



Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav Románských studií / Francouzská filologie

Diplomová práce



Bc. Kristína Konštiaková

Jeux de rôles en FLE

Hra rolí ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka

Role-playing in teaching French as a Foreign Language

Praha 2018

Vedoucí práce: PhDr. Sylva Nováková, Ph.D.

Remerciements

Je voudrais adresser mes sincères remerciements à la directrice de mon mémoire de master PhDr. Sylva Nováková, Ph.D. pour tout son temps dédié à ce travail, ses idées et ses précieux conseils qui l'ont guidé et enrichi. Je tiens à remercier aussi Mgr. Michaela Mizeráková de m'avoir rendu possible d'effectuer une étude pendant mon stage pédagogique, mon ami Bastien Versavel de sa complaisance de relire et de corriger mon manuscrit, ainsi que mon petit ami Dejan et tous les participants à l'enquête.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 8. května 2018

.....

Kristína Konštiaková

Abstrakt

Diplomová práce si klade za úkol zmapovat využití „jeux de rôles“ neboli „hry rolí“ ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka. V teoretické části je představena historie a definice této aktivity a jsou ukázány její didaktická využití a přínosy. Taktéž jsou popsány jednotlivé fáze při její realizaci.

V praktické části jsou prezentovány výsledky aplikace této aktivity v praxi. Následně je podrobněji analyzováno, jak je tento prvek zastoupen v současných učebnicích francouzštiny. Nakonec je formou dotazníkového průzkumu vyhodnocena aktuální situace v České republice a na Slovensku, a to jak z pohledu učitelů francouzského jazyka, tak i studentů. Cílem průzkumu je zjistit, jaké zkušenosti mají vyučující francouzštiny s touto aktivitou, a jestli ji na hodinách francouzštiny používají. U studentů je sledována míra její obliby.

Klíčová slova: hra rolí, francouzština jako cizí jazyk [FLE], učebnice francouzštiny, komunikativní přístup, pragmatika

Abstract

The work is dealing with the “Role-playing” (“Jeux de rôles”) in teaching French as a foreign language. The aim of theoretical part is to describe the history and definition of the activity as well as its didactic use and benefits. Furthermore, respective phases of its realization are described. The practical part begins with showing the results of application of this activity in practice. Then, presence of the activity in some current French textbooks is examined in more detail. Finally, thanks to the survey method, the present situation in the Czech Republic and Slovakia is monitored, from teachers’ point of view on the one hand and from students’ one on the other hand. The goal of the research is to find out if teachers of French language use the activity in their lessons and if so, what their experience is. Measuring popularity of this activity among students completes the research.

Key words: Role-playing, French as a foreign Language [FLE], French Textbook, Communicative Approach, Pragmatics

Mots-clés : jeu de rôles, FLE, manuel de FLE, approche communicative, pragmatique

Liste des abréviations

JDR = jeu/x de rôles

FLE = français langue étrangère

FOS = français sur objectifs spécifiques

DELFL = Diplôme d'études en langue française

DALF = Diplôme approfondi de langue française

GP = guide pédagogique

PG = point/s grammatical/aux

Table de matières

Introduction	9
1 Définition et histoire des jeux de rôles en FLE	11
1.1 Méthodes actives.....	11
1.2 Jeux didactiques	12
1.3 Méthodes de mise en scène.....	13
1.3.1 Dramatisation.....	13
1.3.2 Jeux de rôles.....	14
1.3.3 Simulation globale	15
1.4 Méthodologies en FLE et les jeux de rôles	17
2 Apports des jeux de rôles en classe de langue	21
2.1 Pragmatique.....	21
2.1.1 Activité communicative.....	22
2.1.2 Actes de langage	22
2.1.3 Non-verbal et para-verbal	24
2.1.4 Socialisation.....	25
2.1.5 Interculturel.....	26
2.2 Psychodrame ou « psycho hygiène »	27
2.3 Motivation et créativité	28
3 Organisation des jeux de rôles	31
3.1 Choix des jeux de rôles	31
3.2 Étapes des jeux de rôles	32
3.2.1 Formation de groupes	34
3.2.2 Mise en scène.....	35
3.2.3 Évaluation	36
4 Pratique actuelle des jeux de rôles	39
4.1 Application du jeu de rôles en classes de FLE.....	40

4.1.1	Sujet du jeu de rôles	40
4.1.2	Préparation du jeu de rôles.....	42
4.1.3	Déroulement du jeu de rôles	45
4.1.4	Impressions générales et problèmes rencontrés	46
4.2	Présentation des jeux de rôles dans les manuels de FLE actuels	48
4.2.1	Types de consignes introduisant les jeux de rôles	52
4.2.2	Évaluation des jeux de rôles proposée par les manuels	55
4.3	Résultats du sondage	58
4.3.1	Fréquence d'usage des jeux de rôles.....	59
4.3.2	Expérience des professeurs avec les jeux de rôles	64
4.3.3	Organisation des jeux de rôles	66
4.3.4	Réalisation des jeux de rôles.....	68
4.3.5	Évaluation des jeux de rôles.....	70
4.3.6	Expérience des apprenants avec les jeux de rôles.....	72
4.3.7	Bilan des résultats du sondage	74
	Conclusion	77
	Résumé en français	79
	Résumé český	83
	Bibliographie	85
	Liste des tableaux	89
	Liste des graphiques	90
	ANNEXE A	91
	ANNEXE B	92
	ANNEXE C	93
	ANNEXE D	98

Introduction

Il nous semble que la France est une culture de théâtre par excellence, ceci serait le fruit d'une longue tradition dédiée à la création théâtrale. Elle se reflète notamment au travers du comportement et de la communication de la plupart des Français. C'est pourquoi l'apprentissage du français, en le comparant avec d'autres langues, peut sembler d'autant plus difficile.

Au cours de l'histoire, plusieurs méthodologies d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères se sont succédées. En s'éloignant progressivement des méthodes classiques, l'accent était mis sur les compétences de communication qui dépassent l'espace et le temps d'une salle de classe. Par exemple, une technique qui permet de créer une situation de communication concrète et immédiate, et non pas dans une perspective floue ou lointaine, serait les jeux de rôles.

Le premier chapitre de ce mémoire de master est consacré aux paramètres historiques et aux caractéristiques des jeux de rôles. L'explication des méthodes actives introduit le sujet pour aller plus loin vers des jeux didactiques et des méthodes de mise en scène, jusqu'à aboutir aux jeux de rôles.

Dans le deuxième chapitre est abordée la question des compétences développées grâce à cette activité ludique. En effet, celles-ci se rapportent principalement au domaine de la pragmatique, dont la maîtrise s'avère très utile si l'on apprend une langue étrangère. Bien évidemment, la motivation des apprenants ne peut être oubliée, parce que c'est ce qui les pousse vers le progrès.

Le troisième chapitre traite de l'organisation des jeux de rôles en classe de langue et présente toutes les étapes, dont la préparation, la réalisation ainsi que la conclusion. L'accent est mis notamment sur des critères de choix d'un jeu de rôles, de distribution de rôles, d'aménagement de la salle et pour finir sur l'évaluation.

Le quatrième et le dernier chapitre qui représente la partie empirique du travail est destiné à l'étude des tendances actuelles qui concernent l'usage des jeux de rôles en classe de FLE, et il consiste en trois phases. Tout d'abord, nous proposons une description de la mise en

application des jeux de rôles. Ensuite, la partie suivante est dédiée à la recherche des jeux de rôles dans deux manuels de FLE actuels et à l'analyse de ceux-ci. Finalement, grâce à un questionnaire distribué parmi des enseignants et des apprenants de FLE, nous pouvons mettre en évidence l'expérience des interrogés avec l'activité et déterminer ses différents degrés de popularité auprès des deux groupes.

1 Définition et histoire des jeux de rôles en FLE

Les jeux sont souvent conçus comme des activités adressées exclusivement aux enfants. Dans l'enseignement préscolaire, c'est une méthode essentielle visant à stimuler chez un enfant un bon développement des structures cognitives et/ou des compétences physiques (VALIŠOVÁ & KASÍKOVÁ, 2011, p. 209). Néanmoins, l'application de cette méthode¹ d'enseignement dite « active » (cf. 1.1) est destinée voire recommandée à toutes les tranches d'âge, que ce soit des adolescents ou des adultes (Ibid.).

Le jeu n'est pas une activité motivée principalement pour le résultat final, mais pour jouir du processus lui-même tout en satisfaisant les besoins naturels de l'être humain (ČÁP & MAREŠ, 2007, p. 284). La citation suivante « l'homme n'est pleinement homme que quand il joue » le résume bien (CARÉ & DEBYSER, 1978, p. 1)².

1.1 Méthodes actives

Les méthodes actives reposent sur la planification, l'organisation et la gestion de l'enseignement de la part de l'enseignant de telle sorte que les objectifs prédéterminés sont atteints grâce à l'activité construite par des apprenants eux-mêmes (JANKOVCOVÁ, PRŮCHA & KOUDELA, 1989, p. 29). Les apprenants sont, en effet, confrontés à une situation didactique problématique qu'ils doivent résoudre sans implication trop importante de l'enseignant (Ibid.). Par l'opposition à la méthode transmissive, celui-ci ne devrait y figurer que comme médiateur de la situation gérée (Ibid.). De plus, ces méthodes visent à susciter et à maintenir l'activité de l'apprenant en choisissant des supports intéressants et variés (CUQ, 2003, p. 164 – 165).

Le premier personnage qui a propagé l'idée de se servir de jeux dans l'enseignement scolaire était le pédagogue et philosophe Comenius (1592 – 1670) dans son ouvrage *Schola ludus* (1654) (MAŇÁK, 1997, p. 31). Fondateur des principes de l'enseignement valables jusqu'à l'heure actuelle, il s'est particulièrement engagé dans le

¹ Étant donné la terminologie parfois ambiguë des termes « méthode » et « méthodologie », nous avons opté pour appeler par le terme *méthodologie* tout ce qui veut dire les principes théoriques et l'ensemble de techniques et de procédés utilisés pour enseigner et apprendre, par opposition à *méthode*, prise pour le matériel didactique (CUQ & GRUCA, 2002, p. 233) ou pour une des techniques utilisées au sein d'une méthodologie, comme p. ex. la méthode active.

² Quitte à la date de parution de la plupart des publications exploitées, nous sommes persuadés qu'elles n'ont pas cessées d'être pertinentes dans leurs idées, et que celles-ci demeurent valables jusqu'à nos jours.

domaine de l'enseignement des langues³. Il a même utilisé la dramatisation du contenu de ses cours, parce qu'il était persuadé que cela apportait le plaisir de l'activité et donc un apprentissage efficace et durable du sujet traité (MAŇÁK, 1997, p. 31).

1.2 Jeux didactiques

Si l'on compare le jeu didactique avec d'autres types de jeux, celui-là cherche toujours des buts d'apprentissage concrets, malgré le fait que les joueurs ne les perçoivent pas à chaque fois (DVOŘÁKOVÁ, KOLÁŘ, TVRZOVÁ et al., 2015, p. 97). En effet, il est très convenable si l'apprenant⁴ a, tout simplement, l'impression de jouer au lieu d'apprendre (Ibid.).

De plus, il s'agit d'un jeu avec des règles, ce qui force un individu à apprendre à les respecter (MAŇÁK, 1997, p. 31). Par conséquent, cela contribue à la socialisation et à l'autocontrôle de l'enfant, sans oublier la formation de bonnes relations entre les apprenants (Ibid.). Le point fort des jeux didactiques réside dans la motivation suscitée chez les apprenants, qui sont par la suite prêts à s'engager, à révéler leur créativité, spontanéité, coopération et compétition (Ibid.). Les apprenants sont ainsi menés vers la mise en pratique de toutes leurs connaissances, compétences et expériences de la vie réelle (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2009, p. 51).

Nous pouvons distinguer quatre grands groupes de jeux (CUQ & GRUCA, 2002, p. 417 – 418)⁵ :

- jeux linguistiques
- jeux de créativité
- jeux culturels
- jeux dérivés du théâtre

Quant au dernier type des jeux, les jeux du théâtre ont le pouvoir de transformer toute la salle de classe en scène théâtrale et les apprenants en acteurs (op. cit., p. 418). On y classe

³ [En ligne] [Consulté le 31 janvier 2018]. Disponible sur : http://agora.qc.ca/documents/comenius--leducation_selon_comenius_par_jean_piaget

⁴ Dans le discours didactique actuel on fait une distinction terminologique entre « élève » et « apprenant », ce dernier étant considéré comme un membre actif dans le processus de son apprentissage (TAGLIANTE, 1994, p. 14). De ce fait, nous nous dirigeons par cette distinction et nous préférons parler de l'*apprenant*.

⁵ Du moins dans la tradition tchèque, il existe encore beaucoup de classements de jeux différents selon les auteurs.

la **dramatisation**, les **jeux de rôles** et les **jeux de simulation**, ces derniers étant les plus complexes (Ibid.). Ils peuvent être basés soit sur l'improvisation soit sur des contraintes particulières (Ibid.).

Les trois types des jeux dérivés du théâtre mentionnés plus haut vont être analysés de plus près dans les chapitres suivants.

1.3 Méthodes de mise en scène

« La mise en scène » que nous pouvons considérer comme un autre nom du jeu dérivé du théâtre qui vient d'être introduit, est basée sur la représentation d'une situation sociale et sur l'appropriation d'un rôle social concret (VALIŠOVÁ & KASÍKOVÁ, 2011, p. 208). Même s'il peut être question de rôles strictement définis, chaque joueur apporte dans son rôle une dose de subjectivité et des émotions liées à ses expériences personnelles, connaissances et attitudes (MAŇÁK, 1997, p. 35). Sur le plan symbolique, l'apprenant peut incarner soit lui-même (simulation) soit quelqu'un d'autre (altération) (Ibid.).

Maňák (Ibid.) distingue quatre types de méthodes de mise en scène, à savoir les méthodes théâtrales, les sociodrames, les psychodrames et les méthodes d'éducation-formation.

Dans les parties suivantes, nous allons nous intéresser principalement au dernier type de méthodes de mise en scène, concrètement aux méthodes d'éducation-formation, et nous allons mentionner seulement très brièvement aussi les autres types.

1.3.1 Dramatisation

Le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (CUQ, 2003, p. 76) définit la dramatisation comme « une technique systématisée [] qui vise la mise en action par les élèves du dialogue de la leçon : après l'avoir mémorisé, les élèves le rejouent. Ils sont censés ainsi s'identifier aux personnages, et s'approprier leur langage par imitation ». Nous pouvons y trouver ensuite un commentaire que vu les tendances actuelles, on donne aux apprenants une certaine liberté de changer les répliques de façon à « éviter l'exercice de pure mémorisation » (Ibid.).

Caré & Debyser (1978, p. 64) classent dans ce groupe encore des transpositions de certains thèmes comme par exemple « un déjeuner de famille à Noël », des suites imaginées des histoires connues comme « Cendrillon mariée deux ans après » ou des modifications de ces histoires « le loup gentil et la grand-mère méchante ».

Le premier stade de la dramatisation serait donc une reconstitution fidèle d'un dialogue ou d'une pièce de théâtre modèle que l'apprenant imite, puis nous pourrions ajouter la mise en scène avec tout ce qu'il faut, c'est-à-dire l'intonation, les gestes, les décors, etc. (cf. 2.1.3 et 3.2.2).

Les variantes qui nécessitent plus d'improvisation sont ensuite les scènes inspirées du dialogue avec les mêmes personnages, mais avec la situation changée (op. cit., p. 76). S'il était question d'une situation nouvelle seulement se rattachant au sujet du dialogue, les auteurs parleraient déjà d'un jeu de rôles traité dans 1.3.2 (Ibid.).

1.3.2 Jeux de rôles

Nous estimons que le concept du « jeu » est intelligible à tous. Il convient peut-être d'expliquer plus en détails la notion du « rôle ». Nous adoptons la théorie que c'est un « ensemble de modèles culturels associés à un statut donné » qui « englobe les attitudes, valeurs et comportements que la société assigne à une personne qui occupe ce statut (VION, 2000, p. 81) (voir plus dans le chap. 2).

Quant à quelques-unes des définitions des jeux de rôles, nous proposons celle de Caré & Debyser (1978, p. 66 – 67) :

« L'animation par deux ou trois étudiants de scène ou de personnages plus spontanés, plus fantaisistes, éventuellement plus caricaturaux que dans les simulations proprement dites, sans canevas ni scénario prédéterminés, sans documentation ni préparation particulière autre que le cours de langue lui-même, sans consignes autres que l'indispensable nécessaire pour le point de départ »

et de Cuq & Gruca (2002, p. 142) :

« Issu des techniques de formation d'adultes, le jeu de rôles est, en didactique des langues, un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication sous ses trois aspects : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. Le jeu de rôles a aussi comme avantage de développer l'aptitude à réagir à l'imprévu, ainsi qu'à encourager l'expression spontanée. »

Ce qui différencie donc un jeu de rôles des autres techniques vues dans les chapitres précédents, c'est qu'il s'agit d'une improvisation totale de la part des joueurs. Les apprenants sont placés au centre de la communication et ils sont menés vers l'individualisation de leurs productions (CUQ & GRUCA, 2002, p. 176).

Cependant, il semble que la frontière entre une dramatisation et un jeu de rôles chez Caré & Debyser (1978) ne soit pas très nette car dans certains types de dramatisation mentionnés dans 1.3.1, le niveau de liberté et d'improvisation est aussi considérable malgré le fait que l'histoire qui précède le jeu soit bien connue⁶.

Bien évidemment, la tâche nous semble ainsi plus difficile car les apprenants sont laissés à leur fantaisie et créativité. Il se peut aussi que les apprenants aient du mal à sortir de leur zone de confort et de l'imitation (CARÉ & DEBYSER, 1978, p. 90). Néanmoins, la seule raison en est qu'ils n'y sont pas habitués parce que leur enseignants ne le leur ont jamais demandé.

L'improvisation qui est, en réalité, naturelle chez tous les enfants, se perd avec l'âge adulte et c'est la raison pour laquelle il est souhaité de la retrouver dans le but de favoriser la naissance de spontanéité et de liberté d'expression (op. cit., p. 75). De plus, cette technique nous permet de nous libérer de la répétition comme c'est le cas de la dramatisation par exemple où chacun joue le même scénario donné à l'avance⁷.

Dans les parties suivantes, nous allons nous intéresser plus en détails, d'un côté aux impacts des jeux de rôles sur la personnalité de l'apprenant et sur ses compétences communicatives et, de l'autre côté, à leur organisation et préparation de la part de l'enseignant.

1.3.3 Simulation globale

La notion de simulation globale existe depuis les années 70 lorsqu'elle est apparue autour des noms comme Francis Debyser, Jean-Marc Caré et Francis Yaiche (CUQ & GRUCA, 2002, p. 419), dont les ouvrages nous avons exploité aussi dans ce travail.

Selon Caré & Debyser (1978, p. 65) la simulation globale est « la reproduction simulée, fictive ou jouée d'échanges interpersonnels organisés autour d'une situation

⁶ Malgré cette constatation, nous allons considérer comme jeux de rôles toutes performances improvisées, que ce soit avec un canevas et/ou un temps de préparation donnés ou non.

⁷ Nous ne prenons pas en considération ici les dramatisations avec le scénario plus libéré de contraintes.

problématique : cas à étudier⁸, problème à résoudre, décision à prendre, projet à discuter, conflit à arbitrer, litige, dispute, débat, situation de conseil [...] ».

Cette technique consiste à créer tout un univers de référence, par exemple un immeuble, un village, un congrès international ou une entreprise. Elle comprend les deux, les productions orales et écrites (CUQ, 2003, p. 221). En comparaison avec un jeu de rôles, la simulation est une technique beaucoup plus complexe (CUQ & GRUCA, 2002, p. 177).

Si l'on prend par exemple une simulation d'une embauche de travail, il faut se familiariser aussi avec la rédaction de lettres de référence, de fiches de candidature et des curriculum vitae et seulement après on peut procéder à un entretien personnel (CARÉ & DEBYSER, 1978, p. 110).

En général, les apprenants y font face à des situations modèles réelles pendant lesquelles ils apprennent à réagir de manière adéquate et à prendre des décisions (MAŇÁK, 1997, p. 28). La situation proposée peut être inspirée d'une situation réelle qu'il fallait gérer dans le passé (Ibid.). En ce qui concerne le canevas, bien que les apprenants aient à leur disposition un scénario bien précis, les solutions finales dépendent d'eux (CARÉ & DEBYSER, 1978, p. 65).

La méthode est souvent utilisée dans *le français sur objectifs spécifiques* (« FOS »)⁹ (CUQ & GRUCA, 2002, p. 334) pour une formation professionnelle au sein des entreprises ou dans l'enseignement professionnel (CARÉ & DEBYSER, 1978, p. 65). Ainsi, on peut assister à une simulation de colloque avec l'objectif de préparer un chercheur aux techniques de débat ou préparer un migrant à un entretien d'embauche. La technique est bien connue parmi les étudiants en *Sciences Po* pour lesquels la simulation d'échange de points de vue paraît être un bon exercice préparatoire pour leurs futurs postes¹⁰. Ce qui caractérise ce type de mise en scène, c'est que le progrès dans une langue étrangère est en rapport direct avec l'objectif de formation des participants (op. cit., p. 66).

⁸ **Études de cas** sont des jeux de rôles professionnels ou sociaux, qui introduisent des types de discours plus variés, rationalisé ou affectif, argumentatif ou persuasif, passionné ou critique dans des situations d'échanges d'opinion et de confrontation de points de vue. Elles engagent davantage la personnalité des participants et sont plus impliquantes (CARÉ & DEBYSER, 1978, p. 66).

⁹ Par opposition au **FLE**, l'objectif du **FOS** « n'est pas la maîtrise de la langue en soi mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dument identifiées de communication professionnelles ou académiques » (CUQ, 2003, p. 109). Il existe par exemple le français de l'hôtellerie, des affaires ou le français médical (op. cit., p. 110).

¹⁰ De la même manière fonctionnent les simulations internationales du Parlement Européen pour les intéressés de toutes spécialisations.

Dans l'ouvrage cité il est recommandé d'alterner les jeux de rôles (cf. 1.3.2) avec ce type de méthode de mise en scène surtout avec le niveau débutant, car les simulations, plus sécurisantes et aisées à jouer, ne mettent pas les débutants, dont les moyens de communication ne sont que très limités, dans l'embarras (op. cit., p. 69).

1.4 Méthodologies en FLE et les jeux de rôles

Les différentes méthodologies d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères sont convergentes ou divergentes en fonction des techniques utilisées, de l'importance dédiée à la grammaire, à l'oral ou à l'écrit, ou en fonction du positionnement de l'apprenant.

Si l'on se concentre sur la présence des jeux de rôles au niveau des méthodologies en FLE, la méthodologie la plus ancienne, à savoir la **méthodologie traditionnelle**, où la grammaire et l'écrit prédominent, n'introduit la production orale que lors de la récitation et la lecture à haute voix des textes écrits (CUQ & GRUCA, 2002, p. 235).

En ce qui concerne la **méthodologie directe**, apparue au début du XX^e siècle, les apprenants ont déjà plus de possibilités à parler. En effet, ce qui prévaut, c'est l'orientation pratique avec l'accent mis sur l'oral tout en s'appuyant également sur le non-verbal de la communication (traité dans 2.1.3) et avec l'interdiction de tout recours à la langue maternelle (op. cit., p. 236 – 237). De ce fait, les saynètes¹¹, les dramatisations et les dialogues reproduits sont présents (Ibid.).

Une autre méthodologie apparue aux États-Unis pendant la Seconde Guerre mondiale qui privilégie la langue orale dont notamment la prononciation, s'appelle la **méthodologie audio-orale** (op. cit., p. 238 – 239). Surnommée « The Army Method », elle repose sur la mémorisation des dialogues de langue courante avant la compréhension du fonctionnement grammatical (op. cit., p. 238).

De plus, la **méthodologie structuro-globale audiovisuelle**, plus simplement « **SGAV** » (1960 – 1980), se donne comme noyau de la leçon une situation de communication de la vie quotidienne où la langue est un moyen d'expression (op. cit., p. 241 – 243). L'appellation « structuro-globale » comporte des moyens verbaux qui donnent la structure, tant les moyens non-verbaux qui complètent l'ensemble de facteurs qui entrent en jeu dans la communication (Ibid.).

¹¹ **Saynète** = « petite pièce comique ne comprenant généralement qu'une scène et un nombre restreint de personnages » (TLFi) [En ligne] [Consulté le 31 janvier 2018].

On y fait déjà rencontre avec des structures plus sémantico-pragmatiques que morphosyntaxiques, autrement dit l'intérêt est porté sur la parole et non sur la langue¹² (Ibid.). Malgré la présence des dialogues fabriqués, la dernière phase, ce que SGAV appelle les « moments de la classe », consiste dans une transposition qui « conduit l'élève à réutiliser avec plus de spontanéité les éléments acquis dans des situations de même type sous la forme de jeux de rôles ou d'activités de dramatisation » (Ibid.).

En outre, une grande rupture dans l'évolution des méthodologies représente l'**approche communicative**¹³ à partir des années 70, dont les bases viennent de la linguistique de l'énonciation, de l'analyse du discours et de la pragmatique (op. cit., p. 244). Des facteurs politiques et de nouveaux besoins sociaux et professionnels définissent une nouvelle tendance dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères qui se donne comme objectif essentiel d'être capable de communiquer (op. cit., p. 245).

Toutes les composantes nécessaires pour une communication réussie sont déjà prises en compte, et ce sont les suivantes (op. cit., p. 245 – 246) :

- *composante linguistique* : connaissance des règles et des structures grammaticales
- *composante sociolinguistique* : connaissance des règles socioculturelles et l'usage des formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention communicative
- *composante discursive*: cohésion et la cohérence des différents types du discours
- *composante stratégique* : capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales

D'ailleurs, la centration sur l'apprenant modifie non seulement le statut de l'apprenant, qui participe de manière active à son apprentissage, mais aussi le rôle de l'enseignant qui doit favoriser les interactions entre les apprenants en leur fournissant des situations de communication stimulantes (op. cit., p. 247) (cf. 1.1).

La place de l'oral est donc privilégiée et l'expression est mise en pratique en général dans des activités de simulation et de jeu de rôles (Ibid.). Les échanges se déroulent dans le cadre de situations authentiques qui favorisent l'acquisition des

¹² Saussure distingue entre la « **langue** » = partie socialement et conventionnellement déterminée du langage et la « **parole** » = exécution individuelle de la langue (MOESCHLER & REBOUL, 1994, p. 45).

¹³ On préfère parler plutôt des « approches communicatives », car il en existe beaucoup de méthodologies dérivées.

compétences socioculturelles et stratégiques, l'appropriation des actes de parole et l'usage de l'implicite de langue (op. cit., p. 247 – 248) (voir plus dans le chap. 2). Dans cette perspective, l'apprenant est capable de prendre en considération les aspects tels que le statut social ainsi que l'âge des interlocuteurs et le lieu de l'échange et il sait varier son énoncé selon qu'il veut demander une information, donner un ordre ou convaincre son interlocuteur (op. cit., p. 246).

L'approche qui va encore plus loin dans les objectifs visés de l'approche communicative est l'**approche** dite « **notionnelle-fonctionnelle** », apparue au début des années 1980. En effet, les besoins langagiers sont pris en compte dès le démarrage de l'apprentissage (TAGLIANTE, 1994, p. 33). En cela, elle se rapproche beaucoup des méthodologies utilisées en FOS (Ibid.). La première méthode de ce type est intitulée « Archipel », dont le titre indique que l'on peut naviguer où l'on veut selon nos désirs et/ou nos besoins (Ibid.).

Enfin, la méthodologie qui s'impose à l'heure actuelle et qui fait partie du *Cadre européen commun de référence* (ensuite « CECR ») est l'**approche actionnelle**. Celle-ci considère « tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés » (CECR, chap. 2).

Contrairement à l'approche communicative, on ne communique plus seulement pour parler avec l'autre mais on communique pour agir avec l'autre¹⁴. En contexte scolaire, il est possible de créer des situations quasi-authentiques où la langue est utilisée pour accomplir une tâche finale, et cette authenticité peut accroître la motivation de l'apprenant¹⁵. Une telle tâche peut être sans doute un jeu de rôles, pendant lequel les apprenants mobilisent toutes les compétences visées du *CECR*, examinées de manière plus détaillée dans le chapitre suivant.

Aujourd'hui, les méthodes actuelles tendent plutôt à concilier les avantages de plusieurs approches et non pas à tenir strictement à une approche choisie (TAGLIANTE, 1994, p. 34). Dans le champ qui a été esquissé, nous pouvons donc constater que les jeux de rôles, d'origine des méthodologies communicatives, se sont maintenus jusqu'au présent puisqu'ils correspondent aux besoins langagiers définis.

¹⁴ Fiche didactique : La perspective actionnelle, p. 1 [En ligne] [Consulté le 31 janvier 2018].

¹⁵ Fiche didactique : La perspective actionnelle, p. 6 [En ligne] [Consulté le 31 janvier 2018].

2 Apports des jeux de rôles en classe de langue

La spontanéité dans l'expression orale en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère fait, apparemment, la partie la plus désirée des compétences langagières. Or, elle n'est pas forcément innée et pour que l'on puisse arriver à un tel stade, il faut fournir aux apprenants un nombre d'occasions suffisant pour que ces derniers puissent mettre en pratique ce qu'ils ont appris comme théorie (HENDRICH, 1988, p. 216). À cela se lie l'importance de l'automatisation des éléments que l'on met à point par préférant des exercices oraux (op. cit., p. 213).

Le dictionnaire de didactique de français (CUQ, 2003, p. 142) classe sous les compétences développés grâce à la pratique de jeux de rôles trois composantes, à savoir la composante linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Sans doute, les trois composantes mentionnées sont fondamentales pour une conversation effective et raisonnée. C'est aussi l'une des raisons pour leur intégration dans le *CECR*.

Dans les chapitres qui suivent, nous allons voir ces composantes de plus près et nous allons montrer pourquoi elles sont si importantes dans le monde de nos jours.

2.1 Pragmatique

L'étude de l'intention communicative des locuteurs, des moyens que ceux-ci utilisent pour réaliser cette intention et des mécanismes qui permettent à l'interlocuteur de la deviner figurent parmi les thèmes principaux sur la base desquels se forme la pragmatique (SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, 2014, p. 35).

À l'opposé de la linguistique qui, quant à elle, étudie le système de la langue, la pragmatique¹ s'intéresse à l'usage du langage (MOESCHLER & REBOUL, 1994, p. 17). En effet, la pragmatique, dont la maîtrise nous facilite la communication de tous les jours, s'avère comme la plus difficile compétence à apprendre dans une langue étrangère (SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, 2014, p. 7). En revanche, les défauts dans cette sphère chez certains individus peuvent amener des malentendus voire des conflits (Ibid.)

¹ Il existe beaucoup de définitions de la pragmatique selon son objet d'étude et plusieurs courants spécialisés se sont créés au sein de ce champ. Malgré cela, pour les besoins de ce travail, nous nous concentrerons sur le courant orienté dans le sens linguistique.

Le langage dans la conception pragmatique n'a pas la fonction descriptive mais actionnelle, cela veut dire que l'on réalise des actes de langage² (MOESCHLER & REBOUL, 1994, p. 18). En effet, c'est ce que l'on réalise aussi pendant les jeux de rôles. Dans les lignes suivantes, nous allons parler des actes de langage ainsi que d'autres spécificités qu'impliquent toute interaction.

2.1.1 Activité communicative

Aujourd'hui, la pertinence de la compétence de communication semble indubitable et c'est pourquoi le *CECR* y met le plus d'accent, notamment pour ce qui est de l'apprentissage des langues étrangères. L'objectif de tout apprentissage de l'oral est de mener les apprenants jusqu'à une communication la plus naturelle et la plus authentique possible (CUQ & GRUCA, 2002, p. 177).

Par ailleurs, savoir communiquer dans une langue étrangère inclue à part une bonne expression orale aussi les compétences issues de la sociolinguistique (HENDRICH, 1988, p. 29). « Le soi est un produit de la vie sociale par lequel le sujet se constitue progressivement dans et par la communication » (VION, 2000, p. 34). Nous pouvons donc déclarer que la communication est, avec la coopération, la compétition et la prise de décision, l'un des comportements sociaux de base (CARÉ & DEBYSER, 1978, p. 104).

Les jeux de rôles et des simulations figurent, en conséquence, comme des techniques bien adaptées pour montrer aux apprenants des situations de communication variées où ils peuvent expérimenter toutes sortes d'actes de parole (op. cit., p. 69).

La forme de communication par excellence est le dialogue (SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, 2014, p. 53). Très souvent, mais sans en être vraiment conscients, pour participer à un bon dialogue, il faut maîtriser des compétences assez complexes (Ibid.). À titre d'exemple, il est nécessaire, d'un côté d'éviter les chevauchements des communicants et des pauses trop longues, de l'autre côté, de savoir se taire quand approprié et choisir et développer les sujets (Ibid.)³.

2.1.2 Actes de langage

Concernant le point de départ pour l'éclaircissement des actes de langage, on le doit à **John Austin** (1955), qui a remarqué que la langue a la fonction actionnelle

² « Acte de langage » et « acte de parole » sont pris pour synonymes.

³ La question des sujets est plus traitée dans le champ de l'analyse conversationnelle (SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, 2014, p. 53).

(MOESCHLER & REBOUL, 1994, p. 18). En effet, la nature et le déroulement de chaque communication dépendent de **l'intention communicative**. Et chaque intention correspond à un acte de langage concret (HENDRICH, 1988, p. 37).

Dans cette perspective, Austin a identifié plusieurs types des actes selon la « force illocutoire », c'est-à-dire selon l'intention du locuteur (SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, 2014, p. 36). Il a fait un classement des actes verdictifs (p. ex. condamner, évaluer), exercitifs (p. ex. ordonner, interdire), promissifs (p. ex. promettre, garantir), comportatifs (p. ex. s'excuser, remercier) et expositifs (p. ex. affirmer, remarquer) (MOESCHLER & REBOUL, 1994, p. 63).

John Searle (1969) enchaîne sur Austin par une nouvelle classification des actes de langage : les représentatifs (p. ex. assertion, affirmation), les directifs (p. ex. ordre, demande, conseil), les promissifs (p. ex. promesse, offre, invitation), les expressifs (p. ex. félicitation, remerciement), les déclaratifs (p. ex. nomination, baptême) (op. cit. 72 – 73).

En outre, les actes de parole peuvent se profiler, en réalité ou joués comme réels en classe, comme des **interactions complémentaires** ou **symétriques** (VION, 2000, p. 129, 135). Tandis qu'au niveau des interactions complémentaires, il s'agit des interactions institutionnalisées, ce qui implique une position « haute » et une position « basse », les statuts et les pouvoirs des interactionnistes lors des interactions symétriques ne sont pas prédéfinis en avance (Ibid.).

La domination ou la symétrie sont fondées sur de nombreux aspects parmi lesquels par exemple la profession, l'âge, le sexe, les relations familiales ou les rôles actuels (p. ex. vendeur – client) (HENDRICH, 1988, p. 39). Les conséquences subséquentes de ces facteurs sont le choix du tutoiement ou du vouvoiement, les salutations adéquates et autres stratégies de politesse (SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, 2014, p. 30).

Il s'avère très utile d'entraîner en classe des situations dans lesquelles sont présentes des interactions de toutes sortes (HENDRICH, 1988, p. 39). En effet, grâce à ce que l'on appelle « **l'historicité interactionnelle** », on peut mémoriser certains comportements dans une situation spécifique, qui a beaucoup de chances de se reproduire par exemple dans des interactions institutionnalisées ou dans une conversation informelle avec un inconnu (VION, 2000, p. 99).

Une autre théorie, à savoir le **principe de coopération** dont l'auteur est **Paul Grice**, a été développée dans les années 70 (SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, 2014, p. 18). Le principe de coopération réside dans quatre maximes, concrètement dans la **maxime** de quantité, qualité, pertinence et de manière (op. cit., p. 19).

Or, dans la communication réelle, ces règles sont souvent transgressées (Ibid.). C'est pourquoi Grice a introduit aussi la théorie des « **implicatures** », qui dit que l'on communique aussi des contenus implicites (op. cit., p. 20). L'une catégorie des implicatures sont dites « **conventionnelles** » et se lient à un moyen linguistique concret selon les conventions culturelles. Pour l'illustrer, nous pouvons citer le principe de modestie qui implique, entre autres, l'usage de modes et de temps spécifiques comme le conditionnel dans la formule « *je voudrais* » (VION, 2000, p. 222).

L'autre catégorie est présentée par les implicatures « **conversationnelles** », qui portent sur une situation communicative concrète et qui apparaissent typiquement lorsque les maximes de Grice sont transgressées (Ibid.). Ce fait peut être illustré par un énoncé « *Il fait froid* » qui est utilisé dans le sens « *je te demande de fermer la fenêtre* » (MARTINS-BALTAR, 1994, p. 17).

En effet, les actes indirects font partie fondamentale du langage (VION, 2000, p. 45). L'interlocuteur est censé de déchiffrer des significations cachées grâce aux **interférences**, lesquelles reflètent ses expériences et ses connaissances du monde (SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, 2014, p. 20). Un interlocuteur devrait être capable de discerner les actes directs et indirects et, de cette façon, ne pas entendre chaque énonciation de manière littérale, car celle-ci peut être basée sur l'ironie, la métaphore ou les usages approximatifs (MOESCHLER & REBOUL, 1994, p. 22, 98).

2.1.3 Non-verbal et para-verbal

Roman Jakobson distingue toutes sortes de fonctions du langage (CARÉ & DEBYSER, 1978, p. 5). En effet, ce qu'englobe le langage ne se limite pas à coder l'information ou l'expérience, mais cela comprend aussi exprimer nos sentiments, agir sur l'autrui et entretenir la communication (CUQ & GRUCA, 2002, p. 176).

Outre les **canaux verbaux** qui portent le sens lexical, il ne faut pas oublier dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère, les éléments tout à fait fonctionnels tels que les phatiques qui servent à maintenir le contact et à indiquer au locuteur que l'on le suit (*hm, eh bien, ah d'accord, ah bon, ça alors...*), les onomatopées, les mots vagues comme *truc, machin* ou *chose* et enfin, les régulateurs d'ouverture, de clôture et éventuellement de pré-clôture (*bon, voilà*) (op. cit., p. 151, 217, 249).

Comme Vion (2000, p. 18) l'indique dans son ouvrage, « on ne peut ne pas communiquer ». Un geste, un vêtement voire une absence sont porteurs de signification (Ibid.). Il fait un classement des **canaux non-verbaux statiques** qui impliquent le « look »

global et **cinétiques** qui caractérisent la proxémique, en d'autres termes les distances de communication, et la posturologie, c'est-à-dire les postures (op. cit., p. 253). Hendrich (1988, p. 37) mentionne encore l'haptique (le toucher, p. ex. serrer la main), la kinesthésique (les mouvements du corps, p. ex. le haussement des épaules), la mimique (les gestes du visage, p. ex. le haussement des sourcils) et les regards⁴.

En effet, les techniques d'expression corporelle, souvent utilisées dans la formation des acteurs, nommées tout simplement « mimodrames » jouent un rôle assez important dans la communication (CARÉ & DEBYSER, 1978, p. 64 – 65). Il faut habituer les apprenants aux différences culturelles qui peuvent exister aussi au niveau de la gestuelle sans oublier l'usage des gestes en tant que tels (op. cit., p. 83). Des prérequis comme la création d'un environnement de confiance en classe, des exercices motoriques et l'identification des gestes sont bienvenus (op. cit., p. 82 – 88).

À cela s'ajoutent les **canaux para-verbaux** parmi lesquels la voix, les intonations, les accents, le rythme, les pauses, le timbre, le cri, le rire, etc. (VION, 2000, p. 18), très importants dans beaucoup de langues dont le français.

Somme toute, l'expression orale implique, en dehors de tout ce qui est verbal, également tout un travail tant sur la paralinguistique que sur le non-verbal, ce qui la rapproche du travail d'un comédien (CUQ & GRUCA, 2002, p. 176). L'une des techniques les plus originales pour entraîner cela est donc le jeu de rôles (Ibid.).

2.1.4 Socialisation

Parler en tant que représentant d'un rôle spécifique implique la convocation de l'autre dans son rôle spécifique à lui (VION, 2000, p. 35). Ainsi, entretenir une communication en tant que vendeur ou médecin suppose toujours la présence d'un client (Ibid.)⁵. Le social intègre plusieurs composantes dont la notion de rôle, de savoirs, de systèmes de croyance, de présupposés culturels, de compétences et de savoir-faire (op. cit., p. 66).

Comme nous l'avons déjà mentionné dans 1.3, ce qui caractérise les méthodes de mise en scène, c'est qu'elles mettent en scène des simulations pratiques, en d'autres termes

⁴ Le classement de Křivohlavý (1980)

⁵ Nous nous référons ici au **statut** « **latent** » et non au **statut** « **actuel** » qui dépend de la situation actuelle. En effet, le statut latent d'un médecin est sa profession, mais à un moment donné, il peut lui aussi devenir client d'un vendeur (VION, 2000, p. 79).

des situations sociales de tous les jours et une acceptation d'un rôle social concret avec tout ce que celui-ci implique.

C'est justement ici que l'on se rencontre avec des objectifs éducatifs transversaux. D'une manière très effective, les enseignants de langues étrangères peuvent contribuer non seulement à la progression dans la langue, mais aussi à l'acquisition des compétences telles que l'orientation générale dans la société. Il est donc question d'une activité enrichissante pour l'apprentissage, mais également d'un point de vue personnel (DUBOS, 19/02/14, p. 4).

L'une des situations sociales typiques et peu agréables est par exemple un conflit. D'où l'utilité incontestable des méthodes de mise en scène. En effet, elles présentent un bon entraînement pour se familiariser avec la gestion des conflits de quelque nature (JANKOVCOVÁ, PRŮCHA & KOUDELA, 1989, p. 119). Les conflits qui méritent d'être traités en classe sont ceux qui existent au niveau interpersonnel et qui apparaissent lors de l'affrontement d'idées, d'attitudes ou d'intérêts (MAŇÁK, 1997, p. 29). L'enseignant est censé ainsi de proposer à ses élèves de situations comme la réclamation de marchandises ou de services ou la transgression de règles et de prescriptions (JANKOVCOVÁ, PRŮCHA & KOUDELA, 1989, p. 119).

Or, proposer un sujet en tant que tel ne suffit pas, il est nécessaire de faire un bilan de schémas de solutions favorables et de souligner les réactions convenables des apprenants (op. cit., p. 120). Aucune interaction n'est complètement coopérative, seulement elle peut incliner plus du côté coopératif, comme c'est le cas de la conversation (VION, 2000, p. 126). Par contre, dans un débat, une dispute ou une discussion, la stratégie de compétition est celle qui est dominante (Ibid.). En tout cas, il faut adopter certains comportements de considération et respecter le contrat de parole dans chaque situation.

2.1.5 Interculturel

Si l'on parle d'une bonne maîtrise d'une langue, on parle à la fois d'une bonne maîtrise de l'ensemble culturel. Comme l'explique Vion (2000, p. 25), « la diversité des langues ne se limite pas à une diversité de sons et de signes mais implique une diversité des optiques du monde ». Le sens se construit donc à partir des acteurs, des situations interactives, des habitudes culturelles de dire et de faire, des présupposés et des implicites de la communication (op. cit., p. 24). En effet, il existe une asymétrie entre les communicants parmi lesquels le natif se trouve en position dite « haute » et le locuteur

étranger en position dite « basse », caractérisée par une certaine insécurité (CUQ & GRUCA, 2002, p. 97).

Afin qu'une communication exolingue⁶ soit possible, il faut avoir certains préalables culturels, c'est-à-dire des **savoir-vivre** et des **savoir-faire**⁷ déjà acquis, tandis que d'autres peuvent s'acquérir en cours d'échange puisqu'ils ne sont pas explicites voire explicites (VION, 2000, p. 50). Il s'avère très utile d'inculquer à nos apprenants certaines stratégies de communication de peur qu'ils ne fassent pas un faux-pas lié à la différence culturelle.

Bien évidemment, même au sein des groupes sociaux « homogènes », chacun peut avoir des conceptions personnalisées d'une chose ou d'une règle postulée comme commune (op. cit., p. 85). Plus précisément, même entre deux locuteurs natifs, ils peuvent se produire des malentendus (CUQ & GRUCA, 2002, p. 97).

Bref, avoir l'occasion à entrer en interaction avec un étranger nous permet de déplacer voire de modifier nos images préconstruites qui sont souvent déformées par des clichés trop généralisés (VION, 2000, p. 86). Cependant, le paramètre culturel devrait aujourd'hui figurer côte à côte du paramètre linguistique (CUQ & GRUCA, 2002, p. 62).

2.2 Psychodrame ou « psycho hygiène »

En comparaison avec le reste des jeux, les jeux de rôles ne présentent pas un jeu à quelque chose, mais un jeu à être quelqu'un y compris soi-même (CARÉ & DEBYSER, 1978, p. 64). De plus, s'exprimer dans une langue étrangère permet de se découvrir sous une autre forme (expressions, voix différente), ce qui peut créer de la curiosité ou de l'amusement, mais aussi de la peur (DUBOS, 19/02/14, p. 3).

Lors des jeux de rôles, on demande aux étudiants de se comporter comme les simples acteurs de personnages fictifs. Néanmoins, ce n'est pas toujours le cas et on peut faire face à des étudiants qui projettent complètement leur personnalité dans la scène (CARÉ & DEBYSER, 1978, p. 67). En effet, il n'est pas rare que la psychothérapie se sert

⁶ La communication est qualifiée d'« exolingue » si l'un des participants à la communication parle une langue étrangère pour l'autre (CUQ & GRUCA, 2002, p. 96 – 97).

⁷ Le *TLFi* définit le **savoir-faire** comme « qualité d'une personne qui manifeste de l'habileté à réussir ce qu'elle entreprend, dans divers domaines, surtout pratiques: affaires, relations, vie sociale » et le **savoir-vivre** comme « connaissance et mise en pratique des usages de la politesse, de la vie en société » [En ligne] [Consulté le 5 avril 2018].

de cette technique ludique avec l'intention de révéler le comportement d'un patient dans des situations spécifiques ou après avoir vécu des événements traumatisants (op. cit., p. 68).

Il est recommandé d'éviter ce type de traitement en classe car l'enseignant ne dispose pas de la formation nécessaire pour intervenir si une conduite agressive ou dépressive apparaît (CUQ, 2003, p. 207). Il est toutefois difficile de décider des frontières entre un psychodrame et un jeu de rôles surtout si l'enseignant « propose des situations ou bien encore des personnages trop impliquants pour un public donné » (Ibid.). Apparemment, « plus les règles et le scénario sont définis, moins les participants risquent de s'identifier avec les rôles » (CARÉ & DEBYSER, 1978, p. 67).

De même, il est toujours plus facile de jouer des rôles disons caricaturaux (un bandit, un agent de police, un président, etc.) que ceux très proches de notre rôle social réel (op. cit., p. 68).

Parfois il faut penser aussi au choix de thème. Certains personnages comme une marâtre ou un ogre peuvent être déclencheurs de souvenirs traumatisants pour des enfants, par contre, avec des adultes il est conseillé de réserver aux thèmes tels que le racisme (Ibid.). Dans tous les cas, c'est à l'enseignant d'observer le comportement et les expressions d'émotions de ses apprenants et d'être prêt à intervenir si l'on se trouve à la limite.

Par contre, des fois « l'emploi d'une langue étrangère dans les jeux de rôles comporte un élément de distanciation que n'a pas la langue maternelle et peut minimiser les bavures psychodramatiques. » (Ibid.). C'est la raison pour laquelle il serait opportun si chaque apprenant puisse essayer un rôle qui peut-être dans la vie réelle ne lui convient pas, mais avec lequel il s'identifie dans un milieu culturel différent. Les introvertis ont la possibilité de se métamorphoser ainsi en leaders et vice-versa. Bien sûr, en aucun cas on ne devrait pas forcer ceux qui ne veulent pas participer pour des raisons personnelles graves.

2.3 Motivation et créativité

La créativité peut être précisée comme une aptitude à imaginer, à inventer, à découvrir, à s'exprimer, à déstructurer, à restructurer et enfin, à produire (CARÉ & DEBYSER, 1978, p. 116 – 117). Si l'on veut cultiver chez nos apprenants ces aptitudes, les méthodes actives nous fournissent assez de moyens pour y accéder. Les méthodes actives consistent dans la gestion de problèmes, dans la communication et dans le travail coopératif, autrement dit dans tout ce qui stimule la pensée créative (JANKOVCOVÁ,

PRŮCHA & KOUDELA, 1989, p. 16). Du point de vue pédagogique, ce que l'on favorise en jouant les jeux de rôles, c'est un type provenant de la taxinomie des créativités, à savoir la créativité sémantique, qui est liée à l'acte d'énonciation et qui suppose une compétence à nuancer et à modaliser le sens (CARÉ & DEBYSER, 1978, p. 118).

Puisqu'à l'école secondaire les étudiants se trouvent dans une période de formation de leur personnalité et de stabilisation de leurs attitudes et valeurs, c'est principalement à cette époque que l'on peut développer chez eux une pensée créative (JANKOVCOVÁ, PRŮCHA & KOUDELA, 1989, p. 16). Ce type d'enseignement exige bien sûr de nombreux changements au niveau de l'organisation et des méthodes d'enseignement, sans oublier une approche créative de la part de l'enseignant aussi (Ibid.).

On voit l'utilité de la pensée créative surtout en tant que pédagogues. Les apprenants, quant à eux, ne doivent pas toujours reconnaître tous les avantages que l'apprentissage leur apportera. C'est à ce stade où s'impose l'importance de la motivation. Les jeux de rôles entraînent en général « une hausse de la motivation et du dynamisme », car les apprenants eux-mêmes deviennent acteurs de leur apprentissage (DUBOS, 19/02/14, p. 3). Cette activité pratiquée en classe de langue permet de sortir du cadre classique de l'enseignement et d'amener une atmosphère exolingue (Ibid.).

Les jeux aident à former de bonnes relations de l'enseignant avec ses apprenants, renforcent l'intérêt pour la langue et grâce à la compétitivité saine, les apprenants s'engagent volontiers et de manière active dans des activités ludiques (HENDRICH, 1988, p. 356).

De plus, par un simple jeu d'assonance, nous pouvons même recevoir à la place de jeux de rôles des « jeux drôles » (CARÉ & DEBYSER, 1978, p. 67). Effectivement, si le climat en classe le permet, les jeux de rôles débouchent souvent à un résultat plein d'humour surtout dans le cas de l'incarnation des personnages caricaturaux.

3 Organisation des jeux de rôles

Vu les compétences que peut apporter la pratique de jeux de rôles en classe de langue esquissées tout à l'heure, dans l'ouvrage de Caré & Debyser (1978, p. 70) il est recommandé d'introduire les jeux de rôles relativement tôt dans les cours. Pourtant, il ne faut pas oublier que le choix de tout jeu didactique doit correspondre, d'un côté à l'objectif pédagogique et, de l'autre côté, aux conditions concrètes d'une classe, notamment à l'âge, au niveau de langue et au nombre d'apprenants (HENDRICH, 1988, p. 367). De même, il est convenable de faire participer à l'activité tous les apprenants, bien sûr là où la situation actuelle le permet (cf. 2.2).

Dans le prochain sous-chapitre, nous allons expliciter l'une des démarches possibles si l'on veut essayer un jeu de rôles en classe de langue. Sans doute, c'est le professeur qui détient le rôle fondamental pour un bon fonctionnement de l'activité (DUBOS, 19/02/14, p. 4).

3.1 Choix des jeux de rôles

Le choix d'un jeu de rôles dépend toujours du choix de l'enseignant. Ce dernier peut trouver l'inspiration dans le manuel exploité dans le cours ou dans d'autres sources¹. Selon le degré d'improvisation, il peut opter parmi trois types de jeux de rôles (DUBOS, 19/02/14, p. 4) :

- 1) **Improvisations guidées** – personnages et trames sont prédéfinis
- 2) **Improvisations ouvertes** – apprenants doivent élaborer une trame à partir d'une situation initiale
- 3) **Improvisations thématiques** – seul le thème est donné

Les jeux de rôles peuvent mettre en scène différentes catégories d'interaction mentionnées dans le chapitre 2.1.2, consacré aux actes de langage. Nous avons à disposition des interactions formelles ou institutionnalisées et des interactions informelles. Il peut s'agir également d'un contact direct ou indirect, ce dernier réalisé par exemple

¹ Une autre source peut être Internet, sinon il est à noter qu'en comparaison avec les dramatisations, pour lesquelles maintes publications ont été trouvées, nous n'avons rencontré aucun ouvrage spécialisé aux jeux de rôles.

comme une conversation téléphonique (HENDRICH, 1988, p. 38). Comme nous l'avons déjà vu, il est indispensable de varier les différents types d'interaction.

Ce que nous avons abordé au chapitre précédent aussi, c'est que les jeux de rôles ont un impact sur l'ensemble de la personnalité des apprenants, à partir des compétences communicatives jusqu'à des incidences psychologiques. En tant qu'enseignant, on peut se donner tant des visées complexes issues de la formation continue des apprenants, tant des objectifs plus ancrés dans le sujet enseigné à un moment donné. En effet, les jeux de rôles peuvent être amenés pour systématiser une notion de grammaire ou pour exploiter des lexiques thématiques (DUBOS, 19/02/14, p. 3).

Pour ce qui est de la grammaire, il nous paraît impossible de trouver des jeux de rôles appropriés à toutes les composantes grammaticales. Quant au sujet lui-même, il devrait correspondre aux situations réelles que l'on peut rencontrer dans la vie. Il existe des sujets peut-être stéréotypés, mais bien fonctionnels pour l'entraînement de certains points grammaticaux (ensuite « PG »). Citons quelques-uns mentionnés par Caré & Debyser (1978) :

- Interrogatoire de police : un commissaire pose des questions et l'accusé nie systématiquement (p. 113)
 - PG : formation des questions et de la négation
- Agence de voyage (p. 113)
 - PG : prépositions et des noms de pays
- Jeu de la voyante et du consultant : le client pose des questions sur son futur et la voyante lui fait des prédictions qui peuvent être humoristiques (p. 97)
 - PG : temps futurs
- À la maison : la femme reproche à son mari ce qu'il aurait dû faire pendant son absence (p. 68)
 - PG : le conditionnel passé

3.2 Étapes des jeux de rôles

Les méthodes de mise en scène exigent de l'enseignant une bonne préparation méthodique et organisationnelle (MAŇÁK, 1997, p. 33). Si les apprenants sont guidés vers l'improvisation, cela ne devrait pas être le cas de l'enseignant (Ibid.). En effet, « la qualité et la précision de la préparation garantissent une meilleure gestion du groupe et de

meilleurs résultats pédagogiques » (DUBOS, 19/02/14, p. 4). Chaque jeu de rôles devrait être dirigé par un ensemble d'étapes présentées ci-dessous:

- 1) Tout d'abord, l'enseignant décide de choix du scénario en conformité avec l'objectif de l'activité proposée (MAŇÁK, 1997, p. 36). Concernant l'objectif pédagogique, il est préférable de le faire deviner par les apprenants dans la dernière phase de l'exploitation de l'activité, et par la suite, d'en débattre ensemble (DUBOS, 19/02/14, p. 5).
- 2) Si l'enseignant opte pour une improvisation ouverte ou thématique, autrement dit sans canevas précisé, il est toujours recommandé de l'avoir pensé pour soi-même en avance (MAŇÁK, 1997, p. 36) et d'être prêt à se mettre soi-même en jeu (DUBOS, 19/02/14, p. 4). Les apprenants, par contre, ne reçoivent qu'une description de la situation et des caractéristiques brèves des personnages (Ibid.).
- 3) Ensuite, il explique la situation aux apprenants et les motive. Ce qui est très important, c'est de créer un climat de confiance (op. cit., p. 3).
- 4) Il procède à la formation de groupes. Il ne faut jamais forcer un apprenant à jouer si celui-ci le rejette (Ibid.). Cela peut émaner, entre autres, de la peur d'être ridicule ou jugé (Ibid.). Pour éviter ce type de blocage, il semble utile de mettre l'accent sur le côté ludique de l'activité (op. cit., p. 4).
- 5) Il choisit les acteurs et leur distribue par écrit les caractéristiques de leurs personnages qui contiennent encore beaucoup de détails si l'on commence avec la pratique de cette technique (MAŇÁK, 1997, p. 37). Il donne du temps pour que les apprenants réfléchissent sur leur rôle et leur donne des pistes pour le déroulement, mais laisse assez de place pour l'improvisation et l'imagination (DUBOS, 19/02/14, p. 5). Il est important d'insinuer principalement les caractéristiques qui sont moteurs de l'intrigue (MAŇÁK, 1997, p. 37).

Si certains apprenants n'incarnent aucun rôle, il est souhaitable de leur donner du travail, comme par exemple la préparation de la scène et de décors. Plus tard ils peuvent fonctionner comme public dont la mission sera d'évaluer le déroulement de jeux de rôles et les performances des joueurs (MAŇÁK, 1997, p. 37). Même comme en dramaturgie, jouer un rôle exige la présence du public (VION, 2000, p. 38), il ne faut donc pas estimer que les apprenants qui forment le public ne puissent pas contribuer au jeu.

- 6) Il précise le temps de préparation des apprenants en groupes. Dans le cas des improvisations guidées, il n'y en a pas besoin, si l'on parle des improvisations ouvertes et thématiques le temps varie de 5 – 15 minutes (DUBOS, 19/02/14, p. 5).
- 7) Après avoir passé par toutes les étapes ci-dessus, les groupes jouent chacun leur tour sa scénette². Pendant le jeu lui-même, l'enseignant se limite à la prise de notes et intervient seulement dans des cas limites que ce soit à cause d'un conflit apparu ou faute d'idées de la part des apprenants pour continuer dans le jeu (MAŇÁK, 1997, p. 37). Il ne corrige pas les erreurs immédiatement de peur de ne bloquer ou frustrer les apprenants (DUBOS, 19/02/14, p. 5).
- 8) Enfin, il annonce la fin du jeu et introduit l'évaluation. D'abord ce sont les acteurs eux-mêmes qui s'auto-évaluent, ensuite le public qui donne ses commentaires et le dernier se prononce l'enseignant (MAŇÁK, 1997, p. 37). Les apprenants et l'enseignant échangent sur les objectifs pédagogiques, les points lexicaux et grammaticaux, leurs impressions et les difficultés auxquelles ils ont fait face (DUBOS, 19/02/14, p. 5).

Voilà un schéma possible du déroulement des jeux de rôles. Toutes les consignes doivent être claires dès le début. Sinon, on risque le chahut voire l'excitation des groupes (op. cit., p. 3). Il est tout à fait correct de demander le respect des autres dans le groupe ainsi que le respect des autres dans la salle (Ibid.).

Les sous-chapitres suivants développent plus en détails certaines phases mentionnées, à savoir la formation de groupes, la mise en scène et l'évaluation.

3.2.1 Formation de groupes

En littérature sur la pédagogie, on peut se rencontrer avec un nombre de 3 – 5 apprenants composant un groupe idéal pour qu'une communication puisse fonctionner à l'intérieur d'un tel groupe (MAŇÁK, 1997, p. 65). Parfois la tâche est plus compliquée dans le cas d'une classe très nombreuse (JANKOVCOVÁ, PRŮCHA & KOUDELA, 1989, p. 36). La distribution d'apprenants dans les groupes peut s'effectuer de manière aléatoire, spontanée ou dirigée (op. cit., p. 37). Dans la majorité des cas, on a tendance à laisser le regroupement aux apprenants. Or, ceci pose quelques inconvénients découlant de

² Équivalent d'un jeu de rôles

la formation des groupes « trop homogènes », issus par exemple des apprenants socialement isolés qui sont « restés » (Ibid.).

Le problème présenté en haut ne peut être résolu avec le choix topographique, c'est-à-dire, avec la distribution selon la place en classe, car celle-ci indique déjà des relations régnantes en classe (Ibid.). On peut opter donc pour une distribution complètement aléatoire comme le tirage au sort des fiches numérotées ou pour l'ordre alphabétique (Ibid.)³.

Par ailleurs, si l'enseignant est au courant des relations et des niveaux de langue de ses élèves, il peut procéder d'une manière tout à fait consciente et former des groupes homogènes ou hétérogènes pour que ces derniers fonctionnent le mieux possible. Caré & Debysers (1978, p. 90) proposent encore de grouper les apprenants selon ce qu'ils nomment « le degré de maturité affective et culturelle ».

De toute façon, le résultat du travail de groupe dépend beaucoup du fait si les apprenants sont habitués à travailler ainsi (MAŇÁK, 1997, p. 67).

3.2.2 Mise en scène

Pour que les scènes jouées aient l'air le plus authentique possible, il est souhaitable d'aménager la classe de telle sorte que l'on y amène un temps ainsi qu'un espace fictif (HENDRICH, 1988, p. 39). L'ajustement le plus simple est de mettre les chaises en demi-cercle (Ibid.). De plus, on peut essayer de changer toute la salle en un lieu agréable en peignant les murs, en apportant des fleurs et en utilisant la musique (Ibid.). Si possible, on peut profiter de nouvelles technologies (Ibid.). Il ne faut même pas se limiter en ce qui concerne la saison, si dehors l'hiver bat son plein, nous pouvons très bien jouer une scène estivale sur plage (Ibid.).

Si l'on dispose de beaucoup de temps et la mise en scène est un projet de longue durée (p. ex. la simulation globale), il est possible de préparer tout ce qui contribue à l'authenticité du jeu, à savoir des décors et des costumes.

Toutefois, les éléments présents dans une classe, à savoir une chaise et une table sont, en général, absolument suffisants car il ne faut pas détourner les objectifs principaux du jeu (CARÉ & DEBYSER, 1978, p. 90). Dans le cas des jeux de rôles, il suffit de délimiter l'espace de jeu et celui du public (DUBOS, 19/02/14, p. 4).

³ Nous sommes d'avis que cette variante de formation de groupes ne peut fonctionner qu'une seule fois de peur que les groupes ne soient identiques à chaque fois.

Si quelques accessoires très simples augmenteraient la motivation des apprenants, par exemple pour le sujet de la voyante et de son client (traité dans 3.1), on pourrait apporter des documents authentiques tels que les horoscopes, un foulard, des cartes ou autres choses (CARÉ & DEBYSER, 1978, p. 97).

3.2.3 Évaluation

Certes, il est mieux si l'on préfère les jeux de rôles en tant que l'activité de répétition plutôt que l'activité servant à expliquer un nouveau sujet (HENDRICH, 1988, p. 367). L'activité devrait servir à conclure une unité ou un point grammatical et/ou lexical (DUBOS, 19/02/14, p. 3). Étant donné que jouer une situation improvisée est une activité complexe qui exige avoir passé par des prérequis quant au lexique et à la grammaire, dans le sens inverse on risquerait un résultat seulement très peu réussi (Ibid.).

Comme nous l'avons déjà amorcé dans 3.2, la correction simultanée d'erreurs ou de fautes⁴, fréquente lors des exercices préparatoires, est à éviter lors des exercices productifs, parmi lesquels se trouvent aussi les jeux de rôles. Les raisons en sont à la fois psychologiques et didactiques (HENDRICH, 1988, p. 220). Le principe est le même comme avec la méthode de remue-méninges, puisque celle-ci interdit une quelconque critique pendant la phase productive d'idées (MAŇÁK, 1997, p. 25).

Sans prendre en compte le niveau de langue, pour évaluer le discours oral, les contenus phonétiques tels que la prononciation, la prosodie, l'aisance ou la fluidité de la parole jouent un rôle important (Ibid.). En second lieu devrait venir la morphosyntaxe, la cohésion et la richesse du lexique (op. cit., p. 211). En ce qui concerne la brièveté de l'expression de certains apprenants, celle-ci ne peut pas être évaluée de façon négative si elle est bien pondérée par le contenu et par l'expression fluide et correcte du point de vue grammatical (HENDRICH, 1988, p. 221).

À cela s'ajoutent les critères d'évaluation clairs et intelligibles que chaque enseignant devrait avoir élaboré en avance. L'enseignant travaille généralement avec des grilles qui l'aident à attribuer le nombre de points le plus objectif que possible (CUQ & GRUCA, 2002, p. 210). Une telle grille existe aussi en examens *DELFDALF* où les examinateurs attribuent le nombre de points séparément d'après chaque compétence spécifique et type d'examen. Le jeu de rôles y est pour le niveau B1 nommé « Exercice en

⁴ Selon le *CECR* (p. 118), les **erreurs** « sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible », alors que les **fautes** (= lapsus) « ont lieu quand l'utilisateur/apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre ».

interaction » (voir ANNEXE 1). On peut bien voir qu'à part la maîtrise de la prononciation, de la morphosyntaxe et du vocabulaire, ce qui est évalué, c'est aussi le respect de la situation, l'usage des actes de parole adéquats et des codes sociolinguistiques (traité dans 2.1.2 et 2.1.4).

Une autre catégorie des jeux de rôles ou des jeux dans le sens plus large sont les jeux compétitifs. Leur spécificité consiste dans l'évaluation par rapport aux groupes gagnants ou perdants selon l'ordre (MAŇÁK, 1997, p. 33). D'un côté, il est efficace de soutenir la compétitivité saine chez les apprenants et la coopération maximale pour le succès du groupe, de l'autre côté, il faut cultiver le sens pour le fair-play et pour la tolérance (Ibid.).

Dans le sous-chapitre 3.1, nous avons déjà insinué que la tâche évaluative n'appartient pas exclusivement à l'enseignant. Les apprenants doivent apprendre à s'auto-évaluer, ce qui est une compétence clé pour la préparation à la vie future et, en outre, on ne risque pas le bruit et l'inactivité des non-participants. Ceux-ci peuvent assumer un rôle tout à fait fonctionnel, à savoir composer un jury qui évaluera par la suite les performances de ses camarades de classe ou décidera du groupe gagnant si l'on parle des jeux compétitifs.

En ce qui concerne les compétences théâtrales, il vaut mieux donner quelques règles avant de se mettre au jeu théâtral. De telles règles peuvent exiger de parler distinctement, de ne pas tourner le dos au public, d'éviter des tics (mains dans les poches, piétinements) et de veiller à la paralinguistique et au non-verbal (cf. 2.1.3) (DUBOS, 19/02/14, p. 5). Effectivement, il est souhaitable de jouer un minimum afin de marquer la différence entre une simple activité orale et un jeu théâtral (op. cit., p. 4).

4 Pratique actuelle des jeux de rôles

Sur les pages précédentes, les jeux de rôles (ensuite « JDR ») ont été présentés sous différents angles. D'abord ont été vues la définition et l'origine de cette activité, puis les raisons pour lesquelles elle est pratiquée, et enfin, toutes les phases qui sont liées à sa réalisation en classe.

Dans la partie empirique de ce travail, nous nous concentrerons sur la pratique actuelle des JDR. Pour pouvoir émettre des hypothèses sur ce sujet, il fallait d'abord appliquer l'activité en classes de FLE et seulement après une expérience personnelle, nous sommes à même de nous plonger plus dans la matière et voir des difficultés qui surmontent au cours de la préparation ainsi que la réalisation de cette activité. Des problèmes peuvent en découler de nombreux facteurs qui entrent en jeu et qui peuvent considérablement influencer le résultat final d'un JDR. Aussi, avons-nous décidé de diviser la partie empirique en trois blocs.

En premier lieu, nous décrirons l'étude effectuée lors d'un stage pédagogique dans un lycée de huit années à Prague. L'étude a été faite dans trois classes, à savoir dans deux classes parallèles de la cinquième année et dans la sixième année constituée d'un mélange de deux classes parallèles.

En deuxième lieu, nous nous fixerons sur deux manuels du français actuels, à savoir sur *Saison* et *Génération*, les deux publiés dans la maison d'édition *Didier*. L'objet à examiner seront les JDR dont un enseignant de FLE peut profiter si les manuels mentionnés les proposent. Une comparaison au niveau de l'approche et des consignes sur cette activité sera présente aussi.

En troisième lieu, nous présenterons les résultats de l'enquête faite auprès des professeurs ainsi que des apprenants de la langue française en République Tchèque et en Slovaquie. Parmi nos centres d'intérêts figuraient la fréquence d'usage des JDR en classes de langue, la méthodologie employée, en d'autres termes la manière de faire les JDR et, en fin de compte, les expériences vécues pendant la réalisation de l'activité. Le traitement des résultats collectés est précédé d'une formulation de trois hypothèses de base qui seront confirmées ou non.

4.1 Application du jeu de rôles en classes de FLE

Comme présenté déjà dans l'introduction de la partie empirique, nous pouvons profiter d'une expérience personnelle en ce qui concerne l'emploi des JDR en classe. Le stage pédagogique a eu lieu en mars de cette année et les JDR ont été pratiqués dans trois classes au total, concrètement dans les classes 5A, 5B et 6AB, celle-ci étant constituée de quelques apprenants des classes 6A et 6B. À propos de l'âge des apprenants, il s'agit d'adolescents entre 16 et 17 ans.

Comme il est question d'un lycée de huit années, les élèves apprennent le français à partir de la deuxième année, ce qui équivaut à la septième année de l'école primaire. Ainsi, si nous mettons de côté le fait que les apprenants ont pu avoir commencé l'apprentissage de la langue aussi avant ou en dehors de l'école, les cinquièmes devraient être en contact avec la langue depuis presque 4 ans et la sixième depuis 5 ans.

Les classes ont été choisies conformément aux besoins actuels quant à la matière et aussi quant au niveau de français. Ce dernier devrait être « suffisant » pour un JDR réussi. De plus, il sera intéressant de soumettre les classes parallèles à une comparaison plus précise, puisque nous pourrons mieux voir quels facteurs conditionnent le résultat final.

4.1.1 Sujet du jeu de rôles

Dans le chapitre 3 de la partie théorique nous avons accentué qu'avant de proposer une activité à nos élèves, que ce soit un JDR ou une autre activité, il faut toujours s'interroger sur l'objectif que l'on vise à atteindre. Dans le cas des classes 5A et 5B, la thématique globale travaillée depuis quelque temps était les médias. Là-dessus ont été exploités les points de grammaire tels que les pronoms COD/COI et les expressions d'opinion. Au sein de la thématique des médias a été travaillé le lexique des réseaux sociaux, de la radio et de la télé.

Dans le manuel utilisé en classe, concrètement dans *Saison 2* (COCTON, 2014, p. 146), nous avons repéré une activité de récapitulation dont la consigne était la suivante :

Vous animez une émission de débat à la radio.

Le thème du jour est « Vivre en temps de crise. »

1) Répartissez-vous en groupes. Dans chaque groupe, il y a environ 5 personnes : un animateur radio, deux invités et des auditeurs.

- 2) L'animateur présente les invités (un économiste, un chef d'entreprise, un écrivain...). Ils expliquent les raisons de la crise, ses conséquences et la manière dont les gens s'organisent en réaction (via la consommation collaborative, par exemple).
- 3) Plusieurs auditeurs téléphonent pour exprimer leur colère, leur désapprobation ou formuler des réclamations. L'animateur et les invités réagissent !

Le sujet de l'émission télévisée nous semblait parfaitement adapté pour que les apprenants mettent en pratique toutes les notions apprises et pour clore le sujet de la leçon. Il faut remarquer que normalement, la consigne pourrait être bien fonctionnelle au cas où les apprenants y seraient habitués.

Néanmoins, pour nous, la consigne n'était pas suffisamment expliquée et il nous manquait plus de détails pour jouer la scène. Notre position était un peu défavorisée dans ce sens, car avant de faire le JDR dans les classes nous avons passé seulement trois cours ensemble. Malgré cet inconvénient, pendant ces trois cours préalables, nous pouvions nous faire une idée globale de l'atmosphère régnante en classe et du niveau de langue de quelques apprenants. Tout compte fait, nous avons préféré offrir aux apprenants un canevas plus concret. Là se manifeste l'avantage de connaître ses élèves pour que l'on sache adapter des activités selon leurs besoins.

Dans la classe 6AB, la thématique travaillée en cours était différente. Très souvent, un grand défi qui s'impose aux professeurs est de faire ce qu'il faut, c'est-à-dire suivre les contenus prescrits, et à la fois économiser un peu de temps pendant la préparation des cours. Il nous fallait donc trouver un moyen grâce auquel nous ne serions pas obligés de créer un JDR complètement nouveau.

Comme le lexique de la télé a été déjà abordé dans cette classe et comme la révision n'est jamais inutile, surtout si l'on parle des langues étrangères, nous avons décidé de nous appuyer sur le même jeu, avec le minimum de changements pour que la nouvelle matière ne soit pas omise. Cette dernière consistait, du point de vue grammatical, dans l'expression de la cause/conséquence et des statistiques. À cela se liait le lexique de l'écologie, de l'environnement et de la consommation collaborative.

Dans le chapitre suivant, nous allons expliquer comment nous nous sommes débrouillés et quelle consigne et quels rôles nous avons préparé aux apprenants.

4.1.2 Préparation du jeu de rôles

Nous avons commencé par l'appropriation de la consigne présente dans le manuel *Saison 2* (cf. 4.1.1). Sur la base de ce schéma un peu flou, nous avons formulé une consigne pour tous dans un court texte :

Une **nouvelle chaîne télévisée** apparaîtra bientôt sur les écrans. Elle diffusera seulement des **documentaires**.

Dans un **débat** télévisé « *Vous avez la parole* » le présentateur invite le **directeur** de la nouvelle chaîne et quelques **gens anonymes**. Les invités discuteront pourquoi ils sont pour ou contre les documentaires à la télé. Il y aura aussi quelques **télespectateurs** au téléphone qui donneront leurs avis.

Tous les invités essayeront de **convaincre** le directeur pour qu'il change son avis quant au choix des émissions. À la fin le directeur fera peut-être un **compromis** pour que tout le monde soit content.

Seulement inspirés par la consigne dans le manuel, nous avons constitué l'émission comme un débat télévisé dans lequel le présentateur aura plusieurs invités, à savoir le directeur d'une nouvelle chaîne télévisée et des gens du public. Bien évidemment, chaque émission télévisée envisage un présentateur et un public. Dans le personnage de présentateur nous avons inséré un « moteur » de tout le jeu pour que celui-ci puisse bien fonctionner. Bien sûr, là-dessus on risque un échec total si le rôle ne convient pas à la personne qui l'incarne.

Par rapport au public, celui-ci est issu des personnages disons les plus « variables ». En effet, il est composé des apprenants qui ne jouent pas parce qu'ils ne veulent ou ne peuvent pas participer au jeu pour des raisons quelconques. En outre, le public applaudissant est très important dans la scène comme la nôtre, parce qu'il est à même de rendre la scène d'une émission télévisée plus authentique et, éventuellement, il peut fonctionner comme un jury qui évaluera les joueurs à la fin du jeu.

Comme nous l'avons signalé déjà dans le chapitre précédent, la matière à travailler dans la classe 6AB différerait de celle des autres classes. Par conséquent, nous avons modifié la consigne de cette manière¹ :

¹ Le seul changement fait est en mis en relief par l'italique et porte sur la précision des émissions diffusées.

Une **nouvelle chaîne télévisée** apparaîtra bientôt sur les écrans. Elle diffusera seulement des *documentaires consacrés à l'environnement, l'écologie et la consommation collaborative*.

Dans un **débat** télévisé « *Vous avez la parole* » le présentateur invite le **directeur** de la nouvelle chaîne et quelques **gens anonymes**. Les invités discuteront pourquoi ils sont pour ou contre ces émissions à la télé. Il y aura aussi quelques **télespectateurs** au téléphone qui donneront leurs avis.

Tous les invités essayeront de **convaincre** le directeur pour qu'il change son avis quant au choix des émissions. À la fin le directeur fera peut-être un **compromis** pour que tout le monde soit content.

Pour créer une intrigue considérablement attrayante qui impliquerait les apprenants, il fallait proposer un sujet de controverse voire des points de vue excentriques. C'est aussi la raison pour laquelle chaque apprenant va incarner un personnage stéréotypé tel qu'une femme en congé maternité, un pensionnaire rigide, un vieux garçon, un adolescent, un enfant, etc., chacun ayant ses propres préférences en ce qui concerne les goûts télévisés. Cela présente une situation idéale pour une confrontation d'opinions différentes, tout en employant le point de grammaire « *Exprimer son point de vue* » et pour réviser et surtout mettre en contexte le lexique appris sur le sujet des médias.

D'ailleurs, si l'on veut capter l'attention des apprenants et les motiver dès le début de l'activité, il est très efficace d'approprier le sujet à ce qu'ils connaissent, autrement dit à ce qui les touche personnellement dans la vie réelle. Dans cette perspective, nous avons introduit dans les JDR des émissions tchèques que nous avons jugées comme notoires (cf. Tableau 4.1). Dans le but d'animer encore davantage le jeu, à partir de la consigne dans le manuel nous avons adopté aussi les rôles des spectateurs pouvant téléphoner à n'importe quel moment au studio télévisé. De nouveau, comme c'est le cas du public, l'atout de ces rôles est que l'on peut les attribuer par exemple aux apprenants plus timides ou peureux.

Par ailleurs, à part des chaises pour les invités du débat, placées sur le devant de la salle, nous n'avons pas besoin de décors et d'accessoires spécifiques. Tout de même, si les spectateurs au téléphone sont présents, nous pouvons au moins faire apparaître un portable et des sonneries pour rendre la scène la plus authentique possible.

Par rapport aux rôles concrets, nous avons préparé sous forme de petites cartes les caractéristiques des rôles pour chaque apprenant. Ce qui est très important, c'est de prévoir, d'une part le nombre de groupes, et, d'autre part, le nombre d'apprenants dans chaque groupe. Certes, il faut se diriger par le nombre d'apprenants en classe, mais il ne faut pas oublier qu'un certain nombre d'apprenants ne doit pas être présent le jour de

l'activité. Nous avons donc toujours pensé à plusieurs variantes. Voici les cartes à distribuer aux apprenants :

<p style="text-align: center;">Présentateur/Présentatrice</p> <p>Tu es présentateur/présentatrice d'un débat télévisé « <i>Vous avez la parole</i> ». Ton rôle est d'introduire l'émission en direct. Tes invités sont le directeur de la nouvelle chaîne télévisée et quelques gens du public. Tu as tendance à ne pas laisser les invités finir leur parole et à faire des commentaires personnels. Tu es absolument pour les documentaires à la télé, tu aimes beaucoup apprendre des choses nouvelles. Tu es surtout passionné/e par les animaux exotiques !</p>	<p style="text-align: center;">Directeur/Directrice</p> <p>Tu es directeur/directrice de la nouvelle chaîne télévisée. Tu es invité/e dans un débat à l'émission « <i>Vous avez la parole</i> ». Tu dois répondre aux questions des autres invités et des spectateurs qui vont téléphoner en direct. Tu dois réagir et expliquer pourquoi tu as choisi de diffuser seulement des documentaires. Tu penses que le QI de la population française est en baisse, donc il faut éduquer les gens aussi via la télé. À la fin, tu dois chercher à un compromis !</p>
<p style="text-align: center;">Invité n°1</p> <p>Tu as 65 ans et tu es à la retraite. Tu regardes la télé toute la journée. Tu préfères les émissions comme « <i>Rady ptáka Loskutáka</i> » et le journal télévisé. Tu veux savoir comment tu devrais t'occuper de ton jardin et ce qui se passe dans le monde, surtout en ce qui concerne la politique. Tu n'as pas le temps pour regarder des documentaires !</p>	<p style="text-align: center;">Invité n°2</p> <p>Tu es une femme de 32 ans et tu es en congé maternité. Tu préfères regarder des émissions pour femmes comme par exemple « <i>Sama doma</i> » ou « <i>Prostřeno</i> ». Tu acceptes des documentaires à la télé seulement si l'on parle des sujets comme la cosmétique, la mode ou la cuisine.</p>
<p style="text-align: center;">Invité n°3</p> <p>Tu es un homme de 40 ans et tu es toujours célibataire. Tu adores regarder le sport à la télé avec une bière et des chips bien sûr ! Tu préfères surtout les matchs de foot. Tu n'es pas très intelligent et tu ne veux apprendre rien de nouveau. Tu es satisfait comme ça.</p>	<p style="text-align: center;">Invité n°4</p> <p>Tu as 57 ans et tu aimes passer ton temps à la maison devant la télé. Tu préfères les séries romantiques comme « <i>Ordinace v růžové zahradě</i> » et les émissions comme « <i>Výměna manželek</i> ». Tu n'as rien contre des documentaires, ton opinion est neutre sur ce sujet. Tu veux juste que l'on diffuse aussi tes émissions préférées.</p>
<p style="text-align: center;">Spectateur n°1</p> <p>Tu as 6 ans et les parents t'ont permis d'appeler à la télé. Tu aimes beaucoup les dessins animés, surtout « <i>Spiderman</i> ». Tu veux qu'on diffuse plus de dessins animés et tu ne sais pas ce que c'est qu'un documentaire.</p>	<p style="text-align: center;">Spectateur n°2</p> <p>Tu es adolescent de 17 ans. Si tu as le temps le soir, tu préfères regarder à la télé des émissions comme « <i>Superstar</i> » ou « <i>Robinsonův ostrov</i> ». Tu ne veux absolument pas regarder des documentaires. Tu as assez d'histoire ou de biologie à l'école ! Tu veux te reposer un peu.</p>

Tableau 4.1 Cartes avec les caractéristiques des rôles destinées aux apprenants de FLE pour un jeu de rôles

Nous avons créé aussi des rôles qui n'étaient pas indispensables pour le déroulement du jeu et qui pourraient être utilisés seulement si nécessaire. Dans la classe 5B nous avons prévu la formation de deux groupes de huit personnes, dans 5A deux groupes de sept personnes et dans 6AB un groupe de huit personnes et un groupe de neuf personnes. Le nombre d'apprenants dans les groupes nous paraissait bien adapté au sujet du jeu où chaque participant pourra donner son avis, et notamment, au temps disponible issu d'un cours de 45 minutes pour l'exposition de deux groupes.

4.1.3 Déroulement du jeu de rôles

- 1) Tout d'abord il fallait préparer les apprenants au déroulement du JDR car à la question s'ils connaissaient les JDR ils avaient répondu négativement. Après l'avoir éclairci, nous avons procédé à l'explication du sujet².
- 2) La consigne, quant à elle, a été présentée en classe grâce au vidéoprojecteur. Par la suite de sa lecture, nous nous sommes assurés si le vocabulaire avait été bien compris. Dans le but de faciliter la compréhension, nous avons mis en gras les expressions importantes ou inconnues.
- 3) Puis, nous avons formé des groupes. Vu que nous étions préparés au fait que le nombre d'apprenants ne devrait pas être complet, ceux qui étaient absents n'ont aucunement altéré le jeu. Au lieu de groupes de huit personnes par exemple, nous avons eu des groupes de sept personnes et pareil pour les autres classes.
- 4) Après tout cela, nous avons distribué les cartes avec les caractéristiques des personnages (cf. Tableau 4.1). L'accent était porté sur les personnages « piliers » de l'activité, à savoir le présentateur et le directeur de la nouvelle chaîne. Grâce à ce que nous avons remarqué pendant les cours précédents, il y avait quelques apprenants assez avancés en comparaison avec le reste de la classe, ceux-ci étant donc de bons adeptes à ces rôles. Les autres rôles ont dû être distribués aléatoirement faute de connaissance plus proche des apprenants.
- 5) Chaque apprenant était censé de lire sa caractéristique et ne devrait pas la dévoiler aux autres. En effet, le but en était de s'identifier avec la personne de même rôle dans l'autre groupe. Ainsi, on peut vérifier non seulement la compréhension de l'apprenant du public, mais aussi le respect de la caractéristique d'un rôle de l'apprenant jouant.

² Certes, il n'est pas exclu que les apprenants connaissent les JDR sous une autre appellation ou qu'ils l'ont déjà fait sans l'avoir nommé explicitement.

- 6) Après avoir vérifié à tour de tables si tout le monde comprenait son rôle, les joueurs se sont mis devant le tableau avec des chaises. Le présentateur s'est mis à animer le débat debout. Tout en profitant du fait que les spectateurs au téléphone devaient rester assis sur leurs places, nous avons attribué ces rôles à deux apprenants qui marchaient avec des béquilles.
- 7) Pour ce qui est la limitation temporelle, sans consigne précise donnée aux joueurs, chaque groupe a joué plus ou moins 10 minutes. En effet, figurant en tant que réalisateur invisible de l'émission, nous pouvions diriger son début et sa fin en faisant des remarques au présentateur.

4.1.4 Impressions générales et problèmes rencontrés

En général, le JDR dans toutes les trois classes s'est bien passé, sans devoir vraiment gérer des conflits ou la non-participation des apprenants. Cependant, il est à noter que le résultat dans chaque classe était unique, même au niveau de la même année, c'est-à-dire dans les classes 5A et 5B. En effet, subjectivement nous considérons que dans la classe 5B le résultat était le plus réussi, tandis que dans la classe 5A le moins. Observons quelles en étaient les causes dans le tableau ci-dessous :

Classe	5A	5B	6AB
Niveau de français	En général bon, chez certains apprenants avancé	Avancé, chez certains apprenants très avancé	En général bon, beaucoup de fautes de grammaire, mais compréhensible, chez certains apprenants très avancé
Capacités théâtrales	Presque absentes Apprenants n'ont pas compris le système du jeu et ont joué avec leurs propres noms et ont lu ce qui était sur les cartes	Excellentes, apprenants ont joué les rôles comme si c'était vrai, certains de vrais talents	Excellentes, certains de vrais talents
Le rôle du présentateur	Malgré un bon niveau de français, absence de capacités théâtrales donc il manquait un personnage qui dirigerait le jeu	Très bien choisi dans les 2 groupes, le premier groupe profitait d'un présentateur avec un bon français et le deuxième d'un acteur qui amusait toute la classe	Très bien choisi dans les 2 groupes, dans un groupe très amusant

Le rôle du directeur	Plus d'initiative que chez les présentateurs, mais n'a pas vraiment rempli son rôle	En général peu marquant, se laissait désarmer par le présentateur	Dans un groupe très impliqué, dans l'autre seulement peu marquant
Support du public	Inexistant	Le public (issu de l'autre groupe) a respecté son rôle et a applaudi comme à la télé	Un grand support du public a créé une bonne atmosphère, parfois applaudissements trop longs et bruyants
Intervention du professeur	Oui, il a fallu les aider, donner des conseils pour que le jeu continue, sinon beaucoup de moments de silence	Non, les présentateurs ont dirigé le déroulement du jeu par eux-mêmes, seulement la limitation du temps de la part de l'enseignant	Non, seulement la limitation du temps de la part de l'enseignant
Problèmes rencontrés	Apprenants très surpris de l'activité, non habitués à parler devant toute la classe, assez stressés	Un apprenant courageusement très timide n'a pas dit un mot, il n'a même pas répondu à la question du présentateur	Apprenants seulement un peu stressés à cause de la langue
Atmosphère globale	Apprenants un peu mal à l'aise, non le déroulement fluide	Sans problèmes, tout le monde a ri	À part quelques moments de blocage, amusant, JDR était un bon changement pour la classe

Tableau 4.2 Comparaison du déroulement du jeu de rôles dans 3 classes de FLE

Dans le Tableau 4.2, nous observons que le déroulement du JDR dans une classe, à savoir dans 5A, est diamétralement différent des deux autres. Premièrement, l'une des causes peut être une distribution de rôles « inopportune ». Il en résulte qu'il ne faut jamais se laisser influencer par un bon niveau de français, car si l'on parle des activités comme les JDR, la capacité à jouer et une certaine dose d'audace sont plus pertinentes. Étant donné qu'un professeur devrait connaître mieux ses élèves, il pourrait éventuellement éviter ce type d'obstacle.

Deuxièmement, la difficulté majeure résidait dans le fait que les apprenants avaient l'air de n'avoir jamais fait une activité pareille et c'est pourquoi ils étaient inquiets dès le début. Ils n'ont même pas respecté la règle fondamentale du jeu qui signifie se mettre dans la peau d'un personnage fictif et jouer comme si l'on était ce personnage. De surcroît, en comparaison avec les deux autres classes, les spectateurs au téléphone ne pensaient pas à prendre un portable dans la main voire même de l'imaginer. Les présentateurs n'ont pas

respecté les règles d'une émission télévisée telles que les salutations du début et de la fin, l'appellation du public, etc. Ce dernier n'était pas, en conséquence, motivé d'applaudir ou de réagir de n'importe quelle manière. Par contre, dans les autres classes, tous les éléments mentionnés étaient présents tout à fait naturellement.

Troisièmement, il n'est pas exclu que le jour n'était pas, tout simplement, favorable pour la classe. Cela peut arriver à n'importe quel moment et on devrait le respecter. Les apprenants pouvaient être stressés en raison d'un examen difficile un autre cours et pour cela ne pouvaient pas se concentrer.

De plus, l'inactivité des apprenants peut découler du premier cours du jour. Peut-être, est-il mieux de laisser les JDR pour les cours de l'après-midi quand les apprenants sont fatigués pour l'apprentissage d'un nouveau sujet, mais assez vifs pour l'activité supposée « relaxante » comme un JDR³. Pourtant, l'heure ne doit pas être toujours décisive, car dans la classe 5B le JDR a été joué à la même heure, mais avec un succès énorme.

Finalement, il est possible aussi que le regroupement de la classe soit tel qu'il est. En d'autres termes, les apprenants peuvent être regroupés de sorte que l'atmosphère en classe est plutôt calme et les apprenants sont tous plus ou moins timides. À ce moment se pose la question si en faisant les JDR régulièrement, les apprenants s'y habituent et améliorent leurs performances de façon graduée ou il est préférable de renoncer à cette activité dans des classes auxquelles les JDR ne conviennent pas.

4.2 Présentation des jeux de rôles dans les manuels de FLE actuels

Dans 4.1 nous avons déjà vu un type de consigne pour les JDR présent dans un manuel de français. Il est temps de s'interroger aussi sur d'autres types de consignes ainsi que sur d'autres aspects tels que le titre, la fréquence ou l'intégration de l'activité dans une partie du chapitre.

Les manuels à analyser seront deux manuels publiés dans la maison d'édition *Didier*, à savoir *Saison 1 (A1 – A2)*, *Saison 2 (A2 – B1)* et *Génération A1, A2 et B1*. Venant de la même maison d'édition voire sous la direction de la même personne coordinatrice, les manuels peuvent démontrer si l'approche envers les JDR a évolué d'une certaine manière dans la série plus récente qu'est *Génération*.

³ Bien sûr, pour certains apprenants la tâche peut présenter beaucoup d'efforts.

De même, différents niveaux d'un même manuel ont été choisis pour repérer des différences possibles qui peuvent exister par exemple au niveau de la consigne ou de la place accordée aux JDR. Traités seront les niveaux à partir du A1 jusqu'au B1⁴. Effectivement, il serait intéressant de voir si les JDR sont présents dès les débuts de l'apprentissage ou seulement à partir d'un certain niveau acquis.

Tout d'abord, nous proposons sous forme de tableaux des spécificités de chaque niveau pour les deux manuels. Ce qui nous intéresse, c'est notamment l'approche adoptée de l'intégralité du manuel, l'appellation de l'activité des JDR, la section dans laquelle les JDR sont encadrés, la présence des JDR dans le cahier d'activités, le type de consigne abordé et le support de la part du guide pédagogique (ensuite « GP »)⁵.

	SAISON 1 (A1 – A2)	SAISON (A2 – B1)
Approche méthodologique	Communicative et actionnelle	Communicative et actionnelle
Apprenants ciblés	Grands adolescents/adultes	Grands adolescents/adultes
Section du chapitre	<ol style="list-style-type: none"> 1. S'EXPRIMER : Ateliers d'expression orale 2. POINT RÉCAP' 3. S'ÉVALUER : Préparation au DELF 	<ol style="list-style-type: none"> 1. S'EXPRIMER : Ateliers d'expression orale 2. POINT ÉTAPE : Grammaire (1 fois) 3. POINT RÉCAP' 4. S'ÉVALUER : Préparation au DELF
Titre de l'activité	<ol style="list-style-type: none"> 1. À vous ! 2. Activité RÉCAP' 3. EXERCICE – Jeu de rôles 	<ol style="list-style-type: none"> 1. À vous ! 2. Par deux, jouez ces mini-scènes. 3. Activité RÉCAP' 4. EXERCICE – Exercice en interaction
Scénario modèle dans le GP	Oui, dans la partie S'EXPRIMER et S'ÉVALUER ; dans POINT RÉCAP' instructions pour le professeur et/ou le corrigé modèle	Oui, dans la partie S'EXPRIMER et S'ÉVALUER ; dans POINT RÉCAP' instructions pour le professeur et/ou le corrigé modèle
JDR dans le cahier d'activités	Parfois proche des JDR, mais plutôt une simple activité de production orale	Parfois proche des JDR, mais plutôt une simple activité de production orale

⁴ Le niveau B2 n'était pas consulté puisqu'il est à supposer que le baccalauréat général en écoles secondaires ne dépasse pas le niveau B1. Quant au niveau C1, celui-ci n'a pas été encore publié pour aucun des manuels.

⁵ Nous ne traitons pas d'autres types d'activités de l'oral, car nous nous sommes penchés exclusivement sur les JDR.

Plusieurs sujets au choix	Toujours dans la catégorie S'ÉVALUER, parfois dans Activité RÉCAP'	Toujours dans la catégorie S'ÉVALUER, parfois dans Activité RÉCAP'
----------------------------------	--	--

Tableau 4.3 Jeux de rôles dans les manuels *Saison 1 (A1 – A2) et Saison 2 (A2 – B1)*

	GÉNÉRATION A1	GÉNÉRATION A2	GÉNÉRATION B1
Approche	Approche situationnelle, grammaticale et fonctionnelle	Approche situationnelle, grammaticale et fonctionnelle	Approche situationnelle, grammaticale et fonctionnelle
Apprenants ciblés	Grands adolescents	Grands adolescents	Grands adolescents
Section du chapitre	1. Je m'exprime 1. Atelier Vidéo (toutes les 2 unités) 2. Je m'évalue (Vers le DELF A1, dernière unité du manuel)	3. Je m'exprime 2. Parfois Atelier Vidéo (toutes les 2 unités) 3. Je m'évalue (Vers le DELF A2, dernière unité du manuel)	1. Je m'exprime 2. Je m'évalue (DELF B1 dans la dernière unité du manuel)
Titre de l'activité	1. À deux. 2. À deux. 3. Dialogue simulé/Jeu de rôle	1. À deux. 2. À deux. 3. Exercice en interaction. À deux.	1. Sans titre/À deux. 2. Exercice en interaction
Scénario modèle dans le GP	Oui, dans <i>Je m'exprime</i> et <i>Atelier Vidéo</i> si le canevas exact est donné dans la consigne ; sinon la note « réponse personnelle »	Oui, dans <i>Je m'exprime</i> et <i>Atelier Vidéo</i> si le canevas exact est donné dans la consigne ; sinon la note « réponse personnelle »	Oui, dans <i>Je m'exprime</i> et <i>Atelier Vidéo</i> si le canevas exact est donné dans la consigne ; sinon la note « réponse personnelle »
JDR dans le cahier d'activités	non	non	non
Plusieurs sujets au choix	Oui, parfois 2 ou 3 sujets au choix dans la section <i>Je m'exprime</i> , 2 sujets dans la section de <i>DELF</i>	Oui, parfois 2 ou 3 sujets au choix dans la section <i>Je m'exprime</i> , 6 sujets dans la section de <i>DELF</i>	Oui, parfois 2 sujets au choix dans la section <i>Je m'exprime</i> , 6 sujets dans la section de <i>DELF</i>

Tableau 4.4 Jeux de rôles dans les manuels *Génération A1, A2 et B1*

En se référant aux Tableaux 4.3 et 4.4, nous pouvons prétendre que les JDR sont bien présents dans les deux manuels consultés, concrètement dans les sections destinées à l'expression orale, les parties servant de révision et les parties consacrées à l'entraînement

pour l'examen de *DELFL*. Une fois nous avons retrouvé un JDR aussi dans la partie consacrée à la grammaire, et ce avec deux sujets proposés.

L'approche adoptée par *Saison* est une combinaison des approches communicative et actionnelle (cf. 1.4). Par rapport à *Génération*, celle-ci offre une approche dite « situationnelle, grammaticale et fonctionnelle ». En effet, les épithètes *situationnelle* et *fonctionnelle* peuvent être tirées de l'approche notionnelle-fonctionnelle (cf. 1.4). Cela signifie que les besoins langagiers sont déterminés en terme de fonctions du langage et d'actes de paroles, et de notions générales et spécifiques que l'apprenant devra maîtriser (CUQ, 2003, p. 179). Or, l'épithète *grammaticale* s'inscrit dans la perspective plus formelle, indispensable aussi, nous semble-t-il, car elle va main dans la main avec les autres composantes. Vu les approches adoptées par les manuels, il est évident pourquoi les JDR y occupent une place considérable.

Quant aux titres de l'activité, ceux-ci varient selon la section dans laquelle un JDR est placé. Si nous prenons par exemple l'appellation « À vous » dans *Saison*, ceci se lie au fait qu'après avoir accompli tous les prérequis nécessaires, il est temps que les apprenants vérifient ce qu'ils ont appris et le démontrent.

Par rapport à l'appellation « À deux », cette expression s'appuie plutôt sur le caractère coopératif de l'activité. Néanmoins, cela peut à tort restreindre un JDR aux groupes de deux personnes alors que nous n'ignorons pas que les JDR comptent avec des groupes composés de plus de deux membres aussi.

Ce qu'il faut remarquer encore, c'est que le JDR est dans la partie *DELFL* dans les niveaux débutants des deux manuels appelé « Jeu de rôles », alors qu'avec le niveau plus avancé, on l'appelle déjà « Exercice en interaction »⁶.

En ce qui concerne les cahiers d'activités⁷, les JDR n'y ont pas été trouvés. Ceci montre que les cahiers d'activités servent plutôt d'activités complémentaires à la maison que pour l'exploitation durant les cours. De plus, l'accent y est porté notamment sur la révision de la grammaire et du lexique sous forme d'activités de « drill »⁸.

⁶ C'est ce que l'on trouve d'ailleurs aussi dans les documents de *DELFL* (cf. ANNEXE A).

⁷ *Génération* intègre le cahier d'activité à la fin du manuel.

⁸ Malgré cette constatation globale, les cahiers d'activités des deux manuels proposent à part de ce type d'activités également quelques activités de production écrite, de compréhension de l'oral ainsi que de production de l'oral dans *Saison*.

Pour ce qui est du nombre de sujets optionnels, cela dépend de la section du chapitre – parfois on nous en propose un, parfois plus. En gros, si le canevas est détaillé, seulement un sujet est proposé. À l'inverse, dans la catégorie *DELFL*, on nous donne toujours plus de sujets exemplaires.

En principe, la thématique autour des JDR devrait être déjà connue puisqu'il s'agit d'une activité de révision ou de conclusion (cf. 3.2.3). Dans les deux manuels, ceci est plus ou moins respecté et les JDR sont intégrés dans les sections pour l'entraînement de la production orale, dans les parties complémentaires pour la révision et dans les parties finales destinées à l'évaluation.

Par ailleurs, ce qui nous paraît sympathique, c'est que dans les guides pédagogiques des deux manuels, nous avons à disposition des scénarios modèles. Ces derniers peuvent aider l'enseignant à imaginer ce qu'il demande de faire à ses élèves et à pouvoir mieux les conseiller. De plus, dans le cas de l'*Activité RÉCAP*' dans *Saison*, le professeur est doté d'instructions à suivre quant au déroulement d'un JDR, ce qui lui facilite énormément la tâche. Cependant, les scénarios modèles sont rédigés dans la majorité des cas seulement si la consigne exacte avec toutes les étapes à faire, est donnée.

Le chapitre 4.2.1 illustrera des types de consignes rencontrés et le chapitre 4.2.2 se donnera comme objet d'étude l'évaluation des JDR proposée par les guides pédagogiques des manuels.

4.2.1 Types de consignes introduisant les jeux de rôles

Sans aucun doute, la consigne la plus compréhensible et la plus rassurante pour les apprenants est celle qui explicite toutes les étapes à suivre. Voyons d'abord un exemple d'un tel scénario (Génération B1, p. 131) :

À deux. En partant de ces indications, créez le dialogue et jouez la scène.

- **A** remarque que **B** est triste et demande pourquoi.
- **B** minimise le problème.
- **A** persuade **B** de se confier.
- **B** fait allusion à un problème.
- **A** encourage **B** à continuer de parler.
- **B** raconte ce qui lui est arrivé.
- **A** rassure/conseille/console **B**.

Dans le guide pédagogique on propose pour cette consigne la scène modèle suivante :

Réponse possible :

Anne Qu'est-ce que tu as, Babette ? Ça n'a pas l'air d'aller...

Babette Laisse tomber, ce n'est rien.

Anne Allez, raconte-moi tout, ça te soulagera.

Babette J'ai des problèmes avec mes parents.

Anne Et... ? Tu veux bien m'en parler ?

Babette Je ne peux pas sortir ce week-end avec Paul parce que j'ai eu une autre mauvaise note en allemand.

Anne Ne t'en fais pas. Regarde les choses du bon côté : profite de ces deux jours pour réviser, tu auras la moyenne et tout va se résoudre.

Étant donné ce type de consigne, il est clair qu'il s'agit plutôt de dialogue, ce qui est un peu défavorisant quant au nombre élevé d'apprenants en classe. Par contre, les apprenants n'ont pas besoin de préparation très longue, puisqu'il est question de dialogue assez simple. De plus, le même sujet joué plusieurs fois peut apporter des scénettes tout à fait différentes et ainsi, les apprenants peuvent voir beaucoup de contextes dans lesquels une telle situation peut avoir lieu.

Un grand avantage de *Génération* est que c'est une méthode plutôt légère, mais avec l'avancement rapide. C'est aussi pourquoi elle privilégie des consignes claires et des sujets ordinaires de la vie quotidienne.

Dans *Saison*, le schéma est un peu différent. Le manuel n'offre pas de canevas précis comme dans *Génération*, mais dans la section *S'EXPRIMER : Ateliers d'expression orale* présente à chaque fois un document, en général authentique, qui déclenche le sujet. Puis, il y a la « préparation » où la consigne est présentée et finalement, dans la partie *À vous !* on demande aux apprenants de jouer la scène. Voyons la consigne qui l'illustre :

S'EXPRIMER : Ateliers d'expression orale

Préparation

- a. Formez des groupes de deux et choisissez chacun un rôle :
- Une personne solidaire et généreuse qui fait des dons à diverses associations ;
 - Une personne égoïste et individualiste

b. Préparez un dialogue.

La personne solidaire va encourager l'autre à changer d'attitude.

Exemple : *Tu pourrais faire un effort et penser aux autres ! Il y a des gens qui ont besoin d'aide. Je connais une association...*

À vous !

Jouez cette scène devant le groupe classe.

D'ailleurs, dans cette consigne on fait mention d'une scène jouée devant toute la classe, ce qui n'est pas toujours explicité par le manuel et ce qui n'est peut-être pas respecté par tous les professeurs.

Ensuite, la consigne qui encourage la collaboration des groupes plus grands, se trouve dans *Saison 1* (p. 182), concrètement comme *l'activité RÉCAP'*. Une telle consigne nous avons déjà vu dans 4.1.1 et voici une autre, qui propose plusieurs sujets à jouer :

POINT RECAP'

Vous allez préparer un jeu de rôles à partir de la situation « devenir éco-citoyen ».

- 1) À partir de ce schéma, faites quatre groupes dans la classe. Chaque groupe choisit un point de lexique et un objectif communicatif et proposera une improvisation à la classe en utilisant le vocabulaire.
- 2) Chaque groupe choisit le thème de son jeu de rôles :
 - Une discussion entre amis qui aimeraient changer de vie pour se sentir plus utiles ;
 - Une réunion entre membres d'une association environnementale qui listent quelques gestes simples, responsables, efficaces pour protéger la nature ;
 - Des parents et leurs enfants qui échangent des idées sur les petits gestes qui améliorent la vie de tous les jours ;
 - Une conversation informelle entre étudiants qui aimeraient travailler dans une ONG (organisation non gouvernementale) après leurs études.
- 3) Décidez qui est qui et qui fait quoi. Jouez !

Sans doute, avec plus de sujets possibles, le jeu peut être plus intéressant et on ne risque pas de s'ennuyer.

Comme nous l'avons déjà indiqué, dans la préparation au *DEL F*, plus d'un sujet sont toujours proposés :

S'ÉVALUER : Préparation au DEL F

Choisissez un sujet. Jouez la situation avec l'examineur. N'oubliez pas de saluer et d'utiliser les règles de politesse.

Sujet 1

Vous voulez participer à des actions bénévoles organisées par une association qui protège les animaux. Vous rencontrez le responsable et vous l'interrogez sur les actions de l'association.

Sujet 2

Vous vivez en colocation avec plusieurs personnes. Vous faites attention à l'environnement et à l'écologie. Un de vos colocataires ne respecte pas du tout cela. Vous en discutez avec lui et essayez de le convaincre de faire plus attention.

Or, cela ne signifie pas que l'on soit obligé de jouer en classe tous les sujets proposés. Par contre, les apprenants peuvent se faire l'idée générale des sujets « types » auxquels ils peuvent être confrontés pendant l'examen de *DELF*. Il est à noter également qu'il s'agit d'une vraie préparation à cet examen, vu les instructions telles que les salutations qui précèdent le sujet lui-même.

Comme le JDR est l'une des compétences examinées pendant la production orale de *DELF*, il semble très utile, à part tous les avantages soulignés dans le chapitre 2 de ce travail, de l'intégrer dans les manuels pour cette raison. Toutefois, nous sommes d'avis qu'à défaut de temps, les parties du manuel consacrées à l'entraînement au *DELF* sont fréquemment omises par les professeurs, ce qui exige encore plus d'insérer les JDR aussi au sein des chapitres travaillés.

Il nous reste de faire une remarque à propos du niveau B1 de *Génération*, puisqu'en comparaison avec les niveaux antérieurs, ce niveau ne propose autant d'activités des JDR que les niveaux A1 et A2 ou comme *Saison*. Pour l'imaginer, dans tout le volume ne sont présents que quatre JDR. Voire même, dans deux de ces JDR, la consigne est d'« écrire » les dialogues au lieu de les jouer. Dans les manuels *Saison* nous n'avons pas enregistré un tel phénomène. En effet, les deux niveaux proposent de nombreuses activités des JDR.

4.2.2 Évaluation des jeux de rôles proposée par les manuels

Dans le chapitre où nous venons de parler de différents types de consignes proposées dans les manuels traités, nous avons présenté aussi un type d'instructions de la part du GP. Sans d'autres commentaires, on nous proposait le plus souvent la réponse possible de l'activité, c'est-à-dire le dialogue modèle.

Les instructions plus concrètes pour guider l'enseignant ont été trouvées dans le GP de *Saison 1* (p. 79) pour l'activité RÉCAP' (voir le cadre suivant). Là-dessus nous voudrions faire des remarques à propos des points mis en gras. Nous apprécions notamment que la forme collective soit explicitée. De même, le commentaire d'« inciter les apprenants à encourager le groupe qui va présenter le jeu de rôle » nous jugeons comme très pertinent vu notre expérience personnelle (cf. 4.1), lorsque le non-support du public était l'une des causes du JDR non réussi.

(20 minutes) Forme de travail : collective

1. Rappeler le thème de l'unité : partager son lieu de vie.
 - Demander aux apprenants de citer les quatre objectifs travaillés dans cette unité et nommés sur le schéma (décrire quelqu'un physiquement, s'informer sur un logement, reprocher/s'excuser, donner ses coordonnées).
 - Pour chaque thème, demander aux apprenants de suggérer des situations qui peuvent y être associées (exemples : décrire quelqu'un physiquement, aller chercher quelqu'un qu'on ne connaît pas à la gare, décrire son fiancé, parler de son professeur à un collègue...).
2. Former des groupes dans la classe.
 - Les laisser choisir un thème et des personnages en lien avec le thème. Leur demander de bien définir la situation et de préparer oralement la discussion en se référant au schéma pour vérifier les outils linguistiques en cas de doute.
 - Demander aux différents groupes de présenter la situation choisie à la classe et de jouer la scène.
 - **Inciter les apprenants à encourager le groupe qui va présenter le jeu de rôle.**
 - **Proposer aux apprenants d'évaluer leur performance après le jeu de rôle ou de choisir un spectateur qui évaluera leur performance pendant le jeu de rôle.**

Sinon, ce qui nous intéresse dans ce sous-chapitre, c'est l'évaluation des JDR. Le dernier point des instructions ci-dessus y est lié en quelque sorte. On demande aux apprenants une auto-évaluation après leur performance. Comme abordé dans 3.2.3, la compétence à s'auto-évaluer est l'une des compétences visées de l'apprentissage aussi. De plus, dans le GP nous pouvons exploiter des grilles d'auto-évaluation comme celle-ci (GP Saison 1, p. 196) :

Grille d'auto-évaluation	Très bien	Assez bien	Difficilement
Je suis capable de décrire un logement/poser des questions sur un logement.			
Je suis capable de décrire quelqu'un physiquement.			
Je suis capable de demander/donner mes coordonnées.			
Je suis capable de reprocher quelque chose à quelqu'un/m'excuser.			

Il est sûr que grâce à ces grilles est facilitée la tâche non seulement du professeur, mais aussi des apprenants qui, quant à eux, s'orientent mieux dans ce qu'il faut évaluer.

Apparemment, à part les apprenants qui sont censés d'évaluer leurs co-apprenants et de s'auto-évaluer eux-mêmes, l'enseignant est invité à évaluer lui aussi. Que ce soit pour recevoir des notes ou juste pour informer les apprenants de leurs niveaux de compétences, les manuels envisagent toujours ce point. Pour le faire, l'enseignant peut se servir des grilles d'évaluation, présentes dans le GP aussi. Une telle grille peut avoir l'air ainsi (GP, Saison 1, p. 265) :

Grille d'évaluation

Respect de la consigne	0	0,5	1		
Capacité à présenter les associations/montre sa colère ou son désintérêt	0	0,5	1	1,5	2
Capacité à interagir dans la conversation	0	0,5	1	1,5	2
Précision de la prononciation	0	0,5	1		
Grammaire et richesse de la langue	0	0,5	1	1,5	2
Capacité à réutiliser l'ensemble des connaissances	0	0,5	1	1,5	2

Dans le cas de la section dédiée à la préparation au *DELFL*, le JDR peut être conçu de telle sorte que les apprenants simulent un vrai examen. En effet, dans le GP de *Saison 1* (p. 193), nous avons rencontré les instructions suivantes :

PARTIE 3 Production orale (environ 15 minutes)

Les apprenants simulent un examen de production orale par groupes de trois.

Un apprenant joue le rôle du candidat, les deux autres jouent le rôle de l'examineur.

Pour chaque partie de l'examen, l'enseignant peut évaluer un des apprenants en lui faisant passer l'examen pendant que les autres travaillent en groupes.

À la fin de l'activité, les examinateurs proposent une évaluation de la performance de l'apprenant.

Les trois apprenants relèvent les difficultés qui sont rencontrées pendant l'exercice et posent les questions nécessaires à l'enseignant.

L'avantage réside dans le fait que l'on reste dans le cadre d'un JDR, autrement dit les apprenants en sont les seuls protagonistes, mais de plus, nous faisons face à une évaluation très fonctionnelle de la part du jury.

À l'inverse, dans le GP de *Génération* nous n'avons trouvé aucun commentaire à propos de la production orale dans la section *DELFL*.

4.3 Résultats du sondage

Le sondage a été effectué sous forme de deux questionnaires différents en ligne, un destiné aux professeurs et l'autre aux apprenants de FLE (voir ANNEXES C et D)⁹. Nous avons collecté au total 114 questionnaires dont 85 venaient des apprenants et 29 des professeurs. Les représentants de plusieurs types d'établissements scolaires ont participé au sondage, à savoir les écoles primaires, les écoles secondaires, les écoles de langue et l'Institut français ou l'Alliance française. Quant aux écoles secondaires, celles-ci étaient séparées en lycées généraux, lycées de huit années, lycées bilingues et lycées professionnels. Le plus de réponses de la part des professeurs venaient des lycées de huit années et des lycées généraux alors que la quantité majeure des apprenants venaient des lycées bilingues.

Les participants au sondage étaient censés de cocher une ou des réponses données, tout en ayant toujours la possibilité d'ajouter des commentaires libres. Le questionnaire distribué aux professeurs était assez détaillé dans le but de détecter la fréquence d'usage des JDR, la méthodologie utilisée quant à l'organisation et au déroulement des JDR, et les raisons pour l'intégration ou la non-intégration de l'activité dans leurs cours.

Concernant la préparation et le déroulement des JDR, il nous intéressait tout ce qui avait été traité au niveau du chapitre 3 de la partie théorique, c'est-à-dire les critères de choix d'un JDR, la formation de groupes, la distribution de rôles et l'évaluation. L'objectif principal du questionnaire pour les apprenants, très simple d'ailleurs, était de découvrir s'ils font ce type d'activités en classe de langue et si c'est le cas, s'ils l'aiment ou par contre, si cela provoque chez eux l'angoisse.

La première hypothèse que nous avons formulée repose sur l'idée que la fréquence d'usage des JDR dépend du type de l'établissement scolaire. Dans les écoles telles que les lycées bilingues, où la dotation temporelle pour le français est plus importante, les professeurs pourraient se servir des JDR sans problèmes.

À l'inverse, quant aux écoles secondaires comme par exemple les lycées généraux ou les lycées professionnels, et quant aux écoles de langue, il est à supposer le nombre de cours plus restreint. D'où, les JDR peu pratiqués ou complètement absents. En effet, il est possible que le nombre de cours ainsi que le nombre d'apprenants en classe ne le permette pas. Il n'est pas exclu que certains apprenants ne connaissent pas cette activité du tout.

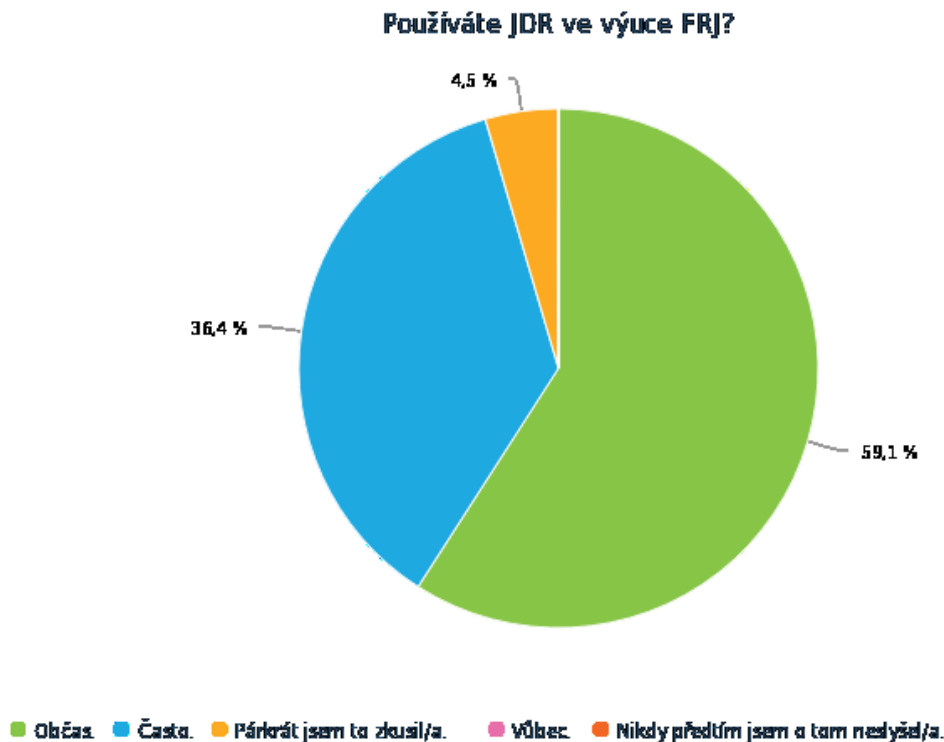
⁹ Comme les questionnaires ont été rédigés en tchèque, les enseignants étrangers de FLE ne sont pas compris dans le sondage.

La deuxième hypothèse se réfère au déroulement de l'activité. Si les JDR sont pratiqués en classe régulièrement et la classe s'y est déjà faite, les résultats en devraient être bien visibles. Les apprenants sont plus motivés et cela évoque chez eux plutôt des sensations positives que négatives. L'activité apporte une bonne ambiance et parfois beaucoup de moments pleins d'humour aussi. Les apprenants améliorent leur production orale et s'entraînent à parler devant le public (cf. chap. 2).

La troisième hypothèse se lie à l'évaluation des JDR. Sans prendre en considération les examens *DELF/DALF* ou les « olympiades » de français, qui incluent les JDR dans l'une des compétences évaluées, nous estimons que les JDR en classe ne sont pas évalués voire même sans aucun commentaire de la part du professeur sur les compétences théâtrales. En dépit du fait que certaines de ces compétences devraient être travaillées au cours de la phonétique, il est à supposer que celle-ci soit fréquemment négligée. Si les JDR sont évalués, les commentaires ne portent que sur les points grammaticaux. Il est possible aussi que l'autoévaluation des apprenants soit complètement omise.

4.3.1 Fréquence d'usage des jeux de rôles

Dans le présent sous-chapitre, nous nous concentrons sur la fréquence d'usage des JDR en classe de FLE en République tchèque et en Slovaquie. Le graphique suivant (cf. Graphique 4.1) représente les réponses des professeurs de FLE et leurs estimations sur la fréquence d'emploi des JDR en leurs classes. Il en résulte que plus de la moitié des professeurs de FLE interrogés (59,1 %) utilisent des JDR de temps en temps et 36,4 % des professeurs l'utilisent souvent. Par contre, ce qui s'avère très positif, c'est que seulement une personne a essayé les JDR peu de fois et que personne n'a coché la réponse de n'avoir jamais fait les JDR ou de n'avoir jamais rencontré ce type de l'activité.

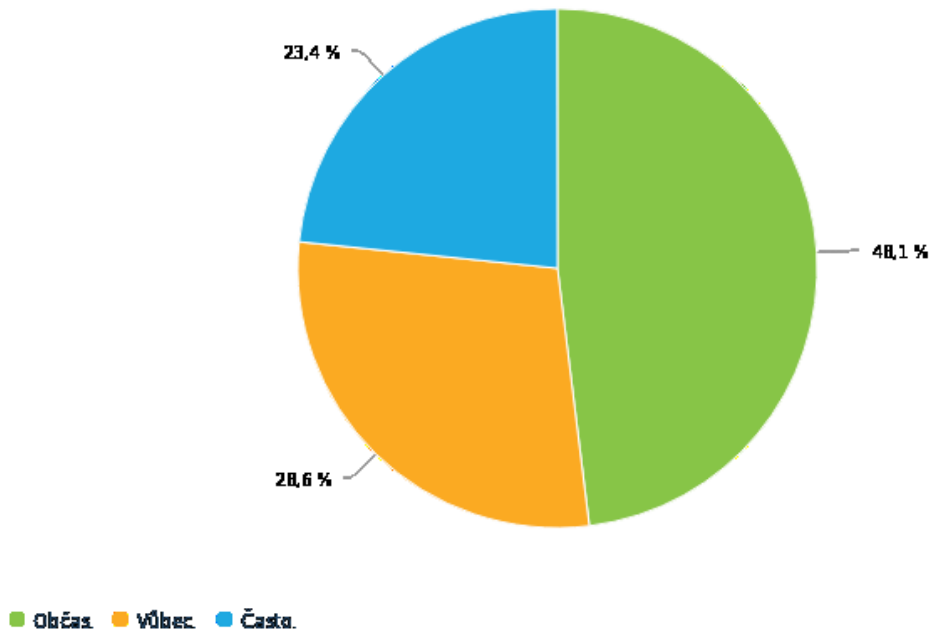


Graphique 4.1 Fréquence d'usage des JDR en classe de FLE estimée par les professeurs de FLE

Si l'on enchaîne sur les réponses des professeurs avec celles des apprenants (cf. Graphique 4.2), presque la moitié des apprenants pensent faire les JDR en classe de temps en temps (48.1 %) et 23,4 % souvent. Or, 28,6 % des apprenants prétendent ne jamais faire les JDR, ce qui n'est pas un nombre négligeable. Paradoxalement, la forte majorité des apprenants qui ont sélectionné cette variante venaient des lycées bilingues ou des lycées de huit années.

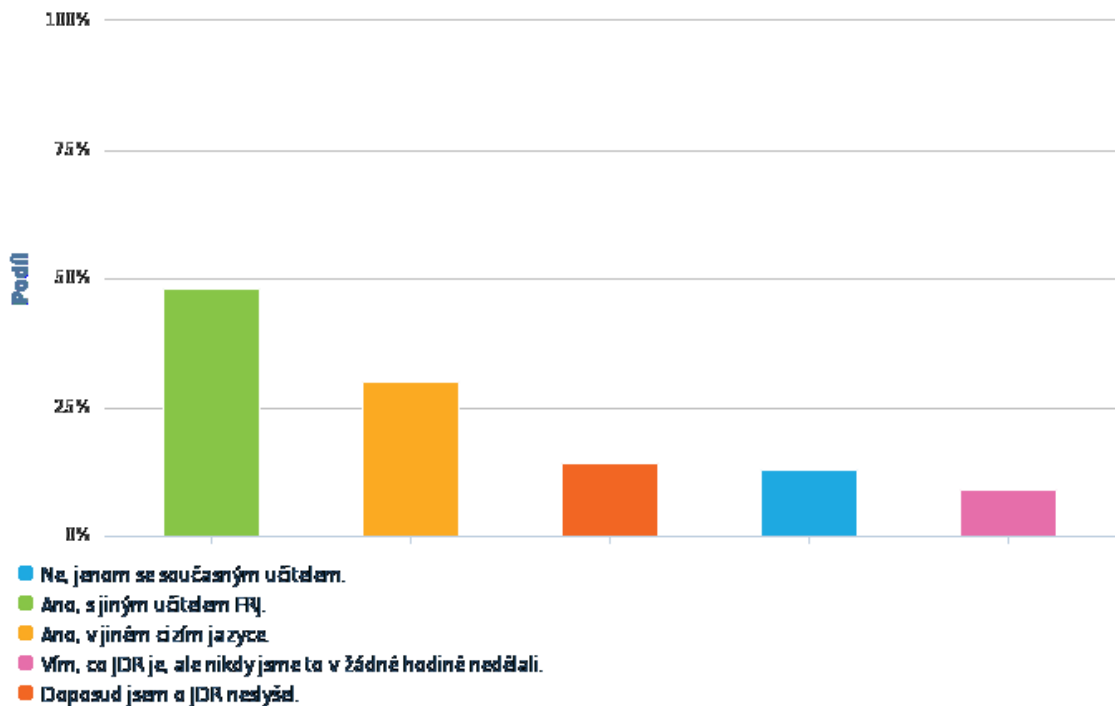
D'ailleurs, il est convenable de faire une remarque que même si le principe des JDR dans le questionnaire destiné aux apprenants a été expliqué, il est possible que ceux-ci connaissent l'activité sous un autre nom ou qu'ils n'ont pas seulement identifié l'activité réalisée en classe comme un JDR. Pourtant, il est tout à fait admissible de croire aussi que certains professeurs ne font jamais les JDR.

Používá Tvůj současný učitel JDR v hodinách FRJ?



Graphique 4.2 Fréquence d’usage des JDR en classe de FLE estimée par les apprenants de FLE

Dělali jste někdy JDR jinde, resp. s jiným vyučujícím?



Graphique 4.3 Expérience des apprenants de FLE avec les JDR chez un ou plusieurs enseignants

Ce qui a été dévoilé aussi et ce qui confirme partiellement notre hypothèse, c'est que l'on peut trouver des apprenants n'ayant jamais entendu parler des JDR (14,3 %) (cf. Graphique 4.3). Puis, chez 48 % des apprenants il était commun de faire les JDR aussi avec un autre professeur et chez 29,9 % aussi dans une autre langue étrangère. Il y a seulement 13 % de ceux qui ne font les JDR qu'avec le professeur actuel.

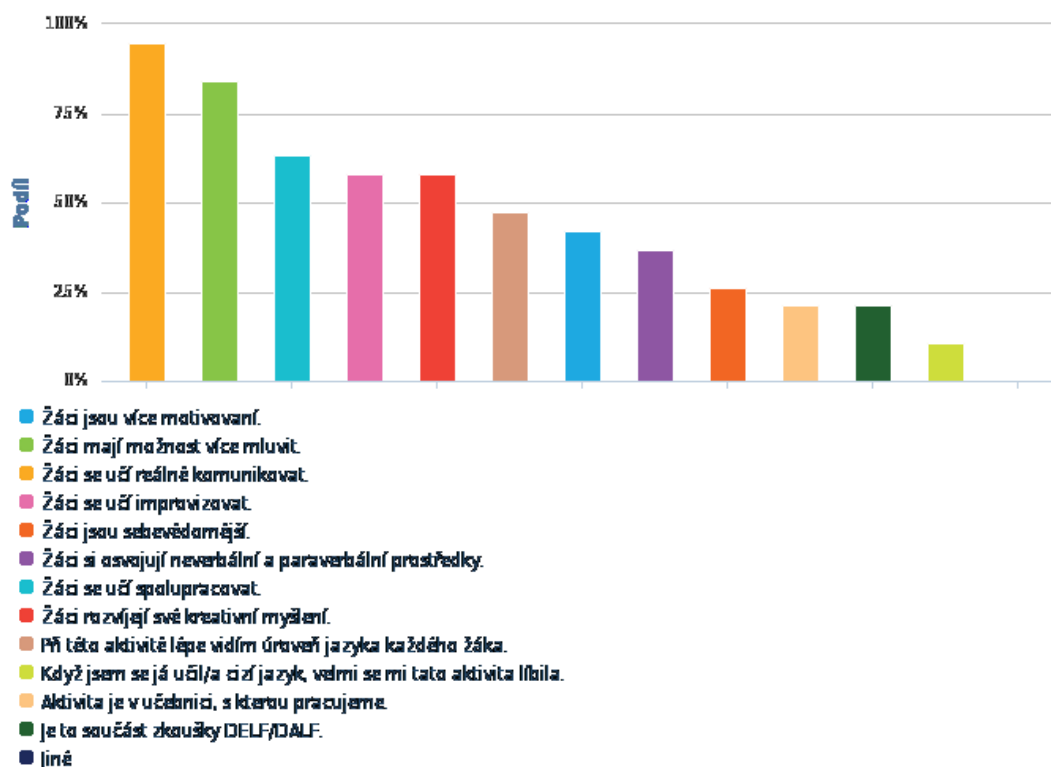
En outre, les raisons principales pour lesquelles les professeurs se servent des JDR (cf. Graphique 4.4), présentes chez la grande majorité des professeurs, sont que les apprenants ont plus de possibilités à parler (84,2 %), et donc peuvent apprendre à mener une communication réelle en langue étrangère (94,7 %). Ensuite, selon les professeurs, les apprenants s'entraînent à improviser (57,9 %) et à développer leur pensée créative (57,9 %). De plus, les apprenants sont menés vers la coopération en groupes (63, 2 %) et 47,4 % des enseignants profitent de l'occasion pour mieux s'apercevoir du niveau de langue de tous les apprenants. Finalement, 26,3 % trouvent que les apprenants encouragent leur confiance en soi.

Si les professeurs aimaient l'activité dans leurs temps d'apprentissage à eux, cela n'est pas forcément la raison pour l'inclure dans leur enseignement (2 réponses). De plus, que l'activité soit proposée dans le manuel ne joue pas non plus un rôle si important (21,1 %).

Le Graphique 4.5 est un marqueur d'autres motifs pour lesquels les professeurs pratiquent les JDR dans une classe, mais non dans une autre. C'est principalement le climat régnant en classe (85,7 %) et après, avec les mêmes pourcentages (14,3 %), ce sont l'offre des JDR dans le manuel, les JDR présents en *DELFDALF* et davantage de temps pendant le cours.

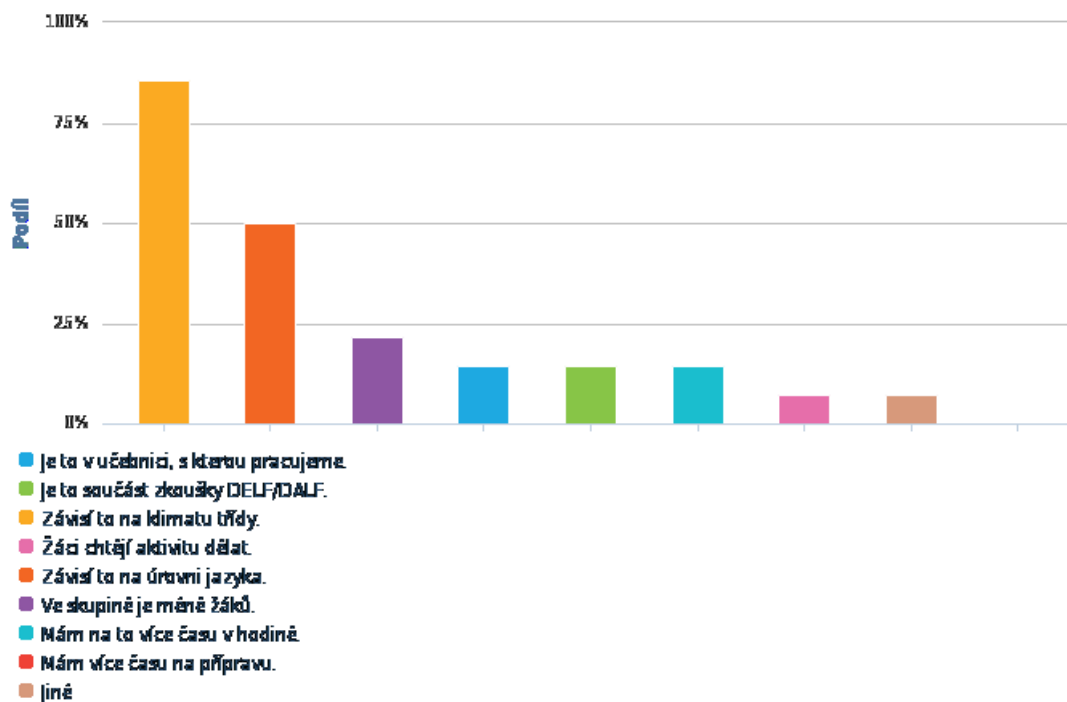
Seules quatre personnes ont pris en compte les raisons pour éviter les JDR en classe, et c'était un grand nombre d'élèves en classe (2 personnes), le niveau de langue insuffisant et la préférence d'une autre activité pour l'entraînement de l'expression orale.

Pokud JDR používáte ve své výuce, vyberte důvody proč.



Graphique 4.4 Raisons des professeurs de FLE pour l'utilisation des JDR en leurs classes

Pokud vyučujete více tříd/skupin nebo další cizí jazyky, ale JDR používáte jen někde, jaké pro to máte důvody?



Graphique 4.5 Raisons des professeurs de FLE pour l'inclusion des JDR dans une classe et non dans une autre

4.3.2 Expérience des professeurs avec les jeux de rôles

D'après le Graphique 4.6, les JDR prennent beaucoup de temps du cours et à ce problème fait face la moitié des enseignants qui ont participé au sondage. Ceci n'est pas le cas du temps dédié la préparation des JDR, car seulement une personne a élu cette réponse. Il en peut résulter que les enseignants profitent des JDR proposés dans les manuels et ne sont pas obligés de chercher les sujets et/ou les scénarios ailleurs. Peut-être, les autres étapes relatives aux JDR sont-elles aussi gérées par les professeurs « ad hoc » en cours.

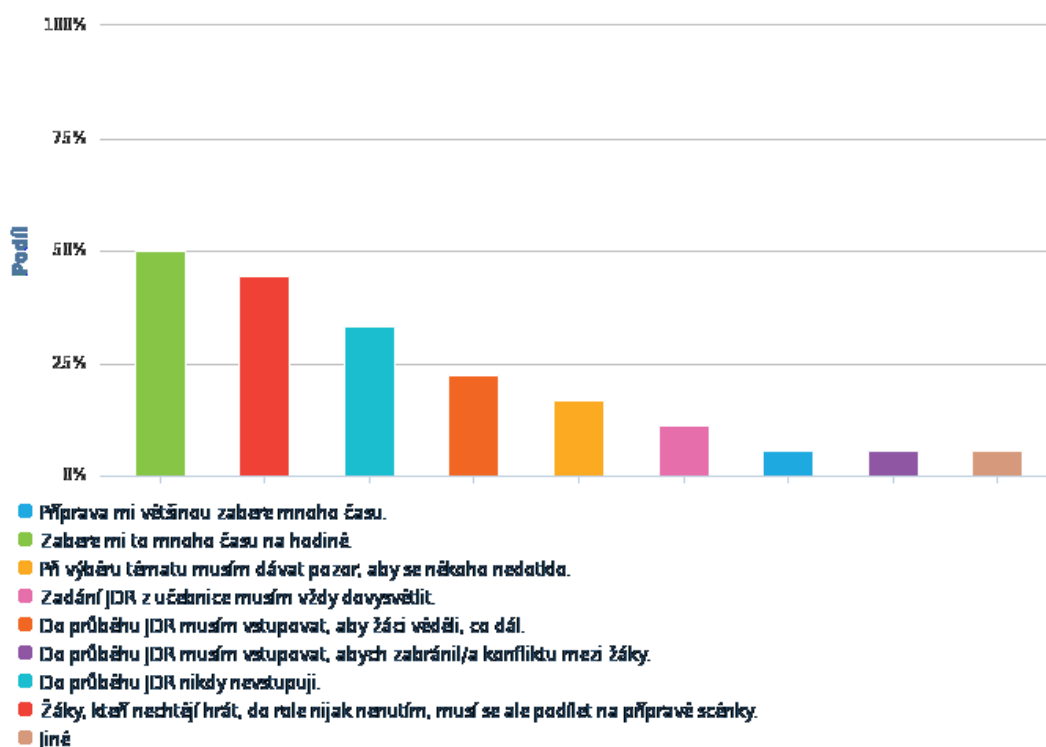
Pour ce qui est des consignes dans les manuels, les enseignants n'estiment pas qu'il soit nécessaire de les éclaircir (seulement 2 réponses disent le contraire), donc il est possible que le manuel avec lequel ils travaillent soit très bien adapté aux JDR ou que les apprenants soient déjà habitués à l'activité et en connaissent les principes.

En général, nous pouvons constater que les enseignants interrogés n'affrontent pas de graves problèmes lors de cette activité. À part un seul enseignant qui a dû (au moins une fois) intervenir de peur qu'il ne se crée un conflit, les enseignants obligés d'interrompre le déroulement du JDR afin de conseiller les apprenants ne représentent que 22,2 %, et 33,3 % essaient de s'en abstenir complètement. 44,4 % des enseignants ne forcent jamais leurs élèves à jouer si ces derniers ne le désirent pas, mais ils doivent participer au jeu tout de même, et ce d'une autre manière. De même, certains font attention au choix de sujet de peur que celui-ci ne soit trop impliquant (16,7 %).

Par ailleurs, nous avons demandé aux professeurs quelles sont d'après eux les réactions des apprenants par rapport aux JDR (cf. Graphique 4.7). En effet, presque trois quarts des enseignants sont d'avis que les apprenants sont motivés et s'engagent activement dans l'activité (73,7 %). Beaucoup d'eux pensent que pendant les JDR les apprenants s'amuse (68,4 %), manifestent une grande créativité (52,6 %) et que même les apprenants qui ne maîtrisent pas bien la langue sont capables de communiquer (63,2 %).

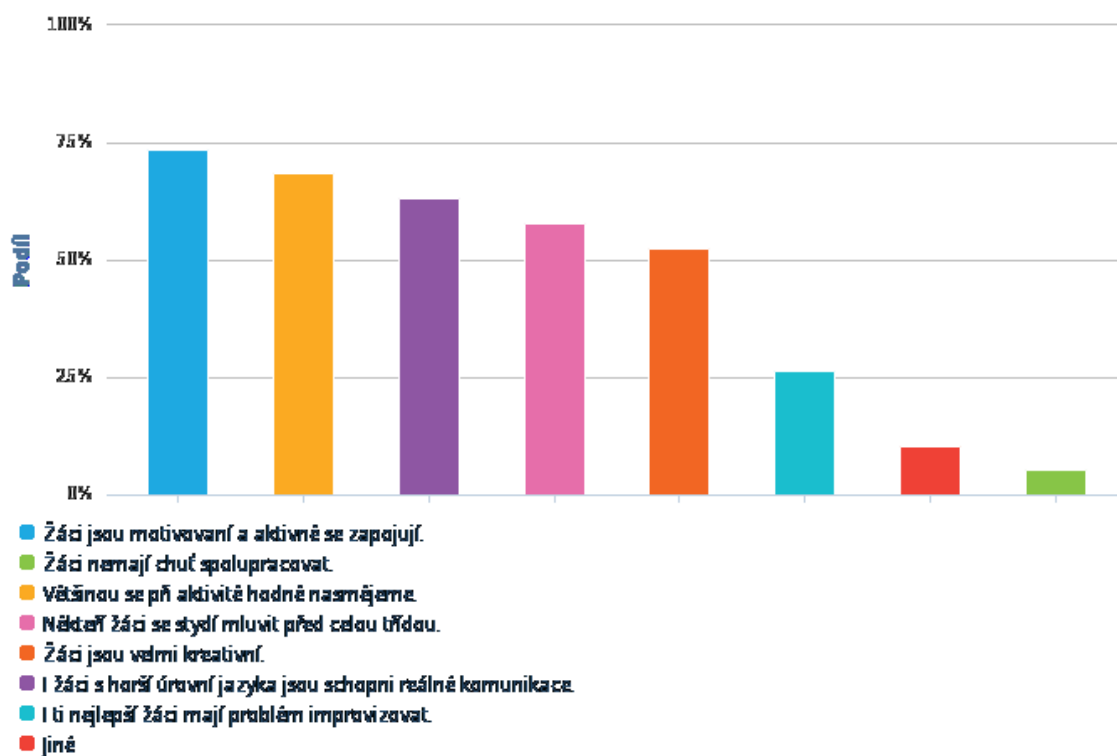
Au contraire, quelques enseignants avouent avoir en classe des individus timides qui ont honte de se présenter devant le public (57,9 %), parmi lesquels se trouvent aussi de très bons apprenants (26,3 %). Une seule personne prétend que les apprenants n'ont pas envie de coopérer. Certes, il faut signaler que tout dépend d'une classe concrète ainsi que des apprenants concrets.

Pokud JDR používáte, vyberte, co pro Vás platí.



Graphique 4.6 Expérience des professeurs de FLE avec les JDR

Pokud JDR používáte, vyberte, s čím se setkáváte při její realizaci u žáků.

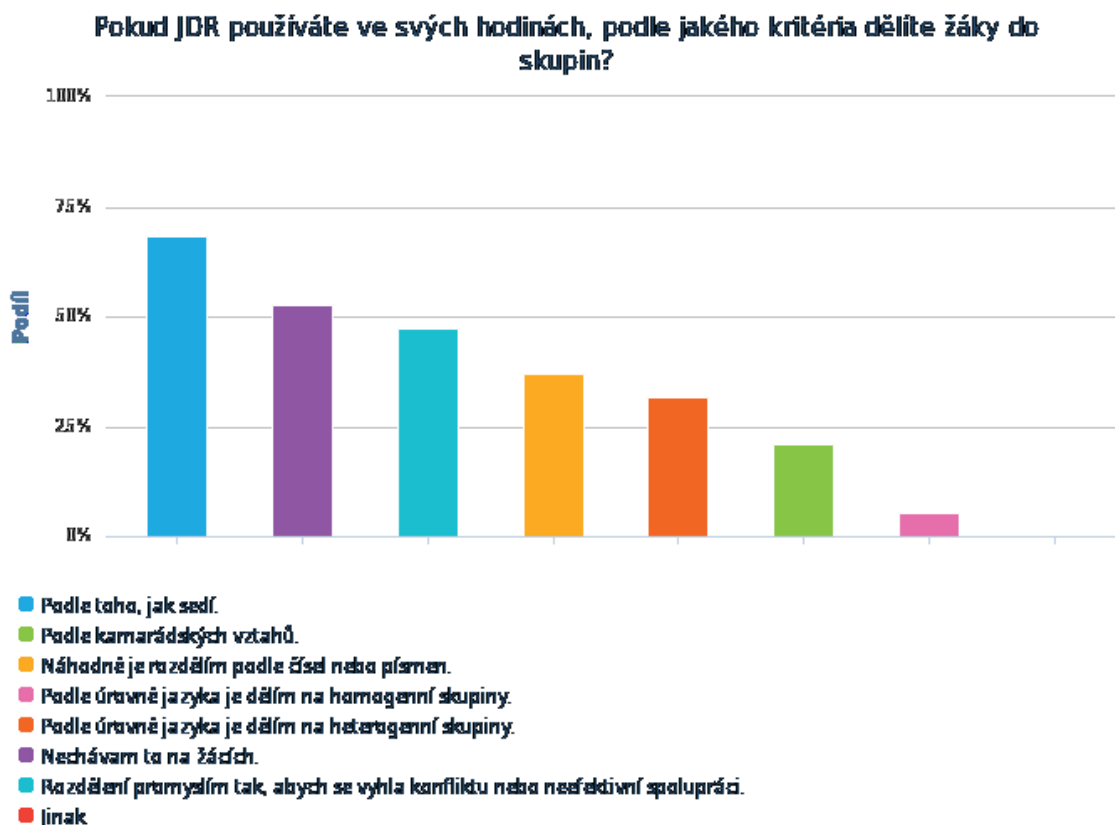


Graphique 4.7 Perception des apprenants de FLE par les professeurs pendant les JDR

4.3.3 Organisation des jeux de rôles

Pour commencer, le graphique suivant, concrètement le Graphique 4.8, indique selon quels critères les professeurs divisent les apprenants en groupes. En effet, la majorité des interrogés (68,4 %) forment des groupes selon que les apprenants sont assis, ce qui est étroitement lié à l'option de le laisser aux apprenants eux-mêmes (52,6 %), puisque comme nous l'avons déjà signalé en partie théorique (cf. 3.2.1), les dispositions topographiques reflètent les relations en classe¹⁰. Malgré tout, il y a aussi ceux qui pensent à la répartition des apprenants de sorte à ce que l'on évite des regroupements peu efficaces et/ou des conflits (47,4 %).

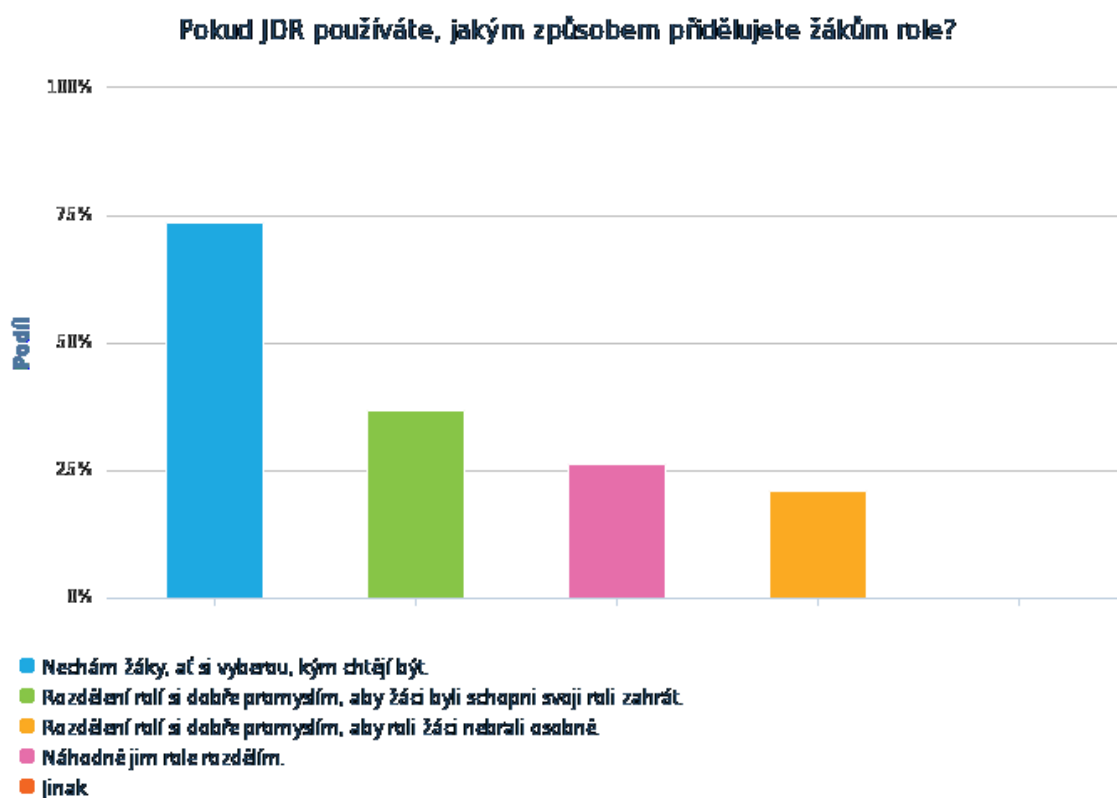
En revanche, la répartition en groupes homogènes n'est pas recherchée (1 réponse), car cela pourrait assurément créer des regroupements où la chance de réussite diminue (cf. 3.2.1).



Graphique 4.8 Critères des professeurs de FLE pour la formation de groupes pendant les JDR

¹⁰ Là-dessus nous nous référons surtout aux écoles secondaires, car en écoles primaires il se peut que les apprenants soient assis par l'ordre de l'enseignant et en écoles de langue les apprenants ne se connaissent pas tellement.

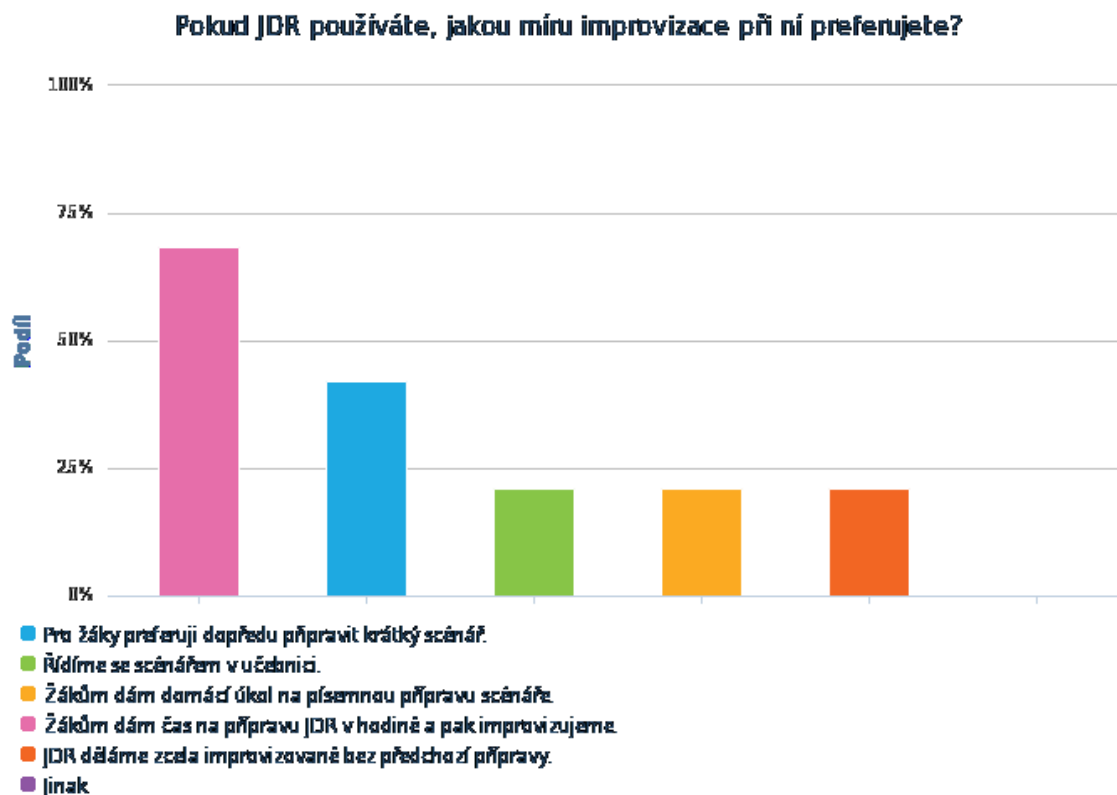
Ensuite, le Graphique 4.9 représente la manière adoptée par les professeurs pour distribuer les rôles. En effet, toutes les manières proposées parmi les réponses sont répandues. La plupart des enseignants laissent le choix de rôles aux apprenants (73,7 %), ce qui est très convenable au cas où l'on ne connaît pas encore nos élèves. Bien sûr, avec cette variante on risque que s'il y a plus de rôles à choisir (comme p. ex. le JDR décrit dans 4.1.1), les plus rapides prennent ce qu'ils veulent et le reste doit se contenter avec les rôles qui sont restés. En tout cas, il y a également ceux qui veillent à ce que certains apprenants soient capables de jouer leur rôle (36,8 %) et à ce que d'autres ne s'identifient avec leur personnage de peur que cela ne les touche (21,1 %) (cf. 2.2). Chez quelques enseignants, la distribution aléatoire a été détectée aussi (26,3 %).



Graphique 4.9 Critères des professeurs de FLE pour la distribution des rôles aux apprenants

Une autre catégorie soumise à l'examen était le degré d'improvisation demandé aux apprenants. Il n'était pas question si les enseignants utilisent des improvisations guidées, ouvertes ou thématiques (cf. 3.1), mais plutôt s'ils laissent aux apprenants du temps pour la préparation du JDR ou si ceux-ci sont censés d'improviser tout de suite (cf. Graphique 4.10). La variante la plus préférée semble être une scénette improvisée précédée d'un temps de préparation donné en cours (68,4 %). La deuxième variante la plus préférée pour laquelle optent 42,1 % des interrogés est de préparer en avance un canevas court pour les

apprenants. Le même pourcentage, concrètement 21,1 % des enseignants, suivent le canevas proposé par le manuel ou font des improvisations sans préparation préalable ou demandent aux apprenants de préparer le canevas à la maison.



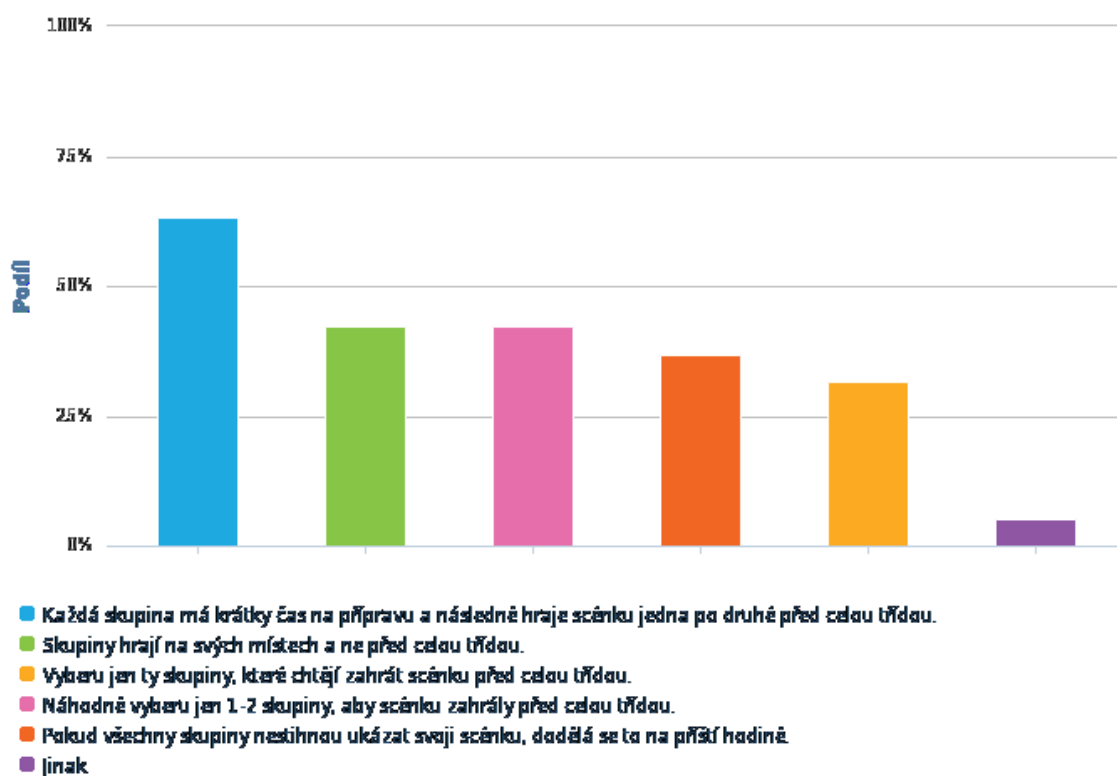
Graphique 4.10 Degré d'improvisation préféré par les professeurs de FLE pour les JDR

4.3.4 Réalisation des jeux de rôles

Par rapport à la réalisation des scènes, nous avons demandé aux professeurs s'ils envisagent que la scène soit jouée devant toute la classe et si tous les groupes soient censés de la présenter. En effet, grâce au Graphique 4.11, nous avons révélé que ce n'est pas toujours le cas, et qu'un grand pourcentage des professeurs envisagent aussi des JDR qui restent dans le cadre des groupes assis sur leurs places (42,1 %). À peu près au même niveau sont ceux qui, d'un côté choisissent de manière aléatoire seulement quelques groupes qui se présentent devant le reste de la classe (42,1 %) et, de l'autre côté, ceux qui donnent la chance à la présentation de chaque groupe même s'il faudrait le finir à un autre cours (36,8 %).

Toutefois, certains ont très bien noté que la manière de réaliser les JDR est directement liée aux conditions concrètes d'une classe, notamment pour ce qui est du temps disponible.

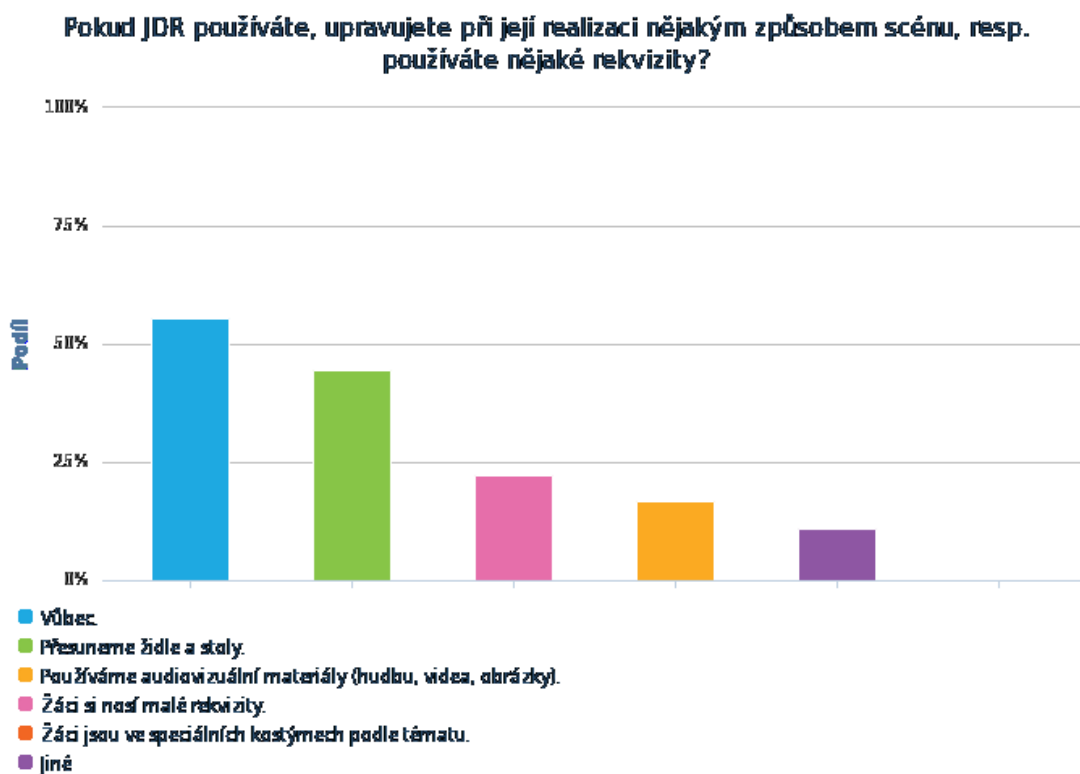
Pokud JDR používáte, jak probíhá její realizace?



Graphique 4.11 Réalisation des JDR quant aux scènes jouées devant toute la classe ou non et quant à la sélection des groupes à jouer

En ce qui concerne la scène aménagée en classe, il est évident que si l'on ne prépare pas une scène théâtrale de longue durée, pour les besoins des JDR en classe on peut se passer sans décors et accessoires. C'est ce que pensent aussi plus de la moitié des professeurs (55,6 %) (cf. Graphique 4.12).

Dans la partie théorique (cf. 3.2.2), nous avons vu que parfois nous pouvons opter pour des accessoires très simples et sinon, la réorganisation des chaises et des tables peut nous fournir tout ce qu'il faut (44,4 % des interrogés). Pourtant, il est impressionnant de relever que 22,2 % des personnes interrogées prennent en compte aussi des accessoires et 16,7 % ajoutent des matériaux audiovisuels tels que la musique, la vidéo et l'image.



Graphique 4.12 Mise en scène et des accessoires utilisés pendant les JDR

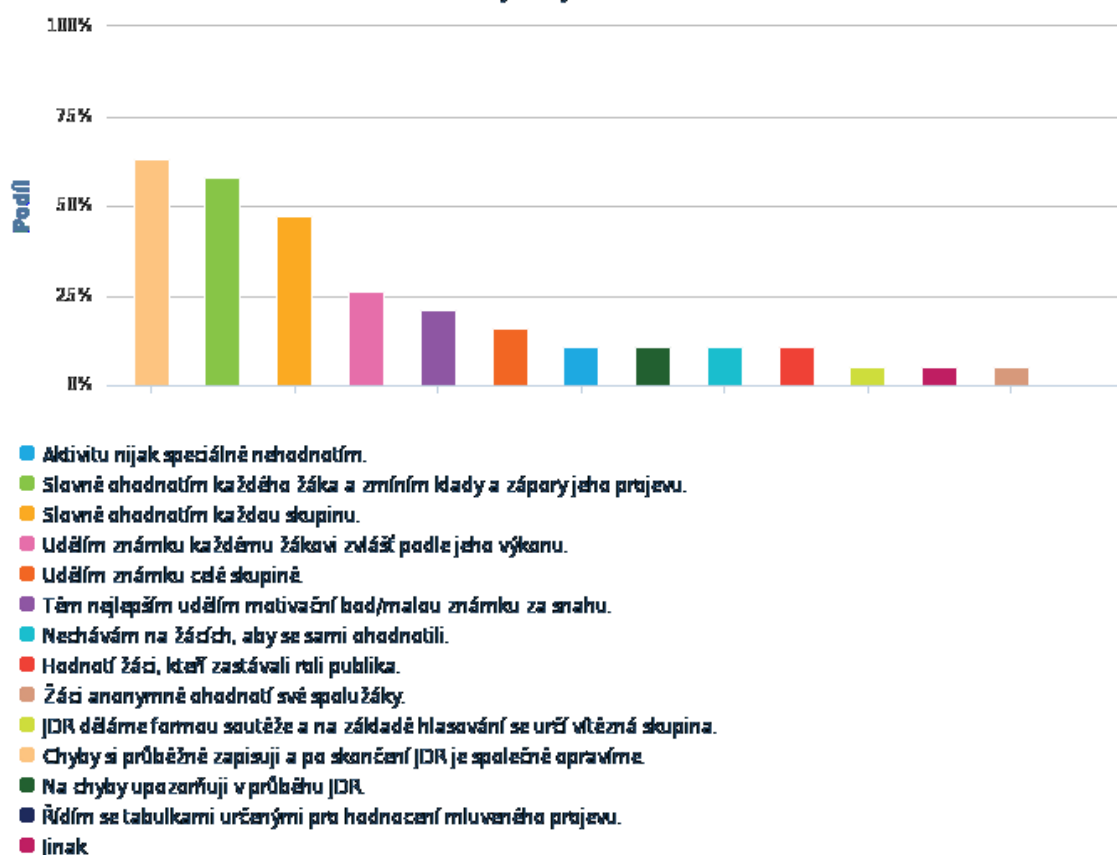
4.3.5 Évaluation des jeux de rôles

Quant à la tâche évaluative des JDR (cf. Graphique 4.13), 63,2 % des professeurs n'interrompent pas le déroulement des JDR et de manière très correcte se limitent à prendre des notes sur les erreurs et fautes que les apprenants font pour pouvoir y retourner seulement à la fin du jeu (cf. 3.2.3). Cependant, dans deux réponses a été trouvée aussi l'option de la correction simultanée.

Il est à noter également que l'évaluation « non-formelle » domine sur l'évaluation « formelle ». En d'autres termes, les enseignants inclinent davantage vers le côté de l'évaluation orale, que ce soit pour évaluer chaque apprenant (57,9 %) ou l'ensemble des groupes (47,4 %), que vers le côté de l'attribution de notes pour cette activité (26, 3% sont pour l'attribution des notes individuelles et 15,8 % pour l'attribution d'une note collective du groupe).

D'ailleurs, l'auto-évaluation (2 réponses) et l'évaluation réciproque des apprenants (2 réponses) sont seulement peu marquantes. L'évaluation anonyme est considérée seulement dans un cas. De même, il n'est pas vraiment courant de faire les JDR sous forme de compétition (1 réponse).

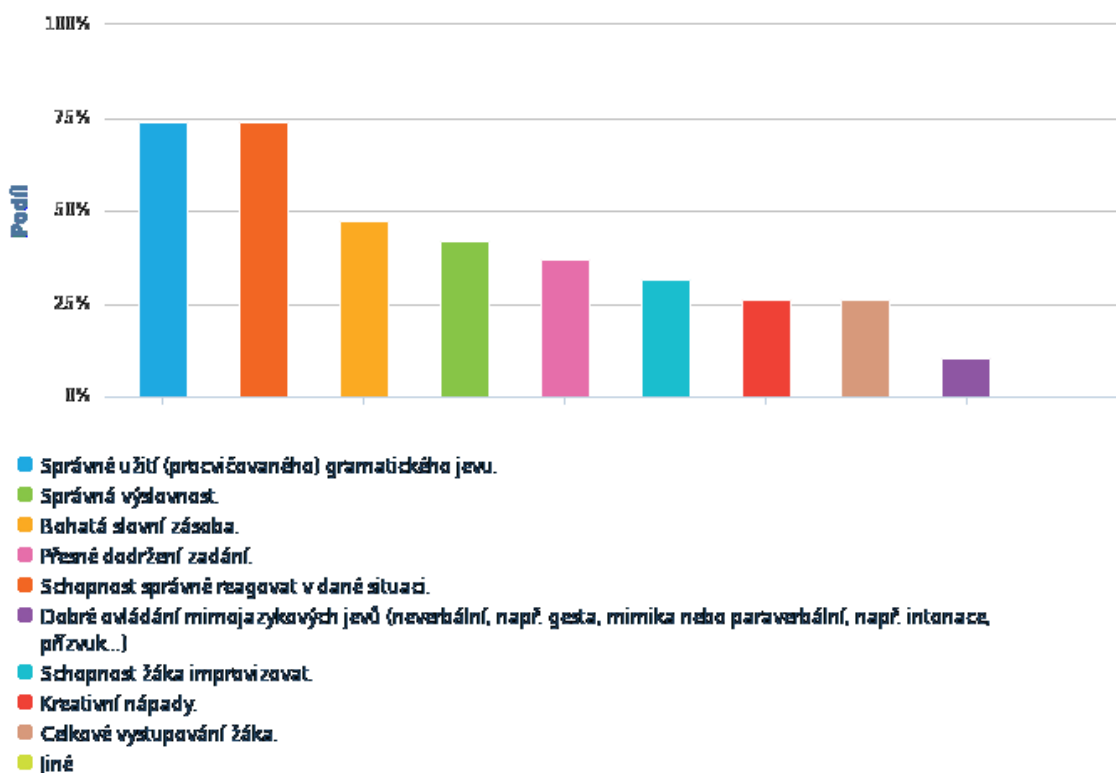
Pokud JDR používáte, jakým způsobem pracujete s chybami, a jak hodnotíte výkony žáků?



Graphique 4.13 Évaluation des JDR par les professeurs de FLE

Pour compléter le sujet de l'évaluation et en prenant pour référence le Graphique 4.14, les compétences auxquelles les professeurs prêtent le plus d'attention sont un bon usage de la grammaire (73,7 %) et la capacité à réagir de manière adéquate dans une situation donnée (73,7 %). Seulement après sont jugés aussi le lexique riche et varié (47,4 %), la prononciation correcte (42,1 %), le respect de la consigne (36,8 %) et la capacité à improviser (31,6 %). Les critères les moins pertinents se montrent les idées créatives (26,3 %), la présentation globale de l'apprenant (26,3 %) et la maîtrise du non-verbal et du para-verbal (10,5 %).

Pokud JDR používáte, vyberte 3 pro Vás nejdůležitější kritéria při její hodnocení (v hodinách FRJ nebo při zkouškách DELF/DALF).



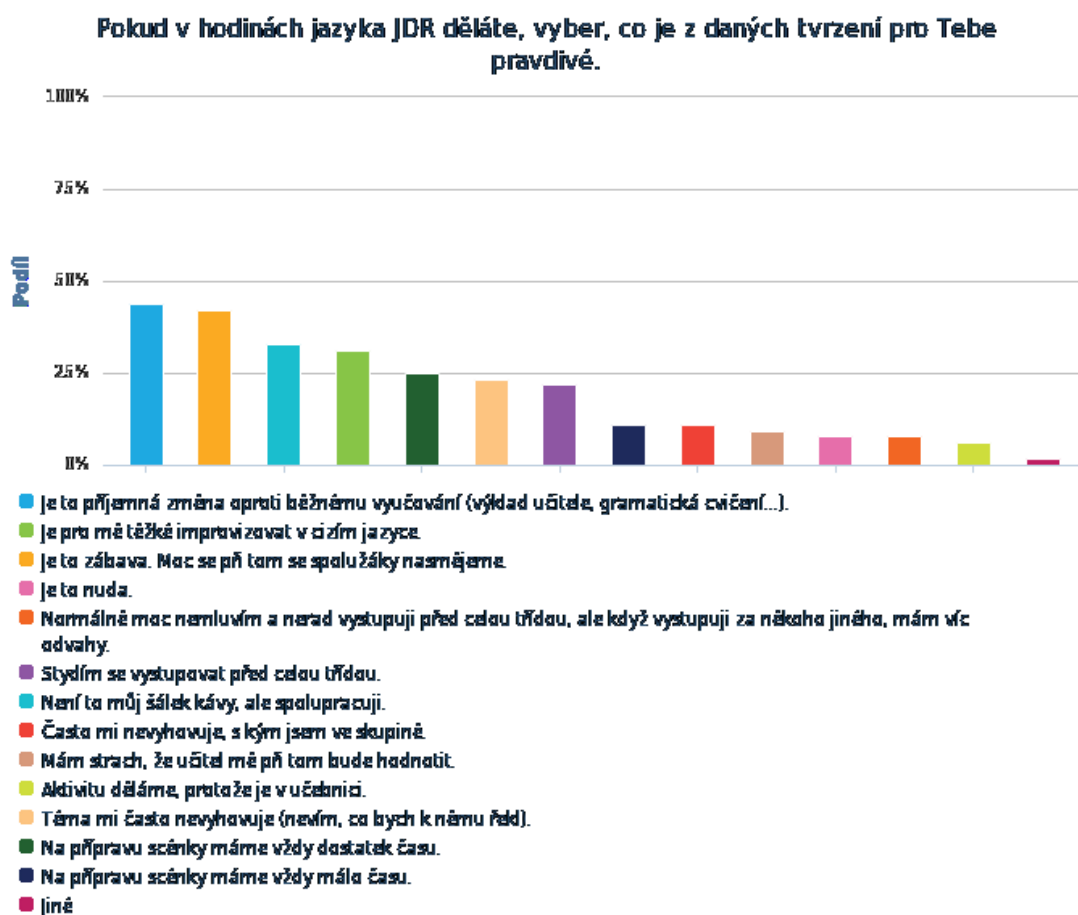
Graphique 4.14 Critères les plus importants en évaluation des JDR pour les professeurs de FLE

4.3.6 Expérience des apprenants avec les jeux de rôles

Il est temps de s'interroger aussi quelle est l'expérience avec les JDR chez les apprenants. En effet, c'est observable dans le Graphique 4.15. Tout d'abord, les réactions positives viennent de 43,8 % des apprenants interrogés lesquels considèrent l'activité comme un changement agréable en comparaison avec le reste du cours, et de 42,2 % des apprenants pour lesquels l'activité apporte beaucoup de moments pleins d'humour.

Presqu'un tiers (32,8 %) se met dans la position neutre. En effet, non qu'il s'agisse de leur activité la plus préférée, mais du moins ils essayent de coopérer. À peu près le même pourcentage des apprenants (31,3 %) avouent qu'improviser en langue étrangère est une tâche difficile pour eux. En dehors des compétences en langue étrangère, il y a aussi ceux qui n'aiment pas se présenter devant toute la classe (21,9 %). Ensuite, 10,9 % des apprenants manquent de temps pour la préparation du JDR, ce qui peut se comprendre si l'on exige des élèves l'improvisation totale. Bien évidemment, dans le cas où les apprenants doivent préparer le canevas par écrit, les enseignants devraient leur fournir plus de temps.

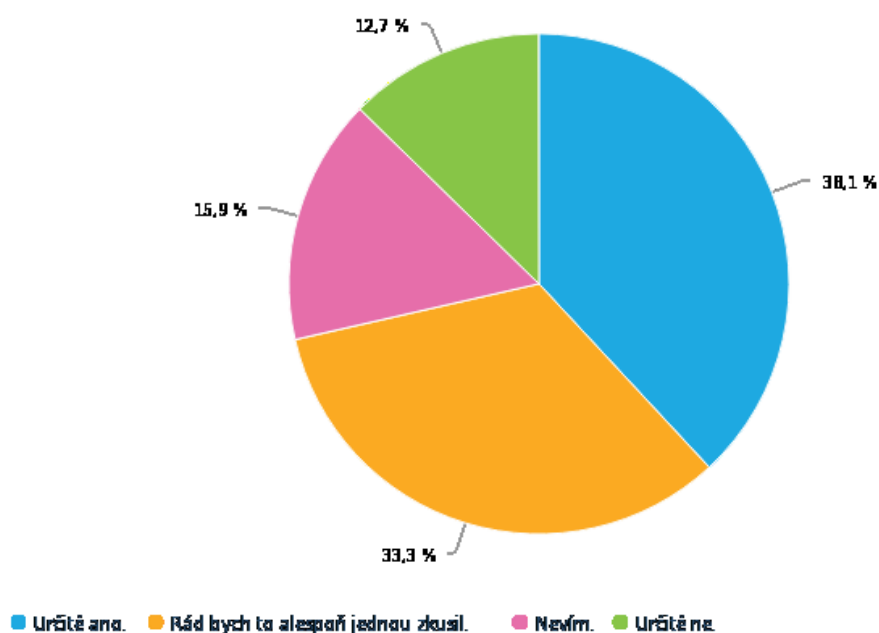
En outre, même si cochées moins de fois, nous avons repéré aussi des réponses que c'est ennuyant (7,8 %), que l'activité est faite en cours parce que le manuel la propose (6,3 %), que le sujet n'est pas intéressant de telle sorte que les apprenants manquent d'idées (23,4 %), ou que la répartition des groupes n'est pas convenable (10,9 %). Les apprenants qui ont peur d'être évalués (9,4 %) ou qui se sentent mieux à l'aise devant le public s'ils sont dans la peau de quelqu'un d'autre (7,8 %) ont été repérés aussi.



Graphique 4.15 Expérience des apprenants de FLE avec les JDR

Finalement, le Graphique 4.16 désigne si les apprenants sont inclinés à l'idée d'insérer les JDR en cours. De nouveau, nous pouvons parler de réactions plutôt positives, puisque 38,1 % souhaitent faire les JDR dans le futur et 33,3 % veulent l'essayer au moins une fois (si l'activité n'est pas du tout pratiquée). 15,9 % restant sont des apprenants hésitants et seulement 12,7 % refusent l'activité catégoriquement.

Pokud JDR v hodinách FRJ neděláte, zaujala tě tato aktivita a chtěl bys, aby ji Tvůj učitel do výuky zařadil?



Graphique 4.16 Opinions des apprenants de FLE sur l'insertion des JDR en cours

4.3.7 Bilan des résultats du sondage

Après avoir consulté les réponses individuelles, nous pouvons prétendre que l'hypothèse à propos de la corrélation entre le type d'établissement où le français est enseigné et la pratique des JDR ne peut pas être confirmée ni contestée, car même les enseignants des lycées généraux (dont le plus de participants à l'enquête) et les enseignants en écoles de langue affirment faire les JDR souvent ou de temps en temps. De plus, la quantité de questionnaires collectés n'est pas suffisante pour pouvoir émettre de telles conclusions. Il semble que la personnalité de l'enseignant et ses méthodes d'enseignement préférées se montrent comme des facteurs plus décisifs.

Contrairement à la première hypothèse, les données pour la deuxième hypothèse sont déjà plus tangibles. En effet, les deux pôles, c'est-à-dire les enseignants comme les apprenants pensent qu'il s'agit d'une activité ayant un stimulus de motivation et que l'ambiance en classe est plutôt décontractée. Pourtant, il faut dire aussi que c'est très individuel et que l'on peut trouver même des apprenants qui n'aiment pas l'activité parce qu'elle implique la présentation devant le public ou parce que l'improvisation en langue étrangère est une tâche assez complexe pour eux.

La troisième et aussi la dernière hypothèse s'est montrée comme vraie, mais de façon limitée en ce qui concerne le nombre de réponses. Ce qui a été confirmé, c'est que parmi les critères les plus importants en évaluation des JDR figure notamment la grammaire. Après ce sont des réactions adéquates issues de la pragmatique et la phonétique ne vient que sur la quatrième place bien que dans 3.2.3 nous ayons présenté l'opinion qu'en évaluant le discours oral, on devrait avant tout corriger la phonétique et seulement après devrait venir la grammaire et le lexique. Par contre, même si faisant partie des compétences théâtrales, l'évaluation du non-verbal et du para-verbal se montre comme la moins pertinente.

Par ailleurs, l'auto-évaluation figure parmi les compétences clés de l'apprentissage et on peut en profiter pour apprendre comment les apprenants se sentaient dans leurs rôles et ce qui leur posait des problèmes (cf. 3.2.3). Pourtant, parmi les enseignants interrogés, elle n'est pas du tout commune.

En guise de conclusion, bien que les JDR soient exigeants en matière temporelle, les réponses que nous avons à disposition prouvent que l'activité n'est pas rare et si les conditions d'une classe sont favorables à son application, il n'existe pas d'autres obstacles qui pourraient en dissuader. Nous sommes persuadés que tous les enseignants qui utilisent les JDR s'aperçoivent de leur influence positive exercée sur les apprenants.

Conclusion

Le propos de ce mémoire de master était de présenter les jeux de rôles, dans un premier temps en abordant différents thèmes qui y sont liés, et dans un second temps, de les appliquer et de découvrir leur importance en classes de FLE.

Dans la partie théorique nous avons montré que le concept ludique du jeu en cours de langue n'est pas récent et que les jeux de rôles en tant que tels doivent beaucoup aux approches communicatives, lesquelles sont caractérisées par la centration sur l'apprenant et ses besoins communicatifs. En effet, pour pouvoir communiquer en langue étrangère il lui faut avoir atteint plusieurs niveaux de compétences. Grâce aux jeux de rôles il est à même de comprendre diverses stratégies de communication qui ne sont pas seulement verbales. De même, l'authenticité des situations simulées en classe, devrait présenter chez les apprenants une source de motivation suffisante.

Nous nous sommes focalisés, dans la partie empirique, sur l'application des jeux de rôles en classes de FLE. Nous avons découvert qu'en appliquant l'activité, il est préférable de connaître ses élèves pour que le déroulement de l'activité soit le plus « souple » possible. De même, nous nous sommes rendus compte que seul le niveau de langue n'assure pas automatiquement que les apprenants se sentent à l'aise, et comme chaque groupe est unique, il faut savoir adapter le jeu à la situation concrète.

Ensuite, l'analyse détaillée des jeux de rôles au sein des manuels de FLE actuels a dévoilé que l'activité y tient sa place et que si l'on voudrait généraliser, il est probable que tous les nouveaux manuels incorporent ce type d'activités afin de s'entraîner à l'expression orale. De plus, nous constatons une bonne surprise, qui est que les manuels pensent aussi aux enseignants, notamment quand ils offrent des types d'improvisations variées ainsi qu'une aide méthodologique de la part du guide pédagogique.

Finalement, grâce aux résultats du sondage effectué parmi les professeurs et les apprenants de FLE, nous pouvons mettre en évidence plusieurs constats. Il a été démontré que les jeux de rôles sont pratiqués en classe de temps en temps dans presque tous les types d'établissements scolaires. Vu ce résultat et faute de nombre de réponses suffisant, la première hypothèse ne peut être ni confirmée ni rejetée.

La deuxième hypothèse qui portait sur le taux de popularité de l'activité a été confirmée, car la plupart des enseignants ainsi que des apprenants sont d'accord avec l'ambiance plutôt positive et décontractée.

Par rapport à la troisième hypothèse consacrée à l'évaluation, elle a été corroborée par la majorité des enseignants qui se limitent à évaluer eux-mêmes et qui mettent en relief surtout les compétences linguistiques telles que la grammaire. Les compétences pragmatiques sont évaluées de manière plus générale qu'en se concentrant sur la phonétique ou les éléments non-verbaux et para-verbaux de la langue.

D'une manière globale, le mémoire a contribué à analyser les jeux de rôle dans leur intégralité et il représente une immersion dans la problématique en théorie ainsi qu'en s'appuyant sur des faits réels.

Pourtant, nous ne pouvons pas prétendre à l'exhaustivité. En ce qui concerne les limites de la recherche, elles découlent de plusieurs facteurs. Quant à l'application des jeux de rôles en classes, le fait de ne pas mieux connaître les différents individus qui y participent, s'est montré comme désavantageux.

Nous pouvons aussi dire que l'analyse de deux manuels est assez réductrice du point de vue de la quantité de manuels existants sur le marché.

Pour finir, le nombre de questionnaires collectés, même si contributif pour nos besoins, ne représente pas un panel suffisamment important pour pouvoir en tirer des conclusions valables pour tous les enseignants et apprenants en République Tchèque ou en Slovaquie. En fin de compte, comme les questionnaires ont été rédigés en tchèque, les enseignants étrangers de FLE ne pouvaient pas participer.

Dans le futur, la recherche pourrait être enrichie par l'analyse d'autres manuels de FLE variés et par d'autres sources exploitables. Il serait convenable de compléter la recherche aussi avec l'expérience des enseignants et des apprenants des écoles supérieures. Par ailleurs, une étude contrastive des enseignants et des apprenants venant des mêmes écoles pourrait aussi apporter de nouvelles pistes pour la recherche.

Résumé en français

Ce mémoire de master a pour but de s'interroger sur le jeu de rôles en classe de FLE, en se concentrant principalement sur ses caractéristiques, ses apports et son usage à l'heure actuelle.

En ce qui concerne la partie théorique, elle est composée de trois chapitres. Dans le premier chapitre, après avoir éclairci les notions telles que la méthode active, le jeu didactique et la méthode de mise en scène, nous avons présenté trois types de ces dernières, à savoir la dramatisation, le jeu de rôles et la simulation globale.

En le comparant avec les deux autres, le jeu de rôles se distingue par le degré d'improvisation le plus haut.

Au cours des méthodologies d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères, nous pouvons dater la naissance des jeux de rôles à partir de l'apparition des approches communicatives. En effet, c'est à cette époque où l'on commence à privilégier l'oral dans des situations de communication authentiques.

Dans le deuxième chapitre, nous nous penchons sur les compétences travaillées pendant les jeux de rôles. Il est surtout question des compétences issues de la pragmatique. Comme en communication de la vie réelle, en faisant les jeux de rôles, les apprenants sont censés de réaliser de nombreux actes de parole. Pour le faire, il leur faut des capacités non seulement langagières, mais aussi celles de la sociolinguistique ou de l'interculturel et la maîtrise de certaines stratégies de communication. En conséquence, à part les canaux de communication verbaux, il faut prendre en considération des canaux non-verbaux et para-verbaux.

Dans certains cas, les jeux de rôles peuvent se tourner en psychodrames et c'est à l'enseignant d'éviter ce type de blocages en faisant un bon choix quant aux sujets. Par contre, mêmes les plus timides peuvent démontrer leur créativité parce qu'il s'agit d'une activité avec une arme très forte qu'est la motivation.

Le troisième chapitre se focalise sur les étapes liées à l'organisation et à la réalisation des jeux de rôles. Dans un premier temps, nous avons vu qu'il existe plusieurs types de jeux de rôles selon le degré d'improvisation. Selon nos besoins, nous pouvons opter pour des

improvisations guidées, ouvertes ou thématiques, ces dernières étant les plus tolérantes en ce qui concerne la liberté des apprenants.

Dans un second temps, ce qui s'avère très important, c'est une bonne préparation de l'enseignant, qui garantit un bon déroulement de tout le jeu. Cela implique la formation de groupes bien pensée, les décors et l'aménagement de la salle de classe si nécessaire, l'évaluation qui peut s'appuyer sur des grilles d'évaluation, la voie ouverte à l'auto-évaluation, etc.

La partie empirique est réunie dans un chapitre et est destinée à l'étude des tendances actuelles par rapport à l'usage des jeux de rôles en classe de FLE.

En première phase, nous avons présenté le déroulement des jeux de rôles appliqués en classes de FLE au lycée de huit années. Quant au sujet, celui-ci a été choisi de sorte à ce qu'il soit adapté au niveau de langue des différents participants et aux points lexicaux et grammaticaux de l'unité à conclure. La forme d'un débat télévisé a été inspirée directement du manuel travaillé en cours et le reste a été modifié et complété selon nos besoins.

L'expérience a été menée dans trois classes différentes, dont deux ont eu un résultat positif, tandis que dans la troisième ce n'était pas le cas. Nous pouvons en constater que le produit dépend beaucoup du climat d'une classe et que le niveau de langue n'est pas tellement décisif.

En deuxième phase, le regard était porté sur deux manuels de FLE actuels, à savoir *Saison* et *Génération*. En feuilletant les manuels ainsi que les cahiers d'activité et les guides pédagogiques, nous avons cherché la place accordée aux jeux de rôles, les types de consignes et les types de canevas. Les jeux de rôles étaient introduits en tant que l'activité de l'entraînement de l'oral et également comme une partie de l'examen *DELFL*. Pour ce qui touche les guides pédagogiques, ceux-ci offrent à l'enseignant un grand support en le guidant dans l'activité et en lui fournissant des modèles de dialogues et des grilles d'évaluation et d'auto-évaluation.

Nous avons procédé par la suite à la troisième phase de notre recherche. Il s'agit d'un sondage dont les questionnaires ont été envoyés aux enseignants et apprenants de FLE. Le centre d'intérêt était surtout la fréquence d'usage des JDR et l'expérience des enseignants d'un côté, et celle des apprenants de l'autre.

L'hypothèse qui a été formulée à propos de la fréquence d'usage liée au type de l'école ne pouvait rester qu'au niveau hypothétique car le nombre de réponses n'était pas suffisant. Sinon, les réponses que l'on avait reçues manifestaient juste le contraire.

Une autre hypothèse, centrée sur la motivation des apprenants, a été confirmée car les deux groupes interrogés se sont prononcés à propos du caractère contributif de l'activité sur le climat en classe.

La dernière hypothèse se montre très vraisemblable, puisque les réponses des enseignants ont démontré la tendance à préférer une évaluation sur les points grammaticaux avec l'absence de l'auto-évaluation et de l'évaluation réciproque des apprenants.

Pour conclure, le travail a contribué à résumer les connaissances sur les jeux de rôles dans le contexte d'enseignement et d'apprentissage de FLE ainsi qu'à les actualiser en témoignant des tendances actuelles.

Résumé česky

Diplomová práce si klade za úkol představit „jeux de rôles“ neboli hru rolí ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka (FLE), a to primárně s cílem ukázat její charakteristiky, přínosy a aktuální zastoupení ve výuce.

Teoretická část je rozdělena do třech kapitol. Poté, co je v první kapitole objasněno několik pojmů jako aktivní metoda, didaktická hra a inscenační metoda, se blíže věnujeme jednotlivým typům inscenačních metod, tj. dramatizaci, hře rolí a globální simulaci.

Srovnáme-li tyto tři metody, hra rolí se odlišuje svým nejvíce improvizovaným charakterem. Její začlenění do metodologií pro výuku cizích jazyků můžeme datovat s příchodem komunikativního přístupu. Tento přístup již bere v úvahu řečová cvičení v kontextu autentických komunikačních situací.

Druhá kapitola se věnuje podrobněji dovednostem, které jsou díky hře rolí rozvíjeny. V první řadě se jedná o dovednosti vycházející z pragmatiky. Jak v reálním životě, tak v průběhu hry rolí žáci realizují tzv. mluvní akty. Na to jsou nezbytné nejenom jazykové kompetence, ale také znalost sociolingvistiky, rozdílnosti kultur a různé komunikační strategie. Kromě jazykových prostředků se klade důraz na mimojazykové prostředky neverbální a paraverbální.

Někdy musí učitel při výběru tématu dávat pozor, aby se někoho nedotklo nebo někomu nepřipomnělo zažité trauma z minulosti. Obecně ale můžeme tvrdit, že aktivita v sobě nese motivační náboj, díky kterému i ti žáci, kteří se běžně stydí mluvit, mohou projevit své kreativní myšlení.

Ve třetí kapitole jsou popsány jednotlivé fáze, které musíme absolvovat při přípravě a realizaci hry rolí. Existují tři typy hry rolí dle stupně vyžadované improvizace. Můžeme volit mezi řízenými, otevřenými nebo tematickými improvizacemi, z kterých právě tematické improvizace vyžadují nejvyšší podíl žákovy kreativity.

Je třeba zdůraznit, že učitelova připravenost je zárukou dobrého průběhu celé aktivity. Je na něm rozmyslet vhodné rozdělení žáků do skupin, upravení třídy a dekoru, hodnocení dle předem připravených tabulek a umožnění sebehodnocení žáků.

Praktická část představuje jednu rozsáhlou kapitolu věnovanou aktuálnímu trendu, týkající se využití hry rolí ve výuce francouzštiny.

V její první fázi je popsána aplikace hry rolí v konkrétních třídách francouzštiny na osmiletém gymnáziu. Téma bylo vybráno s ohledem na úroveň jazyka žáků a gramatických a lexikálních potřeb pro uzavření dané kapitoly. Jelikož jsme byli inspirováni zadáním v učebnici, zvolili jsme formu diskusního televizního pořadu. Zadání jsme pak upravili podle potřeby. Ve dvou třídách byl výsledek velice uspokojivý, zatímco ve třetí se ukázalo, že výsledek závisí v mnoha ohledech na celkovém klimatu třídy, a že úroveň jazyka nemusí být vždy směrodatná.

Dále pak byly analyzovány dvě současné učebnice francouzštiny, jmenovitě *Saison* a *Génération*. Rozborem učebnic a také pracovních sešitů a metodologických příruček pro učitele byly objeveny různé typy zadání a scénářů. Hra rolí byla začleněna většinou do kategorie pro procvičení mluveného projevu nebo také do sekce věnované přípravě na zkoušku *DELFL*. Metodologické příručky navíc poskytují učitelům velkou podporu tím, že mu poskytují podrobný popis průběhu aktivity nebo ukázková řešení a tabulky pro hodnocení.

Výsledky průzkumu realizovaného formou dotazníka rozeslaného učitelům a žákům francouzštiny jsou předmětem zájmu poslední části této kapitoly. Hlavním cílem bylo zjistit, jak často se aktivita v hodinách praktikuje, a jaké jsou zkušenosti učitelů na jedné straně a studentů na straně druhé.

Hypotéza, která měla potvrdit nebo vyvrátit domněnku, že četnost užití hry rolí závisí na typu školy, zůstává v teoretické rovině kvůli nedostatku odpovědí. Z toho, co jsme měli k dispozici by se však dal tvrdit spíše opak.

Další hypotéza, která se zabývala mírou oblíbenosti hry rolí u studentů byla potvrzena vzhledem k tomu, že studenti jsou motivováni aktivitu dělat a obě dotazované skupiny se shodli na tom, že hra rolí přispívá k vytváření dobrého klimatu ve třídě.

Poslední hypotéza je velmi pravděpodobná, protože na základě odpovědí učitelů se dala vypozařovat tendence preferovat hodnocení gramatických jevů a úplná absence sebehodnocení nebo vzájemného hodnocení spolužáků.

Z celkového hlediska práce přispěla nejenom ke shrnutí poznatků o hře rolí ve výuce cizích jazyků, ale také k jejich aktualizaci z hlediska aktuálního trendu.

Bibliographie

CARÉ, J. -M., & DEBYSER, F. (1978). *Jeu, langage et créativité: les jeux dans la classe de français*. Paris: Hachette.

CUQ, J. -P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.

CUQ, J. -P., & GRUCA, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG Saint-Martin-d'Hères (Isère). Livres.

ČÁP, J., & MAREŠ, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

DUBOS, C. (19/02/14). *Jeu et théâtre en classe de langue* [En ligne]. Turin : Formation Alliance Française de Turin.

Disponible et téléchargeable sur :

http://www.alliancefrto.it/IMG/pdf/formation_theatre_19.02.14.pdf

DVOŘÁKOVÁ, M., KOLÁŘ, Z., TVRZOVÁ, I., & VÁŇOVÁ, R. (2015). *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada.

FONTANA, D. (2010). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál.

HENDRICH, J. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

HINGLAIS, S., & LIBERMAN, M. (1999). *Pièces et dialogues pour jouer la langue française : adolescents et adultes*. Retz Paris. Livres.

JANKOVCOVÁ, M., PRŮCHA, J., & KOUDELA, J. (1989). *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

MAINGUENEAU, D. (1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris: Hachette.

MAŇÁK, J. (1997). *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita.

MAŇÁK, J., & ŠVEC, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.

MARTINS-BALTAR, M. (1994). *Analyse motivationnelle du discours*. Paris: Hatier.

MOESCHLER, J., & REBOUL, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris: Seuil.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. (2014). *Pragmatika: studijní příručka* [En ligne]. Praha: Nakladatelství Karolinum.

Disponible sur : http://digitoool.is.cuni.cz/R/?func=dbin-jump-full&object_id=1374027

- TAGLIANTE, C. (1991). *L'Évaluation*. Paris: CLE international.
- TAGLIANTE, C. (1994). *La classe de langue*. Paris: CLE international [u.a.].
- VALIŠOVÁ, A., & KASÍKOVÁ, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- VION, R. (2000). *La Communication verbale: analyse des interactions*. Paris: Hachette.

Méthodes de français :

- CARTIER, I. (2014). *Saison 2 exe : Méthode de français*. Paris : Didier.
- COCTON, M. -N. (2016). *Génération A1 : livre + cahier*. Paris : Didier.
- COCTON, M. -N. (2016). *Génération A2 : livre + cahier*. Paris : Didier.
- COCTON, M. -N. (2016). *Génération B1 : livre + cahier*. Paris : Didier.
- COCTON, M. -N. (2014). *Saison 1 man : Méthode de français*. Paris : Didier.
- COCTON, M. -N. (2014). *Saison 1exe : Méthode de français*. Paris : Didier.
- COCTON, M. -N. (2014). *Saison 2 man : Méthode de français*. Paris : Didier.
- DAUDA, GIACHINO, GEHIN (2016). *Guide pédagogique Génération A1 – version numérique*. Paris : Didier.
- DAUDA, GIACHINO, GEHIN (2016). *Guide pédagogique Génération A2 – version numérique*. Paris : Didier.
- DAUDA, GIACHINO, GEHIN (2016). *Guide pédagogique Génération B1 – version numérique*. Paris : Didier.
- POMMIER, É. (2014). *Guide pédagogique Saison 1 (A1 – A2) – version numérique*. Paris : Didier.
- RIPAUD, D. (2014). *Guide pédagogique Saison 2 (A2 – B1) – version numérique*. Paris : Didier

Sites Internet :

Cadre commun européen de référence (CECR) (version 2001) [En ligne]

Disponible et téléchargeable sur :

<http://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

Encyclopédie de l'Agora [En ligne]

Disponible sur :

http://agora.qc.ca/documents/comenius--leducation_selon_comenius_par_jean_piaget

Fiche didactique : La perspective actionnelle [En ligne]

Disponible et téléchargeable sur :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/Didactique/13/7/Demarche_actionnelle_A.BELLEVILLE_final_795137.pdf

On-line dotazniky– www.survio.com [En ligne]

Disponible sur : <https://www.survio.com/cs/>

TLFi. Centre national de Ressources Textuelles et Lexicales [En ligne]

Disponible sur : <http://www.cnrtl.fr/definition/>

Liste des tableaux

- (1) **Tableau 4.1** Cartes avec les caractéristiques des rôles destinées aux apprenants de FLE pour un jeu de rôles 44
- (2) **Tableau 4.2** Comparaison du déroulement du jeu de rôles dans 3 classes de FLE 47
- (3) **Tableau 4.3** Jeux de rôles dans les manuels *Saison 1 (A1 – A2) et Saison 2 (A2 – B1)* 50
- (4) **Tableau 4.4** Jeux de rôles dans les manuels *Génération A1, A2 et B1* 50

Liste des graphiques

(1) Graphique 4.1 Fréquence d'usage des JDR en classe de FLE estimée par les professeurs de FLE	60
(2) Graphique 4.2 Fréquence d'usage des JDR en classe de FLE estimée par les apprenants de FLE	61
(3) Graphique 4.3 Expérience des apprenants de FLE avec les JDR chez un ou plusieurs enseignants.....	61
(4) Graphique 4.4 Raisons des professeurs de FLE pour l'utilisation des JDR en leurs classes	63
(5) Graphique 4.5 Raisons des professeurs de FLE pour l'inclusion des JDR dans une classe et non dans une autre	63
(6) Graphique 4.6 Expérience des professeurs de FLE avec les JDR.....	65
(7) Graphique 4.7 Perception des apprenants de FLE par les professeurs pendant les JDR	65
(8) Graphique 4.8 Critères des professeurs de FLE pour la formation de groupes pendant les JDR.....	66
(9) Graphique 4.9 Critères des professeurs de FLE pour la distribution des rôles aux apprenants	67
(10) Graphique 4.10 Degré d'improvisation préféré par les professeurs de FLE pour les JDR	68
(11) Graphique 4.11 Réalisation des JDR quant aux scènes jouées devant toute la classe ou non et quant à la sélection des groupes à jouer.....	69
(12) Graphique 4.12 Mise en scène et des accessoires utilisés pendant les JDR	70
(13) Graphique 4.13 Évaluation des JDR par les professeurs de FLE	71
(14) Graphique 4.14 Critères les plus importants en évaluation des JDR pour les professeurs de FLE	72
(15) Graphique 4.15 Expérience des apprenants de FLE avec les JDR	73
(16) Graphique 4.16 Opinions des apprenants de FLE sur l'insertion des JDR en cours ..	74

ANNEXE A

Grille d'évaluation de la production orale en *DELF* niveau B1 :

ENTRETIEN DIRIGÉ (2 à 3 minutes)

Peut parler de soi avec une certaine assurance en donnant informations, raisons et explications relatives à ses centres d'intérêt, projets et actions.	0	0.5	1	1.5	2
Peut aborder sans préparation un échange sur un sujet familier avec une certaine assurance.	0	0.5	1		

EXERCICE EN INTERACTION (3 à 4 minutes)

Peut faire face sans préparation à des situations même un peu inhabituelles de la vie courante (respect de la situation et des codes socio-linguistiques).	0	0.5	1		
Peut adapter les actes de parole à la situation.	0	0.5	1	1.5	2
Peut répondre aux sollicitations de l'interlocuteur (vérifier et confirmer des informations, commenter le point de vue d'autrui, etc.).	0	0.5	1	1.5	2

EXPRESSION D'UN POINT DE VUE (5 à 7 minutes)

Peut présenter d'une manière simple et directe le sujet à développer.	0	0.5	1			
Peut présenter et expliquer avec assez de précision les points principaux d'une réflexion personnelle.	0	0.5	1	1.5	2	2.5
Peut relier une série d'éléments en un discours assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps.	0	0.5	1	1.5		

Pour l'ensemble des 3 parties de l'épreuve

Lexique (étendue et maîtrise) Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases ; des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4		
Morphosyntaxe Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes. Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
Maîtrise du système phonologique Peut s'exprimer sans aide malgré quelques problèmes de formulation et des pauses occasionnelles. La prononciation est claire et intelligible malgré des erreurs ponctuelles.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3				

ANNEXE B

Grille d'évaluation pour la production orale trouvée dans le GP de *Saison 1* (p. 196)

1^{ère} partie – Entretien dirigé (1 minute environ)

Peut se présenter et parler de soi en répondant à des questions personnelles simples, lentement et clairement formulées.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5
--	---	-----	---	-----	---	-----	---	-----	---	-----	---

2^e partie – Échange d'informations (2 minutes environ)

Peut poser des questions personnelles simples sur des sujets familiers et concrets et manifester qu'il/elle a compris.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
--	---	-----	---	-----	---	-----	---	-----	---

3^e partie – Dialogue simulé (ou jeu de rôle) (2 minute environ)

Peut demander ou donner quelque chose à quelqu'un, comprendre ou donner des instructions simples sur des sujets concrets de la vie quotidienne.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3		

Pour l'ensemble des trois parties de l'épreuve

Lexique(étendue)/correctionlexicale Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions isolés relatifs à des situations concrètes.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3
Morphosyntaxe/correction grammaticale Peut utiliser de façon limitée des structures très simples.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3
Maîtrise du système phonologique Peut prononcer de manière compréhensible un répertoire limité d'expressions mémorisées.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3

ANNEXE C

Questionnaire pour les enseignants de FLE :

Hra rolí ve výuce francouzštiny (Jeux de rôles en FLE)

Vážená kolegyně/vážený kolego,

budu Vám velmi vděčná za vyplnění následujícího dotazníku, který Vám zabere max. 10 minut. Dotazník je anonymní a jeho výsledky budou použity pro průzkum v diplomové práci na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Cílem průzkumu je zjistit současné zastoupení hry rolí/rolové hry (dále "JDR") ve výuce francouzského jazyka (dále "FRJ").

1. V jakém vzdělávacím zařízení působíte?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Základní škola
- Gymnázium
- Víceleté gymnázium
- Bilingvní gymnázium
- Učební obor s maturitou
- Jazyková škola
- Francouzská aliance/ Francouzský institut
- Jinde

2. Používáte JDR ve výuce FRJ?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Často.
- Občas.
- Párkrát jsem to zkusil/a.
- Vůbec.
- Nikdy předtím jsem o tom neslyšel/a.

3. Pokud JDR používáte ve své výuce, vyberte důvody proč.

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Žáci jsou více motivovaní.
- Žáci mají možnost více mluvit.
- Žáci se učí reálně komunikovat.
- Žáci se učí improvizovat.
- Žáci jsou sebevědomější.
- Žáci si osvojují neverbální a paraverbální prostředky.
- Žáci se učí spolupracovat.
- Žáci rozvíjejí své kreativní myšlení.
- Při této aktivitě lépe vidím úroveň jazyka každého žáka.
- Když jsem se já učil/a cizí jazyk, velmi se mi tato aktivita líbila.
- Aktivita je v učebnici, s kterou pracujeme.

- Je to součást zkoušky DELF/DALF.
- Jiné

4. Pokud JDR se svými žáky vůbec neděláte, vyberte důvody proč.

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- V hodinách na to není čas.
- Nemám čas na přípravu takových aktivit.
- Je to ztráta času. Jsou i lepší aktivity.
- Děláme jiné aktivity, při kterých žáci mluví.
- V učebnici nejsou takové aktivity k dispozici.
- Žáci nespolupracují.
- Žáci mají příliš nízkou úroveň jazyka.
- Ve třídě je příliš mnoho žáků.
- Ve třídě je příliš málo žáků.
- Když jsem se já učil/a cizí jazyk, tato aktivita se mi nelíbila.
- JDR neznám.
- Jiné

5. Pokud vyučujete více tříd/skupin nebo další cizí jazyky, ale JDR používáte jen někde, jaké pro to máte důvody?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Je to v učebnici, s kterou pracujeme.
- Je to součást zkoušky DELF/DALF.
- Závisí to na klimatu třídy.
- Žáci chtějí aktivitu dělat.
- Závisí to na úrovni jazyka.
- Ve skupině je méně žáků.
- Mám na to více času v hodině.
- Mám více času na přípravu.
- Jiné

6. Pokud JDR používáte ve svých hodinách, podle jakého kritéria dělíte žáky do skupin?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Podle toho, jak sedí.
- Podle kamarádských vztahů.
- Náhodně je rozdělím podle čísel nebo písmen.
- Podle úrovně jazyka je dělím na homogenní skupiny.
- Podle úrovně jazyka je dělím na heterogenní skupiny.
- Nechávám to na žácích.
- Rozdělení promyslím tak, abych se vyhnul konfliktu nebo neefektivní spolupráci.
- Jinak

7. Pokud JDR používáte, jakým způsobem přidělujete žákům role?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Nechám žáky, ať si vyberou, kým chtějí být.
- Rozdělení rolí si dobře promyslím, aby žáci byli schopni svoji roli zahrát.
- Rozdělení rolí si dobře promyslím, aby roli žáci nebrali osobně.
- Náhodně jim role rozdělím.
- Jinak

8. Pokud JDR používáte, jak probíhá její realizace?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Každá skupina má krátky čas na přípravu a následně hraje scénku jedna po druhé před celou třídou.
- Skupiny hrají na svých místech a ne před celou třídou.
- Vyberu jen ty skupiny, které chtějí zahrát scénku před celou třídou.
- Náhodně vyberu jen 1-2 skupiny, aby scénku zahrály před celou třídou.
- Pokud všechny skupiny nestihnou ukázat svoji scénku, dodělá se to na příští hodině.
- Jinak

9. Pokud JDR používáte, jakou míru improvizace při ní preferujete?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Pro žáky preferuji dopředu připravit krátký scénář.
- Řídíme se scénářem v učebnici.
- Žákům dám domácí úkol na písemnou přípravu scénáře.
- Žákům dám čas na přípravu JDR v hodině a pak improvizujeme.
- JDR děláme zcela improvizovaně bez předchozí přípravy.
- Jinak

10. Pokud JDR používáte, vyberte, co pro Vás platí.

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Příprava mi většinou zabere mnoho času.
- Zabere mi to mnoho času na hodině.
- Při výběru tématu musím dávat pozor, aby se někoho nedotklo.
- Zadání JDR z učebnice musím vždy dovysvětlit.
- Do průběhu JDR musím vstupovat, aby žáci věděli, co dál.
- Do průběhu JDR musím vstupovat, abych zabránil/a konfliktu mezi žáky.
- Do průběhu JDR nikdy nevstupuji.
- Žáky, kteří nechtějí hrát, do role nijak nenutím, musí se ale podílet na přípravě scénky.
- Jiné

11. Pokud JDR používáte, vyberte, s čím se setkáváte při její realizaci u žáků.

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Žáci jsou motivovaní a aktivně se zapojují.
- Žáci nemají chuť spolupracovat.

- Většinou se při aktivitě hodně nasmějeme.
- Někteří žáci se stydí mluvit před celou třídou.
- Žáci jsou velmi kreativní.
- I žáci s horší úrovní jazyka jsou schopni reálné komunikace.
- I ti nejlepší žáci mají problém improvizovat.
- Jiné

12. Pokud JDR používáte, upravujete při její realizaci nějakým způsobem scénu, resp. používáte nějaké rekvizity?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Vůbec.
- Přesuneme židle a stoly.
- Používáme audiovizuální materiály (hudbu, videa, obrázky).
- Žáci si nosí malé rekvizity.
- Žáci jsou ve speciálních kostýmech podle tématu.
- Jiné

13. Pokud JDR používáte, jakým způsobem pracujete s chybami, a jak hodnotíte výkony žáků?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Aktivitu nijak speciálně nehodnotím.
- Slovně ohodnotím každého žáka a zmíním klady a zápory jeho projevu.
- Slovně ohodnotím každou skupinu.
- Udělím známku každému žákovi zvlášť podle jeho výkonu.
- Udělím známku celé skupině.
- Těm nejlepším udělím motivační bod/malou známku za snahu.
- Nechávám na žácích, aby se sami ohodnotili.
- Hodnotí žáci, kteří zastávali roli publika.
- Žáci anonymně ohodnotí své spolužáky.
- JDR děláme formou soutěže a na základě hlasování se určí vítězná skupina.
- Chyby si průběžně zapisuji a po skončení JDR je společně opravíme.
- Na chyby upozorňuji v průběhu JDR.
- Řídím se tabulkami určenými pro hodnocení mluveného projevu.
- Jinak

14. Pokud JDR používáte, vyberte 3 pro Vás nejdůležitější kritéria při její hodnocení (v hodinách FRJ nebo při zkouškách DELF/DALF).

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Správné užití (procvičovaného) gramatického jevu.
- Správná výslovnost.
- Bohatá slovní zásoba.
- Přesné dodržení zadání.
- Schopnost správně reagovat v dané situaci.
- Dobré ovládnutí mimojazykových jevů (neverbální, např. gesta, mimika nebo paraverbální, např. intonace, přízvuk...)

- Schopnost žáka improvizovat.
- Kreativní nápady.
- Celkové vystupování žáka.
- Jiné

15. Pokud tuto aktivitu se svými žáky neděláte nebo jste ji doposud neznali, chtěli byste to s nimi do budoucna zkusit?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Určitě ano.
- Určitě ne.
- Nevím.

16. Pokud JDR používáte, napište témata, která se Vám osvědčila na procvičení nějakého jazykového jevu, případně další komentáře k tématu.

Děkuji za Váš čas a přeji hezký den!

ANNEXE D

Questionnaire pour les apprenants de FLE :

Hra rolí ve výuce francouzštiny (Jeux de rôles en FLE)

Dobrý den,

budu Ti velmi vděčná za vyplnění následujícího dotazníku, který Ti zabere max. 5 minut. Výsledky budou použity pro průzkum v diplomové práci na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Cílem průzkumu je zjistit současné zastoupení hry rolí/rolové hry (dále "JDR") ve výuce francouzského jazyka (dále "FRJ").

JDR je hraní fiktivní scénky na dané téma, kde má každý žák jasně definovanou svou roli. Například na procvičení budoucího času ve FRJ se vytvoří malé skupiny. Jeden člen skupiny bude mít roli jasnovidce a další členové budou klienti, kteří přicházejí na konzultaci ohledně své budoucnosti. Úlohou žáků bude po krátké společné přípravě zahrát improvizovanou scénku na toto téma.

1. Kde se učíš FRJ?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Základní škola
- Gymnázium
- Víceleté gymnázium
- Bilingvní gymnázium
- Učební obor s maturitou
- Jazyková škola
- Francouzská aliance/ Francouzský institut
- Jinde

2. Používá Tvůj současný učitel JDR v hodinách FRJ?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Často.
- Občas.
- Vůbec.

3. Dělali jste někdy JDR jinde, resp. s jiným vyučujícím?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Ne, jenom se současným učitelem.
- Ano, s jiným učitelem FRJ.
- Ano, v jiném cizím jazyce.
- Víím, co JDR je, ale nikdy jsme to v žádné hodině nedělali.
- Dopusud jsem o JDR neslyšel.

4. Pokud v hodinách jazyka JDR děláte, vyber, co je z daných tvrzení pro Tebe pravdivé.

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Je to příjemná změna oproti běžnému vyučování (výklad učitele, gramatická cvičení...).
- Je pro mě těžké improvizovat v cizím jazyce.
- Je to zábava. Moc se při tom se spolužáky nasmějeme.
- Je to nuda.
- Normálně moc nemluví a nerad vystupují před celou třídou, ale když vystupují za někoho jiného, mám víc odvahy.
- Stydím se vystupovat před celou třídou.
- Není to můj šálek kávy, ale spolupracuji.
- Často mi nevyhovuje, s kým jsem ve skupině.
- Mám strach, že učitel mě při tom bude hodnotit.
- Aktivitu děláme, protože je v učebnici.
- Téma mi často nevyhovuje (nevím, co bych k němu řekl).
- Na přípravu scénky máme vždy dostatek času.
- Na přípravu scénky máme vždy málo času.
- Jiné

5. Pokud JDR v hodinách FRJ neděláte, zaujala tě tato aktivita a chtěl bys, aby ji Tvůj učitel do výuky zařadil?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Určitě ano.
- Určitě ne.
- Rád bych to alespoň jednou zkusil.
- Nevím.

Děkuji a přeji hezký den!