

## **Le jeu de rôle et la simulation dans l'enseignement des langues étrangères\*\***

*Jean Claude Fontaine\**

---

► *¿Cuál podría ser el interés por el juego de roles en el marco de una práctica pedagógica que se propone el objetivo de la comunicación? El presente artículo trata de precisar cómo se tendría que enfocar esta técnica de animación al interior de una clase de francés como lengua extranjera en el nivel I. Se intenta dar una definición del juego de roles, diferenciándolo de otras técnicas de simulación. A continuación, analiza su utilización en los métodos existentes. Finalmente, sugiere una definición del lugar del juego de roles en una enseñanza de tipo comunicativo, tomando en cuenta algunas experiencias realizadas.*

---

► *What should be the place of role-playing in teaching foreign languages for communication? This article attempts to describe how this technique can be used in a first level French class. An attempt is made to differentiate between role-playing and other simulation techniques and the use given to role-playing in existing methods is questioned. Finally, suggestions are offered for the exploitation of role-playing in communicative teaching situations.*

---

► *Dans le cadre d'une pratique pédagogique, ayant pour objectif la communication, quel peut être l'intérêt du jeu de rôle? Cet article essaie de préciser comment envisager l'utilisation de cette technique d'animation*

\* CELE / UNAM

\*\* La réflexion sur le thème de cet article a été amorcée par la réalisation d'un dossier DEA en linguistique Appliquée sous la direction du Professeur Robert Galisson, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris que nous remercions pour ses conseils.

---

*dans le cadre d'une classe de français langue étrangère au N. I. Pour cela, il tente de déjiner ce qu'est le jeu de rôle, en le différenciant d'autres techniques de simulation, puis il s'interroge sur l'utilisation du jeu de rôle dans les méthodes existantes. Enjin, en rendant compte de quelques expériences, il voudrait suggérer quelle peut être la place du jeu de rôle dans un enseignement de type communicatif.*

---



*Worin besteht das Interesse am Rollenspiel im Rahmen einer pädagogischen Praxis, die sich Kommunikation als Fernziel setzt? Der vorliegende Artikel versucht, diese Motivationstechnik in einem Fremdsprachenkurs Französisch auf Grundstufenebene darzustellen. Zunächst geht es darum, das Rollenspiel zu dejinieren und es von anderen Simulationstechniken zu unterscheiden, um dann die Frage nach seiner Verwendung in den bestehenden Methoden aufzuwerfen. Schliesslich wird auf der Grundlage einiger Erfahrungen ein Vorschlag für den Ort des Rollenspiels in einem auf Kommunikation ausgerichteten Fremdsprachenunterricht unterbreitet.*

## Introduction

Un certain nombre de techniques, favorisant l'expression et la communication, utilisées depuis peu en pédagogie des langues étrangères, suscitent actuellement un intérêt grandissant qui va de pair avec "la mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique" (Debyser, 1973: 63). On assiste en effet au rejet par les enseignants mais surtout par les apprenants "d'ensembles méthodologiques prérégulant à l'avance pour le professeur et pour les élèves les contenus (choix des éléments), la progression (ordre des éléments) et les procédés didactiques (organisation de la classe et nature des exercices)" (Debyser, 1973: 65).

Parallèlement, nous sommes amenés, en didactique des langues étrangères, à nous interroger sur certaines de ces pratiques et sur leur cohérence. Quels sont les résultats dans le domaine de l'apprentissage, de l'enseignement fonctionnel d'une langue étrangère, de la pédagogie par objectifs, des pratiques de type communicatif, de l'utilisation de documents authentiques, de chansons, de bandes dessinées, de jeux, de l'introduction de l'expression corporelle en classe de langue étrangère? Les tentatives, les expériences se multiplient, mais nous manquons en la matière de débats, d'échanges, de confrontations, de compte-rendus d'expériences et surtout d'évaluations. Nous regrettons que la didactique n'ait point encore acquis ses lettres de noblesse, tout au moins en France.

L'introduction récente de la simulation et du jeu de rôle en pédagogie des langues a donné lieu à un certain nombre d'expérimentations. C'est ainsi que nous avons été amenés à nous intéresser à ces techniques d'animation au Centre de Linguistique Appliquée de Besançon où elles étaient pratiquées dans des cours ayant pour objectif la communication et ne se fondant pas sur un matériel pédagogique préconstruit. Il s'agissait d'expériences de pratiques communicatives, en milieu francophone. Le CELE de l'UNAM, outre des cours à objectif spécifique tels que le compréhension de lecture, offre un enseignement du français langue étrangère ayant pour objectif la communication. Nous nous sommes intéressés à l'utilisation de techniques favorisant la communication et entre autres le jeu de rôle et la simulation, en milieu non francophone. Notre réflexion sur l'utilisation du jeu de rôle se situe délibérément dans le cadre de cours, ayant pour objectif la communication tant à l'oral qu'à l'écrit.

Nous essaierons de définir le jeu de rôle et la simulation, leurs relations avec d'autres techniques d'animation dont elles sont issues ou dont elles font partie.

Nous tenterons de dégager l'utilisation qui en a été faite dans un certain nombre de méthodes d'enseignement.

Enfin nous nous efforcerons de préciser ce que nous entendons par jeu de rôle et

simulation dans une pratique de type communicatif et ce que ces techniques apportent dans une telle pratique.

## 1. Simulation et jeu de rôle. Historique et définitions

Nous essaierons de situer la simulation et le jeu de rôle par rapport à d'autres techniques d'animation "même si de la dramatisation au psychodrame, en passant par les études de cas et les jeux de rôles, il n'est pas toujours aisé d'établir des frontières nettes" (Caré, Debyser, 1978: 64).

### 1.1. *La dramatisation:*

Il nous semble que la forme la plus ancienne de simulation utilisée dans l'enseignement des langues étrangères ait été la dramatisation et en particulier la "dramatisation répétitive". "Il s'agit de jouer *un rôle imposé*: celui du personnage de méthode, sur un *texte modèle*, le dialogue de présentation... On peut aussi, dans le cadre du rôle imposé sur un texte modèle, faire dramatiser de courtes saynètes, des extraits de pièces de théâtre" (Caré, Debyser, 1978:71). Il s'agit donc de demander à l'élève de jouer un rôle, celui d'un personnage proposé par un texte, de se mettre en quelque sorte "dans la peau de ce personnage", bref de faire du théâtre.

Le plus souvent, cela consiste en un exercice de mémorisation. Dans le meilleur des cas l'enseignant utilise ce moment de la classe pour travailler la diction, la mimique, et la gestuelle de la langue enseignée. Mais l'implication personnelle des élèves et leur motivation sont très faibles.

Comme nous le verrons plus loin, cette pratique est restée très vivace dans la classe de langue et on la trouve proposée jusque dans les méthodes les plus récentes.

### 1.2. *Le psychodrame et le jeu de rôle:*

"Le psychodrame est une technique thérapeutique utilisant l'improvisation de scènes dramatiques, sur un thème donné, par un groupe de sujets (enfants ou adultes) présentant des troubles nerveux analogues" (Piéron, 1968).

Le psychodrame n'est donc pas sans relations avec la pratique théâtrale. Cette technique thérapeutique fut en effet "inventée" par le Dr. J. L. Moreno à Vienne (Autriche) en 1922 au cours de séances de son "théâtre de l'impromptu". Le psychodrame est en quelque sorte l'utilisation du jeu théâtral libre à des fins psychothérapeutiques.

Il n'est plus question ici de jouer le personnage d'un texte préécrit. "Le psychodrame est... un échange verbal et agi, au cours duquel un ou plusieurs individus

comprennent comment et pourquoi ils agissent dans une situation donnée, réelle ou imaginaire, présente, passée ou future, par un jeu spontané, unesortedeCommedia dell'Arte, sur un canevas: le "jeu de rôle" ou psychodrame, on joue sa vie en psychodrame-jeu de rôle aussi aisément qu'on vit sa vie au quotidien" (Anselin S., 1975: 43).

Le jeu de rôle consiste ici à faire jouer par le protagoniste un des rôles qu'il tient dans la vie quotidienne. Il sera aidé par d'autres membres du groupe qui tiendront, sur ses indications, les rôles que jouent, dans la vie quotidienne, des membres de son entourage. Le psychodrame est une thérapie centrée sur l'individu mais avec participation du groupe. "Le jeu de rôle ou psychodrame se fait *dans* le groupe *par* le groupe et *avec* le groupe, l'action thérapeutique et pédagogique étant renforcée par l'action du groupe, par les échos que le vécu, parlé et joué dans le groupe a suscité chez tous les participants, égaux et pairs du "protagoniste principal"; celui-ci a agi sa vie ou joué un problème particulier, selon son désir, ses besoins et le climat du groupe" (Anselin S., 1975: 64).

Nous trouvons là un certain nombre de caractéristiques du jeu de rôle dans le psychodrame qui pourront être exploitées en classe de langue:

- la participation du groupe que ce soit comme acteur ou comme spectateur.
- la liberté laissée au protagoniste de choisir son rôle.
- l'interaction des différents acteurs dans le jeu.

Mais qu'il nous soit permis de rappeler que le psychodrame n'est pas en soi une technique d'animation de classe mais une thérapie de problèmes psychologiques.

Notons que le jeu de rôle dans le psychodrame provoque une forte implication personnelle et une forte motivation des participants, contrairement à la dramatisation répétitive et qu'il donne droit de cité à la réalité. Il permet en outre de jouer le réel (la "vraie vie", ce qui est arrivé, ce qui va arriver), l'imaginaire ou le symbolique. Ce sont là des aspects que l'on pourra exploiter en classe de langue.

Néanmoins des scènes conflictuelles peuvent très bien se produire dans n'importe quel groupe. "Sans sombrer dans les interprétations abusives, on peut considérer qu'il existe parfois des rapports analogiques (non nécessairement conscients) chez les participants entre la "dramatisation" ou "transposition" que pratiquent les apprenants dans une classe (audiovisuelle) de langue vivante et certains aspects du psychodrame. Pour se garder des risques que présenteraient indirectement des exercices de ce type, mais aussi pour en tirer le meilleur profit, il serait utile que les enseignants et les apprenants soient avertis de ces éventuelles similarités" (Galisson, Coste, 1976: 450).

### 1.3. *Le sociodrame:*

Le sociodrame utilise aussi le jeu de rôle. Mais c'est "une thérapeutique collective où les rôles sont de nature culturelle et sociale (par exemple: conflits entre blancs et noirs, juifs et chrétiens, patrons et ouvriers...) et où l'action est centrée sur le groupe" (Ancelin S., 1975: 99). Nous savons par expérience que certains groupes-classes de composition explosive ont tendance à utiliser la classe comme forum dans des débats houleux qui peuvent prendre la forme de sociodrame!

#### 1.4. *La simulation:*

Simuler c'est faire "comme si". La simulation en formation est la reproduction à des fins d'apprentissage, des situations dans lesquelles se trouvera réellement le sujet à l'issue de sa formation, situations dans lesquelles il devra utiliser la compétence et les savoir-faire qu'il cherche à acquérir. Toute formation, qui n'utilise pas la simulation, reste théorique ou, en tout cas, décrochée du réel. Enfin seule la simulation fait apparaître, par l'expérience, au sujet, ses besoins, ses lacunes et ses progrès, et par là motivera chez lui la quête d'informations indispensables, l'auto-discipline nécessaire à des pratiques d'entraînement et à l'acquisition ou au perfectionnement des habiletés ou des savoir-faire nécessaires pour de meilleures performances.

Pour toutes ces raisons, la simulation est aujourd'hui largement utilisée dans des activités d'entraînement et de formation aussi variées que la préparation d'une expédition spatiale, la formation des pilotes de ligne, l'entraînement aux relations humaines, la préparation à la gestion des entreprises, etc.

... "La simulation est une reconstitution aussi fidèle que possible du réel, ou tout au moins des éléments du réel pertinents pour l'étudiant" (Debyser, No. 100: 67).

Et c'est bien ce qui en fait la limite. En effet dans la simulation tout peut, tout doit être programmé à l'avance. La simulation se fait aujourd'hui d'ailleurs à l'aide de l'ordinateur. Par la simulation il s'agit de faire acquérir à l'apprenant un certain nombre d'automatismes. La simulation est figée. La spontanéité, l'improvisation n'y ont pas de place —la simulation vise à une reproduction aussi fidèle que possible de la réalité même si l'on n'en retient que les éléments sur lesquels on veut travailler.

Les exercices de simulation offrent l'avantage de fonder l'apprentissage sur la réalité. Les apprenants travaillent sur des situations réelles, ce qui accroît leur motivation et leur implication personnelles. Certains cours de langue sont actuellement construits à partir de simulation. Nous verrons ce que nous pouvons tirer de ces pratiques, pour l'utilisation du jeu de rôle dans la classe de langue.

#### 1.5. *La méthode des cas. L'étude de cas:*

La méthode des cas consiste à faire étudier par un groupe (composé de futurs professionnels ou de stagiaires), au cours d'une longue succession de séances, des situations-problèmes concrètes présentées avec leurs détails réels, et de provoquer, à partir de chaque analyse de cas, une prise de conscience exacte et ajustée de la situation, puis une conceptualisation "expérientielle", enfin une recherche des solutions efficaces" (Mucchielli, 1976).

"Les critères du "bon cas":

Un cas sélectionné et préparé en vue de son utilisation par la méthode des cas doit présenter certaines qualités:

1. C'est une situation concrète puisée dans la réalité de la vie professionnelle (authenticité du cas).
2. C'est une situation-problème appelant un diagnostic ou une décision (ou les deux) (urgence de la situation dans le "cas").
3. C'est une situation exigeant, pour être traitée, une information et une formation dans un domaine particulier de la connaissance ou de l'action (orientation pédagogique ou centration du cas),
4. C'est une situation "totale", c'est-à-dire que, compte-tenu des informations supplémentaires à rechercher, toutes les données de fait disponibles sont présentées (finitude du cas)" (Mucchielli, 1976: 18-19).

C'est une méthode qui est contraignante et requiert un sérieux travail de préparation.

On le voit, il ne s'agit plus d'une technique figée comme celle de la simulation. Les participants ont la possibilité d'improviser, ils ont droit à l'erreur mais ils en supporteront les conséquences. C'est une technique qui suscite la motivation des participants et provoque leur implication personnelle. C'est aussi une méthode qui est vécue comme un jeu par les participants.

Néanmoins, c'est une méthode qui vise à l'acquisition d'un comportement, d'un savoir-faire. L'enseignant de langue étrangère est souvent sollicité par des demandes de ce type: "Comment faire dans telle situation pour...". Or son travail est essentiellement un travail de conseiller linguistique. Peut-être a-t-il à "détourner" ces demandes pour un travail sur des objectifs langagiers à travers le jeu de rôle et la simulation.

Comme on le voit, dans la méthode des cas, le jeu de rôle ne consiste ni en une dramatisation ni en un jeu théâtral libre. Il s'agit d'être soi-même face à une situation contraignante dans un rôle qui pourtant n'est pas le sien propre.

Mais on peut en dégager un certain nombre d'éléments pour l'utilisation du jeu de rôle et de la simulation en classe de langue étrangère:

- travail sur des situations concrètes, des situations-problèmes présentées avec leurs détails réels, appelant un diagnostic ou.
- une décision.

- travail requérant une information voire une recherche d'informations.
- travail sur une situation totale —celle de la réalité.
- travail de groupe sur une tâche commune.
- statut posé comme identique dans le groupe de tous les participants.
- interaction entre les participants.
- enjeu réel.
- possibilité d'expérimenter le succès ou l'échec dans la poursuite de l'objectif.
- négociation préliminaire au sein du groupe pour la définition des objectifs.
- définition claire des consignes.
- élaboration en commun de matériel, de stratégies.
- évaluation.

Quel sera le rôle de l'animateur?

“L'animateur connaît le but de la formation, mais il ignore quel sera le résultat du travail du groupe” (Mucchielli, 1976: 41).

## 2. L'Utilisation du jeu de rôle et de la simulation dans les méthodes de langue étrangère.

Après avoir essayé de définir le jeu de rôle et la simulation, la question que nous sommes dès lors amenés à nous poser est: a-t-on pratiqué “des exercices de simulation dans l'enseignement des langues vivantes et comment? —ou encore: prévoit-on dans la méthodologie des langues vivantes des situations comparables à celles auxquelles on prévoit que l'élève doit faire face au terme de son apprentissage, c'est-à-dire en utilisant sa compétence de sortie?” (Coste, 1970: 9).

### 2.1. *La méthode directe*

Dans la méthode directe, la seule situation de communication est la situation de classe, la seule réalité est la réalité de la classe.

“On se propose de placer l'élève dans un “bain de langage” et de reproduire dans la classe des conditions d'acquisition aussi “naturelles” que possible: on pense que, de même que l'enfant apprend sa langue maternelle à force d'y être exposé, de même le candidat à la maîtrise d'une langue étrangère n'atteindra son but que si l'enseignement lui donne l'occasion d'une pratique constante” (Coste, 1970: 9).

“La méthode directe... s'est rapprochée de la simulation par l'emploi exclusif de la langue étrangère dans la pratique de la classe, mais n'a jamais conçu cet emploi autrement que sous forme d'un discours scolaire fortement métalinguistique sans rapport avec des situations de communication orale ni même écrite de la réalité” (Debyser, 1979: 9).

### 2.2. *La méthode audio-orale*



Dans la méthode audio-orale “La langue étant conçue comme un comportement d’habitudes et d’automatismes, son apprentissage repose sur un modèle skinnerien (stimulus-réponse, renforcement)” (Coste, 1970: 11). Comme le note D. Coste, le débat est resté ouvert pour les tenants de la méthode audio-orale... en particulier sur:

1. Les moyens de franchir le fossé qui existe encore entre “manipulation” et “communication”.
2. L’enseignement du sens et l’emploi de la langue maternelle dans la classe. (Coste, 1970: 11).

### 2.3. Les méthodes audio-visuelles

“Le modèle de leçon proposé par les méthodes dites “à dialogue en situation” ( *VIF, Frère Jacques, France en Direct*, etc... ) pourrait faire croire à de la simulation. N’y trouve-t-on pas au début de la leçon une saynète en langue de “communication orale usuelle” rendue plausible par une “situation” que les élèves sont amenés à comprendre globalement, aidés, comme parfois dans la réalité, par un contexte sémiologique reconstitué par les moyens audiovisuels, qu’ils sont enfin amenés à mémoriser par coeur et même à mimer. En d’autres termes, lorsqu’à la fin de la longue période de présentation, de compréhension et de mémorisation deux élèves sont en mesure de jouer ou de mimer le dialogue, ne font-ils pas de la simulation?” (Debyser, No. 104: 9).

#### 2.3.1. C’est ce que déclarent les auteurs de voix et images de France dès 1960

“... nous avons cherché à enseigner dès le début, la langue comme un moyen d’expression et de communication faisant appel à toutes les ressources de notre être: attitudes, gestes, mimiques, intonations et rythme du dialogue parlé. Nous voulons que l’élève change, en partie, de personnage: qu’il oublie en partie le rôle qu’il joue, depuis son enfance, avec des partenaires de sa propre nationalité et de sa propre langue, pour entrer un peu dans la manière d’être et de parler des français”.

“Pour cela il est indispensable de présenter à l’élève des personnages français, vivant et dialoguant en français sous ses yeux; amusants et sympathiques, aussi peu intimidants que possible afin, en les imitant, de s’identifier à eux et de s’approprier leur langage en se les appropriant.”<sup>1</sup>

Mais comme l’écrit Francis Debyser: “Ce qui empêche de considérer cette conception de la classe comme une technique de simulation tient surtout au rôle de l’élève

<sup>1</sup> Préface de *Voix et Images de France; Livre du Maître* =CREDIF DIDIER 1960 pp 9-10. Nouvelle édition 1970. p. 23.

par rapport (au) modèle: il écoute, comprend, répète, mémorise, reconstitue par coeur le dialogue, au mieux le joue comme une petite scène de théâtre, mais n'est jamais à l'intérieur d'une simulation qui l'implique et où il puisse réellement simuler de devoir personnellement faire face à une situation de communication non scolaire" (Debyser, No. 104: 9).

On sait que le CREDIF place alors tous ses espoirs de voir enfin l'élève arriver à l'expression libre dans la phase d'exploitation et en particulier dans la transposition, comme l'écrit Henri Besse: "Quel est le point d'arrivée souhaité? C'est que l'élève puisse faire correspondre à des situations de sa vie courante (situations en certains points analogues à celles de la méthode, en d'autres points différentes) plusieurs énoncés possibles entre lesquels il choisira, selon son caractère, son humeur, le cadre où il parle ou l'idée qu'il se fait de son interlocuteur" (Besse, 1970: 3).

Nous savons que, dans la plupart des cas, l'exploitation se réduisait soit à un bavardage... qui ressemble un peu à une classe de conversation: (Besse, 1970:2) soit à "une variante des exercices structuraux" (Besse, 1970:2) quand la phase de transposition n'était pas purement et simplement escamotée.

Le CREDIF avait dès 1960 posé comme but à l'enseignement du Français Langue Etrangère, l'expression et la communication dans des situations de la vie courante en se proposant d'aller jusqu'à faire changer l'apprenant de comportement pour lui faire acquérir celui d'un français, en en jouant le rôle. En fait, le jeu de rôle était plutôt ici conçu comme identification, l'apprenant était prié de faire "comme si" il était Monsieur ou Madame Thibaut, Catherine ou Paul, ce qui n'allait pas sans poser des problèmes vu le peu "d'épaisseur" des personnages et la mince tranche de réalité s'inscrivant dans le contenu des dialogues.

Nous pourrions d'ailleurs nous interroger sur cette volonté ethnocentrique de vouloir faire adopter par l'apprenant le comportement d'un français. Il nous semble que le rôle de l'enseignant, comme nous y reviendrons, n'est pas de faire changer de comportement celui qui apprend la langue cible, mais bien plutôt de l'aider à acquérir les moyens langagiers lui permettant d'assumer dans cette langue, le comportement qu'il entend adopter.

### 2.3.2. *De vive voix*

En 1972, *De Vive Voix* propose "Une histoire suivie mettant en scène des personnages d'âge varié et de milieux divers" (Moget, 1972: 9). Comme l'écrit l'auteur, Marie-Thérèse Moget; "l'intérêt d'une histoire suivie est évidemment de donner aux personnages reparaisant une certaine épaisseur psychologique et d'aider ainsi les élèves à prévoir plus aisément les intentions sous-jacentes à leurs discours... Nous avons... mis les personnages en situation de la vie réelle et nous leur avons prêté un discours qui correspond aux rapports qu'ils entretiennent" (Moget, 1972: 9).

On retrouve dans les conseils méthodologiques pour la phase d'exploitation l'utilisation du jeu de rôle réduit à l'identification aux personnages "on va demander à l'élève de retrouver face à l'image les répliques des personnages: ...on va lui proposer de jouer un rôle imposé, mais de le jouer aussi authentiquement que possible" (Mogèt, 1972: XVIII).

Au mieux trouve-t-on dans la transposition ce que J. M. Caré appelle: "Dramatisation avec situation nouvelle" mais trop souvent "la (nouvelle) situation envisagée est purement statique, trop stable (et) les acteurs se borneront à l'imitation formelle des rôles choisis et se retrouveront très vite dans le cadre étroit du dialogue modèle" (Caré, Debysy, 1978:74-75) car ils sont prisonniers du carcan méthodologique qui a précédé cette phase de la leçon.

Ces exercices ne favorisent que très peu l'implication personnelle des apprenants.

Aussi "bien qu'il y ait eu dans ce type de méthode un souci évident d'appuyer le modèle d'apprentissage sur un modèle linguistique de la communication quotidienne, ce qui s'apparente aux exigences de la simulation" (Debysy, 1976:9) disons nous avec F. Debysy que les élèves ne font pas de la simulation dans ce genre de pratique pédagogique et que peu de place y est faite aux échanges réels et à une communication authentique.

Dans les méthodes que nous avons citées précédemment les dialogues étaient construits en fonction d'impératifs linguistiques, d'une progression lexicale et syntaxique.

### 2.3.3. *C'est le Printemps*

Avec *C'est le Printemps* dont les livres de l'élève sont publiés en 1976, apparaît une nouvelle génération de méthodes. En effet dans *C'est le Printemps* la progression n'est plus une progression linguistique mais elle est basée sur des objectifs de communication (Richterich, Scherer, 1975). *C'est le Printemps* est, à notre connaissance, la première méthode de Français langue étrangère au N. I. qui, à l'époque des travaux du Conseil de l'Europe, essaie de traduire, dans la réalisation d'un matériel didactique, une approche notionnelle et fonctionnelle (Wilkins, 1976, Van Ek, 1976) du langage en travaillant à partir de besoins langagiers (Richterich, 1977) sur des actes de paroles (Searle, 1972). Ainsi les objectifs de L'Unité Didactique II sont définis comme:

- acquisition de salutations et de phrases permettant l'entrée dans la conversation, c'est-à-dire l'établissement d'un contact.
- sensibilisation au "tu" et au "vous", aux registres de langue en français, selon les situations de communication et les interlocuteurs en présence.

- l'expression du refus dans une situation conflictuelle.
- Expression du jugement (aimer, préférer). (Montredon, Calbris, Dragoje, Cesco, Gschwind-Holtzer, Lavenne, 1978: 5).

Par ailleurs *C'est le Printemps* se définit comme "...une suite de situations mettant en scène des personnages divers, des gens de tous âges, des Français et même des étrangers vivant en France. Par eux, à travers eux, une certaine réalité française apparaît" (Montredon, Calbris, Cesco, Dragaje, Gschwind-Holster, Lavenne, 1978: 5).

"À partir de dialogues conflictuels, d'images étudiées à cet effet, l'accent est mis sur une pédagogie de l'expression."

Aussi dans *C'est le Printemps* n'est-il plus demandé à l'élève de s'identifier aux personnages. L'introduction de situations conflictuelles facilite l'implication personnelle de l'étudiant en l'invitant à prendre parti.

"Tout est prétexte à expression et surtout comme la progression linguistique a été conçue à cet effet l'étudiant peut rapidement parler de lui-même, de ses activités, de ses projets et questionner le professeur sur la vie des Français et des étrangers en France".

Mais qu'en est-il de l'expression personnelle de l'étudiant, en fonction de ses propres objectifs langagiers? Il nous semble que *C'est le Printemps* ne fait pas encore une assez large place au jeu de rôle et à la simulation, même si ces techniques d'expression personnelle peuvent être introduites par l'enseignant par ailleurs.

Dans *C.L.P.* l'utilisation du jeu de rôle et de la simulation consiste encore parfois à demander à l'étudiant de jouer de rôle des personnages proposés par des images,<sup>2</sup> de se mettre dans la situation de communication des personnages,<sup>3</sup> de bâtir des microconversations sur un modèle proposé et suivant une situation donnée par des images.<sup>4</sup>

Parmi les méthodes plus récentes:

2.3.4. *Intercodes* (Monnerie, 1978), méthode parue en 1978, ne laisse, curieusement, à nos yeux, que très peu de place à l'expression personnelle et à la communication. Aucun exercice de simulation n'y est envisagé.

2.3.5. *La Méthode Orange* envisage le jeu de rôle sous l'angle d'une reconstitution-

<sup>2</sup> Montredon, J., Calbris, G., Cesco, Ç., Dragoje, D., Gschwind-Holster, G., Lavenne, C., *C'est le printemps, Livre du professeur*, CLE International, Paris, 1978, p. 57, p. 136, par exemple.

<sup>3</sup> Ibid. p. 91, par exemple, 3.4.1 utilisation.

<sup>4</sup> Ibid. p. 117.

dramatisation<sup>5</sup> dans les “leçons —rudiment” ou dans les “leçons- anecdote”<sup>6</sup> où l’on se propose de faire “jouer” le texte du livre.

2.3.6. *Dans A louette* 1. “... les élèves seront invités soit à s’identifier aux personnages, soit à les regarder d’un oeil critique et à commenter la situation” (Baylard, Tocatli-dou, 1979: 15).

Cet examen un peu long et fastidieux d’un certain nombre de méthodes nous amène à conclure que dans les méthodes audio-visuelles peu de place est laissée à l’expression personnelle et à la communication authentique. La place et le temps qu’occupent les autres activités sont d’ailleurs significatifs de ce point de vue. Dans les méthodes audio-visuelles on n’apprend pas à s’exprimer en s’exprimant, on n’apprend pas à communiquer en communiquant.

La place de la simulation et du jeu de rôle y est fort restreinte et réduite le plus souvent au jeu d’un personnage à imiter.

Nous avons essayé de montrer quelle était l’utilisation du jeu de rôle et de la simulation à travers les méthodes et la méthodologie audio-visuelle, à l’oral. Nous pourrions retrouver les mêmes caractéristiques au niveau de l’écrit ou de la phonétique.

#### 2.4. *Méthodes de passage à Décrit et de phonétique*

Passons sur les dictées de *Vif et de Vive Voix*

2.4.1. *Dans l’initiation à l’expression écrite du CREDIF*, 1ère partie, des images proposent le décor, la situation et les personnages, on part de la situation de l’oral, les élèves pourront produire un dialogue sur ces images. Même quand les images destinées à donner et limiter le contenu du message, ne provoquent qu’un dialogue tel qu’il est présenté dans les indications pédagogiques, on pourra faire suivre ce dialogue d’une courte dramatisation...

Prenons pour exemple la phrase 1 de la leçon 1. Le professeur a dialogué avec les élèves sur les 4 premières images, puis il a éteint le projecteur et s’adressant alors aux élèves:

Le professeur —“X... vous êtes la femme de ménage. Y... la mère de famille, parlez.”.

Les élèves s’exécutent et jouent le dialogue qu’ils prêtent aux personnages, puis après cette re-création et cette fois-ci le projecteur allumé sur l’image No. 5 du scripteur, image en couleur puisqu’elle correspond à la “situation vécue” c’est-à-

<sup>5</sup> Reboullet A., Malandain, J. L., Verdol, J., *Méthode Orange, Carnet du professeur*. Hachette, 1978, p. 23, par exemple.

<sup>6</sup> Ibid; p. 67, par exemple.

dire la “situation d’écriture” le professeur s’adresse de nouveau à toute la classe:

—Quand la femme de ménage arrivera, la mère de famille ne sera pas à la maison. Alors qu’est-ce qu’elle fait, avant de partir, pour expliquer tout cela à sa femme de ménage?

Elève — “elle lui écrit”

Le professeur — “Vous êtes la mère de famille. Rédigez le billet” (Delporte, 1972: 11).

Ainsi l’on demande aux élèves de se mettre dans la peau des personnages et de jouer une situation, puis à l’aide d’une nouvelle image, on leur montre qu’elle est la “situation vécue, situation d’écriture” et on leur demande à nouveau de se remettre dans la situation, mais c’est en fait une nouvelle situation. Qui peut avoir envie en dehors d’un exercice scolaire et pour la forme, de se mettre à froid dans la peau de cette mère de famille qui écrit à sa femme de ménage? Quels rapports ont cette situation et ces personnages, de théâtre, style “La journée de Madame Thibaut “dans VIF, avec la réalité, le vécu des apprenants?”

**2.4.2.** Dans *l’initiation à l’expression écrite*, 2e partie, du CREDIF on retrouve la même démarche. Des images présentent une situation: un accident, des personnages: l’agent (le professeur!) le témoin (l’élève!) et après passage par un dialogue oral où l’on fera préciser que l’agent doit écrire un rapport, le professeur demande à l’élève “Pouvez-vous rédiger ce rapport en respectant le déroulement des faits” (De Margerie, 1973: 5-6).

Comme l’écrit l’auteur lui-même “les étudiants, il est vrai, n’auront que rarement l’occasion, dans la réalité, de rédiger un constat de police, un compte-rendu sportif, un bulletin météorologique...” (De Margerie, 1973: 10).

**2.4.3.** Dans *le passage à l’écrit de C’est le Printemps* 1 (Lavenne, 1976: 3, 25, 54). L’étudiant doit rédiger une lettre suivant un modèle donné, répondre à une petite annonce qui lui est proposée.

On retrouve dans cette méthode des exercices du style: “La semaine de Jean, employé de bureau” —avec indications sur l’emploi du temps de ce personnage. “En utilisant ces renseignements racontez avec le maximum de phrases la semaine de Jean” (Lavenne, 1975:44). On pourrait imaginer un exercice plus impliquant consistant à demander à l’étudiant de raconter sa propre semaine, réelle ou fictive.

La simulation et le jeu de rôle sont souvent utilisés à des fins de dramatisation répétitive dans les exercices de phonétique. Passons là encore, sur les simples exercices de répétition au laboratoire du CREDIF.

2.4.4. On trouve dans "*l'Approche rythmique intonative et expressive*" (Calbris, Montredon, 1975: 35) de *C'est le Printemps*, toute une série d'exercices où l'on demande à l'étudiant de "dramatiser un dialogue", de se mettre dans la peau d'un personnage. Et lorsque les étudiants ont à produire un dialogue, ils doivent respecter un modèle (Calbris, Montredon, 1975: 41). Comment faire produire, à froid, l'expression de l'exclamation scandalisée par exemple?

2.4.5. Comme nous le verrons plus loin, *les exercices sur l'intonation expressive* de M. Callamand (1973), envisagent eux aussi la simulation et le jeu de rôle sous l'angle de la dramatisation répétitive.

### 3. Le jeu de rôle et la simulation dans une pratique de l'enseignement de la langue étrangère de type communicatif

Comment définir le jeu de rôle et la simulation dans des pratiques de type communicatif? Quel est l'intérêt de l'emploi du jeu de rôle et de la simulation en classe de langue étrangère? Quelles en sont les limites et les avantages?

Insistons d'abord sur le fait qu'il ne s'agit pas de plaquer ces techniques comme des "gadgets" dans le déroulement d'un cours basé sur une méthode audiovisuelle, comme certains l'ont fait avec des documents authentiques. Le jeu de rôle et la simulation tels que nous les entendons s'inscrivent dans une pédagogie de la communication où l'apprenant apprend à parler en parlant, à communiquer en communiquant, en travaillant sur des actes de langage (Austin, 1970, Searle, 1972), en fonction d'objectifs langagiers. Nous y reviendrons.

#### 3.1. *Jeu de rôle et dramatisation en classe de langue:*

Si les enseignants de langue étrangère ont été amenés à abandonner les méthodes c'est parce qu'elles débouchent sur une pratique:

- inconciliable avec une pédagogie de la découverte puisqu'il s'agit d'une pédagogie de dressage et de guidage...
- inconciliable avec de véritables méthodes actives, les activités demandées à l'élève étant déterminées à l'avance et ne lui laissant pratiquement aucune initiative.
- incompatible avec une pédagogie de la créativité...
- incompatible avec l'individualisation de l'enseignement...
- interdisant toute dynamique du groupe-classe dans la mesure où la méthode de structure à l'avance les contenus, la nature et les modalités des échanges..." (Debyser, 1973: 65-66).

Aussi dans une pratique de type communicatif, le jeu de rôle ne peut être réduit au jeu de personnages, jeu théâtral, comme il l'est dans les méthodes audio-visuelles. Dans la pratique de ces méthodes... "la plupart des élèves et plus particulièrement les adultes ont du mal à incarner des personnages de méthode sans âme, sans caractère, sans passions, pantins qui n'ont d'existence que le temps d'une leçon" (Caré, Debyser, 1978: 73).

C'est, comme l'écrit Sophie Moirand, que "le théâtre de l'unité didactique audio-visuelle est un modèle de communication qu'on imite, non une situation implicante, génératrice de langage" (Moirand, 1974: 15).

Nous ne nous attarderons pas sur une démonstration facile de l'utilisation du jeu de rôle et de la simulation en tant que dramatisation non implicante dans les méthodes audio-visuelles. Nous pouvons en effet retrouver cette utilisation dans le cadre d'une pédagogie qui ne soit pas basée sur un manuel ou une méthode. Nous pensons en effet qu'à chaque fois que les consignes de la simulation sont données en termes de définition de personnages et de situations, l'apprenant se trouve dans une situation identique à celle dans laquelle il était par rapport à l'image de la méthode audio-visuelle.

Si nous présentons le jeu de rôle en précisant les personnages comme suit:

- "Jeune homme, cadre dans le vent, très occupé, un peu mondain.
- Jeune femme assez élégante, un peu timide.
- Barman de la Palette I, poli mais malicieux.
- Patron de la Palette II, cherche à rendre service.
- Jeune femme élégante, ressemblant étrangement à la première, très à l'aise, très enjouée" (Caré, Debyser, 1978: 92),

ou si nous proposons la situation de simulation en ces termes:

"Un directeur (par exemple cadre, chef de bureau) trouve sur sa table un mot "je, reviendrai demain" avec une signature illisible. Il interroge la secrétaire. Celle-ci lui dit que c'est un visiteur qui a laissé ce mot mais il n'a pas dit qui il (ou elle) était (ou la secrétaire a oublié de le noter) le directeur questionne la secrétaire et lui demande la description du visiteur pour essayer de savoir de qui il s'agit" (Caré, Debyser, 1978: 93).

Il nous semble d'une part qu'il n'y a aucune raison pour que les apprenants s'identifient d'avantage à ces personnages qu'à ceux proposés par les images et que d'autre part la situation proposée est à ce point contraignante que le travail effectué sera le même que celui fait sur image.

Par ailleurs il ne faut pas oublier que les apprenants ne sont pas des acteurs professionnels!

En proposant un jeu de rôle et une simulation en termes de personnages et de si-



tuations on limite l'expression de l'apprenant et on l'enferme dans un carcan. De plus on bloque l'apprenant, car qui nous dit qu'il va avoir envie de s'impliquer dans le jeu de tels personnages, dans de telles situations? En aurions-nous nous-mêmes envie?

Ainsi il nous semble, contrairement à ce que propose J. M. Caré et F. Debyser, que le jeu de rôle et la simulation, compris comme jeu de personnages donnés dans un décor planté par l'enseignant, limitent l'expression et ne facilitent pas la motivation. Nous pensons que c'est là un travers que l'on retrouve dès que l'on demande à l'apprenant de se mettre dans la peau d'un personnage qu'il n'a pas défini lui-même, en relation avec le groupe-classe.

Nous avons trouvé les mêmes difficultés dans l'utilisation des exercices sur l'intonation proposés par M. Callamand (1973). Passons sur l'exposé de la situation qui, rédigé dans un discours écrit et soutenu, en rupture avec l'exercice oral, nécessite souvent de longues explications.

On ne peut dire à quelqu'un, à froid, "manifestez votre opposition catégorique, montrez que vous n'adhérez pas, ou pas entièrement, à ce que dit ou propose l'interlocuteur", etc, ou alors on lui demande de s'identifier à un personnage. Et dès lors comment attendre de lui une intonation juste, au mieux obtiendra-t-on une "dramatisation répétitive" qui n'impliquera en rien l'apprenant. La colère, la désapprobation, l'opposition ne peuvent survenir authentiquement qu'au cours d'un échange, si le besoin s'en fait sentir.

### ***3.2. Jeu de rôle et psychodrame en classe de langue:***

Ceci nous amène à repréciser les liens existant entre jeu de rôle et psychodrame dans le cadre de son utilisation en pédagogie des langues étrangères. En effet "la frontière entre jeu de rôle et psychodrame n'est pas toujours nette, et le passage des uns à l'autre peut se faire dans un groupe sans qu'on l'ait prévu du fait du thème choisi et de sa résonance dans la personnalité intime de certains participants... plus les scènes jouées vont vers le théâtre de la spontanéité, plus l'implication des étudiants peut être naturellement sollicitée, ce qui a l'avantage de susciter des besoins expressifs réels non plus imités mais personnels... on mesurera dans le groupe-classe l'implication éventuelle que peut susciter chez les participants un thème quelconque, même le plus anodin" (Caré, Debyser, 1978: 67-68).

L'enseignant de langue étrangère n'a pas obligatoirement une formation de psychothérapeute. "Cela dit, l'emploi d'une langue étrangère dans les jeux de rôle comporte un élément de distanciation que n'a pas la langue maternelle et peut minimiser les bavures psychodramatiques" (Caré, Debyser, 1978: 68). Ce danger de 'détournement' du jeu de rôle vers le psychodrame ne devrait pas amener l'enseignant à s'interdire de pratiquer cette technique. L'enseignant ne peut maîtriser les in-

teractions entre les participants dans le groupe sans retomber dans la pratique de méthodes audiovisuelles. Il peut être important pour la vie du groupe et l'authenticité de la communication que tous les implicites apparaissent dans les échanges, comme dans la vie, que s'expriment les relations entre étudiants. Il y a des moments où l'on peut avoir envie de jouer avec la réalité, même si ce jeu a des conséquences. L'enseignant n'a pas, nous semble-t-il, sauf exception, la formation pour traiter les problèmes psychologiques des étudiants (du type: s'il ne parle pas le français c'est parce qu'il a des problèmes psychologiques, attaquons d'abord cet aspect des choses!) mais il n'est pas là non plus pour censurer, empêcher, brimer toute expression personnelle dans le jeu de rôle.

Ajoutons enfin que l'enseignant a une part de responsabilité dans le passage du jeu de rôle au psychodrame et ceci au niveau des consignes. Ainsi, lorsque présentant le jeu de rôle en terme de personnages et de situations il propose "un couple veut divorcer" ou "une fille ne veut pas se marier suivant les vœux de son père", il est possible que cela bloque certains participants en leur faisant revivre des situations déjà vécues. Il serait plus judicieux de leur demander d'argumenter pour obtenir quelque chose, de s'en tenir au rôle de conseiller linguistique, en leur laissant le choix des personnages et de la situation.

### ***3.3. Jeu de rôle et sociodrame en classe de langue:***

Le jeu de rôle peut aussi conduire au sociodrame. "On évitera par exemple de faire jouer des jeux de rôle sur le racisme à des étudiants personnellement concernés par ce problème et se trouvant dans une même classe" (Caré, Debyser, 1978: 68). Au risque d'interdire toute communication on ne pourra éviter "l'explication" mais "on réservera à des discussions ou à des débats des thèmes trop implicites"

### ***3.4. Jeu de rôle, simulation et études de cas:***

"Les simulations du type étude de cas permettent l'imitation de comportements socio-professionnels. C'est à travers cette imitation de comportements, d'interactions verbales qu'un professeur de langue pourra se fixer un objectif linguistique global" (Caré, Dubos, Irlande, 1978).

Nous avons dit que la simulation et le jeu de rôle en classe de langue peuvent parfois s'assimiler à l'étude de cas, que la demande des apprenants pouvait s'exprimer en terme de "comment faire pour?" Et il n'est pas toujours facile, lorsque les apprenants ont la parole, de ne pas être "piège" par ce genre de questions:

—Comment faire pour "draguer" dans la rue, demandèrent des stagiaires militaires à leur professeur femme au C.L.A.B. Ce dernier exemple est intéressant. En effet que demandent les étudiants: un savoir-faire. Ils attendent de l'enseignant des "consignes pour draguer"! Or qu'est-ce qui prouve que ces mêmes étudiants se-

raient à même de trouver la conduite “ad hoc” dans leur langue maternelle et dans leur pays?

Par ailleurs, en admettant même que l’enseignante leur procure les “formules magiques”, les “phrases clés”, qui peut se porter garant du résultat? Est-ce que l’échec sera dû à une mauvaise expression linguistique du désir ou plutôt à la réaction raciste de l’interlocutrice, à la couleur de la peau du stagiaire, à son accoutrement, à sa démarche malhabile?

Disons-le franchement, c’est un terrain glissant où l’enseignant de langue étrangère perd son rôle de conseiller linguistique, où il devient un cicerone, un pygmalion.

Notre fonction n’est pas d’apprendre à l’étudiant à faire quelque chose, ce que, de toutes façons, on ne pourra jamais lui apprendre. Mais nous pouvons utiliser cette demande, hautement motivante et implicite, pour lui donner les moyens linguistiques d’entrer en contact avec quelqu’un. Nous pouvons utiliser la demande au niveau du faire, qui n’est pas de notre domaine, pour travailler au niveau de la langue. Nous n’avons pas à faire acquérir à l’étudiant un comportement stéréotypé qui de toutes façons ne serait jamais satisfaisant dans une situation réelle mais à lui donner les moyens linguistiques de faire face au maximum de situations. L’enseignant de langue étrangère n’a pas à utiliser le jeu de rôle, selon nous, pour exercer une “thérapie comportementaliste”.<sup>7</sup>

### 3.5. *La simulation:*

Nous retrouvons ce “détournement” du cours de langue à des fins d’acquisition d’un savoir-faire dans l’utilisation de la simulation telle que nous l’avons définie. La simulation ainsi entendue est un exercice technique, technocratique. Dans la simulation nous l’avons dit, point d’improvisation, point d’expression personnelle. Il s’agit de faire acquérir le comportement approprié, réponse à un stimulus, dans un minimum de temps. Or, comme l’écrit R. Galisson “le comportement verbal dans toute sa complexité n’est pas assimilable à un simple comportement gestuel ou même à un comportement verbal standardisé par la pratique d’une profession technique” (Galisson, Coste, 1976).

La simulation c’est la répétition d’un “truc” technique.

Nous le répétons, la fonction de l’enseignant de langue étrangère n’est pas de faire acquérir, ce nous semble, un comportement, à plus forte raison un savoir-faire professionnel, mais une habileté langagière que l’apprenant pourra réinvestir dans les situations de sa vie, en fonction des différentes situations où il aura à utiliser cette langue qu’il apprend.

<sup>7</sup> Colombani, Ch., *Le Monde dimanche*. 21 X 79, p. IV.

Utiliser la simulation en classe de langue pour apprendre à s'exprimer comme on apprend aux soldats à bien mener une bataille ne peut mener qu'à des erreurs.

Il nous semble que c'est là l'un des points sur lequel nos positions sont différentes de celles du C.R.A.P.E.L., du moins dans certaines de ses réalisations et de ses pratiques en formation continue.

On retrouve un exemple de l'utilisation de la simulation comme "collant" à la réalité professionnelle dans "Apprentissage linguistique et communication" où les auteurs ont le mérite de s'expliquer sur l'utilisation de la simulation dans la partie "applications pédagogiques" qu'ils proposent.

Ainsi ils écrivent: "on notera que l'apprenant ne répète les répliques que d'un seul personnage du dialogue. Ce choix est un élément important de l'approche communicative où il ne s'agit pas de jouer n'importe quel rôle (jouer au contre-maître, au contrôleur de chemin de fer, à l'agent de police, à la mère de famille, etc.) mais de tenir son propre rôle et de s'entraîner à l'assumer" (Jupp, Hodlin, Heddesheimer, Lagarde, 1978: 113). Nous pensons, quant à nous, que c'est dans ce cas là transformer la communication en dur labeur. Est-on bien sûr que l'ouvrier immigré, en dehors de sa journée de travail ait encore envie de jouer son propre rôle? C'est là écarter toute activité ludique, tout jeu dans la communication, qui existe pourtant dans la communication réelle. L'enseignant de langue étrangère est-il réellement là pour aider, pour pousser l'ouvrier immigré à assumer son propre rôle? Nous avons l'expérience inverse et nous connaissons bien des "professionnels" qui dans des classes de pratique communicative ont eu envie de jouer au contre-maître, au contrôleur de chemin de fer, à l'agent de police, à la mère de famille française, ne serait-ce que pour avoir, à travers le jeu, la possibilité d'exprimer leur vision de la société française et les multiples incidents qui se produisent tous les jours dans leur vie. Plus loin, pour traiter l'objectif "Faire acquérir la notion de précision et le vocabulaire nécessaire aux opérations de mesure", ces mêmes auteurs écrivent: "on proposera des activités proches de celles que le stagiaire doit effectuer dans sa vie professionnelle; par exemple, prendre les mesures d'une pièce, en utilisant un mètre, un pied à coulisse, etc, découper en respectant les mesures données, etc." (Jupp, Hodlin, Heddesheimer, Lagarde, 1978: 118-119). Une telle conception de la simulation c'est transformer la classe de langue en travaux d'atelier, c'est "l'usine dans la classe"!

Mais cette utilisation de la simulation va plus loin et se propose de faire acquérir au travailleur immigré le comportement que l'on attend de lui, ainsi:

"Unité 2: En arrivant au travail.

Objectifs: 1) Amener les apprenants à échanger quelques mots avec leurs camarades autochtones chaque matin en arrivant au travail" (Jupp, Hodlin, Heddesheimer, Lagarde, 1978: 104).

Objectif: Comment se comporter avec quelqu'un qui est de mauvaise humeur?" (Jupp, Hodlin, Heddesheimer, Lagarde, 1978: 105).

Nous pourrions multiplier les exemples où l'enseignant de langue par l'utilisation de la simulation à des fins d'adaptation au cadre socio-professionnel se transforme en chef d'atelier ou en professeur de savoir-vivre sous l'oeil de la maîtrise dont on demande la "participation" à la formation.

Les enseignants qui élaborent de tels cours tiennent compte des besoins spécifiques des apprenants, de leurs motivations, des objectifs qu'ils se fixent (quand dans le meilleur des cas les apprenants ont leur mot à dire mais l'on sait qu'en alphabétisation et en formation continue particulièrement les besoins et les objectifs sont souvent définis par l'entreprise, par l'institution en raison d'impératifs économiques et politiques). Mais ces enseignants répondent en termes de comportements, de savoir-faire à une demande qui ne peut s'exprimer qu'en ces termes en fonction de ce qui l'a provoqué

Il nous semble à la réflexion que cette utilisation de la simulation en vue de l'acquisition d'un savoir-faire souvent professionnel et d'un comportement adapté, vient en fait d'une confusion sur le terme "français fonctionnel". On peut se demander comme l'écrit J. Cl. Chevalier si "ces démarches... ne conduisent... pas à se modeler sur les situations existantes et même, à la limite, à reconnaître comme norme la hiérarchie actuelle des discours. C'est une objection souvent faite aux philosophies dites analytiques qu'on retrouve précisément dans le français "fonctionnel" qu'elles analysent le langage en fonction *hic et nunc* et tendent à refouler ce que j'appellerais le langage en dépassement. Certaines pédagogies imprudentes ne risquent-elles pas de reprendre la vieille conception du langage outil dans un monde dont les valeurs sont respectueusement admises?" (Chevalier, 1980).

Or, comme l'a dit S. Moirand lors du colloque sur l'enseignement fonctionnel du Français dans les pays d'Amérique Latine (il s'agit de la transcription d'un débat), il existe une autre acception du terme "fonctionnel": "... il me semble que enseignement fonctionnel du français, c'est peut-être, effectivement, faire appel à un enseignement sur les fonctions du langage et fonctions en fonction d'objectifs spécifiques. Donc l'accent effectivement sur ce qu'on veut faire avec un certain nombre d'éléments linguistiques... Si on a besoin d'apprendre à se défendre dans certaines situations, à protester, on enseignera effectivement des éléments linguistiques qui permettent de protester" (Moirand, 1978: 36-37).

Il s'agit donc de traduire la demande de l'apprenant posée en termes de savoir-faire, en apprentissage de la communication, en besoins langagiers, en objectifs langagiers, en actes de paroles.

*La simulation dans une pratique de type communicatif.*

Mais, dès lors, pourquoi avons-nous toujours associé les termes de simulation et de jeu de rôle dans le cadre d'une pédagogie communicative en classe de langue? En quoi y a-t-il simulation et comment dans l'utilisation du jeu de rôle? Il y a simulation dans le rapport du jeu de rôle à la réalité. Le jeu de rôle est lié au réel, il s'inscrit dans la réalité de l'apprenant. Prenons des exemples de jeu de rôle. Lorsque l'on donne comme consignes:

- "identification au téléphone et
- demande de renseignements entre deux interlocuteurs qui se connaissent
- demande d'horaires, de prix
- demande de précisions
- essayer d'obtenir quelque chose
- donner des conseils à un ami
- entrer en contact avec quelqu'un (Albert, Anderson, Berand-Lavenne, 1979)
- se défendre
- protester" (Moirand, 1978; 36-37).

on n'enferme pas l'étudiant dans le cadre de sa vie socio-professionnelle ou familiale, on lui laisse le choix du jeu qu'il va jouer et du rôle qu'il va tenir. Mais il s'agit bien là de rôles qui peuvent être tenus dans la réalité quotidienne de l'apprenant et dans de multiples situations de sa vie courante.

Prenons l'identification. On ne va pas apprendre à l'apprenant à "bien" se présenter. Comme dans la vie, il peut refuser de se présenter ou donner des informations qui sont partielles ou fausses en réaction, en interaction avec son interlocuteur, avec le groupe et cela pourra lui servir pour la "drague" comme pour la demande d'emploi. Il y a simulation parce que l'on propose à l'apprenant (et la plupart du temps cela répond à une demande exprimée lors de la phase de négociation) un travail sur des actes langagiers qu'il a à effectuer dans la réalité. La classe n'est pas la rue mais l'étudiant travaille sur ce qu'il fait hors classe quand il communique avec d'autres. Ainsi donc, il y a simulation non pas parce qu'il y a l'usine, le bureau, l'hôpital dans la classe (bien que rien n'interdise que les étudiants décident de situer le jeu de rôle dans ces cadres), mais il y a simulation parce qu'il y a un travail sur des actes langagiers à effectuer dans la réalité et la réalité de la communication dans la classe c'est d'abord celle du groupe-classe dans ses interactions.

### ***3.6. Le jeu de rôle dans une pratique de type communicatif en classe de langue étrangère.***

#### *3.6.1. Définition*

Qu'entendons-nous par jeu de rôle en pédagogie des langues étrangères et comment utiliser cette technique en pratique de la communication?

Nous l'avons vu, le jeu de rôle est une technique issue du psychodrame. Comme l'écrit J. M. Caré "le psychodrame, débarrassé de son aspect purement thérapeutique, le "psychodrame pédagogique" (dont l'idée n'est pas nouvelle, comme l'écrit J. M. Caré, puisque les éducateurs jésuites s'en servaient déjà), devient un jeu de rôle et peut alors servir de véritable technique de l'expression spontanée. D'ailleurs "l'effet de maturation que détermine la coimprovisation est plus du domaine de la pédagogie que de la psychothérapie" (Caré. Debyser, 1978: 90).

Mais c'est aussi une activité ludique: "qui dit" jeu de rôle "dit jeu et rôles et, pourquoi pas, par assonance jeu drôles" (Caré, Debyser, 1978:67)... "il s'agit... de jouer à être quelqu'un y compris soi-même..." (Caré. Debyser. 1978: 64).

"Le jeu de rôles est fondé sur l'improvisation spontanée des participants quand ils ont été placés dans une situation hypothétique... La structure formelle y est habituellement réduite... Des joueurs, on n'exige en effet rien d'autre que d'endosser une personnalité d'emprunt, de se mettre dans la peau du personnage, d'agir et de réagir de la manière la plus authentique qu'il leur soit possible. Dans un jeu de rôles, tout ce qui peut se produire dépend du jugé de chacun. Même si les membres du groupe en exercice ont quelques connaissances des buts à atteindre, il ne leur est imposé aucune contrainte, par rapport à la situation en cause...

Dans le jeu de rôles, l'essence même de l'activité est de comprendre la situation des partenaires. L'élève est placé dans une situation qui lui fournit l'occasion de "sentir" ce qui se passe. A partir des informations de base qui lui ont été données, il apprend par lui-même à établir le lien entre la situation et ce qu'a d'original celle de chacun des autres; il prend conscience des interactions qui se développent au sein du groupe dans lequel il se trouve impliqué. On peut espérer que par leur participation à ce type de jeu, les élèves vont acquérir une meilleure compréhension du rôle joué d'une part par les autres personnages et des relations qui s'établissent entre eux et vont, d'autre part, prendre conscience d'une façon personnelle de leurs propres actes et réactions" (Moreno, 1965).

Nous jouons tous de multiples rôles. Les rôles que nous jouons dans la vie "sont appris dans une situation, intériorisés et ensuite répétés quasi mécaniquement. Par conséquent, ces rôles que nous tenons en réponse aux rôles, ici et maintenant, des autres, sont très souvent inadaptés aux situations actuelles et futures... Tout se passe comme si il y avait "programmation sociale" (Ancelin, S., 1975: 110-111).

Par ailleurs "nous sommes souvent pour autrui ce qu'ils veulent que nous soyons ("comme tu me veux", dit Pirandello), quitte à être sans arrêt "en situation" et "rôle" autant savoir comment nous tenons ces rôles et les tenir mieux après nous être regardés dans le "miroir social du groupe et avoir développé notre spontanéité. "La spontanéité, c'est la meilleure adaptation à une réalité que l'on

apprend à percevoir plus complètement” dit Moreno (Ancelin, S., 1975: 110-111).

Prenons comme exemple un jeu de rôle portant sur la demande de renseignements au téléphone, nous avons obtenu les jeux de rôle suivants produits par différents groupes d'un groupe-classe:

- Un homme veut acheter une voiture. Il téléphone à une personne qui a fait paraître une petite annonce.
- Jeu de rôle joué par deux hommes: un homme cherche une jeune femme pour voyager etc... Il téléphone à une agence.
- Un étudiant cherche une chambre et téléphone à une agence.
- Un étudiant cherche une grande maison et s'adresse à une agence.
- Un étudiant cherche un studio et s'adresse au bureau d'une agence.
- Un homme cherche une villa F 5 et s'adresse à une agence.
- Une femme cherche une table en formica et s'adresse à l'agence Havas qui fait paraître des annonces. (Anderson, Crétin, Lavenne, 1978).

On retrouve à travers ces différents jeu de rôle à deux, un certain nombre de constantes:

- La présentation —l'identification. Comment entrer en contact au téléphone. Comment se présenter lorsqu'on s'adresse à quelqu'un pour demander quelque chose. Quelles précisions donner sur soi.
- L'interaction à l'intérieur du jeu de rôle. L'expression de la surprise par rapport au prix trop élevé.
- La demande de précision —la demande de renseignements— demander de répéter ou d'épeler.
- Comment donner ses coordonnées, son adresse, son numéro de téléphone.

On s'aperçoit aussi que certains prennent leur rôle très au sérieux alors que d'autres s'amusent et cherchent à faire rire le groupe. Dans tous les jeux de rôle enregistrés sur bandes magnétoscopées, on retrouve cette fonction ludique, cette volonté de jouer avec la réalité et ce souci de faire rire le groupe, d'utiliser sa fonction de regardant.

Dans tous ces jeux de rôle on retrouve à la fois un ancrage de la situation dans la réalité ainsi la demande de renseignements correspond à une nécessité pour l'étudiant et le choix de la situation de communication établi par chaque groupe correspond à une préoccupation réelle par rapport à la vie quotidienne. Par le jeu de rôle l'étudiant exprime aussi ses désirs et ses préoccupations par rapport au groupe. Mais on le voit l'étudiant choisit lui-même, en accord avec son partenaire, les personnages respectifs qu'ils vont jouer.



Il ne s'agit pas de faire jouer un personnage, au sens de dramatisation théâtrale, le jeu que joue l'étudiant peut être réel. Si l'étudiant simule, s'il ne dit pas la vérité, s'il s'invente une personnalité, ceci peut lui permettre d'exprimer ses relations par rapport aux autres. Tous les implicites apparaissent dans les échanges.

“Pour qu'un échange de paroles soit possible, il ne me semble nullement nécessaire de *vouloir* éviter le mensonge, bien plutôt il est indispensable de *pouvoir* dissimuler et mentir”, “la relation bien tempérée où peuvent s'épancher des nappes de conversation combine la douceur de se sentir sincère à la sécurité d'un “je ne dis que ce que je veux bien dire” : calculs d'approche, ainsi pourrait-on caractériser le bien-être conversationnel” (Flahaut, 1980: 77-78).

Mais, précisons-le, personne n'est obligé de participer à cette activité de s'impliquer. Si quelqu'un n'a aucun plaisir à jouer, il y aura blocage.

Lors de la préparation d'un jeu de rôle sur un journal télévisé, les étudiants en vinrent à se distribuer un certain nombre de journaux afin de dépouiller l'information, l'un d'eux remit ostensiblement “Libération” à un militaire. Celui-ci refusa de préparer le jeu de rôle, expliquant qu'il ne pouvait travailler sur “Libération” journal qui ne correspondait pas à ses opinions.

Pour éviter que les étudiants n'écrivent leur texte et ne le récitent, il est nécessaire de mettre une contrainte de temps limité pour la préparation.

Ainsi intervient dans le jeu de rôle l'interaction, l'inattendu, l'improvisation. Il faut jouer sur cette contrainte de l'instant. Le jeu de rôle implique dès lors un investissement personnel, une implication. L'inattendu n'existe plus lorsque tous les aspects de la situation sont précisés d'avance.

Mais comme nous l'avons dit, il n'est pas question pour nous de pousser au psychodrame. Le professeur de langue étrangère n'a aucune formation dans cette pratique et doit résister à la tentation de jouer à l'apprenti sorcier. Cependant ce souci ne doit pas amener l'enseignant à brider l'imagination des participants en posant par exemple le jeu de rôle non plus en termes d'actes langagiers mais en terme de définition des personnages et de la situation ce qui amènerait les étudiants à se retrouver dans la situation de la classe audio-visuelle et empêcherait la communication.

### 3.6.2. *Le rôle de l'enseignant?*

Quel peut être alors le rôle de l'enseignant? Son rôle n'est pas, comme on pourrait le croire, de ne pas intervenir, d'être un spectateur même attentif.

#### 3.6.2.1. Les consignes

L'enseignant nous l'avons dit intervient au niveau des consignes. De la façon de donner les consignes va dépendre le résultat du jeu de rôle:

- Les consignes doivent être précises. Ainsi si l'on propose: "deux amis discutent dans un train", on peut s'attendre à tout et à n'importe quoi. On a précisé la situation, les personnages mais l'on n'a rien défini.
- Les consignes doivent correspondre aux actes langagiers que l'on traite par ailleurs à ce moment de la classe, le travail fait dans le jeu de rôle doit être lié au reste du travail effectué par ailleurs. C'est pourquoi nous avons dit qu'il était inutile d'introduire des jeux de rôle ainsi conçus dans le cadre d'un cours basé sur une méthode audiovisuelle. Il y a là une exigence de cohérence dans la pratique.
- Nous pensons, contrairement à ce que proposent F. Debyser et J. M. Caré que les consignes ne doivent pas être posées en termes de situation et de personnages mais en termes d'actes langagiers.
- Les consignes ne doivent pas être posées en termes de savoir faire professionnel ou comportemental.

Nous ne pensons pas comme F. Debyser que le jeu de rôle doive se prêter à des exercices du type "l'hypothèse de travail est que le professeur veut activer l'emploi de *il faut* de ses constructions, en particulier avec une complétive au subjonctif présent" (Debyser, No. 106:18).

Nous ne pensons pas non plus comme F. Debyser qu'il y ait lieu de bâtir des "jeux de rôles précontraints" pour amener l'emploi du conditionnel dans des phrases comme "tu devrais, tu aurais pu, tu n'aurais pas dû + infinitif" (Caré, Debyser, 1978: 68).

Nous ne pensons pas que "cette technique fortement structurale soit recommandée en langue étrangère avant de passer à des jeux plus spontanés" (Caré, Debyser, 1978: 68-69).

Nous l'avons dit, pour nous, le jeu de rôle et la simulation font partie d'un tout: ils sont des moments d'une pratique communicative et ne doivent pas être utilisés pour "une pratique fortement structurale". Nous préférons ne pas assimiler les jeux de rôle dans une pratique communicationnelle, à ce type d'exercice qui peuvent s'avérer utiles à d'autres moments de la classe.

Car "les jeux de rôle et les simulations apparaissent comme des techniques pédagogiques particulièrement adaptées pour faire expérimenter à l'apprenant des situations de communication où les actes de parole (ce que l'on fait quand on parle; par exemple se présenter, permettre, refuser, se plaindre) et les fonctions discursives (par exemple l'enchaînement des énoncés dans une argumentation) sont mieux "mis en scène" que dans des exercices formels ou dans la répétition et l'explication d'un dialogue" (Caré, Debyser, 1979: 69).

Ainsi l'enseignant a un rôle à jouer dans la préparation du jeu de rôle, dans le choix de ce que vont travailler les apprenants en relation avec le reste du travail effectué dans la classe, dans l'établissement dans la formulation des consignes dont

dépend le résultat du jeu de rôle, dans le respect d'un temps de préparation qui doit être court.

Mais l'enseignant a aussi à travailler sur les productions des étudiants dans le jeu de rôle.

### 3.6.2.2. L'analyse des productions

Le jeu de rôle se situe dans un apprentissage de type communicatif. Il ne s'agit donc pas d'analyser les productions phrase par phrase, d'analyser telle faute dans telle phrase. Il faut resituer le jeu de rôle par rapport au reste du travail qui doit être global. Dans le jeu, la communication, la compréhension et l'expression sont traitées globalement.

Pour ce qui est de la compréhension, l'enseignant s'intéressera à l'échange: à quoi a-t'il servi, à quoi a-t'il abouti, comment s'est-il déroulé?

Au niveau de l'expression, quels ont été les moyens langagiers utilisés pour aboutir à l'objectif que s'est fixé l'apprenant. Il s'agit d'une analyse de discours global. L'enseignant cherchera à voir comment les apprenants argumentent, quelle est l'organisation logique du discours.

### 3.6.2.3. La systématisation et la correction

A partir de cette analyse l'enseignant a à systématiser. Mais ce travail n'est pas à faire à l'intérieur du jeu de rôle. Le jeu de rôle n'est pas le moment de la correction.

A partir des productions des jeux de rôle, l'enseignant aura à faire retravailler par exemple l'organisation logique du discours. Il aura à reprendre de façon systématique les erreurs de prononciation qui ont gêné la communication. Il aura à faire un travail sur un problème de temps, un problème de morphologie.

Mais le jeu de rôle n'est pas le lieu de la correction des erreurs. Cependant ce travail de reprise et de systématisation est indispensable car le rôle de l'enseignant est de donner aux apprenants les moyens de s'exprimer et de communiquer.

Ce travail de correction et de reprise ne pourra se faire en proposant aux étudiants, après écoute de la bande magnétique, de rejouer le jeu de rôle en y apportant les corrections nécessaires. En effet l'expérience nous a montré que lorsque les étudiants recommencent un jeu de rôle, ils commettent davantage d'erreurs, ils ne sont plus impliqués, il n'y a plus de spontanéité, de jeu. Le jeu de rôle, s'il veut garder sa fonction, ne doit pas devenir un exercice scolaire.

### 3.6.2.4. La négociation, l'évaluation.

L'enseignant intervient encore dans la négociation sur le type de travail à effectuer

et dans l'évaluation du jeu de rôle. Comme nous l'avons dit, le choix des actes langagiers sur lesquels les étudiants vont avoir à travailler n'est pas imposé, parachuté par l'enseignant. Les étudiants expriment leurs besoins, des priorités sont établies, le mode de travail, le choix même du groupe.

L'évaluation ne portera pas sur les fautes mais sur le type de travail, sur le déroulement de tel ou tel type d'exercice, sur le type de rapports entre les participants, enseignants compris. Ces deux phases de négociation et d'évaluation nous semblent indispensables dans une pédagogie de type communicatif, car nous nous sommes aperçus à l'expérience que ce sont sans doute les moments où les étudiants s'impliquent le plus, où ils s'expriment personnellement, où ils communiquent authentiquement. Ces moments de la classe fournissent par ailleurs de précieuses informations à l'enseignant. Elles permettent à l'étudiant de s'exprimer sur la pédagogie et à l'enseignant d'effectuer les réajustements nécessaires. Elles interviennent enfin pour beaucoup dans la vie du groupe-classe. Inutile de rappeler que ces phases n'existaient pas dans la méthodologie audiovisuelle où l'élève subissait une pratique même si dans le meilleur des cas on prétendait la lui expliquer, en fait la justifier, en début de parcours.

### 3.6.3. *Contraintes et limites de l'emploi du jeu de rôle et de la simulation*

Quelles sont les contraintes et les limites de l'emploi du jeu de rôle et de la simulation en classe de langue étrangère?

- Notons tout d'abord que la communication qui s'instaure en classe de langue se déroule dans un cadre protégé, aussi n'est-il pas inutile, si possible d'y adjoindre des exercices sur le terrain.

- Les classes auxquelles nous nous sommes référé et qui ont provoqué notre réflexion se sont déroulées dans un milieu francophone, au CL A de Besançon. Les besoins des apprenants et leurs motivations étaient fortement marqués par cette situation. Ils vivaient dans une réalité francophone et réagissaient par rapport à elle.

La simulation venait de ce que la réalité était autour d'eux et qu'ils travaillaient, en classe, sur ce qu'ils faisaient verbalement hors classe.

Une technique ne peut jamais être utilisée telle quelle dans deux situations différentes. Nous verrons néanmoins que le jeu de rôle peut être utilisé en milieu non francophone.

- Le jeu de rôle ne doit pas tourner au psychodrame ou au sociodrame qui relèvent de la thérapie.
- L'emploi du jeu de rôle et de la simulation dans une pratique de type communicatif requiert de l'enseignant un grand travail de préparation, d'élabo-

ration, d'analyse et de synthèse. Il est souhaitable, lorsque cela est possible que ce travail soit mené de front par une équipe pédagogique.

- Un tel type de pratique s'acconide mal de l'espace classe traditionnel où les élèves son en rang d'oignons devant le professeur. Il demande une autre utilisation de l'espace classe permettant le travail en petits groupes.
- L'utilisation du magnétophone ou du magnétophone à cassettes est souhaitable et si possible de la vidéo, si l'on veut que le groupe et l'Enseignant re-travaillent sur les productions.
- Enfin nous tenons encore à insister sur le fait que jeu de rôle et simulation s'intègrent dans une pratique de type communicatif et que le jeu de rôle proposé doit être en relation directe avec le travail linguistique effectué par ailleurs par le groupe de classe.

#### 3.6.4. *Avantages de l'utilisation du jeu de rôle*

Quels sont les avantages du jeu de langue et de la simulation en classe de langue?

- Tout le monde peut participer à ce type d'activité
- "au plan de la motivation
  - > une recrudescence d'intérêt et une soif d'apprendre
  - > un point de rupture avec le savoir préétabli<sup>8</sup>
  - > la bi-polarisation des rôles étudiants/enseignant terminés (sic)
- au plan de l'acquisition du savoir:
  - > l'apprentissage à des degrés divers...
  - > la prise de conscience plus profonde du rôle tenu...
  - > une structure dynamique
  - > la réduction du fossé qui sépare du réel" (Taylor, Waldorf, 1976:48-63).

C'est dans la réalisation de ces possibles que l'apprenant apprend à communiquer.

Les différentes activités de jeu de rôle-simulations auxquelles les étudiants se sont livrés n'ont, nous semble-t-il, pas été moins fructueuses, du fait que nous étions en milieu non francophone.

D'autres institutions ont utilisé le jeu de rôle en classe de langue à Mexico. Ainsi dans le no. 17 de *Parlons Français* consacré à l'expression orale est-il écrit: "Dans la classe plusieurs démarches sont possibles: —partir de jeux de rôle: les étudiants précisent exactement la situation, les personnages: leurs relations, leurs statuts, les

\* Ceci est à noter. Alors que certains compatriotes ou parents d'étudiants de classe utilisant cette pratique, étaient dans des classes audio-visuelles de type plus traditionnel, jamais ne surgit, au moment de l'évaluation de demande courante du type nécessité du manuel, pourquoi pas une méthode comme les autres. Tous les étudiants étaient impliqués.

conditions dénonciation: le temps, le lieu et l'acte qu'ils veulent réaliser: près de qui, au nom de quoi? Leurs productions langagières sont notées. Le groupe classe en dégage l'enchaînement des micro-actes, donc la stratégie" (Auger, Bouloc, 1980).

On trouve par ailleurs dans ce même numéro une fiche sur une expérience d'expression orale en écoles secondaires à Mexico, utilisant le jeu de rôle (Jean, 1980).

D'autres exemples de jeu de rôle sont proposés et ont été expérimentés avec des étudiants de l'IPN Ecole de Tourisme de Mexico, (Bedoya, Cardineau, Auger, Chavez, 1980).

### *3.6.5. De l'utilisation du jeu de rôle et des pratiques communicatives en milieu non francophone*

On objecte souvent qu'une pédagogie de type communicatif ne serait possible qu'en milieu francophone. Il ne faut pas nier que la situation est différente lorsque l'étudiant se trouve en France ou au Québec et lorsqu'il se trouve au Mexique par exemple. Mais lorsque la demande des étudiants est d'apprendre à communiquer en langue étrangère à l'oral et à l'écrit, peut-on utiliser le jeu de rôle à cette fin?

Nous prendrons quelques exemples issus d'un cours que nous avons animé au CELE de l'UNAM avec Christian Lavenne de mai à août 1980.

#### *Présentation identification.*

- travail en compréhension globale de dialogues de présentation soit issus de méthodes, soit élaborés par nous-mêmes et enregistrés avec l'aide d'autres collègues - différentes situations de communication, différents registres.
- recherche d'énoncés sur des images évoquant la prise de contact.
- présentation des étudiants entre eux, par petits groupes, puis devant le groupe-classe. — Cette activité souvent jugée inutile parce que "fausse", permet en fait au groupe de se constituer, en particulier lorsque comme c'est le cas à l'Université, les étudiants sont de provenance différente et ne se connaissent pas nécessairement.

Les différents jeux de rôle-simulation étaient fort similaires à ceux proposés à Besançon en milieu francophone. Les étudiants les ont eux-mêmes adaptés en fonction de leur identité culturelle, de leurs centres d'intérêt, de leur situation.

Il nous semble que c'est là l'un des avantages du jeu de rôle tel que nous avons essayé de le définir. Il n'impose pas à l'étudiant un modèle culturel, il ne lui est pas demandé de jouer au "bon" français, cela permet une réflexion en groupe sur les différences culturelles.

Puis ils ont dû par petits groupes de deux aller interviewer des français, soit des collègues du CELE, soit des français habitant Mexico, au choix. Ils avaient certes préparé ces entrevues mais tous ont été intéressés par l'interaction entre eux et leur interlocuteur (trice) au cours de cette conversation qui les a souvent conduits hors du canevas préparé (cf. Annexe 2).

Ils ont ensuite découpé des photos dans des revues toujours par petits groupes, puis les ont assemblées dans un certain ordre dans un photo-montage. Il s'agissait là de présenter ensuite les personnages, en ne retenant que les traits les reliant entre eux, pertinents pour l'histoire imaginaire ou l'événement réel qu'ils auraient ensuite à élaborer lors d'un travail ultérieur de la classe sur le récit.

Précisons que ces différentes activités ont été accompagnées d'un travail en langue répondant aux nécessités du groupe sur les déictiques, la localisation dans l'espace et dans le temps, le présent, le passé, le futur, la négation, la nationalité, et les noms de pays, etc., en compréhension, puis en conceptualisation enfin en fixation. Un travail a par ailleurs été fait en correction phonétique.

Certes une pédagogie de type communicatif en pays non francophone se heurte au fait que l'apprenant n'a pas le plus souvent à réutiliser la langue cible hors de la classe. Mais il nous semble précisément que des techniques telles que celle du jeu de rôle offre l'avantage d'exploiter au maximum Les possibilités de communication authentique s'instaurant à l'intérieur du groupe-classe que comme enseignants nous souvent tendance à minimiser.

En guise de conclusion, nous voudrions reprendre à notre propre compte ces propos de Taylor et Walford sur la simulation dans l'enseignement: "Beaucoup de choses resteraient à dire; beaucoup resteraient à approfondir... En définitive... ce que nous avons tenté de faire; c'est non pas de raconter des anecdotes temporaires, mais bien de mettre en lumière les potentialités et les caractéristiques de cette technique. Si notre analyse peut servir de base à une expérimentation plus poussée et constituer une plate-forme pour un débat plus documenté, elle aura atteint son objectif que, délibérément nous avons voulu limité.

Il nous semble qu'actuellement, se fait nettement sentir le besoin d'un débat plus précis sur l'innovation en matière pédagogique et sur la simulation en particulier.

Pour conclure, disons que notre souhait est de voir se développer l'expérience de la simulation par une utilisation plus méthodique et plus lucide qui permette de mieux en comprendre les mécanismes. Pour y parvenir, il nous semble nécessaire de concentrer les efforts sur les choix et l'échange des informations. Des enseignants et des étudiants de plus en plus nombreux auront besoin d'initiation et de documentation sur cette technique. Il faut que l'analyse des résultats, même encore peu importants dont nous disposons, soit davantage portée à la connaissance de tous ceux qui sont à l'oeuvre dans l'enseignement...

La simulation appliquée à l'enseignement est un terrain plein de richesses poten-

tielles qui demande un patient travail de défrichage (Taylor, Walford, 1976: 90-93).

Ainsi, l'une des premières pistes, dans le domaine de l'utilisation de la simulation et du jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères, pourrait être de comparer les productions en langue maternelle et en langue-cible pour un même jeu de rôle, afin de déceler ce qui relève strictement des réalisations linguistiques.

► Annexe I

La demande de renseignements. Production d'étudiants (cf. Anderson, Crétin, Girard, Lavenne, 1978).

R — Entrez.

K — Bonjour Monsieur.

R — Bonjour Monsieur, asseyez-vous s'il vous plaît.

K — J'ai une question: est-ce que ce serait possible que je conduise avec mon permis de conduire allemand en France?

R - En France.

K - Oui.

R — Oh !Ce n'est pas possible.

K — C'est pas vrai.

R — Oui c'est vrai parce que nous avons récemment unéréglementation qui dit que toutes les personnes qui va conduire en France, il a besoin de connaître comment on conduire.

K — Mais c'est pas un problème, j'ai une voiture française, c'est exactement la même chose.

R — Oui, mais je crois que tu as besoin de passer l'examen pour conduire et nous pouvons donner le permis de conduire.

K — Oh mais je ne suis pas d'accord!

R — Pourquoi?

K — J'ai acheté... oui j'ai acheté spécialement une voiture française pour conduire en France.

R — Oui, mais les français ce n'est pas problème, pour les allemands il y a beaucoup de problèmes, il ne connaît pas très bien la réglementation français. Nous avons beaucoup de problèmes avec un étudiant allemand qui ne connaît pas. Vous pouvez lire.

K — Alors qu'est-ce que je fais?

R — Vous pouvez très bien au dimanche, nous pouvons faire une examination pour vous et si vous avez de l'argent...



## ► Annexe II

Présentation — Identification — 2 Elèves: E — I interlocutrice — CELE — UNAM

- MEXICO.

E — Bonjour.

P — Bonjour.

E — Pouvons-nous quelles questions personnelles?

P — Oui, ça dépend sur quoi.

E - Sur toi.

P — Bon, on va voir.

E - T'appelles comment?

P - Je m'appelle Eugénie Grandet.

E — Tu peux appeler votre nom?

P - EUGENI GRANDET.

E — Tu peux appeler une autre fois euh, S'il.

P — S'il te plaît.

E — S'il te plaît.

P - Oui EUGENI GRANDET.

E — Tiers fois, lentement.

P — Ben dis donc, tu comprends pas alors! Je recommence  
EUG (tu écris?) hein! NIE GRANDET.

E — Merci.

P — De rien! C'est tout, c'est fini?

E — Non! Tu es française?

P — Non, pas du tout. Mais je parle français.

E - Où est-ce que tu as appris le français?

P — En France, à Paris.

E - Est-ce que tu es mariée?

P — Oh, pas vraiment!

E — Avec qui?

P — Oh, avec euh, un monsieur.

E - Comment t'appelle il?

X — Oh ben euh! c'est pour la police?

E — Non, non, non, non!

E — Est-ce que tu travel?

P — Oui je travaille, hélas!

E — Tu travailles au CELE?

X — Qu'est ce que c'est le CELE?

E — Je ne sais pas.

E — C'est le Centre de langues, d'enseignement des langues.

X — Non je ne travaille pas al Centre Enseignement de langue.

E - Où est-ce que tu travailles?

X — Oh je travaille, euh je suis dans le cirque, je suis trapéziste.

E — Tu aimes travailler.

X - Oui.

E — Dans le cirque?

E — être trapéziste?

X — J'aime Beaucoup le cirque et le trapèze mais j'ai toujours très peur, de tomber par terre!

(Rires)

E — Pourquoi?

X - Mais, parce que j'ai peur justement! Tu comprends que chaque fois que je fais du trapèze il y a la musique brrr pouFF! Je peux toujours tomber, Je risque, ma vie est une aventure!

E — Tu es mexicaine, qu'est-ce que tu penses de la femme mexicaine.

X — Oh j'aime beaucoup les femmes mexicaines! Elles sont admirables!  
Vraiment!

E — Pourquoi?

X - Pourquoi? Parce qu'elles ont des qualités; elles sont sufridas, abnegadas, elles savent... elles savent se taire, tu comprends? Elles savent être en silence et puis le jour où boum ça éclate, c'est la révolution des femmes! T u comprends?

E - Oui y les hommes?

X — Les hommes je les aime dans les cantinas! parce que je ne les vois pas.

E - Ils sont enfermés?

X — Tranquille, je suis tranquille quand les gomme sont dans les cantinas — tu comprends?

E — Oui.

E — Comme-ci, comme ça.

X - Je les aime de loin, de lejos.

E - Et de les hommes francès?

X - Oh, je ne les connais pas!

E — Avez-vous visité France?

X — Oui j'ai visité la France — J'ai visité Paris essentiellement, la Bretagne, le Sud de la France... C'est joli, c'est joli la France... C'est...

X - En 19... 1960-8-1968.

E - C'est quand?

E - Quel est ton âge?

X — Quel est mon âge? J'ai 37 ans.

E — Merci.

X — De rien.

## Bibliographie

- Adult Educative Association, "How to use rôle playing and other tools for learning", A.E.A. *Leadership pamphlet* No. 66, 1955.
- Agard, J., Altarer, J., *Les méthodes de simulation*. Dunod, Paris, 1978.
- Albert, Me., Anderson, P., Berard-Lavenne, E., *Compte-rendu de la classe expérimentale*, CLA, Besançon, 1979.
- Ancelin Schutzenberger, A., *Introduction au psychodrame*, Montréal, Centre de recherches en relations humaines, 1962.
- Ancelin Schutzenberger, A., *Précis de psychodrame*. Editions Universitaires Paris, 1966.
- Ancelin Schutzenberger, A., *Vocabulaire des techniques de groupe*, Epi, 1971.
- Ancelin Schutzenberger, A., *L'observation dans les groupes de formation et de thérapie*. Epi, Paris, 1972.
- Ancelin Schutzenberger, A., *Introduction au jeu de rôle*. Coll. Mésopé Toulouse. 1975.
- Anderson, P., Crétin, M., Girod, C., Lavenne, E., *Dossiers sur la classe expérimentale*: 1 - Présentation des dossiers, 2— Identification, présentation, 3— Demande de renseignements, CLA, Besançon, 1978.
- P. Auger, P., Bouloc P., *Parlons français* no. 17, Service Pédagogique Ambassade de France, Mexico. 1980.
- Austin, J. L., *Quand dire c'est faire*. Seuil, Paris, 1970.
- Anzieu, D., Martin, J. Y., *La dynamique des groupes restreints*. Coll. Sup, PUF, Paris, I<sup>re</sup> édition 1968, 2<sup>e</sup> édition 1969.
- Bail, R., *Pédagogie de la communication*. Coll. Sup, Paris, 1971.
- Baudot, A., *Vers une pédagogie de la créativité*, ESF, Paris, 1973.
- Baylard, H., Tocatlidou, V., *Alouette I*, Hatier, Paris, 1978.
- Bedoya A., CARDINEAU, D., P. Auger, J. Chavez, *Enseignement fonctionnel du français*, Ecole de tourisme. Service Pédagogique, Ambassade de France, Mexico, 1980.
- Besse, H., *Voix et images du CREDIF*, no. 7, Paris, 1970, "La phase d'exploitation".
- Besse, H., *Voix et images du CREDIF*, no. 11, Paris, 1971, "La transposition".
- Bourquin, G. "Niveaux aspects et registres de langage" in *Linguistics* no. 13. 1965.
- Bresson, "Acquisition et apprentissage des langues vivantes" in *Langue Française* no. 8, Larousse, Paris, 1970.
- Bulletin de psychologie*, Paris no. 285 t. XXIII 13-16, 1970, Numéro spécial sur le psychodrame.
- Calhris, G., Montredon. J. *Approche rythmique, intonative et expressive du français langue étrangère*. Clé international, Paris, 1975.
- Callamand, M., *L'intonation expressive*, BELC, Hachette Larousse, Paris, 1973.
- Care J. M., Debyser F. *Jeu langage et créativité*, BELC Hachette / Larousse 1978.
- Care, J.M., Dubos, J.L., Irlande, *Mesdames et Messieurs, bonsoir, simulation d'un journal télévisé*, BELC, Paris, 1978.
- Cembalo, M., "L'utilisation du milieu dans l'apprentissage des langues". *Communication au Colloque international sur l'acquisition d'une langue étrangère*, 27/28 avril 1979, Université de Vincennes, Paris VIII.
- Chancerel, J. L., Richterich, P., *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1977.

- Chevalier, J. C., "Pratiques de la communication", Présentation in *LFDM*, No. 153, Hachette, Larousse, Paris, 1980.
- Colloque sur l'enseignement fonctionnel du français dans les pays d'Amérique Latine, UAM Xochimilco, publication du service pédagogique de l'Ambassade de France Mexico, 1978.
- Colombier, P., Poilroux, J., "Pour un enseignement fonctionnel du Français aux migrants" in *LFDM* no. 133, Paris, 1977.
- Corsini, R., Shaw, M.E., Blake, R.R., *Role playing in business and industry*, Free Press, New York, 1961.
- Coste, D., "Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère: remarques sur les années 1955-1970" in *Langue Française* no. 8, Larousse, Paris, 1970.
- Coste, D., "Décrire et enseigner une compétence de communication: remarques sur quelques solutions de continuité" in *L'enseignement de la compétence de communication en langues secondes*. Numéro spécial de *CILA*, Neuchâtel, 1976.
- Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E., Roulet, E., *Un niveau-seuil*. Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1976.
- Credif*, "La recherche d'un emploi", niveau avancé, ENS St-Cloud, 1976.
- Debyser, F., "La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique", *LFDM* No. 100, 1973.
- Debyser, F., "Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes", in *LFDM* No. 104 et No. 106.
- Delporte, T., *Initiation à l'expression écrite I*, CREDIF, Didier, 1972.
- De Margerie, C., *Initiation à l'expression écrite 2*, CREDIF, Didier, Paris, 1973.
- Dubois, J., "Énoncé et énonciation" in *Langages* No. 13, 1969.
- Flahaut, F., *La parole intermédiaire*. Le Seuil — Paris, 1978.
- Flahaut, F., "Le fonctionnement de la parole. Remarques à partir des maximes de Grice", in *Communication* no. 30. Seuil, Paris, 1980.
- Galissou R., Coste D., *Dictionnaire de didactique des langues*. Collection F. Hachette, Paris, 1976.
- Grice, H. P., Trad. "Logique et conversation" in *Communication* no. 30. Seuil, Paris, 1980.
- Goffman, E., *La mise en scène de la vie quotidienne*. Ed. de Minuit, Paris, 1973.
- Grantbs, J.D. Dynamics of psychodrama in the teaching situation*. Society I, 4, 1947.
- Haas, R., *Sociodrama and psychodrama in american education*, Beacon House, New York, 1949.
- Hendry, D.E., Lippitt, Zander, A. "Reality practice and educational method" *Psychodrama Monographs* no. 9.
- Holec, "L'illocution problématique et méthodologie" in *Mélanges pédagogiques*, Crapel, Nancy, 1973.
- Jean, D. et al. "Expérience d'expression orale en écoles secondaires" in *Parlons Français* no. 17. Service Pédagogique, Ambassade de France, Mexique, 1980.
- Jupp, T.C., Hodlin, S., Heddesheimer, C., Lagarde, J.P. *Apprentissage Linguistique et communication* — CLE International, Paris, 1978.
- Kaufmann, A., Faure, R., Lagarff, A. *Les jeux d'entreprise*, PUF; Coll. Que sais-je no. 892, Paris, 1969.
- Kay, W.W., "Role playing as a teaching aid", *Sociometry*, 9, 1946.
- Lagarde, J. P., Vigier, C., "Alphabétisation et insertion linguistique des travailleurs étrangers: mise en place d'une recherche" in *Mélanges pédagogiques*, 1974, CRAPEL, Nancy.
- Lambert, W.E., et al "A study of the roles of attitude and motivation in second language learning" in *Readings in the sociology of language*.
- Lavenne, C., *Passage à l'écrit I*, Clé international, Paris, 1975.
- Le Français dans le monde* no. 153 — "Pratiques de la communication" — Hachette Larousse, Paris, 1980.
- Lemoine, P., Lemoine G., *Le psychodrame*. Ed. R. Laffont, Paris, 1972.
- Lippitt, G., *Role playing as an education method*, Nat. Council, Y.M.C.A. 7, 1951.
- Littlewood, "Role performance and language teaching" in *Irai XIII* 3, Heidelberg, 1975.
- Maingueneau, D., *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Coll. Langue linguistique Communication. Hachette U. Paris, 1976.
- Martins Baltar, M., *De L'énoncé à j'énonciation; une approche des fonctions intonatives* — Didier, Paris, 1977.
- Migeot, F., Lesbros, J.L., *Contes*, Brochure CLA, Besançon, 1979.
- Moget, M.T., *De vive voix*, CREDIF, Didier, Paris, 1972.
- Moirand, S., "Audiovisuel intégré et communication" in *Langue Française* no. 24, Larousse, Paris, 1974.
- Moirand, S., Colloque sur l'enseignement fonctionnel du Français dans les pays d'Amérique Latine.

- UAM - Xochimilco. Publication du service pédagogique del l'Ambassade de France au Mexique.  
1978.
- Monnerie, A., *Intercodes*, Larousse, Paris, 1978.
- Montredon. J., Calbris. G. CESCO. C., DRAGOJE. D., GSCHWIND H OLIVER. G . lavenne. C.  
*C'est le printemps I*, Clé international, Paris, 1976.
- Moreno, J.L., *Psychothérapie de groupe et psychodrame*, PUF, Paris, 1965.
- Mucchielli, R., Séminaires de. *La méthode des cas*, Ed. E.S.F., Paris, 1976.
- Parlons Frangeais No 16-17. Publication du service pédagogique de l'Ambassade de France — Mexico,  
1980.
- Peteceille J., *Modèles et simulations, critique des jeux urbains*. Mouton, Paris, La Haye, 1974.
- Pieron, *Vocabulaire de la psychologie*, PUF, Paris, 1968.
- Porcher, L., "Monsieur Thibaut et le bec Bunsen" in *Etudes de Linguistique Appliquée*, 1976.
- Porcher, L., "Une notion ambiguë 'Y' les besoins langagiers" (linguistique, sociologie, pédagogie) in  
*Les Cahiers du CREDEF*, Université et CRDP, Besançon no. 3, 1977.
- Porcher, L., "Signes sur des pistes pédagogiques" in *FDM* no. 137.
- Porcher, L., "Psychologie, Langage et apprentissage" in *VIC*, 1979.
- Raillard, S., "Pédagogie de la transposition" in *Voix et images du CREDIF* no. 10, Paris, 1971.
- Reboullet, A., Malandain, J.L., Verdol, J. *Méthode orange*. Hachette, Paris, 1978.
- Richterich, R., Scherer, N. *Communication orale et apprentissage des langues*. Collection F. Hachette.  
Paris, 1975.
- Rivers, W.M., "Nos étudiants veulent la parole" in *LFDM* no. 34, 1973.
- Roulet, E., *Un niveau seuil — Présentation et guide d'emploi - Conseil de l'Europe*, Strasbourg, 1976.
- Savignon, S., *Communicative competence: an experiment in foreign language teaching the center for curriculum development*, Philadelphie, 1972.
- Searle J.R., *Les actes de langage*. Coll. Savoir, Hermann, Paris, 1972.
- Taylor, J. L., Walford, R., *Les jeux de simulation à l'école*. Coll. Orientations E3. Casterman. Paris.  
1976.
- "Un niveau seuil de la compétence de communication en frangeais — Présentation d'ensemble" in *Revue de Phonétique Appliquée* 41 — 1977.
- Van Ek. *The threshold level*. Longman. 1976.
- Voix et Images de France*, CREDIF, Didier, Paris, 1960.
- Voix et images du CREDIF*: numéro spécial "De vive voix"
- Vie, "Pratique de la classe audiovisuelle au niveau I", *CREDIF*, Didier, Paris, 1975.
- Waldkar, L. "Role playing as a teaching aid: some theoretical considerations", *Sociometrv.* 10, 1947.
- Watzlawick, P., Helmick-Beavin, J., Jackson, D., *Une logique de la communication*. Le Seuil. Paris.  
1972.
- Wilkins, D.A., "Apprendre une langue, c'est apprendre à communiquer" in *Edition et Culture* no. 28.  
1975.
- Wilkins D.A., *Notional syllabuses* — Oxford University Press, Londres, 1976.
- Winnicot. *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Gallimard, Paris, 1971.

(Recibido en septiembre de 1980)