

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

KORISNOT IGRE ULOGA ZA KOMUNIKACIJU U STVARNOJ SITUACIJI

Studentica : Irena Novak

Mentor : dr. sc. Ivana Franić, doc.

Komentor: dr.sc. Yvonne Vrhovac, red. prof. u miru

Zagreb, 4. travanj 2014.

Université de Zagreb
Faculté de Philosophie et Lettres
Département d'études romanes

UTILITÉ DU JEU DE RÔLE POUR LA COMMUNICATION EN
SITUATION RÉELLE

Etudiante : Irena Novak

Sous la direction des professeures :
dr. sc. Ivana Franić, doc.
dr.sc. Yvonne Vrhovac, red. prof. u miru

Zagreb, le 4 avril 2014

SAŽETAK

Kroz ovu temu nastojat će se prikazati korisnost igre, konkretnije igre uloga, u nastavi francuskog jezika. Naime, sedamdesete godine dvadesetog stoljeća bile su veoma bitne u didaktici stranih jezika kada se pojavljuje komunikacijski pristup kojemu je težište na komunikaciji, umjesto na samoj gramatici. U središtu nastavnog procesa nalaze se učenici i njihove jezične potrebe. Cilj ovako usmjere nastave jest da učenik postane spreman za stvarnu komunikaciju koristeći se jezikom cilja.

Igra, koja će biti detaljno objašnjena u nastavku rada, jedna je od primarnih potreba svakog djeteta, koje god ono dobi bilo, te jedan od najvažnijih elemenata učenja stranog jezika. Putem igre učenik komunicira s razrednim kolegama, zabavlja se te jezik koristi na prirodan način. Ona je ujedno motivirajuća aktivnost koja pomaže u stvaranju ugodne atmosfere, Igra se u nastavi stranog jezika više ne koristi kao sredstvo za zabavu do kraja školskog sata već ima i svoju didaktičku vrijednost. Igra učenicima pomaže u senzibilizaciji za strani jezik, potiče socijalizaciju, razvija maštu, jača samopouzdanje, obogaćuje rječnik, razvija ljubav prema stranom jeziku, osposobljava djecu za aktivno korištenje stranog jezika, razvija intelektualne osobine itd.

Poglavlja koja slijede upravo su o igri uloga na satu stranog jezika te provejra njene korisnosti. Igra uloga je simulacija koja omogućava učenicima da slobodno komuniciraju u stvarnim situacijama. Pri ovom radu polazi se od hipoteze da je upravo ta igra učenicima korisna da bi jednog dana mogli bez straha komunicirati u stvarnoj situaciji u kojoj se koristi jezik cilj. Korisnost igre uloga te mišljenje o istom provjerena je na temelju pet sati opservacija pri kojima su učenici igrali igru uloga te na analizi upitnika kojeg su ispunili. Transkripcije, pitanja iz upitnika kao i odgovori učenika analizirani su i potkrijepljeni stručnom literaturom u poglavlju broj 8 koje predstavlja najvažniji dio vezan uz temu rada. U jednoj rečenici možemo zaključiti da ono što se uči s veseljem lakše se nauči i duže zadržava u pamćenju.

TABLE DES MATIÈRES	PAGE
1. INTRODUCTION	6
1.1 Partie théorique du mémoire	7
1.1.1 Littérature française qui concerne les jeux	7
1.1.2 Littérature croate qui concerne les jeux	8
1.2 Partie pratique du mémoire	10
2. NOTION DU JEU	11
2.1 Définitions	11
2.2 Caractéristiques des jeux	12
3. APPROCHE COMMUNICATIVE ET LES JEUX EN CLASSE DE LANGUE	13
3.1 Approche communicative	13
3.2 Compétences communicatives langagières	13
3.2.1 Compétences linguistiques	14
3.2.2 Compétences sociolinguistiques	14
3.2.3 Compétences pragmatiques	14
3.3 Compétences générales	14
3.4 Approche communicative dans la classe	15
4. INTÉRACTION ET COMMUNICATION EN CLASSE DE LANGUE	16
4.1 Relation entre l'enseignant et les apprenants	16
4.2 Rôle des enseignants	17
4.3 Rôle des apprenants	18
4.4 Développement de la compétence de la communication chez les apprenants en classe de langue	19
5. JEUX EN CLASSE DE LANGUE	21
5.1 Avantage des jeux	21
5.2 Difficultés liées aux jeux en classe de langue	22

5.2.1 Difficultés liées au contexte pédagogique	22
5.2.2 Difficultés liées au changement de statut des participants	23
5.2.3 Difficultés liées à des aspects d'ordre technique	23
5.3 Réflexions avant l'introduction de jeu en classe de langue	23
5.4 Types des jeux	24
5.4.1 Jeux de présentation	24
5.4.2 Jeux lexicaux	24
5.4.3 Jeux du questionnement	25
5.4.4 Jeux avec des chiffres (Weiss)	25
5.4.5 Jeux avec des lettres (Weiss)	26
5.4.6 Jeux du questionnement (Weiss)	26
5.4.7 Jeux de dramatisation (Weiss)	26
5.4.8 Weiss – résumé	27
5.5 Règles de jeux	27
6. JEUX DE DRAMATISATION	29
6.1 Jeux basés sur les activités théâtrales – mime et pantomime	30
6.2 Simulation	30
6.3 Jeu de rôle	31
7. JEU DE RÔLE	32
7.1 Notion du jeu de rôle	32
7.2 Jeu de rôle en classe de langue	32
7.2.1 Dell Hymes et le modèle SPEAKING	33
7.3 Déroulement du jeu de rôle en classe de langue	34
8. UTILITÉ DU JEU DE RÔLE POUR LA COMMUNICATION	
EN SITUATION RÉELLE	36
8.1 Description du thème	36
8.1.1 Statut du français en Croatie	36

8.2 Méthodologie	38
8.2.1 Public questionné	39
8.2.2 Questionnaire	39
8.3 Observations et transcriptions	40
8.3.1 Première observation	40
8.3.2 Deuxième observation	45
8.3.3 Troisième observation	51
8.3.4 Quatrième observation	54
8.3.5 Cinquième observation	61
8.4 Description du questionnaire	64
8.5 Résultats obtenus	66
8.6 Conclusion de la recherche	93
9. CONCLUSION	97
10. BIBLIOGRAPHIE	99

1. INTRODUCTION

Le thème de ce mémoire est le jeu ou plus précisément le jeu de rôle. Guidée par la phrase dite par le pédagogue suisse Pestalozzi « *Apprendre sans joie ne vaut pas un sou* » j'ai décidé que le thème de mon mémoire sera le jeu de rôle (Weiss 2007 :89). Le jeu est utilisé dans le cours de toutes les langues parce qu'il n'est pas difficile à gérer et tous les apprenants peuvent participer. Il est aussi utilisable pour tous les niveaux et tous les âges. Avant tout il serait désirable que je définisse ce que c'est *le cours traditionnel* parce que ce sera le terme souvent utilisé dans ce mémoire comme le contraire au cours avec des éléments ludiques. Alors, sous le terme le cours traditionnel nous sous-entendons le cours où l'enseignant prend la parole, où il explique la grammaire, le vocabulaire, les éléments sociolinguistiques, pragmatiques etc. Pendant ce temps les apprenants sont assis et écoutent l'enseignant. Ils participent activement aux cours seulement quand ils sont questionnés de la part de l'enseignant. Bref, pendant les cours traditionnels c'est l'enseignant qui prend la parole et qui est le « chef » du cours tandis que les apprenants sont ceux qui écoutent et qui ne parlent que quand on leur demande de parler. Pendant le jeu les rôles sont échangés. Les apprenants deviennent ceux qui utilisent plus la langue cible et l'enseignant devient celui qui écoute, il a le plus souvent le rôle de facilitateur et de meneur. Le plus souvent les apprenants ne sont pas conscients qu'à partir du jeu ils apprennent la langue.

La meilleure façon pour apprendre une langue est d'être « dans » la langue cible, de l'apprendre dans une atmosphère authentique pour cette langue, c'est-à-dire d'aller dans le pays cible. Comme beaucoup d'apprenants pour l'instant n'ont pas l'opportunité de partir dans un pays francophone le cours ainsi que le jeu de rôle peuvent remplacer partiellement ce manque. Une fois appris comment se comporter dans un pays francophone l'utilisateur pourra se débrouiller plus facilement. Par les jeux de rôles nous n'apprenons pas seulement comment demander les directions, comment acheter quelque chose, nous apprenons aussi la culture, la façon de vie, les besoins. Dans un mot nous apprenons ce que c'est l'interculturalité. Cette compétence interculturelle est certes très importante sur le plan éducatif et sur le plan humain. Avec l'aide de jeu de rôle nous apprenons toutes les compétences quelles sont nécessaires pour apprendre une langue. Il s'agit de la compétence linguistique, compétence socio-linguistique, compétence discursive, compétence sociale, compétence stratégique et compétence socioculturelle.

1.1 Partie théorique du mémoire

1.1.1 La littérature française qui concerne les jeux

Ce mémoire est divisé en deux parties. La première partie est théorique. Dans cette partie nous abordons les termes comme le jeu en général, l'approche communicative, les jeux en classe de langue et à la fin le terme principal qui est le jeu de rôle. La littérature consultée est constituée de livres et articles. Un livre est « Le jeu en classe de langue » de l'auteur Haydée Silva. Les thèmes abordés dans ce livre sont la notion du jeu, le jeu et la classe de langue au XXI^e siècle, les avantages potentiels du jeu en classe de langue, le déroulement du jeu, les supports de jeu polyvalents, une atmosphère propice au jeu et les exemples des jeux. Le livre de François Weiss « Jouer, communiquer, apprendre » donne quelques rappels didactiques et les exemples des jeux différents qui peuvent être exploités en classe de français langue étrangère. Une autre œuvre du même auteur qui est utilisée est « Jeux et activités communicatives dans la classe de langue ». Deux chapitres du livre « La communication dans la classe de langue » de l'auteur Joe Sheils sont aussi utilisés : chapitre I « Quelques principes d'un enseignement communicatif des langues » et chapitre VI « Le développement de l'aptitude d'expression orale ». Dans la revue Études de la linguistique appliquée (ELA) nous pouvons trouver deux articles de Francine Cicurel et un de Louis Porcher qui répondent au besoin de notre thème. Les articles de Cicurel consultés sont « Le discours en classe de langue, un discours sur mesure ? » et « Interaction et communication didactique » et l'article de Louis Porcher porte le titre « Paradoxes sur enseignant ? ». Sur des sites d'Internet nous pouvons trouver des articles qui concernent les jeux et les jeux de rôles. L'article « Qu'est-ce qu'un jeu ? » trouvé sur le site de l'Université Paris 13 sert de base théorique pour l'explication du terme « jeu ». Dans cet article les auteurs énumèrent les experts qui ont fait les recherches théoriques sur la notion de jeu. Le document de réflexion théorique et pratique nommé « Pratiques de l'oral » de Christian Arend contient des réflexions théoriques, quelques activités pratiques et énumère quelques sites intéressants liés aux jeux. Nicolas Frappe de l'Alliance française de Vladivostok écrit l'article « Activités ludiques en classe de FLE, aspect théorique ». C'est un article qui résume en bref tout ce qui est important par rapport aux jeux. L'autre article utilisé est « Les activités ludiques en classe de français langue étrangère : l'art d'instruire et d'apprendre avec plaisir » de Christine Renard qui parle de généralités des jeux. Il ne faut pas oublier l'article de Jean-Marc Caré « Approche communicative : un second souffle » que nous pouvons trouver dans Le français dans le monde numéro 226. Il s'agit d'un article qui parle de méthodes directes et de méthodes

structurales qui ont intégré la démarche de dramatisation. Selon Caré la dramatisation avec la simulation et l'improvisation essaye de simuler le réel dans les classes de langue étrangère et il propose aux enseignants de les y introduire. « Les jeux de rôles » est un article de Francis Debyser dans lequel il explique ce que c'est la notion du jeu de rôle. Deux auteurs dernièrement mentionnés, Caré et Debyser, sont les auteurs du livre « Jeu, langage et créativité ». Dans le livre les auteurs font des hypothèses qu'entre le jeu et le langage il y a un rapport de plaisir, plaisir du jeu, plaisir de langage en liberté et plaisir de la créativité. À la fin il est nécessaire d'y inclure « Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer » (désormais CECR) de Conseil de l'Europe. C'est le résultat de deux décennies de recherches, et comme son nom l'indique clairement, un cadre de référence. Son objectif est de donner un fondement transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible pour l'élaboration de programmes de langues, de lignes directrices pour les curriculums, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères

1.1.2. La littérature croate qui concerne les jeux

À part des auteurs francophones il faut mentionner qu'il y a aussi les auteurs croates qui ont abordé ce sujet. Le chapitre V de livre « Govorna komunikacija i interakcija na satu stranog jezika » (« Communication orale en classe de langue ») de l'auteur Yvonne Vrhovac est consacré à la communication. En général la communication ou le dialogue est composé de série des questions et des réponses parce qu'il n'y a pas de communication sans plusieurs participants. Dans le livre Vrhovac décrit la situation en classe en posant quelques questions comme qui pose des questions en classe et quel genre de questions, qui donne les réponses, et aussi si la communication est horizontale ou verticale, qui corrige les énoncés et quels énoncés on doit corriger etc. Pour que nous puissions communiquer en classe de langue en jouant ou simulant que nous sommes dans un pays francophone nous devons tout d'abord apprendre à communiquer dans une langue étrangère. Le livre « Un jeu c'est un jeu c'est un jeu » de Višnja Anić et al. parle des jeux. Pour les auteurs le jeu est un moyen d'encouragement des apprenants, une récompense pour le travail à la fin du cours et un moyen amusant d'entraînement des structures langagiers. Plusieurs articles concernant le jeu ou plus précisément les techniques de dramatisation ainsi que l'interaction en classe de langue étrangère peuvent être trouvés dans la revue « Strani jezici ». Les différents types

d'interaction en classe de langue sont le thème principal dans l'article « O interakciji u razredu » (« Interaction en classe ») écrit par Ivana Batušić. Cette source est en quelque sorte le résumé du chapitre V du livre d'Yvonne Vrhovac qui est mentionné auparavant. L'autre article de cette revue est « Dramska igra u nastavi stranih jezika » (« Jeu dramatique intégré à l'enseignement des langues ») de Marija Paprašarovski. L'auteur y propose l'utilisation de certains techniques théâtrales qui aide les apprenants de mieux s'orienter dans l'espace, d'utiliser la voix et le corps, de développer la possibilité de s'exprimer en utilisant les expressions verbales et non verbales. Selon elle ces techniques introduisent une certaine dose de rafraîchissement aux cours de langue étrangère. Mirna Jakšić donne les avantages des techniques dramatiques qui peuvent être utilisées pendant les cours d'une langue étrangère dans son article « Dramske aktivnosti u nastavi stranog jezika » (Activités dramatiques intégrées à l'enseignement des langues ». Elle propose les activités comme la mimique, la pantomime, la simulation, l'improvisation, le jeu de rôle, la lecture par l'expression dramatique etc. Étant conscient que ces activités peuvent poser des problèmes, Jakšić y offre les façons de les résoudre. L'important est que les activités mentionnées offrent la possibilité d'utiliser la langue dans un contexte adéquat. L'article qui défend et promeut les innovations dans les cours de classe de langue telles que la créativité où nous pouvons situer les jeux porte le titre « Kreativnost u nastavi – jedan od zadataka reforme » (« Créativité en classe – un des buts de la réforme ») et il est écrit par Davorka Celmić. Pour elle le critère pour la meilleure façon d'apprentissage est la création d'une atmosphère naturelle et réelle le plus que possible. Blaženka Bubanj, l'auteur de l'article « Kako razviti sposobnost komuniciranja na stranom jeziku » (« Comment développer la compétence de communication en langue étrangère ») donne des étapes qui peuvent mener les apprenants à une utilisation verbale de l'expression spontanée. « Komunikacijske igre kao činitelj motivacije na naprednim stupnjevima učenja stranog jezika » (« Jeux communicatifs comme un facteur de motivation à des niveaux avancés de l'enseignement des langues étrangères ») est l'article de Lidija Kraljević qui décrit les jeux comme une motivation forte dans l'apprentissage des langues étrangères. Les jeux mettent en action le savoir général de la langue étrangère en créant l'atmosphère détendue et naturelle. Kraljević trouve que le but des jeux est l'acquisition des compétences communicatives et le besoin d'utilisation spontanée et créative de la langue durant les cours. En utilisant les jeux communicatifs nous pouvons réaliser efficacement les buts mentionnés. Les jeux dont nous allons parler dans ce mémoire sont les jeux qui demandent la parole. Puisque les apprenants ne sont pas les locuteurs natifs de la langue cible ils font des erreurs en parlant. Le thème des erreurs est abordé dans l'article de Sanja

Čurković Kalebić qui porte le titre « Nastavnikovo popravljanje učenikovih iskaza i učenikova produkcija : rezultati i analize » (« Correction d'énoncés par l'enseignant et la production des apprenants: résultats et analyses »). Cet article est une synthèse d'une recherche faite aux écoles primaires et secondaires. Même si cet échantillon se réfère à la classe d'anglais langue étrangère les résultats peuvent être transférés à la classe de français langue étrangère. Čurković Kalebić décrit les types des *feed-back* de la part de l'enseignant et les manières comment les apprenants réagissent à ce *feed-back*. Trois articles importants qui sont utilisés dans la partie théorique et partie pratique sont les articles d'Yvonne Vrhovac « Obilježja ja i ti u razrednom govoru » (« Traits du *je* et *tu* en discours de classe »), « Communiquer en langue étrangère pour l'apprendre » et « Današnji srednjoškolci o poduci francuskoga i njihova viđenja nastave u budućnosti » (« Opinion actuelle des lycéens sur l'enseignement du français et leur point de vue sur le renouvellement de l'enseignement dans l'avenir »). Deux articles du livre « Strani jezik u osnovnoj školi » sont importants pour notre thème de recherche. Il s'agit des articles de Željka Horvat-Vukelja « Igra » (« Jeu ») et de Mladen Pokić « Igra u nastavi francuskog jezika » (« Jeu en classe de français »). À la fin il ne faut pas oublier Meta Lah, didacticienne de français langue étrangère à Ljubljana qui avait une conférence à Zagreb en 2012. La polycopie de sa conférence sera utilisée dans ce mémoire.

1.2 Partie pratique de mémoire

La deuxième partie est consacrée à la recherche faite dans deux lycées de Zagreb. Il s'agit d'une observation de la première et la seconde classe des lycées N° 1 et N° 4. Il s'agit des apprenants de 15 et 16 ans dont le français est la deuxième langue apprise depuis un et deux ans au lycée à raison de deux heures par semaine. L'observation concerne les jeux de rôles faits par les apprenants. Ces jeux de rôles étaient enregistrés par le dictaphone et puis transcrit. Après l'observation les apprenants ont rempli un questionnaire sur les réflexions et l'utilité du jeu de rôle. La partie pratique montre les résultats d'analyse du questionnaire et affirme ou rejette l'hypothèse du départ que le jeu de rôle est utile pour la communication en situation réelle. Quelques questions de ce questionnaire seront comparées avec une recherche faite par professeur Vrhovac mentionnée plus haut dont les résultats sont montrés dans l'article « Današnji srednjoškolci o poduci francuskoga i njihova viđenja nastave u budućnosti ».

2. NOTION DU JEU

2.1 Définitions

Au début du mémoire intitulé *Utilité du jeu de rôle pour la communication en situation réelle* il serait utile d'expliquer ce que c'est le jeu en général et ce que sont les activités ludiques. Tout au début il faut que nous nous posions la question : qu'est-ce que c'est le jeu ? Tout le monde en parle mais personne ne peut réellement dire ce qu'il est vraiment. Sur le site d'Académie de Nice le jeu est défini comme : « *Une activité physique ou mentale, non imposée, purement gratuite, généralement fondée sur la convention ou la fiction, qui n'a dans la conscience de celui qui s'y livre d'autre fin qu'elle-même, d'autre but que le plaisir qu'elle procure* » (« Le jeu en pédagogie » p.1). Mais cette description du jeu est très large et trop générale. Alors Jacques Henriot essaie de préciser le jeu comme un fait de langage. Selon lui le seul moyen d'aborder la question mentionnée concernant le jeu d'une façon objective est de le prendre tel quel, alors sur le plan du langage et à partir de cela sur le plan de la pensée. Il dit que le jeu est principalement un fait de langage et il a le sens seulement dans son usage (« Qu'est ce qu'un jeu » p. 3). Dans la même littérature Bruner ajoute que la seule manière d'apprendre l'usage du langage est par l'utilisation du jeu pour communiquer (Ibid. 4). Pour les auteurs romantiques comme Jean-Paul Richter et Fröbel Friedrich le jeu est dès l'enfance la source d'apprentissage et alors il contribue au développement intellectuel de l'enfant. Mais nous n'avons pas encore défini ce que c'est un jeu. La définition nous pose des problèmes parce que dans la langue française le mot jeu a plusieurs sens, il est par nature polysémique. Brougère décompose le jeu en trois niveaux de signification. Tout d'abord le jeu correspond à l'activité que font les sujets. Le jeu est ensuite une structure qui a des règles déterminées en avance pour savoir comment jouer et la façon de jouer et enfin le jeu est un synonyme de matériel de jeu comme le jeu de dame, le jeu de l'oie... (« Qu'est ce qu'un jeu » p. 9). La définition qui semble la plus adéquate est celle de Huizinga qui dit « *Le jeu est une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie, mais complètement impérieuse pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie, et d'être autrement que la vie courante* » (« Qu'est ce qu'un jeu » p. 9). Dans le livre de Caré et Debyser « Jeu, langage et créativité » nous pouvons trouver aussi une citation de Huizinga qui est conçu en ces termes : « *C'est le jeu qui acculture et socialise en enseignant la dialectique de la liberté et des règles, des conventions librement acceptées et porte ainsi un germe de toute civilisation.* » (Ibid. 1978 :3).

2.2 Caractéristiques des jeux

Pour que le jeu se réalise il faut que les joueurs, dans un cadre imposé ou non, soient d'accord pour participer ensemble à un jeu. Il va sans dire mais il faut mentionner que le jeu n'a pas d'existence sans le joueur et que c'est le joueur qui lui donne sa signification. Nous savons que le jeu n'est pas propre seulement aux enfants mais aussi aux adultes. Les gens de tous les âges jouent et ces jeux sont adaptés à l'âge des gens. De ce fait Henry Piaget propose une classification des jeux parallèle de la chronologie génétique des stades du développement de l'intelligence. Il divise des jeux qui correspondent au quatre stades. Au premier stade ou au stade sensorimoteur correspondent les jeux d'exercice. Ces jeux sont adaptés aux enfants de 1 à 2 ans. À ce stade l'enfant maîtrise son corps et coordonne « les sens » avec « le moteur ». La deuxième étape est le stade du développement de la fonction sémiotique. Les enfants de 2 à 7 ou 8 deviennent capables de voir mentalement ce qu'ils évoquent. À cette période apparaissent les jeux symboliques auquel ils attribuent une importance considérable. Le stade suivant est le stade de l'achèvement des opérations concrètes auxquelles correspondent d'une part les jeux de construction qui font précisément appel à ces opérations mais aussi les jeux des règles qui aident à la socialisation. Ce stade correspond aux enfants de 7 ou 8 à 11 ou 12 ans. Et le dernier stade se rapporte aux personnes de 11 ou 12 ans au plus âgés. À partir de cet âge on voit apparaître les jeux les plus abstraits de résolution de problèmes propres au développement de l'intelligence logique (Caré et Debyser 1978 :9). Ce dernier stade des jeux sous-entend les jeux qui ne sont pas tellement ludiques que sérieux à cause du passage du concret à l'abstrait, du réel au possible et avant tout à cause de l'intelligence nouvelle, l'intelligence logique. Karl Gross, psychologue allemand, écrit que le jeu aiguise notre intelligence (Pokić 1999 :324). Il donne aussi des arguments en faveur du jeu en disant que les jeux des animaux comme les jeux humains représentent des activités de préparation d'entraînement à la vie des adultes ; c'est-à-dire le jeu serait une sorte d'instinct éducatif inné (Caré et Debyser 1978 :8).

3. APPROCHE COMMUNICATIVE ET LES JEUX EN CLASSE DE LANGUE

3.1 Approche communicative

Cela fait maintenant, selon Frappe, plus d'une trentaine d'années que le jeu commence à trouver sa place dans la classe de langue (Frappe p.1). Les trois dernières décennies du XX^{ème} siècle ont été marquées par la réforme de la didactique dans toutes les disciplines. Pour la didactique des langues étrangères et secondes les années 1970 étaient les plus importantes parce que la centration s'orientait sur l'apprenant. Cette réforme était sous l'influence d'une approche communicative. Elle avait pour but de susciter chez l'apprenant l'envie et le désir d'apprendre la langue cible par sa propre expérience. L'approche communicative essayait d'introduire une meilleure intégration du réel et de l'authentique aux contenus de l'enseignement. L'idée de cette approche était donc de remplacer le didactique par l'authentique (Caré et Debyser 1978 :50). Il était nécessaire de préparer l'apprenant à utiliser la langue cible pour une communication en situation réelle qui se trouve en dehors de la classe de langue comme des visites à la communauté cible, des échanges des lettres, l'accueil de visiteurs étrangers etc. (Sheils 1993 : 2). Dans son livre « Jouer, communiquer, apprendre » Weiss écrit qu'un des objectifs principaux des approches communicatives est l'acquisition progressive par les apprenants d'une compétence de communication qui est définie comme l'aptitude à se débrouiller dans différentes situations de communication (Ibid. 2007 :7-13).

3.2 Compétences communicatives langagières

Pour que la compétence de communication soit pleinement exercée l'apprenant doit s'approprier les moyens linguistiques qui concernent le vocabulaire et les structures grammaticales. Dans cette partie il est nécessaire de consulter le CECR qui comporte un chapitre sur le titre *Les compétences de l'utilisateur/apprenant* divisé en deux parties : les compétences générales et les compétences communicatives langagières (Conseil de l'Europe 2001 :81). Dans ce mémoire nous allons mentionner en détail les compétences communicatives parce qu'elles sont importantes pour le thème de notre recherche tandis que les compétences générales ne vont être qu'énumérées. Le CECR les divise en trois grandes compétences : compétence linguistique, compétence sociolinguistique et compétence pragmatique. Chaque compétence est subdivisée en plusieurs compétences plus concrètes.

3.2.1 Compétences linguistiques

La compétence linguistique est la capacité à reconnaître et à reproduire des phrases dites grammaticalement correctes. Dans le plan linguistique nous pouvons distinguer la compétence lexicale (la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue), la compétence grammaticale (la connaissance des ressources de la langue et la capacité de les utiliser), la compétence sémantique (la conscience et le contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens), la compétence phonologique (la connaissance de la perception, de la production et une aptitude à percevoir et à produire), la compétence orthographique (la perception et la production des symboles), la compétence orthoépique (la capacité de produire une prononciation correcte) (Conseil de l'Europe 2001 :86-93).

3.2.2 Compétences sociolinguistiques

Cette compétence concerne la connaissance et les habiletés nécessaires pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. La compétence sociolinguistique comporte des marqueurs des relations sociales, des règles de la politesse, des expressions de la sagesse populaire, des différences du registre et du dialecte et de l'accent (Conseil de l'Europe 2001 :93-96).

3.2.3 Compétences pragmatiques

La compétence pragmatique est la capacité à gérer l'interaction. Elle est divisé en compétence discursive (permet à l'utilisateur/l'apprenant d'ordonner des phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérentes) et en compétence fonctionnelle (recouvre l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication) (Conseil de l'Europe 2001 :96-101).

3.3 Compétences générales

Apprendre à parler, lire et écrire n'est pas suffisant pour un apprenant dit moderne. Il faut aussi qu'il sache ce que l'on peut dire, ce qui est convenable de dire et de faire, comment il faut se comporter dans des situations différentes. Alors l'apprenant doit acquérir une compétence sociale et psycholinguistique pour qu'il puisse éviter les faux pas et choquer involontairement ses interlocuteurs. Le CECR énumère quelles sont les autres compétences

nécessaires : savoir, aptitudes et savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre (Conseil de l'Europe 2001 :84-86).

3.4 Approche communicative dans la classe

L'enseignement communicatif ou l'approche communicative exige la participation égale des enseignants et des apprenants. Selon Sheils l'enseignant est celui qui doit être gestionnaire des activités de la classe, co-participant au processus d'apprentissage, négociateur, conseiller, soutien, ressource, dispensateur d'informations, locuteur compétent, auditeur attentif, observateur, animateur, chercheur et quelqu'un de patient. D'un autre côté les apprenants doivent avoir la volonté de saisir toute occasion, en classe et en dehors de la classe, de communiquer, de s'engager personnellement et activement dans les activités d'apprentissage, de faire des propositions quant aux activités ou aux tâches, de faire un compromis, de partager des connaissances et des expériences, de respecter la personnalité d'autrui, d'apprendre en essayant de communiquer, d'accepter d'être corrigé par l'enseignant et par ses camarades. En suite les apprenants doivent rechercher des informations qui puissent les guider, utiliser les ressources disponibles, évaluer les textes et les tâches, évaluer ses résultats et sa progression générale (Sheils 1998 :2-5). Une fois les exigences remplies le cours peut avoir du sens. Puisque l'objectif des approches communicatives est l'acquisition progressive par les apprenants d'une compétence de communication il est nécessaire de créer en classe un contexte favorable à un entraînement et motivant pour communiquer (Weiss 2007 :7-8). Vrhovac conclut dans son article « Communiquer en langue étrangère pour l'apprendre » que « *le but principal de l'enseignement des langues étrangères selon approche communicative (...) est de faire parler les apprenants, de leur apprendre à communiquer pour qu'ils soient capables un jour d'appliquer cette aptitude à la communication dans une situation naturelle, loin de la classe et du professeur.* » (Ibid. 1996 :50). De ce fait l'apprenant avait tout en éventail de tâches pourvues d'un sens, réalistes, utiles et réalisables dont lui proviennent satisfaction et assurance. Alors de cette époque datent les premières tentatives d'introduction du jeu comme outil pédagogique en classe de français langue étrangère (Haydée 2008:21).

4. INTERACTION ET COMMUNICATION EN CLASSE DE LANGUE

L'interaction en milieu didactique implique un certain nombre de paramètres sociaux. Et ce sont ces paramètres sociaux qui conditionnent le discours de la classe de langue (Cicurel 1988 : 3). Pour qu'il soit possible de commencer à étudier l'interaction en milieu didactique il est nécessaire de prendre en compte des paramètres sociaux qui conditionnent la façon dont la parole est émise en classe de langue. L'interaction en classe de langue est en général préétablie par le cadre spatio-temporel (une salle, des horaires, un individu face à un groupe d'individus, l'un bougeant et les autres étant assis...), le statut social (le professeur est celui qui possède une compétence professionnelle, celui qui est détenteur du savoir et celui qui a pour obligation de le transmettre à ceux qui sont face à lui : les apprenants), les droits et les obligations dont chacun des protagonistes doit s'acquitter (les mouvements dans la classe sont soumis à des règles, si quelqu'un veut déroger à la règle il faut qu'il en demande la permission...), les règles de parole (l'enseignant prend l'initiative d'une transaction, il sollicite la parole, il guide cette parole, il l'évalue), l'enjeu communicatif (ensemble des règles tacites ou explicites par lesquelles on communique), les procédures d'ouverture et de fermeture de la conversation (si un apprenant n'utilise la langue que quand il est sollicité en classe il ne sera aucunement préparé à l'interaction un milieu non didactique où il faudra prendre l'initiative de parole en langue étrangère) et enfin un dernier aspect est l'interrogation sur les objets de référence (l'objet des échanges est déterminé par le contrat d'apprentissage : l'enseignant est ici pour enseigner des fragments de la langue cible tandis que l'apprenant est ici pour l'apprendre) (Cicurel 1988 : 3-5).

4.1 Relation entre l'enseignant et les apprenants

La transmission de connaissances et d'un savoir à un certain public représente l'objet principal de toute situation didactique. Celui qui transmet ce savoir, enseignant, est considéré comme plus compétent que le groupe d'individus, apprenants qui le reçoivent (Vrhovac 1996 :50). Dans la classe de langue nous pouvons trouver trois différents groupes des enseignants. Le premier groupe est fait des enseignants qui ont des apprenants qui savent à l'avance quoi répondre aux questions posées par leur enseignant. Ces apprenants savent quels types de réponses rendent leur enseignant content et alors ils les utilisent. Dans ce cas le

processus d'interaction est très simple : l'enseignant pose la question – un apprenant donne la réponse – les autres ne participent pas à cette communication. Même si c'est une communication bidirectionnelle les apprenants l'acceptent volontiers parce qu'elle leur donne une sorte de sécurité. Les apprenants sont contents de ne pas devoir participer fréquemment à l'interaction. Le groupe suivant des enseignants ne pratique pas la communication bidirectionnelle. Par rapporte au groupe précédent ces enseignants donnent aux apprenants la possibilité de dire leurs propres pensées et idées même si leur production n'est pas toujours correcte. Entre les deux groupes mentionnés nous pouvons trouver le troisième groupe qui a pour but de transmettre aux apprenants la compétence de communication. Les enseignants donnent la possibilité aux apprenants de participer en classe d'une manière active et de suivre attentivement tous les cours. Après cela les apprenants utilisent ce qu'ils ont acquis et ils deviennent capables de l'appliquer progressivement dans la vie (Batušić 1981 :10).

4.2 Rôle des enseignants

La communication en classe est effectuée dans le respect des rôles que chacun est supposé assumer. Parlant de l'enseignant il a un pouvoir de contrôle sur les autres participants. La liste des fonctions et des rôles de l'enseignant est exhaustive pour pouvoir procéder à une réelle hiérarchisation de ces rôles et fonctions. Quand nous parlons de la hiérarchisation dans ce contexte il s'agit d'un sens organisationnel et non pas en termes normatifs (Porcher 1984 :76). Selon Cicurel l'enseignant est celui qui dirige les échanges, qui évalue les productions et en même temps sanctionne s'il le juge nécessaire. L'enseignant est le « maître » de la parole qu'il donne, prend et reprend. Dans la classe il a le droit de faire taire et il a le dernier mot. Même si l'enseignant semble être « chef » et avoir le pouvoir discrétionnaire il est soumis à un protocole didactique « *d'une telle ampleur qu'il pourrait tout aussi bien être qualifié de 'serviteur'* » (Cicurel 1986 :103-104). Le rôle principal de l'enseignant est qu'il doit enseigner c'est-à-dire donner sur la manière enseignée des informations en montrant, élucidant, décomposant, puis il doit exprimer une appréciation soit en corrigeant, tranchant ou répétant, et à la fin il doit faire office d'animateur par des procédés de mise en scène du savoir : théâtralisation, suspens, simulation d'ignorance. Cicurel décrit les obligations de service de l'enseignant et elles sont : « *tout enseignant commence son cours en annonçant ce qu'il va faire (...), il balise son discours d'énoncés faisant référence à un savoir acquis comme s'il fallait marquer des pauses avant d'aller plus loin, s'assurer que les*

troupes suivent, qu'ils avancent au même pas (...), l'enseignant sent la nécessité de récapituler, afin de marquer ce qu'il pense devoir être su de tous (...), il donne une information d'ordre 'métapédagogique' en indiquant ce qu'il est important de retenir, hiérarchisant ainsi les contenus enseignés (...), il a recours à des procédures de théâtralisation du savoir. Il diffère les réponses aux questions, fait semblant de ne pas savoir. » (Cicurel 1986 :105). Une autre obligation de l'enseignant est de réinventer un discours pédagogique qui est adapté aux connaissances et besoins des apprenants. La parole pédagogique utilisée par l'enseignant est un discours improvisé qui est constitué par des procédures d'enseignement : le rappel des choses déjà connues, l'anticipation sur ce qui va être connu, les récapitulations etc. (Cicurel 1986 :106). Porcher dit qu'il lui apparaît que les fonctions privilégiées de l'enseignant tournent autour d'un axe triple : l'information, l'animation et l'évaluation. Bref, Procher trouve l'enseignant comme un simulateur et un metteur en scène. Pour l'enseignant la fonction de simulateur est particulièrement marquée car il ne lui suffit pas de rapporter un savoir, de le décrire, il lui faut aussi transformer ce savoir en discours de 'communicateurs'. L'enseignant doit rendre l'apprenant émetteur de la parole étrangère en utilisant des procédures de sollicitation par un jeu de questions et par des simulacres divers. Porcher explique que nous pouvons comprendre l'enseignant « *comme un directeur d'acteurs qu'il n'a pas choisi, metteur en scène d'une pièce dont il n'a pas véritablement choisi l'intrigue, se trouve contraint, quelles que soient son inspiration et sa motivation instantanées, de mettre en place toute une série d'artifices articulés entre eux, organisés, hiérarchisés. Les progressions pédagogiques constituent à ce sujet le scénario modèle établi par l'enseignant lui-même ou par quelque scénariste patenté et emblématique (instructions officielles, inspecteurs divers, auteurs de manuels, chercheurs, instances de légitimation, didactique d'une manière générale).* » (Porcher 1984 :79).

4.3 Rôle des apprenants

Les méthodologies nouvelles demandent une plus grande autonomie de l'apprenant. Une des obligations principales des apprenants est qu'ils comprennent et acceptent l'enjeu communicatif qui gouverne les échanges. L'apprenant est obligé quand l'enseignant pose la question d'en évaluer l'objectif. Quand l'enseignant demande si les apprenants comprennent quelque chose il ne suffit pas de dire tout simplement oui ou non mais les apprenants doivent prouver qu'ils ont compris en donnant des paraphrases ou des contextes qui prouvent qu'ils

l'ont compris. Une autre obligation est que l'apprenant respecte le code de comportement : il parle si on le lui permet, il n'a pas en général le choix du thème, il ne prend pas souvent l'initiative d'un échange et il n'est pas libre de circuler dans la classe sans donner de justification. À part des obligations et des suppressions l'apprenant a aussi des droits. Il peut demander des informations relatives au savoir transmis. Il a aussi le droit de demander des informations complémentaires qui portent sur la compréhension des consignes. De ce fait l'apprenant devient un co-constructeur du discours de la classe. Porcher résume les rôles des apprenants en disant que « *les apprenants suivent les règles communicatives en classe – ils répondent, se corrigent, proposent – mais aussi ils obligent le professeur à jongler avec leurs productions pour qu'il parvienne à les intégrer à son discours. Ajoutons que les élèves ont également obligation d'improviser ; ils doivent imaginer des situations, donner des contextes, prêter des intentions au locuteur du dialogue étudié, faire des hypothèses sur le sens.* » (Porcher 1984 :107)

L'enseignement des langues vivantes prépare des acteurs sociaux, des communicateurs à une communication sociale dont les apprenants et en même temps les enseignants sont les acteurs.

4.4 Développement de la compétence de la communication chez les apprenants en classe de langue

Un des buts de cours d'une langue étrangère est de rendre l'apprenant capable de communiquer en utilisant la langue étrangère en dehors de la situation didactique. Pour la majorité il est difficile de parler librement et en même temps d'utiliser la langue étrangère dans une communication quotidienne. L'obligation de l'enseignant est d'amener l'apprenant au désir de communiquer en langue étrangère. À l'aide de l'enseignant l'apprenant sera capable d'utiliser cette langue d'une manière spontanée. Tout d'abord l'apprenant à l'aide de l'enseignant doit consolider le vocabulaire et les structures appris en effectuant des tâches différentes. Il sera souhaitable d'intégrer ce vocabulaire et ces structures dans la communication quotidienne le plus vite possible (Buban 1974 :145). Après que l'apprenant ait consolidé le vocabulaire et les structures il serait désirable d'introduire les dialogues différents qui contiennent différents registres de la langue et qui comprennent les situations variées. Par ces dialogues les apprenants n'apprennent pas seulement les structures et les fonctions grammaticales mais ils apprennent comment se comporter verbalement dans une

situation authentique. L'utilisation fréquente de ces dialogues donne aux apprenants la possibilité de consolider les traits pertinents de prononciation, intonation, les formes correctes de grammaire et de lexique. Au moment d'acquisition du savoir il faut faire attention à la possibilité de pouvoir communiquer des choses quotidiennes. Il est connu que la motivation est plus forte quand nous parlons des situations et des choses connues (Bubanj 1974 :145-146).

5. JEUX EN CLASSE DE LANGUE

5.1 Avantages des jeux

La motivation est le point de départ pour tous les apprenants. Si un apprenant trouve un travail intéressant il est très probable qu'il s'y investisse. Si nous voulons motiver les apprenants nous devons leur proposer des tâches stimulantes (Lah 2012 :1). Pour la plupart des apprenants la tâche stimulante est le jeu qui développe l'imagination et la créativité (Horvat-Vukelja 1999 :321). Debyser dit que « *l'homme n'est pleinement homme que quand il joue* » (Debyser 1978 :1). Dans une situation pédagogique les jeux existants peuvent être transformés, prolongés et adaptés pour l'enseignement du français langue étrangère ou pour n'importe quelle langue, utilisable même pour la langue maternelle. Selon Renard nous pouvons résumer les caractéristiques essentielles du jeu en quelques mots : plaisir, spontanéité, gratuité et créativité de l'acte posé (Ibid. 2008:7). Avec le jeu nous pouvons répondre à un besoin de détente, de plaisir, d'exploration et de découverte de l'individu. Il se rapporte à toutes les catégories sociales et tous les tempéraments humains, des plus timides aux plus audacieux quel que soit leur âge. Pour tous les apprenants d'une langue étrangère la production orale ou écrite comporte une part de stress. L'apprenant se sent menacé parce qu'il doit s'exprimer devant toute la classe dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle. Dans cette situation le jeu offre une opportunité de dissimuler ou d'atténuer une partie de cette angoisse. Dans le domaine de la didactique des langues étrangères le jeu représente un outil séduisant et bien accepté. Debyser et Caré écrivent que l'argument le plus souvent invoqué en faveur de l'utilisation du jeu dans la classe de langue est que les jeux sont amusants. Ils continuent en disant que les jeux, mieux que beaucoup d'exercices, permettent le maniement de certaines régularités de la langue (Caré et Debyser 1978 :10-11). Une autre raison pour introduire les jeux en classe est l'entraînement oral. Pendant les cours d'une langue étrangère c'est l'enseignant qui tient la parole la plupart du temps. Dans le livre de Weiss « Jouer, communiquer, apprendre » il est écrit qu'un apprenant parle individuellement en classe moins d'une heure au cours de ses années d'enseignement secondaire (Ibid. 2007 :12). De ce fait nous ne devons pas nous étonner que les apprenants ne sachent pas s'exprimer. Mais nous ne devons pas non plus être découragés par cette donnée, au contraire, elle doit nous motiver à proposer plus d'activités orales telles que les jeux où les apprenants doivent parler et communiquer ensemble en utilisant une langue étrangère. L'utilisation récurrente de mots ou de règles syntaxiques dans un jeu peut constituer une situation de communication plus authentique que la répétition et la mémorisation par cœur (Caré et

Debyser 1978 :11). Meta Lah donne une métaphore sympathique concernant l'utilisation des jeux en classe de langue étrangère : « *imaginons un cuisinier non averti qui se lance à la découverte d'une certaine tradition gastronomique réputée savoureuse mais difficile, à l'aide d'un livre qui se contente d'indiquer un seul et unique 'comment' sans s'occuper ni du 'pourquoi' ni du 'pour qui' ni du 'pour quoi faire' et encore moins des variantes à envisager. Ou bien ce cuisinier réussit son affaire, à la suite de quoi il choisira éventuellement une nouvelle recette pour élargir son savoir-faire, ou bien il rate le plat alors qu'il pense avoir exécuté avec le plus grand soin les indications données. Dans ce dernier cas, il peut chercher à comprendre ce qui n'allait pas et faire un nouvel essai ; mais il peut aussi se convaincre de ses piètres qualités culinaires et décider d'abandonner les fourneaux ; ou encore se dire que finalement ce genre de cuisine ne lui convient pas.* » (Lah 2012 :2). Les enseignants doivent apprendre que les jeux doivent être adaptés au niveau du savoir des apprenants, à l'âge des apprenants et à leurs préférences.

5.2 Difficultés liées aux jeux en classe de langue

Le jeu est même aujourd'hui controversé et relativement méconnu. Pendant longtemps le jeu était perçu comme une activité récréative et qui discrédite l'enseignement. Même aujourd'hui beaucoup de professeurs considèrent le jeu comme un passe-temps. Le jeu est souvent utilisé lorsque les enseignants ne savent pas quoi faire en fin de cours et qu'il reste encore dix ou quinze minutes jusqu'à la fin du cours ou comme une sorte de récompense lorsque les apprenants ont été sages ou s'ils ont bien travaillé (Weiss 2007 :9). Les enseignants ne savent pas évidemment qu'un jeu bien utilisé en classe est aussi utile qu'un exercice de grammaire ou que d'autres types d'activités. Meta Lah divise les difficultés des jeux en classe de langue en trois parties :

5.2.1 Les difficultés liées au contexte pédagogique

Le décalage entre le mode habituel d'enseignement et les conditions de réalisation du jeu peut apparaître comme déstabilisant pour l'enseignant aussi bien que pour les apprenants, jouer en classe peut faire croire à un manque de sérieux, les enseignants redoutent de perdre du temps, le jeu ne peut pas plaire à certains participants, le jeu auquel les apprenants voudraient aimer jouer n'est pas un jeu pédagogique etc. (Meta Lah 2012 :3);

5.2.2 Les difficultés liées au changement de statut des participants

Le jeu oblige parfois les participants à quitter le cadre contraignant mais sécurisant de l'enseignement dit traditionnel et à s'impliquer de façon plus autonome et personnelle, certains apprenants redoutent de s'exposer en groupe car le jeu favorise la perte de l'anonymat, certains apprenants refusent de jouer pour des raisons d'ordre personnel (Meta Lah 2012 :3);

5.2.3 Les difficultés liées à des aspects d'ordre technique

Le jeu exige des espaces qui ne correspondent pas aux conditions matérielles habituelles d'une salle de classe, il est difficile de gérer le bruit, l'enseignant manque de l'expérience ludique et alors il commet des erreurs dans la mise en place du jeu (Meta Lah 2012 :3).

Même si certains professeurs savent que les jeux sont utiles ils pensent que la voie ludique est réservée aux experts. Haydée dans son livre « Le jeu en classe de langue » met en relief qu'il est essentiel de former les professeurs de langues à une utilisation consciente du jeu parce que ces activités ludiques leur permettent de personnaliser davantage leur pratique ainsi que d'élargir le choix des activités pendant les cours. Pour que cette idée soit possible et réalisable ces activités ludiques doivent cesser d'être de simples passe-temps mais doivent comporter des objectifs clairs et cohérents suivant la séquence pédagogique (Ibid. 23).

5.3 Réflexions avant l'introduction du jeu en classe de langue

L'objet du jeu choisi doit être déterminé par l'enseignant avant d'être introduit en classe de langue. Chaque activité ludique doit avoir un but spécifique pour avoir de sens et d'intérêt. Il faut faire attention au public auquel le jeu est adressé, si ce sont les enfants, les adultes, les adolescents, s'il s'agit d'un public débutant ou avancé parce que les apprenants de différents âges et différents niveaux n'aiment pas jouer aux mêmes jeux alors l'enseignant doit choisir les activités les plus adéquates. L'enseignant doit aussi tenir compte des connaissances acquises par l'apprenant pour pratiquer l'activité ludique. Le jeu choisi doit

être intéressant sinon les apprenants refuseront de le jouer. À la fin l'enseignant doit choisir à quel moment du cours il faut employer le jeu : au début du cours comme c'est le cas avec les remue-méninges, au milieu du cours ou à la fin quand le jeu de rôle est le plus souvent utilisé (Horvat-Vukelja 1999 :322). Weiss dans son livre de 2007 résume la réflexion sur les activités ludiques en quatorze questions concrètes : quel est l'objectif de cette activité, à quel niveau d'apprentissage on peut l'introduire, quelles connaissances linguistiques préalables l'apprenant doit avoir, quels savoir-faire entrent en jeu, qu'apporte cette activité en termes d'apprentissage, si on peut la faire individuellement ou en groupes, si c'est une activité convergente (production guidée), divergente (production ouverte) ou une activité qui nécessite la résolution de problèmes nouveaux (production libre), elle s'inscrit où dans la progression, à quel moment on peut la proposer, si on peut la proposer plusieurs fois telle quelle ou avec une variante, quelles préparations elle exige, quelles consignes il faut donner, combien de temps elle dure et à quel moment et comment il faut contrôler la production linguistique (Weiss 2007 :10).

5.4 Types des jeux

Il existe divers types de jeux. Nicolas Frappe, auteur de l'article « Activités ludiques en classe de FLE, aspect théorique » les classe en quatre catégories.

5.4.1 Jeux de présentation

Les jeux de présentation permettent aux apprenants de se présenter et de découvrir les autres. Ces jeux peuvent aider à « briser la glace » si les apprenants ne se connaissent pas bien. Nous avons les jeux de présentation où nous pensons par exemple au jeu de l'oie qui est déclencheur de paroles. Il s'agit d'un plateau où se trouve un parcours dans lequel se succède un certain nombre de casses. À son tour l'apprenant lance le dé et avance son pion puis tombe sur une case qui contient quelques mots à partir desquels il doit parler, improviser. Par exemple il doit parler de son type de musique, sa famille, ses goûts, la santé etc.

5.4.2 Jeux lexicaux

Puis nous avons les jeux lexicaux qui sont très nombreux et permettent le plus souvent de mobiliser du vocabulaire passif, d'activer des mots que l'apprenant connaît mais

dont il se sert peu ou pas. À ce propos Frappe propose le Petit Bac, bien connu par les adolescents de notre pays. Ici l'enseignant choisit cinq ou six catégories comme nom masculin/féminin, pays, ville, sport, métier, objet, végétal, animal. Une fois les catégories constituées un apprenant choisit une lettre et tous les autres apprenants doivent remplir des rubriques pour chaque catégorie commençant par la lettre choisie. Après avoir rempli les catégories les apprenants vérifient et corrigent leurs rubriques avec l'aide du professeur.

5.4.3 Jeux du questionnement

En classe de langue l'interrogation est un instrument le plus souvent utilisé par l'enseignant pour demander à un apprenant s'il a suivi la leçon, s'il a bien compris le cours. Les apprenants sont ceux qui n'utilisent presque jamais le questionnement. Savoir poser des questions est fondamental pour un apprenant confronté à des situations authentiques de la vie quotidienne dans lesquelles il doit demander certaines informations. L'enseignant peut alors introduire le jeu de questionnement. Ce jeu peut rééquilibrer la répartition de l'usage de la question dans le cours. Frappe propose ici le Tabou. Le principe de ce jeu est très simple. L'enseignant forme deux équipes. Une personne est désignée pour faire deviner à son équipe un maximum de cartes. Sur chaque carte il y a un mot que les apprenants doivent deviner et une liste de cinq mots tabous que l'apprenant ne doit pas mentionner. Les apprenants doivent poser des questions pour deviner le mot écrit sur la carte. L'équipe qui a deviné le maximum de mots gagne. À la fin Frappe présente le jeu de rôle avec lequel nous essayons de reconstituer une situation plus authentique de communication (Frappe p. 3-4). Pour l'instant nous nous arrêterons ici parce que tout un chapitre de ce mémoire sera consacré aux jeux de rôles.

5.4.4 Jeux avec des chiffres (Weiss)

Weiss dans son livre « Jeux et activités communicatives dans la classe de langue » énumère aussi divers types de jeux en classe de langue. Il commence par des jeux avec des chiffres et des nombres comme les jeux *Effacez*, *Loto des nombres* ou *Au suivant*. L'objectif de ces jeux est d'entraîner les élèves à reconnaître et à utiliser les nombres.

5.4.5 Jeux avec des lettres (Weiss)

Puis Weiss passe aux jeux avec des lettres et des mots qui ont pour but d'entraîner les élèves à épeler, à découvrir l'orthographe et le sens de certains mots. Il propose les jeux suivants : *Le pendu*, *Mots croisés*, *Charades*, *Devinez ce que j'ai caché*, *Vrai ou faux* etc.

5.4.6 Jeux du questionnement (Weiss)

Les jeux des questions ont été mentionnés aussi plus haut (Frappe). Avec les jeux tels que *Le détective*, *Chasse au trésor*, *Vous savez tirlipoter ?* nous tentons d'encourager les élèves à poser des questions à partir de documents visuels, de faits divers dans différents jeux. Dans ces jeux nous pouvons utiliser les matériaux authentiques comme des photos, des dessins, des cartes postales, des images publicitaires etc. Le groupe des jeux suivants se réfère aux situations de communication qui peuvent être faits à partir des dialogues comme *Dialogues incomplets*, *Répliques mélangées*, *Questions – réponses*, *Où dites-vous ?* ou à partir de documents divers *Gros titres*, *Ma maison/ ma sœur*, *Le début et la fin*, *Dessins humoristiques*. Par ces jeux l'enseignant tente d'amener progressivement l'apprenant à mieux cerner les différents paramètres d'une situation de communication pour lui permettre d'apprendre à réagir de façon adéquate.

5.4.7 Jeux de dramatisation (Weiss)

Les jeux qui ont pour objectif de permettre aux apprenants de réagir spontanément dans différentes situations, d'assumer une variété de rôles et d'expérimenter différents comportements sont des mimes, sketches et jeux de rôles. Puisque les jeux prétendent au développement de créativité chez l'apprenant il existe les jeux de créativité comme *Création de mots nouveaux*, *Création de phrases et de récits à partir de matrices*, *Conséquences*, *Concassage ou qu'est-ce qu'on peut faire avec une gomme*, *Avec des si... Moi, j'emporterais*, *Récit collectif*, *Associations de mots et d'idées* etc. Avec ces jeux nous voulons encourager les apprenants à donner libre cours à leur imagination et à s'exprimer aussi spontanément que possible. À la fin il y a des jeux qui servent pour se détendre. Les enseignants les utilisent le plus quand ils ne sont pas encore familiarisés avec les autres jeux et leurs fonctions. Les jeux qui ont pour but la détente sont *Pigeon vole*, *Deux pas à gauche*, *De bouche à l'oreille*, *Où est la gare*, *Et si on*

*dessinait ?, Un peu de mémoire, Qu'est-ce qui a changé ? Qu'est-ce qui est différent ?
J'aime les fleurs mais je n'aime pas l'arbre.*

5.4.8 Weiss – résumé

Bref, Weiss divise les jeux et les activités en exercices préliminaires et en techniques de libération de l'expression orale. Les exercices préliminaires ont pour but de faciliter la formation du groupe et que les membres du groupe se familiarisent avec son fonctionnement. Il s'agit d'activités simples telles que la présentation de l'apprenant lui-même ou de présentation de quelqu'un. Les techniques de libération de l'expression orale contiennent les remue-méninges et les jeux de rôles. L'objectif des remue-méninges est de mobiliser rapidement des solutions pour résoudre un problème ou un conflit tandis que l'objectif du jeu de rôle est de s'entraîner à réagir spontanément dans différentes situations de communication (Weiss 1990 :9-116).

5.5 Règles de jeux

Si nous voulons que nos apprenants acquièrent une compétence de communication qui leur permet de résoudre les problèmes qu'ils auront à affronter dans différentes situations de communication en France ou dans n'importe quel pays francophone il faut créer des situations qui leur permettent un entraînement utile et stimulant. Il est alors très important de créer dans la salle une atmosphère pleine de tolérance, de franchise, une atmosphère qui ne contient pas la compétitivité mais qui favorise les discussions, les échanges dans une communication qui est authentique le plus possible (Weiss 1990 :5). Aussi avant de commencer le jeu en classe de langue il est nécessaire de se pencher sur la ou les règles du jeu. C'est un segment que la majorité des enseignants oublie parce que pour l'enseignant tout est clair et il sait de quoi il s'agit dans le jeu. Mais ce n'est pas le cas avec les apprenants. Les règles ne doivent pas être excessivement courtes ni confuses parce qu'elles risquent de laisser les zones d'ombre et alors les apprenant refusent de jouer ce jeu parce que pour eux il n'a pas de sens. D'un autre côté les règles ne doivent pas être trop longues et détaillées parce qu'elles peuvent décourager les joueurs. L'enseignant doit lire attentivement plusieurs fois la ou les règles, il doit repérer les imprécisions ou les contradictions éventuelles et s'assurer lui-même qu'il les a bien comprises pour pouvoir les expliquer aux apprenants (Horvat-Vukelja 1999 :322). Les règles dans le cas des jeux de rôles ne sont pas exigeantes et presque tout part de l'imagination des apprenants.

Ce que l'enseignant doit faire concernant les jeux de rôle est de bien distribuer les rôles et d'expliquer le contexte où ce jeu se déroule. En général le rôle de l'enseignant pendant les activités ludiques est celui de facilitateur de communication, il est celui qui prend des notes et qui note les erreurs faites par les apprenants pour leur donner le *feedback* et en même temps il doit encourager les apprenants surtout ceux qui sont en quelque sorte timides (Horvat-Vukelja 1999 :322).

6. JEUX DE DRAMATISATION

La classe est loin d'être l'endroit idéal favorable à une communication authentique. Alors il faut recourir aux techniques de simulation afin de proposer aux élèves une variété de situations dans lesquelles ils seront obligés d'utiliser la langue étrangère. Autrement dit puisque nous ne pouvons pas introduire ni reproduire tout à fait la même situation de communication authentique nous devons demander à nos apprenants d'essayer de « faire semblant » ou de simuler qu'ils sont en France ou en autre pays francophone. Il s'agit alors de leur demander de jouer à être une personne francophone, à parler avec des francophones, à se comporter comme des Français ou des personnes francophones, à assumer différents rôles. Par cette simulation nous allons les entraîner à réutiliser, dans des situations nouvelles, tout ce qu'ils ont appris de façon guidée en cours dans le but d'arriver à une communication aussi naturelle et spontanée que possible. Il est recommandable d'avancer par des « petits pas » allant du plus simple vers le plus complexe (Weiss 2007 :65). Il n'existe que peu de classes de langue dans lesquelles nous pouvons introduire les thèmes qui sont intéressants aux apprenants, qui sont proches à eux. Il est désirable voir nécessaire d'habituer les apprenants à une production spontanée. Nous pouvons voir un exemple de ce type de discours dans les situations didactiques dans lesquels l'enseignant stimule les apprenants à exprimer leurs attitudes personnelles et propres sur un sujet abordé. À ce moment l'apprenant n'a plus le rôle d'un apprenant mais il devient communicateur qui semble au communicateur d'une situation authentique (Vrhovac 2003 :774). Si nous voulons que nos apprenants acquièrent la compétence communicative il faut leur donner la possibilité de s'exprimer dans la langue cible. Dans le livre « Jeu, langage et créativité » les auteurs écrivent que « *la libération de l'expression trouve son terrain privilégié dans la simulation, les jeux de rôle et les jeux de théâtre à condition que ce théâtre soit celui de l'improvisation de la spontanéité, de la création et du gestuel* » (Caré et Debyser 1978 :12). Alors dans la classe de langue les enseignants peuvent introduire des exercices de mimes et pantomimes, des simulations et des jeux de rôles. Ces activités paraissent très semblables mais il y a des différences entre elles.

6.1 Jeux basés sur les activités théâtrales - mime et pantomime

Le mime est un genre de comédie dans laquelle les acteurs s'expriment uniquement par la gestuelle, c'est-à-dire que les expressions principales sont l'attitude et les gestes sans recours à la parole. La pantomime par rapport au mime traduit en geste la parole et essaie de dire par les gestes ce que la parole disait du reste très bien, mais que l'on n'entendait plus. Nous pouvons proposer aux apprenants de décrire un comportement gestuel ou bien comprendre et décrire une séquence de geste que les autres doivent deviner.

6.2 Simulation

Les simulations peuvent être inventés, mis en scène et joués par les apprenants devant leurs camarades. Une fois que nous abordons la simulation nous quittons le texte mais nous ne sommes pas en face du vide. Nous allons avoir selon Caré deux possibilités :

- Imiter, simuler ou jouer des séquences de communication qui sont entièrement prévisibles. La raison est que ces séquences sont très stéréotypées et fortement ritualisées. Dans ces situations nous nous comportons toujours à peu près de la même manière : au guichet d'embarquement dans un aéroport, au marché... Nous pouvons donc décrire en termes d'actes de paroles un modèle ou un canevas qui va permettre à l'apprenant de simuler le réel
- Imiter, simuler des situations de communication plus ouvertes parce que plus prévisibles. Par exemple : si au guichet une quelconque difficulté survient, une erreur dans les dates de réservation... (Caré 1989 :52).

Dans la communication de tous les jours tout ne se passe toujours très bien. Tout n'est pas toujours prévisible et rituel. Parfois il y a des situations dans lesquelles nous sommes en face d'un déséquilibre ou d'une rupture. Caré évoque deux types de ruptures : des ruptures physiques et des ruptures psychologiques. L'exemple de rupture physique est le suivant : quand l'ascenseur fonctionne bien tous les gens se tournent le dos et c'est le monde du silence, mais s'il tombe en panne les gens qui s'y trouvent vont tenter d'utiliser la langue pour débloquer cette situation physiquement bloquée. Le deuxième type de rupture est psychologique parce qu'elle est conflictuelle comme par exemple : deux personnes désirent regarder la télévision mais une personne veut voir la première chaîne et l'autre la troisième.

Ces personnes se trouvent dans une situation conflictuelle et nous ne pouvons plus préjuger le déroulement de la situation (Caré 1989 :52). Ici nous ne pouvons plus décrire la totalité du déroulement et dans la simulation ouverte nous ne sommes pas loin du jeu de rôle.

6.3 Jeu de rôle

Weiss écrit que dans un sens le jeu de rôle peut être défini comme une simulation improvisé. Nous passons de la simulation au jeu de rôle en donnant d'abord un canevas qui apporte un certain nombre d'informations pour guider le déroulement du jeu de rôle (Weiss 2007 :70). Le jeu de rôle est composé d'une part de distribution des rôles et d'autres de but qui doit être accompli par un ou plusieurs participants du groupe. Ces rôles peuvent être tout à fait différents de ceux qui sont propres aux apprenants et alors ils exigent l'imagination et la créativité. Pour les apprenants qui sont plus timides le jeu de rôle offre une sorte de sécurité parce qu'ils ne jouent pas à être eux-mêmes mais ils jouent à une personne imaginaire (Jakšić 2012 :282). Les jeux de rôles ne sont pas préparés à l'avance et chaque participant doit réagir spontanément comme dans un dialogue naturel (Weiss 1990 :7). D'une façon générale, dans les jeux de rôles il est préférable de partir de situations problématiques ou conflictuelles qui mènent les apprenants à raisonner, à se défendre, à chercher à convaincre, à discuter, à négocier etc. Bref, en jouant aux jeux de rôles les apprenants ont une possibilité de mobiliser différentes compétences telles que la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique, la compétence discursive, la compétence pragmatique et la compétence stratégique. En utilisant les jeux de rôles les apprenants apprennent comment agir et réagir de façon spontanée dans une situation de communication donnée (Weiss 2007 :70).

7. JEU DE RÔLE

Il faut maintenant expliquer tout en détail ce que c'est le jeu de rôle. L'article de Francis Debyser « Les jeux de rôles » peut nous aider à mieux le comprendre. Il dit que le vocable « jeu de rôle » se rapporte à des activités différentes mais qui ont en commun plusieurs participants avec une identité fictive.

7.1 Notion du jeu de rôle

Tout d'abord le jeu de rôle en psychodrame et en psychothérapie de groupe représente une technique de simulation. Chaque participant doit interpréter un rôle précis qui est issu de la vie quotidienne ou d'une vie imaginée par le participant. Dans ce cas, le jeu de rôle a pour but de montrer un conflit que le participant réactualise dans sa relation avec les autres participants. Dans l'article « Les jeux de rôles » Debyser écrit que J. L. Moreno a mis au point cette technique dans les années 30 à Vienne et puis aux États-Unis. Malgré des tentatives d'utiliser en didactique des langues la psycho-dramaturgie « *ces expériences sont restées toutefois limitées et marginales et se sont souvent heurtées aux réticences des enseignants et des apprenants* » (Debyser 1996-1997 : 1-2). Dans la formation professionnelle d'acteurs sociaux ou de professions où le comportement relationnel et social n'est pas moins important que le savoir scientifique les jeux de rôles qui comportent une composante psychologique sont souvent utilisés. Debyser explique que ces jeux de rôles ont pour but de préparer ces personnes aux situations qu'ils rencontreront un jour. Les jeux de société, dont un certain nombre ont connu un succès extraordinaire à partir des années 1975, ont reçu également le nom de jeux de rôles. Il s'agit des jeux où un ou plusieurs joueurs prennent le rôle des personnages engagés dans une aventure, une intrigue, un défi ou un combat. Les jeux de société sont les jeux dont le participant est le héros. Le but de ces jeux est de gagner à la suite d'une série d'épreuves et de lutte contre des ennemis (Debyser 1996-1997 :2).

7.2 Jeu de rôle en classe de langue

Ce que nous intéresse ici c'est le jeu de rôle en didactique des langues. Alors dans l'article de Debyser il est écrit que « *C'est un événement de communication interactif à deux*

ou plusieurs participants, simulé par les apprenants pour développer leur compétence de communication sous ses trois aspects : compétence linguistique, compétence sociolinguistique et compétence pragmatique » (ibid. 1996-1997 :2). Le jeu de rôle peut être préparé par les apprenants mais il doit aussi être improvisé. Sans l'improvisation le jeu de rôle ne serait pas formateur et ne permettrait pas de travailler sur un des éléments essentiels de l'interaction réelle, à savoir l'aptitude à réagir à l'imprévu. Il faut tenir compte du fait que si le jeu de rôle est trop préparé il tourne au théâtre à texte et ne correspond plus à son objectif qui est le développement de l'expression orale spontanée.

7.2.1 Dell Hymes et le modèle SPEAKING

Quand nous parlons des jeux de rôles il est nécessaire de mentionner Dell Hymes qui est un des fondateurs de l'ethnographie de communication. Dell Hymes définit cette ethnographie de communication comme « *une théorie de l'interaction du langage et des pratiques sociales* » (Lindenfeld 1978 :46). Il s'agit d'une compréhension des différences entre nos comportements de tous les jours et les comportements des autres. Une fois compris ces différences nous pouvons avoir un nouveau regard sur nous-mêmes pour que nous puissions mieux comprendre l'autre. Cilianu-Lascu écrit dans l'article « L'ethnographie de la communication de Dell Hymes à John Gumperz » de 2003 que l'objet de cette ethnographie est l'observation « *des comportements interpersonnels entre membres d'une même communauté ou entre membres de communautés différentes* » (ibid. 112). Parlant de Dell Hymes et de l'ethnographie de communication il est indispensable de mentionner la compétence de communication. Pour que nous puissions communiquer il ne suffit pas, selon Hymes de connaître la langue, il faut également connaître le contexte social. Nous en tant que locuteurs devons avoir la capacité de produire et en même temps d'interpréter des énoncés d'une manière adéquate. Nous devons adapter notre discours à la situation de communication qui est conditionnée par de facteurs externes tels que le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles etc.

Dell Hymes est aussi celui qui introduit le terme « *événement de communication* » ou en anglais « *speech event* » dans son article de 1967 intitulé « Models of the interaction of language and social setting ». Dans cet article Hymes propose un modèle d'analyse de l'événement de communication en situation d'interaction. Il nomme ce modèle le

« SPEAKING modèle » où chaque lettre correspond à une composante. La lettre S est setting ou situation qui indique le temps, le lieu et le cadre de la situation de communication ou tout simplement le cadre physique et psychologique de l'échange. P correspond aux participants, ce sont les participants à cet événement et leurs caractéristiques socioculturelles telles que nombre, âge, liens hiérarchiques ou de parenté etc. Les objectifs d'interaction, les finalités ou en anglais « ends » sont marqués par la lettre E. C'est par exemple un échange amical, transaction, résolution de problème etc. C'est-à-dire les buts ou intentions et résultats de l'activité de communication. A se réfère aux actes en français ou contenus référentiels des messages. Key ou tonalité ou K dans le modèle signifie le style sérieux, solennel ou au contraire informel, familier ou plaisant de l'échange. C'est la tonalité qui caractérise de façon plus détaillée les particularités de la manière dont se déroule l'activité de langage sur le plan linguistique ou paralinguistique. Dans les « instrumentalités » ou I il s'agit des instruments, canaux, codes de la communication utilisés : oral, écrit, gestuel, proxémique etc. La composante marquée par N exprime des normes. Au cours de l'interaction il faut connaître les normes d'interaction observées comme prise et tours de parole réglés ou non (Debyser 1996-1997: 3). La dernière composante est genre ou G. Genre représente le type d'activité du langage. Ce modèle de Dell Hymes contient bien la plupart des composantes qui permettent de préparer un bon jeu de rôle. Le modèle mentionné peut être appliqué au domaine didactique et permet de mettre en évidence certaines relations entre les réalisations linguistiques et les éléments qui constituent l'événement de parole.

7.3 Déroulement du jeu de rôle en classe de langue

Les jeux de rôles donnent aux apprenants la possibilité de développer la créativité, la liberté dans les stratégies discursives et donnent surtout une place importante à l'improvisation et à la réaction à l'imprévu. A l'aide des jeux de rôles l'apprenant va être amené à réagir à des répliques non prévues à l'avance. Ce qui est essentiel c'est d'assurer pleinement le développement du jeu improvisé. L'improvisation qui est naturelle chez le jeune enfant n'est plus innée chez l'adolescent et l'adulte qui adoptent des comportements de plus en plus stéréotypés. Debyser accentue que le jeu, la fiction, le « comme si » permettent

aux apprenants d'échapper au réel, à la causalité, aux stéréotypes pour inventer, pour créer (Debyser 1978 :90).

En ce qui concerne la préparation des jeux de rôles nous pouvons aider les apprenants en leur donnant un canevas. Nous pouvons distribuer à chaque apprenant une fiche qui a :

- le titre du jeu de rôle, par exemple « Le portefeuille perdu »
- le lieu où ce jeu de rôle se déroule : dans la rue, dans un bureau, chez un commerçant...
- le moment : la saison, le moment de la journée, l'heure
- le nombre de personnages : deux ou plus
- les caractéristiques des personnages qui peuvent être sociales ou culturelles (professeur, client, touriste...), physiques (grand, vieux, masculin, féminin...), psychologiques (attitude amicale, neutre, agressive...), leurs relations (familiales, amicales...), le ton (comique, sérieux...)

Il est parfois utile de donner les informations qui portent sur le contenu linguistique qui est nécessaire comme :

- le lexique prévisible ou utilisable
- la grammaire prévisible : besoin d'utiliser le temps de passé, du subjonctif...
- les actes de paroles prévisibles : saluer, s'excuser, interroger, ordonner... (Debyser 1996-1997 : 6-7)

La liste avec ces informations n'est pas obligatoire. Elle peut seulement aider les apprenants à se débrouiller dans le jeu de rôle et à leur donner des idées. Pour certains jeux il suffit seulement de donner cinq ou six indications et le reste porte sur l'imagination des apprenants. Dans la classe pendant le jeu de rôle nous pouvons voir que mieux les apprenants imaginent les personnages qu'ils interprètent mieux ils joueront leur rôle.

8. UTILITÉ DU JEU DE RÔLE POUR LA COMMUNICATION EN SITUATION RÉELLE

8.1 Description du thème

Après avoir expliqué ce que c'est le jeu, les activités ludiques, l'approche communicative, les différents types de jeux et à la fin ce que c'est le jeu de rôle nous passons à la partie qui est consacrée au thème de ce mémoire, nous passons donc à l'utilité du jeu de rôle pour la communication en situation réelle. Tout le monde sait que nous apprenons mieux quand nous nous amusons. Dès l'enfance nous apprenons beaucoup de choses à partir du jeu. Rien ne change pendant notre éducation soit primaire, secondaire ou à la faculté. En utilisant le jeu nous ne sommes pas conscients que nous apprenons parce que nous sommes concentrés sur le jeu. L'objectif de ce mémoire est de montrer que le jeu en classe de français langue étrangère est utile pour les apprenants. Puisqu'il est presque impossible de faire la recherche sur tous les types de jeux il fallait choisir seulement un. Comme le jeu de rôle est le jeu le plus étendu et le plus utilisé je l'ai choisi pour mon thème. Nous jouons le jeu de rôle dans toutes les classes d'une langue étrangère même pendant la classe de la langue maternelle. Selon mon opinion les jeux de rôles sont très importants pour tous les apprenants de langue maternelle ou étrangère. Comme il était mentionné avant, lorsque les apprenants jouent à ces jeux, ils s'entraînent à des situations de vie réelle. Dans le livret qui concerne les petits enfants mais qui peut être appliqué à des apprenants de n'importe quel niveau « Apprendre à jouer et jouer pour apprendre : se préparer pour l'école » d'éditeur Le meilleur départ il est écrit que les enfants ou dans notre cas les apprenants qui pratiquent le jeu de rôle ont des aptitudes langagières plus développées, ont de meilleures aptitudes sociales, ont plus d'imagination, sont plus susceptibles de faire preuve de gentillesse envers les autres, sont moins agressifs, ont une plus grande autorégulation et de meilleures aptitudes à la réflexion et ils développent une meilleure maîtrise d'eux-mêmes (Ibid. 2012 :10). Nous pouvons voir que ce n'est pas seulement un jeu qui sert de passe-temps mais c'est le jeu à partir duquel nous apprenons plein de choses. Les apprenants peuvent profiter de lui parce qu'il se fait dans la langue cible. Alors l'apprenant doit mobiliser tout son savoir de la langue et tout son savoir culturel de la langue cible. Il apprend comment se comporter comme s'il était dans le pays de la langue cible.

8.1.1 Statut du français en Croatie

Ce mémoire part de l'hypothèse, comme on peut le comprendre du titre, que le jeu de rôle est utile pour la communication en situation réelle. C'est presque le seul moyen

pour les apprenants d'apprendre comment se comporter au contact avec des personnes francophones. Il s'agit des situations authentiques dans lesquelles les apprenants peuvent se trouver s'ils partent dans un pays francophone ou si des personnes francophones arrivent chez eux. Malheureusement la langue française n'est pas tellement présente dans nos vies quotidiennes comme par exemple l'anglais. En Croatie nous sommes chaque jour entourés par l'anglais. Si nous regardons les films nous écoutons l'anglais, si nous regardons les films animés nous écoutons l'anglais, si nous écoutons la musique nous écoutons la musique en anglais, si nous voyageons nous parlons en anglais. Nous pouvons s'arrêter ici parce que la liste de ces faits est presque interminable. La plupart des enfants et des adultes qui ne vont pas à l'école et qui ne suivent pas de cours de langue apprennent une langue étrangère en regardant la télévision ou en lisant des journaux ou en écoutant la musique. De ce fait ils peuvent apprendre seulement la langue anglaise ou espagnole, bien sûr à l'instant aussi la langue turque à cause des feuilletons populaires en Croatie. La situation avec la langue française est tout à fait différente. Nous pouvons çà et là trouver un film ou quelques chansons en français mais le chiffre de ces découvertes est minable. Les enfants et les adultes sont condamnés d'apprendre cette langue à l'école soit à l'école obligatoire pour les apprenants soit à l'école des langues. Le meilleur moyen à apprendre le français serait de partir dans un pays francophone et d'y rester quelques mois ou années. Pour ceux qui ne peuvent pas le faire la seule solution d'apprendre une langue est de l'apprendre à l'école.

Par rapport au 20^{ème} siècle la situation didactique d'aujourd'hui a changé. Les apprenants n'apprennent plus la langue en apprenant par cœur les règles de grammaire, les terminaisons, les textes, le vocabulaire etc. Les enseignants tentent d'approcher la langue cible à l'apprenant le plus possible. La communication est dynamique, les apprenants parlent plus malgré que l'enseignant est presque toujours le détenteur de parole, les apprenants apprennent la culture de la langue cible, les habitudes des citoyens francophones, ils apprennent comment se comporter vers l'Autre, dans un mot ils apprennent ce que c'est l'interculturalité. Une fois qu'ils apprennent ce que c'est il sera plus facile d'apprendre une langue. Pour les apprenants il est important d'apprendre une langue en s'amusant et on se demande comment c'est possible. C'est possible par le jeu, bien sûr. Mais une question se pose – est-ce que les enseignants utilisent souvent le jeu ?, et le plus important, est-ce que les

apprenants aiment jouer au jeu de rôle ? Il n'a pas de sens de faire quelque chose que les apprenants n'aiment pas faire parce que cela peut mener au refus d'apprendre et d'utiliser la langue cible. Avec une petite recherche j'ai essayé de découvrir ce que les apprenants pensent du jeu de rôle en classe de français langue étrangère. L'idée était de voir ce que le jeu de rôle représente pour eux et s'ils aiment mieux les cours traditionnels (l'enseignant explique la leçon et puis les apprenants font les exercices) ou les cours pendant lesquels ils jouent et utilisent plus librement le français. Puisque le titre de ce mémoire comporte le nom «*Utilité du jeu de rôle pour la communication en situation réelle* » j'ai essayé de découvrir si le jeu de rôle est utile pour eux ou pas, si les sujets abordés par ce jeu sont amusants et proches ou ennuyeux et inactuels. Il est intéressant de voir comment les apprenants se sentent au cours du jeu de rôle, s'ils sont décontractés et spontanés ou concentrés à l'exactitude grammaticale de l'énoncé pendant le jeu, s'ils parlent sans empêchement ou pas, ce qu'ils pensent des suggestions de la part de l'enseignant, s'ils acceptent et utilisent les suggestions données, si pour eux la compréhension ou la correction grammaticale est la plus importante. A la fin il est important de savoir si les jeux de rôles les motivent d'utiliser plus souvent la langue cible. Mon hypothèse est que les apprenants apprennent mieux en jouant et que par le jeu ils s'adaptent à l'utilisation de la langue cible. La recherche faite montrera les résultats obtenus.

8.2 Méthodologie

Guidée par la phrase écrite dans l'article « Les jeux de rôles » de Francis Debyser conçue en ces termes : « *Des tentatives d'utilisation en didactique des langues de la psychodramaturgie, largement fondées sur l'empathie, l'émotionnel et le vécu relationnel, ont été proposées. Ces expériences sont restées toutefois limitées et marginales et se sont souvent heurtées aux réticences des enseignants et des apprenants.* » (Debyser 1996-1997 :1) j'ai voulu trouver ce que les apprenants pensent des jeux de rôles. Mon hypothèse que les jeux de rôles aident les apprenants à mieux se débrouiller dans des situations authentiques n'a pas de grande valeur sans les informations données de la part des apprenants. Puisque ce mémoire ne peut pas contenir seulement la partie théorique et puisque par la théorie je ne peux pas confirmer mon hypothèse il est évident que mon mémoire comporte une partie pratique. Alors à l'aide des enseignantes Jasna Rebrović et Tatjana Banožić j'ai fait une recherche aux lycées N° 1 et N° 4 de Zagreb.

8.2.1 Public questionné

Mon public visé étaient les apprenants de la première et seconde classe, les apprenants de 15 et 16 ans. Tous les apprenants suivent des cours de français qui a le statut de la deuxième langue étrangère aux lycées N° 1 et N° 4. La plupart des apprenants questionnés, 38 apprenants, sont en première classe du lycée tandis que 15 apprenants sont en deuxième classe. Donc, 53 apprenants en tout participent à la recherche. Parmi tous ces apprenants il y a des débutants et ceux qui apprennent le français dès l'école primaire. Il faut souligner que seulement 10 apprenants de la première classe sont les débutants. En commençant la recherche j'ai voulu tout d'abord voir comment ils jouent le jeu de rôle, s'ils savent comment se comporter pendant le jeu et de voir s'ils sont stressés ou décontractés et puis j'ai donné aux apprenants les questionnaires à remplir. Puisque les classes étaient peu nombreuses, il y avait 15 apprenants en moyenne, il était possible que chaque apprenant joue à un jeu de rôle. Les classes observées étaient la 1ab, la 1e, la 2c deux fois et la 2d. J'ai participé à trois cours de Madame Rebrović et aux deux cours de Madame Banožić pendant lesquels elles travaillaient sur les jeux de rôles. Ces cours étaient enregistrés par un dictaphone pour montrer comment les apprenants mettent en œuvre le jeu de rôle. J'ai commencé à suivre les classes le 22 avril 2012 et j'ai les ai suivies jusqu'au 30 mai 2013. Les thèmes étaient différents : une interview avec Edith Piaf, un vêtement à acheter, au club de foot, des vacances à la mer, un cadeau à acheter, une séance de cinéma, absence à un examen, garde de chien, au marché, le touriste français à Zagreb. La transcription de jeux sera montrée plus loin. Avant de montrer les transcriptions il est nécessaire de dire que les apprenants débutants appartiennent au niveau A1 selon le CECR tandis que ceux qui apprennent le français dès l'école primaire appartiennent au niveau B1.

8.2.2 Questionnaire

Un autre moyen utilisé pour effectuer la recherche était le questionnaire. Le grand avantage du questionnaire est qu'il permet la collecte de données auprès d'un grand nombre d'individus. C'est une suite des questions standardisées destinées à normaliser et à faciliter le recueil de témoignages. À l'aide d'un questionnaire nous pouvons recueillir des informations précises et les données deviennent facilement quantifiables.

Un autre avantage du questionnaire est que la diffusion et le remplissage du questionnaire sont rapides et ne prennent pas trop de temps à l'enseignant. La diffusion et le remplissage du questionnaire durait environ 25 minutes alors les enseignantes avaient 20 minutes pour faire avec les apprenants une partie de la leçon ou quelque chose d'autre qu'elles avaient prévues pour ce cours. Le questionnaire contenait 23 questions qui avaient la forme ouverte et fermée, dépendant de la question. Au total 53 apprenants ont rempli le questionnaire.

8.3 Observations et transcriptions

8.3.1 Première observation

J'ai commencé ma recherche avec la première classe au lycée N° 4. Ces apprenants étaient débutants, c'était leur première année d'apprentissage de français. Cette classe avait 12 apprenants et l'enseignante les a divisés en six groupes pour jouer le jeu de rôle sur le thème « Ma journée ». Il s'agissait d'un sujet concernant les activités quotidiennes et la révision du vocabulaire et des questions. Un apprenant devait être journaliste qui écrit pour le journal scolaire et l'autre un interviewé. Les apprenants avaient environ 10 minutes pour distribuer les rôles et écrire des notes sur une feuille de papier. Pendant ce temps l'enseignante a répondu aux questions concernant le vocabulaire manquant. Puis chaque groupe est venu devant la classe et a commencé à jouer. Leur jeu était enregistré et transcrit (les erreurs des apprenants sont en italique) :

Groupe 1

Journaliste (Etudiant 1): Salut Marko. Est-ce... Est-ce que je peux *poser...* te poser des questions ?

Marko (Etudiant 2) : Oui, d'accord.

Journaliste : À quelle heure est-ce que *tu lèves* ?

Marko : *Je lève* à... à 8 heures et puis je prends *ma* petit déjeuner.

Journaliste : À quelle heure est-ce que tu vas à l'école ?

Marko : Je vais à l'école *au* 13 heures.

Journaliste : Combien *de* temps est-ce que tu passes à l'école ?

Marko : Je passe 6 heures à l'école – de 7... non non... 8 heures à... 14 heures.

Journaliste : Qu'est-ce que tu fais après *école* ?

Marko : Je regarde la télé, *j'ai* prends une douche et *j'ai* parle avec famille... hm...ma famille.

Journaliste : Merci Marko, au revoir.

Marko : Au revoir.

Groupe 2

Journaliste : Salut.

Etudiante : Salut.

Journaliste : Quel âge as-tu ?

Etudiante : J'ai 15 ans.

Journaliste : Tu vas à IVème lycée ?

Etudiante : Oui, je suis très... hm... contente.

Journaliste : Qu'est-ce que tu aimes... aimes le... le plus au lycée?

Etudiante : J'aime bien les vacances de... été et de ... hiver.

Journaliste : À quelle heure est-ce que tu réveilles ? Non, tu te réveilles.

Etudiante : Je me lève à 6 heures et demie. C'est très *tard*... tôt... hmm...

Journaliste : Est-ce que tu te douches avant l'école ?

Etudiante : Non, je me *doucher* après l'école.

Journaliste : Qu'est-ce que... qu'est ce-que tu fais le matin ?

Etudiante : Je fais ma toilette ... je m'habille et ... je me maquille.

Journaliste : Est-ce que tu *manger* un petit déjeuner ?

Etudiante : Non, je n'ai pas de temps.

Journaliste : Et à quelle heure *tu vais* à l'école ?

Etudiante : À 7 heures moins vingt.

Journaliste : Comment est-ce que *tu vais* à l'école ?

Etudiante : Je prends le bus et le.... le... hm... oui, le tram.

Journaliste : À quelle heure tu rentres de l'école ?

Etudiante : À... à 15 heures.

Journaliste : Merci.

Etudiante : De rien.

Groupe 3

Journaliste : À quelle heure est-ce que tu te réveilles ?

Etudiant : À... hm... 7 heure et demie.

Journaliste : Est-ce que tu prends le petit déjeuner ?

Etudiant : Oui.

Journaliste : *Qu'est-ce qui...* qu'est-ce que tu prends pour le petit déjeuner ?

Etudiant : Hm... La tartine ou les crêpes. Ça dépend de... de ma mère.

Journaliste : Est-ce que *tu restez* au lit ou tu te lèves tout de suite ?

Etudiant : Je me lève... hm... à midi.

Journaliste : Qui est-ce qui te *réveiller* ?

Etudiant : Ma mère.

Journaliste : Quand est-ce que *tu vas* à l'école ?

Etudiant : À 7 heures et demie.

Journaliste : À quelle heure est-ce que tu arrives à l'école ?

Etudiant : À... hm... à 8 heures moins quinze.

Journaliste : Est-ce que tu as un chien ?

Etudiant : Oui, j'ai un chien.

Journaliste : Est-ce que tu promènes ton chien avant l'école ?

Etudiant : Ça dépend.

Journaliste : Quand est-ce que tu reviens de l'école ?

Etudiant : À 13... non, non. 14 heures et demie.

Journaliste : OK. Merci.

Groupe 4

Journaliste : *Tu lèves* à quelle heure ? Hm....

Etudiant : À 7 heures.

Journaliste : Et qu'est-ce que tu *faire*... fais à 7 heures ?

Etudiant : Je prends une douche.

Journaliste : Et après la douche tu brosses tes dents ?

Etudiant : Je brosse mes dents après mon petit déjeuner.

Journaliste : Qu'est-ce qui... que tu manges ?

Etudiant : Je mange de céréales.

Journaliste : Comment est-ce que *tu vas* à l'école ?

Etudiant : *Je vas* à pied.

Journaliste : À quelle heure est-ce que *tu pars* à l'école ?

Etudiant : Je pars très tôt, à 7 heures et demie.

Journaliste : Qui est-ce qui part avec toi ?

Etudiant : Mon ami.

Journaliste : À quelle heure est-ce que *tu rentrez* à maison ?

Etudiant : À 14 heures.

Journaliste : Très bien. Merci.

Groupe 5

Journaliste : Comment tu t'appelles ?

Etudiant : Je m'appelle Ana.

Journaliste : Bonjour Ana. Où est-ce que *tu habitez/habiter*? Tu habites ?

Etudiant : *J'habiter*, j'habite à Zagreb.

Journaliste : Tu habites avec famille, n'est-ce pas ?

Etudiant : Oui, oui. J'habite avec mes parents et ma sœur.

Journaliste : Tu es apprenant *de IV lycée* ?

Etudiant : Oui.

Journaliste : En général, comment vas-tu à lycée ?

Etudiant : Je prends le tram.

Journaliste : À quelle heure tu pars à l'école ?

Etudiant : Je pars à 7 heures.

Journaliste : Est-ce que *tu manger* avant l'école ?

Etudiant : Je mange des céréales et un croissant.

Journaliste : À quelle heure est-ce que tu rentres à la maison ?

Etudiant : Je rentre à...à 5... non 15 heures.

Journaliste : Qu'est-ce que tu fais après ton réveil ?

Etudiant : Je brosse mes dents et je m'habille.

Groupe 6

Journaliste : Comme... Comment est-ce que tu... réveilles, te réveilles ?

Etudiant : Je me réveille avec mon réveil.

Journaliste : À quelle heure tu te réveilles ? Tôt ou tard ?

Etudiant : Je me réveille à 6 heures 40.

Journaliste : Quelle est la première chose que tu fais le matin ?

Etudiant : D'abord je m'habille ensuite je prends mon petit déjeuner.

Journaliste : Qu'est-ce que tu préfères manger ?

Etudiant : Je mange *les* tartines ou une pizza.

Journaliste : Quand est-ce que tu fais *la...ta* toilette ?

Etudiant : Après le petit déjeuner je vais à la salle de ... salle de... salle de bain et je me douche. Puis je brosse mes dents et je me maquille.

Journaliste : Quand est-ce que tu vas à l'école ?

Etudiant : Je pars à 7 heures 30 avec mon ami.

Journaliste : Merci.

Même si ces apprenants sont des vrais débutants ils peuvent communiquer ensemble. Après 6 mois d'apprentissage de français ils sont capables de construire des phrases claires et plus ou moins grammaticalement correctes. Ils sont capables de comprendre l'un l'autre en utilisant la langue cible. Ce que saute aux yeux c'est le manque de compétence sociolinguistique. Selon les règles de politesse les journalistes sont obligés de parler avec des interviewés en les vouvoyant. Avec temps les apprenants vont apprendre comment communiquer en utilisant une autre langue qui n'est pas leur langue maternelle. Même si

c'était leur premier jeu de rôle en français selon leurs expressions faciales il était évident qu'ils aimaient participer au jeu de rôle.

8.3.2 Deuxième observation

La seconde classe que j'ai suivie était la 2c. Ces apprenants apprennent le français depuis deux ans et ils possèdent déjà un certain savoir qui concerne le vocabulaire et la grammaire. Ce jour quand j'ai été là ils ont exercé la compréhension orale et la production orale pour bien se préparer pour l'examen de DELF. Cette classe contient 18 apprenants alors ils étaient divisés en 9 groupes. Chaque groupe avait un thème différent. Ils avaient seulement quelques minutes pour distribuer les rôles et réfléchir au thème. Après environ 5 minutes ils sont venus devant la classe et commencé à jouer. Les transcriptions sont les suivantes (les erreurs sont en italique):

Groupe 1 - Un vêtement à acheter

Deux apprenants participent dans ce jeu de rôle. Ils devaient imaginer qu'ils habitent en France et qu'ils ont besoin d'un nouveau pantalon. Dans un magasin l'acheteur devait dire au vendeur la taille et la couleur voulue. Après avoir essayé le pantalon l'acheteur devait l'acheter.

Acheteur : Bonjour !

Vendeur : Bonjour, Madame. Qu'est-ce que... qu'est-ce que vous cherchez ?

Acheteur : Je voudrais un nouveau pantalon.

Vendeur : Quel pantalon vous désirez ?

Acheteur : Je veux un pantalon mi-long.

Vendeur : Et quelle couleur ?

Acheteur : *Blue* ou rose.

Vendeur : Je suis désolé, nous *n'avons* un pantalon rose mais nous avons un pantalon violet.

Acheteur : Non, je déteste le violet. Bleu, c'est OK !

Vendeur : Quelle est votre taille ?

Acheteur : Hm... 30... Un, deux, trois, sept... huit. 38.

Vendeur : Voilà. La cabine est à ... à *dr...* droite. Et... comment est-ce que tu trouves ce pantalon ?

Acheteur : C'est très joli. Il coûte combien ?

Vendeur : 100 euros.

Acheteur : Ce n'est pas trop cher. Voilà.

Vendeur : Au revoir !

Acheteur : Au revoir !

Groupe 2 – Le candidat idéal

Un apprenant joue le candidat pour le travail et l'autre le chef de l'entreprise. Le candidat doit dire tout ce qu'il sait faire et toutes les qualités qu'il possède.

Candidat : Bonjour, Monsieur !

Chef : Bonjour ! Vous... vous... vous... vous appelez comment ?

Candidat : Je m'appelle Darko et je veux, voudrais travailler chez vous comme journaliste.

Chef : Quel âge as-tu ?

Candidat : J'ai 23 ans.

Chef : Et vous êtes comment ?

Candidat : Je suis logique, *amusante*. J'adore faire *de* sport, j'aime écouter de la musique. Je parle anglais, français et allemand.

Chef : Très bien. On va vous téléphoner demain.

Candidat : Au revoir !

Chef : Au revoir !

Groupe 3 – Au club de foot

L'un apprenant doit imaginer qu'il veut s'inscrire dans un club de foot. Il doit aller au club pour demander des renseignements. Il doit poser des questions sur le lieu, l'heure et la durée de séances d'entraînement. Le personnage qui voudrait s'inscrire doit demander quel est le matériel nécessaire et combien coûte l'inscription à l'année.

Intéressé : Bonjour, Madame.

Secrétaire : Bonjour.

Intéressé : Je suis Jean et *je veux* m'inscrire dans club de foot.

Secrétaire : Ah oui, c'est super ! Quel est votre âge ?

Intéressé : J'ai 16 ans.

Secrétaire : D'accord. Vous avez *expérience* ?

Intéressé : J'ai joué *le* basket mais je ne joue *pas*, plus. Je vais jouer au foot.

Secrétaire : Très bien.

Intéressé : Quand est-ce que *je peuvent* arriver dans des séances d'entraînement ?

Secrétaire : *Au mercredi* à 7 heures.

Intéressé : Où ?

Secrétaire : Au parc.

Intéressé : D'accord. Et combien coûte l'inscription à... à *l'an* ?

Secrétaire : 200 euros.

Intéressé : Bien, à mercredi.

Secrétaire : À mercredi.

Groupe 4 – Des vacances à la mer

Dans ce jeu de rôle participent deux apprenants. Un apprenant joue le personnage d'un ami français qui veut inviter son ami (autre apprenant) en vacances à la mer. Le second apprenant accepte, il remercie et demande à son ami des informations sur les dates de départ et de retour, le lieu et les activités qu'ils vont faire.

Ami français : Lucy, comment vas-tu ?

Lucy : Je suis très bien et toi ?

Ami français : Ah, très bien aussi. Écoute, je vais en vacances à la mer. Tu viens avec moi ?

Lucy : Je voudrais bien. Et où ?

Ami français : À la mer à Croatie. J'ai une grande maison là-bas.

Lucy : Quelle bonne idée. Nous allons quand ?

Ami français : Cette semaine. Le 15 et nous *returnons* le 18.

Lucy : Est-ce que nous pouvons faire du vélo, *faire la natation*... ?

Ami français : Oui, bien sûr. Au revoir.

Lucy : Au revoir.

Groupe 5 – L'enquête

L'action se déroule dans la rue. Un apprenant joue le rôle d'un journaliste qui fait une enquête. L'autre apprenant joue le rôle d'un passant qui participe dans cette enquête.

Journaliste : Ahhh...Bonjour, Monsieur ! Je m'appelle Magi et je fais une enquête.

Passant : Bonjour, Madame.

Je suis Karlo.

Journaliste : OK. Quel est votre âge ?

Passant : J'ai 30 ... 36 ans.

Journaliste : Très bien... Et qu'est-ce que vous mangez pour votre petit déjeuner ?

Passant : Non, non, non... Je ne mange pas, je bois *de* vin.

Journaliste : Hahaha. C'est intéressant. Et est-ce que vous faites du sport dans la salle de loisir ?

Passant : Non, je ne fais pas de sport mais je vais au cinéma.

Journaliste : Avec *ami* ?

Passant : Oui.

Journaliste : Et après, ou sortez-vous ?

Passant : Dans les bars.

Journaliste : OK. C'est ça. Merci Monsieur.

Passant : De rien et au revoir.

Journaliste : Au revoir.

Groupe 6 – Un cadeau à acheter

Deux apprenants jouent les rôles de deux amis qui sont invités à l'anniversaire d'une amie Marion. Deux apprenants doivent acheter un cadeau et hésiter entre 5 objets : iPhone qui coûte 99 euros, un livre dont le prix est 14,25 euros, un appareil photo numérique qui coûte

169, 10 euros, un DVD du film « LoL » dont le prix est 15 euros et le poisson rouge et le bocal avec le prix de 35 euros.

Amie 1 : Ema, comment tu vas ? Vas-tu ?

Amie 2 : Je suis *bien*, et toi ?

Amie 1 : Je suis super. Qu'est-ce qu'on va acheter à Marion pour *sa* anniversaire ?

Amie 2 : Je suis désolée mais *je n'ai pas idée*.

Amie 1 : Non, ça va. Regardons dans un grand magasin pour un cadeau.

Amie 2 : Hmmm. Un DVD ?

Amie 1 : Oui, c'est *un* bonne idée. Marion aime *regarder* ce film.

Amie 2 : Et un appareil photo numérique ?

Amie 1 : Oui, c'est une bonne idée aussi. *Mais quelle couleur ?*

Amie 2 : Elle aime la couleur rouge.

Amie 1 : OK, c'est ça. C'est super. Alors nous achetons l'appareil photo numérique et le DVD.

Groupe 7 – Une séance de cinéma

Deux amis vont au cinéma. Ils discutent sur le choix de film, la date, l'heure et comment aller au cinéma (en bus, en métro, en voiture...).

Ami 1 : Allô, oui ?

Ami 2 : Salut Anne. Ça va bien ?

Ami 1 : Oui, bien. Et toi ?

Ami 2 : Je *vas* bien aussi. Tu veux aller au cinéma avec moi ?

Ami 1 : Oui, bien sûr. Qu'est-ce que *tu préfères* regarder ?

Ami 2 : Peut-être « Arthur et la vengeance de Maltazard ».

Ami 1 : Oui, OK. Nous allons quand ?

Ami 2 : Samedi avant 8.

Ami 1 : D'accord, au revoir.

Ami 2 : Au revoir.

Groupe 8 – Absence à un examen

Un apprenant joue le rôle d'un apprenant qui était absent au dernier examen de français. Il rencontre son professeur qui est joué par l'autre apprenant et il essaye de s'excuser. Il explique pourquoi il était absent et lui demande comment il peut rattraper cet examen.

Apprenant : Oh... Bonjour, professeur. Je suis désolé, j'ai été *absente* à dernier examen de français parce que je suis allé visiter mon docteur.

Professeur : Bien. Quand allez-vous faire le test ?

Apprenant : Est-ce que je peux *fais* le test la prochaine fois ?

Professeur : Viens demain et *tu vas le* écrire avec *des* autres apprenants.

Apprenant : OK, c'est super.

Professeur : OK.

Groupe 9 – Garde de chien

Un apprenant est une personne qui cherche du travail. Il lit l'annonce « *Cherche personne sérieuse pour garder mon chien pendant les vacances. Bon salaire. Téléphone : 06 21 25 38 78* ». Il téléphone à l'autre apprenant qui est le propriétaire du chien pour avoir des renseignements.

Intéressé : Bonjour, Monsieur.

Propriétaire : Bonjour.

Intéressé : Je voudrais garder votre chien.

Propriétaire : Je suis content que vous *avez* répondu à mon annonce.

Intéressé : Où est-ce que vous habitez ?

Propriétaire : J'habite à Paris dans la rue des Fleures.

Intéressé : Comment est le chien?

Propriétaire : *Chien* est petit.

À partir des transcriptions présentées nous pouvons voir que cette classe se débrouille un peu mieux dans les jeux de rôles que la classe précédente. La raison est que ces apprenants sont habitués au jeu de rôle. En même temps ils possèdent un niveau plus avancé de langue

que la classe précédente que signifie qu'ils possèdent les éléments linguistiques à un meilleur niveau. Les apprenants étaient spontanés et ils ont accepté sérieusement d'accomplir la tâche. Il est clair que certains apprenants ont fait la tâche juste parce qu'ils devaient la faire comme par exemple les apprenants du groupe 9 (page 50) tandis que le groupe 1 (page 45) a fait tous les efforts pour mieux l'accomplir. Il va sans dire que pendant le jeu de rôle il faut inclure non seulement le savoir de la grammaire ou du vocabulaire mais aussi posséder la compétence pragmatique. La transcription du jeu de rôle qui suit montre un grand niveau de créativité, d'improvisation et des compétences linguistiques, socioculturelles et pragmatiques.

8.3.3 Troisième observation

Ce jeu de rôle était joué dans la même classe que la classe précédente. Cette fois-là seulement quatre apprenants, alors deux groupes ont joué le jeu de rôle. Le premier groupe devait jouer une scène qui se déroule au marché. Un apprenant était acheteur et l'autre vendeur. Ils avaient beaucoup moins de temps pour se préparer. L'enseignante a choisi qui jouerait le vendeur et qui l'acheteur. Les apprenants n'étaient pas limités par le minutage, ils avaient toute la liberté et tout le temps qu'ils voulaient. Voici la transcription du premier groupe :

Vendeuse : Vite ! Vite ! Les pommes ! Les pommes !

Acheteur : Bonjour, Madame.

Vendeuse : Ahhh... Bonjour !

Acheteur : Vous avez des pommes ?

Vendeuse : Oui, oui.

Acheteur : Je voudrais deux kilos de pommes vertes s'il vous plaît.

Vendeuse : Les pommes vertes, oui ?

Acheteur : Oui, les pommes vertes.

Vendeuse : OK. Trois kilos peut-être ?

Acheteur : Non... Je ne sais pas...

Vendeuse : Allez !

Acheteur : Non, deux kilos s'il vous plaît.

Vendeuse : Mais trois...

Acheteur : OK. Trois kilos !

Vendeuse : Voilà.

Acheteur : Merci.

Vendeuse : C'est deux euros.

Acheteur : Voilà. Et je voudrais...

Vendeuse : Les pommes... les pommes de terre ?

Acheteur : Non, non... je voudrais un kilo d'aubergines.

Vendeuse : Je suis désolée mais je n'ai pas d'aubergines.

Acheteur : Il n'y a pas d'aubergines ?!

Vendeuse : Non.

Acheteur : Et du pavot ?

Vendeuse : Oui, j'ai du pavot derrière. Combien ?

Acheteur : Deux kilos.

Vendeuse : Trois !

Acheteur : Deux s'il vous plaît.

Vendeuse : Voilà.

Acheteur : Combien ?

Vendeuse : Pour toi, deux euros.

Acheteur : Voilà et merci.

Vendeuse : Merci.

Acheteur : Et finalement, je voudrais trois oranges.

Vendeuse : Trois oranges ?! Seulement trois ?

Acheteur : Non quatre, seulement trois oranges.

Vendeuse : OK. Voilà et un gratis.

Acheteur : Combien ?

Vendeuse : Un euro.... Non non non... Deux euros.

Acheteur : OK., deux euros. Voilà.

Vendeuse : Merci. Au revoir.

Acheteur : Au revoir.

Dans cet exemple de jeu de rôle nous pouvons voir que les apprenants ont essayé d'imiter la situation la plus authentique possible. En général la conversation était spontanée. Le rôle de vendeur est bien imité parce que nous savons tous que les vendeurs et les acheteurs aux marchés utilisent très souvent le marchandage. Par ce jeu les apprenants ont révisé le conditionnel ainsi que le vocabulaire concernant les légumes et les fruits. Ils ont montré qu'ils savent utiliser les éléments appris mais ils n'ont pas encore appris certains éléments sociolinguistiques. Nous pouvons trouver la preuve dans le dialogue au-dessus :

« Acheteur : Deux s'il vous plaît.

Vendeuse : Voilà.

Acheteur : Combien ?

Vendeuse : Pour toi, deux euros. » (page 52).

L'apprenant qui a joué le rôle de vendeuse a commencé à s'adresser à l'acheteur en le tutoyant. Dans une situation authentique, au marché, les vendeurs s'adressent aux acheteurs en leur vouvoyant et c'est une règle de politesse que chaque apprenant d'une langue et culture étrangère doit apprendre. Nous pouvons seulement supposer pourquoi cet apprenant a dit « Pour toi ». C'est peut-être le manque du savoir ou tout simplement le manque de la concentration.

En dépit de ce petit manque du savoir ou de la concentration il était visible que les apprenants qui participaient au jeu se sont amusés. C'était aussi le cas avec le public, le reste de la classe. Dans le questionnaire que les apprenants ont rempli pour mon mémoire la majorité des apprenants a écrit que le meilleur jeu de rôle qu'ils ont vu était le jeu de rôle cité. Leur réponse n'était pas inattendue parce que les apprenants ont montré ce que c'est le jeu de rôle dans un sens vrai. Le sens vrai se réfère à l'improvisation parce que les apprenants n'avaient pas le temps pour se préparer, elles ont inventé le dialogue qui était spontané et très créatif. Les apprenants prouvent qu'ils savent qu'au marché il est permis de négocier avec le vendeur. Ce dialogue est authentique le plus que possible et représente un exemple de jeu de rôle *par excellence*.

Le deuxième groupe qui a joué le jeu de rôle avait pour le thème l'achat d'une robe. Ce groupe n'était pas tellement innovant et créatif comme le groupe précédent mais ils ont fait tous les efforts aussi. Voici la transcription (les erreurs sont en italique):

Vendeur : Bonjour !

Acheteur : Bonjour !

Vendeur : Qu'est-ce que vous cherchez ?

Acheteur : Je cherche *un* robe.

Vendeur : Et quelle est votre taille ?

Acheteur : Hm.... Ma taille est 30 ... 38.

Vendeur : OK. Une minute s'il vous plaît. Eh, voilà. La cabine est à droite.

Acheteur : La robe est très jolie. Elle est combien ?

Vendeur : Elle coûte 30 euros.

Acheteur : Uh... C'est trop cher.

Vendeur : Oui, mais c'est... c'est le prix.

Acheteur : Mais bon, voilà 30 euros.

Vendeur : Merci. Au revoir !

Acheteur : Au revoir !

8.3.4 Quatrième observation

Ma quatrième observation de la classe était faite au lycée N° 4 dans la 1ère classe. Les apprenants dans cette classe apprennent le français dès l'école primaire alors ils ont un niveau avancé. Une semaine avant mon observation ils ont regardé le film « La vie en rose » qui retrace la vie d'Edith Piaf. Ce film retrace de nombreuses parties de la vie d'Edith Piaf telles que son enfance, sa gloire, ses amis, ses coups de gueule, ses joies et ses peines, ses succès et les drames de sa vie, sa disparition etc. À partir de ce film l'enseignante a donné la tâche aux apprenants de faire une interview qui se base sur la vie d'Edith Piaf. L'enseignante a divisé les apprenants en huit groupes de deux apprenants. Un apprenant était le journaliste et l'autre Edith Piaf. Les apprenants ont utilisé les notes prises pendant le film. Ils avaient à leur disposition quelques minutes pour lire les notes, inventer les questions et les réponses. Les questions devaient être intimes tandis que les réponses très honnêtes. Les apprenants ou les journalistes devaient inventer au moins dix questions pour l'apprenant qui jouait Edith Piaf. La transcription des interviews est la suivante (les erreurs sont en italique):

Groupe 1

E. Piaf : Bonjour, Madame !

Journaliste : Bonjour, *Madame Edith Piaf* !

E. Piaf : Je suis très excitée pour cette interview.

Journaliste : Alors nous... nous ...commençons. Quand est-ce que vous êtes devenue chanteuse ?

E. Piaf : J'étais dans la rue quand j'ai chanté pour survivre avec mon père qui était acrobate.

Journaliste : Qu'est-ce que vous avez ressenti quand vous avez chanté pour la première fois ?

E. Piaf : J'ai ressenti la libération.

Journaliste : Quelle chanson a le plus d'importance pour vous ?

E. Piaf : C'est la chanson *Je ne regrette rien*. Quand j'ai *entend* cette chanson pour la première fois je suis tombée amoureuse et... aussi elle décrit toutes mes émotions et... ma vie.

Journaliste : Comment est-ce que vous avez ressenti quand Leplée est mort ?

E. Piaf : J'ai ressenti la tristesse. Il était mon premier père... non, non... mon premier parrain. Il m'a rencontré sur la scène.

Journaliste : Qui était Marcel ?

E. Piaf : Il était mon premier amour, ma force, mon inspiration, mais surtout un homme qui me comprenait.

Journaliste : Sur quoi est-ce que vous voulez être mémorisée ?

E. Piaf : Sur mes chansons surtout.

Journaliste : Merci beaucoup.

E. Piaf : Merci à vous.

Groupe 2

Journaliste : Bonjour, *Madame Edith Piaf*. Je suis un ... un journaliste de New York Times.

E. Piaf : Salut, Monsieur.

Journaliste : Est-ce que je peux vous poser quelques questions ?

E. Piaf : Oui, oui. Bien sûr.

Journaliste : Merci. Ma première question ... quel est votre propre nom et place de naissance ?

E. Piaf : Mon propre nom est Edith Gassion mais je ne l'utilise pas. Mon nom artistique est Edith Piaf et ma place de naissance... Je suis née dans la rue de Belleville en 1915.

Journaliste : Ah bon. Est-ce que vous pouvez me dire d'autres choses sur votre jeunesse ... Quand vous êtes petite.

E. Piaf : Quand j'étais petite ma mère a chanté dans la rue pour la vie. Mon papa a travaillé dans le, la cirque et puis dans la rue avec moi.

Journaliste : Vous aviez eu une vie difficile et compliquée ?

E. Piaf : Oui, nous avons été très pauvres.

Journaliste : Et vos parents, où sont-ils maintenant ?

E. Piaf : Je ne sais pas mais je pense qu'ils sont morts.

Journaliste : Ah, quel dommage. Quand est-ce que vous avez commencé à chanter ?

E. Piaf : Quand j'étais petite. Je pense que j'avai... hm... 5 ou 6 ans.

Journaliste : Et votre carrière officielle commence quand ?

E. Piaf : Elle a commencé quand j'avais 20 ou 21 ans à Paris dans un café. C'était très intéressant.

Journaliste : Merci beaucoup pour l'interview et au revoir.

E. Piaf : Au revoir !

Groupe 3

Journaliste : Bonjour, Madame.

E. Piaf : Bonjour.

Journaliste : Est-ce que vous pouvez me dire la légende de votre naissance ?

E. Piaf : Je crois ... je suis née dans la rue à Paris parce que nous étions pauvres. Ma mère m'a dit que je suis née à l'hôpital mais je pense qu'elle avait menti.

Journaliste : Pourquoi avez-vous pris le nom Piaf ?

E. Piaf : Mon protecteur Leplée m'a dit que ... que je chante comme un piaf et puis j'ai accepté le nom.

Journaliste : Qu'est-ce que le nom Marcel signifie pour vous ?

E. Piaf : Pour moi le nom Marcel a beaucoup de significations mais la première est l'amour.

Journaliste : Quelle est votre chanson *préférée*... préférée ?

E. Piaf : Ma chanson préférée est «*Rien* ».

Journaliste : Et pourquoi ?

E. Piaf : Parce que cette chanson décrit ma vie et ... et toutes les émotions que j'ai *pris* de la vie.

Journaliste : Merci Madame Piaf et bonne journée.

E. Piaf : De rien, à vous aussi.

Groupe 4

Journaliste : Bonjour, Madame Piaf.

E. Piaf : Bonjour.

Journaliste : Est-ce que je peux *commence* avec l'interview ?

E. Piaf : Oui, oui. Bien sûr.

Journaliste : Est-ce que vous pouvez dire quelque chose de votre naissance ?

E. Piaf : Je suis née dans la rue...

Journaliste : Et ... qu'est-ce que vos parents ont fait dans la vie ? Est-ce que vous avez eu une enfance heureuse ?

E. Piaf : Mon père était acrobate et ma mère était chanteuse. Je vivais dans la rue et ce n'était pas une bonne vie.

Journaliste : Quand est-ce que vous avez commencé à chanter ?

E. Piaf : Ma première chanson était Marseillaise que j'ai chantée dans la rue quand j'étais avec mon père.

Journaliste : Et pourquoi est-ce que vous avez chanté ? Hm... Est-ce que vous avez réfléchi quand vous êtes devenue célèbre ?

E. Piaf : Pas du tout. J'ai chanté juste pour ... juste pour pouvoir survivre.

Journaliste : Qui était votre premier amour ?

E. Piaf : Marcel Cerdan. Je ne vais l'oublier jamais.

Journaliste : *Comme...* Comment est-ce qu'il a influencé à votre vie ?

E. Piaf : J'étais très heureuse avec lui. Il avait une femme et deux enfants mais... ce n'était pas un problème car j'ai voulu qu'il fût heureux.

Journaliste : Son accident de voiture était... était... très grave... qu'est-ce que vous avez pris pour ne pas avoir la douleur ?

E. Piaf : J'avais pris la *morph* ... la morphine pour ne pas *souffre*, souffrir. Je suis devenue dépendante *au* morphine et au alcool et j'ai eu un problème.

Journaliste : Vous habitez à New York maintenant ? Qu'est-ce que vous pensez de votre vie ?

E. Piaf : Hm... Je ne regrette rien.

Journaliste : Merci pour l'interview et au revoir.

E. Piaf : Merci à vous.

Groupe 5

Journaliste : Bonjour, Madame. Est-ce que je peux vous poser quelques questions ?

E. Piaf : Oui, d'accord.

Journaliste : Qu'est-ce que vous avez passé par la tête quand vous avez perdu *la voie*... Ummm... la vue ?

E. Piaf : Peur. Énorme peur. Je n'ai pas su si je verrai encore. C'était terrible ... Ne pas savoir où est-ce que tu te trouves et ... et ... ne pas savoir comment le jour change. C'était dur. Être en obscurité pour ne pas voir le soleil, la lumière... Horrible.

Journaliste : Qu'est-ce que vous pensez de votre jeunesse ?

E. Piaf : Je vivais comme je pouvais. J'ai dû survivre. Je ne regrette rien parce que c'est ma vie.

Journaliste : Comment vous avez ressenti quand vous avez chanté pour la première fois ?

E. Piaf : J'ai chanté pour la première fois quand j'avais 8 ans. J'ai chanté la Marseillaise. J'avais peur de réaction des peuples mais j'ai trouvé le courage et j'ai chanté. J'ai ressenti l'adrénaline et j'ai voulu chanter encore.

Journaliste : Quel sont les mauvais moments de votre vie ?

E. Piaf : Le mort ... le mort de Marcel, mon amour et le mort de ma fille, de petite fleur qui n'avait pas le temps de vivre.

Journaliste : Merci Madame. Au revoir !

E. Piaf : Merci à vous.

Groupe 6

Journaliste : Bonjour, Madame.

E. Piaf : Bonjour !

Journaliste : Qui était votre chanteur *préfère* ? Pourquoi avez-vous commencé *de* chanter ?

E. Piaf : C'était ma maman. J'ai hérité la voix et le talent d'elle et j'ai dû chanter pour avoir l'argent pour la vie.

Journaliste : Qui était la personne la plus importante dans votre succès ?

E. Piaf : C'était Louis Leplée qui j'appelais Papa Leplée. Il m'a vue quand j'ai chanté dans la rue et m'a proposé de venir chanter sur *son* scène.

Journaliste : Qui était votre grand amour ?

E. Piaf : Avant ... j'ai pensé que c'était Pierre, le papa de ma fille mais ... quand elle a décédé il m'a abandonnée et après j'ai rencontré Marcel qui ... qui était l'amour de ma vie. Malheureusement il a décédé dans un accident d'avion.

Journaliste : Vous avez chanté à l'Olympia. Décrivez cette expérience avec un mot.

E. Piaf : Magnifique.

Journaliste : Merci Madame.

E. Piaf : Merci à vous.

Groupe 7

Journaliste : Bonjour, Madame Piaf.

E. Piaf : Bonjour.

Journaliste : On commence ?

E. Piaf : Oui.

Journaliste : Est-ce que vous pensez que la relation avec votre maman a influencé votre vie ?

E. Piaf : Oui, j'en pense... Elle était souvent avec moi. Nous étions toujours dans la rue et puis elle m'abandonnait.... Elle n'était pas très heureuse avec moi.

Journaliste : Où est-ce que vous étiez *avant que...* hm... non, après que votre maman vous avez abandonné ?

E. Piaf : Je suis allée chez ma grand-mère, elle avait eu *une petite* endroit, je pense que c'était un bordel. Mais j'étais très proche avec une femme, elle s'appelait Tintine.

Journaliste : Quand est-ce que vous avez chanté pour la première fois ?

E. Piaf : C'était dans la rue ... j'étais avec mon père qui m'a forcé de faire quelques choses pour gagner de l'argent. Et j'ai commencé à chanter. Les gens étaient très satisfaits avec ma voix.

Journaliste : Est-ce que vous aviez la vie en rose quand vous êtes devenue chanteuse ?

E. Piaf : Je ne peux pas dire que c'était la vie en rose. Mon enfance était horrible et la vie après aussi. Le meilleur moment était quand j'ai rencontré Marcel. Il était l'amour de ma vie.

Journaliste : Qu'est-ce que vous avez ressenti au moment de son mort ?

E. Piaf : J'étais dévastée, j'ai perdu la volonté de vivre.

Journaliste : OK. Je vous remercie madame.

E. Piaf : Je vous en prie.

Groupe 8

Journaliste : Bonjour, Madame. Je suis très *honore* ... honoré de parler avec vous mais ... je ne sais pas beaucoup de choses sur vous. Alors peux-je vous poser quelques questions ?

E. Piaf : Merci beaucoup mademoiselle. Vous pouvez commencer mais vous devez dépêcher parce que j'ai un concert dans une demi-heure.

Journaliste : Bien sûr. Est-ce que vous pouvez me dire quelque chose sur votre enfance. Où habitiez-vous et qu'est-ce que vos parents ont fait dans la vie ?

E. Piaf : Mon enfance était très ... très dure. J'habitais dans un bordel avec ma grand-mère et sa famille. Ma mère était chanteuse dans la rue et mon père était un acrobate dans un cirque. Ce n'était pas une bonne enfance.

Journaliste : Oh... je suis désolée. Ensuite, quand est-ce que vous avez su que vous voulez chanter ? Je sais que votre profession a commencé dans la rue mais je veux savoir quand. Quand est-ce que cela est devenu votre profession et non pas la façon de survivre ?

E. Piaf : La musique était toujours une grande partie de ma vie ... C'était la seule chose positive dans ma vie. Ma profession commençait un an quand j'ai rencontré Louis Leplée, propriétaire d'un cabaret qui m'a donné la chance de chanter sur sa scène. Après tout est histoire.

Journaliste : D'accord. Vous êtes formidable. Et puis l'amour. Vous avez *pouvoir, pu* ... pu avoir n'importe qui. Dites moi, qui était l'homme de votre vie ?

E. Piaf : Ah, mon Marcel. Il était parfait pour moi. Nous faisons la connaissance à New York. Il était un boxer. Mon champion. Il a eu un accident à Rouen. Mais je ne veux pas parler de ça.

Journaliste : Je comprends, désolée. Et pour finir, quelle est votre chanson préférée ?

E. Piaf : C'est difficile mais je pense que c'est « *Non je ne regrette rien* ». Charles Dumont l'a écrit pour moi.

Journaliste : C'est une chanson magnifique. Merci pour tout madame. Je sais que c'était difficile pour vous.

E. Piaf : C'est bien. Merci à vous et merci à tous qui aiment ma musique. Vous êtes mon inspiration et mon espoir.

Il va sans dire que les apprenants de cette classe qui ont fait le jeu de rôle sur le thème d'interview d'Edith Piaf possèdent beaucoup de savoir sur la langue et de la langue. Même si le thème n'est pas tout à fait convenable au jeu de rôle les apprenants ont révisé comment poser des questions et comment répondre à elles. En même temps ils ont appris comment utiliser des notes prises pendant les cours. Pour cette classe ce n'était pas le premier jeu de rôle mais dans le questionnaire ils ont écrit que c'était le meilleur jeu de rôle qu'ils ont joué. Comme la réponse sur la question pourquoi c'était le jeu de rôle le plus intéressant les apprenants ont répondu qu'ils aiment regarder les films et après parler d'eux. Une autre raison est que pour eux il est très intéressant d'apprendre les choses inconnues sur les personnes célèbres. Il est visible que pour les apprenants le jeu de rôle est amusant. Comme j'ai fait le stage à ce lycée et comme j'ai observé cette classe j'ai vu que les apprenants n'étaient pas concentrés pendant les cours quand l'enseignante a parlé et quand elle a expliqué les leçons. Mais la situation n'était pas la même pendant le jeu de rôle. Les apprenants ont participé au maximum et ils ont utilisé tout leur savoir grammatical et tout leur savoir concernant le vocabulaire mais nous pouvons remarquer qu'ils n'ont pas encore acquis les éléments sociolinguistiques. Un apprenant du groupe 1 a commis une erreur en disant « Bonjour Madame Edith Piaf » parce qu'en français après Madame on n'utilise pas le prénom et le nom mais seulement le nom (page 55). Alors la salutation correcte serait : « Bonjour Madame Piaf ». L'apprenant du groupe 2 qui a joué le rôle d'Edith Piaf a salué le journaliste en lui disant « Salut, Monsieur. » (page 55). Les apprenants ne savent pas encore que nous utilisons « salut » avec le prénom comme « Salut Pierre », avec des personnes que nous connaissons bien et avec qui nous entretenons des relations informelles et non pas avec « Monsieur, Madame ou Mademoiselle ». Une chose positive est qu'ils n'ont pas cherché l'aide de l'enseignante pour qu'elle leur dise les mots manquants. Par ce jeu de rôle les apprenants ont montré qu'ils sont capables de se débrouiller avec le savoir qu'ils possèdent. En effet ce n'est pas la situation authentique mais les apprenants démontrent qu'ils savent utiliser les éléments appris dans un jeu spontané.

8.3.5 Cinquième observation

La dernière observation était faite dans la seconde classe qui a seulement 7 apprenants. L'enseignante les a divisés en deux groupes de deux apprenants et en un groupe de

trois apprenants. La dernière fois quand ils avaient eu le cours ils ont travaillé sur les monuments de Zagreb, sur le panorama de Zagreb. Le thème du jeu de rôle était la visite d'un touriste français à Zagreb qui rencontre un passant croate. Ils parlent de monuments de Zagreb, d'activités culturelles et sportives, d'hébergement... Un apprenant jouait à être touriste et l'autre passant. Par rapport au jeu de rôle précédent ce jeu de rôle présente une situation possible. En se promenant il est possible de rencontrer un étranger qui cherche des informations sur la ville où il se trouve. Par cette situation les apprenants apprennent comment chercher des informations et comment s'adresser à un étranger. C'est utile parce qu'un jour les apprenants peuvent se trouver dans cette situation dans un pays francophone et ils vont peut-être être obligés d'utiliser la langue française parce que tous les gens ne parlent pas l'anglais ou une autre langue étrangère.

Les apprenants avaient quelques minutes à choisir quel personnage ils voulaient jouer et à regarder vite les notes prises de cours précédent concernant les particularités de Zagreb. La transcription de trois groupes sur le thème « Visite à Zagreb » se trouve ci-dessous :

Groupe 1

Touriste français : Salut ! Est-ce que tu peux me montrer où est la cathédrale ?

Passant croate : Oui, tu peux prendre le tramway... le tram numéro 14 et sortir *sur* la station nommée « la place de ban Jelačić ».

Touriste français : Oh oui ... Maintenant je sais.

Passant croate : Hahaha. C'est super. D'où viens-t*oi*?

Touriste français : Je suis Français et toi ?

Passant croate : Je suis Croate.

Touriste français : Quel âge as-t*oi* ?

Passant croate : J'ai 16 ans et toi ?

Touriste français : Moi, j'ai 15. C'est super que tu es Croate... est-ce que tu peux me montrer quelques lieux que je peux visiter ?

Passant croate : Pas de problème. Il faut que tu visites le funiculaire, le Théâtre national croate, Bundek, Jarun et Zrinjevac. Zrinjevac est un très beau parc de Zagreb. Il faut visiter aussi Gradec et Kaptol. C'est dans la vieille ville.

Touriste français : Est-ce que tu peux... pourrais m'accompagner ?

Passant croate : Oui, bien sûr. Je vais pratiquer mon français.

Touriste français : Merci, c'est super. Allons-y.

Groupe 2

Touristes français : Salut, nous *nous* appelons Matej et Antonio. Et toi ?

Passant croate : Salut ! Je m'appelle Catherine. Comment je peux vous aider ?

Touristes français : Quelles sont les... les activités sportives qu'on peut faire à Zagreb ?

Passant croate : Il y a le lac Jarun, le lac Budek à côté de Kajzerica, la piscine Mladost et les salles de sports à Velesajam et beaucoup d'autres. D'où venez-vous ?

Touristes français : Nous venons de Paris.

Passant croate : C'est une belle ville... très belle.

Touristes français : Quels sont les endroits lesquels nous pouvons visiter ?

Passant croate : La cathédrale de Zagreb est très belle mais vous pouvez visiter la vieille ville où il y a la tour Lotrščak, l'église de Saint Marc, le funiculaire... Vous pouvez aussi faire une promenade dans le jardin public Zrinjevac. C'est très important pour vous de se *relâcher* après le voyage.

Touristes français : Merci beaucoup. Tu es une fille très sympathique.

Passant croate : Au revoir !

Groupe 3

Touriste français : Salut !

Passant croate : Salut !

Touriste français : Je m'appelle Sébastien et comment tu t'appelles ?

Passant croate : Je m'appelle Anamarija. D'où viens-tu ?

Touriste français : J'habite à Paris. Je suis venu *pour* visiter Zagreb.

Passant croate : Zagreb est une ville très belle. Il y a beaucoup de monuments et de musées à voir.

Touriste français : Je voudrais visiter un musée. Qu'est-ce que tu proposes ?

Passant croate : Tu peux visiter Mimara ou Musée d'art contemporain.

Touriste français : Merci.

Passant croate : Tu restes pour combien de temps à Zagreb ?

Touriste français : Je reste *pour* une semaine.

Passant croate : Où est-ce que tu es logé ?

Touriste français : Dans un hôtel à côté de stade à Maksimir.

Passant croate : Est-ce que tu aimes le football ?

Touriste français : Oui, j'adore le football.

Passant croate : Super ! Tu pourrais aller au match de foot.

Touriste français : Oui, je voudrais aller !

Passant croate : À Maksimir il y a un parc très joli aussi.

Touriste français : Je sais. Il y a un ZOO aussi.

Passant croate : Oui.

Touriste français : Merci beaucoup. Au revoir.

Passant croate : Au revoir !

8.4 Description du questionnaire

Après avoir observé cinq cours durant lesquels les apprenants ont joué les jeux de rôles j'ai demandé aux apprenants de me rendre service. Je les ai priés de remplir un questionnaire qui est basé sur leurs réflexions concernant le jeu de rôle et son utilité. Le questionnaire contient 23 questions en langue maternelle avec des questions ouvertes et fermées. Tous les apprenants qui ont joué les jeux de rôles l'ont rempli. Il s'agit de 53 apprenants. Ils ont pris au sérieux la réalisation de ce questionnaire. Avec leurs réponses ils ont montré qu'ils savent très bien de quoi il s'agit et en même temps ils ont montré leur créativité. Le remplissage du questionnaire durait environ 20 minutes. Les apprenants devaient répondre à des questions suivantes :

1. Êtes-vous en première ou en seconde classe du lycée ?
2. Depuis combien d'années apprenez-vous le français ?
3. Quelle est votre note moyenne de la langue française ?
4. Quelles autres langues apprenez-vous ?
5. Avez-vous visité un pays francophone ? Si oui, écrivez combien de temps vous y êtes restés et quel pays vous avez visité.

6. Est-ce que le jeu de rôle vous plaît ? Expliquez votre réponse.
7. Comment décririez-vous le jeu de rôle en vos propres termes ?
8. Selon votre opinion, quelle est la différence entre le cours traditionnel d'une part pendant lequel l'enseignant pose des questions et vous donnez les réponses, quand l'enseignant explique les règles grammaticales et le vocabulaire et d'autre part le jeu de rôle ?
9. Préférez-vous le jeu de rôle au cours traditionnel ? Expliquez votre réponse. Préférez-vous le cours traditionnel au jeu de rôle ? Expliquez votre réponse. Amusez-vous de la même façon pendant un jeu de rôle et un cours traditionnel ? Expliquez votre réponse.
10. Considérez-vous que le jeu de rôle est utile pour la communication dans des pays francophones ? Expliquez votre réponse.
11. Considérez-vous le jeu de rôle amusant et utile si vous vous trouvez dans une situation dans laquelle vous devez utiliser la langue française ou plutôt fatigant et absurde ainsi qu'inutile ? Expliquez votre réponse.
12. Thèmes des jeux de rôles sont-ils proches et intéressants ou ennuyeux et inactuels ? Expliquez votre réponse.
13. En jouant le jeu de rôle, gardez-vous votre propre personnalité ou adoptez-vous la personnalité du personnage que vous jouez ou cela dépend de la situation et du thème ? Expliquez votre réponse.
14. Voulez-vous présenter de meilleure façon vous même ou le personnage que vous jouez ?
15. Pénétrez-vous dans le personnage que vous jouez pendant le jeu de rôle ?
16. Est-ce que le savoir acquis vous facilite la participation au jeu de rôle ? Expliquez votre réponse.
17. Pendant le jeu de rôle êtes-vous décontractés et spontanés ou plutôt concentrés à l'exactitude de l'énoncée ? Expliquez votre réponse.
18. Pendant le jeu de rôle parlez-vous spontanément et si l'enseignant vous interrompt est-ce que cela vous incommode ? Expliquez votre réponse.
19. Acceptez-vous ou non les suggestions et les corrections que l'enseignant vous donne au moment du jeu ou après le jeu de rôle ? Expliquez votre réponse.
20. Servez-vous des suggestions et des corrections que l'enseignant vous donne au moment du jeu de rôle ou après ? Expliquez votre réponse.

21. Quel jeu de rôle vous a impressionné le plus et pourquoi ?
22. Selon vous, dans le jeu de rôle est-il important que les phrases que vous prononcez soient grammaticalement correctes ou plutôt que l'interlocuteur saisisse et comprenne le message ou considérez-vous que les deux sont importants ? Expliquez votre réponse.
23. Est-ce que le jeu de rôle vous motive d'utiliser plus la langue française ? Expliquez votre réponse.

8.5 Résultats obtenus

Les apprenants ont rempli le questionnaire en donnant des informations générales puis ils ont commencé à répondre aux questions qui concernent le thème de ce mémoire. Les résultats seront comparés avec un article intitulé « L'opinion actuelle des lycéens sur l'enseignement du français et leur point de vue sur le renouvellement de l'enseignement dans l'avenir » de 2002 de l'auteur Yvonne Vrhovac.

L'analyse du questionnaire concernant nos apprenants montre que 38 apprenants interrogés sont en première classe de lycée tandis que 15 sont en deuxième classe (voir question 1, page 64).

Les années d'apprentissage de français font 4.64 ans en moyenne. La majorité des questionnés apprend le français depuis deux ans. Parlant en pourcentages 20 % des apprenants apprennent le français depuis un an, 30 % apprend depuis deux ans, seulement 2 % des apprenants apprennent le français depuis trois, quatre, sept, huit, dix et douze ans, pendant cinq ans apprend 4% des apprenants, pendant six ans 13 % et 27 % des apprenants l'apprennent depuis neuf ans (voir question 2, page 64). Pour que ce pourcentage concernant les années d'apprentissage de français soit plus clair consultez le tableau synoptique ci-dessous.

Tableau synoptique 1 - Années d'apprentissage de français (question 2)

ANNÉES D'APPRENTISSAGE	FRÉQUENCE (nombre d'apprenants)	POURCENTAGE
1	10	18.9
2	16	30.2
3	1	1.9
4	1	1.9
5	2	3.8
6	7	13.2
7	1	1.9
8	1	1.9
9	12	22.6
10	1	1.9
12	1	1.9

Concernant l'apprentissage de français il est utile de savoir quelles sont les notes des apprenants. Il est visible que les apprenants possèdent beaucoup de savoir de cette langue. L'analyse présente que la moitié d'apprenants a la note la plus élevée, c'est-à-dire le 5, 23 de 53 des apprenants ont la note 4 et seulement 3 apprenants ont la note 3 (voir question 3, page 64). Cela nous montre qu'il s'agit des apprenants diligents et motivés pour l'apprentissage de français.

Tableau synoptique 2 – Notes de la langue française (question 3)

NOTES DE LA LANGUE FRANÇAISE (Année scolaire 2012/2013)	FRÉQUENCE (nombre d'apprenants)	POURCENTAGE
BIEN (3)	3	5.7
TRÈS BIEN (4)	23	43.4
EXCELLENT (5)	27	50.9

À côté du français les apprenants apprennent d'autres langues étrangères. Les langues qu'ils apprennent sont tout d'abord l'anglais, en deuxième place se trouve l'italien qui est suivi par l'allemand et l'espagnol (voir question 4, page 60).

Tableau synoptique 3 – Connaissance d'autres langues étrangères (question 4)

LANGUES ÉTRANGÈRES	FRÉQUENCE (nombre d'apprenants)	POURCENTAGE
ANGLAIS	53	100
LATIN	47	88.7
ALLEMAND	6	11.3
ITALIEN	7	13.2
ESPAGNOL	6	11.3

Nous pouvons facilement conclure que ces apprenants sont les personnes qui possèdent beaucoup de savoir de français et d'autres langues étrangères. Le fait est que si nous apprenons au moins deux langues étrangères il est plus facile de savoir se débrouiller dans d'autres langues étrangères et que peut-être nous serons plus ouverts à l'apprentissage d'autres langues. Malheureusement seulement 15% d'apprenants ont visité un pays francophone (voir question 5, page 64). Ceux qui l'ont visité et y sont restés, ils y sont allés pour des raisons personnelles. La majorité était à Paris pour des vacances et leur séjour durait quelques semaines. Les autres étaient en d'autres lieux en France et en Suède pour faire du ski. Les apprenants qui n'ont jamais visité un pays francophone ont exprimé la volonté d'y aller pour qu'ils puissent pratiquer la langue cible dans un milieu authentique parce qu'ils n'ont pas cette possibilité en Croatie. Pour les apprenants le seul contact avec les étrangers est s'ils partent en vacances à la mer et y font la connaissance avec eux.

Tableau synoptique 4 – Séjour dans un pays francophone (question 5)

SÉJOUR DANS UN PAYS FRANCOPHONE	FRÉQUENCE (nombre d'apprenants)	POURCENTAGE
OUI	8	15.1
NON	45	84.9

À la question si le jeu de rôle leur plaît 47 apprenants ont répondu avec la réponse positive (voir question 6, page 65).

Tableau synoptique 5 – Opinion sur le jeu de rôle (question 6)

OPINION SUR LE JEU DE RÔLE	FRÉQUENCE (nombre d'apprenants)	POURCENTAGE
POSITIVE	47	88.7
NEGATIVE	6	11.3

Dans la partie où ils devaient expliquer leurs réponses les apprenants avaient la liberté d'écrire ce qu'ils pensent du jeu de rôle et pourquoi le jeu de rôle leur plaît. Ils disaient que c'est une bonne façon d'éviter la monotonie des cours traditionnels. Ils le trouvent utile pour savoir se débrouiller dans des situations réelles. Par le jeu de rôle nous pouvons pratiquer la langue cible, utiliser notre imagination, notre créativité et notre savoir acquis. Puisque pendant le cours traditionnel l'enseignant est presque toujours le teneur de la parole, les apprenants peuvent communiquer ensemble et apprendre les uns des autres en jouant le jeu de rôle. Ce jeu les aide à développer l'autonomie et ils apprennent comment collaborer avec d'autres participants d'interaction. Il les aide aussi parce que pour eux c'est un moyen facile d'apprendre les mots nouveaux ainsi que les structures grammaticales nouvelles en situation et non pas de façon isolée. Dépendant du thème abordé les apprenants apprennent la culture et la mentalité de la société cible. Ils disent que pour eux c'est un vrai « rafraîchissement » d'utiliser les autres matériaux que le manuel scolaire. Même si les nouveaux manuels

scolaires contiennent les thèmes qui sont actuels et intéressants les apprenants préfèrent l'utilisation des matériaux additionnels. Ces matériaux suscitent l'intérêt des apprenants et la motivation qui les incitent à la communication (Vrhovac 2002 :566). Dans d'autres cours, comme les mathématiques ou la géographie ils sont condamnés à utiliser les manuels mais ils pensent que dans les cours de langues étrangères il est mieux et plus amusant d'utiliser d'autres matériaux de temps en temps. En somme, ils admettent qu'en jouant le jeu de rôle ils apprennent d'une façon presque inconsciente. Ceux qui ont répondu à la question avec une réponse négative la soulignent en disant que les thèmes sont inactuels et ne sont pas intéressants. En outre ils pensent qu'en jouant le jeu de rôle ils perdent beaucoup de temps qui peut être mieux exploité. Selon eux il est plus utilisable de pratiquer la grammaire que de jouer à n'importe quel jeu. Dans l'article « L'opinion actuelle des lycéens sur l'enseignement du français et leur point de vue sur le renouvellement de l'enseignement dans l'avenir » (Vrhovac 2002 :567) il est écrit que les apprenants pensent que pour une communication en langue étrangère il est nécessaire de posséder la connaissance de la grammaire de façon presque parfaite. Certains apprenants sont passifs et ne veulent pas participer au jeu de rôle à cause des raisons suivantes : le peur de l'erreur, le peur de la note mauvaise, les thèmes inintéressants, le manque de la motivation, la paresse, le niveau du savoir pour la communication insuffisamment développé etc. (Vrhovac 2002 :568). Une autre raison pourquoi les apprenants ont l'opinion négative de jeu de rôle est parce qu'ils n'aiment pas parler devant le public et parce qu'ils le trouvent fatigant. Ces dernières raisons sont mentionnées aussi par Haydée Silva dans son livre « Le jeu en classe de langue ». Dans ce livre il est écrit que par le jeu les apprenants sont obligés de quitter le cadre auquel ils sont habitués et qui est sécurisant pour eux. Dans ce cas il faut expliquer aux apprenants pourquoi ce jeu est choisi. Puis il faut donner aux apprenants qui refusent de jouer au jeu de rôle d'adopter un autre rôle spécifique à l'intérieur du jeu comme arbitre par exemple ou conseiller, commentateur etc. Ce qui est important c'est de n'exclure jamais la participation de n'importe quel apprenant (ibid. 2008 :32-33).

Après avoir expliqué pourquoi le jeu de rôle leur plaît ou ne plaît pas les apprenants ont essayé de donner leur propre définition du jeu de rôle (voir question 7, page 65). Dans la partie théorique nous avons déjà donné la définition de jeu de rôle de Francis Debyser mais il ne sera pas mauvais de la répéter encore une fois : « *Un jeu de rôle est un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants, simulé par les apprenants pour développer leur compétence de communication sous ses trois aspects : compétence*

linguistique, compétence sociolinguistique et compétence pragmatique » (Debyser 1996-1997 :2). Partant du savoir pratique que les apprenants possèdent sur les jeux de rôle ils ont verbalisé leurs idées. Elles sont citées sous forme d'entrées :

- « *Deux apprenants discutent et donnent des idées sur un thème* »
- « *Un spectacle qui a comme objectif à faire apprendre et à se débrouiller dans une situation de façon spontanée* »
- « *Une façon interactive de préparer l'apprenant pour l'éventuelle communication avec une personne francophone* »
- « *Un travail à deux ou chaque apprenant a son propre rôle* »
- « *Faire un dialogue et travailler sur sa réalisation* »
- « *La façon d'exercer le français* »
- « *Moyen amusant pour pratiquer la langue* »
- « *Le jeu qui donne beaucoup de place à la créativité* »
- « *Une sorte d'enseignement qui sert à améliorer la production orale de français qui aide les apprenants à se libérer de parler devant le public* »
- « *La représentation d'une situation en utilisant une langue étrangère* »
- « *Une sorte d'enseignement dans lequel nous développons notre imagination et qui nous donne la possibilité de réfléchir en utilisant la langue cible* »
- « *Une situation dans laquelle nous devons savoir nous débrouiller et créer un dialogue* »
- « *Un dialogue qui nous aide à élargir notre vocabulaire et à utiliser le savoir déjà acquis* »
- « *Jeu qui est agréable et utile* »
- « *Jeu amusant durant lequel nous apprenons des mots nouveaux* »
- « *La conversation sur un thème choisi par l'enseignant* »

Nous pouvons voir que les apprenants ont bien compris le but du jeu de rôle. Ce qui est important est que les apprenants ont remarqué l'utilité de ce jeu. Ils sont conscients qu'un jour ils pourraient utiliser en situation réelle tout ce qu'ils ont fait et pratiqué pendant leur

cours. Le jeu de rôle n'est pas seulement un jeu qui sert à se détendre mais à apprendre des choses nouvelles et à consolider le savoir acquis. Les apprenants font une grande différence entre le cours traditionnel ou le cours durant lequel le plus souvent l'enseignant pose des questions, explique les mots et les structures grammaticales inconnues et le cours où ils jouent et travaillent d'une façon autonome presque sans aide de l'enseignant (voir question 8, page 65). Par rapport au cours traditionnel le jeu de rôle exige beaucoup plus d'engagement de la part des apprenants. Le jeu de rôle pousse les apprenants à participer activement. Selon eux ce n'est pas le cas pendant les cours traditionnels quand ils suivent simplement le cours et quand ils sont appelés à participer à la communication, c'est-à-dire à lire, à raconter de nouveau quelque chose, à aller au tableau etc. Ils admettent qu'ils n'ont pas le désir de participer pendant les cours traditionnels parce que ces cours sont monotones, l'enseignant parle la plupart de temps, il explique la grammaire et le vocabulaire, ils font les tâches et après 45 minutes le cours est fini sans qu'ils aient dit grande chose. Malheureusement le programme scolaire est surchargé et il ne donne pas beaucoup de liberté aux enseignants ni aux apprenants. Mais il y a des enseignants qui trouvent le temps pour les jeux. Les jeux ou précisément les jeux de rôles permettent aux apprenants de montrer tout ce qu'ils savent. Un apprenant a fait une distinction nette entre le cours traditionnel et le cours ludique en disant : « *Au cours du jeu ce n'est pas l'enseignant qui parle tout le temps, qui explique et qui nous anime pendant que nous sommes tous assis. Non. Au cours du jeu tous les apprenants sont inclus et chacun doit donner ses idées et ses pensées. Chaque apprenant a la possibilité de montrer son potentiel et son imagination* ». Un autre apprenant a bien résumé ce que l'apprenant cité ci-dessus a dit : « *Le cours traditionnel – les apprenants sont passifs, le jeu de rôle – les apprenants sont actifs* ». En tant qu'enseignants ou futurs enseignants nous devons être contents que les apprenants sachent qu'ils peuvent améliorer leur français en le parlant.

Bien que tous les apprenants n'aient mentionné que les faits positifs de jeu de rôle les résultats du questionnaire montrent une diversité de réponses concernant les questions 9 : *Préférez-vous le jeu de rôle au cours traditionnel ? Expliquez votre réponse. Préférez-vous le cours traditionnel au jeu de rôle ? Expliquez votre réponse. Amusez-vous de la même façon pendant un jeu de rôle et le cours traditionnel ? Expliquez votre réponse.* Parlant en pourcentages 32 % des apprenants aiment plus les cours traditionnels, 45.3 % est en faveur du jeu de rôle et 23 % des apprenants hésitent entre le cours traditionnel et le jeu de rôle.

Tableau synoptique 6 – Préférence : jeu de rôle/cours traditionnel/indécis (question 9)

PRÉFÉRENCE	FRÉQUENCE (nombre d'apprenants)	POURCENTAGE
JEU DE RÔLE	17	32.1
COURS TRADITIONNEL	24	45.3
INDÉCIS	12	22.6

Ces apprenants qui ont décidé que le cours traditionnel est meilleur que le jeu de rôle expliquent leur choix en disant que par ce type de cours ils peuvent apprendre les bases de la langue cible qui sont indispensables pour savoir communiquer. Une autre raison est que les apprenants apprennent mieux en écoutant l'enseignant et ces cours sont plus faciles à suivre. Certains apprenants ont répondu à la question d'une façon très honnête en disant qu'ils sont paresseux et par conséquent il est mieux pour eux d'être assis et d'écouter ce que l'enseignant a pour dire. Le manque de vocabulaire est aussi décourageant pour les apprenants donc ils se sentent mieux pendant le cours traditionnel. Certains apprenants ne sont pas créatifs et simplement ils n'aiment pas jouer alors ils préfèrent le cours pendant lequel ils ne doivent pas participer activement. Le plus grand problème pour les apprenants est qu'ils sont en général habitués à suivre les cours traditionnels et c'est la raison pour laquelle ils aiment plus ces types de cours que le jeu de rôle. La plupart des candidats dans l'article « L'opinion actuelle des lycéens sur l'enseignement du français et leur point de vue sur le renouvellement de l'enseignement dans l'avenir » avait la même opinion concernant ce type de question. En fait il y avait 11 ans que les apprenants préféraient plus que l'enseignant mène et dirige le cours parce qu'ils n'aimaient pas travailler seuls et parler devant toute la classe. Ils se sentaient plus sûrs pendant le cours traditionnels auquel ils étaient habitués. Il faut souligner que beaucoup de choses ont changé de 2002 à 2013. Pendant les cours de français en 2002 selon les apprenants l'accent était mis aux leçons dans des manuels alors les apprenants n'avaient pas tellement de possibilité de jouer en classe (ibid. 2002 :568).

La majorité des apprenants préfèrent le jeu de rôle au cours traditionnel pour des raisons suivantes : le perfectionnement de la production orale et de la compréhension orale de la langue cible, l'acquisition du savoir est plus facile, il est amusant, il développe la créativité et il incite la communication autonome. Les autres éléments positifs du jeu de rôle sont qu'il exige l'engagement des apprenants, le désir de montrer le savoir acquis, il encourage le développement de l'autonomie, le jeu de rôle est un défi même s'il est plus difficile pour eux que le cours traditionnel, il stimule l'interaction entre les apprenants, il incite la liberté de parole et à la fin les apprenants apprennent d'une façon inconsciente. Ces apprenants ont exprimé leurs opinions sur les cours traditionnels. Selon eux ce type de cours n'est pas amusant et il est ennuyeux. Le problème majeur est que les apprenants ne sont pas actifs et ils perdent la concentration très vite en écoutant seulement la voix de l'enseignant. Ils savent qu'ils doivent acquérir les bases de la langue mais ils savent aussi qu'ils doivent parler plus s'ils veulent vraiment utiliser la langue en situation. Ils disent qu'il est facile pour eux d'apprendre la grammaire et les mots nouveaux mais pour l'instant ils ont des difficultés concernant la production orale. Ils ont envie d'utiliser plus la langue et surtout de l'utiliser en parlant.

Ceux qui sont indécis sur le choix entre le jeu de rôle et le cours traditionnel ont donné aussi leurs raisons. Comme c'est le cas avec les apprenants qui sont en faveur du cours traditionnel, ils y sont habitués mais ils acceptent aussi le jeu de rôle pour éviter la monotonie de cours ordinaire. Par le cours traditionnel les apprenants apprennent les bases de la langue et par le jeu de rôle ils mettent en pratique ce qu'ils ont appris. Deux réponses qui décrivent le mieux leur indécision sont conçues en ces termes: « *L'un ne va pas sans l'autre* » et « *Tout ce qu'il faut faire sera fait.* »

Dans ce mémoire le terme principal est « utile » ou « utilité ». Selon la littérature les jeux sont utiles, les jeux de rôles sont utiles, la production orale est utile, la communication en langue cible est utile etc. Mais ce qui nous intéresse et ce qui est la préoccupation principale de ce mémoire est si les apprenants trouvent toutes ces idées mentionnées utiles. L'idée principale du jeu de rôle est de préparer les apprenants à la communication authentique. Puisque les apprenants n'ont pas beaucoup de possibilités de parler en utilisant la langue cible le jeu de rôle semble être un bon exercice pour l'amélioration de leur savoir de la langue cible, de leur prononciation et de leur aptitude de se débrouiller dans des situations inconnues. Le public examiné a donné son opinion sur l'utilité du jeu de rôle : si ce jeu est utile pour la communication à venir ou non (question 10, page 65). Les résultats d'analyse ont

affirmé mon hypothèse sur l'utilité du jeu de rôle. Les données montrent que 52 de 53 des apprenants trouvent le jeu de rôle utile pour la communication en situation authentique.

Tableau synoptique 7 – Utilité du jeu de rôle (question 10)

JEU DE RÔLE UTILE	FRÉQUENCE (nombre d'apprenants)	POURCENTAGE
OUI	52	98.1
NON	1	1.9

Il est important de dire que l'apprenant qui a donné la réponse négative n'a pas donné l'explication de son choix. Étant donné que cette réponse n'est pas complète nous ne pouvons pas l'examiner comme valable. Nous pouvons seulement supposer la raison pour laquelle apprenant n'aime pas le jeu de rôle et pourquoi il ne le trouve pas utile. La majorité des apprenants qui ont dit que le jeu de rôle est utile présentent ces raisons : l'apprentissage d'une expression correcte dans une langue étrangère, la fixation des structures déjà apprises, la réduction de la peur concernant la parole devant un public inconnu, la réduction de la peur concernant la parole en utilisant la langue cible, l'amélioration de la communication et l'apprentissage des mots nouveaux, la simulation d'un dialogue réel, l'atmosphère plus détendue, la préparation à la communication réelle, il donne une sorte d'expérience, il incite la communication etc. La réponse que je trouve la meilleure et qui résume tout ce que les autres apprenants ont mentionné comme avantage du jeu de rôle et conçu en ces termes : « *Puisque dans un pays francophone l'enseignant ne sera pas avec nous pour nous aider les jeux de rôles sont très utiles pour savoir comment communiquer en utilisant la langue cible* ». À partir de ces données nous pouvons facilement conclure que les apprenants ont une opinion positive sur le jeu en question et qu'ils sont conscients qu'il les aide. Les enseignants devraient par conséquent augmenter le nombre de cours où il y a des jeux de rôles. Il ne serait pas mauvais de jouer le jeu de rôle après chaque unité dans le manuel juste pour consolider la grammaire, le vocabulaire et les différentes compétences apprises.

Comme il était déjà mentionné plusieurs fois l'hypothèse est que le jeu de rôle est en même temps utile et amusant (voir question 11, page 65). Avec ce fait 92.5 % des apprenants sont d'accord.

Tableau synoptique 8 – Jeu de rôle est utile et amusant ou fatigant et inutile (question 11)

LE JEU DE RÔLE	FRÉQUENCE (nombre d'apprenants)	POURCENTAGE
UTILE ET AMUSANT	49	92.5
FATIGANT ET INUTILE	4	7.5

Les apprenants sont conscients qu'ils peuvent faire un parallèle avec la situation authentique. Dans la classe ils parlent les uns avec les autres et dans un pays francophone ils parleront avec des personnes francophones. Les apprenants n'auront pas de manuels, de dictionnaires qui peuvent les aider. Ils devront s'appuyer seulement sur leurs savoirs. Pour que la communication soit plaisante et d'une bonne qualité il faut que les apprenants s'habituent à elle. Pour l'instant la meilleure façon est de profiter du jeu de rôle. Ils apprennent non seulement comment dire quelque chose mais ils apprennent aussi les autres compétences que nous avons déjà mentionnées. Pour pouvoir communiquer avec quelqu'un il faut avoir un niveau de compréhension orale très élevé. À ce moment il est nécessaire que nous présentions les compétences que nos apprenants questionnés possèdent déjà concernant la compréhension orale et les compétences de prendre part à une conversation. Les apprenants qui apprennent le français depuis un an possèdent le niveau A1 selon le CECR. Dans le CECR pour la compréhension orale il est écrit le suivant : « *Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.* » (Conseil de l'Europe 2001 :26). Les autres apprenants qui ne sont pas débutants sont au niveau B1 selon le CECR. Les descripteurs pour ce niveaux concernant la compréhension orale sont : « *Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel (...) sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel*

si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte. » (Ibid. 2002 :26). Après avoir compris ce que l'interlocuteur potentiel a dit nous pouvons entrer en conversation avec lui. Pour le niveau A1 voici ce que le CECR mentionne quant à la compétence de prendre part à une conversation : « *Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions* » tandis que pour le niveau B1 : « *Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel oui qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité.)* » (Ibid. 2001 :26). Si nous retournons aux transcriptions des apprenants débutants et continueurs nous pouvons voir qu'ils ont rempli tous les critères de CECR. Ils peuvent comprendre les uns les autres dans une conversation qui dépend du niveau de la langue et du thème choisi. Les débutants ainsi que les continueurs savent poser des questions et donner des réponses qui sont liés au thème. La seule différence est que les apprenants du niveau B1 sont plus avancés quand nous parlons du savoir langagier que les apprenants du niveau A1. Pour les débutants il est nécessaire d'avoir un peu plus de temps pour se préparer à l'engagement dans une conversation puisque pour eux la langue française est encore une langue au cours de l'acquisition et ils doivent s'habituer à elle. Les continueurs peuvent en comparaison avec les débutants s'engager dans une conversation de façon plus spontanée. Ils n'ont pas besoin de se préparer en avance. Bien sûr qu'ils ne connaissent pas encore tous les mots dont ils ont besoin mais ils savent se débrouiller de façons différentes comme en paraphrasant, en décrivant ce qu'ils veulent dire, en montrant, en se servant de toutes sortes de stratégies.

Il est très difficile à rendre les apprenants contents aujourd'hui. Ils ne sont pas seulement les personnes qui écoutent, prennent les notes, apprennent par cœur, apprennent les choses différentes seulement pour satisfaire leurs parents et les enseignants. Ils veulent participer, apprendre pour eux-mêmes. À l'âge de 15 et 16 ans les apprenants ne sont plus des enfants. Ils sont les personnes qui savent très bien ce qu'ils aiment ou n'aiment pas, ce qu'ils veulent apprendre et ce qu'ils veulent faire. Aujourd'hui les apprenants participent à de nombreux cours optionnels et pratiquent de nombreuses activités extrascolaires donc à la fin de la journée ils n'ont plus la concentration ni la volonté d'apprendre la grammaire ou le vocabulaire. Puisque selon la majorité des apprenants questionnés les cours traditionnels sont

monotones et ennuyeux ils sympathisent les cours quand ils peuvent jouer et en même temps apprendre quelque chose, dans notre cas il s'agit de l'apprentissage de la langue. Pour eux il est tout à fait clair que l'apprentissage de la langue n'a pas beaucoup de sens s'ils ne savent pas l'utiliser en pratique. Aujourd'hui le transfert de savoir n'est pas réservé seulement aux enseignants. Les apprenants peuvent apprendre beaucoup de choses les uns des autres ou tout seuls. Ils collaborent mutuellement parce qu'une personne ne peut pas tout savoir. Certains apprenants sont plus forts concernant la grammaire tandis que les autres peuvent être plus forts dans le vocabulaire et la prononciation. En collaborant ils peuvent apprendre beaucoup mieux et beaucoup plus. À côté des apprenants qui trouvent le jeu de rôle utile et amusant il y a ceux qui ont le jugement contraire. Même s'ils pensent que le jeu de rôle est utile il n'est pas essentiel et souvent il est insensé. Pour eux et les candidats dans l'article de Vrhovac le jeu ou bien le jeu de rôle représente la perte du temps qui peut être mieux utilisé, comme par exemple par la répétition et l'explication de la grammaire (Vrhovac 2002 :567). Une partie de ces apprenants pensent que le jeu de rôle est fatigant parce qu'ils disent qu'ils leur manque de vocabulaire pour avoir la communication significative tandis que les autres pensent que le jeu de rôle n'a pas de sens si l'enseignant ne les corrige pas ou si un apprenant fait tous les effort et l'autre le fait à contrecœur. Finalement il faut savoir à quel moment et avec quel public concernant le niveau de la langue il est utile d'introduire le jeu de rôle. En même temps il ne faut pas exagérer avec le jeu de rôle parce que la pratique bien de fois peut amener les apprenants à le refuser.

Quand nous réfléchissons au jeu de rôle nous réfléchissons en même temps aux thèmes. Très souvent il s'agit des thèmes concernant les activités quotidiennes, les habitudes, l'orientation soit en ville soit en un endroit inconnu, le marché et cetera. Nous avons vu en haut quels étaient les thèmes suggérés par les enseignants. Pour que le jeu de rôle soit de bonne qualité le thème doit être intéressant pour ceux qui le jouent. La majorité des apprenants trouvent les thèmes intéressants parce qu'il s'agit des thèmes que nous pouvons rencontrer dans la vie quotidienne (voir question 12, page 65). Les apprenants disent que si le thème est proche d'eux et s'il est intéressant ils peuvent plus facilement imaginer la situation et jouer le rôle le mieux possible. Un peu plus de 10 % des apprenants n'ont pas la même opinion que ceux mentionnés auparavant. Pour eux les thèmes ne sont pas adaptés à leur âge et ils sont ennuyeux.

Tableau synoptique 9 – Les thèmes des jeux de rôle (question 12)

LES THÈMES DES JEUX DE RÔLE	FRÉQUENCE (nombre d'apprenants)	POURCENTAGE
PROCHES ET INTÉRESSANTES	45	84.9
ENNUYEUX ET INACTUELS	8	15.1

Puisque les thèmes abordés ne sont pas bien adaptés les apprenants ont les difficultés avec l'imagination du dialogue. Une réponse était créative et logique en même temps : « *Les thèmes sont inactuels comme par exemple l'indication du chemin. Personne ne demande le chemin aujourd'hui parce tout le monde a un GPS¹.* » Cet apprenant n'a pas bien compris le thème du dialogue : il s'agissait d'un piéton qui a demandé à l'autre piéton les directions dans un endroit inconnu. Dans le questionnaire les apprenants ont proposé les thèmes qui les intéressent : la conversation avec un employé à la banque, dans le magasin, la conversation avec un étranger dans un moyen de transport public, l'interview avec une personne célèbre comme c'était l'interview avec Edith Piaf, l'arrivée dans un hôtel, l'indication du chemin, la conversation entre deux amoureux, la conversation liée au sport... Plus loin dans le questionnaire ils ont énuméré les jeux de rôle qui étaient jusqu'à présent très impressionnants pour eux en donnant les explications (voir question 21, page 65): la description de sa journée parce qu'ils ont utilisé le vocabulaire quotidien et connu, l'arrivée dans une agence pour organiser un voyage parce qu'ils auraient besoin de cela un jour, la conversation entre le Français et le Croate à Zagreb à cause de l'utilisation des données connues, le touriste qui a perdu sa valise dans le train pourrait être un scénario réel, le dialogue entre le vendeur et le client à cause de la situation réelle et à la fin l'interview avec Edith Piaf parce qu'il était intéressant d'apprendre quelque chose de nouveau sur elle. Ces thèmes proposés peuvent aider les enseignants d'organiser le cours qui contentera les apprenants et qui les encouragera à parler français.

En général dans la classe de langue nous pouvons remarquer la polyphonie du discours didactique c'est-à-dire que pendant la communication dans un milieu didactique nous

¹ GPS – Global Positioning System

pouvons avoir deux énonciateurs (deux *je*) et deux récepteurs du message (deux *tu*) (Vrhovac 2003 :773). Jouant le jeu de rôle les apprenants deviennent des acteurs. En fait l'acteur, selon le dictionnaire « Le Robert pratique » est « *un artiste dont la profession est de jouer un rôle à la scène ou à l'écran (...); personne qui prend une part active, joue en rôle important.* » (Ibid. 2011 :16). C'est presque la même chose avec les apprenants jouant le jeu de rôle (voir question 13, page 65). Les apprenants jouent le rôle d'un personnage qui se trouve dans une situation particulière. Ils peuvent le jouer comme s'ils étaient eux-mêmes dans cette situation. Presque 50 % des apprenants préfèrent jouer le rôle comme s'ils étaient dans cette situation. Selon eux il est plus facile de jouer s'ils pénètrent dans le rôle qu'ils jouent. Les apprenants veulent investir tous les efforts en jouant et se consacrer à ce qu'ils font pour mieux accomplir la tâche. Bien que les apprenants veuillent jouer le rôle comme il faut ils veulent en même temps apprendre quelque chose. Ils croient que s'ils jouent eux-mêmes ils mémoriseront et apprendront plus et d'une façon plus facile. La tâche n'a pas de sens et semble être faite sans volonté si les apprenants jouent un personnage irréel. Il est plus difficile pour eux de s'adapter à la situation s'ils ne connaissent pas bien le rôle qu'ils jouent. De l'autre côté 43 % des apprenants adoptent les caractéristiques du personnage en jeu. Ils pensent qu'ils n'exercent pas le jeu mais comme s'ils étaient en une vraie situation de ce fait.

Puisque certains apprenants sont réticents et timides ils ne veulent pas parler d'eux-mêmes de sorte qu'ils trouvent le jeu d'un personnage fictif plus facile. Un apprenant a bien décrit son opinion concernant le personnage en jeu : « *Je veux faire la tâche comme il faut et ne pas me présenter bien qu'il y ait des situations où j'agis de la même façon comme le personnage en jeu* ». Ces 43 % des apprenants ont admis qu'ils n'aiment pas jouer et parler de leurs opinions, leurs points de vue, leurs idées etc. Ils trouvent les thèmes très ennuyeux et pour eux c'est la raison principale pour ne pas pénétrer dans le rôle. Le *je* et le *tu* peuvent être dans les énoncés de quelqu'un d'autre et non pas dans ceux propres à l'apprenant si on parle de la pure reproduction du texte comme c'était le cas dans le jeu de rôle où les apprenants ont interviewé Edith Piaf. La raison est que l'apprenant ne se sent pas personnellement impliqué dans cet énoncé (Vrhovac 2003 :775). Puisqu'ils n'obtiennent pas assez d'informations sur le personnage ils sont obligés d'imaginer les idées, les opinions et les états d'esprit. Seulement 7 % des apprenants changent les façons de jouer le rôle. Dépendant du thème et du personnage ils choisissent de jouer eux-mêmes, leur personnage ou le personnage fictif. Si c'est possible, s'ils possèdent assez d'informations sur le personnage et si le thème les intéresse, les

apprenants jouent bien les rôles, mais s'ils ne peuvent pas s'identifier au personnage, ils créent alors un personnage fictif.

Tableau synoptique 10 – Jouer le rôle (question 13)

JOUER LE RÔLE	FRÉQUENCE (nombre d'apprenants)	POURCENTAGE
FICTIF	23	43.4
LUI-MÊME	26	49.1
DÉPEND DE SITUATION	4	7.5

Quelle que soit le personnage joué, l'apprenant lui-même ou le personnage fictif, les apprenants tentent de le présenter de la meilleure façon (voir question 14, page 65). C'est le cas avec 87 % des apprenants tandis que le reste 13 % ne partage pas la même opinion. La raison possible pour ces derniers est que pour eux il n'est pas important de jouer mais d'apprendre. Le jeu de rôle est simplement une tâche que les apprenants sont obligés à faire. Par conséquent ils ne font pas attention à la tâche.

Tableau synoptique 11 – Présentation de rôle (question 14)

PRÉSENTATION DE RÔLE DE LA MEILLEURE FAÇON	FRÉQUENCE (nombre d'apprenants)	POURCENTAGE
OUI	46	86.8
NON	7	13.2

Fondé sur les informations présentées ci-dessous nous pouvons conclure que la majorité des apprenants tentent d'entrer dans le rôle joué (voir question 15, page 65). Il est possible de confirmer cette conclusion en regardant les résultats d'analyse du questionnaire. Les résultats montrent que 59 % d'apprenants font de leur mieux concernant la personne joué

dans le jeu de rôle tandis que le reste 41 % n'a pas besoin de pénétrer dans le rôle. Avant tout il est nécessaire d'apprendre la langue et non pas d'apprendre comment jouer à une certaine personne.

Tableau synoptique 12 – Pénétration dans le personnage pendant le jeu de rôle (question 15)

PÉNÉTRATION DANS LE PERSONNAGE	FRÉQUENCE (nombre d'apprenants)	POURCENTAGE
OUI	31	58.5
NON	22	41.5

Plusieurs fois les apprenants ont mentionné que le jeu de rôle représente la récapitulation du savoir acquis. En général c'est une des idées principales du jeu de rôle, c'est la façon amusante de la révision de la grammaire, du vocabulaire, de la prononciation, du savoir socioculturel et pragmatique acquis (voir question 16, page 65) Avec ce fait seulement 3 de 53 des apprenants ne sont pas d'accord.

Tableau synoptique 13 – Savoir acquis facilite la participation au jeu de rôle (question 16)

SAVOIR ACQUIS FACILITE LA PARTICIPATION AU JEU DE RÔLE	FRÉQUENCE (nombre d'apprenants)	POURCENTAGE
OUI	50	94.3
NON	3	5.7

À cause du manque de confiance en soi et à cause du manque de vocabulaire ils pensent qu'ils ne sont pas capables de parler français. Bien qu'ils apprennent et qu'ils fassent tous les efforts ils ne se sentent pas prêts à parler en langue cible. Selon eux il faut travailler

plus la grammaire et le vocabulaire pour qu'ils puissent s'engager dans la conversation. Les questionnés dans l'article de Vrhovac sont d'accord avec ce fait. Selon eux il est plus utile d'apprendre la grammaire et le vocabulaire que parler ou jouer pendant le cours d'une langue étrangère. Une fois la grammaire et le vocabulaire tout à fait appris ils seraient prêts à communiquer en utilisant la langue cible (Ibid. 2002 :567). De l'autre côté le reste des apprenants, les 94 % sont persuadés que le savoir acquis les aide à se débrouiller dans des situations différentes. Même si ces apprenants n'ont pas beaucoup de confiance concernant leur savoir de la langue ils s'étonnent chaque fois quand ils participent au jeu de rôle et deviennent conscients qu'ils connaissent beaucoup de choses de la langue cible. En même temps ils sont conscients qu'avec l'apprentissage leurs connaissances s'améliorent d'une année à l'autre. Puisque les cours de français sont faits en langue cible les apprenants s'y habituent plus facilement et produisent des phrases sans trop d'effort. Le fait qui motive les apprenants à mieux apprendre la langue et à mieux l'utiliser est qu'ils ne doivent pas demander à l'enseignant chaque mot. Par les jeux de rôles les apprenants n'apprennent non seulement les mots nouveaux et les structures nouvelles mais ils récapitulent aussi le savoir déjà appris. Un apprenant a bien donné son explication : « *Le niveau du savoir plus élevé est accompagné par le vocabulaire élargi et par la grammaire plus correcte donc le jeu de rôle est de meilleure qualité* ». Il n'y a pas beaucoup de sens si les apprenants connaissent les mots et les structures et s'ils ne savent pas quand et comment les utiliser. Il était déjà mentionné que les apprenants n'ont pas tellement de possibilité de pratiquer leur langue cible dans la classe ou en dehors de la classe alors ils saisissent la balle au bond que leur offre le jeu de rôle. Ils peuvent montrer tous leurs savoirs et tous leurs potentiels concernant la langue cible. En participant au jeu de rôle les apprenants peuvent seulement profiter. Ils peuvent voir quel est leur niveau du savoir et quelles parties de la langue ils doivent perfectionner.

L'un des problèmes que nous pouvons remarquer chez les apprenants est le manque de confiance en soi. À cause de ce manque les apprenants ont la difficulté de s'exprimer lors des présentations orales en classe. Les apprenants deviennent stressés quand ils doivent parler devant le public. C'est dommage parce qu'ils ont souvent des bonnes idées et de très bons arguments. Ce stress peut freiner la créativité des apprenants. Le jeu de rôle peut les aider à s'affirmer, à s'exprimer et à avoir la confiance en eux. En participant au jeu de rôle selon les résultats du questionnaire il existe trois types d'apprenants. La question dans le questionnaire était formulée de cette manière : *Pendant le jeu de rôle êtes-vous décontractés et spontanés ou plutôt concentrés à l'exactitude de l'énoncé ? Expliquez votre réponse* (voir question 17,

page 65). Même si les apprenants devaient choisir une des réponses proposées certaines ont choisi toutes les deux parce qu'ils ne pouvaient pas se décider à donner une réponse. L'idée du jeu de rôle est que les apprenants parlent sans beaucoup penser à la langue. C'est un exercice qui doit améliorer l'emploi automatique de la langue cible. Malheureusement seulement 11 de 53 apprenants sont décontractés et spontanés participant au jeu de rôle. Pour eux il est plus facile de se sentir comme mentionné parce que dans la situation réelle ils n'auront pas de manuels ni de dictionnaires à côté d'eux qui pourraient les aider. Le fait est que si les joueurs sont décontractés le jeu de rôle paraît authentique. Les apprenants disent qu'en préparant le dialogue ils produisent en même temps l'exactitude de l'énoncé. Par conséquent ils n'ont pas besoin de l'exactitude mentionnée. En situation réelle ils n'auront pas de temps pour faire attention à leur spontanéité et à leur exactitude. Ils sont conscients qu'il vaut mieux être décontracté parce qu'au contraire nous pouvons nous troubler et faire des erreurs.

Tableau synoptique 14 – Attention des apprenants durant le jeu de rôle (question 17)

ATTENTION DES APPRENANTS DURANT LE JEU DE RÔLE	FRÉQUENCE (nombre d'apprenants)	POURCENTQGE
DÉCONTRACTÉE ET SPONTANÉE	11	20.8
CONCENTREE À L'EXACTITUDE	31	58.5
INDÉCIS	11	20.8

La réponse d'un apprenant était très honnête en répondant à cette question : « *Je suis sûr que les gens d'un pays francophone ne parlent pas tout à fait correctement alors j'essaie de jouer un personnage qui parle comme tout le monde et non pas comme un enseignant de français* ». La majorité des apprenants sont concentrés à l'exactitude de l'énoncé. Selon le CECR les apprenants doivent posséder certains aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée. Pour l'instant les aspects qui nous intéressent sont la correction et l'aisance. Les apprenants du niveau A1 concernant la correction ont « *une contrôle limité de quelques*

structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé » (Le Conseil de l'Europe 2001 :28). Les apprenants du niveau B1 possèdent plus de savoir de langue alors ils utilisent « *de façon assez exacte un répertoire de structures et 'schémas' fréquents, courants dans des situations prévisibles* » (Le Conseil de l'Europe 2001 :28). Les apprenants n'ont pas de confiance concernant la langue et le vocabulaire alors ils ne peuvent pas être décontractés et spontanés. Bien qu'ils soient conscients qu'ils doivent être spontanés ils sont néanmoins concentrés à ce qu'ils ont dit et ce qu'ils ont fait. Une partie des apprenants ne se sent pas à l'aise en utilisant et en parlant français devant toute la classe tandis que le reste n'est pas spontané à cause du temps de parole limité. Selon eux il n'y a pas suffisamment de temps pour se préparer. Les répondants pensent que le niveau du savoir ne leur permet pas d'être corrects et spontanés. Mais ils savent qu'ils peuvent profiter de cette concentration. S'ils sont concentrés à l'exactitude de l'énoncé quand l'enseignant les corrige ils seront capables de comprendre et d'utiliser les corrections. Une fois qu'ils auront la confiance concernant la langue orale ils seront plus détendus. Il semble que les apprenants se sous-estiment parce que dans le CECR les descripteurs se rapportant à l'aspect de l'aisance disent « *Peut se débrouiller avec des énoncés très court, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication* » pour le niveau A1 tandis que pour le niveau B1 il est écrit : « *Peut discourir de manière compréhensible, même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre.* » (Le Conseil de l'Europe 2001 :28). Le troisième groupe des apprenants concernant cette question est fait des apprenants qui pensent qu'il est important d'être en même temps détendu et concentré à l'exactitude de l'énoncé. Selon eux pour que le jeu de rôle ait de sens il est nécessaire de se sentir à l'aise et de se servir de la langue. Une réponse résume tout ce qui est nécessaire : « *Si tu investis tous tes efforts, tu dois faire attention à toutes les particularités* ».

Quand nous parlons il est souhaitable de ne pas être interrompus. Si quelqu'un nous interrompt nous pouvons perdre le fil et ne pas savoir comment continuer. L'interruption pose le problème même quand il s'agit de la langue maternelle. Le problème est beaucoup plus large s'agissant d'une langue que nous sommes en train d'apprendre. Puisque les apprenants ne possèdent pas encore un niveau avancé de la langue ils peuvent facilement être troublés. Par conséquent il est important de parler sans interruption. Pendant le jeu de rôle les apprenants sont interrompus de la part de l'enseignant ou de la part des autres apprenants

(voir question 18, page 65). En général c'est l'enseignant qui interrompt les apprenants qui jouent le jeu de rôle. Quand les apprenants sont troublés ils demandent à l'enseignant de les aider. L'enseignant corrige les apprenants quand ils font des erreurs qui concernent la mauvaise prononciation ou quand ils produisent des phrases qui ne sont pas correctes. Selon les réponses données par les apprenants dans le questionnaire l'opinion concernant l'interruption de la part de l'enseignant est partagée. Une moitié d'apprenants est dérangée quand l'enseignant les corrige au cours du jeu de rôle tandis que l'autre moitié ne prête pas attention à l'enseignant. Même si les apprenants peuvent profiter quand l'enseignant les interrompt ils ne l'aiment pas. Les apprenants questionnés considèrent que l'enseignant doit savoir où se trouve la limite.

Tableau synoptique 15 – Interruption par l'enseignant incommode/n'incommode pas les apprenants (question 18)

INTERRUPTION PAR L'ENSEIGNANT	FRÉQUENCE (nombre d'apprenants)	POURCENTAGE
INCOMMODE	24	45.3
N'INCOMMODE PAS	29	54.7

Selon les apprenants questionnés il est utile quand l'enseignant donne des corrigés deux ou trois fois pendant le jeu mais tous les autres corrigés qui dépassent la limite ne sont pas désirables. Si les apprenants sont souvent interrompus ils peuvent perdre la concentration et la confiance. Selon eux, tous les corrigés doivent être donnés après le jeu de rôle. Après le jeu les apprenants peuvent mieux mémoriser ce qu'ils n'ont pas bien dit et ils peuvent prendre des notes dans leurs cahiers pour ne pas faire les mêmes erreurs la prochaine fois. L'autre moitié des questionnés trouve les corrigés durant le jeu de rôle comme désirables. Ils ne font pas attention au moment quand la correction est donnée. Mais en général ils veulent savoir tout de suite quelles sont leurs erreurs pour qu'ils puissent les corriger immédiatement. Pour eux le problème est quand l'enseignant ne dit pas un mot pendant le jeu parce qu'ils ne savent pas s'ils ont bien dit quelque chose ou s'ils ont bien prononcé les mots. Je voudrais extraire une réponse qui se rapporte à l'interruption de la part de l'enseignant : « *Par des interruptions*

et corrections je peux avancer dans mon apprentissage ». Les apprenants sont conscients que les enseignants les aident en donnant des corrections mais les enseignants doivent bien connaître leur classe pour savoir quand il est désirable d’offrir les suggestions et les corrections. Il n’est pas possible de prescrire la forme qui est la plus efficace dans le traitement des erreurs mais une chose est sûr c’est que les apprenants doivent prendre plus de responsabilité concernant la correction (Ćurković-Kalebić 2001 :29). Il serait peut-être utile de parler avec les apprenants de ce thème pour que tout le monde soit content.

Une chose est claire et c’est que les apprenants acceptent les critiques et les corrections données par l’enseignant (voir question 19, page 65). Seulement un apprenant de 53 a répondu avec la réponse négative mais sans explication.

Tableau synoptique 16 – Acceptation des suggestions et des corrections (question 19)

ACCEPTATION DES SUGGESTIONS ET DES CORRECTIONS	FRÉQUENCE (nombre d’apprenants)	POURCENTAGE
OUI	52	98.1
NON	1	1.9

La plupart des apprenants essayent de comprendre ce que l’enseignant corrige et ils essayent de le mémoriser (voir question 20, page 65). Autant la critique peut dévaloriser et saper la motivation quand elle est mal formulée, autant elle peut donner des ailes si elle est constructive. Heureusement les apprenants trouvent les corrigés très utiles et par les corrections ils peuvent remarquer quelles erreurs ils font. L’enseignant est celui qui possède le savoir de la langue et il donne les corrections et les critiques parce qu’il veut que ses apprenants fassent des progrès et améliorent les compétences liées au jeu de rôle.

Tableau synoptique 17 – Utilisation des suggestions et des corrections (question 20)

UTILISATION DES SUGGESTIONS ET DES CORRECTIONS	FRÉQUENCE (nombre d'apprenants)	POURCENTAGE
OUI	51	96.2
NON	2	3.8

Bien sûr il y a des enseignants qui ne corrigent pas les apprenants. Il faut être clair que le jeu de rôle sans le *feed-back* n'a pas de sens. Nous pouvons banaliser en disant que les étrangers peuvent comprendre ce que nous voulons dire même si nous parlons en utilisant des infinitifs. Mais ce n'est pas l'idée du jeu de rôle ou des cours de langue étrangère. Si nous apprenons une langue étrangère nous devons faire tous nos efforts pour l'apprendre. Nous ne pouvons pas tout faire nous-mêmes. L'enseignant est celui qui doit nous guider dans le jeu, c'est lui qui doit nous indiquer les erreurs et qui doit nous corriger afin que nous apprenions mieux. Les apprenants sont conscients que certaines erreurs peuvent se fossiliser et ils tentent d'éviter cette fossilisation en écoutant et en acceptant les suggestions. Pour les apprenants la réflexion suivante devrait présenter un événement quotidien concernant l'apprentissage des langues étrangères : « *Nous apprenons de nos erreurs* » mais ce n'est pas toujours le cas. À chaque cours ils font des erreurs et à chaque cours ils les corrigent eux-mêmes immédiatement. À partir de ces erreurs ils peuvent remarquer comment ils avancent dans la langue. Il est utile de mémoriser et de corriger des erreurs ainsi que de ne plus les faire mais pour les apprenants cela pose un problème. Le problème est que les apprenants n'utilisent le français que pendant les cours de français. Ils n'ont pas la possibilité de le pratiquer en dehors de l'école. Par conséquent ils doivent faire très attention à ce que l'enseignant dit. Quelques apprenants étaient honnêtes en disant : « *Je possède peu de savoir de la langue et je veux que ce que je possède ne soit pas erroné* ». L'autre a dit qu'il accepte et utilise les corrections parce que cela peut l'aider à gagner une bonne note. Une autre réponse était : « *J'accepte la critique pour ne pas avoir l'air d'un égoïste* ». Il n'est pas facile d'accepter la critique chaque fois. La critique peut réduire notre confiance liée à la connaissance de la langue cible. Mais les enseignants doivent donner seulement les critiques constructives. Alors que la critique

négative affecte l'estime de soi et suscite un sentiment d'incompétence, la critique constructive augmente l'efficacité des apprenants. Les enseignants sont ceux qui doivent aider et qui à la fin aident les apprenants. Ces derniers peuvent seulement profiter des critiques données de la part de l'enseignant et heureusement ils sont prêts à les appliquer.

La raison principale pour laquelle nous devons apprendre les langues étrangères, c'est vraiment pour pouvoir communiquer de vive voix. Par la communication nous établissons une relation avec l'autrui, nous transmettons quelque chose à quelqu'un. Pour certains apprenants ou utilisateurs d'une langue étrangère il est important d'utiliser les énoncés qui sont grammaticalement corrects tandis que pour les autres il est important que l'interlocuteur comprenne le message que ces derniers veulent transmettre. Dans le questionnaire les apprenants devaient choisir ce qui est le plus important pour eux en pratiquant le jeu de rôle. Un choix était l'exactitude grammaticale des énoncés tandis que l'autre était la compréhension du message transmis (voir question 22, page 65). À la fin les apprenants pouvaient choisir toutes les deux réponses parce que pour certains apprenants les deux sont de même importance. En apprenant une langue nous devons apprendre en même temps la grammaire, le vocabulaire, la production et la compréhension orale, la production et la compréhension écrite. Concernant le jeu de rôle nous devons posséder le savoir de la grammaire et du vocabulaire. Il est possible bien sûr de communiquer en possédant seulement une partie du savoir mais dans ce cas nous n'avons pas appris la langue comme il fallait. Pour la majorité des apprenants le plus important est d'être compris et de produire des phrases grammaticalement correctes. Pour eux l'un ne va pas sans l'autre. Pour que le message soit clair l'énoncé doit être produit correctement. Si nous apprenons la langue elle doit être correcte et fluide. Si nous n'apprenons pas la langue de cette manière il n'y a pas de sens de l'apprendre. Pour les apprenants eux-mêmes il est important d'apprendre la grammaire parce que c'est la base d'une langue mais quand il s'agit d'une interaction ils veulent que l'interlocuteur les comprenne parce que l'interaction n'a pas de sens si les locuteurs ne se comprennent pas mutuellement. Un apprenant veut que ses phrases soient grammaticalement correctes pour être compris par son interlocuteur. Pour un apprenant toutes les réponses offertes sont importantes. Si l'enseignant ne le comprend pas il ne peut pas lui montrer ses erreurs tandis que si les interlocuteurs ne se comprennent pas il n'y a pas de communication. Dans le jeu de rôle la compréhension du message ne dépend pas seulement de ceux qui le transmettent. Les interlocuteurs doivent posséder aussi un certain niveau du savoir qui leur permettrait de comprendre le message. Sa compréhension orale doit être développée comme

c'est le cas avec la production orale du locuteur. Puis ils échangent les habiletés : l'interlocuteur devient le locuteur et vice versa. Il est important de retenir qu'un seul locuteur ne peut pas arriver à tout. La réponse suivante résume bien le choix fait : « *Tous les deux sont importants mais le plus important est la compréhension du message. Plus correcte je parle plus facilement mon interlocuteur peut comprendre ce que je veux dire. En même temps j'apprends la langue comme il faut* ». Pour 34 % des apprenants seulement la compréhension du message est importante dans les jeux de rôles. Ils disent que pour la communication authentique la seule chose nécessaire est de savoir comprendre l'un l'autre. La communication n'existe pas si les interlocuteurs ne se comprennent pas même si cela signifie l'utilisation de diverses stratégies. Puisque les apprenants qui sont débutants ne possèdent pas encore le savoir d'un niveau haut pour eux la réussite est d'être compris par l'interlocuteur. Les apprenants peuvent comprendre beaucoup de chose du contexte alors ce groupe pense que la grammaire n'est pas tellement importante quand il s'agit de la communication orale. Même si mon opinion est que la grammaire et la compréhension sont importantes un apprenant a bien expliqué pourquoi la compréhension seule est importante : « *Dans la vie réelle l'interlocuteur ne fera pas attention à ma grammaire mais à mon message* ». Les enseignants sont d'accord avec ce fait. Ils pensent qu'il faut habituer les apprenants à la réflexion que la compréhension du contenu de message est plus important que la production grammaticale (Vrhovac 2002 :567). Dans un premier temps il suffit que les apprenants comprennent les uns les autres mais comme les cours de français avancent ils devraient faire plus attention à la grammaire aussi. La minorité des apprenants, seulement 5 de 53 apprenants, pensent que les phrases grammaticalement correctes sont importantes dans le jeu de rôle. Pour eux il faut tout d'abord apprendre la grammaire pour que nous puissions communiquer ensemble.

Tableau synoptique 18 – Important dans la communication (question 22)

IMPORTANT DANS LA COMMUNICATION	FRÉQUENCE (nombre d'apprenants)	POURCENTAGE
EXACTITUDE GRAMMATICALE	5	9,4
COMPRÉHENSION DU MESSAGE	18	34
GRAMMAIRE ET COMPRÉHENSION	30	56,6

La communication n'a pas de sens si nous ne possédons pas des bases de la langue cible. Nous devons admettre qu'ils ont raison. Certains apprenants peuvent s'adapter facilement et ils peuvent se débrouiller dans une situation quelconque même s'ils ne savent pas bien la grammaire. Les autres se sentent plus à l'aise étant sûrs qu'ils ont produit des phrases correctes. Un apprenant a bien expliqué son choix concernant les phrases correctes : « *Si les énoncés sont grammaticalement corrects l'interlocuteur comprendra le message. Puisque nous apprenons la langue il faut que nous l'apprenions correctement* ».

Le jeu apporte beaucoup de plaisir aux apprenants quel que soit leur âge. Quand l'apprentissage d'une langue est amusant et quand l'atmosphère est détendue, l'apprenant montrera plus de volonté à apprendre la langue cible. En général le jeu développe l'intelligence, l'observation, l'esprit critique, les facultés d'analyse et de synthèse et à la fin la motivation. La motivation est le mot clé de la question dernière du questionnaire (voir question 23, page 65). Selon le dictionnaire Larousse la motivation est quelque chose qui motive, explique, justifie une action quelconque. Il s'agit des raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action. La motivation est un facteur clé dans l'apprentissage des langues. Sans motivation l'apprentissage d'une langue n'a pas de sens. Nous ne pouvons pas apprendre quelque chose comme il faut sans avoir la volonté, le désir, l'intérêt et la motivation. Selon mon opinion le jeu ou le jeu de rôle motive les apprenants à parler plus la langue cible ou à l'améliorer. La phrase « *Le jeu de rôle motive de parler plus la langue française* » était confirmée par 83 % des apprenants questionnés.

Tableau synoptique 19 – Le jeu de rôle motive les apprenants d'utiliser plus la langue française (question 23)

JEU DE RÔLE MOTIVE LES APPRENANTS À PARLER PLUS	FRÉQUENCE (nombre d'apprenants)	POURCENTAGE
OUI	44	83
NON	9	17

Les citations ci-dessous montrent les raisons pourquoi le jeu de rôle incite les apprenants à l'amélioration, à l'apprentissage et à l'usage plus fréquent de la langue cible :

- « *Par le jeu de rôle je prends la confiance en moi et je vois qu'à la fin je sais parler français. »*
- « *Participant au jeu de rôle j'exerce la grammaire et le vocabulaire »*
- « *Le jeu de rôle m'incite à réfléchir en français »*
- « *Je voudrais que nous utilisions plus le jeu de rôle parce qu'en jouant j'apprends plus facilement »*
- « *J'aime bien le français et en participant au jeu de rôle j'essaie de mieux le parler »*
- « *Grâce au jeu de rôle je suis devenue plus ouverte et plus sûre en parlant la langue cible »*
- « *Quand j'entends quelqu'un parler français je veux automatiquement améliorer mon savoir et ma prononciation »*
- « *Quand je prends le café avec mes collègues de classe j'essaie de parler français avec eux »*
- « *Une chose est sûre, plus je travaille plus je sais »*
- « *Après le jeu de rôle je parle français avec moi-même ou avec mes amis pour atteindre un niveau plus avancé de mon savoir»*
- « *Après tout le jeu de rôle motive plus que le cours traditionnel »*
- « *Après le jeu de rôle je regarde les films et j'écoute les chansons en français pour que je puisse améliorer ma prononciation »*
- « *Puisqu'un jour je voudrais étudier le français et vivre en France le jeu de rôle aide mon apprentissage »*
- « *L'apprentissage en jouant est le meilleur apprentissage »*
- « *Le jeu de rôle incite à faire des efforts et à construire les phrases et les questions correctes. »*
- « *Je parle français finalement ! »*

De l'autre côté il y a ceux qui ne sont pas de même avis que les apprenants mentionnés précédemment. Le jeu de rôle ne les motive pas à plus utiliser la langue cible. Enfin, nous sommes tous différents et nous n'aimons pas les mêmes choses. Ils donnent leurs raisons

pourquoi ils n'ont pas d'opinion positive sur le développement de la motivation à partir du jeu de rôle qui les incite à parler plus français :

- *« Puisque les thèmes sont inactuels et ennuyeux je n'ai pas le désir de parler et d'utiliser la langue. »*
- *« Comme nous pratiquons le jeu de rôle très souvent j'en ai assez. »*
- *« La réponse est simple, je n'aime pas le jeu de rôle alors il ne me motive pas à parler français. »*
- *« Je préfère plus les histoires et les chansons au jeu de rôle. »*
- *« Pour moi c'est seulement une tâche à accomplir pendant le cours et rien d'autre. »*
- *« Je parle français quand je suis obligé de le parler et je ne suis pas motivé de le parler plus. »*

Nous pouvons voir que certains apprenants sont plus intéressés à parler et à utiliser la langue cible que les autres. Chaque apprenant possède son propre style d'apprentissage et l'enseignant est celui qui doit s'adapter à leurs besoins. Il est utile d'introduire le jeu de rôle de temps en temps mais il ne faut pas exagérer.

8.6 Conclusion de la recherche

Après avoir montré l'analyse des résultats obtenus nous pouvons faire un court résumé sur la recherche. Les répondants étaient les apprenants de français du lycée N° 1 et N° 4 de Zagreb. La majorité d'eux apprend le français depuis 2 ans et ils continueront à l'apprendre jusqu'à la fin du lycée, c'est-à-dire, ils vont l'apprendre pendant deux ou trois ans encore. Certains apprenants ont exprimé la volonté d'aller plus loin et d'étudier le français à la faculté pour devenir enseignants ou traducteurs. Il s'agit des générations qui parlent au moins trois langues étrangères, à côté de français ils apprennent l'allemand, l'italien, l'espagnol et surtout l'anglais. Les apprenants en question sont travailleurs et sages que montrent leurs notes obtenues en français : la moitié des répondants précisément ont obtenu la note excellente. Ces apprenants sont suivis de 43 % d'apprenants qui ont obtenu la note très bien et il y a seulement 6% d'apprenants qui ne sont pas très bons en français. Les pourcentages mentionnés présentent la volonté des apprenants d'apprendre la langue française et de bien

l'appréhender. Malheureusement seulement 8 de 53 des apprenants ont visité un pays francophone. Cela signifie que peu d'apprenants ont eu la possibilité d'utiliser la langue cible en dehors de la classe, avec un francophone. Puisqu'il s'agit des personnes très jeunes, de 15 et 16 ans, ce fait peut changer. Les résultats du questionnaire ont été comparés avec la recherche faite par professeur Yvonne Vrhovac en 2002. Nous pouvons remarquer que les résultats de la recherche faite par Yvonne Vrhovac coïncident avec la minorité des apprenants qui ont rempli le questionnaire pour le besoin de ce mémoire. Cela nous montre que certains aspects de l'enseignement de français langue étrangère ont changé. À la fin de l'article d'Yvonne Vrhovac les désirs des lycéens pour le renouvellement de l'enseignement dans l'avenir sont mentionnés tels que cours plus faciles, diminution de l'utilisation des manuels, plus de communication en langue cible, atmosphère détendue et dynamique, enseignement orienté vers l'utilisation du savoir acquis et appris (Vrhovac 2002 :572-573). Aujourd'hui nous témoignons de « l'amélioration » de l'enseignement du français à l'école. Les enseignants n'ont pas abandonné les manuels parce que les manuels d'aujourd'hui sont dans la plupart des cas adaptés aux besoins et aux intérêts des apprenants. Il est important de mentionner que les enseignants ont introduit l'utilisation plus fréquente des matériaux authentiques ainsi que les jeux qui peuvent consolider le savoir de leurs apprenants.

Une des questions principales était liée au jeu de rôle. Presque 100 % des apprenants ont une opinion positive sur le jeu de rôle. Ils essaient aussi de donner des définitions sur le jeu de rôle et nous devons admettre qu'ils ont bien compris ce que c'est le jeu de rôle. Je voudrais encore une fois citer un apprenant qui a écrit : « *Le jeu de rôle est la préparation interactive pour la communication potentielle avec un interlocuteur francophone.* » Par ces définitions ils ont montré qu'ils connaissent les besoins et objectifs du jeu de rôle. Ils sont conscients qu'ils ne jouent pas seulement pour se détendre mais pour apprendre d'une façon plus détendue. Le mot « détendu » était le mot clé dans l'explication du fait pourquoi les apprenants préfèrent plus les cours durant lesquelles ils jouent le jeu de rôle au cours traditionnels. Bien sûr qu'il y a ceux qui aiment plus les cours traditionnels ou ceux qui ne peuvent pas choisir entre les deux types de cours proposés mais la plupart ont choisi le jeu de rôle comme le cours plus utile et plus amusant. Le jeu de rôle permet aux apprenants de plus s'exprimer oralement. De cette façon ils améliorent leur savoir de la grammaire et du vocabulaire ainsi que leur prononciation. Pour eux le jeu en classe est une sorte de « rafraîchissement ». Même si les apprenants ont plus en plus de liberté de parler en classe de langue et même si les enseignants les incitent à parler plus la langue ils n'ont pas souvent le

temps ni la manière de montrer tout ce qu'ils savent. En jouant ils veulent montrer à leur enseignant, aux autres apprenants et à eux-mêmes le savoir qu'ils possèdent. Selon la plupart des apprenants le jeu mentionné est utile dans le cas si nous partons dans un pays francophone. Par ce jeu nous apprenons comment se comporter avec l'Autre et nous apprenons comment se débrouiller dans des situations quotidiennes. Puisqu'en jouant nous simulons une situation réelle nous pouvons facilement employer tout ce que nous avons appris en une situation authentique, en dehors de la classe. Certains répondants donnaient l'objection principale au jeu de rôle le manque du vocabulaire. Les apprenants doivent être conscients que le savoir ne peut pas être acquis tout de suite. Il faut des années pour que nous puissions parler comme des gens francophones ou presque comme eux. Les thèmes sont en général adaptés au niveau du savoir des apprenants et ils doivent seulement savoir se débrouiller avec ce qu'ils possèdent et ils doivent faire de leur mieux. Il est tout à fait clair pour les apprenants que dans la situation réelle il n'y aura ni l'enseignant pour les aider ni le manuel ni le dictionnaire pour consulter. Dans cette situation ils seront obligés d'utiliser le maximum de leur savoir acquis. De ce type de cours ils peuvent seulement profiter et heureusement les apprenants en sont conscients. Les apprenants admettent qu'il leur manque la production spontanée et le jeu de rôle a pour l'objectif de combler cette lacune.

En pratiquant le jeu de rôle les apprenants peuvent être concentrés à l'exactitude des énoncés, ils peuvent être spontanés ou ils peuvent être tous les deux en même temps. En général, nous jouons pour nous amuser. Le jeu nous incite d'être spontanés et de ne pas être trop sérieux. Étant tranquilles et sans stress nous pouvons accomplir beaucoup de choses. Seulement 11 % des apprenants sont d'accord avec ce fait mentionné. Ils sont conscients que trop de réflexion peut provoquer l'effet inverse. Trop de réflexion peut nous troubler et il peut arriver que nous ne savons pas dire ce que nous voulons. Cela est confirmé par la réponse donnée par un apprenant qui dit : « *Je suis toujours détendu parce que si je réfléchis trop je fais plus d'erreurs que d'habitude.* » Il faut faire en même temps attention à l'exactitude grammaticale à la compréhension du message transmis et c'est ce que la majorité des apprenants font. Selon eux : « *Si tu fais tous ces efforts tu dois faire attention à chaque particularité!* ». Nous devons admettre que ces derniers ont raison parce qu'en système linguistique il n'y a pas des éléments plus importants ou moins importants. Parlant de l'importance, il est nécessaire que l'enseignant écoute attentivement ce que les apprenants disent et qu'après le jeu il leur donne les critiques et remarques. Ce feed-back est indispensable pour les apprenants. L'enseignant est celui qui possède le savoir et il est celui qui doit corriger les apprenants de peur qu'ils ne

répètent pas les mêmes erreurs. Même si presque personne n'aime les critiques le résultat étonnant montre que les apprenants acceptent volontiers toutes sortes de feed-back donnés par l'enseignant. Cela signifie qu'ils veulent apprendre plus et améliorer leur savoir.

Les apprenants ont pris au sérieux l'apprentissage de français. La preuve est qu'en jouant le jeu de rôle ils veulent en même temps que l'interlocuteur comprenne aussi le sens du message et ils veulent parler français le mieux qu'ils le peuvent. Même si la plupart des apprenants n'ont pas confiance en soi concernant le français langue étrangère ils comprennent qu'à la fin du jeu de rôle ils possèdent plus de savoir qu'ils ne le pensaient. Non seulement que le jeu de rôle apprend aux apprenants comment se débrouiller dans des situations authentiques et réelles mais il les motive à parler plus français. Par le jeu de rôle les apprenants développent le désir de parler la langue. Ils tentent d'utiliser et d'écouter la langue plus souvent. Il est encourageant que les apprenants regardent les films en français, qu'ils écoutent les chansons françaises, qu'ils veulent parler français en buvant le café. Chaque utilisation de la langue en dehors de la classe est un grand avantage.

Somme toute, les apprenants ont affirmé mon hypothèse. Ils trouvent le jeu de rôle utile non seulement pour la communication en situation authentique mais aussi pour l'amélioration de leur savoir. Les résultats montrent que les apprenants aiment jouer les jeux de rôles et qu'ils le préfèrent au cours traditionnel. Par le jeu les apprenants peuvent apprendre et consolider le savoir de la grammaire et du vocabulaire. En même temps ils peuvent aussi corriger leurs erreurs concernant la langue. Le seul et le meilleur moyen pour apprendre la langue est de l'utiliser. Puisque pendant le cours traditionnel les apprenants apprennent le vocabulaire et la grammaire le jeu de rôle leur permet de mettre en œuvre leur savoir et d'apprendre comment s'exprimer à l'oral et se débrouiller dans une situation réelle.

9. CONCLUSION

Tout d'abord il faut dire que les langues s'apprennent toute la vie et il n'est jamais tard pour commencer à apprendre n'importe quelle langue. Selon le CECR chaque apprenant doit pendant son éducation avoir la possibilité d'apprendre au moins deux langues étrangères à côté de sa langue maternelle. Aux lycées croates la langue française a le statut d'une langue étrangère. Malheureusement, la plupart des apprenants de français ne l'utilisent pas au contact avec des personnes francophones pour des raisons suivantes : l'utilisation de l'anglais dans une communication internationale, le prix haut des journaux en langue cible et le manque d'habitude à parler français.

L'objectif de ce mémoire était de faire des recherches qui concernent le jeu de rôle en classe de français langue étrangère. L'hypothèse de départ était que le jeu de rôle est utile pour l'interaction dans un milieu authentique, c'est-à-dire dans un milieu où les habitants parlent français. Ce mémoire commence par l'explication de ce que c'est le jeu. Selon le dictionnaire *Le Robert Pratique* le jeu est une activité physique ou mentale qui n'a pas d'autre but que le plaisir qu'elle procure. Presque tous les gens de tous les âges aiment jouer. Le jeu n'est pas réservé seulement aux enfants et il n'est pas lié seulement à l'enfance et à l'école maternelle ou primaire. Aujourd'hui dans le cadre institutionnel nous pouvons jouer de l'école maternelle jusqu'à notre poste de travail. Quand nous jouons l'âge n'est pas important. Le jeu n'est plus utilisé comme passe-temps mais comme vérification de ce qui a été enseigné et acquis. Par le jeu nous apprenons beaucoup même si nous n'en sommes pas conscients. Il est plus facile d'apprendre une langue étrangère à partir du jeu. Grâce à l'approche communicative ce type d'enseignement est devenu possible. Cette approche est une des approches principales dans l'enseignement des langues étrangères. Elle ne se limite pas à la maîtrise des règles grammaticales mais aussi à l'utilisation des règles socioculturelles, à la cohérence et la cohésion, c'est-à-dire aux composantes de la compétence pragmatique. Un des besoins des apprenants est de ne pas seulement apprendre mais de s'amuser aussi et c'est lié au jeu. Le jeu représente à la fois une source de motivation et de plaisir et le moyen d'exercer des compétences linguistiques dans des situations vivantes où l'apprenant est impliqué en tant qu'acteur. Le jeu a des avantages nombreux comme une grande variété de situations motivantes et familières, la possibilité de modifier le rythme d'un cours et de relancer l'intérêt des apprenants, la répétition et la réutilisation d'une façon naturelle des structures et du

vocabulaire, l'amélioration des compétences de prononciation et compréhension, la participation des apprenants timides et anxieux. Puisque pendant les cours traditionnels l'enseignant prend la parole plus que les apprenants, les activités ludiques donnent la possibilité aux apprenants de parler. Progressivement les enseignants introduisent les jeux en classe de langue.

Un des jeux motivants dans l'enseignement des langues est le jeu de rôle. Quand nous parlons des jeux de rôles deux choses sont importantes : puisque le jeu de rôle n'a pas de texte écrit à l'aide du jeu nous pouvons éviter l'emploi mécanique de la réplique et contraindre les apprenants à s'écouter pour communiquer en utilisant des stratégies de compensation nécessaires en cas d'incompréhension. Puisque le thème de ce mémoire est l'utilité du jeu de rôle une recherche était faite pour constater si le jeu est véritablement utile. Selon le questionnaire le jeu de rôle a prouvé son utilité. Les apprenants sont conscients que le savoir sans pratique n'est pas suffisant. De ce fait les apprenants s'efforcent de tirer profit du jeu de rôle car il présente le côté pratique de la langue.

La partie théorique et la partie pratique montrent que les jeux en classe de langue sont vraiment utiles. Pour les apprenants d'une langue le jeu est comme un apprenant a dit un vrai « rafraîchissement ». À cause du temps limité et du matériel pédagogique les cours traditionnels ne permettent généralement pas que les apprenants montrent et développent leur créativité et leur aptitude à se débrouiller. Par conséquent il est recommandable que les enseignants introduisent le jeu de rôle de temps en temps dans leurs cours. Le jeu de rôle est à la fin utile même pour les enseignants aussi bien que pour les apprenants parce qu'il montre le niveau du savoir acquis et les parties de savoir qui ont besoin d'amélioration. Je voudrais conclure ce mémoire sur l'utilité du jeu de rôle en citant les mots d'un apprenant qui a dit : *« Le jeu de rôle est un mélange du sérieux et du plaisir. »*

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire. En premier lieu, j'adresse mes remerciements à Madame Yvonne Vrhovac, professeur de didactique du français et co-directrice de ce mémoire pour l'aide et le temps qu'elle m'a consacré. Je remercie également ma directrice de mémoire, professeur de didactique du français Madame Ivana Franić. Enfin un grand merci aux apprenants des lycées N° 1 et N° 4 de Zagreb et leurs enseignantes, Madame Jasna Rebrovć et Madame Tatjana Banožić.

10. BIBLIOGRAPHIE

- ANIĆ, Višnja et al. 1985. Uvod. Dans : *Un jeu c'est un jeu c'est un jeu*. Rédacteur en chef Josip Malić. Pp : 7 – 18. Zagreb : Školska knjiga
- AREND, Christian et al. 2008. Pratiques de l'oral. Luxembourg : Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle
- Apprendre à jouer et jouer pour apprendre : se préparer pour l'école*. 2011. Ontario : Le meilleur départ
- BATUŠIĆ, Ivana. 1981. O interakciji u razredu. Dans : *Strani jezici*. Vol. 10. N° 1-2: 57 – 59
- BUBANJ, Blaženka. 1974. Kako razviti sposobnost komuniciranja na stranom jeziku. Dans : *Strani jezici*. Vol. 3. N° 2 : 145 - 148
- CARÉ, Jean-Marc, 1989. Approche communicative : un second souffle ? Dans : *Français dans le monde*. Vol. 226 : 50 – 54
- CARÉ, Jean-Marc et Francis DEBYSER. 1978. *Jeu, langage et créativité*. Paris : Hachette FLE
- CELMIĆ, Davorka. 1979. Kreativnost u nastavi – jedan od zadataka reforme. Dans: *Strani jezici*. Vol. 8. N° 3: 130 - 137
- CICUREL, Francine. 1988. Interaction et communication didactique. Dans : *Bulletin de l'AQELFS (Association québécois des enseignants de français langue seconde)* vol. 9 :3 - 14
- CICUREL, Francine. 1986. Le discours en classe de langue, un discours sur mesure ? Dans : *Études de linguistique appliquée*. n° 61 : 103 – 116
- CILIANU-LASCU, Corina. 2003. L'ethnographie de la communication de Dell Hymes à John Gumpert. Dans : *Dialogos*. n° 8 : 112-118
- (http://www.romanice.ase.ro/dialogos/08/17_Lascu-ethnographie.pdf) (le 3 février 2014)
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Conseil de l'Europe/Didier.

ČURKOVIĆ KALEBIĆ. 2001. Nastavnikovo popravljjanje učenikovih iskaza i učenikova produkcija : rezultati analize. Dans : *Strani jezici*. Vol. 30. N° 1-2: 23 - 29

DEBYSER, Francis. 1996-1997. Les jeux de rôles. <http://www.ciep.fr/memoire-du-belc/docs/les-jeux-de-roles/index.html> (le 6 juin 2013)

FRAPPE, Nicolas. Activités ludiques en classe de FLE, aspect théorique. <http://www.francomania.ru/savoir-faire/francais-et-jeux/activites-ludiques-en-classe-fle-aspect-theorique> (le 5 juillet 2013)

HORVAT-VUKELJA, Željka. 1999. Igra. Dans : *Strani jezik u osnovnoj školi*, Rédacteur en chef : Yvonne Vrhovac et al., 321 – 323. Zagreb : Naprijed

JAKŠIĆ, Mirna. 2012. Dramske aktivnosti u nastavi stranog jezika. Dans: *Strani jezici*. Vol. 41. N° 3: 277 - 285

KRALJEVIĆ, Lidija. 2000. Komunikacijske igre kao činitelj motivacije na naprednim stupnjevima učenja stranog jezika. Dans: *Strani jezici*. Vol. 29. N° 1-2: 87 – 92

LAH, Meta. 2012. Le jeu en classe de langue. Pp : 1 – 8 (conférence à Zagreb le 15 février 2012)

LINDENFELD, Jacqueline. 1978. L'ethnographie de la communication, a-t-elle un sens pour les linguistes ? Dans : *Langage et société*. n° 5 : 45-52

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/Isoc_0181-4095_1978_num_5_1_1080 (le 3 février 2013)

PAPRAŠAROVSKI, Marija. 1995. Dramska igra u nastavi stranih jezika. Dans : *Strani jezici*. Vol. 24. N° 3-4: 149 – 156

POKIĆ, Mladen. 1999. Igra u nastavi francuskog jezika. Dans : *Strani jezik u osnovnoj školi*, éditeurs Yvonne Vrhovac et al., 324 – 327. Zagreb : Naprijed

PORCHER, Louis. 1984. Paradoxes sur un enseignant ? Dans : *Études de linguistique appliquée*. Vol. 55 : 76 - 85

RENARD, Christine. 2008. [Les activités ludiques en classe de français langue étrangère](#) : l'art d'instruire et d'apprendre avec plaisir. *Français 2000*, n°212-21.

https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/adri/documents/Le_jeu_en_classe_de_FLE.pdf (le 10 juillet 2013)

SHEILS, Joe. 1991. Quelques principes d'un enseignement communicatif des langues. Dans : *La communication dans la classe de langue*. Pp : 1-15. Strasbourg : Conseil de l'Europe

SHEILS, Joe. 1991. Le développement de l'aptitude d'expression orale. Dans : *La communication dans la classe de langue*. Pp : 146-235. Strasbourg : Conseil de l'Europe

SILVA, Haydée. 2008. *Le jeu en classe de langue*. Paris : CLE International

Qu'est-ce qu'un jeu ? – Université Paris 13

<http://www.univ-paris13.fr/experice/images/stories/MEMBRES/PUBLICATIONS/jeu.pdf> (le 10 juillet 2013)

VRHOVAC, Yvonne. 1996. Communiquer en langue étrangère pour l'apprendre. Dans : *Jezik i komunikacija*. Pp : 50-59. Zagreb : Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku

VRHOVAC, Yvonne. 2002. Današnji srednjoškolci o poduci francuskog i njihova viđenja nastave u budućnosti. Dans : *Primijenjena lingvistika u Hrvatskoj – izazovi na početku XXI stoljeća*. Pp : 563-577. Zagreb-Rijeka : Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku

VRHOVAC, Yvonne. 2001. Govorna interakcija. Dans : *Govorna komunikacija i interakcija na satu stranoga jezika*. Rédacteur en chef : Nives Tomašević. Pp : 84 – 125. Zagreb : Naklada Ljevak

VRHOVAC, Yvonne. 2003. Obilježja «ja» i «ti» u razrednom govoru. Dans : *Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primjenjenoj lingvistici : zbornik radova*. Pp : 773 – 784. Zagreb – Rijeka : Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku

WEISS, François. 1990. *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Paris : Hachette

WEISS, François. 2007. *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette