



HAL
open science

Jeu de rôle en classe de FLE : le vécu des apprenants

Lucas Descloux

► **To cite this version:**

Lucas Descloux. Jeu de rôle en classe de FLE : le vécu des apprenants. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03611550

HAL Id: dumas-03611550

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03611550v1>

Submitted on 17 Mar 2022

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.

Jeu de rôle en classe de FLE : le vécu des apprenants

**Lucas
DESCLOUX**

Sous la direction de **Catherine MULLER**

UFR Langage, Lettres et Arts du spectacle,
Information et Communication
Département **Sciences du Langage & Français Langue Etrangère**

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : **FLES à orientation recherche**

Année universitaire 2020-2021

Jeu de rôle en classe de FLE : le vécu des apprenants

**Lucas
DESCLOUX**

Sous la direction de **Catherine MULLER**

**UFR Langage, Lettres et Arts du spectacle,
Information et Communication
Département Sciences du Langage & Français Langue Etrangère**

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : **FLES à orientation recherche**

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

A l'issue de ce travail de recherche éprouvant mais passionnant, j'aimerais remercier en premier lieu les élèves exceptionnels que j'ai rencontrés et sans qui ce travail n'aurait pas été permis.

Je tiens aussi à remercier leurs enseignantes qui m'ont conseillé et orienté dans mon processus de formation.

Un grand merci à tous ceux qui m'ont soutenu et supporté pendant ces deux dernières années, en particulier ma famille et mes amis.

Je souhaite également rendre hommage à ma Directrice de Recherche, Catherine Muller, qui m'a guidé dans ce projet avec beaucoup de patience et de compréhension.

J'aimerais enfin remercier ma compagne dont le soutien et les encouragements ont joué un rôle ô combien déterminant notamment dans les moments les plus difficiles. *Gracias por todo !*

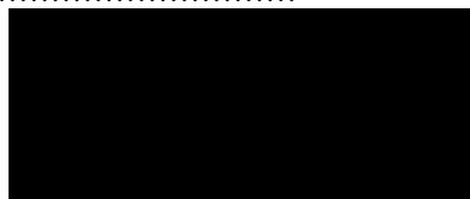
DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Lucas

NOM : DESCLOUX

DATE : 16/11/21



Sommaire

Introduction	7
PARTIE 1 : CONTEXTE DE LA RECHERCHE	8
1. <i>L'Instituto Beatriz Galindo.....</i>	8
2. <i>Les assistants de langue à l'IBG.....</i>	9
3. <i>Notre engagement auprès de l'IBG.....</i>	10
4. <i>Emergence du sujet de recherche.....</i>	12
PARTIE 2 : CADRAGE THEORIQUE	14
2.1. Les caractéristiques du « jeu »	14
2.1.1. <i>Qu'est-ce que le jeu ?.....</i>	14
2.1.2. <i>Jeux, jeux de rôles et simulation.....</i>	16
2.1.3. <i>L'exercice interactif du DELF.....</i>	18
2.1.4. <i>Enseignement en milieu guidé.....</i>	20
2.2. La capacité à interagir langagièrement	22
2.2.1. <i>Les compétences en liées à l'exercice d'interaction</i>	22
2.2.2. <i>Jeu et créativité</i>	24
2.2.3. <i>Préparation à l'exercice d'interaction.....</i>	26
2.2.4. <i>L'acquisition dans l'instabilité de l'interaction</i>	28
3. L'apprenant(e) au cœur d'une interaction complexe.....	30
2.3.1. <i>Une espace de fiction polyphonique.....</i>	30
2.3.2. <i>La synchronisation entre acteur et spectateurs.....</i>	32
2.3.3. <i>La notion d'empathie.....</i>	34
2.3.4. <i>Les émotions et la face dans le cadre du jeu de rôle.....</i>	36
PARTIE 3 : PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE.....	38
3.1. <i>Emergence de la problématique.....</i>	38
3.2. <i>Les questionnaires.....</i>	40
3.3. <i>Entretiens compréhensifs en collaboration avec les apprenants</i>	43
PARTIE 4 : QUESTIONNAIRES	46
4.1. Enquête par questionnaires	46
4.1.1. <i>Contexte de classe favorisant</i>	46
4.1.2. <i>Entre divertissement et ennui</i>	47
4.1.3. <i>Une activité à plusieurs vitesses.....</i>	49
4.1.4. <i>Se questionner sur les compétences visées.....</i>	51

PARTIE 5 : ENTRETIENS COMPREHENSIFS	53
5.1. Un événement au centre de l'attention	54
5.1.1 <i>La (dé)ritualisation en classe</i>	54
5.1.2 <i>L'humour vecteur d'attention conjointe</i>	56
5.1.3 <i>La tendance à l'empathie</i>	58
5.2. L'individu dans le groupe	60
5.2.1 <i>Le rapport à soi</i>	60
5.2.2 <i>Commettre une erreur en public</i>	62
5.2.3 <i>Le paradigme de la communication</i>	64
5.3. Apprendre par et pour l'action langagière	66
5.3.1 <i>La situation d'authenticité</i>	66
5.3.2 <i>Développer des compétences dans l'imprévisibilité</i>	68
5.3.3 <i>Dans le processus de (trans)formation de l'individu</i>	70
Bilan de l'analyse	72
Conclusion	73
Bibliographie	74
Annexes	76

Introduction

En 2015, projetant de dédier ma carrière à l'enseignement primaire, j'ai vécu ma première rencontre immersive avec une langue étrangère, ce qui marqua le début d'un nouveau projet de professionnalisation. Ce voyage m'a appris non seulement à connaître d'autres cultures par le biais des rencontres et de la pratique de la langue mais aussi, à redécouvrir ma propre culture et ma propre langue à travers l'Autre. En poursuivant cette expérience dans d'autres pays, j'ai développé une passion pour l'apprentissage et l'enseignement des langues. Lors de mon engagement dans une formation en Français Langue Etrangère (FLE) au niveau master, je me suis donné pour objectif d'associer mon travail à cette passion nouvelle que j'essaie aujourd'hui de transmettre en tant que professeur de FLE.

Dans mon apprentissage de l'anglais puis, de l'espagnol, j'ai développé des compétences en immersion, par opposition au milieu guidé, caractéristique de la classe de langues. L'urgence et l'imprévisibilité de l'action m'ont appris à improviser, à m'adapter et surtout, à communiquer efficacement. Ensuite, les trois années d'assistant que j'ai vécues avant de franchir les portes du professorat m'ont permis de me familiariser avec la réalité de l'enseignement en milieu guidé. Sans la pression de résultats et de respect des programmes, dans mon rôle d'assistant, j'ai pu expérimenter, tenter et me tromper.

Désireux de reproduire en classe les conditions dans lesquelles j'avais moi-même développé mon répertoire langagier, j'ai commencé à proposer très tôt des activités ludiques au cours desquelles la situation de communication était simulée à travers des « jeux de rôle ». A l'instar des projets que j'avais pu mettre en place dans mon expérience d'animateur socioculturel, cette démarche visait aussi bien à donner du sens à l'apprentissage qu'à rendre l'espace de classe dynamique et motivant. Lors de ma dernière année d'assistant de langues, cette pratique du jeu de rôle s'est inscrite dans un processus plus officiel qui visait à préparer de potentiels candidats à la certification en français (DELFF).

L'analyse de cette expérience va nous permettre de mettre en évidence ce que représente symboliquement le jeu de rôle en classe de FLE ainsi que les points d'appui et les difficultés qu'il génère. Pour ce faire, je propose d'analyser les questionnaires et les entretiens qui ont été soumis aux apprenants en fin d'année scolaire. A partir de ce cas concret, la recherche visera à mettre en évidence des axes de travail autour de la planification, de la fonction et de l'accompagnement du jeu de rôle en classe de FLE. A partir de ce point, nous emploierons la première personne du pluriel afin de dépersonnaliser la narration.

Partie 1 : Contexte de la Recherche

1. *L'Instituto Beatriz Galindo*

La transformation du paysage de l'enseignement des langues progresse à l'échelle internationale et l'établissement scolaire dans lequel nous avons travaillé continue de s'adapter à cette mutation, tant dans la façon dont les acteurs éducatifs proposent leur cours que dans la fonction même de l'établissement qui devient depuis peu une plateforme de formation et de certification en langue. Le lycée Beatriz Galindo (IBG) est un établissement espagnol du secondaire créé en 1940. Il est situé au cœur de la ville de Madrid dans le quartier *Salamanca*. Il est fréquenté par environ 1300 élèves qui, pour la plupart, habitent dans des quartiers limitrophes. Pas moins de 80 enseignantes et enseignants y travaillent. L'IBG a la particularité de proposer deux cursus bilingues, anglais et français, dans lesquels certaines matières comme la Physique-Chimie, la Biologie ou encore, la musique sont proposées dans la langue cible. L'omniprésence du bi-plurilinguisme est certes propre à l'établissement mais il est intéressant de noter qu'à l'échelle de la *Comunidad de Madrid*, il existe aussi un engagement fort dans ce domaine. En effet, en consultant les chiffres sur la page officielle, on constate que plus de la moitié des établissements du secondaire possède et propose des cursus scolaires bi-plurilingues en anglais.

Dans notre établissement, à l'issue d'un cursus bi-plurilingue, les étudiants atteignent un niveau C1 en anglais et B2 en français cependant, il n'existe pas de document qui atteste du niveau de langue comme le *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) ou encore le Diplôme d'Etudes en Langue Française (DELF). Au-delà du niveau obtenu, la formation bi-plurilingue en français – désormais « BachiBac » – présente une particularité très intéressante puisqu'elle vise l'obtention d'un double diplôme : le *Bachillerato* (baccalauréat espagnol) et le Baccalauréat français.

Le cursus « BachiBac » se réalise au cours des deux dernières années d'éducation secondaires. Pour s'y préparer, les apprenants intègrent ce parcours à partir de la première année d'*Educación Secundaria Obligatoria* (ESO) et ce, pendant quatre ans, à raison d'une heure de français par jour en plus des matières proposées en français. Le recours à la langue cible dans les matières plus scientifiques notamment se fait de façon progressive. Ainsi, en quatrième année d'ESO (4^oESO), il est très rare d'entendre de l'espagnol dans des classes proposées en français alors qu'en première année (1^oESO), le recours au français est limité à des notions simples et spécifiques à la matière enseignée.

2. Les assistants de langue à l'IBG

Il y a quelques années, l'IBG obtenait la compétence de centre d'examen du DELF pour le public junior/scolaire. Ainsi, si aucune certification n'est proposée à l'issue du cursus scolaire officiel, elle est possible à travers la candidature à l'examen qui correspond au niveau d'étude souhaité. La formation et la certification des élèves de l'établissement représente donc un enjeu important tant sur le plan de la formation linguistique du public que sur la stratégie de développement de l'établissement. Lorsque nous avons débuté le programme d'assistant, l'intention du département de français était claire : former les élèves qui se rapprochaient du niveau « BachiBac » et leur permettre de se certifier au moins au niveau B1, niveau au cours duquel le locuteur est capable de communiquer sans trop de difficulté dans la plupart des situations de la vie quotidienne.

Si la *Comunidad de Madrid* développe une stratégie de formation en langues depuis plusieurs années, la réalité de l'IBG montre qu'il existe un besoin net en formation dès lors que l'établissement a fait évoluer ses perspectives éducatives en matière d'enseignement des langues. En effet, le DELF prend appui sur une approche communicative ainsi, la volonté éducative de former les apprenants doit être accompagnée par une réflexion pédagogique autour de la question des méthodes d'enseignement, d'autant plus dans un établissement qui propose une méthode dite « traditionnelle » : peu d'interactions en classe, peu d'activité orale, centration sur l'écrit et sur la mémorisation. La réponse à ce besoin de changement est censée passer par le recrutement d'assistants de langues.

En octobre 2020, la *Comunidad de Madrid* annonçait un chiffre révélateur de son engagement en matière de développement des langues et de programmes internationaux : 2400 assistants de langues provenant de 34 pays différents s'engageaient dans les écoles primaires, les collèges, les lycées et autres structures d'enseignement¹. France Education International (FEI) est l'établissement qui propose des programmes de mobilité invitant les étudiants français à diffuser et à promouvoir la langue et la culture françaises dans le monde. Sur la page de présentation de l'établissement, FEI nous explique que le rôle des assistant(e)s consiste en premier lieu à « améliorer les compétences de communication des élèves, notamment à l'oral, et approfondir leur connaissance de la culture française »². Les assistants, parfois aussi appelés « lecteurs » ou « auxiliaires », ont donc pour mission principale de proposer des activités langagières liées à l'oral.

¹ <https://www.comunidad.madrid/>

² <https://www.france-education-international.fr/partir-letranger/devenir-assistant-de-langue-francaise-letranger?langue=fr>

3. Notre engagement auprès de l'IBG

Nous avons collaboré avec l'IBG pendant deux ans en tant qu'assistant de langue. Dans ce cadre, nous avons collaboré avec une dizaine d'enseignants, tous en relation avec le département de français ainsi qu'avec quatre assistants différents chaque année. Dans les premiers mois, nous avons réalisé que notre rôle d'assistant n'était pas précisément décrit. La stratégie de développement des interactions orales était bien exposée mais les moyens opérationnels étaient souvent imaginés par les assistants eux-mêmes qui, la plupart du temps, n'avaient jamais vécu d'expérience d'enseignement auparavant et n'avaient pas suivi de formation en rapport avec la sociolinguistique et la didactique des langues.

Dans certaines classes, nous pouvions prendre en charge des moitiés de groupes, en accord avec le responsable pédagogique et ainsi, faciliter les interactions en petits groupes dans un espace dédié aux assistants et à la pratique de l'oral. Ce dispositif nous a permis en effet de créer des situations interactives, ludiques et de jouer dans des exercices d'interaction en nous inspirant des descriptions proposées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Pour le corps éducatif, le fait de pratiquer l'oral était intéressant parce qu'il permettait aux apprenants de trouver une certaine aisance et éventuellement, de dépasser une posture d'inhibition à l'oral. Selon eux, la pratique interactive et le travail des activités langagières orales étaient rendus difficiles – voire impossibles – en classes entières.

A l'IBG, les assistants sont invités à intervenir deux fois par semaine dans les cours de français. Ainsi, les dédoublements présentent un intérêt particulier car en divisant équitablement le groupe entier à deux reprises, les potentialités des temps de parole sont multipliées par deux pour chaque apprenant et ce, dans les deux demi-groupes. Cette organisation vise d'une part à développer les activités de production orale en tout genre et d'autre part, nous considérons qu'elle permet aux apprenants et à l'assistant de créer une relation plus humaine et personnalisée. En effet, dans les dédoublements, la prise de note n'est pas aussi systématique que dans un cours normal et les activités ludiques sont plus courantes. Cette disposition de l'espace et du temps représente selon nous, par essence, un moment pédagogique que les apprenants peuvent associer au jeu, à la détente et au plaisir ludique. Dans ce contexte, nous sommes convaincus que la relation entre les apprenants et l'assistant est spécifique voire, privilégiée : chaque participant apprend à se connaître et à partager une confiance qui n'est peut-être pas toujours permise dans la cadre de la classe entière.

Au cours de la deuxième année, les dédoublements que nous faisons jusqu'alors n'étaient plus envisageables dès lors, nous avons travaillé avec l'enseignant dans la même classe. Nous avons observé plusieurs difficultés d'ordre organisationnel : le nombre d'élèves (de 20 à 35), le temps imparti (55 minutes officielles) et l'agencement de l'espace (tables individuelles tournées vers le tableau). Dès lors, l'activité orale réside en grande partie dans les interactions spontanées, les échanges interpersonnels, les exposés – souvent lus – et, rarement, dans les exercices d'interaction de type « jeu de rôle ». Ces activités de jeu amenaient deux apprenants – ou un apprenant avec l'assistant – à interpréter un dialogue avec un degré d'improvisation qui dépendait du niveau. Ces interactions avaient lieu soit sur la « scène » de classe c'est-à-dire, devant les camarades soit, dans la classe avec des interlocuteurs qui restaient à leur place, dans un contexte sans doute moins inhibant. Parfois, ces échanges étaient construits à l'avance et donc, ils étaient lus. Cela limitait considérablement la spontanéité mais permettait à des débutants de 1^{er}ESO de jouer des dialogues comme dans la « vraie vie ». En 4^{er}ESO, le jeu de rôle était plus exigeant car il leur était interdit d'utiliser l'écrit et ce, dans le but précis de développer leur compétence à interagir dans l'urgence et l'imprévisibilité du réel.

Tout ce travail de contextualisation nous permet d'arriver à un événement qui a été déterminant dans la construction de notre objet de recherche. Au cours de la deuxième année d'assistant, nous avons eu la chance de pouvoir retrouver en 4^{er}ESO un groupe avec lequel nous avons travaillé en première année. Ayant beaucoup travaillé en dédoublement et ayant réalisé divers projets de présentation orale ou d'interaction jouée, nous avons tissé des liens relationnels et éducatifs particuliers. A la rentrée de la deuxième année, nous nous retrouvions avec un plaisir non dissimulé. La spécificité de cette relation nous a permis de mettre en place des activités d'expression en grand groupe auxquelles les apprenants adhéraient souvent par avance.

Au niveau 4^{er}ESO, la question de la certification au niveau B1 se pose. La nouvelle enseignante avec laquelle nous avons travaillé en avait bien conscience et avait intégré depuis plusieurs années déjà, des stratégies d'enseignement en lien avec une perspective actionnelle ou communicative de l'enseignement. Dans les périodes de préparation du DELF blanc et du DELF officiel, l'enseignante nous a assigné le rôle d'examineur afin de travailler la partie de production orale de l'examen DELF B1. Ainsi, pendant plusieurs cours, nous avons joué à l'examineur et les apprenants ont joué aux candidats. Nous avons réalisé plusieurs « exercices d'interaction » afin de pratiquer et de préparer les apprenants aux épreuves officielles.

4. Emergence du sujet de recherche

Nous nous souvenons d'une classe au cours de laquelle nous avons interprété le rôle de « faux » examinateur avec entrain. Dans la dynamique d'interaction, nous avons cherché à amener l'interlocuteur à suggérer des solutions ou à émettre des critiques. Professionnellement et personnellement, les exercices étaient stimulants et nous avons été surpris d'observer les réactions dynamiques et la répartie des élèves qui étaient volontaires, spontanés et acceptaient le défi sans réticence. En effet, à la différence de classes d'un niveau moins avancé dans lesquelles les interactions étaient beaucoup plus limitées, les situations fictives que nous avons créées par le biais du jeu de rôle laissaient libre cours au choix et à l'improvisation dans la classe de 4[°]ESO. Ces apprenants étaient notamment amenés à résoudre un problème ou demander des renseignements ; bref, réaliser des actes de paroles dans des situations dites « authentiques » qui correspondent à la réalité de l'interaction avec autrui.

En tant que locuteur natif, nous avons rencontré quelques difficultés à construire la conversation avec l'interlocuteur. En effet, dans la vie réelle, les situations inattendues sont parfois difficiles à appréhender, même en langue première. En classe de FLE, non seulement les limites de l'espace nous obligent à inventer une situation fictionnelle dans laquelle le locuteur doit pouvoir s'imaginer mais aussi, l'engagement dans cette situation doit s'effectuer dans une langue qui n'est pas première pour ceux qui participent en tant que « candidats ». La question du « vécu des apprenants » est rapidement apparue tant cette activité nous paraissait peu évidente à appréhender.

Au regard de la réactivité des apprenants et de leur enclin à se prêter au jeu, nous nous sommes demandé comment ces derniers parvenaient à mobiliser leur capacité dans une activité interactive et comment cet engagement leur permettait de développer concrètement leur compétence à communiquer. Nos observations nous ont permis de noter que les compétences extralinguistiques nécessaires pour ce genre d'activités n'étaient pas égales chez chaque individu ainsi, nous avons fait l'hypothèse que le vécu variait de la même manière. L'une de nos interactions nous a particulièrement marqué car l'interlocutrice avec laquelle nous jouions a « perdu ses moyens » et a dû utiliser sa première langue pour exprimer la difficulté pour demander à arrêter l'interaction. A partir de cette expérience, nous avons pu confirmer nos hypothèses à propos de l'influence de caractéristiques propres à l'individu sur la capacité à s'engager dans le jeu de rôle. Notre intention de recherche s'est alors tournée vers l'étude des sentiments et du rapport des apprenants au jeu de rôle. Néanmoins, avant de formaliser nos outils d'enquête, nous avons posé une question de départ afin de dégager un cadrage théorique :

Qu'est-ce que le jeu de rôle en classe de FLE ?

A partir du cadrage théorique, nous allons, dans un premier temps, définir ce que l'on entend par « jeu de rôle ». De la notion de « jeu » à celle de « simulation » en passant par l'activité de « simulation globale », nous tâcherons de donner notre propre interprétation de ce concept en nous appuyant sur des spécialistes de plusieurs champs d'études. Ensuite, nous chercherons à mettre en évidence les principales compétences qu'il vise à développer en commentant les éléments décrits dans le CECRL. Enfin, dans notre dernière partie du cadrage, nous proposerons une description des caractéristiques propres à la situation de communication fabriquée par le jeu de rôle. Nous emploierons des ressources issues de différents domaines, aussi bien de la didactique des langues que de l'étude sur la performance ou des neurosciences. Grâce aux notions développées à travers le cadrage théorique, nous aurons une vision de référence au sujet de ce qu'est le jeu de rôle dans la classe de FLE avec ce qu'il apporte mais aussi, ses limites et ses difficultés potentielles. A partir de ces éléments, nous tenterons de donner du corps au vécu des apprenants en associant les processus d'acquisition du terrain à ces concepts théoriques.

Ce travail de recherche s'inscrit en partie dans le champ des études sociolinguistiques au sens qu'il s'intéresse à comprendre comment le langage fonctionne dans la réalité. En effet, nous procéderons à une analyse de données qui, selon les autrices J. Boutet et M. Heller, correspond à l'une des spécificités du champ sociolinguistique à savoir « une discipline de terrain dans laquelle l'enquête [...] est un dispositif central ». D'ailleurs, les autrices relatent quelques associations faites avec la notion de « linguistique de terrain » notamment en mentionnant le travail de J. Boutet (1994). Cette recherche autour de la question du jeu de rôle vise avant tout la description que la prescription et s'inscrit donc volontiers dans le champ de la recherche fondamentale. Cette précision est importante car elle introduit l'idée qu'en décrivant les phénomènes observés au cours des exercices en interaction, nous n'avons pas d'objectif premier qui consiste à trouver une solution ou à modifier la réalité. Il s'agit d'élargir le champ de connaissances autour des composantes de ce cadre d'interaction spécifique afin de mieux comprendre les enjeux de la pratique du jeu de rôle dans l'enseignement des langues.

PARTIE 2 : CADRAGE THEORIQUE

2.1. Les caractéristiques du « jeu »

2.1.1. *Qu'est-ce que le jeu ?*

Pour introduire la notion de jeu, appuyons-nous en premier lieu sur notre vécu personnel et nos expériences professionnelles liées au champ de l'animation socioculturelle avant celui de l'enseignement. Le jeu est un événement social souvent ritualisé avec des joueurs novices, initiés ou habitués. Il peut être associé à l'enfance, à la jeunesse voire, à l'immatunité. Pourtant, le jeu traverse les âges. En effet, nous nous souvenons ici des événements familiaux liés à des jeux traditionnels de la culture française comme la belote, le tarot au cours desquels plusieurs générations se retrouvaient. Avec le recul, nous remarquons que la pratique du jeu disparaît dans la vie active dès lors, on peut facilement associer cette notion à celle du divertissement voire, à l'oisiveté. Autrement dit, pour jouer, il faut avoir le temps. D'ailleurs, le jeu rencontre ici une des critiques les plus récurrentes : quand on joue on perd du temps. Pourtant, le jeu continue de se développer largement à notre époque en effet, il n'a sans doute jamais pris autant de formes qu'aujourd'hui. On peut même dire qu'il n'a jamais recouvert une variété aussi grande de supports. Un « jeu » vidéo tient entièrement dans la main, les « jeux » de paris restent très communs et lucratifs, certains « jeux » de récréation continuent d'inquiéter le corps éducatif et d'une autre côté, il n'a sans doute jamais existé une offre aussi grande parmi les ludothèques implantées dans la plupart des grandes villes de France. Dans ce contexte, comment apporter une critique à la notion de jeu sans préciser de quoi on parle ?

Pour avancer dans cette recherche, voyons l'une des définitions que propose le site du Larousse en ligne.

1. Activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir : [Participer à un jeu](#).

SYNONYMES :

[amusement](#) - [délassement](#) - [distraction](#) - [divertissement](#) - [passe-temps](#) - [récréation](#)

Avec cette première définition, on retrouve une notion qui s'affranchit de toute finalité utilitaire. Le jeu se rapporte par ailleurs à la notion de plaisir, notion que l'on retrouvera à plusieurs reprises dans la suite de cette recherche. La deuxième définition proposée par ce support en ligne désigne le jeu comme une :

2. Activité de loisir soumise à des règles conventionnelles, comportant gagnant(s) et perdant(s) et où interviennent, de façon variable, les qualités physiques ou intellectuelles

Cette définition renvoie d'une part à des notions directement liées aux qualités personnelles de l'individu. La course à la victoire est régulée par des qualités propres au joueur. Il est dès lors aisé d'imaginer des phénomènes d'association des caractéristiques du joueur à ses qualités personnelles ainsi, les notions de « gagnant » et « perdant » peuvent menacer l'affect des participants au jeu. Si la victoire est potentiellement gratifiante, la défaite présente les des potentialités contraires comme la frustration voire, la blessure.

Sur le site du Centre National de Ressources Textuelles et Linguistiques (désormais CNRTL), nous retrouvons des acceptions similaires à celles données par le site du Larousse. Dans un premier temps, le jeu est considéré comme :

« Activité divertissante, soumise ou non à des règles, pratiquée par les enfants de manière désintéressée et par les adultes à des fins parfois lucratives »³.

On retrouve ici les notions de divertissement, d'enfance et d'intérêt habituel de ce genre d'activités si elle n'est pas associée aux visées lucratives de certains jeux qui – soit dit en passant – peuvent aussi bien s'associer à des pratiques adultes qu'à des pratiques enfantines matérialisées entre autres par le troc de jeux, de jouets, de cartes de collection en selon un principe de spéculation sur leur valeur lucrative ou affective de l'objet de la transaction. Dans une définition ultérieure, nous pouvons associer l'acception proposée par le Larousse :

« Activité ludique organisée autour d'une partie comportant généralement des règles, des gagnants et des perdants. »

Dans cette définition, nous retrouvons les notions de victoire et de défaite mentionnées ci-dessus mais aussi, nous pouvons voir l'apparition du mot « ludique ». L'outil de recherche étymologique proposé par le CNRTL montre que « ludique » vient du latin « ludus » soit, « jeu, amusement », une notion indissociable de notre présent objet d'étude. La première acception donnée par l'outil lexicographique définit le « ludique » de la façon suivante :

« Qui concerne le jeu en tant que secteur d'activité dont la motivation n'est pas l'action efficace sur la réalité mais la libre expression des tendances instinctives, sans aucun contrôle d'efficacité pragmatique » (ibid.).

Cette définition, tirée des champs de la philosophie et des sciences humaines, soulève le caractère inconséquent de l'activité « jeu ». Si cela répond à des tendances instinctives, on peut penser que jouer est propre à la nature humaine. L'absence de contrôle pragmatique renvoie à une opposition nette avec une fin utilitariste d'autres activités telles que le travail. Maintenant que nous avons défini la notion de jeu, interrogeons-nous à propos de sa fonction et de sa place dans la salle de classe. Quelles formes peut-il prendre ? Comment on joue ?

³ <https://www.cnrtl.fr/>

2.1.2. Jeux, jeux de rôles et simulation

Dans la classe de FLE, le jeu peut s'associer à différentes pratiques. Premièrement, certains acteurs éducatifs parlent de ludification ou de « gamification » de la classe. Ceci peut aussi bien renvoyer à l'introduction de personnages liés au monde du jeu vidéo qu'à l'usage de supports de type « jeu de société » pour accompagner l'apprentissage en classe. Avec l'aménagement d'équipements informatiques, la « ludification » passe aussi par l'utilisation de quiz collectifs comme les *Kahoot* ou encore, le travail sur des modules et plateformes comme *LearningApps* ou encore *Apolearn* qui peuvent rendre les exercices d'application de règle plus ludiques et interactifs.

En ce qui concerne le jeu associé à l'exercice d'interaction, nous pouvons mentionner là-aussi plusieurs supports que nous avons étudiés pendant le cursus de master ou dans notre expérience professionnelle. D'abord, dans notre pratique, nous avons souvent fait des jeux qui visaient le développement de la créativité au cours desquels nous inventions un contexte de type « enquête » dans lequel les apprenants communiquaient entre eux sous formes de questions. Les jeux de rôle et les simulations présentent en la matière des supports incontournables pour travailler l'interaction qui peut s'apparenter à l'un ou l'autre selon les acceptions. Invitons ici Laurence Schmoll qui développe une première distinction entre « jeu » et « jeu de rôle », dans un article consacré au jeu dans l'enseignement.

« Nous constatons qu'une confusion est faite entre le jeu et le jeu de rôles, du fait notamment de la proximité des termes, mais également pour la raison que tous deux partagent la caractéristique de second degré et d'absence de conséquence sur la réalité. Un jeu de rôles en éducation correspond davantage à une simulation durant laquelle les apprenants incarnent un personnage dans un contexte donné de la vie réelle et en improvisant (plus ou moins en fonction du temps de préparation) un dialogue. » (Schmoll, 2016, 5)

A partir de cette démonstration, nous pouvons considérer que l'exercice en interaction proposé lors de l'examen DELF au niveau B1 correspond parfaitement à la notion de jeu de rôle développée par l'auteure. Il s'agit bien d'interpréter un personnage de la vie réelle et les conditions dans lesquelles cette activité se déroule ne donnent pas d'autres possibilités au candidat que d'improviser à partir des compétences qu'il a acquises dans son parcours d'apprentissage. Plus loin, L. Schmoll dissocie plus nettement les deux termes :

« [L'activité de jeu de rôle] peut difficilement, à notre sens, être qualifiée de jeu (à moins que les apprenants l'investissent comme tel), car elle ne présente pas de règles (mais des consignes) et son enjeu n'intègre pas la notion de victoire ou de récompense bien que nous puissions parler de gain à l'apprentissage. »

A la lecture de la dissociation proposée par L. Schmoll, on se pose la question suivante : Qu'est-ce qui fait jeu ? A en croire l'auteure, ce qui ferait jeu, ce serait la présence de règles, d'un but, et la mise en place de victoire et de défaite. Selon ce raisonnement, une activité sans règle ni principe de victoire ou de défaite n'est pas un jeu. Voilà qui limite considérablement les potentialités de formes qu'il peut prendre. Notre objectif n'est pas de répondre à la question du « jeu », notons toutefois que les premiers jeux d'enfants peuvent être également dépourvus de règles, de gagnants et de perdants. A partir de figures symboliques, l'individu invente des histoires et donne un rôle à ses personnages : il joue. Par ailleurs, il existe plusieurs supports ludiques vendus dans la plupart des ludothèques qui invitent les joueurs à inventer et raconter des histoires sous forme d'improvisation comme le très populaires « Rory's Story Cubes » et le plus technique « Comment j'ai adopté un gnou ». A l'instar des premiers jeux d'enfants, ils invitent les joueurs à raconter des histoires à partir d'images pour le premier et à partir de phrases pour le second. Dans « Comment j'ai adopté un gnou » - édité curieusement par la maison d'édition « le droit de perdre », les gagnants ou perdants sont éventuellement désignés en fonction de la qualité de l'histoire. En ce qui concerne le jeu « Rory's Story Cubes », les créateurs sont très clairs dans leurs instructions : « Une seule règle : il n'y a pas de mauvaise réponse »⁴.

Pour notre recherche, c'est moins le signifiant « jeu » que son signifié qui nous intéresse. Nous adopterons donc la première acception proposée par L. Schmoll à propos de la notion « jeu de rôle » afin de désigner les activités de simulation que nous avons réalisées en classe. La notion de « jeu de rôle » est alors égale à la notion de « simulation » en classe de FLE mais elle se détache d'autres activités propres à l'apprentissage en milieu guidé telles que la « simulation globale » ou encore, « l'atelier théâtral ». La simulation globale se réfère davantage à une activité au cours de laquelle les participants inventent des personnages qu'ils incarnent directement et pleinement dès lors, l'ambivalence de leur identité propre à l'exercice d'interaction proposé dans le DELF disparaît. Au contraire, dans un jeu de rôle, on ne sait pas si le locuteur parle en son nom ou au nom de quelqu'un d'autre. Enfin, le jeu de rôle se distingue de l'atelier théâtral car il a une visée plus pragmatique qu'esthétique. S'il cherche à développer des compétences similaires (la créativité, l'improvisation) dans un cadre fictionnel, il ne saurait s'y assimiler entièrement car c'est moins l'expression libre que la réalisation d'une action permise par la communication qui est visée.

⁴ Extrait du livret d'instructions du jeu « Rory's Story Cubes ».

2.1.3. L'exercice interactif du DELF

Le CECRL propose une démarche dite actionnelle ou communicative de l'enseignement des langues c'est-à-dire, une approche d'enseignement qui met en valeur un agir communicatif au moyen de la langue cible et non plus un apprentissage qui – si nous généralisons – se limiterait à l'étude de la langue dans son ensemble et ne permettrait pas une appropriation pratique de celles et ceux qui l'étudient.

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001, 15).

La démarche actionnelle a pour but de préparer le locuteur à des situations sociales dans lesquelles l'individu s'inscrira probablement dans sa vie future. Pour ce faire, le cadre propose de développer en classe une approche de travail par les tâches :

« Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (Conseil de l'Europe, 2001, 15).

Ces tâches ont la fonction de préparer les individus à des situations dites authentiques et à développer notamment la « compétence à communiquer langagièrement » (Conseil de l'Europe, 2001, 17) qui se divise selon plusieurs composantes : « linguistique », « sociolinguistique » et « pragmatique ». Selon l'approche communicative, la construction des compétences est organisée en fonction de niveaux de référence que l'on peut résumer ainsi :

- Élémentaire : A1 et A2,
- Intermédiaire : B1 et B2,
- Expérimenté : C1 et C2.

Pour chacun de ces niveaux, le CECRL définit un cadre d'objectifs communicatifs, linguistiques et socioculturels qu'il convient d'atteindre dans une perspective de certification en langue française notamment par le biais du Diplôme d'Etudes en Langue Française (désormais DELF). Dans ce travail de recherche, nous allons nous concentrer particulièrement sur l'une des compétences en lien avec l'exercice de production orale pour les apprenants de niveau indépendant – ou « niveau seuil » – (désormais B1) : l'interaction orale.

Pour commencer, nous allons nous intéresser à l'objectif défini par le cadre. Au niveau B1, la capacité à interagir oralement s'évalue notamment en fonction de ce marqueur de référence :

« [L'apprenant] Peut exploiter avec souplesse une gamme étendue de langue simple pour faire face à la plupart des situations susceptibles de se produire au cours d'un voyage. Peut aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier, exprimer des opinions personnelles et échanger de l'information sur des sujets familiers, d'intérêt personnel ou pertinents pour la vie quotidienne (par exemple, la famille, les loisirs, le travail, les voyages et les faits divers) » (Conseil de l'Europe, 2011, 61).

Afin d'évaluer l'acquisition de cette compétence, le CECRL propose un « exercice en interaction », l'une des trois tâches qui compose l'ensemble « Production orale » selon l'organisation suivante :

1. L'entretien dirigé
2. L'exercice en interaction
3. L'expression d'un point de vue

L'exercice en interaction consiste à incarner sans préparation un personnage au cours d'une situation imaginaire mais, potentielle et plausible, en lien avec la vie quotidienne. Le candidat doit résoudre une situation problématique, obtenir des renseignements ou encore, proposer de l'aide en interagissant avec l'examineur qui joue l'autre personnage (un voisin de chambre, un policier ou encore un professeur de français). Pour résoudre cette situation, le candidat dispose de 3 à 4 minutes, sans possibilité de préparation. Il doit donc être prêt, en amont, à faire face à ces situations qui requièrent des compétences très variées.

Si l'intégralité de l'épreuve prend en compte des critères lexicaux, morphosyntaxiques et phonétiques, chaque partie comprend une évaluation spécifique (voir *Annexe 1*). Dans le document de l'examineur, la grille de l'exercice en interaction se présente de la façon suivante :

1. ENTRETIEN DIRIGÉ		2 à 2 minutes	
Peut parler de soi avec une certaine assurance en donnant informations, raisons et explications relatives à ses centres d'intérêt, projets et actions.	0 0,5 1 1,5 2		
Peut aborder sans préparation un échange sur un sujet familier avec une certaine assurance.	0 0,5 1		
EXERCICE EN INTERACTION		3 à 4 minutes	
2 EXERCICE EN INTERACTION	3 à 4 minutes		
Peut faire face sans préparation à des situations même un peu inhabituelles de la vie courante (respect de la situation et des codes sociolinguistiques).	0 0,5 1		
Peut adapter les actes de parole à la situation.	0 0,5 1 1,5 2		
Peut répondre aux sollicitations de l'interlocuteur (vérifier et confirmer des informations, commenter le point de vue d'autrui, etc.).	0 0,5 1 1,5 2		
EXERCICE EN INTERACTION		3 à 4 minutes	
3. L'expression d'un point de vue		3 à 4 minutes	
Peut parler de soi avec une certaine assurance en donnant informations, raisons et explications relatives à ses centres d'intérêt, projets et actions.		0 0,5 1 1,5 2	
Peut aborder sans préparation un échange sur un sujet familier avec une certaine assurance.		0 0,5 1	
Peut parler de soi avec une certaine assurance en donnant informations, raisons et explications relatives à ses centres d'intérêt, projets et actions.		0 0,5 1 1,5 2 2,5 3 3,5 4 4,5 5	
Peut adapter les actes de parole à la situation.		0 0,5 1 1,5 2 2,5 3	
Peut répondre aux sollicitations de l'interlocuteur (vérifier et confirmer des informations, commenter le point de vue d'autrui, etc.).		0 0,5 1 1,5 2 2,5 3	

Dans sa capacité à « faire face sans préparation », « adapter les actes de paroles » à une situation non prévue ou encore, à « répondre aux sollicitations de l'interlocuteur », l'apprenant doit utiliser des ressources qui vont au-delà de la simple capacité à mobiliser des ressources purement et simplement linguistiques.

2.1.4. Enseignement en milieu guidé

A moins que le cadre d'enseignement ne se situe dans un contexte homoglotte, il est impossible de préparer des apprenants à l'exercice en interaction en les invitant à pratiquer dans leur vie quotidienne. Dans un cadre hétéroglotte, il existe donc un besoin de recréer ces situations et c'est ce que permet le jeu de rôle. Il s'agit de reconstruire un espace d'interaction fictif en faisant « comme si » malgré l'absence de l'espace contextuel. Afin de faciliter la mise en scène, le responsable pédagogique peut toutefois recourir à des accessoires (des pièces de monnaie, des objets symboliques).

Francine Cicurel, chercheuse en didactique des langues, analyse les particularités du contexte de la classe est, un lieu d'apprentissage en milieu guidé en opposition au milieu « ouvert » que représente le contexte homoglotte. L'auteure distingue ces deux situations :

« Dans une situation de classe de langue, il est exigé des participants d'accomplir une suite d'actions verbales, dans un certain ordre, et selon une certaine méthode. L'occurrence d'activités didactiques distingue radicalement l'appropriation en milieu guidé de l'acquisition en milieu ouvert ». (Cicurel, 2002, 5)

Le milieu guidé permet justement de créer une quantité de situations auxquelles les apprenants en tant qu'individu pourraient être confrontés et ce, en fonction de l'intention pédagogique de l'enseignant qui cherche à proposer des contenus modulables et accessibles à ses apprenants, souvent en fin de séquence dans le but d'accomplir une tâche.

Les jeux de rôle peuvent se pratiquer de différentes manières et avec des interlocuteurs plus ou moins experts. F. Cicurel décrit ces différences de cadres où :

« les apprenants sont confrontés à des formes interactionnelles dans lesquelles il y a à la fois asymétrie (entre l'enseignant et eux-mêmes) et relative symétrie (entre apprenants), asymétrie qui n'est pas nécessairement préjudiciable, si on se souvient que le monde social oblige constamment l'individu à être engagé dans une interaction où toute forme conversationnelle se fait dans la reconnaissance du rôle ou de la place de l'autre. » (Cicurel, 2002, 27)

Si la chercheuse se réfère à la capacité à s'adapter à une situation dans laquelle le rôle et l'expertise linguistique varient en fonction de l'interlocuteur, elle montre aussi deux niveaux d'interaction :

- « asymétrique » : apprenant (niveau élémentaire) – enseignant (niveau expert),
- « relativement asymétrique » : deux apprenants de niveaux proches.

Dans ce cas, les conditions du réelles sont reproduites car on ne peut pas prévoir à l'avance le niveau d'expertise d'un interlocuteur dans la langue cible.

Au contraire du milieu ouvert, dans un milieu guidé, les locuteurs de l'interaction ont systématiquement un public qui les observe et qui ne participe pas directement à l'interaction. Ainsi, l'une des pratiques communes du jeu de rôle consiste à inviter les participants à rejoindre le centre de la pièce ou l'espace le plus visible et y réaliser l'interaction, modalité que nous avons fréquemment adoptée dans notre agir professoral. S'il est également possible de réaliser cette interaction sans se mettre en avant, notons que dans un cadre de classe, il n'est techniquement pas possible d'échapper complètement aux regards même si on peut imaginer que les apprenants qui ne participent pas à l'interaction pourraient réaliser une activité individuelle en même temps.

Cette spécificité du cadre permet à l'enseignant de contrôler ce qui est dit. Par exemple, dans la formation de petits groupes d'interaction, le responsable n'a pas le même contrôle et il est donc plus difficile d'accompagner l'erreur ou l'incertitude. Par ailleurs, l'exercice d'interaction permet « d'optimiser » le moment pédagogique et de constituer un objet d'étude pour l'ensemble du groupe. F. Cicurel pose alors le problème suivant :

« Apprendre une langue au sein d'un groupe veut dire que l'on est engagé dans le dialogue entre les membres du groupe et qu'il y a exposition discursive plurielle : exposition aux dires du professeur, rencontre avec des textes, avec des traces écrites, mais aussi écoute des dires des autres apprenants. L'interpénétration et la diversité des discours entendus ou produits rend difficile à établir le lien entre les objets discursifs rencontrés et les données saisies. Qu'apprend-on des tentatives d'un pair, quelle incidence a le fait d'être le témoin des essais et des corrections données à un compagnon ».
(Cicurel, 2002, 7)

Si la chercheuse montre que ceux qui sont spectateurs de l'interaction sont en effet exposés à la fois au discours du professeur et aux dires de leur camarade de classe, elle soulève la question de l'assimilation et de la progression chez les témoins de l'exercice. La réalisation de l'interaction devant un groupe a pour but de permettre à chacun de ses membres de développer ses compétences et connaissances en se projetant à leur tour dans l'interaction. C'est pour cette raison qu'en pratique, le responsable pédagogique divise la classe en sous-groupes dont l'objectif est de reproduire une interaction avec la même finalité : acheter, échanger des informations ou conseiller.

La question posée par F. Cicurel nous amène à réinterroger cette pratique dès lors qu'il est difficile de diagnostiquer ce que les spectateurs acquièrent par le biais de l'observation. En pratique, qui nous dit que la prestation du « groupe E » aurait été différente si elle avait été réalisée avant toutes les autres prestations ? Nous nous posons donc la question des compétences développées par les apprenants au cours de ces activités ludiques et interactives.

2.2. La capacité à interagir langagièrement

2.2.1. Les compétences en liées à l'exercice d'interaction

Les « savoir-être »

Afin de bien saisir ce que l'engagement dans un exercice d'interaction implique chez l'apprenant en termes de compétences, intéressons-nous plus précisément aux descriptifs proposés dans le CECRL. Dans un premier temps, les compétences de l'utilisateur se divisent en « Compétences générales » et en « Compétences communicatives générales » (Conseil de l'Europe, 2001, 81). Parmi les compétences générales, le cadre décrit plusieurs types de savoirs dont les « savoir-être », qui :

« sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. » (Conseil de l'Europe, 2001, 17)

Ce paragraphe renvoie aux critères d'évaluation de l'exercice en interaction : l'identité et les caractères propres de l'apprenant sont indissociables de sa compétence à communiquer langagièrement. Par ailleurs, le « savoir-être » est particulièrement sollicité dans cette interaction si on compare avec les deux autres activités de production orale qui consiste d'une part, à se présenter et à répondre à quelques questions attendues et, d'autre part, à présenter une opinion personnelle autrement dit, où l'implication personnelle est plus faible. Le Conseil de l'Europe ajoute :

« Beaucoup considèrent que le développement d'une "personnalité interculturelle" formée à la fois par les attitudes et la conscience des choses constitue en soi un but éducatif important ». (Ibid, 85)

A partir de ce point, la notion de « personnalité interculturelle » dénote une certaine ambiguïté par rapport aux compétences auxquelles elle renvoie. Ce qui est clair, c'est que cette tendance à l'interculturalité n'est pas égale pour chaque individu compte tenu du fait que les traits de personnalité sont par définition propres à chacun. Les auteurs accréditent cette idée en se questionnant à propos des paramètres qui font varier l'acquisition :

« Quels traits de la personnalité **a.** facilitent, **b.** entravent l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde ? » (Ibid).

A la lecture du document, il est peu évident de trouver des explications exhaustives à propos de la notion de « savoir-être » ni de descriptif précis en fonction des niveaux comme on peut le retrouver pour d'autres compétences. Par ailleurs, ce type de savoir est directement lié à l'activité d'interaction car celle-ci requiert des capacités de créativité, d'improvisation voire, de répartie qui nous semblent essentiellement liées à un caractère propre à la personnalité de l'individu et donc, au « savoir-être ».

La compétence pragmatique

L'exercice d'interaction se rapporte à d'autres composantes liées à la compétence communicative langagière. Outre les compétences linguistiques ou sociolinguistiques, la compétence pragmatique correspond particulièrement à l'activité interactive. Selon le sous-titre correspondant, la compétence pragmatique :

« traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont a. organisés, structurés et adaptés (compétence discursive), b. utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle), c. segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique). » (Conseil de l'Europe, 2001, 96)

Dans la composante discursive, on retrouve la capacité qu'a l'apprenant à faire preuve de souplesse c'est-à-dire, à « adapter son expression pour faire face à des situations moins courantes » (Ibid, 97). C'est à travers cette même capacité qu'il gère les tours de parole liés à une interaction sociale. La composante fonctionnelle renvoie quant à elle, à la manière selon laquelle le locuteur parvient à faire avancer l'échange ce qui se rapporte quelque part au caractère performatif du langage. Le CECRL précise que dans ce contexte :

« Les participants sont engagés dans une interaction dans laquelle chaque initiative entraîne une réponse et fait avancer l'échange vers son but par une série d'étapes successives du début à la conclusion finale » (Ibid, 98).

Enfin la composante schématique renvoie plus spécifiquement aux schémas d'interaction qui sont préconstruits tels que la salutation, la transaction ou encore le conseil. Dans son étude de la compétence pragmatique, Yves Bardière s'appuie sur des travaux antérieurs et oppose la notion de pragmatique intégrée « faisant partie intégrante de la linguistique » à la pragmatique radicale qui, selon l'auteur :

« prend en charge tout ce qui, dans l'interprétation de l'énoncé, ne se fait pas de façon codique. Elle postule que la communication verbale est le plus souvent non-littérale ou implicite. » (Bardière, 2016,4)

La pragmatique radicale échappe donc aux descripteurs du CECRL alors qu'elle fait, selon nous, partie intégrante des nombreuses compétences dont le candidat au DELF B1 doit faire preuve dans son interaction. Le descripteur du Conseil de l'Europe est exhaustif néanmoins, le travail autour des composantes discursive, fonctionnelle et schématique laisse un place au flou – tout comme pour les déclinaisons des compétences liées au « savoir-être » – qu'il est difficile à appréhender en tant qu'acteur éducatif.

2.2.2. Jeu et créativité

Au point 4.3.4 du CECRL, le Conseil de l'Europe dénote un intérêt envers le jeu car « l'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage. » (Conseil de l'Europe, 2001, 47). Cependant, le cadre ne propose pas de descripteur précis au sujet des activités de jeux de rôles ou encore, de simulations. Pourtant, au regard du descriptif complet et comme le mentionne I. Vazquez de Castro, il existe un certain écart à combler entre les compétences spécifiques sollicitées et évaluées au cours de l'exercice d'interaction de la certification du niveau B1 et les moyens opérationnels mis en place pour s'y préparer. Premièrement, les caractéristiques inhérentes au jeu permettraient de travailler les savoir-être ainsi que les compétences pragmatiques en se rapprochant d'un contexte d'apprentissage immersif. Gilles Brougère, spécialiste de la question et formateur en Sciences de l'Education, met en garde contre l'association erronée entre objectif éducatif et intention éducative :

« Il faut déconstruire [l'idée mythique d'une vocation éducative naturelle du jeu] pour penser les relations qu'il peut y avoir entre jeu et apprentissage et refuser une évidence, une nécessité de la relation pour essayer de comprendre comment une pratique qui n'a pas d'objectif éducatif peut avoir des effets éducatifs » (Brougère, 2017, 4).

L'auteur explique en somme qu'une activité *a priori* dénuée d'objectif pédagogique – ce qui renvoie au caractère inconséquent de l'une des définitions du jeu – peut en effet avoir une portée formative réelle. Selon G. Brougère, on peut « apprendre en jouant sans conscience d'apprendre » (Brougère, 2017, 5), ce qui renvoie :

« à la dimension socialisatrice du jeu, celui-ci permettant d'apprendre à développer des relations avec les autres, à négocier, etc. Mais cela ne se limite pas aux dimensions strictement socialisatrices. » (Ibid, 5)

Dans la continuité de sa démonstration, G. Brougère montre non seulement qu'on peut développer des compétences sans en avoir conscience mais aussi, que l'interaction spécifique du jeu de rôle permet de travailler des composantes pragmatiques dans un cadre nouveau et qui rompt avec l'organisation d'une classe classique. L'intérêt de pratiquer le jeu dans un contexte d'enseignement des langues est justement d'essayer de créer l'illusion d'une situation de communication non-guidée. Ainsi, on crée une situation voulue informelle dans laquelle l'apprentissage n'est pas explicite et où les compétences linguistique et sociolinguistiques ne sont plus les visées de l'apprentissage. Cet espace nouveau permet de s'engager de façon particulière dans la situation de communication et d'exploiter de nouvelles ressources comme la créativité, élément déterminant de la composante pragmatique et du savoir-être.

Haydée Silva écrit en 2007 un article à propos du développement de la créativité à travers les jeux de rôle. Dans un premier temps, elle reprend les travaux de Michel-Louis Rouquette, psychologue français, qui, en 1986, signale la grande prégnance d'une pédagogie dite « traditionnelle » qu'il faut comprendre « transmissive » et porteuse de normes très strictes dans le rapport entre apprenants et enseignants et au savoir en général. Il l'oppose à la notion de créativité qui, selon lui :

« fait appel à une pédagogie souple qui favorise l'initiative de la part de l'étudiant et encourage le traitement de l'imprévisibilité des réactions (1986 : 83) ». (Silva, 209, 108)

La prise d'initiative et le traitement de l'imprévisibilité constituent précisément des tâches inhérentes à l'exercice d'interaction et donc, sont des compétences à renforcer dans la perspective de se former selon les critères du CECRL, pourquoi pas par le biais de la réalisation de jeux de rôle. Francis Debyser, didacticien du FLE, est repris par H. Silva à propos des jeux de créativité auxquels il attribue :

« les fonction de développer le potentiel langagier des élèves en encourageant l'invention et la production pour le plaisir de formes, de sens, de phrases, de discours ou de récits originaux, insolites, cocasses, poétiques, etc. » (Ibid.)

On retrouve ici l'idée selon laquelle le jeu créatif permet de développer une dimension latente du répertoire langagier par le biais de pratiques d'invention, de création et, ajoutons, d'improvisation et d'imagination. Enfin, H. Silva relève le rapprochement établi par Debyser entre le contexte ludique et l'émergence de la créativité en rapportant l'auteur :

« Chaque fois que l'on instaure [...] des pratiques de représentation symbolique mimées ou jouées [...] on recrée en partie les conditions de cet épanouissement sémiotique et symbolique dont Piaget disait qu'il marque "l'apogée du jeu enfantin" ; que l'on ne craigne pas trop ce retour vers l'enfance, c'est aussi le retour vers la créativité. (Debyser, 1978a : 10) » (Ibid, 114)

H. Silva met en évidence le lien entre la création d'un contexte ludique au cours duquel les signes et les gestes sont associés à la redécouverte de la capacité créative.

Pour toutes ces démonstrations, il est essentiel d'associer la pratique du jeu de rôle dans un cursus de formation sanctionné par des certifications de type DELF. Le jeu de rôle est une activité qui suscite et développe indubitablement des compétences particulières dont la créativité. D'autres séquences la mobilisent au même titre néanmoins, l'objectif du jeu de rôle est bien de recréer une situation plausible dans laquelle le locuteur utilise ses capacités d'improvisation, de créativité et de réaction au même titre qu'il les utiliserait dans un contexte immersif ou non-guidé. Ajoutons alors qu'en fonction des caractéristiques personnelles, la pratique du jeu de rôle peut être inhibante dès lors que le locuteur s'expose à une situation nouvelle et complexe.

2.2.3. Préparation à l'exercice d'interaction

L'exercice d'interaction fait particulièrement appel à des compétences liées au savoir-être et aux composantes de la compétence pragmatique du locuteur. Or, le savoir-être et la compétence pragmatique radicale semblent échapper aux paramètres seulement linguistiques. Dès lors, il semble difficile de développer une réponse adéquate à ce potentiel besoin provenant d'individus dont la personnalité ne s'adapte pas toujours aux prérequis d'une situation de communication de manière égale. Comment répondre à ce besoin ? Comment accompagner l'appréhension du locuteur de la situation de communication ? Comment se préparer à l'exercice d'interaction ? Dans *les cahiers de l'Aplut*, Isabel Vazquez de Castro analyse une expérience menée dans le cadre universitaire. Il s'agissait d'une initiative visant à proposer un enseignement de langues par le théâtre. Dans un premier temps, elle fait état des lieux des réponses éducatives liées à la formation à ce type d'interaction en Langue Etrangère (désormais LE) :

« En ce qui concerne les enseignements des langues les institutions académiques ont compris depuis quelques années le besoin d'une approche par compétences et ont proposé le Certificat en langues de l'enseignement supérieur (CLES) comme outil d'évaluation. Cependant, cette certification en langues n'a pas en principe de « préparation » académique. Ce qui laisse nombreux étudiants dans une situation d'échec, car ils n'arrivent pas à mobiliser leurs savoirs en situation d'improvisation lors d'une interaction orale ou lors d'une production orale ciblée en continu. » (I. Vasquez de Castro, 2017,3)

I. Vasquez de Castro soulève un paradoxe entre le changement récent de paradigme quant à la perspective d'enseignement des langues et son application. Elle montre que malgré l'approbation des institutions d'une approche par compétences comme le défend le Conseil de l'Europe, les résultats sont peu probants et que cet échec est dû à l'absence de dispositifs de formation adéquats. Dans le paragraphe suivant, elle soulève une nécessité naissant chez certains étudiants qui auraient besoin d'un accompagnement adéquat dans le but de concrétiser leurs connaissances académiques dans la situation :

« Parfois des étudiants très calmes, timides et silencieux, qui réussissent autrement dans les études de par leur sérieux, ont besoin de ces formations pour parvenir à faire des transferts de leurs savoir-faire académiques dans la communication avec les autres étudiants dans un cadre semi-informel, conversationnel et de véritable échange dans un but commun. » (Ibid.)

L'auteure propose donc l'option de l'activité théâtrale dans le but de répondre à ce besoin de formation à la communication langagière. La chercheuse témoigne de l'engagement des apprenants dans ce dispositif :

« [...] travailler avec le ressenti, l'intime ou le personnel et le transcender dans un projet commun - c'est-à-dire, faire entrer les arts dans l'expression d'un groupe- est de nature à faire émerger ce qui est important mais qui est oublié en raison des urgences : boucler les programmes, préparer les examens, rendre des travaux... Et malgré le contexte académique assez présent qui peut parfois interférer avec les ateliers, les étudiants trouvent le temps et l'énergie pour préparer de la meilleure manière leurs « mini-pièces », toujours originales, toujours intéressantes car nées de leur invention et de leur travail. » (Ibid.)

En d'autres termes, il semble que ce projet d'intégration d'ateliers de théâtre en classe de langues réussisse à mobiliser unanimement les apprenants dans un apprentissage actif. Quant à l'acquisition de compétences « extralinguistiques », l'auteure signe :

« De ce fait l'intérêt éducatif de ces pratiques qui associent de façon transversale le langage et l'expression personnelle de chacun et en groupe va au-delà de l'acquisition utilitaire ou académique de la langue apprise. [...] Les apprentissages ne sont pas que linguistiques, car une transversalité synergique se produit au cours des travaux des ateliers ». (Ibid, 5)

La chercheuse dit explicitement que les apprentissages liés à ces ateliers comportent une part extralinguistique qui peut non seulement s'associer à la composante pragmatique « radicale » du langage que nous avons décrite au point précédent mais aussi, et surtout, au savoir-être décrit dans le CECRL. I. Vazquez de Castro ajoute :

« Tout ceci nous amène à recommander l'emploi des ressources théâtrales en cours de langue [...] et à tenter de communiquer l'intérêt qu'il y aurait, pour les enseignants, à comprendre l'enjeu d'utiliser le jeu en cours de langue. » (Ibid, 2017, 5)

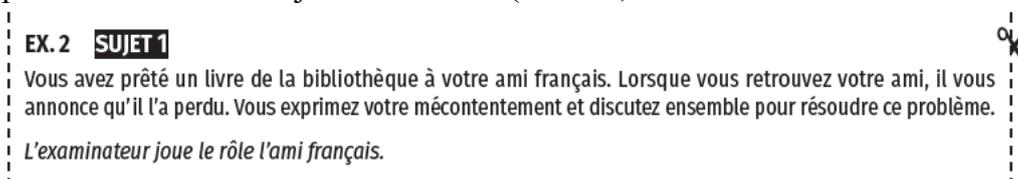
En classe de FLE, la mise en place des jeux de rôle vise quelque part à favoriser l'expression des apprenants bien que l'objectif soit défini à l'avance. Dans l'enseignement de niveau intermédiaire, les instructions liées à la situation sont assez générales pour permettre à l'individu d'interagir de façon libre dans l'imprévisibilité du scénario. Ce qui peut paraître déconcertant pour un enseignant qui travaille avec l'urgence du résultat et de la clôture des programmes réside dans le fait même que les points de langue étudiés ne seront pas prédéterminés. Il faut dès lors comprendre que, dans une perspective actionnelle de l'enseignement des langues, certaines activités d'expression visent avant tout à développer des compétences qui vont au-delà des habiletés linguistiques ou extralinguistiques dictées par les programmes.

2.2.4. L'acquisition dans l'instabilité de l'interaction

Nous l'avons vu, la situation artificielle créée par les besoins du jeu de rôle est instable. Elle se caractérise par un renversement de rôles pour tous les participants à l'interaction : l'enseignant interprète un personnage avec lequel l'apprenant doit éventuellement créer un lien de familiarité (en tutoyant, en disant « salut ») ou, au contraire, de distanciation (adaptation de son discours). D'autre part, les autres apprenants participent aussi à l'interaction puisque la séance de classe et les éléments linguistiques dégagés au cours de l'échange sont destinés, *a priori*, à être partagés avec toute la classe même si ceux qui ne prennent pas la parole ne sont pas les auteurs des éventuelles réussites ou erreurs linguistiques. Cette modification du cadre crée un premier niveau d'instabilité qui peut potentiellement perturber les participants à l'interaction mais qui vise à développer la composante discursive c'est-à-dire, la capacité à adapter son discours à la situation. Nous analyserons ces rôles dans une partie postérieure mais pour l'instant, concentrons-nous sur les spécificités du cadre du jeu de rôle par rapport à d'autres activités de la classe et voyons comment elle permet de mobiliser des compétences particulières.

Pour s'engager dans un jeu de rôle, on crée un cadre fictif qui se veut le plus fidèle possible à un cadre potentiel de la réalité. S'engager dans une activité de jeu de rôle, c'est accepter de jouer dans un cadre instable dans lequel l'apprenant doit faire potentiellement face à des situations inattendues mais ce, au même titre qu'au cours d'une situation de communication réelle. Nous avons vu qu'en termes de cadre de classe, la situation présente une nouvelle instabilité par la nouvelle attribution des rôles mais finalement, l'imprévisibilité caractéristique du jeu de rôle est essentielle car c'est effectivement ce paramètre qui incite les participants à mobiliser des compétences comme s'ils étaient dans une situation réelle. Prenons l'exemple suivant tiré d'un sujet de DELF B1 (scolaire)⁵ :

EX.2 SUJET 1
Vous avez prêté un livre de la bibliothèque à votre ami français. Lorsque vous retrouvez votre ami, il vous annonce qu'il l'a perdu. Vous exprimez votre mécontentement et discutez ensemble pour résoudre ce problème.
L'examineur joue le rôle l'ami français.



La première partie de la consigne donne le cadre de l'interaction ainsi que le minimum d'informations à propos des participants. Ensuite, la consigne impose à l'apprenant d'exprimer son mécontentement et de chercher une solution. Avant de s'engager dans l'interaction, l'apprenant ne sait pas quelle solution il va trouver dès lors, la résolution du problème par un compromis dépend d'une construction conjointe entre les interlocuteurs.

⁵ Sujet tiré de <https://www.france-education-international.fr>.

La situation permet de mobiliser les mêmes compétences que dans un contexte d'immersion. Si la consigne avait donné plus de détails sur les moyens à mettre en œuvre (négocier un remboursement par exemple), l'authenticité de l'interaction aurait été tronquée. L'intérêt de cet exercice est de solliciter chez l'apprenant la mobilisation de ses compétences dans l'urgence du moment ainsi, nous pouvons dire que parmi les composantes de la compétence à communiquer langagièrement préconise le CECRL, la faculté d'improvisation est un élément clé. Marie-Noëlle Cocton écrit un article à propos de l'improvisation en classe de FLE et démontre les points d'appui de l'exploitation d'une activité théâtrale :

« C'est par l'agir que l'apprenant trouve du sens à son apprentissage. Or, le théâtre rend possible l'agir ». (Cocton, 2011, 45)

Dans le champ de l'enseignement du FLE, l'auteure explique que le théâtre est l'un des moyens de permettre au locuteur d'agir langagièrement. Quelques années plus tard, elle développe son propos à partir d'expérimentations réalisées au cours d'un atelier théâtral en explicitant son objectif :

« mener à une expression spontanée et créative en construisant de la communication avec l'autre de façon imprévisible, notamment à travers l'activité d'improvisation » (Cocton, 2019, 3).

Ce dispositif est comparable à la mise en place d'une activité de jeu de rôle à la différence près que l'organisatrice cherche à sortir du carcan scolaire afin de développer toujours davantage la capacité à créer et s'exprimer spontanément, sans situation préconçue comme dans le cadre de l'examen DELF ou du jeu de rôle de type simulation. Pour M.-N. Cocton, la pratique théâtrale présente non seulement un intérêt sur le plan du développement de la capacité à s'adapter à tout type de situation en improvisant mais aussi, elle permet de faciliter la confiance en soi (Cocton, 2011, 46). Afin de montrer certains écarts qui persistent dans les différentes pratiques d'enseignement, prenons l'exemple que partage l'auteure à propos d'un échange avec un autre enseignant :

« Un de mes collègues un peu sceptique face à ce type d'activités, me demandait « Comment savoir si les apprenants ont réellement progressé ? ». Ah... Cette fameuse progression ! Dans l'approche actionnelle, la progression ne se pose pas seulement en termes linguistiques. Puisqu'il s'agit de faire apprendre à communiquer, cela suppose, avant tout, de faciliter la confiance que l'apprenant peut avoir pour communiquer. » (Cocton, 2011, 46)

Lorsque son collègue utilise l'adverbe « réellement » progressé, nous comprenons que sa référence au réel se rapporte à des compétences exclusivement linguistiques comme le. Bien que M.-N. Cocton dissocie nettement l'atelier théâtral du jeu de rôle en mettant en avant le caractère spontané et libre, nous sommes convaincu que l'activité ludique de simulation permet de développer des compétences très proches.

3. L'apprenant(e) au cœur d'une interaction complexe

2.3.1. Une espace de fiction polyphonique

Le jeu de rôle consiste pour l'apprenant à interagir dans une situation simulée qui, selon Chamberland, Lavoie et Marquis, auteurs de « Jeu, simulation et jeu de rôle » correspond à la « reproduction d'une situation constituant un modèle simplifié mais juste d'une réalité » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995, p. 81). La fiction est donc un nouveau cadre où on recrée les conditions d'interaction d'un milieu immersif dans un contexte guidé par ce que Catherine Muller appelle la « feintise ludique » :

« Les participants ont recours à la feintise ludique : ils jouent à être quelqu'un d'autre, ils font « comme si » ils se trouvaient en un autre lieu que dans la classe. » (Muller, 2014, 92)

Pour Francine Cicurel, la fiction est un phénomène qui « se produit lorsqu'enseignant et apprenants mettent en scène des situations dans les interactions » (Cicurel, 1996). L'usage de la notion de « mise en scène » dénote bien un changement de cadre radical et spontané. Il faut que cette situation corresponde le plus fidèlement à une situation possible et plausible de manière à ce que cet exercice ne soit pas biaisé. Chamberland, Lavoie et Marquis ajoutent que :

« La simulation n'existe que par analogie à la réalité. C'est pourquoi on la qualifie de reproduction ou modèle d'une réalité. Insistons sur le fait que, bien que simplifié, le modèle doit être juste puisque la fonction essentielle de la simulation est de permettre une meilleure compréhension de la réalité ». (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995, p. 81)

Le degré de justesse de la situation simulée doit se rapprocher le plus possible du modèle original sous peine de rendre de plus en plus difficile la compréhension de phénomènes réels de communication. Par ailleurs, le trop grand écart avec une situation plausible ne permet pas de travailler au même titre les compétences d'ordre pragmatique.

L'engagement dans une situation fictionnelle suppose que les locuteurs s'approprient des identités d'emprunt qui les lient à la représentation du rôle qu'ils sont censés interpréter. Le locuteur deviendra donc potentiellement étudiant ou voisin de chambre. F. Cicurel explique alors que « la réflexion sur l'issue d'une activité de simulation fait [...] apparaître le concept de polyphonie » (Cicurel, 1989, 12). L'auteure distingue trois identités simultanées du locuteur apprenant :

- l'élève, celui qui s'exécute, qui réalise ce que le professeur lui demande,
- le personnage que l'apprenant interprète, recrée,
- l'auteur, celui qui choisit d'interpréter un rôle social en fonction de ses propres représentations (Cicurel, 1989, 9).

Ce que dit l'apprenant n'engage pas sa propre personne ni ce qu'il représente dans son rôle social d'élève. C'est pour cette raison que l'auteure précise qu'il ne faut pas « perdre de vue que l'enjeu des apprenants n'est pas d'obtenir la réalisation d'une action concrète mais de pratiquer la langue » (Cicurel, 1989, 12). S'il est nécessaire de réaliser une action, c'est qu'elle fait partie du scénario envisagé par l'interaction comme par exemple : demander des renseignements ou résoudre un problème.

A propos du regard du formateur sur l'apprenant, F. Cicurel développe là encore des enjeux qui se situent davantage sur le cadre de l'interaction que sur son déroulement détaillé, d'où la notion de polyphonie énonciative :

« Si on imagine que les étudiants aient à effectuer un acte de parole de demande de service, l'acceptation ou le refus ne constitue pas une menace car les actes sont fictifs. On produit ici plutôt du langage que des actes. Le « danger » pour l'étudiant est davantage du côté de sa performance linguistique qui sera évaluée par l'enseignant » (Cicurel, 1989, 12).

Prenons l'exemple du vouvoiement. Même s'il convient de vouvoyer un examinateur au cours d'un examen DELF, le candidat devra adapter son discours à l'interlocuteur qui sera défini par la situation de communication. Ainsi, s'il est amené à résoudre un litige avec un ami, il devra employer obligatoirement le tutoiement en s'adressant à l'examineur, comme il convient dans une situation réelle sous peine de perdre des points. Le candidat ou apprenant est donc évalué sur sa capacité à adapter son discours à la situation soit, l'une des composantes de la compétence pragmatique. A priori, le locuteur est uniquement évalué en tant qu'élève par l'enseignant et donc, bien qu'il soit parfois difficile de distinguer la sanction, toute évaluation se rapporte strictement à sa capacité à réaliser l'exercice en interaction. Néanmoins, d'autres regards sont tournés vers lui. F. Cicurel explique que :

« la sanction (entendue ici comme la voix évaluative de l'enseignant) va porter sur son comportement d'élève qui a accompli avec plus ou moins de bonheur sa performance linguistique. Par contre, l'auditoire constitué par les autres élèves n'a pas les mêmes critères d'évaluation. A observer le comportement des apprenants, on s'aperçoit qu'il s'apparente à celui de spectateurs dans le sens où ils sont prêts à rire et à apprécier l'humour ou l'astuce avec laquelle leurs camarades interprètent leur rôle. » (Ibid.)

L'auteure montre ainsi le double-enjeu auquel les apprenants sont confrontés dans un exercice de type jeu de rôle :

« se conformer aux consignes explicites ou latentes concernant leur rôle d'élève ayant à parler selon des normes linguistiques [et] être astucieux, forcer le trait afin de faire rire les autres et de donner une image de soi positive, agréable aux élèves et à soi. » (Ibid.)

2.3.2. *La synchronisation entre acteur et spectateurs*

Le jeu de rôle fait naître une relation particulière entre l'apprenant qui interagit et les autres qui le regardent. Dans ce cadre précis, l'apprenant est exposé à la fois au regard de l'enseignant évaluateur mais aussi, et surtout, à celui de ses camarades observateurs. S'il existe une polyphonie discursive chez les apprenants acteurs, il en va de même pour les observateurs qui sont à la fois « camarades de classe » et « spectateurs » dans une situation mise en scène par l'enseignant comme le montre F. Cicurel.

« Bref, qu'il n'y ait pas communication naturelle (pour autant qu'elle existe) entraîne la mise sur pied d'un *scénario didactique*. Un des constituants de ce scénario est le fait que les élèves énonciateurs produisent des énoncés dont ils ne sont pas les auteurs (dialogues répétés, joués) et que l'enseignant, lui, met en scène la langue, produit des situations fictives pour expliquer, montrer le fonctionnement de la langue-cible. La mise en scène fait partie des stratégies de transmission du savoir. Il y a là comme un discours-spectacle, un discours qui se donne en spectacle et les acteurs de ce spectacle sont aussi les spectateurs ». (Cicurel, 1989, 7)

Cette intervention de F. Cicurel nous amène inévitablement à faire un rapprochement entre le jeu de rôle et la pratique théâtrale. En réalisant l'exercice en fonction de la situation donnée, l'apprenant qui improvise l'interaction joue la comédie devant ses camarades spectateurs. Un nouveau contrat implicite peut alors apparaître : l'apprenant spectateur attend que l'apprenant acteur provoque chez lui une émotion. Ainsi, l'attention des spectateurs joue un rôle actif voire déterminant dans l'interaction et on peut dire que les spectateurs sont aussi acteurs. Cette attention est attirée par l'enseignant médiateur qui invite les spectateurs à être attentif à ce qui se joue dans la perspective de synchroniser l'apprentissage.

L'intention de l'enseignant est de centraliser l'attention sur l'objet d'étude que devient la situation d'interaction. Or, Erika Fischer-Lichte, spécialiste de la question théâtrale, explique que la rétroalimentation est active entre acteurs et spectateurs :

« Quoique fassent les acteurs, leurs actes produisent un effet chez les spectateurs et, quoique fassent les spectateurs, leurs actes auront également un effet chez les acteurs et chez le reste des spectateurs. En ce sens, on peut affirmer que la réalisation scénique se produit et se régule par le biais d'une rétroalimentation autoréférencée en changement perpétuel » (Erika Fischer-Lichte, 78).

En art dramatique, il existe lien actif entre acteurs et spectateurs et ceci s'applique à la dynamique interactive du jeu de rôle. Par les rires, l'absence de rires, la présence ou l'absence de regards, les spectateurs participent, qu'ils le veuillent ou non, au déroulement de l'interaction. F. Cicurel confirme quelque part cette influence mutuelle :

« La classe, lieu qui se veut propice à l'apprentissage, met en mouvement une multiplicité de facteurs qui peuvent, selon les cas, aider ou retarder l'appropriation. » (Cicurel, 2002, 7)

Parmi ces facteurs, la chercheuse met notamment en avant les désirs propres à l'apprenant mais aussi « l'impact du professeur » et « l'interinfluence des apprenants » (Cicurel, 2002, 7). E. Fischer-Lichte ajoute que :

« Par la présence de l'interprète, le spectateur expérimente l'interprète et lui-même comme un esprit incarné dans un processus constant de devenir – il perçoit l'énergie circulante comme une énergie transformatrice et vitale. » (Fischer-Lichte, 2008, 29)

Ce que vit l'apprenant acteur est synchronisé dans le regard du spectateur ainsi, la focalisation de l'attention dans le jeu de rôle permet aussi bien à l'acteur qu'aux spectateurs de développer sa compétence à communiquer langagièrement. Par ses gestes, ses choix scénaristiques ainsi que par sa manière d'évoluer dans la situation, l'apprenant « performe » c'est-à-dire, il agit sur le réel. Le terme de performance est à comprendre selon la définition que Josette Féral emprunte au linguiste John Austin :

« Le terme performatif [...] indique que produire l'énonciation revient à exécuter une action. [...] Prononcer des mots, en effet, est d'ordinaire un événement ou même l'événement principal, dans le fait d'accomplir (perform) l'acte. [...] Même être, du point de vue de la performance, est lié à un faire ou à un re-faire.. » (Féral, 2013, 209)

Avec la notion de performance, on retrouve l'une des composantes de la compétence pragmatique qui consiste à agir en communiquant. Dans le cadre de la représentation en classe, l'acte performatif de l'apprenant se situe sur les moyens linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques par lesquels il parvient à son objectif et c'est cela même qui se situe au centre de l'attention. Dans son étude sur la performance, Luca Greco démontre comment le langage se démarque des limites qui lui sont attribuées en s'appuyant sur le travail de J. Austin :

« Les études sur la performance, par le focus sur les styles et les procédures mobilisés par les participant·e·s au cours de leurs échanges, ont montré la centralité de la performativité du langage et la pertinence de la critique de John Austin autour de « l'illusion descriptive » cantonnant au langage la faculté de décrire le monde ou de transmettre une pensée. Ainsi les performances, des plus ritualisées aux moins structurées et spontanées, permettent de réactiver la mémoire collective. » (Greco, 2021, 260)

En mentionnant le caractère performatif du langage, L. Greco montre comment se construit la mémorisation à partir de l'observation de l'action. Cette relation entre le corps et la mémoire possède un caractère immédiat, instantané, mais, pour qu'il y ait une intégration nette de ce qui a été vu, il doit y avoir une certaine compréhension de ce que l'autre a réalisé. Pour que cela se produise, il est nécessaire que le spectateur se mette à la place de l'acteur – c'est-à-dire qu'il fasse preuve d'empathie – et que son attention soit focalisée sur l'action.

2.3.3. La notion d'empathie

Dans l'article « Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues », Joëlle Aden propose de considérer les langues comme :

« les moyens de développer une relation vivante aux autres dans l'acte de *langager* (Maturana/Varela, 1994) plutôt que la somme de compétences linguistiques et sociolinguistiques nécessaires pour communiquer. » (Aden, 2014, 6)

L'acte de « langager » renvoie d'une certaine façon au processus de « se mettre à la place de ». C'est ce qui permet d'établir une connexion sociale entre l'individu qui joue et celui qui assiste au spectacle. Cet acte s'inscrit dans le développement de la capacité à faire preuve d'empathie. J. Aden le définit comme :

« l'acte dynamique de reliance à soi, aux autres et à l'environnement par lequel émerge en permanence des sens partagés entre les humains. Le translangager s'appuie sur la capacité à changer de référent corporel, émotionnel, linguistique, culturel, et favorise le développement d'une attitude d'empathie. » (Ibid.)

A travers le jeu de l'autre, l'apprenant vit la situation comme s'il y était ainsi, lorsque l'attention est focalisée sur la scène du jeu de rôle, les erreurs et les réussites vécues par l'acteur pourront être anticipées par celui qui va jouer.

Si nous avons vu par quel procédé le spectateur parvient à se mettre « à la place de », voyons comment les capacités neuronales des spectateurs viennent se synchroniser à celle de l'acteur en étudiant les apports des neurosciences sur ce sujet. Noëlle Aden se rapporte au travail du neuroscientifique Antonio Damasio pour décrire le processus cérébral qui se produit lorsque le spectateur vit l'émotion provoquée par le spectacle :

« lorsqu'une émotion se déroule, le cerveau construit rapidement des cartes du corps comparables à celles qui seraient apparues dans le corps s'il avait réellement été modifié par une émotion. Cette construction peut intervenir avant les changements émotionnels survenant dans le corps ou même à leur place. En d'autres termes le cerveau peut simuler, au sein des régions somatosensorielles, certains états du corps comme si ces derniers se produisaient. » (Ibid, 4)

En d'autres termes, l'apprenant acteur se produit devant des spectateurs qui, à travers ses gestes, se représentent l'action « comme si » ces derniers y participaient directement. Même si ce processus se réfère en particulier à des mouvements que l'on peut observer, nous faisons l'hypothèse que le phénomène permis par les « neurones miroir » (terme repris du travail des neuroscientifiques) peut se reproduire chez le spectateur qui observe le jeu du camarade acteur à travers le caractère performatif de la situation de communication c'est-à-dire, l'acte par le langage. Néanmoins, s'il était si simple d'intégrer les notions abordées, il suffirait d'observer une action pour pouvoir la reproduire à la perfection.

Les neurones miroir qui correspondent à l'action observée ne s'activent chez l'individu que dans la limite de sa compréhension et de sa capacité à reproduire. L'exemple le plus explicite dans l'apprentissage des langues serait celui de l'acquisition phonétique qui n'est permise que si la discrimination auditive est préalablement possible.

Si les neurones miroir permettent de se mettre physiquement « à la place » de l'acteur de manière automatique, « translanguager » correspond davantage à un processus social qui permet à l'individu de déplacer son regard sur autrui en le reliant à soi et de développer sa capacité d'empathie en participant à l'interaction. J. Aden poursuit son explication en décrivant le cadre qui doit être mis en place pour permettre le développement de cette empathie en s'appuyant notamment sur la notion de « savoir-être » soit, l'un des axes de développement visés par le jeu de rôle :

« Cette perspective induit la nécessité de développer des stratégies de la relation à autrui, ce qu'envisage le CECRL au travers de la notion [...] de *savoir-être* », (Aden, 2014, 6).

Développer la capacité à translanguager représente donc un enjeu important selon l'auteure dans la construction du savoir-être de l'individu. Cela permet de s'ouvrir à l'autre et de considérer que ce qui peut être instructif pour l'apprenant acteur qui joue l'est aussi pour l'apprenant spectateur, acteur en devenir. Selon J. Aden, l'activité théâtrale permet de développer cette action d'empathie :

« Le théâtre nous invite à faire le voyage de notre relation connaissante au monde en amont de la langue verbalisée, en ce lieu intime et universellement partagé où le corps sait des choses que la pensée ne sait pas encore (Lecoq, *op. cit.*) ». (Ibid, 2)

Avant de s'engager dans l'action performative, acteur et spectateurs ont une représentation des objectifs de la situation et des moyens qui seront employés. Seulement, le corps, dans l'imprévisibilité de l'action, agira de façon plus ou moins contrôlable et, la pratique du théâtre mais aussi, du jeu de rôle permet d'appréhender les potentialités de l'interaction et de la voir avec un regard différent. Pour terminer, la chercheuse met en évidence la question éthique que pose le fonctionnement des neurones miroir et explique en quoi l'accompagnement de pédagogue est indispensable.

« Dans notre travail, nous retenons l'idée que l'empathie est un ensemble complexe de mécanismes qui permettent de percevoir physiquement, émotionnellement et mentalement les émotions et intentions d'autrui tout en restant dissocié de lui. La relation empathique peut donc favoriser aussi bien la manipulation mentale que l'altruisme et c'est pourquoi développer l'empathie en éducation nécessite une réflexion éthique ». (Ibid, 2)

2.3.4. Les émotions et la face dans le cadre du jeu de rôle

Pour terminer ce tour d'horizon de la question du jeu de rôle en classe de FLE, rappelons qu'à cette activité s'associe la notion de « jeu » et donc, ce qui renvoie au ludique. En général, l'activité de jeu de rôle est associée à un temps divertissant et amusant, d'où le rapprochement de certains professionnels avec du temps récréatif, du temps perdu. Pourtant, l'implication concrète et physique des participants tend à attirer les regards sur le déroulement des interactions. Ainsi, si l'évaluateur possède des critères d'évaluation et de diagnostic de l'erreur, les apprenants devenus spectateurs possèdent les leurs. A partir de ses observations dans les ateliers de théâtre, M.-N.Cocton témoigne :

« Puisque les apprenants-acteurs jouent systématiquement en face d'un public d'apprenants-spectateurs, l'évaluation est spontanée (cris, émotions, rires, joies, interrogations, etc.). Chaque sentiment véhiculé est un critère d'évaluation à lui seul. (Cocton, 2015, 117)

La mention de mots « cris », « émotions », « rires » et « joies » montre bien que dans un type d'activité qui vise l'expression, plus ou moins libre et spontanée, le regard des autres apprenants change et ils participent de manière active à l'interaction en tant que spectateurs. Cette modification du cadre présente un point d'appui et une difficulté. Premièrement, l'attention et la projection collectives permettent de créer une dynamique de classe favorisant la participation de chaque membre du groupe. En effet, la performance invite le locuteur à se dépasser non seulement du point de vue de ses compétences linguistiques – voire extralinguistiques – qui sont prises en compte en premier lieu par l'évaluateur mais aussi, du point de sa capacité à performer et à divertir. Cet élément peut avoir des effets négatifs chez des élèves très confiants qui se servent alors de cette plateforme pour se mettre en avant sans pour autant faire l'exercice avec sérieux.

Deuxièmement, cette forte exposition fragilise tout particulièrement l'apprenant aussi bien dans son rôle d'apprenant que de collègue de classe. Dans un article paru en 2002, F. Cicurel analyse les caractéristiques de l'interaction dans le cadre de la classe de langue :

« Il s'agit d'une prise de parole publique, qui s'apparente à une parole devant un auditoire (différant en cela de la conversation ordinaire), et à ce titre, l'interaction a un effet sur les affects et l'image que l'individu se fait de lui-même. Ainsi, faire une erreur devant une assistance, ou la faire plusieurs fois de suite, met en jeu des émotions qui peuvent avoir un effet sur les facteurs cognitifs. Ne peut-on imaginer tel participant préférer ne jamais risquer de prendre la parole pour ne pas s'exposer au déshonneur public d'une erreur ! » (Cicurel, 2002, 7)

La chercheuse montre bien que le rapport à l'erreur est plus difficile dans le cadre de la classe. Ainsi, le rapport à l'autre et les marques d'empathie de la part des spectateurs sont des éléments déterminants au bon déroulement de l'interaction. Afin de bien illustrer ces enjeux, empruntons les travaux du sociologue Erving Goffman qui a décrit ces phénomènes notamment dans « Les rites d'interaction ». Le sociologue développe la notion de face soit :

« la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. » (1974)

La « face », c'est ce qu'on donne à voir dans l'interaction. Selon Goffman, pour qu'il y ait interaction, il faut que la face de chaque membre de l'interaction soit préservée. F. Cicurel modélise bien ce processus en relevant les menaces fortuites ou volontaires.

« Même si leur intention n'est pas nécessairement bienveillante ou malveillante, [les apprenants externes] s'inscrivent dans un mouvement fictif dans lequel ils deviennent spectateurs de l'interaction. Ainsi, les rires, l'attention ou toute autre réaction sera susceptible de porter atteinte ou de renforcer la face ». (Cicurel, 1989, 9)

Il existe des stratégies sociales comme l'évitement et la figuration qui permettent de « faire bonne figure » dans l'interaction. Sans rentrer dans les détails, nous pouvons dire que si ces phénomènes sont susceptibles de provoquer la gêne, la honte ou l'humiliation dans une interaction comprenant deux ou trois participants, ses conséquences sont décuplées dans le cadre du jeu de rôle dès lors que les locuteurs s'exposent à un public devant lequel ils mettent leur face en danger et avec lequel ils vivent tout au long de leur cursus scolaire. Dans son exposition, l'apprenant acteur est en proie à la confusion entre les trois rôles qu'il doit assumer. Une sanction négative pourra par exemple blesser la face du locuteur alors que ce qui est évalué, c'est sa capacité à répondre aux attentes de l'exercice d'interaction et non pas sa propre personne. Comment pourrait-il en être autrement dès lors que – on l'a vu – les compétences mobilisées par l'apprenant dans ce cadre touchent au savoir-être et donc, à la personnalité de l'individu. L'engagement d'une personne timide ou peu réactive dans l'échange dénote un certain handicap social et on peut facilement diagnostiquer que sa face sera plus facilement mise en danger que celle d'une personne plus sereine et confiante.

PARTIE 3 : PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE

3.1. *Emergence de la problématique*

Dans ce cadre théorique, nous avons montré ce qu'est le jeu de rôle et notamment, en quoi il consiste, quels types de compétences il permet de développer et à quelles difficultés les apprenants peuvent potentiellement être confrontés. La capacité à communiquer langagièrement par la maîtrise de scénarios communicationnels, le choix du registre de discours, la faculté à mener l'échange vers une action et enfin, les caractéristiques de chacun (la timidité, l'aisance...) sont des éléments que l'apprenant est amené à développer en situation d'improvisation ludique. Ceci lui permettra de se préparer à l'examen du DELF mais aussi, et surtout, à évoluer *a priori* en tant qu'individu, dans sa manière de se mettre en relation avec autrui. En s'engageant dans un jeu de rôle, il se prépare à l'urgence et à l'immédiateté des situations de communication de la vie réelle.

Seulement, à travers l'utilisation d'outils d'analyse liés à la sociologie et à la notion de performance, nous avons pu voir dans la troisième partie de notre cadrage que s'inscrire dans un jeu de rôle est loin d'être une activité anodine. Les individus n'ont pas une propension égale à la sociabilité, à la spontanéité ou encore, à l'improvisation devant un public et dans ce contexte, le rapport au regard de l'autre et à l'erreur est plus difficile à appréhender. Quand le jeu de rôle permet aux individus de développer des compétences extralinguistiques voire, qui vont au-delà du prescrit par le CECRL, l'exposition dans le cadre du spectacle, l'urgence de la situation et la capacité à improviser présentent de potentielles menaces à la face des locuteurs. Les raisons pour lesquelles les apprenants s'engagent dans ce cursus sont variables dès lors, l'engagement dans les jeux de rôle est difficile non seulement pour les personnes peu expressives, mais aussi, celles qui n'ont ni l'envie ni la motivation nécessaires à l'engagement dans une situation ludique.

Compte tenu du paradoxe entre les difficultés liées à l'individu et les émotions liées la joie qu'il fait surgir en pratique, on peut se demander en quoi l'activité ludique simulée peut en effet être réellement qualifiée de « jeu » de rôle et dans quelle dimension on « s'amuse » réellement. Parallèlement à la question du plaisir, en tant que jeune praticien, il nous semble également essentiel de s'intéresser à la notion de progrès. Nous faisons l'hypothèse qu'en s'intéressant au vécu des apprenants, nous pourrions trouver des points d'appui à notre réflexion. Nous allons donc orienter notre travail autour de la problématique suivante :

Comment les apprenants vivent-ils le jeu de rôle en classe de FLE ?

Notre travail de recherche ne s'inscrit pas dans un processus prescriptif ni dogmatique. Nous ne cherchons pas à trouver des solutions afin de permettre aux apprenants de viser l'excellence académique. Notre intention est avant tout de mettre des mots sur le vécu des apprenants ayant expérimenté régulièrement l'activité du jeu de rôle en milieu guidé. Notre posture consiste à solliciter leur avis et surtout, à le justifier. Si nous nous attendons à certaines réponses, nous faisons l'hypothèse qu'en s'adressant directement à ceux qui vivent la formation, nous parviendrons à dégager de nouvelles pistes de réflexions en relation avec les paramètres qui favorisent ou limitent le développement de ces compétences.

Pour ce faire, nous allons présenter une méthode d'enquête en deux temps. Premièrement, nous avons soumis un questionnaire à toutes les classes avec lesquelles nous avons travaillé dans le but de dégager quelques tendances générales sur le rapport que les apprenants de plusieurs niveaux entretiennent avec le jeu de rôle. Ces questionnaires nous ont permis de définir des lignes de réflexion à propos des points forts et des points faibles de cette activité. Deuxièmement, nous avons réalisé des entretiens auprès de six apprenantes d'une classe de 4^oESO c'est-à-dire, un niveau qui a déjà vécu quatre années d'apprentissage du français à raison de cinq heures par semaine et qui vise l'obtention d'un niveau B1. Nous supposons que les témoignages des apprenantes de cette classe nous donnerons un aperçu plus approfondi et explicite sur les effets transformatifs de ces activités.

Notre démarche d'enquête vise à avancer sur la question fondamentale du jeu de rôle en classe de FLE et donner la parole à ceux qui vivent la formation pour ainsi les situer et nous situer dans une perspective d'analyse des pratiques :

Qu'est-ce que j'apprends ? Comment j'apprends ? Qu'est-ce que j'enseigne ? Comment j'enseigne ?

Ces questions visent par ailleurs à alimenter notre réflexion au sujet de notre propre agir professoral et de prendre du recul sur notre action éducative. D'un point de vue personnel, elles nous permettent de faire le bilan d'un travail collaboratif qui a aussi bien mêlé l'expérimentation didactico-pédagogique que l'échange interculturel. Nous sommes conscient que le cadre de cette classe a été un lieu privilégié pour imaginer et inventer des activités originales ainsi, nous concevons que les conclusions que nous tirerons ne seront pas obligatoirement généralisables à n'importe quel cadre de classe.

3.2. Les questionnaires

Dans un premier temps, il nous semble intéressant de donner un cadre général à propos des représentations sur les activités que nous cherchons à analyser. Le questionnaire constitue en la matière une approche exploratoire qui vise à déterminer des lignes de réflexion à partir des témoignages des apprenants de tous niveaux. En ce sens, nous avons choisi de solliciter non seulement les élèves qui étudient le français à un niveau intermédiaire en 4^oESO et donc, qui se projettent directement vers un objectif B1, mais aussi, les élèves d'un niveau un peu moins avancé ainsi que des débutants qui découvrent tout juste le français. Dans tous les cas, les questionnaires sont soumis à des apprenants qui vivent ces activités fictives néanmoins, les enjeux pour chacun sont différents : certains s'inscrivent dans un processus de certification officielle, d'autres pratiquent ces activités dans l'unique cadre de leur formation en langues. Cette enquête exploratoire est constituée de questions visant à répondre à plusieurs objectifs :

- Evaluer le plaisir à pratiquer ce type d'activités,
- Déterminer le degré de difficulté de l'exercice,
- Situer la perspective de progression de l'apprenant.

L'objectif de l'outil questionnaire est de proposer un premier niveau de réponse à notre problématique. Bien que le pourcentage d'apprenants directement concernés par la certification parmi les personnes interrogées soit relativement faible (de l'ordre de 10%), cette analyse va nous permettre de dégager une tendance objective aussi bien sur le plan du rapport au jeu de rôle qu'au niveau de la place de l'apprenant dans la dynamique de classe. Le croisement des justifications à ces interrogations nous permettra d'établir un cadre au sujet des représentations des personnes enquêtées.

Les parties du questionnaire

Le questionnaire de recherche se divise en plusieurs parties (voir *Annexe 2*) :

- ❖ La place de l'apprenant dans la dynamique de classe : L'enquêté indique sa classe et répond aux questions « Comment te sens-tu dans ta classe ? » et « Commentaire ». Le cadrage théorique nous a montré l'importance des émotions et du regard des autres dans la dynamique de classe dès lors, l'étude du rapport de l'apprenant à sa classe nous paraît incontournable si on veut éventuellement établir un lien entre la dynamique de classe et l'implication dans les jeux de rôle.
- ❖ Le rapport au jeu de rôle : Des questions sont posées à propos de la fréquence des activités de jeu de rôle en classe. Ensuite, un curseur d'évaluation (1 à 5) est donné la possibilité d'évaluer le goût pour ce type d'activités et, une question invite l'enquêté à justifier son évaluation directement en lien avec notre problématique. Cette justification vise à recueillir à la fois l'appréciation et l'opinion de l'enquêté à propos de l'activité. Des réponses liées à l'affect, au plaisir ou alors, à l'ennui, l'angoisse sont attendues et seront en principe étoffées par d'éventuelles explications.
- ❖ Le rapport à la difficulté : La difficulté est évaluée avec un curseur similaire à la question précédente et l'enquêté doit à nouveau justifier son choix. La question du « pourquoi » vise à mettre en mot d'éventuelles difficultés, ce qui nous permettrait d'élaborer plus finement nos questions pour les entretiens compréhensifs.
- ❖ La question de la progression : Afin de dégager des pistes de réflexion en rapport avec la progression, nous avons choisi de poser la question « Selon toi, à quoi ça sert ? ». Cette question ouverte nous semble être plus cohérente avec notre intention exploratoire qu'une question de type « Est-ce que tu as progressé ? ». Par ailleurs, étant donné le format d'enquête, il aurait été peu constructif de demander « En quoi penses-tu progresser ? ». Les réponses auraient sans doute été trop brèves et donc, difficiles à exploiter.

Déroulement du recueil de données

Le questionnaire a été élaboré en français puis traduit en espagnol par nos soins. Nous avons utilisé une partie du temps qui nous était alloué en tant qu'assistant pour proposer la réalisation de ces questionnaires avec l'accord de la responsable de chaque classe à la fin de l'année scolaire (mois de juin). Présent avec les apprenants lors de l'enquête, nous avons pu répondre à leur doute notamment à propos de la question du « jeu de rôle ». Les 75 apprenants qui ont répondu aux questions étaient divisés dans six classes de trois niveaux différents de la façon suivante :

- 67% de débutants en 1°ESO,
- 10% en 3°ESO
- et 23% au niveau B1, en 4°ESO.

Nous avons choisi d'interroger l'ensemble des classes avec lesquelles nous avons travaillé non seulement dans l'idée d'avoir un regard global sur notre action mais aussi, parce que les activités de jeu de rôle avec les débutants étaient plus régulières. Dans le cas des apprenants les plus novices, les interactions orales étaient parfois jouées à l'aide d'un appui visuel dès lors, il a été important de spécifier minutieusement à quelles activités nous nous référions. Pour les niveaux intermédiaires, les activités simulées ont été plus intenses en fin d'année civile et en fin d'année scolaire afin de préparer l'examen « DELF blanc » dans un premier temps puis, l'examen officiel dans un second temps.

Avec ce questionnaire, nous supposons que nous avons pu, d'une part, enclencher un processus de conscientisation à la fois chez les apprenants mais aussi, dans l'équipe pédagogique. Afin de générer des premières données qui répondent à notre problématique, nous avons d'abord procédé à un traitement statistique à propos de la place dans la classe, l'appréciation des jeux de rôle puis, le rapport à la difficulté, trois entrées évaluées sur une échelle de 1 à 5. Ensuite, dans les commentaires sollicités par la question « Pourquoi » et avec la question « A quoi sert le jeu de rôle », nous avons cherché à dégager des représentations en rassemblant des notions proches telles que « drôle » et « amusant » afin de dégager des tendances. Cette démarche manque peut-être d'exhaustivité mais elle permet de proposer de premiers éléments de réponses quant au rapport des apprenants au jeu de rôle.

3.3. Entretiens compréhensifs en collaboration avec les apprenants

Justification et explicitation

A la suite de l'enquête à caractère quantitatif, nous avons proposé des entretiens semi-directifs aux apprenants concernés directement par l'objectif de certification au niveau B1 et avec qui nous avons réalisé les entraînements à l'exercice en interaction sous forme de jeu de rôle à plusieurs reprises. La réalisation d'entretiens avec les élèves ou, futurs candidats, nous a semblée essentielle et pertinente, à la fois pour notre dynamique de recherche, leur processus de conscientisation de l'apprentissage ; mais aussi, du point de vue de l'analyse de notre propre agir professoral.

Si on reprend le travail du sociologue Jean-Claude Kauffman dans *L'entretien compréhensif*, cette phase exploratoire a aussi pour fonction de modéliser un objet précis de notre recherche (Kaufmann, 1996). L'auteur met toutefois en garde contre la projection dans un trop grand nombre de sujets :

« le terrain est si riche qu'il a vite fait de noyer le chercheur, d'abord émerveillé par tant de richesse, puis incapable de la dominer » (Kaufmann, 1996, 34).

Dans l'élaboration, la réalisation et l'analyse des entretiens, il est essentiel de délimiter une « architecture conceptuelle » claire. Avec le cadrage théorique, nous avons montré à quelles compétences et à quels paramètres de l'interaction nous nous intéressons. Nous pensons ainsi éviter l'écueil mentionné par J.-C. Kauffman.

Par ailleurs, notre démarche d'étude part du principe que ceux qui vivent la formation sont les mieux placés pour dégager une analyse pertinente qui permette de mettre en évidence des points d'appui ainsi que des difficultés. Dans le rôle de l'enseignant, il est parfois difficile de prendre du recul et d'adopter un regard critique objectifs sur son propre travail, notre posture personnelle d'apprenant dans d'autres langues nous l'a rappelé plusieurs fois au cours de notre parcours. Nous nous appuyons, là encore, sur un postulat de J.-C. Kauffman qui situe l'individu comme élément actif de sa propre formation :

« La démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus » (Ibid, 23)

Dès lors, nous tentons de nous approprier la notion d'entretien compréhensif développée par l'auteur même si nous reconnaissons volontiers certaines lacunes dans notre démarche en comparaison avec les nombreux paramètres qui, en théorie, doivent être pris en compte.

Explicitation de la grille de référence

Notre grille de référence comporte six questions qui se concentrent sur des niveaux distincts dans l'interaction (voir *Annexe 3*). Notons que la dernière question (Q6) est destinée à solliciter d'éventuels commentaires spontanés en fin d'entretien.

- 1) Contextualisation (Q1/Q2) : Les deux premières questions invitent l'interviewé à expliciter son choix de cursus et sa projection dans le futur par rapport à cet engagement. Il nous paraît intéressant de mettre en mot une éventuelle projection dans l'utilisation des langues, et d'autant plus au regard des objectifs définis par la démarche communicative. Si l'apprenant est intéressé par l'Université française, peut-être que pendant l'entretien, il sera susceptible de mettre en lien son projet de formation avec les compétences travaillées en classe.
- 2) Les activités préférées en cours de français (Q3): La question autour des préférences de l'apprenant est intéressante car elle permet de caractériser à la fois d'éventuels centres d'intérêt de l'apprenant – comme l'étude des langues, le théâtre, la littérature – et ses traits de caractères. Nous faisons l'hypothèse qu'une personne qui ressent des difficultés à prendre la parole en classe aura tendance à préférer des activités individuelles et silencieuses alors qu'une personne avec une personnalité très sociable aura plus tendance à valoriser des activités au cours desquelles on s'exprime et on interagit.
- 3) Récit d'activités de jeux de rôle (Q4) : Nous demandons à la personne interviewée de faire le récit d'une expérience de jeu de rôle particulièrement positive et/ou négative. Auparavant, la notion de jeu de rôle n'a jamais été clairement évoquée et donc, à partir de cette question, nous avons l'intention d'aborder directement le sujet en construisant à partir de l'expérience personnelle de l'apprenant. En donnant la possibilité de faire le récit d'une activité de jeu de rôle positive et/négative, nous cherchons à ce que la réponse soit la plus libre possible même si nous sommes conscient qu'en pratique, il est sans doute plus difficile de partager une expérience négative.
- 4) Le jeu de rôle et la progression (Q5) : Les apprenants sont ici invités à répondre à la question « A quoi servent les activités de type "jeu de rôle" ». A l'instar de la démarche que nous avons décrite dans la description de notre questionnaire, nous cherchons à éviter d'insérer le mot progression afin de permettre à l'apprenant de soulever la notion de compétence à partir de son propre vécu.

Mise en place et exploitation des entretiens

Nous avons exposé notre thème et notre projet à la classe et six étudiantes se sont portées volontaires. Nous avons légalisé ces entretiens en sollicitant l’approbation du responsable légal de chaque participant ainsi que celle de l’enseignante de français. Les entretiens ont été réalisés en espagnol afin de ne pas limiter la prise de parole et la spontanéité des informatrices. Par ce biais et en réalisant l’entretien auprès d’apprenants que nous connaissons bien, nous avons cherché à créer un cadre dans lequel l’informatrice ait envie de parler en somme, un cadre « décontracté » favorisant la réalisation d’un « entretien compréhensif ». (Kauffman, 1996, 7).

Nous avons réalisé une transcription complète de chaque entretien dont nous tirons des extraits traduits personnellement en français, de la même manière que lors du traitement des questionnaires. Ces extraits sont choisis subjectivement afin d’illustrer des propos qui nous semblent les plus pertinents et ce, en fonction de la grille d’entretien que nous avons élaborée. Les éléments de réponse à la problématique seront donc ordonnés autour de l’appréciation des apprenants, l’identification de difficultés et enfin, la réflexion sur le processus de progression. Cette organisation vise à compléter ce qui a été réalisé dans la première partie de cette analyse.

Si nous nourrirons notre analyse de références à notre cadre théorique, les interventions des étudiantes constituent le cœur de notre travail. Nous présentons donc notre méthode de référencement et d’anonymat à partir d’une référence type :

20 L ah NON + c’est pas très facile + chercher les mots ++ c’est comme un souci pour moi parce que je pratique pas le français tous les jours donc j’ai trouvé ::: c’est un aspect positif ++ ça permettait de parler plus

+++ = pause	::: = allongement vocalique
maJUScules = segment accentué	↑ = intonation montante

Dans la première colonne de cette référence type, nous retrouvons le numéro de tour de parole de l’apprenante ce qui nous situe plus ou moins dans la conversation. En général, les entretiens ont duré entre 10 et 15 minutes et comptent environ 25 tours de parole en moyenne. Compte tenu de nos rares interventions, nous utiliserons majoritairement les interventions des informatrices sans les accompagner de nos propres réactions. Pour des raisons de confidentialité, nous identifierons nos apprenantes en fonction des prénoms suivants et nos propres interventions seront regroupées derrière la lettre « I ».

A = Aurore	D = Delphine	L = Laura	P = Pauline	R = Romane	S = Sophie	I = intervenant
------------	--------------	-----------	-------------	------------	------------	-----------------

PARTIE 4 : QUESTIONNAIRES

4.1. Enquête par questionnaires

4.1.1. Contexte de classe favorisant

Général					
	très mal	mal	normal	bien	très bien
Comment tu te sens dans ta classe ?			9%	48%	43%
	pas du tout	pas beaucoup	normal	j'aime	j'adore
Aimes-tu les jeux de rôle ?		4%	19%	60%	17%
	très difficile	difficile	normal	facile	très facile
Cela te semble difficile ?			44%	44%	12%

En traitant les données (voir *Annexe 4*), nous avons réalisé des enquêtes statistiques pour chaque classe néanmoins, le regroupement de l'ensemble de ces données nous permet de mettre ici en valeur un contexte facilitant dans lequel la réalisation d'activités collectives est rendue possible et, si on en croit les chiffres, agréable (91% de réponses positives ou très positives). En effet, ce cadre de travail génère une relation amicale et de camaraderie qui permet de réduire des phénomènes nuisibles à l'interaction comme les menaces à la face dont nous parle E. Goffman (1974). Nous faisons l'hypothèse que non seulement l'ambiance de classe a permis la réalisation des jeux de rôle dans d'excellentes conditions mais aussi, elle a renforcé cette cohésion en permettant aux apprenants de s'exprimer et de jouer ensemble en classe, notamment en 1^oESO qui étaient souvent amenés à interagir entre eux.

Plus des trois quarts des apprenants ont aimé ou adoré les jeux de rôle mais, 23% d'entre eux (4%+19%) n'ont « ni aimé, ni détesté » pour reprendre l'une des expressions employées. Nous chercherons plus loin à trouver les raisons précises de ce phénomène mais nous pouvons déjà remarquer que 17 personnes se sentent bien – voire très bien – dans leur groupe mais ne sont pas particulièrement intéressés par le jeu de rôle, en particulier dans les classes de 1^oESO. On peut d'ores et déjà dire que cette appréciation mitigée est strictement liée à l'activité et non pas à l'ambiance de groupe.

Pour la majorité des personnes interrogées, le jeu de rôle est une activité facile voire très facile mais, les réponses à cette question sont beaucoup plus hétérogènes. En effet, pour une grande partie des apprenants, il s'agit de la première année d'étude du français alors que d'autres ont suivi un parcours bilingue depuis l'école primaire ou encore, pratiquent le français chez eux depuis l'enfance. Ce dernier élément explique en partie pourquoi ces écarts d'appréciation de la difficulté se matérialisent dans tous les niveaux si on se réfère à l'enquête détaillée.

4.1.2. Entre divertissement et ennui

Maintenant que nous avons analysé de grandes tendances, appuyons-nous sur les chiffres détaillés et les représentations dégagées par les questions ouvertes afin de produire une analyse plus fine (voir *Annexe 4*). En exploitant la partie des justifications et en réunissant l'ensemble des données, nous arrivons au résultat suivant :

Amusant	30
c'est ennuyeux	9
original, différent	7
sortir de la routine	6
répétitif	2

Si nous réunissons les appréciations positives « amusant », « original » et « sortir de la routine », nous arrivons à un total de 45 réponses positives, ce qui correspond bien à l'enquête générale. S'il est peu exhaustif, le regroupement des appréciations confirme nettement le rapport largement positif qu'entretiennent les apprenants avec le jeu de rôle.

« c'est plus intéressant qu'un cours normal et on s'amuse » 3°ESO

« parce qu'on sort de la monotonie de la classe » 4°ESO

Selon ces informateurs, c'est un moment de rupture avec le quotidien des cours classiques de langue. Nous pouvons ajouter que cette rupture est certainement accentuée par la figure de l'assistant à laquelle les apprenants ont été habitués à associer un changement de rythme dans la progression de la classe. Quelques enquêtés ont précisé dans les commentaires que c'était un moment où « on pouvait laisser le livre » qui est souvent associé à la grammaire et à des dynamiques de classe plus fastidieuses. Ensuite, c'est aussi un événement s'associe au divertissement et à l'altérité :

« je pratique mon français et je m'amuse avec mes camarades » 4°ESO

Si ces chiffres confirment bien la tendance positive, ils donnent par ailleurs davantage de détails à propos des appréciations plus mitigées. En effet, « l'ennui » ressort en deuxième position derrière la notion d'amusement.

« ces activités étaient très ennuyeuses et on y passait 30 minutes, ça me fatiguait » 1°ESO

Comment peut-il exister un tel contraste entre les deux appréciations les plus récurrentes ? Premièrement, précisons que, comme nous allons le vérifier plus loin, tout le monde ne dispose pas des mêmes compétences extralinguistiques à l'oral ainsi, les difficultés rencontrées peuvent varier indépendamment des efforts de chacun.

Ensuite, portons notre regard sur une analyse plus fine que nous avons réalisée auprès des 3°ESO et 4°ESO (voir *Annexe 6*) :

Amusant	10
original, différent	4
sortir de la routine	4
c'est ennuyeux	1

Nous pouvons constater que pour les 3^oESO et 4^oESO, la notion d'ennui n'est mentionnée qu'à une seule reprise. Ainsi, même s'ils sont plus nombreux, les élèves débutants ont témoigné de cet ennui 8 fois. Cela peut s'expliquer pour des raisons d'abord organisationnelles. En effet, en 1^oESO, les classes étaient complètes : 20 personnes. Dans les niveaux plus avancés, les classes ont été divisées tout le long de l'année : une moitié de classe en présentiel et l'autre moitié de classe à distance. Ce fonctionnement explique sans doute le commentaire suivant :

« c'est un peu ennuyeux, on s'amuse seulement quand on le fait, et comme ce n'est jamais mon tour... » 1^oESO F

L'élève explique ici que l'ennui vient du fait qu'il fallait attendre « son tour ». En effet, au cours de la réalisation de ces activités en binômes, chaque groupe devait interagir une fois. Or, les classes de débutants étaient systématiquement plus nombreuses, ce qui rallongeait mathématiquement le temps d'attente.

Enfin, ajoutons que dans un niveau moins avancé, les potentialités d'interaction étaient considérablement réduites étant donné que les apprenants travaillaient sur de courts scénarios conversationnels tels que : « parler des goûts avec un ami », « acheter de l'alimentation » ou encore, « inviter un ami ». Les mêmes phrases étaient souvent répétées ainsi, la surprise avait moins de place que dans des interactions menées par des locuteurs plus expérimentés et, qui plus est, préparant l'examen de niveau B1 qui vise justement à évaluer la capacité à faire face à des situations « inhabituelles ».

Si on s'intéresse brièvement aux descripteurs proposés par le CECRL au niveau de l'étendue lexicale par exemple, on remarque qu'au stade B1, le locuteur « possède assez de moyens linguistiques et un vocabulaire suffisant pour s'en sortir » alors qu'au niveau A1, le locuteur possède « un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples » (Conseil de l'Europe, 2011, 28). Cet écart accentue selon nous le phénomène de répétition et, dans le même temps, l'ennui provoqué chez certains spectateurs de l'interaction. En classe de 1^oESO, les apprenants sont amenés, la plupart du temps, à réaliser les exercices d'interaction entre eux ainsi, nous pensons que si le contexte de classe n'avait pas été aussi favorisant, le déroulement de ces activités n'aurait pas été aussi simple.

4.1.3. Une activité à plusieurs vitesses

Il semble que, contrairement à ce qu'on aurait pu penser dans un premier temps, l'appréciation et le degré de difficulté ne coïncident pas vraiment dès lors, il est très difficile d'établir une tendance entre ces deux premiers items, aussi bien à l'échelle d'une classe qu'au niveau général. Mise à part l'une des classes de débutants (1^oESO G), l'évaluation « moyenne » de la difficulté oscille entre 40% et 60%. Peu d'apprenants ont commenté et justifié leur choix à la question de la difficulté. Dans la plupart des cas, on retrouve des apprenants qui ont déjà étudié le français ou qui l'utilisent dans le cadre familial. Cela crée un certain écart dont les apprenants ont conscience. L'une d'entre eux, dont le niveau est très avancé, commente :

« pour moi c'est facile car je parle déjà français mais pour certains de mes camarades, je pense que c'est difficile » 1^oESO

En réponse, un autre élève répond indirectement à ce commentaire et constate sans détour :

« je ne suis pas natif » (4^oESO D)

Ce commentaire pose un problème à propos des représentations que peuvent avoir les apprenants au sujet du jeu de rôle car il justifie la difficulté par un argument qui va au-delà des compétences accessibles par le travail. Même si l'intention de l'apprenant est sans doute d'expliquer simplement qu'interagir est plus aisé pour une personne dont le français est la langue première, son commentaire pose non seulement la question de la projection de l'apprenant dans les tâches visées, dans ses propres perspectives de progression mais aussi, il dénote d'une certaine impuissance – voire de découragement – à l'idée de chercher à se rapprocher d'un niveau avancé. Si le répertoire linguistique présente un premier point qui justifie des écarts d'accessibilité, d'autres paramètres rentrent en jeu si on observe l'étude représentative liée à la difficulté.

Malgré le faible échantillonnage, nous retrouvons des phénomènes que nous pouvions prévoir au regard de notre développement dans le cadrage théorique à savoir, le rapport entre le locuteur et ses auditeurs – ou l'acteur et ses spectateurs – et des caractéristiques personnelles comme la timidité :

« j'ai honte de parler en public » 4^oESO D

« je n'aime pas parler en public » 3^oESO

Ces témoignages renvoient à la notion de face des apprenants. Dans ces témoignages, c'est moins la capacité à parler en français que la disposition à parler en public qui est en question. Rappelons l'exposition de F. Cicurel qui disait à ce sujet que :

« les rires, l'attention ou toute autre réaction sera susceptible de porter atteinte ou de renforcer la face. » (Cicurel, 1989, 9)

Les apprenants qui font part de leur peur en relation avec l'interaction scénique montrent bien qu'il existe un rapport peu contrôlable à la façon dont on est observé. Si certains enquêtés considèrent que le jeu de rôle permet de dépasser cette peur, encore faut-il pouvoir franchir un premier cap et de s'engager dans l'interaction. Non seulement le caractère personnel mais aussi, la relation interpersonnelle est une des difficultés lors de cette activité interactive. Si certains partagent leur peur du regard de la classe, d'autres expliquent que l'aisance dans l'interaction dépend aussi de la situation et de la personne qui donne la réplique. Dans leurs commentaires, deux élèves semblent s'appuyer sur leur expérience :

« c'est plus ou moins difficile parce que ça dépend de la situation et de l'interlocuteur » 4°ESO C

« ça dépend de la situation dans laquelle tu dois jouer et avec qui tu dois le faire » 4°ESO C

L'inspiration semble varier en fonction des situations. Pour pouvoir jouer et improviser, il faut que les locuteurs aient un certain ancrage avec leur propre vécu afin d'imaginer ce qu'il est possible de dire ou faire au cours de l'interaction. De plus, ces commentaires mettent en évidence l'importance de la coopération dans l'échange. Au niveau B1, les interlocuteurs doivent collaborer afin de trouver une solution mais, si l'un des deux participants décide d'écourter l'échange et ne souhaite pas le rendre dynamique en l'étoffant avec des éléments improvisés, le partenaire peut se retrouver dans une position délicate car il est l'unique acteur de la situation. Par exemple, dans une situation où l'un doit négocier un remboursement, celui qui ne veut pas faire d'efforts peut dire après qu'on l'ait sollicité : « je suis d'accord avec votre proposition. Merci. Au revoir ». Avec ces témoignages, on voit que les enquêtés se réfèrent à la « bonne volonté » du participant à l'interaction comme à un élément clé dans la réussite de l'échange.

Pour terminer, notons que dans un des commentaires, un des apprenants a rappelé que :

« de base, improviser c'est pas facile, encore moins en français » 4°ESO C

La capacité à improviser dont parle cet élève nous intéresse tout particulièrement puisqu'elle est au cœur du jeu de rôle : c'est à la fois un moyen et une finalité. Rappelons ici que ce commentaire illustre bien l'idée que la description du CECRL s'intéresse à des compétences qui vont effectivement au-delà des seules composantes linguistiques et sociolinguistiques. Si, comme le dit cet apprenant, « improviser, c'est pas facile », alors, non seulement on apprend à parler français mais aussi, on apprend à improviser et ce, indépendamment de la langue que l'on utilise. Ce dernier élément nous renvoie alors à la question de la compétence et, réciproquement, de la progression.

4.1.4. Se questionner sur les compétences visées

Nous l'avons dit dans la justification de notre méthodologie, « à quoi ça sert ? » est une question ouverte visant à amener l'enquêté à réfléchir à l'utilité du support pédagogique. Nous faisons l'hypothèse qu'en répondant à cette question, l'apprenant partage une partie de son vécu ainsi, dire à quoi ça sert correspond à partager « à moi, ça m'a servi à ». Nous avons fait le pari qu'à travers ces réponses, nous pourrions établir un lien entre les compétences que cherchent à développer les activités ludiques d'interaction telles que le jeu de rôle et la réalité. Certains éléments correspondent si on observe les 5 items les plus récurrents dans les représentations :

se préparer à des situations réelles/quotidiennes	17
travailler la prononciation	10
apprendre en s'amusant	8
renforcer le vocabulaire	8
se sentir plus confiant et à l'aise à l'oral	7

L'idée de se préparer à des situations réelles ou quotidiennes constitue plus ou moins une périphrase de la visée communicative du CECRL. Elle semble plutôt bien ancrée chez l'ensemble des apprenants d'autant plus si on la connecte avec certains des points suivants comme le « développement de l'improvisation, de la créativité » et le « développement d'habileté sociales ». Ces éléments correspondent à la fois à la composante pragmatique de la compétence à communiquer langagièrement mais aussi, quelque part, à la notion de savoir-être, surtout si on prend en compte les mentions de « se sentir plus confiant et à l'aise à l'oral ».

mettre ses savoirs en pratique	6
développer l'improvisation, la créativité	4
développer des habiletés sociales	4
fluidité	4
se déconnecter, se relâcher	4

On remarque que les apprenants s'inscrivent dans un apprentissage qui est conscient et agréé. Ils savent qu'ils pratiquent ce type d'activités avec une finalité communicative pragmatique et c'est cela-même qui leur semble « utile ». Dans une classe de débutants, un élève écrit :

« pour nous préparer à des situations quotidiennes (comme faire les courses) si nous allons dans un endroit où on parle français » 1°ESO G

Pour ce jeune apprenant (12 ans), on pourrait se demander si cette compétence correspond bien aux priorités de son âge sachant que certains de ses camarades n'ont jamais vécu cette expérience. Un élève de niveau plus avancé va dans son sens et généralise son propos en disant que le jeu de rôle :

« sert à augmenter nos compétences sociales en général et en français » 4°ESO D

On peut supposer qu'avec l'expérience, les apprenants conscientisent de plus en plus le caractère général du travail autour de compétences extralinguistiques. L'élève suivant met en exergue des composantes pragmatiques de la langue au service de la communication :

« je pense que ça sert à développer ta créativité et ta capacité à improviser et petit à petit, tu te rends que quand c'est ton tour de parler en français, tu seras capable de le faire parce que ces situations, tu les auras pratiquées en classe » 4°ESO C

Si, comme dans ce dernier témoignage, la capacité à communiquer est largement abordée dans les commentaires, intéressons-nous maintenant aux autres éléments mentionnés par les enquêtés. En effet, bon nombre d'entre eux considèrent le jeu de rôle comme un moyen de travailler des éléments plus en rapport avec la composante linguistique comme la prononciation et le vocabulaire. Notons toutefois qu'en nous intéressant particulièrement à l'enquête détaillée, nous remarquons que la mention de cette composante est propre aux apprenants débutants qui ont moins d'expérience et qui ont en général plus de choses à découvrir.

Enfin, on retrouve une dernière tendance qui nous semble être propre à la vie d'élève à savoir, trouver du sens dans ce qui est étudié avec la notion de « mettre ses savoirs en pratique ». Chez cet apprenant, le processus est clair et l'intérêt du jeu de rôle est :

« de pouvoir transposer les cours théoriques à la vie réelle » 4°ESO D

Une autre personne se montre catégorique quant à la connaissance théorique et à l'utilisation concrète de la langue :

« On apprend à parler parce que beaucoup de gens connaissent la grammaire et après, ils sont incapables de parler et c'est très important d'utiliser ce que tu sais » 4°ESO D

Ces étudiants montrent un véritable intérêt concernant l'usage pratique et pragmatique de ce qu'ils ont appris dans des cours plus « classiques ». Dans « on apprend à parler », il faut comprendre que dans les autres activités, selon cet apprenant, « on n'apprend pas à parler ». En réalité, l'étudiant justifie et encourage sans le savoir une partie des descripteurs du CECRL puisque le cadre vise à permettre aux apprenants de réaliser des actes de parole et de communiquer par l'intermédiaire de tâches, ce qui correspond à l'activité de jeu de rôle.

Pour terminer cette analyse, nous pouvons remarquer qu'à la question « à quoi sert le jeu de rôle » sept apprenants ont mentionné le développement de la confiance en soi ou de l'aisance à l'oral ce qui répond d'une certaine façon à un besoin lié aux difficultés mises en évidence au point précédent. Lorsque qu'un dernier apprenant explique que le jeu de rôle sert à « améliorer la partie orale et à avoir plus confiance », nous pouvons imaginer qu'il l'affirme à partir de son vécu. Si l'essence de ce cadre d'interaction présente des freins à l'expression, il semble qu'en cherchant à les dépasser, les apprenants gagnent de la confiance.

PARTIE 5 : ENTRETIENS COMPREHENSIFS

Cette première approche nous a permis de dégager quelques pistes de réflexions qui répondent à la question du vécu des apprenants. Si nous nous en tenons aux questionnaires, nous pouvons dire que le jeu de rôle constitue une activité amusante et ludique qui présente parfois des difficultés liées à la capacité à improviser mais qui permet de progresser aussi bien du point de la compétence à communiquer langagièrement que sur le plan personnel. La question du divertissement et la conscientisation des apports de cette activité semblent naturellement varier en fonction de l'expérience et de la maturité des personnes interrogées.

Si la question « Comment les apprenants vivent-ils le jeu de rôle » a été partiellement résolue, nous souhaitons ici donner un nouveau cadre de réflexion afin d'approfondir significativement notre recherche. Dans l'analyse des entretiens que nous avons réalisés, nous allons chercher à étoffer les éléments abordés avec les questionnaires à partir des témoignages des apprenantes expérimentées. En nous appuyant sur le cadrage théorique, les réponses aux questionnaires et nos connaissances immersives du cadre de classe, nous tenterons de dégager les justifications à ces témoignages et nous chercherons dès lors à proposer des pistes de réflexion à propos des possibilités d'ajustements.

Notre analyse des entretiens compréhensifs s'organisera en trois parties. Dans un premier temps, nous nous interrogerons à propos des paramètres contextuels et externes qui influencent les apprenants dans leur rapport positif au jeu de rôle. La question ayant été abordée trop brièvement, nous proposerons ensuite des pistes de réflexion à propos de l'individu dans son rapport à l'attention qui est portée sur lui et au sujet de sa propre appréhension de l'erreur. Enfin, nous tenterons de donner plus de précisions sur le processus de progression des apprenants en nous appuyant sur leurs arguments. Tout au long de cette analyse, nous chercherons à mettre en relation l'ensemble des éléments abordés dans le cadrage théorique avec les données liées aux questionnaires mais aussi, à notre propre vécu de la pratique en tant qu'assistant.

5.1. Un événement au centre de l'attention

5.1.1 La (dé)ritualisation en classe

Si nous combinons la récurrence de l'adjectif « amusant » dans les représentations avec les 77% de réponses de type « j'aime » ou « j'adore », le moins que l'on puisse dire est que le jeu de rôle profite d'un statut d'activité privilégiée auprès des interrogés. Comme on l'a vu dans notre enquête statistique, cette tendance se confirme chez les locuteurs les plus expérimentés et notamment dans les propos des 6 étudiantes interrogées. A la question, « quelles sont les activités que tu préfères », Laura mentionne les jeux d'interaction de la façon suivante :

10 L c'est très amusant ++ c'était une nouvelle façon d'apprendre le français ++ quelque chose qui ne s'est pas fait tous les jours

L'étudiante met en évidence le caractère exceptionnel et peu régulier de ces interactions tout au long de l'année. En même temps, elle avance l'idée que, selon son vécu d'élève, la pratique des jeux de rôles est nouvelle. Aurore porte plus précisément son attention sur ce qui se passe lorsque nous réalisons ces activités :

4 A quand on fait des jeux on parle juste euh::: tout est plus sympa parce que c'est quelque chose qui t'intéresse et ça attire l'attention ++ quand on regarde le livre souvent tu déconnectes + parce que t'as pas envie de regarder le livre

A l'instar de ce qui était mentionné dans les réponses aux questionnaires, l'élève évoque plus nettement une rupture avec le quotidien des classes de français qu'elle associe à l'utilisation du livre qu'elle n'a « pas envie de regarder ». Cette intervention dénote un vrai contraste exprimé par la jeune fille entre un dispositif qui attire l'attention et une pratique qui n'incite pas à être attentif. Cette opposition est renforcée par le rapport entre un moment de « détente » et de « plaisir » dans un cursus qui, pour cette élève, présente des difficultés.

2 A c'est très DUR + en termes de quantité tu euh ::: oui + les professeurs te donnent un thème et ::: tu dois savoir mémoriser + apprendre + et rédiger ++ tu fais des exercices des examens

Alors que le jeu de rôle fait appel à la capacité à reproduire des actes de paroles, à performer, la mémorisation est sollicitée davantage dans des activités plus formelles qui nécessitent l'apprentissage « par cœur ». Le jeu de rôle constitue donc une forme de rupture dans la dynamique d'apprentissage. Par ailleurs, la posture d'acteur est certes déstabilisante et requiert des compétences extralinguistiques mais *a contrario*, la place de spectateur est plus confortable car elle nécessite seulement une activité de réception. Cela montre que les efforts réalisés par les participants spectateurs sont non seulement moins intenses mais aussi, plus libres : si une personne n'éprouve pas la curiosité d'être attentive, elle peut se montrer passive et détourner le regard.

Pour montrer comment le jeu de rôle attire particulièrement l'attention, intéressons-nous à la question de la (dé)ritualisation. Lors de nos premières expérimentations, les exercices en interaction n'étaient pas planifiés en amont, l'enseignante semblait décider dans l'instant de classe. Dès lors, comme les apprenants, nous découvrons l'activité sur le moment. Nous proposons d'associer ce procédé à la notion de « déritualisation » abordé dans nos cours de master. Catherine Muller y définit la « déritualisation » comme « un déroulement interactionnel spécifique lors duquel les apprenants modifient le scénario prévu par l'enseignant ». En l'occurrence, l'exercice de jeu intègre la planification de l'enseignante mais lors de sa réalisation, les codes relationnels changent et la pédagogue n'est plus celle qui contrôle le déroulement de la séance. Petit-à-petit, cet exercice s'est régularisé et s'est ainsi inscrit dans un processus de ritualisation qui s'est favorisé, selon nous, par l'association de l'événement jeu de rôle à l'intervention de l'assistant en classe. En somme, un nouveau rituel s'est construit à partir d'une phase qui peut être associée à une déritualisation.

Réciproquement, si ce rituel construit par son caractère original était amené à devenir régulier et répétitif, alors, il deviendrait une activité comme une autre et ne susciterait plus le même intérêt de la part des apprenants. Appuyons-nous sur les travaux de John Dewey pour expliciter ce rapport entre « ritualisation » et « déritualisation ». En 1934, dans *L'art comme expérience*, l'auteur montre ce qui est nécessaire pour susciter l'attention chez le spectateur :

« Pour susciter l'excitation indispensable, il faut qu'il y ait quelque chose en jeu, quelque chose de capital et dont le dénouement est incertain [...].Une chose certaine ne nous stimule pas émotionnellement. Par conséquent, ce n'est pas une simple excitation qui est exprimée mais de l'excitation-à-propos de-quelque chose » (Dewey, 2008,76)

Cet apport du philosophe confirme bien l'idée que sans incertitude et imprévisibilité, l'attention suscitée par l'activité disparaît. Si les informatrices expliquent de leur point de vue en quoi cette activité attire l'attention, nous pouvons affirmer que l'inconnu et l'instabilité du dénouement sont des paramètres essentiels à prendre en compte dans la mise en place du jeu de rôle. L'idée amorcée par l'analyse des questionnaires dans les classes de 1°ESO se confirme : plus l'issue des situations de communication est attendue, plus il y a de probabilités que l'attention des apprenants diminue. Il est donc essentiel d'être rigoureux dans la détermination du contenu de l'interaction dans le but de maintenir actifs les regards des spectateurs et ainsi, favoriser un apprentissage synchronisé dans un milieu guidé.

5.1.2. *L'humour vecteur d'attention conjointe*

Si la ritualisation du jeu de rôle s'est construite entre les interventions de l'assistant et la pratique du jeu de rôle, nous sommes convaincus qu'un autre rapport particulier s'est établi dans le même temps entre l'activité et les apprenants. Laura partage son souvenir dans le commentaire suivant :

6 L j'ai trouvé toutes les interactions très bien + avec un côté humoristique aussi et ça permet de te souvenir de ce qui s'est passé

Elle met en évidence le caractère humoristique qui semble être propre à la situation.

Pauline quant à elle associe le jeu de rôle au rire en début d'entretien :

6 P au final tu::: tu ris parce que tu passes d'un thème à l'autre et au final tu termines sur autre chose et euh:: tu ris de toi-même tu ris de tes camarades mais avec eux et tu t'amuses ++ c'est comme une dynamique distincte

Avec le recul, nous pensons que le caractère humoristique et amusant de l'interaction faisait partie d'un contrat didactique tacite entre les apprenants et nous, « faux-examineur » : les apprenants observateurs jouaient le jeu de spectateurs mais à condition que cette « distraction » provoque le rire. Le fonctionnement de l'interaction et l'implication des apprenants étaient largement conditionnés par ces deux paramètres. Si nous reprenons le travail de J. Dewey, cette exaltation des émotions et des idées serait la cause du passage de l'expérience, une interaction non signifiante, à une expérience ; soit, un échange capable de générer des changements chez les participants. Ce qui est important dans la théorie de l'expérience de Dewey, c'est que ce dernier croit que lorsque l'expérience se produit, l'expérimentateur acquiert la capacité à exprimer quelque chose de nouveau et d'imprévisible. Dès lors, si l'exaltation est en effet permise par la présence particulière d'émotions, alors, le caractère humoristique du jeu de rôle est essentiel pour le processus d'acquisition, en particulier dans le cas d'exercices en interaction.

Par le biais du travail de F. Cicurel, nous avons vu que ceux qui ne participent pas directement à la situation fictionnelle endossent toutefois un rôle particulier :

« l'auditoire constitué par les autres élèves n'a pas les mêmes critères d'évaluation. A observer le comportement des apprenants, on s'aperçoit qu'il s'apparente à celui de spectateurs dans le sens où ils sont prêts à rire et à apprécier » (Cicurel, 1989, 12)

Si on laisse de côté le caractère évaluatif, le jeu de rôle permet en effet de convertir ceux qui ne participent pas directement à l'interaction en spectateurs capables d'être affectés par ce qu'ils voient et, en même temps, avoir une influence sur ceux qui jouent. Rappelons ce que F. Cicurel expliquait sur l'enseignement en milieu guidé :

« Apprendre une langue au sein d'un groupe veut dire que l'on est engagé dans le dialogue entre les membres du groupe et qu'il y a exposition discursive plurielle : exposition aux dires du professeur, rencontre avec des textes, avec des traces écrites, mais aussi écoute des dires des autres apprenants. » (Cicurel, 2002, 7)

Pendant les activités de jeu de rôle, il était très rare de voir des apprenants prendre des notes et nous n'utilisions pas régulièrement de support écrit afin d'apporter de nouveaux éléments liés avant tout aux compétences linguistiques. L'exposition discursive plurielle avait lieu dans l'attention portée sur la scène puis, sur les éventuelles corrections phonologiques ou morphosyntaxiques notamment rétroalimentées à la suite de l'interaction. L'exercice réalisé par un apprenant est en effet suivi par tous les autres dans un processus collectif de formation comme en témoigne Delphine en réponse à la question sur l'utilité des jeux de rôle :

20 D personnellement je crois qu'on apprend mieux quand on parle et qu'on écoute que quand on écrit ++ pour moi ++ c'est qu'écouter quelqu'un + si tu l'écoutes attentivement + je retiens mieux ce qu'il est en train de dire que si je le lis

L'organisation de l'espace nous permettait en effet d'alimenter cette forme d'apprentissage. Dès qu'un groupe réalisait l'exercice, tous les yeux étaient rivés sur lui, au centre de la salle de classe et, même si certains détournaient volontairement le regard, d'autres accompagnaient le spectacle de manière réactive. Laura confirme la tendance dégagée par cette apprenante :

26 L il y avait des fois que c'était très amusant euh ::: ce qui se passait dans les interactions ++ ça te permet de te souvenir de ce qui s'est passé et des mots qui ont été utilisés

Ce phénomène se rapporte aux liens qui existent entre les émotions et la mémoire corporelle en d'autres termes, aux études des neurosciences et à la capacité à faire preuve d'empathie dont nous avons parlé notamment grâce au travail de N. Aden.

« Le travail en langue par le jeu théâtral tissé avec le travail dans les cours de langues facilite le passage de l'oral à l'écrit et la mémorisation dans la mesure où les élèves travaillent sur des images mentales qui font sens pour eux. La dramatisation est une simulation motrice, émotionnelle et mentale qui se fonde sur la capacité à se projeter mentalement dans un monde imaginaire dont l'étrangeté oblige à construire de nouveaux repères en s'appuyant sur l'interaction contingente avec les autres acteurs et un public. » (Aden, 2014, 6)

Cela explique bien le témoignage que proposait Delphine en amont à propos de la mémorisation. La synchronisation en milieu guidé et le cadre spécifique du jeu de rôle permettent de faire surgir des émotions indispensables au processus d'apprentissage et de mémorisation dans ces exercices particuliers. On peut donc conclure que le degré d'apprentissage est susceptible de varier en fonction des émotions suscitées par l'interaction mais aussi, de l'empathie portées par les spectateurs.

5.1.3. La tendance à l'empathie

Avant de décrire le caractère empathique entre les apprenants de cette classe, intéressons-nous à deux commentaires de cette classe recueillis dans les questionnaires :

« la tutrice a été merveilleuse et les camarades de classe s'aident entre eux » 4°ESO D

« les relations qu'il y a entre le groupe et les profs est très bonne, à plusieurs occasions, les relations deviennent comme celle d'une famille » 4°ESO D

Les personnes interviewées font partie d'une classe dans laquelle les relations interpersonnelles sont très bonnes, ce qui tend à renforcer la volonté de « se mettre à la place de » soit, la capacité à faire preuve d'empathie. Dans son entretien, Sophie a, elle, fait part de son admiration envers d'autres apprenants :

22 S et aussi j'admire les gens qui se sont inscrits à un établissement comme celui-ci et qui n'ont pas ++ qui ne savait rien en français et qui doivent commencer à partir de zéro parce que moi j'ai euh ::: commencé à apprendre le français dans ma famille ++ mon père est français +++ en *primero* on commence avec les numéros et là + on parle de biologie

Cette apprenante présente un profil particulier car elle a grandi avec le français dans son environnement familial. Elle porte donc un regard empathique sur les autres et leurs apprentissages. Ce témoignage met en évidence la curiosité et la capacité à se projeter qu'ont certains, sinon, une grande partie des apprenants de cette classe. Le contexte social favorisait la focalisation de l'attention sur les apprenants qui participaient directement au jeu de rôle et si, comme on l'a vu au paragraphe précédent, cette attention permet la mémorisation, Delphine partage explicitement son expérience et donne du poids aux théories des neurosciences à propos du fonctionnement des neurones miroir.

20 D ça passe aussi dans l'autre sens si un camarade réalise un sketch et moi je l'écoute euh ::: je vais progresser + je vais mieux retenir ce qu'il va dire et je vais pouvoir m'améliorer

Outre l'émotion, le regard vers la scène permet de focaliser l'attention et, bien que les capacités mémorielles de chacun varient, l'étudiante montre bien qu'en agissant, en ayant une posture empathique vis-à-vis de la scène, elle comprend et construit ses connaissances. L'empathie permet d'avoir un regard attentif sur le corps de l'acteur et ainsi, le fait se mettre « à la place de » revient à agir virtuellement dans la situation et ainsi, les neurones miroir s'activent par le biais de l'observation de l'acte performatif. Il ne s'agit pas là de comparer des méthodes d'acquisition mais bien de noter la correspondance entre ce que nous disent les neurosciences et la réalité performative du jeu de rôle. Delphine poursuit en décrivant comment la situation l'amène à porter une analyse sur ses propres erreurs et ainsi, intégrer les actes correctifs dans sa future pratique :

20 D je pense qu'au moment de faire des sketches + ce que je fais c'est ce que je dis ++ et du coup + si on me fait une correction j'écoute et après je me rends compte de ce que j'ai dit et la prochaine fois je saurai

L'apprenante explique entre autres que si elle « se rend compte de ce qu'elle a dit », c'est parce que dans son rôle d'actrice, elle est aussi auteure. Par conséquent, le fait d'être personnellement liée à la situation l'amène à porter une attention visiblement plus marquée. Elle se construit son propre mode de référencement à partir de l'agir des autres. Jacques Rancière explique dans « Le spectateur émancipé » que :

« La possibilité que surgisse une « nouvelle langue » – une forme propre d'expression – dépend des spectateurs qui jouent *le rôle d'interprètes actifs*, qui élaborent leur propre traduction *pour* s'approprier l'« *histoire* » et en faire leur propre histoire. » (Rancière, 2008, 28)

La tendance à l'empathie mais aussi, la créativité et l'imagination des apprenants en phase de réception conditionnent la création d'une nouvelle chaîne de pensées qui se distingue chez chaque individu ayant des expériences, préférences et faiblesses distinctes.

Enfin, cette tendance à l'empathie vient aussi du fait que les apprenants partagent le même rôle d'élève face à celui qui interprète le rôle d'examineur et qui pose les difficultés. Quand les spectateurs regardent leur camarade, ils s'identifient à lui dans son rôle d'élève et non pas seulement en fonction de sa personnalité. Romane, une apprenante plus inhibée dans l'implication dans les jeux de rôle témoigne :

26 R même s'il y d'autres personnes + si tu sais que toutes ces personnes ne vont pas te juger et elles ne vont pas de moquer bah :: c'est plus facile

Dans ce témoignage, Romane montre bien qu'elle a conscience que ses camarades de classe ont un impact sur sa capacité à jouer. Le fait de ne pas juger et de ne pas se moquer fait aussi partie d'une qualité intrinsèque au rôle d'élève qui est directement liée à la capacité à montrer de l'empathie. On peut imaginer que Romane propose ce commentaire à partir de sa propre expérience ou bien de ce qu'elle a observé. Qu'elle soit une personne à l'aise ou pas, elle met bien en avant le rôle indispensable que jouent ses camarades dans le bon déroulement du jeu de rôle.

Bien que les aspects positifs du jeu de rôle et sa capacité à attirer l'attention des apprenants aient été discutés jusqu'à présent, il est important de garder à l'esprit que dans le processus d'interaction décrit par J. Dewey, un autre élément crucial est « la résistance » (Dewey, 2008), puisque tout processus de changement implique une déstabilisation. Nous allons donc aborder à présent les paramètres qui conditionnent et compliquent l'engagement dans le jeu de rôle.

5.2. L'individu dans le groupe

5.2.1. Le rapport à soi

« J'ai honte, j'ai du mal à parler en public », voilà la réponse la plus récurrente que les apprenants de 3^eESO et 4^eESO ont donnée pour justifier les difficultés rencontrées. Malgré le faible échantillonnage, les entretiens tendent à confirmer la pression du regard constitue la principale difficulté dans la réalisation des jeux de rôle.

14 R tu dois parler en public ++ si tu es une personne qui n'est pas à l'aise avec ça c'est une difficulté ++ et aussi en français tu dois avoir du vocabulaire et être relâchée

Connaissant la personnalité de cette étudiante, nous pouvons confirmer qu'elle fait partie de ces personnes qui rencontrent davantage de difficultés dans leur expression. Nous expliquerons ce que représente « parler en public » mais intéressons-nous d'ores et déjà à deux éléments : le « vocabulaire » et le caractère « relâché ». Premièrement, au cours des interactions, il est intéressant de noter que l'étendue et la maîtrise du vocabulaire sont effectivement évaluées (cf. Annexe 1) or, l'étendue et la maîtrise lexicales sont aussi des objectifs importants dans la perspective de formation selon une approche communicative. Si on se fie à Romane, les paramètres propres à la personne représentent une potentielle limite dans le processus d'évaluation. En effet, comment évaluer l'étendue du vocabulaire d'une personne qui ne veut pas ou qui ne peut pas parler ?

D'une autre côté, le relâchement que mentionne l'informatrice touche ici l'une des notions que nous avons pu mettre en avant : le savoir-être voire, la capacité à gérer ses émotions. Les travaux de M.-N. Cocton, entre autres, montrent la pertinence des ateliers théâtraux en classe de FLE en ce qu'ils permettent de travailler précisément sur l'expression de chacun.

« mener à une expression spontanée et créative en construisant de la communication avec l'autre de façon imprévisible, notamment à travers l'activité d'improvisation. » (Cocton, 2019, 3)

La spontanéité et le désir de parler sont au cœur du processus alors que dans le cadre du jeu de rôle, la finalité réside dans la réalisation d'un acte de parole complet. La complétude de cet acte de parole est définie par les règles définies dans le cadre d'interaction en l'occurrence, le sujet de la situation du jeu puis, l'acte de parole est évalué, éventuellement par une autre et obligatoirement par le regard et les (non-) réactions. M.-N. Cocton distingue par ailleurs l'activité théâtrale du jeu de rôle :

« il importe de constater une erreur communément commise en didactique des langues étrangères, qui est de considérer l'improvisation ou les techniques théâtrales comme des activités de «

production » qui se dérouleraient à un moment T de la séquence de cours en oubliant qu'il s'agit, tout d'abord, "d'expression". » (Cocton, 2015, 7)

L'auteure se réfère notamment à l'intégration du jeu de rôle dans un dispositif didactique. Réaliser un jeu de rôle, c'est aussi, réaliser une tâche de production orale qui comporte des normes alors que l'activité théâtrale requiert une préparation plus focalisée.

« Celle-ci nécessite, en effet, un échauffement, une préparation et des bases qui mériteraient un véritable travail, bien souvent délaissé, faute de temps ou de connaissances. Dans notre enseignement du français langue étrangère, nous privilégions ce temps de travail qui invite à l'expression davantage qu'à la production, impliquant la libération du corps, des gestes, des émotions et donc, du langage. » (Cocton, 2015, 7)

Cette prise de position nous permet de confirmer la différence entre les deux formats d'expression. Alors que le jeu de rôle s'apparente particulièrement à une activité normée de production, l'atelier théâtral se caractérise par une expression libre. En outre, nous faisons l'hypothèse qu'il est judicieux voire, nécessaire de proposer une entrée en matière collective pour bien se préparer au jeu de rôle. Autrement dit, il conviendrait de « se préparer à improviser ». L'alliance paradoxale de ces deux notions est rendue possible car l'improvisation devient un événement didactique et si l'on se réfère au corps et à la performance, on sait identifier quels instruments seront nécessaires à sa réalisation ainsi, l'échauffement est possible.

Les apprenants qui partagent les appréhensions mentionnées par Romane sont susceptibles d'atteindre une impasse dans laquelle la « figuration », pour reprendre une terminologie goffmanienne, est la seule échappatoire. Dans un cas concret, l'attitude d'impasse se caractérise par l'interaction minimale avec des réponses les plus courtes possibles, ce qui rend la réaction du partenaire de jeu d'autant plus complexe. Rappelons ici la mention d'un apprenant d'une classe de 4^oESO dans le questionnaire à propos des difficultés :

« ça dépend de la situation dans laquelle tu dois jouer et avec qui tu dois le faire » 4^oESO C

L'attitude de figuration ayant ses limites, la volonté et la capacité du participant figurant s'amenuisent jusqu'à ce qu'elles disparaissent ou que le locuteur soit confronté à une impasse liée à la conviction de « l'incapacité » à laquelle se réfère Pauline en fin d'entretien :

34 P une fois tu penses que tu vas le faire mal et après c'est mort + tu penses déjà que tu le feras tout le temps mal

En somme, la visée principale de l'échauffement dans les jeux de rôle serait de permettre en priorité à celles et ceux qui éprouvent davantage de difficulté à s'engager dans l'interaction de changer de cadre et de s'autoriser à être un ou une autre à travers l'usage de la fiction. Pour les apprenants, l'objet de cette préparation serait de leur faire passer un déclic et ainsi, essayer véritablement de jouer et de s'exprimer, libérés d'eux-mêmes, dans l'interaction.

5.2.2. Commettre une erreur en public

Si les apprenants cultivent un rejet voire une peur de la production scénique, cette peur est aussi liée à l'erreur. Et, cette peur de l'erreur naît, ou est renforcée, par la situation dans laquelle tous les regards sont portés sur l'apprenant-acteur qui « joue ». Si nous comparons notre étude sur les représentations, les commentaires recueillis par les questionnaires et les informations fournies par les entretiens, notons qu'en proportion, la notion d'erreur a été un sujet presque exclusif aux entretiens compréhensifs. Non seulement, l'erreur est abordée par l'ensemble des apprenantes mais en plus, on voit qu'elle est si taboue qu'il devient difficile d'en parler. Le rapport très hostile à l'erreur se matérialise par exemple dans le « blanc » ou le « trou » en langage théâtral. Suite à la question à propos des expériences positives ou négatives avec les jeux de rôle, Pauline raconte :

16 P et sinon ::: une mauvaise expérience ++ improviser quelque chose dont je n'avais pas la moindre idée comme parler euh ::: d'un tableau dans un musée bah :: je sais pas parler d'un tableau du coup je passe

En relançant l'informatrice sur le thème par le biais de la question « Pourquoi est-ce une mauvaise expérience ? », voici quelle a été sa réponse :

18 P c'est négatif dans la vie en général d'avoir un blanc +++ alors quand tu es en face d'un public qui regarde c'est PIRE

Cette appréhension provient de la peur de commettre un écart de conduite avec ce qui est attendu, « le correct » et donc, de faire quelque chose qui est « mal » voire, « mauvais ». Il semble difficile pour cette apprenante de faire la part des choses entre l'erreur commise par la personne qui apprend et la faute provenant directement de la personne indépendamment de son rôle social dans l'interaction. Nous proposons ici d'étudier plus attentivement notre interaction complète au sujet du rapport à l'erreur :

21 I mais est-ce qu'une fois cette expérience euh:: du tableau de Van Gogh += c'est quelque chose qui t'est arrivé ↑

22 P non c'était pour donner un exemple

23 I mais c'est arrivé que tes camarades fassent des commentaires comme négatifs ↑

24 P non::: tes camarades ils t'aident surtout

25 I du coup + pourquoi ce serait pire devant les autres ↑

26 P parce que même comme ça j'ai ma personnalité et si tu es en train de le faire mal et bah:: cette partie de moi me dit de ne jamais plus le faire

Pauline montre bien que cette peur est, d'une certaine façon, irrationnelle car elle n'a aucun lien avec le regard des autres. Au contraire, l'apprenante relève bien le soutien que lui apportent ses camarades. Plus tard, dans le même entretien, nous avons tenté d'obtenir davantage de précisions :

31 I et pourquoi on aurait peur euh:: pourquoi j'aurais peur ↑ parce que je pourrais parler euh :: russe par exemple

32 P BAH (rires) au cas où tu fasses une erreur et tu dis un mot qui n'existe pas

33 I Et bah euh:: quelle peur je pas avoir ↑ si je me trompe ++ c'est normal + parce que j'ai pas + je suis pas russe

34 P Bah +++ voilà c'est euh:: comme je te dis ++ une partie de ma personnalité qui me dit tu le fais mal et ne le refais jamais plus

35 I Mais ++ pourquoi tu penses que ce sera toujours mal ↑

36 P je sais pas ++ pourquoi tu penses que tu vas le faire bien ↑

Notre tentative de mettre des mots sur ce rapport plus que conflictuel à l'erreur ne s'est pas soldée par une réussite. Néanmoins, Pauline explique que cette angoisse est liée à sa personnalité. D'ailleurs, dans le dernier échange, nous pouvons constater une différence de point de vue puisqu'en tentant de lui faire expliquer pourquoi elle appréhendait le jeu de rôle, elle nous a habilement répondu qu'on pourrait aussi lui demander pourquoi ne pas avoir de l'appréhension et donc, pourquoi s'imaginer que nous allons réussir l'exercice. Elle nous a renvoyé à nos propres représentations de l'apprentissage et aux caractéristiques de chacun soit, la notion de « savoir-être » et en particulier, de confiance en soi. Si Pauline entretient cette peur de l'erreur, c'est qu'elle a peu de confiance en soi et que cette confiance est d'autant plus ébranlée dans la représentation scénique où elle est exposée au regard des autres malgré toute l'empathie dont les spectateurs peuvent faire preuve.

La pression générée par l'apprenante sur elle-même est très importante. Si cette pression est liée à l'individu, nous pensons aussi qu'elle est due au regard du spectateur qui, dans son statut même de spectateur attend un résultat qui le divertisse et endosse donc indirectement le rôle d'évaluateur. Enfin, de notre point de vue, le caractère « fraternel » des relations interpersonnelles était évident mais, à y regarder de plus près, on peut aussi considérer qu'une forme de hiérarchie existait entre ceux qui possédait une très bonne capacité à communiquer selon les critères du CECRL, en partie due à leur immersion familiale, et ceux qui peinaient à s'inscrire dans ce caractère pragmatique et efficace de la communication. Nous faisons l'hypothèse qu'un complexe d'infériorité est né à partir de cette hiérarchie et la représentation du locuteur parfait qui ne commet aucune erreur.

5.2.3. *Le paradigme de la communication*

Nous l'avons vu dans les deux premières parties qui situent l'individu dans le groupe, les paramètres individuels liés aux savoir-être sont particulièrement difficiles à maîtriser d'autant plus qu'ils constituent à la fois une finalité et un prérequis. En effet, lorsqu'on pratique le jeu de rôle, on renforce sa capacité à improviser mais l'improvisation constitue paradoxalement la finalité et le moyen. Rapportons une nouvelle fois l'un des témoignages de Romane :

14 R tu dois parler en public ++ si tu es une personne qui n'est pas à l'aise avec ça c'est une difficulté ++ et aussi en français tu dois avoir du vocabulaire et être relâchée

L'apprenante associe la posture de relâchement à une nécessité inhérente à l'interaction autrement dit, l'incapacité à être relâchée devant le public nuit à la bonne conduite de la communication. Sophie confirme la difficulté de s'adapter à la situation en témoignant à partir d'une observation :

10 S et puis tu as peur de la scène et tu passes un mauvais moment ++ ou tu es très timide + à moi ça ne m'est pas arrivé mais ++ le prof te dit d'interpréter un rôle et le thème est très difficile + je n'aurais pas la moindre idée

Cette observation montre bien le rapport entre la représentation scénique et « un mauvais moment », ce qui met en relief ce qu'ont dit les apprenants dans leurs commentaires liés aux questionnaires avec la mention de la scène comme principale difficulté. Aucun questionnaire ne nous le confirme mais, nous avons observé dans certaines classes un certain rejet plus marqué et assumé par rapport à l'engagement dans les jeux de rôle. Les apprenants qui n'ont pas envie ne participent pas ou bien, ils contentent l'enseignant du minimum quitte à « perdre la face ». Si on se rapporte aux outils d'analyse d'E. Goffman, le fait de s'engager dans l'interaction « de force » constitue un mécanisme de défense d'une personne dont la face est atteinte. La « figuration » employée dans ce cas constitue pour l'apprenant, comme on l'a vu, une stratégie d'évitement du conflit qui permet d'éviter de menacer la face de l'enseignant et provoquer un conflit. Ce phénomène pose dès lors un problème éthique : Comment inciter une personne qui n'a pas envie de parler à s'engager dans un exercice en interaction ? Comment répondre à une apprenante qui commente dans son questionnaire :

« Il faut parler et moi, je n'aime pas parler » 1^{er}ESO

Des ressources liées au champ théâtral peuvent offrir une solution pour dépasser la peur de la scène. Par ailleurs, le rapport à l'erreur peut évoluer plus ou moins positivement en fonction des individus et de leur rapport à la classe. Il existe effectivement des individus comme cette jeune apprenante qui n'ont tout simplement pas envie de communiquer. Nous retrouvons donc ici un paramètre qui nous pose question à propos du document du Conseil de l'Europe et de la perspective communicative de l'enseignement. Premièrement, l'approche communicative ne s'inscrit pas, loin s'en faut, dans une tradition ancestrale de l'enseignement des langues en milieu guidé. Nous entendons par là que le fait de communiquer, de réaliser des jeux de rôle et même, d'évoluer dans un contexte de questions – réponses avec l'enseignant de manière informelle ne va pas de soi. Ce cadre d'interaction dépend de la culture et des représentations sociales des locuteurs. Ensuite, certains acteurs éducatifs ne sont pas favorables au jeu car, comme nous l'avons montré dans le cadre théorique, il est parfois considéré comme un moment d'oisiveté incongrue. Puis, il échappe au contrôle du programme car, en effet, dans un jeu de rôle, même si les actes de parole peuvent être prévisibles (convaincre, conseiller, ordonner), on ne sait pas exactement quelles notions vont être abordées. Ainsi, comment inscrire cette activité où tout est possible dans une séquence qui a un objectif pragmatique ?

Ceci constitue une limite importante de l'approche communicative car, comme nous l'avons rappelé, dans les mentalités, l'idée pragmatique de communiquer n'est pas partagée par tous. Lors de notre formation d'habilitation DELF, nous avons été amené à un cas de figure intéressant avec certains collègues praticiens qui n'avaient pas connaissance du CECRL. Au cours de la formation, il a été dès lors très difficile d'évaluer une candidate au DELF A2 dont les compétences linguistiques correspondaient largement au niveau évalué. L'évaluation collective tendait vers la partialité avec l'idée que compte tenu des excellentes compétences linguistiques de la candidate, il était impossible de lui retirer des points. Seulement, la particularité de l'acte communicatif est bien de communiquer et ce, selon des codes spécifiques qui sont également pris en compte. La faculté à réagir aux propos de son interlocuteur et à nuancer ses idées vaut autant que la maîtrise du vocabulaire et de la syntaxe. Dans notre application de l'approche communicative, il faut donc prendre en compte le fait qu'en fonction des origines socioculturelles des individus, la capacité à communiquer langagièrement décrite par le CECRL présente de grandes difficultés d'accessibilité. Outre le caractère de chacun, on notera par exemple que dans certaines cultures non occidentalisées, la contradiction est appréhendée de manière très partielle.

5.3. Apprendre par et pour l'action langagière

5.3.1. La situation d'authenticité

Dans cette dernière partie, voyons quel regard portent les apprenantes sur leur propre progression et sur l'intérêt formatif de s'engager dans ces activités. Prenons l'une des réponses de Delphine qui avait anticipé la réflexion autour de cette question au début de notre échange :

6 D je pense que les sketches par exemple qu'on fait :: notre classe ++ c'est très utile vu que ça représente une situation qui peut réellement se passer

Sans le dire directement, l'apprenante dégage l'idée que l'utilité du jeu de rôle réside dans le fait qu'il propose un cadre de pratique d'une situation « qui peut réellement se passer ». Romane introduit, elle, la notion de « plan » en référence à ces situations d'interaction.

30 R ça sert à avoir une expérience dans une situation où en classe tu ne serais pas :: c'est comme avoir un plan quand tu auras cette situation dans la vie quotidienne pour savoir comment tu devrais agir

La notion de plan introduit l'idée d'une représentation mentale de la situation et donc, une perspective géographique de la conversation qui permettra au locuteur de choisir la direction qu'il devra prendre et comment il devra la suivre en cours d'interaction. Les interventions de ces deux étudiantes nous permettent de dégager l'idée que le jeu de rôle permet aux apprenants d'apprendre « par » et « pour » la situation de communication. En effet, les informatrices associent la pratique en classe (par) au développement d'une compétence qui a une efficacité sur la réalité (pour).

Seulement, pour que cette opération soit effective, les situations doivent rencontrer un espace que nous adaptons ici à partir des travaux de Lev Vygotski (1997): la « zone proximale de développement » soit, une potentialité d'apprentissage. Reprenons la mauvaise expérience dont parlait Pauline dans le paragraphe à propos des difficultés :

16 P et sinon ::: une mauvaise expérience ++ improviser quelque chose dont je n'avais pas la moindre idée comme parler euh ::: d'un tableau dans un musée bah :: je sais pas parler d'un tableau du coup je passe

Dans cet exemple, l'apprenante ne dispose pas des connaissances nécessaires afin d'évoluer librement dans l'interaction. Or, le jeu de rôle ne vise pas, du moins pas en priorité, le développement de connaissances culturelles mais bien à renforcer une compétence pragmatique qui permette de s'adapter à des situations potentielles. L'apprenante exclut la possibilité pour elle de présenter un tableau qu'elle aurait vu dans un musée.

Si nous empruntons l'expression à L. Vygotski, c'est pour montrer qu'en tant qu'enseignant, il est essentiel de proposer une situation qui soit « suffisamment bonne » pour l'apprenant qui s'y engage. Si la situation se situe trop loin du champ de sa potentialité alors, lui demander de s'engager dans l'interaction l'amène à une situation difficile voire, sans solution. Il n'est donc pas étonnant, dans certains cas, de constater qu'une locutrice dont les compétences linguistiques sont en adéquation avec le niveau étudié se retrouve « sur scène » sans ne pouvoir dire un mot.

La question de l'authenticité pose un nouveau problème en lien avec la perspective communicative de l'enseignement. Comment déterminer l'authenticité d'une situation ? Comment définir l'universalité d'une situation authentique ? Nous avons rencontré cette difficulté en particulier chez des apprenants de niveau A1 à qui nous avons proposé – en nous appuyant sur les objectifs linguistiques des unités abordées – de réaliser des interactions dans un marché. Or, même dans leur langue première, le scénario de l'interaction d'achat ne semblait pas acquis. Dès lors, notre activité a été rendue difficile et avec le recul, nous réalisons que pour acquérir la capacité à interagir et développer la compétence de sélection des scénarios d'interaction telle que nous l'avons développée dans le cadre théorique, il est plus facile que ces scénarios interactionnels correspondent à ceux que l'apprenant maîtrise dans sa propre langue.

Ceci étant, si nous abordons le problème dans l'autre sens, nous pouvons voir que l'approche communicative constitue justement une opportunité qui permet non seulement de développer des compétences linguistiques voire, sociolinguistiques mais aussi, elle invite l'apprenant à s'engager dans des situations qui, si elles ne sont pas encore vécues, le seront certainement dans ses prochaines années. Ainsi, nous aimons à penser que les jeux de rôle permettent non seulement de développer la compétence à communiquer langagièrement mais aussi, de préparer l'apprenant à des interactions sociales indépendamment de la langue employée. Il est bon de rappeler que l'objectif de la compétence interactive au niveau B1 est de permettre à l'apprenant d' « aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier, exprimer des opinions personnelles et échanger de l'information sur des sujets familiers, d'intérêt personnel ou pertinents pour la vie quotidienne » (Conseil de l'Europe, 2001, 61). On peut remettre en question le choix du sujet d'interaction néanmoins, il faut noter que le sentiment d'urgence et le fait de ne pas savoir quoi dire auxquels se réfèrent les apprenantes font partie des situations auxquelles le locuteur doit apprendre à s'adapter.

5.3.2. Développer des compétences dans l'imprévisibilité

Selon 17 apprenants interrogés, le jeu de rôle permet de préparer à des situations réelles et/ou quotidiennes. Sophie confirme cette tendance dans son commentaire :

12 S improviser c'est exactement être dans le quotidien parce qu'il t'arrive plein de choses que tu n'as pas prévues ou euh :: tu parles avec quelqu'un et tu ne sais pas comment agir bah :: en ayant fait ce type de théâtre tu as la meilleure idée qui te vient pour pouvoir agir dans cet instant précis

On retrouve l'idée du CECRL de « faire face sans préparation ». Pour Delphine, apprendre dans l'imprévisibilité équivaut à utiliser la langue comme dans un milieu ouvert et à vérifier si le locuteur possède une « vraie » connaissance de la langue.

18 D je pense que parce qu'on le fait de manière spontanée ++ quand on parle une langue tu n'as quasiment rien de préparé quand tu parles donc en réalisant des situations spontanées bah ça t'aide à savoir comment gérer la situation ++ ça te permet de savoir si tu as une vraie connaissance de la langue

A travers l'utilisation de la langue en situation, les apprenantes trouvent une utilité et renforcent ainsi leurs compétences, ce qui rejoint le caractère pragmatique dont parlait M.-N. Cocton en référence à l'activité théâtrale :

« C'est par l'agir que l'apprenant trouve du sens à son apprentissage. Or, le théâtre rend possible l'agir ». (Cocton, 2011, 45)

Toujours dans le même processus d'interaction, les apprenantes témoignent des compétences qu'elles parviennent à développer. Laura explique que le jeu de rôle lui permet :

12 L surtout à m'adapter à différentes situations :: à trouver du vocabulaire ++ il y a des fois que je cherche des mots aussi + ça me permet de penser plus vite et penser d'une façon différente

L'urgence de l'interaction l'amène à « penser plus vite et penser d'une façon différente » autrement dit, cela développe quelque part sa compétence à apprendre. Dans cette mise en situation, nous faisons l'hypothèse que le corps garde en mémoire le processus de sélection des mots et du discours dans l'urgence et développe ainsi la capacité à agir langagièrement dans l'urgence. Delphine explique plus loin qu'à travers la pratique, elle est parvenue à étendre son répertoire lexical, ce qui lui donne de la confiance :

12 D dire ça bah ++ ils m'ont déjà à dire plein d'autres choses ddu coup + tu peux chercher + tu réfléchis dans ta tête pour trouver un autre mot + une autre expression que tu pourrais utiliser ++ il faut utiliser ce qu'on t'a enseigné

Ces apprenantes mettent bien en avant les compétences que la pratique du jeu de rôle leur permet de renforcer. Il peut être intéressant de mentionner que ces trois apprenantes possèdent une culture francophone, ce qui n'est pas le cas d'Aurore.

8 A tu as pratiqué mais la pratique ++ elle va toujours être différente de l'examen qu'on va te donner ++ tu peux te préparer mais tu as beau pratiquer le jour de l'examen + c'est ce qui sort

Bien qu'elle fasse part d'une situation dans laquelle le stress est beaucoup plus présent, l'étudiante montre que dans un cadre imprévisible et déroutant, le contrôle de l'interaction est beaucoup plus difficile. En analysant ce commentaire, nous pouvons dire que la réalisation du jeu de rôle nécessite un travail spécifique autour de l'élaboration des objectifs pédagogiques. En effet, on a trop tendance à penser qu'il est nécessaire de proposer des corrections à propos des compétences linguistiques. Par exemple, une fois qu'Aurore a terminé son interprétation, l'enseignant attire son attention à propos de quelques erreurs. Or, si l'exercice en interaction vise particulièrement le développement de compétences extralinguistiques et de savoir-être, alors, l'intention corrective doit être focalisée sur ces compétences. C'est en centrant clairement l'objet d'études que l'enseignant permettra aux apprenants de comprendre les compétences qui sont attendues. On insistera par exemple sur la façon d'accomplir les actes de paroles ou encore, la capacité à adapter son discours selon l'interlocuteur auquel on s'adresse.

En travaillant sur des compétences moins habituelles, les apprenants intègrent ces connaissances socioculturelles. Prenons le témoignage de Delphine :

14 D par exemple il y a des différences entre la France et l'Espagne parce qu'ici bah ++ dans une boutique + tu parles de manière formelle mais autant que là-bas mais toi l'as déjà pratiqué donc tu as une vision de ce qui peut te passer ++ tu sais ce que tu as en face

En pratique, lors d'un exercice en interaction, cela revient à laisser momentanément de côté certaines compétences telles que l'étendue du vocabulaire ou encore, la maîtrise de la morphosyntaxe et de centraliser les actes correctifs sur la visée pragmatique du discours. On portera donc un regard particulier sur l'accompagnement du registre de discours (vouvoiement) ou encore, la façon de mener l'échange (la compétence fonctionnelle). En d'autres termes, en fonction de la séquence pédagogique, l'enseignant tend à avoir une attention particulière et claire tant les potentialités correctives sont étendues.

5.3.3. Dans le processus de (trans)formation de l'individu

Le témoignage de M.-N. Cocton dans le cadrage théorique à propos d'un collègue dubitatif au sujet de la question de la progression illustre les réticences des praticiens liés à des activités visant l'expression théâtrale :

« Un de mes collègues un peu sceptique face à ce type d'activités, me demandait « Comment savoir si les apprenants ont réellement progressé ? ». Ah... Cette fameuse progression ! » (Cocton, 2011, 46)

Cette question nous a d'autant plus interpellé que nous y avons été confronté dans notre propre pratique :

« à un moment donné, il ne faut plus faire de jeux, il faut travailler ! »

Même s'il peut effectivement être important d'inclure le jeu dans une séquence d'apprentissage, les témoignages des apprenants répondent en partie à la chimère de l'incompatibilité du jeu avec un processus d'acquisition en langue. Dans la poursuite de sa démonstration, M.-N. Cocton ajoute :

« Dans l'approche actionnelle, la progression ne se pose pas seulement en termes linguistiques. Puisqu'il s'agit de faire apprendre à communiquer, cela suppose, avant tout, de faciliter la confiance que l'apprenant peut avoir pour communiquer. » (Cocton, 2011, 46)

L'auteure pose la finalité de la communication qui marque, on l'a vu, un changement radical dans les pratiques pédagogiques. A partir de son dispositif d'atelier théâtral, M.-N. Cocton montre les retours proposés par les apprenants :

« Une des questions est : "En général, qu'est-ce que ce cours vous a apporté ?" Sur les dix-huit questionnaires reçus à la fin du semestre cette année, quinze étudiants répondent "la confiance" : "la confiance dans la langue française", "la confiance d'être créatif et de se transformer en une personne qui n'est pas timide devant un public" ». (Cocton, 2011, 46)

A cette question très ouverte, les apprenants enquêtés mettent l'accent sur les dimensions extralinguistiques dès lors, on peut dire que l'activité théâtrale est une expérience qui se vit et qui modifie les qualités humaines de l'individu qui s'engage dans la communication. Avec le recul, nous pensons que nous aurions pu proposer la même question à la fin de notre enquête quantitative même si les entretiens nous ont permis de bien y répondre.

Les notions de confiance et de transformation sont également présentes dans les retours proposés dans nos questionnaires. Les personnes enquêtées confirment bien cette tendance du jeu de rôle à toucher des aptitudes propres à chacun :

« ça sert à augmenter nos compétences sociales en général » 4°ESO
« à se socialiser et à se réveiller » 1°ESO
« ça sert à avoir plus de confiance » 3°ESO

Ici, le processus de transformation se situe sur une échelle sociale ce qui nous amène à penser que, finalement, pour compléter les différentes compétences décrites par le CECRL (linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques), il serait adéquate de mentionner les compétences sociales qui se détachent clairement de la seule matière linguistique. Rappelons par ailleurs que, par ailleurs, 4 apprenants ont associé le jeu de rôle au développement d'habiletés sociales. Malgré le faible échantillonnage, nous pensons que ce témoignage est loin d'être anecdotique et nous aimons à croire qu'en effet, par l'intermédiaire de l'engagement du jeu de rôle, certains apprenants ont pu développer une capacité à entrer en relation avec les autres et ont donc évolué en tant qu'acteurs sociaux.

Dans le processus de changement personnel, nous avons également relevé les notions de « débrouille » et d' « indépendance ». Aurore évoque entre autres le fait que la pratique du jeu de rôle ne se limite pas seulement à développer la mémoire mais aussi, à renforcer cette capacité à se débrouiller et il faut comprendre par-là, se débrouiller dans sa vie quotidienne.

20 A non non c'est pas seulement la mémoire c'est savoir que +++ tu es en train d'apprendre à te débrouiller

Aurore ne limite pas cet apprentissage à la seule matière du français voire, des langues. Il y a fort à parier que dans l'exercice en interaction, l'individu apprend à être responsable de lui-même et à trouver ses propres solutions. Sophie donne des cas concrets de situations de communication dans la vie réelle en expliquant que l'utilité du jeu de rôle ne réside pas seulement dans la capacité à parler français mais aussi :

14 S pour des choses des basiques comme par exemple parler avec une personne au supermarché ou je sais pas ::: tu dois parler avec ton chef mais parler avec lui de manière plus polie et respectueuse

Dans le paragraphe suivant, l'apprenante généralise son propos à une plus grande échelle :

16 S tu t'améliores bah :: forcément en français ↑ et tu t'améliore euh ::: je crois qu'en tant que personne parce que si une personne sait improviser ça signifie qu'elle est capable d'être indépendante et de prendre ses propres décisions

Sophie associe la pratique de l'improvisation à une capacité à être indépendante, ce qui fait écho à la notion de « débrouille » dont parlait Aurore. Ainsi, à partir de son témoignage, on peut imaginer que, quelque part, le jeu de rôle permet d'accompagner l'individu dans son processus de transformation et d'émancipation sociale, d'autant plus dans une période comme l'adolescence. Il apprend à transformer le regard qu'il a sur lui-même dans l'interaction et dans sa confrontation au regard de l'autre.

Bilan de l'analyse

L'analyse des entretiens combinée aux références au cadrage théorique et aux réponses données dans les questionnaires nous a permis de mettre en mots le vécu des apprenants. Le jeu de rôle tient une place privilégiée dans cette classe où la capacité d'empathie favorise d'une part l'apprentissage en milieu guidé et d'autre part, renforce un rapport à l'autre qui facilite l'apprentissage dans tous les instants de classe. Ce processus fonctionne sous forme de rétroalimentation car, lorsqu'un apprenant performe, son estime de soi se renforce ainsi que son aisance face à la scène. L'évaluation positive du formateur mais aussi, la reconnaissance de ses pairs lui permettent de développer des compétences linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques et sociales dans une dynamique collective en spirale : plus l'activité est répétée, plus l'apprenant sera compétent et performant.

A contrario, ce mécanisme tend à se renverser pour les apprenants qui éprouvent davantage de difficultés à s'engager dans le jeu de rôle. D'abord, la capacité à s'immerger dans une situation fictionnelle varie en fonction des individus. Ensuite, la notion d'authenticité est questionnable puisque, comme on l'a vu, quand bien même la situation puisse-t-elle être authentique, elle privilégie les apprenants qui l'ont expérimentée dans leur langue maternelle ou qui savent se la représenter. En somme, nous pensons que la spécificité de l'approche communicative tend à favoriser les « bons parleurs » au détriment des personnes plus réservées. Si Aurore, Pauline et Romane ont eu tendance à limiter leur difficultés aux notions de rapport à soi, aux autres et à l'erreur, nous considérons qu'une des grandes impasses du jeu de rôle réside dans le fait que les compétences visées constituent aussi des prérequis.

Ce paradoxe soulève des doutes sur la pertinence d'un enseignement dans une perspective communicative. Pour pouvoir s'engager aisément dans l'interaction, il faut disposer d'un savoir-être et d'habiletés sociales préalables, exit la timidité et le manque de confiance en soi ce qui, selon nous, dénote une certaine iniquité. Cependant, cette difficulté n'est pas insurmontable car il existe des dispositifs pédagogiques qui, avant de viser la communication langagière, invitent l'individu à développer sa capacité à s'exprimer, notamment par le travail sur le corps et l'expression libre. Les ateliers théâtraux développés entre autres par M.-N. Cocton constituent une alternative intéressante en vue d'accompagner la transformation de l'individu prêt à s'engager. Il ne dépend plus que du pédagogue de reconnaître à la fois les points forts et les points faibles du jeu de rôle dans la dynamique de classe et ainsi, mettre en place un dispositif qui vise à accompagner l'individu dans la construction de soi, passage obligé dans la perspective de développer la compétence à communiquer langagièrement.

Conclusion

Au terme de ce travail de recherche au cours duquel nous avons pris plaisir à donner une place privilégiée à la parole de nos apprenants, nous avons pu illustrer et objectiver leur vécu lié aux activités de jeu de rôle. Beaucoup d'éléments figurant dans leurs réponses étaient attendus compte tenu du plaisir qu'ils semblaient prendre à jouer et à interagir en classe. De plus, les difficultés évoquées par certaines apprenantes ne nous ont pas non plus beaucoup surpris toutefois, la mise en dialogue de leur parole avec les éléments de notre cadrage théorique nous a permis de prendre du recul d'une part, sur nos croyances liées à l'activité « jeu de rôle » et à l'approche communicative et, d'autre part, de dégager de nouvelles pistes de réflexion dans notre propre agir professoral.

L'une des principales difficultés que nous avons rencontrées réside en effet dans le phénomène de figuration qui se transformait parfois en refus de s'engager dans l'interaction. Or, notre travail consiste à faire participer l'ensemble des apprenants de manière équitable et ce travail de recherche nous a amené à reconsidérer précisément cette notion d'« équité ». Proposer de jouer de la même façon à tous les apprenants revient à donner la « même chance » à tous selon un principe d'égalité. Or, nous avons vu justement que les compétences préalables de chacun ne sont pas égales. Il convient dès lors de dégager de nouveaux questionnements à propos de l'équité dans l'enseignement et, en particulier sur l'activité d'interaction orale dans l'approche communicative.

Enfin, l'analyse de ce corpus nous amène à poser la question de la signification du terme « communication ». Par la variété des codes, des situations authentiques, de la culture et des représentations des locuteurs, l'acte de communiquer ne renvoie pas aux mêmes processus. Dans l'agir professoral, il faut prendre effectivement en compte que le CECRL est le descripteur et non le prescripteur d'une approche pédagogique. Par essence, il tend à être adapté et approprié par les acteurs de l'enseignement tant les situations d'enseignement et les publics sont susceptibles de varier. Nous sommes convaincu que c'est en incitant l'apprenant à être acteur et auteur que l'enseignant permettra de créer les conditions nécessaires au développement de la capacité à communiquer linguistiquement et socialement.

Bibliographie

- Aden, J. 2014. « Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues », *Les cahiers du CRINI*, 4.
- Bardière, Y. 2016. « De la pragmatique à la compétence pragmatique », *Les cahiers d'Acedle*, 13.
- Boutet, J. & Heller, M. (2007). Enjeux sociaux de la sociolinguistique : pour une sociolinguistique critique. *Langage et société*, 121-122, 305-318.
<https://doi.org/10.3917/ls.121.0305>
- Brougère, G. 2017. « Qu'entendre par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : diversité des situations et des modalités d'apprentissage », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 36. En ligne :
<https://doi.org/10.4000/apliut.5652>
- Chamberland, G. & Provost, G. 1995. *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cicurel, F. 1989. « Fiction et mise en scène dans un cours de langue », *Lingua et nuova didattica (LEND)*, année XVII n° 1, Rome.
- Cicurel, F. & E., Blondel (Dir), 1996. « La construction interactive des discours en classe de langue ». *Les Carnets du Cediscor* n° 4.
- Cicurel, F. 2002. « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16. En ligne :
<https://doi.org/10.4000/aile.801>
- Cocton, M.-N. 2011. « L'expression théâtrale : la langue en action créative », *Voix plurielles*, 8.
- Cocton, M.-N. 2015. « L'improvisation : une invitation à voyager en classe de FLE », *Nouvelle Revue Synergies Canada*, 8.
- Cocton, M.-N. 2019. « Évaluer une pratique innovante : essai réflexif autour de l'expression théâtrale », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35. En Ligne :
<https://doi.org/10.4000/ripes.2116>
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Dewey, J. 1934. *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard.
- Féral, J. 2013. « De la performance à la performativité », *Communications*, 92.
<https://doi.org/10.3917/commu.092.0205>

- Fischer-Lichte, E. 2014. Estética de lo performativo. *Abada Editores*.
- Goffman, E. 1974. *Les rites d'interaction*. Paris : Editions de Minuit.
- Greco, L. 2021. Performance. *Langage et société*, 259-262.
<https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0260>
- Kauffman, J.-C. 1996. *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Muller, C. 2014. « L'immersion fictionnelle, ou comment concilier art et émotion en cours de langue », *Voix plurielles*, 11. En ligne : [10.26522/vp.v11i1.920](https://doi.org/10.26522/vp.v11i1.920)
- Rancière, J. 2008. *Le spectateur émancipé*. Paris : La Fabrique édition.
- Silva, H. 2009. « La créativité associée au jeu en classe de Français Langue Étrangère ». *Synergies Europe*, n°4. URL : <https://www.academia.edu/556176/>
- Schmoll, L. 2016. « L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique », *Sciences du jeu*, 5. En ligne : <http://journals.openedition.org/sdj/628>
- Vazquez De Castro, I. 2017. « Enjeux de l'improvisation théâtrale en cours de langues », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 36. En ligne : <https://doi.org/10.4000/apliut.5707>

Annexes

Annexe 1

Grille d'évaluation de la production orale (B1)

1 ENTRETIEN DIRIGÉ 2 à 3 minutes

Peut parler de soi avec une certaine assurance en donnant informations, raisons et explications relatives à ses centres d'intérêt, projets et actions.	0	0,5	1	1,5	2
Peut aborder sans préparation un échange sur un sujet familier avec une certaine assurance.	0	0,5	1		

2 EXERCICE EN INTERACTION 3 à 4 minutes

Peut faire face sans préparation à des situations même un peu inhabituelles de la vie courante (respect de la situation et des codes sociolinguistiques).	0	0,5	1		
Peut adapter les actes de parole à la situation.	0	0,5	1	1,5	2
Peut répondre aux sollicitations de l'interlocuteur (vérifier et confirmer des informations, commenter le point de vue d'autrui, etc.).	0	0,5	1	1,5	2

3 EXPRESSION D'UN POINT DE VUE 5 à 7 minutes

Peut présenter d'une manière simple et directe le sujet à développer.	0	0,5	1			
Peut présenter et expliquer avec assez de précision les points principaux d'une réflexion personnelle.	0	0,5	1	1,5	2	2,5
Peut relier une série d'éléments en un discours assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps.	0	0,5	1	1,5		

POUR L'ENSEMBLE DES 3 PARTIES DE L'ÉPREUVE

Lexique (étendue et maîtrise) Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases ; des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4		
Morphosyntaxe Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes. Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5
Maîtrise du système phonologique Peut s'exprimer sans aide malgré quelques problèmes de formulation et des pauses occasionnelles. La prononciation est claire et intelligible malgré des erreurs ponctuelles.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3				

Annexe 2

Questionnaire de recherche

¿En qué clase estás?					
¿Cómo te sientes en tu clase?	Muy mal	Mal	Regular	Bien	Muy bien
Comentario:					
¿Con qué frecuencia hacéis juegos de interacción en clase (comprar, invitar, pedir noticias...)?	Nunca	1 vez al mes	1 vez a la semana	Más de 1 vez a la semana	
¿Te gusta ese tipo de actividad?	Para nada	No mucho	Regular	Me gusta	Me encanta
¿Por qué?					
¿Te parece difícil?	Muy difícil	Difícil	Regular	Facil	Muy fácil
¿Por qué?					
¿En tu opinión, para qué sirve?					

Annexe 3

Grille d'entretien

Français

1. Parle-moi de ton parcours scolaire. Pourquoi as-tu choisi le français ? Comment tu te sens dans ce cursus ?
2. En français, quelles sont les activités que tu préfères ? Pourquoi ?
3. Raconte-moi une expérience positive et/ou une expérience négative à propos de la pratique du jeu de rôle.
4. Quelles difficultés as-tu observées ou rencontrées avec ce type d'activité ?
5. A ton avis, à quoi ça sert ? Quelle progression as-tu identifiée ?
6. Est-ce que tu veux partager d'autres commentaires ?

Español

1. Háblame de tu curso escolar. ¿Por qué has elegido el curso bilingüe francés? ¿Cómo te sientes en este curso?
2. En francés, ¿cuáles son tus actividades favoritas? ¿Por qué?
3. Cuéntame una experiencia positiva y/o una experiencia negativa en relación con la actividad de juego de interacción.
4. ¿Qué dificultades has podido observar o sentir?
5. Según tú, ¿para qué sirve el juego de interacción? ¿En qué piensas que permite mejorar?
6. ¿Quieres añadir algo?

Annexe 4

Organisation des statistiques des réponses aux questionnaires

4°ESO D						
	très mal	mal	normal	bien	très bien	
Comment tu te sens dans ta classe ?				2	5	7
				29%	71%	
Aimes-tu les jeux de rôle ?	pas du tout	pas beaucoup	normal	j'aime	j'adore	
				5	2	7
				71%	29%	
Cela te semble difficile ?	très difficile	difficile	normal	facile	très facile	
			3	2	2	7
			43%	29%	29%	
4°ESO C						
	très mal	mal	normal	bien	très bien	
Comment tu te sens dans ta classe ?				6	4	10
				60%	40%	
Aimes-tu les jeux de rôle ?	pas du tout	pas beaucoup	normal	j'aime	j'adore	
		1	2	7		10
		10%	20%	70%		
Cela te semble difficile ?	très difficile	difficile	normal	facile	très facile	
			6	3	1	10
			60%	30%	10%	
3°ESO C						
	très mal	mal	normal	bien	très bien	
Comment tu te sens dans ta classe ?				1	7	8
				13%	88%	
Aimes-tu les jeux de rôle ?	pas du tout	pas beaucoup	normal	j'aime	j'adore	
			1	7		8
			13%	88%		
Cela te semble difficile ?	très difficile	difficile	normal	facile	très facile	
			4	3	1	8
			50%	38%	13%	
1°ESO E						
	très mal	mal	normal	bien	très bien	
Comment tu te sens dans ta classe ?				2	3	16
				29%	43%	157%
Aimes-tu les jeux de rôle ?	pas du tout	pas beaucoup	normal	j'aime	j'adore	
		1	5	8	2	16
		6%	31%	50%	13%	
Cela te semble difficile ?	très difficile	difficile	normal	facile	très facile	
			6	8	2	16
			38%	50%	13%	
1°ESO F						
	très mal	mal	normal	bien	très bien	
Comment tu te sens dans ta classe ?				3	11	19
				16%	58%	26%
Aimes-tu les jeux de rôle ?	pas du tout	pas beaucoup	normal	j'aime	j'adore	
		1	4	10	4	19
		5%	21%	53%	21%	
Cela te semble difficile ?	très difficile	difficile	normal	facile	très facile	
			10	7	2	19
			53%	37%	11%	
1°ESO G						
	très mal	mal	normal	bien	très bien	
Comment tu te sens dans ta classe ?				1	7	15
				7%	47%	47%
Aimes-tu les jeux de rôle ?	pas du tout	pas beaucoup	normal	j'aime	j'adore	
			2	8	5	15
			13%	53%	33%	
Cela te semble difficile ?	très difficile	difficile	normal	facile	très facile	
			4	10	1	15
			27%	67%	7%	

Annexe 5

Représentations

Appréciation ?	
Amusant	30
c'est ennuyeux	9
original, différent	7
sortir de la routine	6
répétitif	2
j'aime le théâtre	2
je préfère le travail individuel	1
Difficulté ?	
j'ai honte, j'ai du mal à parler en public	5
ça ne vient pas naturellement	4
je n'aime pas parler	3
ça dépend des situations et de l'interlocuteur	2
je ne trouve pas le vocabulaire	1
je ne suis pas natif	1
le niveau est trop avancé	1
parler à quelqu'un dans une autre langue est difficile	1
ça dépend de l'humeur	1
improviser c'est de fait difficile	1
Utilité ?	
se préparer à des situations réelles/quotidiennes	17
travailler la prononciation	10
apprendre en s'amusant	8
renforcer le vocabulaire	8
se sentir mieux plus confiant et à l'aise à l'oral	7
mettre ses savoirs en pratique	6
développer l'improvisation, la créativité	4
développer des habilités sociales	4
fluidité	4
se déconnecter, se relâcher	4
s'exprimer	1
original	1
tu ris avec tes camarades	1
connaître notre niveau	1

Annexe 6

Représentations spécifiques des classes de 4°ESO/3°ESO

Pourquoi tu aimes bien ?	
Amusant	10
original, différent	4
sortir de la routine	4
c'est ennuyeux	1
je préfère le travail individuel	1
répétitif	1
j'aime le théâtre	1
Pourquoi c'est difficile ?	
j'ai honte, j'ai du mal à parler en public	3
ça ne vient pas naturellement	2
ça dépend des situations et de l'interlocuteur	2
je ne suis pas natif	1
le niveau est trop avancé	1
parler à quelqu'un dans une autre langue est difficile	1
ça dépend de l'humeur	1
improviser c'est de fait difficile	1
A quoi ça sert ?	
se préparer à des situations réelles/quotidiennes	7
apprendre en s'amusant	4
développer l'improvisation, la créativité	3
se sentir mieux plus confiant et à l'aise à l'oral	3
développer des habilités sociales	2
renforcer le vocabulaire	2
fluidité	2
se déconnecter	1
se relâcher	1
s'exprimer	1
original	1
tu ris avec tes camarades	1
mettre ses savoirs en pratique	1
connaître notre niveau	1

Résumé

Depuis la publication du CECRL il y a 20 ans, l'approche communicative de l'enseignement des langues s'est étendue jusqu'à franchir les portes de notre établissement madrilène du secondaire. Des activités de type « jeu de rôle » y sont proposées afin de préparer les apprenants à des situations potentielles et authentiques de communication. Si, d'une part, cet exercice fait souvent l'unanimité ; d'autre part, il est aussi déroutant et difficile à réaliser car il requiert des compétences linguistiques et extralinguistiques qui varient chez chaque individu.

Cette recherche a pour objectif de mettre en évidence les difficultés et les points d'appui de l'engagement des apprenants dans le jeu de rôle en analysant les questionnaires et les entretiens compréhensifs qui leur ont été proposés. Une attention particulière sera portée sur le rapport de l'apprenant à sa propre performance dans les interactions ainsi que sur les relations établies entre acteurs et spectateurs.

Abstracto

Desde la publicación del MECR, hace 20 años, la perspectiva comunicativa de la enseñanza de los idiomas se ha ido extendiendo hasta llegar a nuestro centro madrileño de secundaria. Se proponen actividades como el “juego de rol” con la finalidad de preparar a los aprendices para situaciones potenciales y auténticas de comunicación. Si, por un lado, este ejercicio es bien recibido de forma unánime; por otro, es algo desconcertante y difícil de realizar, pues requiere habilidades lingüísticas y extralingüísticas que varían de unos individuos a otros.

Esta investigación tiene como propósito resaltar las dificultades y los puntos de apoyo de la realización de juegos de rol en el aula. Para ello se han analizado cuestionarios y entrevistas comprensivas realizadas por los alumnos. Se pondrá especial énfasis en la perspectiva que los alumnos tienen de su propio desempeño en las interacciones, así como en las relaciones establecidas entre participantes y espectadores.