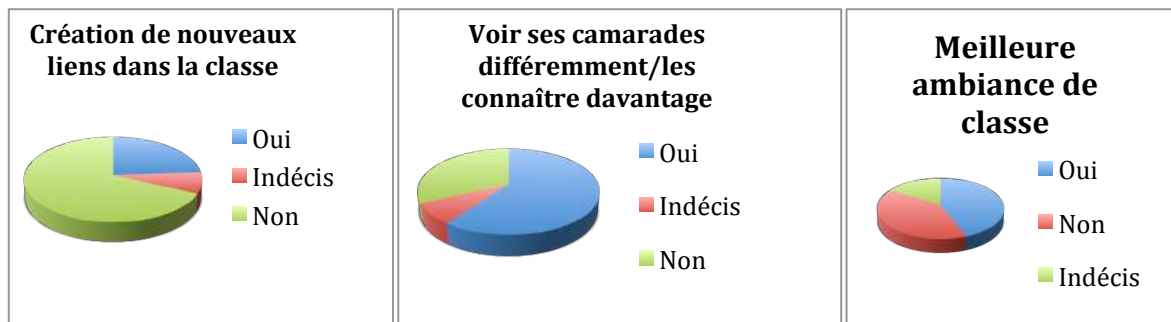
L'élève Q, moteur, fait preuve d'une certaine régularité dans les 3 domaines, et se montre comme l'élève tirant le plus profit des jeux de rôle pour apprendre. Il est la preuve qu'un engagement dans chaque domaine peut-être obtenu.

L'élève phobique s'est investi tout comme les autres participants dans le spectacle, notamment au cours du dernier jeu.

L'élève K, le plus jeune de la classe, s'est engagé de manière plus que satisfaisante dans le spectacle, quel que soit le type de jeu proposé, tout comme l'élève R.

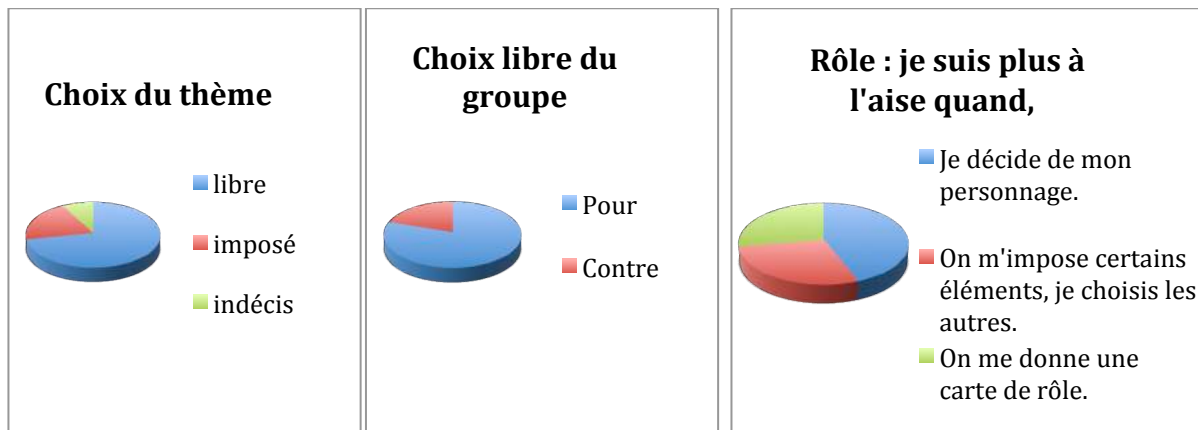
4.6 Bilan : le jeu de rôle à travers ses différentes étapes, bénéfique ou inutile ?

Fig 7.8.9 Le groupe classe



Certains élèves considèrent qu'ils n'ont pas créé de nouveaux liens avec leurs camarades car ils connaissaient « déjà tout le monde ». Cependant d'après 60 % d'entre eux cela a permis de « lever les faux aprioris qu'ils avaient sur certaines personnes », de voir que celles-ci ne sont, par exemple, pas aussi confiantes qu'elles ne le paraissent. 44% des élèves pensent que, par conséquent, c'est désormais dans une meilleure ambiance de classe qu'ils travaillent alors que 40% sont persuadés que les jeux de rôles n'ont rien changé à l'ambiance, que certaines tensions et incompréhensions persistent.

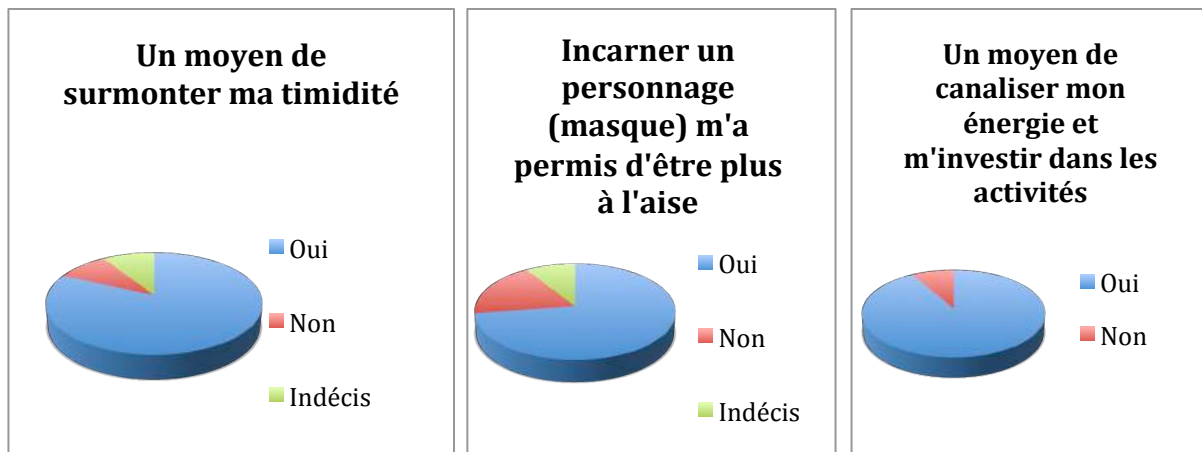
Fig 8.9.10 Choix : groupe, thème, rôle



Plus de la moitié des élèves sont d'avis qu'une liberté totale quant au choix des partenaires de jeu et de la thématique est nécessaire pour se « sentir à l'aise » et être moins stressé.

44% préfèrent décider de leur rôle et des caractéristiques de leurs personnages car il est, d'après eux alors « plus facile de jouer ». Ils « connaissent mieux le personnage » et « s'adaptent » alors plus rapidement. D'autres « n'aiment pas qu'on leur impose quelque chose ». Au contraire, pour 28% des élèves choisir son personnage constitue un obstacle au jeu. Certains affirment alors « avoir du mal à se détacher de leur propre personnalité et jouer pleinement un rôle. ». Pour les autres un juste équilibre est à trouver entre liberté et informations données pour que le jeu soit optimal.

Fig 11.12.13 Elèves timides et ayant des problèmes de concentration



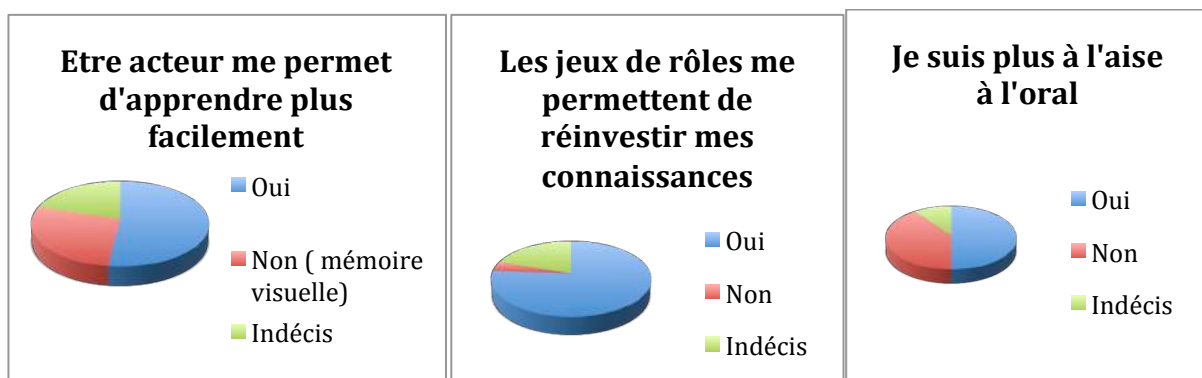
Graphiques 11 et 12 : 12 élèves se considérant comme timides

Graphique 13 : 12 élèves considérant avoir des problèmes de concentration

Plus de 80% des élèves se considérant comme timides affirment que les jeux de rôles sont un moyen de parvenir à se désinhiber pour communiquer verbalement et non-verbalement. 72,7% ajoutent que « se cacher derrière » un masque leur permet « d'oublier qui ils sont » et de « se lâcher ». Selon un élève «ils arrivent à dire certaines choses », qu'ils « ne voulaient pas dire avant ». Cependant 9,1% des joueurs affirment que cette pratique ne changent rien à leur timidité, et 18,3% d'entre eux pensent que jouer un rôle n'a aucun impact sur leur inhibition.

En ce qui concerne les élèves les plus perturbateurs parvenant difficilement à se concentrer, plus de 90% d'entre eux ont déclaré que ce type de jeux dramatiques étaient une manière efficace pour eux de « se dépenser », et de « s'impliquer davantage ». Ils disent « devoir se concentrer sur leur personnages », réfléchir à leur actes et pensées et ainsi parvenir à se concentrer. Ils se sentent « immerger dans le jeu » et l'action.

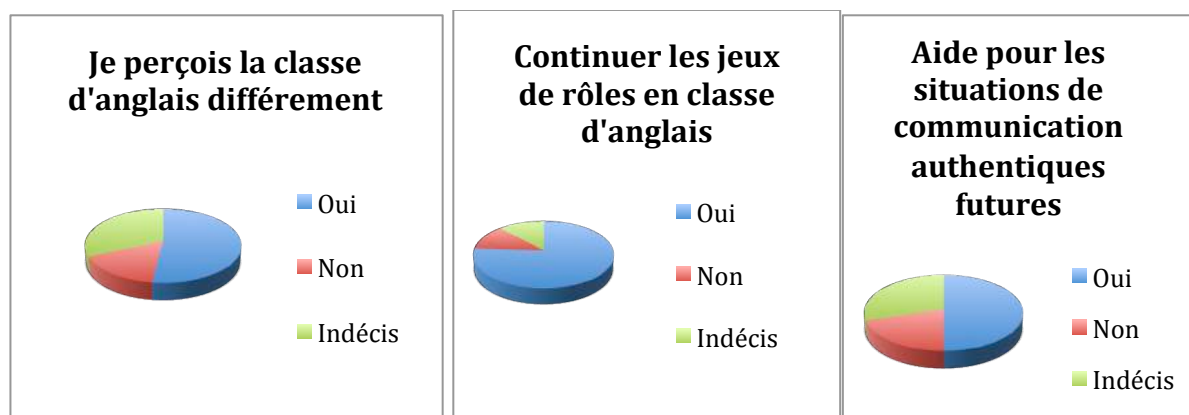
Fig 14.15.16 Apprentissage et aisance



Plus de la moitié des élèves déclarent que les jeux de rôles sont un outil efficace pour l'apprentissage, qui leur permet de mobiliser leurs acquis et de travailler leur compétence de production orale. Ils affirment apprendre en utilisant le lexique vu en cours, en écoutant leur camarades et en « cherchant les mots dont ils auraient pu se servir lors du jeu après le cours ». Ainsi ils se questionnent sur le vocabulaire et apprennent les uns des autres, « quelques fois les autres disent des mots qu'on ne connaît pas ». Les élèves ayant une mémoire visuelle ne parviennent quant à eux à voir les bénéfices de ces jeux pour l'apprentissage.

Quant à l'aisance à l'oral les avis sont partagés. Alors que 50% des élèves affirment qu'à force de jouer ils osent davantage s'exprimer et parviennent à parler de manière plus fluide, 40% clament qu'ils rencontrent toujours les mêmes difficultés en communication orale. Ils « n'osent pas », « le vocabulaire, les phrases » ne leur « viennent pas en tête », ils ne savent pas « comment dire ».

Fig 17.18.19 Présent et futur



52% des élèves perçoivent la classe d'anglais et la matière différemment. Certains affirment qu'« ils n'avaient jamais fait ça » auparavant et que mettre en place les jeux de rôles c'est « rendre l'anglais plus vivant ». De même une majorité pensent que de percevoir leurs camarades différemment et que « le prof ne soit pas devant à faire son cours et eux assis sur une chaise » donne une nouvelle dimension à la classe. Pouvoir se déplacer est également un moyen efficace pour eux de s'appropriier l'espace d'une nouvelle manière.

40 % pensent que les jeux de rôles « c'est instructif pour des situations qui pourraient leur arriver en Angleterre » et que cela les aidera « pour le jour où ils se retrouveront dans un pays anglais ». 20 % cependant n'en voit pas d'utilité future, quelques-uns affirmant « je fais de l'anglais au lycée mais après ça ne va plus me servir à part sur internet ».

4.7 Q-sort, conclusion finale sur les jeux de rôles. Tab 2.

Classement des affirmations par les élèves :

- 1 : Il est important d'écouter les autres et de prendre en compte ce qu'ils disent pour pouvoir jouer
- 2 : Le jeu de rôle permet d'améliorer la communication
- 3 : Je ne suis pas moi-même dans les jeux de rôles mais j'incarne un personnage
- 4 : Je n'ai pas besoin d'apprendre par cœur pour jouer il suffit d'improviser
- 5 : Grâce aux jeux de rôles les participants peuvent s'exprimer plus librement que d'habitude

Voici les 5 principales affirmations retenues par les élèves en ce qui concerne les jeux de rôles.

La communication et les interactions sont d'après ces données les points d'ancrage de cette activité puisque 4 affirmations sur 5 appartiennent à ces domaines. Les élèves ont également souligné l'aspect désinhibiteur de cette pratique. Ils rentrent dans la peau d'un personnage et oublient qui ils sont.

Partie III : Discussion

1. Re-contextualisation

Alors que j'avais toujours en tête le souvenir des classes de langue dynamiques dans lesquelles j'ai enseigné en Angleterre, que le besoin d'évoluer dans un groupe soudé développé à l'armée ressurgissait, je me suis retrouvée face à une classe de seconde hétérogène dans laquelle aucune cohésion n'existait et au sein de laquelle des élèves si différents les uns des autres ne parvenaient à interagir, ni en langue française ni en langue anglaise. Je devais donc trouver un moyen de développer à la fois la socialisation des élèves et la communication orale en anglais. En partant de mes propres expériences, ainsi que des théories et études réalisées auparavant j'ai décidé de mettre en place les jeux de rôle. Le but était de créer un esprit de groupe afin que les élèves parviennent à s'exprimer librement en se cachant derrière un masque (BOAL, 2004), à interagir de manière spontanée en langue anglaise et qu'ils deviennent des acteurs sociaux capables d'échanger dans des situations auxquelles ils seront confrontés dans leur vie extrascolaire.

C'est en m'appuyant sur le profil général de la classe, et les profils individuels des élèves dressés en amont que je leur ai proposé divers jeux de rôle à mettre en scène. J'ai observé leur participation et mesuré leur engagement, avant d'analyser leur ressenti afin de voir l'évolution de la classe et l'engagement de celle-ci dans cette pratique dérivée de l'art dramatique.

2 Recherches antérieures et hypothèses : infirmées ou confirmées ?

2.1 Connaître ses élèves : pré-requis indispensables pour des jeux de rôles efficaces et productifs

Les expérimentations réalisées en classe ont confirmé les recherches réalisées par des auteurs tels que Przesmycki et le fait qu'il est nécessaire de connaître ses élèves afin de pouvoir mettre en place ce type d'activités.

Tout d'abord comme nous pouvons le voir dans l'analyse des sujets tabous sont à éviter afin de ne pas tomber dans le psychodrame (Ryngaert). Dans cette classe, aborder les relations familiales semble être délicat. De même, lors d'un jeu de rôle « thème libre », le groupe dans lequel participait l'élève phobique a choisi de mettre en scène une « bagarre de cour de récré ». Or cela a réveillé un malaise profond chez cet adolescent qui a dû sortir du cours afin de se remettre de ses émotions. La catharsis est donc bel et bien réelle dans ce type de situation comme l'a également démontré Leblanc.

Puis, nous avons pu constater que les élèves possédant une mémoire visuelle n'accordent pas le même crédit aux jeux de rôle que ceux ayant une mémoire auditive ou kinesthésique. Ainsi il est important de s'assurer que cette pratique pédagogique sera utile et bénéfique pour une majorité de la classe avant de la mettre en œuvre. Car, bien que ce soit des objectifs de socialisation et communication qui soient visés, cette activité a tout de même pour but de faire apprendre la langue anglaise aux élèves. Dans cette classe les jeux de rôle étaient en adéquation avec le profil général de celle-ci.

De même, ce lien étroit entre concept de soi, motivation et troubles du comportement décrit par de nombreux auteurs tels que Viau et Boucharlat, est apparu comme une évidence suite à l'analyse des résultats. En effet les élèves les plus timides, à besoins particuliers et décrocheurs ont un concept de soi négatif (élève N à W). Il est donc important de cibler ces élèves afin de leur redonner confiance et leur attribuer des rôles, lorsque ceux-ci sont imposés, qui leur permettent de s'exprimer malgré cette barrière. Les résultats prouvent que cela est bénéfique puisque ces élèves ayant une faible estime d'eux-mêmes se sont tous investis dans les jeux, bien qu'à des degrés différents.

Nous pouvons également souligner le fait que les besoins et attentes de ces adolescents sont multiples et différents. Auger et Boucharlat (2014) mettaient l'accent sur le fait que le professeur devait trouver un équilibre dans la conception et répartition des jeux, rôles et thématiques. La véracité de ce postulat a été prouvée par la fiche bilan remplie par les élèves. Tous n'ont pas le même avis. Certains préfèrent choisir ces données et d'autres préfèrent qu'on les leur impose.

On peut donc conclure que, comme supposé dans la première hypothèse, afin d'être en mesure d'offrir un panel de jeux de rôles, divers et variés, correspondant aux besoins et attentes des élèves il faut dresser un profil de la classe et des élèves

2.2 Et la communication, les interactions naquirent

Les résultats montrent que quel que soit le type de jeu de rôle proposé le réseau de communication est utilisé. Aucune absence de communication n'est à noter alors que celle-ci faisait partie du quotidien de nombreux élèves. Tous se sont exprimés en anglais, certains plus souvent ou plus longuement que d'autres. Seul l'élève phobique a refusé de parler lors du premier jeu mis en place, mais à ensuite pris la parole de manière spontanée lors des suivants. Alors qu'il ne parvenait à faire entendre le son de sa voix en cours, il a pleinement participé à cette activité et a beaucoup impressionné ses camarades. Tous les autres élèves du panel choisis pour l'étude, quel que soit leur origine sociale ou leur profil, se sont investis dans leurs rôles, plus ou moins intensément selon le thème, et le choix du groupe. L'élève Q est le parfait exemple de confirmation de l'hypothèse émise puisqu'il s'est fortement investi au cours des 4 jeux. L'étude reprend également le postulat de la première partie attestant que certains thèmes motivent davantage les élèves. Ils ont communiqué avec plus d'ardeur et d'aisance sur des sujets concernant les stéréotypes, les relations de toutes sortes, et les scènes de conflits (Jeu n°1 et 3)

Nous avons également par nos analyses confirmé la théorie de Boal (2004) qui affirme que les joueurs parviennent à s'exprimer plus facilement et librement sous couvert d'un masque. En effet le bilan montre qu'incarner un personnage a été un moyen de désinhibition pour les élèves les plus timides. Ils ont d'ailleurs souligné le fait que cette pratique pédagogique les a aidés à surmonter leur timidité et sentiment de malaise. Faire rentrer ces adolescents dans la peau d'une personne fictive permet de développer la communication. Ce ne sont plus des élèves de la classe qui interagissent mais des acteurs jouant un rôle, détachés de leur personnalité, de leur propre histoire et leurs valeurs.

La méthodologie mise en place dans notre étude a permis de souligner le fait que la communication verbale s'est intensifiée, mais que la communication non-verbale (proxémique, mimogestuelle et tactile (Boal, 2004) est également à prendre en compte. En effet, la majorité des élèves sur lesquels nous nous sommes concentrés se sont fortement engagés dans le spectacle et le jeu. Ainsi au delà de l'utilisation de la parole, ils ont été capables de mettre en relation corps et voix, de s'approprier l'espace et de donner une certaine crédibilité au jeu par leurs gestes et attitude. Ainsi ce langage-ci est aussi important que les mots prononcés comme le suppose Ryngaert dans son œuvre. Pour cela nous avons pu remarquer qu'il est primordial d'entraîner les élèves au cours des activités d'échauffements, perçues comme « indispensables pour se mettre dans le bain » par la majorité d'entre eux. Sans cette phase ils ont ensuite plus de difficulté à s'engager spontanément.

Nous avons mentionné dans la première partie l'importance de fournir des bases de connaissances linguistiques et culturelles aux élèves (Philibert et Wiel, 1997) afin qu'ils parviennent à s'exprimer. Nous avons pu confirmer cette théorie au cours de notre étude, puisque les joueurs ont fait ressortir le fait que les jeux étaient un moyen pour eux de mobiliser leurs acquis. C'est en s'appuyant sur

ceux-ci qu'ils parviennent à construire des dialogues sensés et cohérents. Ainsi lors du jeu n°1 qui clôturait une séance tout juste achevée les élèves ont davantage interagi que lors des autres mises en scène. Le lexique et toutes les autres connaissances étaient encore fraîchement présents dans leurs esprits. Les bases étaient communes et solides. De ce fait, il est préférable, comme réalisé lors de cette étude, de proposer de telles activités à partir du milieu d'année, afin de laisser le temps au élèves de se remémorer ce qu'ils ont pu apprendre les années passées et de compléter leur bagage de savoirs.

De la même manière afin de développer la communication, la mise en place seule des jeux de rôle n'est pas suffisante. Les recherches menées dans ce mémoire ont permis de renforcer celles faites auparavant, notamment par Ryngaert, quant à l'importance de mettre en place des règles « identiques pour tous ». Ainsi l'activité de création et fixation des règles du jeu de rôle a été bénéfique, dans le sens où elle a permis aux élèves de les manipuler, intérioriser et mémoriser. C'est alors dans un espace spatio-temporel cadré et rassurant qu'ils ont pu évoluer, et communiquer en toute confiance et sécurité. Dans ce climat une certaine aisance à l'oral s'est petit à petit développée chez bon nombre de joueurs.

Pour finir, l'analyse du Q-sort a fait ressortir l'importance accordée par les élèves à la communication et aux interactions dans la réalisation des jeux de rôle. Ces sont pour eux les critères les plus importants de cette activité. Ainsi l'un de nos objectifs a été atteint puisque les élèves ont compris et mesurés l'importance d'échanger en anglais dans notre classe de langue.

2.3 Des acteurs sociaux sur le chemin de la citoyenneté

La troisième hypothèse concernant la socialisation des élèves a été quant à elle partiellement confirmée. Tout d'abord alors que c'était dans une classe sans âme que j'enseignais en début d'année, j'évolue désormais au sein d'un groupe davantage soudé et possédant un passé commun. Les élèves ont appris à se connaître et se voient différemment. Certaines barrières sont tombées, laissant place à de nouvelles facettes de leurs personnalités. Cependant des tensions persistent toujours entre certains adolescents malgré le fait qu'ils aient échangé et construit des scénarios ensemble. Faire tomber les aprioris n'a pas été suffisant pour créer une ambiance de classe idéale d'après certains d'entre eux. D'autres ont perçu des changements positifs, et disent de l'ambiance qu'elle est « meilleure ». Le but fixé n'a donc pas été complètement atteint puisque des conflits et le malaise persistent. La communauté de classe est plus soudée et valorisante pour certains, mais reste inchangée pour d'autres.

Toutefois, l'analyse des résultats montre que le jeu de rôle est un outil efficace quant à la socialisation des élèves « perturbateurs ». En effet leur donner la possibilité d'échanger librement, de se déplacer dans la classe, et les confronter aux regards de leurs camarades parfois réticents à ce qu'ils intègrent leur groupe à cause de leur manque de concentration, leur a permis de canaliser leur énergie et de devenir plus responsables. Certains d'entre eux se sont d'ailleurs révélés comme d'excellents joueurs.

C'est également le cas de l'élève atteint de cécité (élève R). Les jeux de rôles lui ont permis de vivre en classe comme les autres, de se sentir égal aux autres, mais aussi de se servir de son énergie, parfois débordante et dérangement, à bon escient.

Les élèves les plus timides et réservés sont eux-aussi finalement parvenus à s'intégrer dans les groupes de jeu, puisque comme le montrent les résultats le taux d'utilisation du réseau de communication est positif pour chacun d'entre eux. Leur taux d'engagement en est également la preuve, puisque tous se sont investis dans leurs rôles. Cette pratique a aussi été une aide pour l'élève décrocheur. Alors que plus rien ne l'intéressait il est parvenu à construire des relations avec ses camarades et s'est exprimé. Il en est de même pour l'élève phobique, alors qu'il ne s'adressait qu'à deux adolescents de la classe, il a désormais tissé des liens avec d'autres élèves. Ils ont compris que tout le monde avait des forces et des faiblesses, ce qui leur a redonné confiance en eux. Cependant bien qu'elles soient moins fréquentes qu'en début d'année certaines incompréhensions persistent en ce qui concerne l'élève R de la part de ses camarades. Quoiqu'il en soit, les jeux de rôle ont permis à cet adolescent d'acquérir de nouveaux codes sociaux et poursuivre ce type d'activité serait un moyen efficace de lui apporter ceux qui lui manquent encore.

En ce qui concerne le choix de l'autocensure ou de la liberté totale de parole soulevé par Ryngaert (1996), aucune intervention n'a été faite de ma part à ce sujet. Les élèves se sont eux-mêmes régulés et c'est de manière responsable qu'ils ont de leur propre chef érudé certains propos ou attitudes.

Il est évident que les élèves ont également gagné en autonomie en s'engageant dans ce type de jeux. Ils ont appris à réinvestir leurs connaissances, à se fixer leurs propres règles, à construire avec les autres, et à adopter un regard critique, ce que bon nombre d'entre eux étaient incapables de faire en début d'année. La posture que j'ai pu adoptée lors des différentes phases valide cette affirmation, puisque je n'étais qu'un guide de plus en plus effacé. De la même manière, alors que l'heure de cours de 16h à 17h était très bruyante, les élèves sont parvenus grâce aux jeux de rôle à en faire une heure de cours intéressante et bénéfique.

De manière générale les élèves ont appris à s'exprimer, mais aussi à s'écouter, à se comprendre au fil des différentes phases. Ainsi comme observé dans la première partie les jeux de rôle permettent de les faire réfléchir quant à la vie en groupe et donc en société, bien qu'il leur reste du chemin à parcourir vers la citoyenneté et l'autonomie totale.

Pour finir, les théories proposées dans la première partie démontrant que les jeux de rôles étaient le « reflet du réel », ont été validées. En effet ils ont été perçus comme une opportunité de se préparer à leur vie future de citoyens du monde.

3. Limites et perspectives

Notre étude présente plusieurs limites auxquelles peuvent être apportées des solutions.

La première limite à relever est bien-sûr le fait que l'expérience des jeux de rôles n'ait été menée que dans une seule classe. Afin d'observer l'impact de cette pratique théâtrale à plus grande échelle il serait bénéfique de la mettre en place et conduire des observations dans d'autres classes du même niveau, mais aussi de niveaux différents. Cela permettrait alors de faire des comparaisons en prenant en compte l'âge des élèves, leurs profils, le profil de la classe. J'aurais pu mener cette expérience dans les classes de 1^{ère} dans lesquelles j'enseigne également mais le manque de temps et de repères que j'ai rencontrés en tant que professeur stagiaire ne me l'a pas permis.

De même, je me suis concentrée sur des élèves en particulier lors de mes observations et analyses. Or, afin d'obtenir des résultats plus précis et de balayer un champ plus large il aurait fallu que je prenne en compte chaque élève de la classe. Il me semblait cependant pertinent de mettre l'accent sur certains éléments caractéristiques du groupe afin de pouvoir mettre à l'essai les hypothèses formulées.

De plus, bien qu'une majorité des individus de ce groupe aient développé leur aisance à l'oral, la production orale en interaction et en continu reste un obstacle majeur pour certains élèves. Malgré la pratique des jeux de rôles, ils ne parviennent toujours pas à s'exprimer de manière fluide. Certains élèves timides ne sont, eux non plus, pas parvenus à dépasser cet état. Même si des progrès ont été constatés, et qu'ils sont sortis du mutisme, parler sous couvert d'un masque ou considérer la langue comme un refuge d'après les théories de Boal n'est pas inné chez eux. Il est alors nécessaire de poursuivre ce type d'activité afin que d'autres déblocages s'effectuent. Un travail de longue haleine demandant des efforts continus doit être mis en place avec ces adolescents.

Afin que chaque élève puisse tirer des bénéfices des tâches et activités réalisées en cours, il est également primordial d'alterner celles-ci. Cela semble aller de soi, mais il est important de rappeler que la pratique des jeux de rôle seule ne peut développer l'ensemble des connaissances et compétences demandées aux élèves. Ainsi cette méthode est bénéfique lorsqu'elle est utilisée de manière régulière, mais non systématique. J'ai pu me rendre compte au cours de cette étude que bon nombre d'élèves y prennent rapidement goût et ont tendance ensuite à dénigrer les autres supports ou projets proposés en cours. Le jeu « apporte plaisir et facilite les échanges, mais ils doivent apprendre à se mobiliser dans d'autres situations » pour citer Michel Arnaud et Mehdi Serdidi (article paru dans numéro 396, l'Odyssée des réseaux (2001)) Bien que cette pratique leur permette de s'épanouir en classe de langue et de progresser il ne faut pas qu'elle devienne synonyme d'emprisonnement pour le professeur.

Les élèves étant désireux de continuer à expérimenter les jeux de rôle, cela pourrait servir de tremplin pour leur faire découvrir d'autres facettes de l'art dramatique. Ainsi pourquoi ne pas les initier

au théâtre ou autres pratiques de théâtralisation dans le but d'élargir leurs horizons. Cela pourrait conduire à la réalisation de projets. Nous pourrions par exemple nous rendre au théâtre, ou encore monter un spectacle mêlant improvisation et scènes dont ils seraient les auteurs. Le but étant de continuer à les aider à « exprimer leurs pensées à voix haute », à « ouvrir de multiples voies favorables à l'interaction et la connexion des individus » (Beauchamps, *Apprivoiser le théâtre*, 1997, p64) et de développer l'aisance à l'oral en langue anglaise.

Une autre limite qui peut être citée est le laps de temps sur lequel j'ai mis cette expérience en place. Celle-ci n'a duré que quelques mois, et n'a pas été intégrée à l'ensemble des chapitres étudiés. Pour une meilleure vision de l'évolution de la pratique et du groupe, il aurait été intéressant qu'elle dure plus longtemps. Or, la contrainte de temps et les difficultés d'organisation sont encore la raison de ce manque d'investissement sur le long terme.

Pour finir, j'aurais souhaité que les élèves participent à une séance d'improvisation dans un club pratiquant les jeux de rôles à Grenoble ou rencontrent un des joueurs. Cependant les « entraînements » et spectacles ayant lieu tard le soir, il m'a été impossible d'y emmener ces joueurs en herbe. De même aucune intervention n'a pu avoir lieu faute de concordance d'emploi du temps. Je pense cependant qu'il serait bénéfique et intéressant pour les élèves d'avoir un regard extérieur quant au jeu, de voir les différentes techniques mises en place et la diversité des acteurs. Cela pourrait leur donner des idées et leur montrer que tout le monde, quel que soit son âge, son passé, son origine, ses envies peut jouer de manière spontanée, lâcher prise et prendre plaisir à incarner un personnage, à jouer avec une langue.

Finalement, malgré le fait que certaines hypothèses n'aient pu être complètement confirmées, et que de multiples perspectives sont envisageables afin de palier les limites et obstacles rencontrés, cette pratique pédagogique a permis de faire évoluer et mûrir ce groupe classe. La majorité des élèves sont enfin parvenus à trouver leur place et montrer qui ils sont réellement. Alors que la plupart des recherches citées lors de la première partie ont comme base d'analyse des classes du primaire, du collège ou de l'université, cette étude menée dans le cadre du mémoire a démontré que les postulats et les critères d'engagement et de réussite sont les mêmes au lycée. Les conditions d'apparition de la communication et de renforcement de la socialisation sont identiques dans chacun de ces niveaux bien que les jeux dans leur conception propre doivent être adaptés aux besoins et à l'âge des acteurs. De même, ces recherches ont mis en exergue le fait que cette activité permet aux élèves à besoins éducatifs particuliers, en situation de handicap d'apprendre beaucoup sur eux-mêmes, sur les autres, et le monde qui les entoure. Ils parviennent alors à s'intégrer plus facilement à un groupe et à comprendre que les difficultés des uns sont les points forts des autres et vice-versa.

Conclusion

Au cours de la formation reçue en première année de master, j'ai pu découvrir la perspective actionnelle. Je me suis maintes fois demandée comment inscrire mes séquences dans cette démarche, avant que les cours de la deuxième année, et le stage pratique me fasse prendre conscience des tenants et aboutissants de celle-ci. Outre cette question, alors que je me suis retrouvée face à cette classe au profil si différent des autres dans lesquelles j'enseigne, ce sont mes expériences vécues en tant que sergent de l'armée de terre ou assistante de langues au Royaume-Uni qui ont ressurgi. Une envie de faire comprendre aux élèves que l'effort, l'entraide et l'esprit d'équipe peuvent faire déplacer des montagnes, de leur faire prendre conscience que chaque élément d'un groupe est indispensable à la survie de celui-ci, mais aussi et surtout que l'anglais est une langue VIVANTE, pas une matière scolaire, mais un outil, un atout, m'a alors permis d'avancer à tâtons afin d'essayer d'atteindre ces objectifs. J'ai pu voir des élèves passionnés par une langue qui n'était la leur en Angleterre, impatients de s'envoler pour la France afin la parler, motivés par des cours interactifs et dynamiques les confrontant à des situations concrètes et plausibles. J'ai donc essayé d'éveiller cette envie chez mes élèves grâce aux jeux de rôles.

D'après les résultats, cette expérience a été enrichissante pour eux, mais pour moi également. Encore novice en ce qui concerne les jeux de rôle, j'ai approfondi mes connaissances quant à cette pratique grâce à mes recherches mais aussi à cet élève appartenant à un groupe d'improvisation. Cela n'a cessé de faire grandir mon engouement pour ce type d'activité. J'ai de même pu apprendre à connaître davantage cette classe et ai tissé des liens que je n'avais auparavant avec chacun des individus la constituant. J'ai pu aussi entendre des élèves, réfractaires à la langue, parler anglais, voir des camarades rire, sourire, échanger, des adolescents donner vie à une classe, ce qui fut en tant que professeur stagiaire une victoire. Le chemin est encore long, de nombreuses modifications, et perspectives sont à envisagées, mais je pense avoir trouvé une technique d'animation de classe qui me correspond, que j'ai envie de faire découvrir et partager, et pour laquelle j'ai envie de me former.

Je suis donc habitée à la fois par mon passé, mes apprentissages présents, mais aussi des souhaits pour le futur qui me permettront, je l'espère, de changer la vision de l'« anglais », de « la classe d'anglais », qu'ont mes élèves. Certains diront que c'est une utopie de jeune professeur, mais je reste convaincue que lorsque l'on s'accroche à ses buts, qu'on les vit pleinement, ils finissent par se concrétiser.

Bibliographie

Œuvres littéraires

- André, J. (2005). *Eduquer à la motivation*. Paris : L'Harmattan
- Auger, M.T et Bourcharlat, C. (2014). *Elèves « difficiles », profs en difficulté*. Lyon : Chronique sociale.
- Beauchamps, H. (1997). *Apprivoiser le théâtre*. Québec : Les Editions LOGIQUES inc.
- Boal, A. (2004). *Jeux pour acteurs et non-acteurs : pratique du théâtre de l'opprimé*. Paris : La découverte.
- Chesnais, M.F. (1998). *Vers l'autonomie, l'accompagnement dans les apprentissages*. Paris : Hachette Education.
- Hoffmans-Gosset, M.A. (2000). *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Lyon : Chronique sociale.
- Le Clezio, J.M.G. (1994). *L'extase matérielle*. Paris : Gallimard.
- Leblanc, M.C. (2002). *Jeu de rôle et engagement, évaluation de l'interaction dans les jeux de rôles de français langue étrangère*. Paris : l'Harmattan.
- Lafortune, L. et Saint-Pierre, L. (1998). *Affectivité et métacognition dans le classe : des idées et des applications concrètes pour l'enseignant*. Montréal : Les Editions Logiques
- Massé, L. (2005). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. Montréal : G. Morin éditeur
- Page, C. (1997). *Eduquer par le jeu dramatique, pratique théâtrale et éducation*. Issy- les Moulineaux : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différencie, des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Perrenoud, P. (1997). *La pédagogie à l'école des différences*. . Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur
- Philibert, C. et Wiel, G. (1997). *Faire de la classe un lieu de vie : socialisation, apprentissage, accompagnement*. Lyon : Chronique Sociale, 1997
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette Education.
- Reid, G. (2010). *Enfants en difficulté d'apprentissage : intégration et styles d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck.
- Ryngaert, J. (1996). *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Bruxelles : De Boeck

Saint-Arnaud, Yves. (1978). *Les petits groupes : participation et communication*. Montréal : Les presses de l'université de Montréal.

Tabensky, A. (1997). *Spontanéité et interaction : le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck

Zakhartchouk, J.M. (2014). *Enseigner en classes hétérogènes*. Paris : Cahiers pédagogiques

Mémoires :

Bertocchi, M. (2006). *Les jeux de rôle en anglais au collège*. Mémoire professionnel, ESPE de Bourgogne.

Faure, L. (2006). *Le jeu de rôles en cours d'anglais permet-il de développer les interactions entre élèves ?*. Mémoire professionnel : ESPE de Grenoble

Prat, M. (2003). *Le jeu de rôle en classe de Catalan*. Mémoire professionnel, ESPE de Nevers.

Tables des annexes

Annexe 1 : Test pour déterminer la mémoire dominante des élèves. Site Eduscol	47
Annexe 2 : Evaluer l'estime de soi	48
Annexe 3 : Règles fixées par les élèves.....	48
Annexe 4 : Déterminer le profil général des élèves (inquiétudes, points forts, faibles).....	49
Annexe 5 : Exemple de « role cards » .Jeu n°1	51
Annexe 6 : Evaluation de la communication.	52
Saint-Arnaud, Yves. (1978). <i>Les petits groupes : participation et communication</i> . Montréal : Les presses de l'université de Montréal.....	52
Annexe 7 : Evaluation de l'engagement des élèves.....	53
Leblanc, M.C. (2002). <i>Jeu de rôle et engagement, évaluation de l'interaction dans les jeux de rôles de français langue étrangère</i> . Paris : l'Harmattan.	53
Annexe 8 : Fiche bilan	54
Annexe 9 : Q-sort.....	56

Annexe 1 : Test pour déterminer la mémoire dominante des élèves. Site Eduscol

Situation	Cocher si c'est votre cas	Valeur
Quand je lis je prononce les mots à haute voix		A
Quand je lis, je forme les mots avec ma bouche		AK
Quand je lis, je garde la bouche fermée		A
Quand je lis, je suis le texte avec mon doigt ou un stylo, objet...		K
Quand j'apprends, j'aime bien avoir une musique en fond sonore		A
Dans un manuel de cours, j'aime bien les photos et les schémas		V
J'ai du mal à travailler si mon bureau n'est pas parfaitement rangé		K
Pour me rappeler d'un événement ou d'un point vu en cours, il m'arrive de m'imaginer la scène		K
Quand je n'apprécie pas le professeur, apprendre le cours est plus difficile		K
Je travaille en général à la même heure, de la même façon, avec toujours mon matériel à moi		K
J'aime bien les poésies		A
Je me souviens facilement des paroles des chansons		A
Souvent, quand j'entends les premières notes d'une émission ou d'une série, je suis le premier à dire de quel programme il s'agit		A
Pour essayer de me souvenir d'un cours, j'essaye de revoir la page où je l'ai écrit		V
Je ne suis pas un très bon bricoleur et souvent je laisse tomber des choses		K
Quand je travaille mes cours, j'aime bien mettre des couleurs, surligner, encadrer...		V
J'ai une très bonne mémoire des visages, dès que je vois quelqu'un, je me rappelle son nom		V
Pour moi le plus important chez une personne c'est son regard		V
Pour moi le plus important chez une personne c'est sa voix		A
Chaque semaine, il faut absolument que je fasse du sport		K
Une journée sans musique est une journée vide		A
Pour bien apprendre, je dois surtout réécrire le cours, faire une fiche résumé		V
Pour classer mes cours, j'utilise des couleurs		V
Je prends plein de photos, de tout, tout le temps		V
En TP, dans le groupe, c'est souvent moi qui fait les expériences, manipule les tubes à essai		K

Total : A :

K :

V :

Annexe 2 : Evaluer l'estime de soi

Pour chacune des caractéristiques ou descriptions suivantes, indiquez à quel point chacune est vraie pour vous en encerclant le chiffre approprié.

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
1	2	3	4
1.	Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre		1-2-3-4
2.	Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.		1-2-3-4
3.	Tout bien considéré, je suis porté à me considérer comme un raté		1-2-3-4
4.	Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens		1-2-3-4
5.	Je sens peu de raisons d'être fier de moi.		1-2-3-4
6.	J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même.		1-2-3-4
7.	Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi.		1-2-3-4
8.	J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même		1-2-3-4
9.	Parfois je me sens vraiment inutile.		1-2-3-4
10.	Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien.		1-2-3-4

Annexe 3: Règles fixées par les élèves

JEU DE RÔLE : REGLES

DEBUT : phase d'introduction

Ne pas rentrer directement dans le sujet

Signe de début (taper dans les mains, siffler..) = annoncer le début du jeu

FIN : phase de conclusion

Ne pas s'arrêter brusquement : phrase / échange de conclusion

Jouer son rôle jusqu'au bout

DEROULEMENT

Aider son partenaire s'il bloque : question / geste / phrase pour le faire réagir / parler soi-même

Ne pas laisser des moments de blanc

Rester concentré jusqu'au bout :

-Pas de français = on parle en **ANGLAIS**

-Jouer un rôle : pas soi-même, pas vraies relations avec les autres

-Entrer dans la peau du personnage et ne pas en sortir (regard/ rires / sourires au public...)

Utiliser langage verbale + non verbal (gestes / déplacements / mimiques, regards ...)

S'aider de ce qu'on a vu dans le cours pour produire

VIOLENCE

Pas jouer la violence de manière réelle

Ralentissement / accélération / geste « doux »

AIRE DE JEU

Lorsqu'on entre dans l'aire de jeu (délimitée) on incarne son personnage

Lorsqu'on en sort on redevient soi-même

Annexe 4 : Déterminer le profil général des élèves (inquiétudes, points forts, faibles)

Qui suis-je ? Mon profil					
1. Moi en général					
Nom . âge : ██████████ 15 ans					
MA FAMILLE 2 petites sœurs de 0 et 9 ans et 1 grande demi-sœur qui vit à Los Angeles depuis 2 ans (+ le grand frère d'elle)					
MES LOISIRS Activités sportives ? fréquence ? je ne fais de sport en club d'enfais pour moi Activités musicales ? fréquence ? je joue un peu de piano Autres activités de loisir ?					
CE QUE J'AIME FAIRE faire des sorties avec mes amis et ma famille					
MES TALENTS / HABILITES j'ai assez bon tact avec des personnes que je ne connais pas, je suis vraiment autonome					
2. Ma personnalité					
Mes qualités : amical, sociale, inventive, convaincante, entrepreneuriale					
Mes défauts : sensible, de sortie progre, ...					
3. Mon niveau en anglais					
Mets une croix dans la case qui semble te correspondre					
Excellent	Très bon	Bon	Moyen	Faible	Très faible
		X			
Mes points forts			Mes points faibles		
compréhension orale			conjugaison et vocabulaire		
4. Au lycée en général					
Mes forces			Mes inquiétudes		
- mes amis, je suis sociable donc - je pense me faire des amis facilement			- ne pas être assez tranquille - trop penser à ce qui pourrait se passer si je fais tel chose... (je réfléchis trop parfois)		
Ce que j'aime / ce qui m'emballe			Ce que je n'aime pas		
l'anglais, l'histoire et le français			les maths, la physique-chimie et la SVT		

Mes points forts dans la vie quotidienne	Mes inquiétudes / points faibles dans la vie quotidienne
socialisé, entrepreneuriale, gérée, sensible	je suis une personne sensible parfois je réfléchis trop et ça me paralyse. ce passage à la phase de vivre le moment présent.

6. Mon avenir

Quels sont mes rêves personnels pour l'avenir ?

voyager, aller faire des études à l'étranger

Quel est mon projet professionnel ? mon projet d'étude ?

travailler dans l'art → architecture ou décoration (intérieur / extérieur)

Si tu as une idée : ce qui m'attire / me motive dans ce métier

travailler, rencontrer des gens, faire des choses de son cœur

Pourquoi ai-je choisi l'enseignement d'exploration que j'étudie ?

car j'aime l'art

Quelle filière ai-je choisi / vais-je choisir l'année prochaine ? pourquoi ?

je ne sais pas trop → ST2A / ES / L

7. Autres choses que j'ai envie de dire par rapport à moi-même / au lycée / à ma famille / à mon avenir / à mon quotidien / à l'anglais ...

8. Fais ton autoportrait en une dizaine de lignes

je suis une personne qui aime passer la plupart de son temps avec ses amis, je suis quelqu'un d'entrepreneur et socialisé, j'aime faire de nouvelles rencontres, je veux faire le tour du monde. j'ai besoin de découvrir de nouvelles choses (je n'ai pas besoin du même endroit à faire les mêmes choses → j'ai besoin de bouger, de voir du monde : au grand cœur de mes parents)
je ne suis pas spécialement très forte à l'école mais je fais des efforts, je suis sensible mais j'apprends à le contrôler, j'aime aider les gens (quoique ce soit) et j'aime ça que les gens m'aident et je ne prends pas compte que ça marche (→ conséquence)
je suis rangeuse d'esprit.

Annexe 5 : Exemple de « role cards » .Jeu n°1

GROUP 1.
<p>1.a HUSBAND. You're Indian. You have been living in England for 30 years now and you are totally integrated into the English society. You perfectly speak English, work in a big firm, and play football in a team <i>Name: Alhagar Aran Age : 50</i></p>
<p>1.b. WIFE. You're Indian, but you arrived in England later than your husband. You really miss your country. You are homesick. You wear traditional clothes, and are proud of your traditions. You are afraid of forgetting them. <i>Name: Maina Chokki Age : 45 Job : housewife</i></p>
<p>1.c FRENCH. You meet a and b. You are French . You don't speak English very well and are completely lost. You want to know more about their experiences and ask advice. <i>Name : Pierre Bel Age : 40 Job: waiter</i></p>
<p>1.d.SON of the family . You were born in England and you're proud of your origins and your nationality. You share you experience, give advice and explain how you deal with this situation. <i>Name: Madhu Aran Age :30 Job: salesman</i></p>
GROUP 2.
<p>2a. You're French. You've just arrived in London in order to work. You don't speak English very well and know nobody in England. You ask advice to know how to meet people, feel better, to fit in well in this country. <i>Name : Lise Barette Age : 25 Job: student</i></p>
<p>2b. You're French. You have been living in England for many years and you feel part of this big melting pot. You share you experience and give advice. <i>Name : Paul Benin Age: 40 Job: businessman</i></p>
<p>2c. You're French. You live and work in England but you feel as a stranger. You ask advice to know how to meet people, feel better, to fit in well in this country and discover this culture. <i>Name : Agathe Dupontil Age: 30 Job : shop owner</i></p>

Annexe 6 : Evaluation de la communication.

Saint-Arnaud, Yves. (1978). *Les petits groupes : participation et communication*. Montréal : Les presses de l'université de Montréal

ÉMETTEURS	DESTINATAIRES										
	PARTICIPANT A	PARTICIPANT B	PARTICIPANT C	PARTICIPANT D	PARTICIPANT E	PARTICIPANT F	PARTICIPANT G	PARTICIPANT H	PARTICIPANT I	Groupe	Totaux
PARTICIPANT A											
PARTICIPANT B											
PARTICIPANT C											
PARTICIPANT D											
PARTICIPANT E											
PARTICIPANT F											
PARTICIPANT G											
PARTICIPANT H											
PARTICIPANT I											
PARTICIPANT J											
Totaux											St =

Annexe 7 : Evaluation de l'engagement des élèves

Leblanc, M.C. (2002). *Jeu de rôle et engagement, évaluation de l'interaction dans les jeux de rôles de français langue étrangère*. Paris : l'Harmattan.

ENGAGEMENT DANS LE JEU	Formes	Intensité Du - au + 1 2 3 4
	<p>Engagement du joueur dans le personnage qu'il joue</p> <p>1. Son rôle est construit de façon créative</p> <p>2. Son rôle est culturellement adapté</p> <p>3. Son jeu est crédible (intonation, mimo-gestuelle, débit conformes au rôle)</p> <p>Gestion des tours de parole</p> <p>4. Il prend l'initiative du tour au bon moment</p> <p>5. Il négocie le tour</p> <p>6. Il écoute</p> <p>7. Il tient compte du dire d'autrui</p> <p>Coopération thématique</p> <p>8. Il donne de la cohérence à l'inattendu</p> <p>9. Il prend l'initiative du début du jeu ou de sa clôture</p> <p>10. Il prend l'initiative de nouveaux thèmes</p> <p>11. Il alimente le scénario par des énoncés développés</p> <p>12. Ses énoncés contribuent à la cohérence et à la crédibilité du scénario</p> <p>13. Il utilise la langue maternelle comme outil de continuation du jeu</p>	

DANS L'APPRENTISSAGE	<p>14. Il se mobilise dans la compréhension du dire</p> <p>15. Il se mobilise dans la production d'énoncés corrects (au niveau lexical, phonologique et grammatical)</p> <p>16. Il mobilise ses connaissances linguistiques</p> <p>17. Il mobilise ses connaissances culturelles</p> <p>18. Il vient en aide aux autres (étayages, répétitions, reformulations)</p> <p>19. Il s'autocorrige</p> <p>20. Il corrige les autres</p> <p>21. Il s'approprie leurs corrections pour les mémoriser</p> <p>22. Il utilise la langue maternelle comme moyen d'apprentissage (traductions)</p>	
DANS LE SPECTACLE	<p>23. Il gère correctement l'espace (place par rapport au public et à son rôle)</p> <p>24. Il adopte une intensité de voix audible</p> <p>25. Il ne sort pas de son rôle</p>	

Annexe 8 : Fiche bilan

Pour chaque question, justifie ta réponse par une brève explication

NOM :

FICHE D'ANALYSE

1. Mon ressenti sur le jeu de rôle:
2. Point positifs dans mon jeu :
3. Points à améliorer :

GROUPE

4. Je préfère choisir mon groupe. Entoure **oui** **non**
5. As-tu créé des nouveaux liens avec les autres élèves de la classe grâce aux jeux de rôle ?
Entoure **oui** **non**
6. Les jeux de rôles t'ont-ils permis de voir tes camarades différemment ? D'apprendre à les connaître davantage ?
Entoure **oui** **non**

ECHAUFFEMENTS

7. Je suis plus à l'aise pour jouer quand (coche la case)
 - Il y a des activités d'échauffements avant les jeux
 - Il n'y a pas d'activités d'échauffement auparavant.

THEME

8. Je préfère :
 - Choisir le thème du jeu de rôle pour improviser
 - Avoir à improviser sur un thème imposé

ROLE

9. Je suis plus à l'aise quand,
 - Je décide de mon personnage (nom, âge , emploi, personnalité...)
 - On m'impose certains éléments concernant mon personnages (nom, nationalité par exemple), mais que je décide moi-même des autres caractéristiques (personnalité, emploi par exemple)
 - On me donne une « *role cards* » qui me donne toutes les informations sur mon personnage

PERSONNALITE

10. *Si tu es quelqu'un de timide. Les jeux de rôles t'ont ils permis de surmonter ta timidité ? De te sentir plus à l'aise ?*

Entoure oui non

11. *Si oui, être dans la peau d'un personnage, ne pas être toi même ,t'a-t-il aidé à être plus à l'aise pour jouer ?*

Entoure oui non

12. *Si tu es un élève qui a besoin de « bouger », qui a du mal à se concentrer.*

Les jeux de rôles t'ont-ils permis de canaliser ton énergie et d'être davantage concentré/impliqué dans les activités ?

Entoure oui non

APPRENTISSAGE

13. *Penses-tu qu'en étant acteur tu apprends plus facilement que lors des cours « plus classiques » ?*

Entoure oui non

14. *Les jeux de rôle te permettent-ils d'apprendre le lexique, les éléments culturels plus facilement ?*

Entoure oui non

15. *Les jeux de rôles te permettent-ils de réinvestir ce que tu as appris en anglais?*

Entoure oui non

16. *Parviens-tu à réinvestir tout ce que tu as vu en cours ?*

Entoure oui non

PHASE D'ANALYSE

17. *La phase d'analyse t'aide t-elle à progresser ensuite?*

Entoure oui non

18. *Les jeux de rôle t'ont-ils permis de découvrir les points de vue des autres et de les prendre en compte ?*

Entoure oui non

19. *Perçois-tu la classe d'anglais différemment maintenant ?*

Entoure oui non

BILAN

20. *Quel a été ton jeux de rôles préféré ? Pourquoi ?*

21. Les situations jouées dans les jeux de rôles t'aideront-elles à mieux faire face aux situations que tu rencontreras à l'avenir ?

Entoure oui non

22. En une ou deux phrases résume ce que tu penses des jeux de rôle :

23. Voudrais-tu qu'on continue à faire des jeux de rôle en classe d'anglais ?

Entoure oui non

Annexe 9 : Q-sort

Classe ces informations selon ton point de vue

1. Le jeu de rôle permet aux participants d'apprendre à mieux se connaître
2. Le jeu de rôle permet d'améliorer la communication
3. Le jeu de rôle permet de mobiliser ses connaissances linguistiques et culturelles
4. Grâce au jeu de rôle les participants peuvent s'exprimer plus librement que d'habitude
5. Le jeu de rôle permet aux participants de représenter le monde comme ils le perçoivent
6. Le jeu de rôle permet de réfléchir sur le monde qui nous entoure
7. Pour progresser dans le jeu il faut analyser celui-ci
8. La communication verbale et non-verbale est importante lors des jeux de rôles
9. Il est important d'écouter les autres et de prendre en compte ce qu'ils disent pour pouvoir jouer
10. Le jeu de rôle est un moment de récréation durant lequel on est libre de faire tout ce qu'on veut
11. Je n'ai pas besoin d'apprendre par cœur pour jouer il suffit d'improviser
12. Le jeu de rôle me permet de me préparer aux situations que je pourrais rencontrer dans la vie quotidienne
13. Je ne suis pas moi-même dans les jeux de rôle mais j'incarne un personnage

Coefficient

- | | | | | | | |
|----|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|---------------------------------------------------------------|
| 2 | <input type="checkbox"/> | | | | | La proposition avec laquelle tu es le plus d'accord |
| 1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | Les trois propositions que tu trouves importantes |
| 0 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | Les propositions non sélectionnées |
| -1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | Les trois propositions les plus éloignées de ton point de vue |
| -2 | <input type="checkbox"/> | | | | | La proposition avec laquelle tu n'es absolument pas d'accord |

Année universitaire 2015-2016

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Second degré
Parcours : anglais

Titre du mémoire : Jeu de rôle : un levier pédagogique pour l'apprentissage de la communication et la socialisation en classe de langue vivante hétérogène

Auteur : ALBERT Emilie

Résumé : Les jeux de rôle sont utilisés depuis de nombreuses années dans les pays anglophones. Partant du constat que les élèves perçoivent l'anglais uniquement comme une matière scolaire, et que les interactions se mettent difficilement en place au sein des classes hétérogènes, nous nous attacherons à voir l'impact de cet outil pédagogique sur la communication au sein du groupe et la socialisation des élèves. Par des apports théoriques puis des recherches menées dans une classe de seconde dans laquelle coexistent des élèves tous différents les uns des autres, nous montrerons l'importance de dresser un profil de la classe pour que cette pratique soit bénéfique. Nous analyserons ensuite la communication et l'engagement d'un panel d'élèves en fonction des types de jeu proposés avant de faire le bilan quant à leurs ressenti et l'utilité de cette tâche. Ce mémoire met l'accent sur la façon dont cette technique d'animation de classe permet aux élèves d'apprendre à se connaître et travailler ensemble dans un climat de confiance, à tisser des liens mais aussi à se confronter à des situations réelles tout en les aidant à devenir des citoyens capables de communiquer de manière spontanée en anglais.

Mots clés : **jeu de rôle, hétérogénéité, communication, socialisation, climat de confiance**

Summary : Role play in the classroom is a pedagogical tool that has been used in the education system in English speaking countries for many years. It enables students to communicate easily and find significance and meaning when speaking a foreign language. As an English teacher in France I have realised that many students consider English as a pointless language. Therefore getting them speak English can be difficult, especially in heterogeneous classes in which they have sometimes to interact with classmates they do not know. This work shows how role play as a teaching method promotes effective interpersonal relations and aids motivation, helping students to easily acquire second language skills. The students also benefit from working in a group, taking on a role and using social skills to achieve their goal. This study consists of firstly defining the pedagogical and didactic stakes used in role playing. Followed by describing the proceedings and analysing the results, the experiment in question was conducted on a Year 11 class. Finally, the findings are summarised in a third part that asks whether role play had a positive impact on the students, helping to build self-confidence, to interact and improving the overall atmosphere in the classroom.

Key words : **role playing, heterogeneity, communication and social skills, climate of trust**

