

Linguistique appliquée et didactique des langues : *jeux d'rôles*

Laurent Gajo
Université de Neuchâtel

1. INTRODUCTION

Les rapports entre linguistique et didactique ont mis au monde, il y a maintenant quelques années, une nouvelle discipline, la linguistique appliquée. La tâche de ce nouvel enfant semblait claire et évidente. Cependant, l'enfant a grandi, il s'est indiscipliné, ou plutôt dé- et re-discipliné. Les rapports entre linguistique appliquée et didactique ont subi quelques remous, soit parce que celle-ci ne pouvait plus se contenter des apports théoriques de celle-là, soit parce que celle-là ne pouvait plus définir ses objectifs seulement à travers celle-ci.

Aujourd'hui, la linguistique appliquée a changé de visage. Si elle continue à considérer la didactique des langues comme une partenaire de choix, elle envisage d'autres champs d'application et de questionnement. Toutefois, il semble que sa mission reste proche du terrain, dont elle émerge et vers lequel elle se doit de retourner.

Dans cet article, nous proposons un double regard sur un même objet, à la fois événement discursif et pratique pédagogique : le jeu de rôles. Nous l'interrogerons linguistiquement et didactiquement, en considérant ce double ancrage comme effet de mise en perspective et source de richesse.

2. JEU DE RÔLES ET DIDACTIQUE DES LANGUES

Le jeu de rôles constitue une pratique désormais classique en didactique des langues secondes. S'il existe depuis longtemps et dans une grande diversité de domaines, son ancrage régulier dans les méthodes de langues remonte à l'apparition des méthodes dites communicatives et relève plus généralement de la pédagogie active. Pour être bref, on peut dire qu'il s'appuie sur les présupposés suivants :

- l'apprentissage dépend essentiellement de la production de l'élève;
- l'apprentissage de la langue requiert des enjeux de communication non linguistiques;
- l'école doit reproduire des situations de communication non scolaires;
- l'élève doit affronter le spontané et l'imprévu;
- l'évaluation échappe en partie à l'enseignant et prend racine dans le cadre même de la situation simulée par le jeu.

On peut alors s'interroger sur la notion de simulation et le rapport entre situation scolaire et non scolaire. La bipolarisation enseignant/élèves se dissout-elle vraiment, comme semble le dire Taylor et Walford (1976) ? Ou alors change-t-elle d'orientation, de degré plutôt que de nature ? Le jeu de rôles peut-il gommer l'espace d'un moment les rôles attribués par l'institution ? Les rôles de maître et d'élève sont-ils des sortes de macro-rôles, présents dans toute situation de classe ? Le jeu de rôles est-il vraiment un exercice spontané, étranger au savoir pré-établi, branché sur des objectifs non linguistiques de communication et évalué dans le cadre même de ces objectifs ?

À l'école, il paraît fort probable que la simulation porte aussi bien sur les attentes de l'enseignant (en tant que représentant de l'institution) que sur celles des partenaires de jeu. Ainsi, l'élève ajusterait ses performances par rapport à ses représentations croisées de la communication scolaire et de la communication simulée. L'intérêt pour nous consiste à mettre le doigt sur la dynamique de cet ajustement et de ce croisement, d'en montrer les degrés, les points de rupture et les figements. Il s'agit aussi de mettre en évidence les richesses et les limites de cette pratique pédagogique afin de favoriser une gestion raisonnée et efficace de l'interaction et de l'apprentissage en classe.

3. AU CROISEMENT DU SCOLAIRE ET DU NON-SCOLAIRE

La rencontre du scolaire et du non-scolaire semble revêtir une importance particulière quand on parle de langues vivantes. En effet, les disciplines linguistiques, probablement plus que les autres, sont constamment évaluées (par l'opinion publique) en fonction d'objectifs et de performances extrascolaires. Le jeu de rôles constitue alors un moyen de réduire la distance entre école et extérieur, de « faire comme si » elle n'existait pas. Et pourtant...

L'objectif majeur de la classe de langue touche bien l'apprentissage de la langue et non la réussite d'une transaction. Le gain de l'élève n'est pas d'obtenir un pain dont il renifle à peine l'odeur. Le jeu de rôles reste un moyen d'apprendre une langue.

Toutefois, ce moyen — communicatif — peut recevoir des modes de gestion très variables, sur au moins deux axes :

- le moment didactique où intervient cette pratique communicative;
- la focalisation plus ou moins importante sur la communication elle-même.

Le premier axe permet en fait de distinguer grossièrement les perspectives interactionnistes des autres. En effet, alors que les premières considèrent que les processus d'apprentissage prennent place dans les processus d'interaction (cf. Tabensky, 1997), les secondes conçoivent la communication comme la conséquence de l'apprentissage. Dans cette deuxième optique, le jeu de rôles servirait uniquement à tester et à entraîner des structures déjà apprises et il interviendrait donc seulement à la fin d'une séquence didactique.

Le deuxième axe permet de distinguer plusieurs conceptions de l'articulation entre structuration et libération communicative dans l'apprentissage. Ces conceptions, parfois nées d'une optique pédagogique propre à la pratique des jeux de rôles, se situent souvent en amont de ceux-ci et en déterminent l'orientation.

4. DRÔLE DE JEU ENTRE LIBÉRATION ET STRUCTURATION

Si la linguistique montre depuis longtemps que la langue peut être véhicule ou objet de communication, le fonctionnement métalinguistique du langage entre aussi dans des considérations

didactiques qui essaient de mesurer l'efficacité des activités métalinguistiques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Il nous semble d'ailleurs que toutes les pratiques didactiques ont à se situer implicitement ou explicitement par rapport à cette question.

Grossièrement, la didactique oppose très souvent deux types d'enseignement/apprentissage des langues étrangères : libération *vs* structuration, grammaire *vs* conversation, medium-oriented level *vs* message-oriented level (cf. Dodson, 1976), etc.

Depuis une vingtaine d'années toutefois, l'opposition binaire a tendance à se désintégrer au profit d'un modèle à trois niveaux. Dans une perspective d'évaluation des compétences, Burt et Dulay (1978) distinguent entre « manipulation linguistique », « communication structurée » et « communication non structurée ». Dans une perspective didactique, Allen (1983) distingue par exemple entre approches « structurale analytique », « fonctionnelle analytique » et « non analytique ». La première se concentre sur les aspects formels du langage (la grammaire), la deuxième sur les faits discursifs et la troisième sur l'usage spontané, non contrôlé du langage. Nous-même (cf. Gajo, 1996b) distinguons trois types de parcours didactiques :

- parcours réflexif : l'interaction verbale sert de support et non de déclencheur à la réflexion sur le langage et ses propriétés (discussion sur l'opacité du langage);
- parcours pragmatique : l'interaction est un prétexte avoué et/ou ressenti à la réflexion sur le langage (création de l'opacité);
- parcours immersif : l'interaction n'est pas un prétexte ou alors un prétexte inavoué et/ou non ressenti à la réflexion sur le langage (émergence de l'opacité).

Contrairement à certaines descriptions, nous considérons que ces approches ont toutes un enjeu communicationnel, linguistique ou non, imposé ou négocié. Cependant, on comprend très facilement en quoi l'organisation et l'utilisation même de cette communication peut varier suivant les attentes des acteurs pédagogiques et les contraintes de la situation.

À ce stade de la réflexion, il s'agit de rappeler que le jeu de rôles va constituer un événement communicatif ponctuel dans un flot communicatif certainement particulier et beaucoup plus large, la communication scolaire. Ainsi, si on reprend l'idée du regard croisé évoquée plus haut, il faut préciser que ce croisement, même s'il implique l'extrascolaire, s'effectue à travers des moules

communicatifs enracinés dans une situation scolaire. Ces moules, aussi variables et provisoires soient-ils, n'échappent de cette façon probablement pas à une contrainte essentielle de la communication scolaire, la double énonciation (cf. Trévisé, 1979; Dabène, 1985; Gajo, 1996a). Cette notion évoque la situation particulière de la classe, où, sous l'énonciation simulée de l'activité didactique en cours, se déploie en permanence l'énonciation première liant les acteurs à travers les rôles de maître et d'élève. À supposer — et nous en faisons l'hypothèse — que ces deux plans énonciatifs fassent partie d'une définition minimale de l'interaction scolaire, il va sans dire que leur mode de gestion obéit à des dynamiques variables — suivant les enseignants, les élèves, l'activité, les objectifs et/ou le moment — qui se caractérisent au moins dans les trois catégories décrites précédemment. On pourra alors opposer par exemple gestions pragmatique et immersive d'un jeu de rôles, et cela parfois dans la même séquence didactique.

5. UNE DRÔLE DE DYNAMIQUE ENTRE ACTIVITÉ DIDACTIQUE ET INTERACTION

Dans la programmation scolaire, le jeu de rôles correspond à une activité didactique, une tâche qui peut intervenir à divers moments de la progression.

Cependant, l'organisation et la réalisation de cette tâche relèvent non seulement d'un enseignant et d'une méthodologie particulière, mais surtout d'une interaction spécifique. Ainsi, il s'agit de bien distinguer entre type d'activité et forme d'interaction (cf. Gajo et Mondada, 1997). Ceci permet de mieux mettre en évidence les richesses et les potentialités de l'événement communicatif constitué par le jeu de rôles. Ces potentialités se mesurent, d'une part, dans la diversité des associations entre tâches et formes d'interaction — nous parlerons de divers cadres — et, d'autre part, dans la possibilité de rupture de ces associations dans le déroulement même de la séquence didactique — nous parlerons de recadrages.

Pour caractériser les cadres didactiques, nous pouvons alors reprendre les types de parcours ou de modes dégagés plus haut, à savoir réflexif, pragmatique et immersif. Dans ce contexte, les recadrages possibles peuvent être envisagés en termes de resserrement ou d'assouplissement métalinguistique.

La prise en compte de la forme d'interaction nous semble de première importance, car, si elle permet de rendre compte de la fugacité de l'activité « jeu de rôles », elle permet aussi de mieux évaluer — selon le point de vue interactionniste que nous défendons — les potentialités et les parcours acquisitionnels.

Ainsi, l'analyse des interactions soutenant les jeux de rôles rendra compte et permettra l'évaluation didactique de plusieurs facteurs intervenant dans la gestion des activités et des parcours d'apprentissage. On pourra notamment montrer dans quelle mesure et avec quel succès les enseignants, d'une part, choisissent tel type de cadre et, d'autre part, sont perméables aux recadrages.

6. QUELQUES EXEMPLES

Dans les quelques exemples qui suivent, nous verrons que, sur le plan de la pratique de classe, les enseignants manifestent un certain embarras dans le choix et l'organisation de l'activité « jeu de rôles ». Leur souci naît peut-être d'un conflit dû aux fameuses représentations croisées de la communication « naturelle » et de la communication scolaire; ou alors d'un autre conflit entre l'apparente liberté communicative du jeu de rôles et les moyens d'évaluation. Dans tous les cas, quand le conflit se résorbe, cela semble se faire au prix d'un certain décloisonnement didactique des rôles pré-supposés par la double énonciation et d'une recherche de naturalité et de spontanéité dans le cadre même de la communication et de la vie scolaires.

EXEMPLE 1

1N Das macht . zwan-zig (1-2") ja und .. euh: zwan-zig
 2En Zwanzig was/
 3N Euh: (2")
 4En Zwanzig was/ .. zwanzig/
 5N Franken
 6En Ja . zwanzig Franken . natürlich

Nous sommes ici en classe d'allemand. Il s'agit d'une cinquième année qui vise en fait une première sensibilisation avec la langue. Une telle classe n'affiche pas de projet clair sur l'axe métalinguistique/non métalinguistique, mais on sait en tout cas qu'elle n'ambitionne pas une compétence grammaticale particulière.

Le jeu de rôles porte sur une transaction à un guichet de gare. Il n'a pas été présenté par l'enseignant comme réalisant une compétence linguistique particulière. Cette séquence est intéressante car elle montre deux modes de structuration de la même tâche. Même si le souci métalinguistique apparaît aussi bien chez N que chez En, il répond à des stimulations très différentes.

En 1, N montre un contrôle très fort dans la production de « zwanzig » : terme scandé, précédé de pauses, phase de vérification. Cependant, ce contrôle obéit aux impératifs de la transaction, dont le noyau informationnel repose sur la compréhension des nombres.

En 2, En interrompt le jeu pour attirer l'attention de l'élève sur un problème purement linguistique et normatif. Il vise une sorte de complétude phrastique qui peut avoir pour origine ou bien une ignorance partielle des frontières oral/écrit ou scolaire/non scolaire, ou bien une expression du malaise évoqué plus haut qui veut faire du jeu de rôles une occasion de produire une certaine masse verbale. Quoi qu'il en soit, son objectif diffère largement de celui de l'élève. La séquence 2 à 5 montre les stratégies qu'il doit déployer pour arriver à ses fins. Face à l'incompréhension de N en 3 (« euh »), qui porte probablement plus sur les enjeux interactionnels que sur la langue en soi, il s'obstine à faire produire le terme « Franken » : en 2, il sort du flux discursif pour demander la recherche du terme, stratégie qu'il reprend en 4 avant de pratiquer une réamorçage du flux discursif en ménageant une place lexicale au mot attendu.

Cet échange se termine en 6 par une évaluation qui trahit en fait la démarche choisie par l'enseignant. Dans son système de représentations, « natürlich » souligne l'incompétence de l'élève face à l'évidence de la question. Pour le linguiste, « natürlich » justifie le comportement de l'élève face à l'impertinence de la question.

Cette séquence montre bien que le jeu de rôles, en tant qu'activité scolaire, peut admettre différentes réalisations interactionnelles. Ici, alors que l'élève tend à en proposer une réalisation immersive, l'enseignant pousse vers une réalisation pragmatique, certainement conforme à sa propre représentation de l'activité en question.

EXEMPLE 2

- 1S Euh: das macht .. euh zwanzig (1-2")
 2R Das sind ... zwanzig . Franken (2-3")
 3S Und euh:.. und euh . null . z- <zyryk> . zu[rück
 4En [ZURück\ . und null ZURück . ja . und null zurück .. ja

Ce deuxième exemple est tiré de la même leçon, un peu plus tard. La tension qu'on pouvait observer plus haut n'existe plus, car élèves et enseignant paraissent poursuivre le même but. En effet, bien que En n'intervienne pas après « zwanzig » pour solliciter une complétude phrastique, la séquence interactionnelle semble bien réaliser pour tous les acteurs un enjeu pragmatique.

Toutefois, si cet enjeu se manifestait précédemment au niveau du lexique, il affleure cette fois au niveau du schéma conversationnel. Ce schéma obéit en effet à une structure figée qui ne suit pas une logique immersive. Il consiste en une séquence ternaire destinée à rendre compte des étapes prototypiques d'une transaction financière banale : formulation d'une somme à payer par X, transmission d'une somme donnée par Y, restitution de la différence par X. Dans les tours de parole 3 et 4, ce schéma a l'air de fonctionner en tant que tel, pour sa logique interne, sans lien avec l'objet concret de la communication. Ainsi, le tour 3, totalement inutile et insensé dans un mode immersif, peut non seulement trouver sa place dans ce cadre-ci, mais en plus recevoir une double caution de la part de l'enseignant en 4.

Ce phénomène semble admettre deux explications. Ou bien l'enseignant utilise le jeu de rôles pour exercer les nombres, et il ne veut pas en perdre un, ou bien il s'en sert pour faire produire à ses élèves le plus de masse verbale possible, et il ne veut pas perdre un tour de parole. Les deux projets, bien que différents, aboutissent au même résultat ici, à savoir une gestion clairement pragmatique du jeu de rôles.

EXEMPLE 3

- 1N Eh son Chinos
 2Z XXX
 3En Qu'est-ce qui se passe Nathalie
 4N Ya <gden> bus avec <tSinwa>
 5S Merde

- (rires)
- 6En Avec/
- 7N Chi[nois (geste montrant les yeux bridés)
- 8X [Chi[nois
- 9Y [Chinois
- 10En Avec des Chinois
- 11Es Oui
- 12N Oui
- (bruits)
- 13S No comprendo nada
- 14Es? C'est [pas Chinois/
- 15N+? [<Sinwaz>/
- 16N Mais [non . c'est pas des Chinois
- 17X,Y, [(Mais) oui
- 18En XXX dire qu'c'est pas des Chinois/
- 19X,Y Madame XX
(N imite le parler chinois et se fait les yeux bridés; rires)
(...)
- 20X Chinois <tSinwa>
(...)
- 21En Alors Nathalie tu fais la: . Nathalie/ tu fais la speakerine . tu nous expliques en bon français à mesure que tu vois
- 22N Ya l'Chinois qui X les photos
(rires; N imite de nouveau les Chinois)
- 23N Madame . (qui/i?) fait quoi là
- 24En Alors X qu'est-ce qu'elle nous raconte/

Nous sommes ici dans une classe de français destinée à l'accueil et à l'intégration des enfants non francophones primo-arrivants. Cette structure scolaire, de façon générale, représente un cadre plutôt immersif pour les élèves, dans la mesure où la langue, bien que souvent contenu d'enseignement, est utilisée prioritairement dans ses fonctions communicatives.

La séquence transcrite ci-dessus démarre avec un événement extrascolaire, l'arrivée d'un bus de Chinois dans la cour. Cet événement est très vite thématiqué par une élève de la classe, N. Il donne lieu ainsi à une activité discursive non programmée qu'on pourrait appeler « parler des Chinois ». Cette activité va subir deux traitements interactionnels différents.

Jusqu'au tour 20, le mode est de type immersif, car la régulation du discours n'est pas subordonnée à un projet linguistique. Les seuls tours 6 et 10 peuvent présenter une certaine ambiguïté. En effet, ils peuvent avoir une fonction métalocutoire (cf. Bouchard et de

Nuchèze, 1987), c'est-à-dire porter sur les problèmes physiques de transmission du message, ou alors une fonction métalinguistique d'évaluation et de correction. Dans le premier cas, l'enseignante reste dans une définition immersive de la situation, alors que, dans le deuxième, elle va vers une tentative de cadrage pragmatique.

A partir du tour 21, l'enseignante essaie de donner une forme clairement pragmatique à l'activité « parler des Chinois ». Elle attribue à N un rôle (« tu fais la speakerine ») et fait par là de l'activité un jeu de rôles. Elle donne d'ailleurs à ce jeu une forme tout à fait particulière, car il s'agit de jouer un rôle bien déterminé par rapport à une réalité contingente en construction. Ce côté à la fois motivé et arbitraire du jeu de rôles se retrouve dans « alors », qui, en servant d'ancrage au recadrage imposé par En, crée un lien entre les deux plans (il se retrouve aussi dans « nous »). Ce double aspect est utilisé dans deux optiques différentes par l'enseignante et l'élève.

Pour l'enseignante, il s'agit probablement de poser un contre-poids à la forme très contrainte qu'elle veut donner à la tâche. Ce caractère contraint ressort en effet explicitement à deux niveaux, linguistique (« en bon français ») et discursif (« à mesure que tu vois »). En manifeste ainsi clairement ses attentes — très normatives d'ailleurs — en matière de langue et de planification du discours.

Pour l'élève, le double aspect à peine évoqué sert d'ouverture pour un recadrage encore possible vers une forme immersive. En effet, après une brève soumission aux consignes de En en 22, N tente de s'inscrire dans une définition immersive de la situation. Cette tentative se fait d'ailleurs sur un mode relativement habile, car, bien que sortant du moule demandé par l'enseignante, l'élève légitime partiellement la relation didactique qu'elle entretient avec elle. Cette légitimation se fait non seulement par une intégration de En au projet communicatif (« Madame »), mais surtout par sa sollicitation en tant que donneuse d'informations (mode interrogatif). L'enseignante se voit ainsi détentrice d'un savoir à communiquer. Toutefois, cette légitimation reste partielle car le savoir en question n'est pas de type linguistique (cf. Dabène, 1985) et demeure en marge des compétences spécifiques de l'enseignant de langue. En n'entre d'ailleurs pas en matière et tente un réancrage (« alors ») de son projet en 24. Ce réancrage, loin d'être un redémarrage, fonctionne plutôt comme une relance qui s'adresse à N en tant que rôle (« elle »).

Cette séquence montre bien la tension qui peut exister entre les différents partenaires scolaires dans la gestion des tâches par

exemple. Ici, un événement extérieur et imprévu fait irruption dans la classe. L'enseignante décide de l'intégrer mais avec le souci de le scolariser. Son choix d'un moule pragmatique répond peut-être au besoin de mettre des frontières nettes entre les domaines. Il découle sûrement aussi d'une volonté de contrôle liée aux exigences et aux moyens de l'évaluation.

EXEMPLE 4

- 1En (rires) ouais/.comment comment tu as fait quand tu es allé.
pour la première fois à ton club de:. de karaté là\.
- 2? euh j'ai demandé...
- 3En tu as de-. tu as parlé français/. bien sûr/
- 4? un peu\
- 5En un peu/. eh ben. toi. tu t-rappelles c-qu-i- t'a dit le:.. le
monsieur qui: l'entraîneur/ c'est:.. oui/. toi tu fais l'entraîneur:
et puis toi tu fais l'élève: qui veut s'inscrire. mais peut-être
pas du karaté/ mais peut-être tu veux faire du foot: ou qu'est-
ce que tu fais toi (Rainé?)/
- 6R xxx
- 7En du foot/. ou peut-être un autre spo:rt: qui vous plaît:
- 8? i- cherche i- cherche xx
- 9En ah tu cherches xx alors\ (3sec.)
- 10R euh bonjour Monsieur
- 11? b-jour..
- 12R je voudrais: m'inscrire à:. club de karaté\
- 13? à: club de karaté/..tu vas tout droit. et pis tu tournes à/ gauche
et pis après. c'est là
- 14R ah euh: ça coûte combien par mois\ euh
- 15? euh ça coûte euh:.. cent francs.. par mois
- 16R par mois/
- 17? ouais\ xxx xxx
- 18R à quelle heure\
- 19? à: six heures jusqu'à huit heures
- 20R faut amener: le kimono/. non/
- 21? non\ xxx xxx
- 22? ça va/ (5sec. passage incompréhensible)
- 23En t'as demandé/ ça
- 24? ouais
- 25En ah j'ai pas entendu (rires)
- 26? euh cent francs par mois (1sec.)
- 27R xxx (j'vais demander à Maman?)(rires)

- 28En OK xx encore xxx ou bien. ça marche. ça va/. merci bien... c'est vrai/ c'est cent francs par mois/
 29? ouais
 30En mais c'est un peu cher/ non.. ça va/ c'est correct/.. et pis tu dois payer le kimono aussi en plus/&

Nous nous trouvons ici dans une autre classe d'accueil. Dans les premiers tours de parole, l'enseignante interroge les élèves en tant qu'élèves, par rapport à leur propre vécu. Toutefois, cette phase sert de préparation au jeu de rôles, d'ancrage argumentatif. Il s'agit pour En de trouver une motivation pour donner au jeu une certaine naturalité et un caractère spontané, alors qu'au troisième tour de parole déjà le souci de la langue (« tu as parlé français ») laisse présager un fonctionnement de type pragmatique basé essentiellement sur un ancrage argumentatif métalinguistique. Comme on parle de double énonciation, on parlera alors de double ancrage argumentatif (cf. Gajo, Koch et Mondada, 1995).

Le tour de parole 5 montre clairement l'inscription de l'activité dans un mode pragmatique. Progressivement, on passe d'une situation particulière (« toi »/« le monsieur ») à une situation générale (« l'entraîneur »). Le canevas de la situation devient encore plus abstrait quand il s'agit de faire un choix — rapide et probablement sans importance — entre le karaté ou le foot. Cette marque d'indifférence par rapport à l'objet même de la transaction trahit le côté purement « prétexte » du jeu de rôles. Le but revient donc ici à faire des choses pour parler et non pas à parler pour faire des choses.

Toutefois, si le déroulement du jeu de rôles lui-même obéit à un fonctionnement pragmatique, les interventions de En avant et après le jeu laissent une large place à la négociation et à l'initiative des élèves. Ainsi, à partir de 28, l'enseignante poursuit la discussion sur la base du contenu du jeu et sur un mode immersif. De cette manière, si les éléments de la transaction ne servent que de prétexte à la réalisation linguistique du jeu de rôles, ils deviennent dans un deuxième temps objets premiers de négociation. Ils sont actualisés dans une interaction qui n'a de simulé que les conditions ordinaires de la communication en classe.

7. CONCLUSION

Le jeu de rôles est une activité perméable à divers moules interactionnels. L'observation rend compte ainsi d'une grande diversité dans la réalisation de ces jeux. Cette diversité tient sans doute à la perspective méthodologique, au profil de l'enseignant, au moment didactique. Mais il faut soulever aussi la dynamique essentielle de cette activité dans la séquentialité même de l'interaction. Cette dynamique nous permet de plonger au coeur même de l'action pédagogique et de faire une interprétation située de l'échange et des enjeux discursifs de la tâche.

La perception des différents modes de structuration d'une activité permet une souplesse et un enrichissement des stratégies didactiques. Malheureusement, les enseignants et parfois aussi les élèves ne les distinguent pas. Par exemple, un rejet ou une adoption inconditionnelle du jeu de rôles peut témoigner d'un manque de discernement entre l'activité et la forme interactionnelle, alors qu'un sentiment mitigé peut marquer la présence d'un discernement dont on ne sait que faire.

En didactique des langues, le jeu de rôles reste un moyen. Mais un moyen qui suppose des outils linguistiques. Seulement, si ces outils se limitent à ceux valorisés par l'école, le transfert du scolaire vers l'extrascolaire à travers le jeu de rôles se réduira — et c'est déjà ça — à une reconnaissance et une reproduction de scénarios.

Comme le jeu de rôles, la linguistique doit être souple et adaptable, tout en gardant son caractère de service, notamment pour la didactique des langues, qui constitue en même temps un réservoir de questionnements plus ou moins renouvelés. Plus que d'inventer ses propres questions, la linguistique dite appliquée doit reformuler et répondre à celles des autres. Drôle d'histoire...

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

<mesõ>	phonétique
. (2')	pauses plus ou moins longues
:	allongement de la syllabe
/\	intonation montante et descendante
[chevauchement
dé-	interruption
MANger	emphatisation
(manger?)	transcription incertaine
xxx	segments incompréhensibles
(rires)	commentaires du transcripteur
En	enseignant

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALLEN, J. P. B. (1983) : « A three-level curriculum model for second-language education », *The Canadian Modern Language Review*, 40/1.
- BOUCHARD, R., DE NUCHÈZE, V. (1987) : « Formulations métalangagières et situations exolingues », in H. Blanc, M. Le Douaron & D. Véronique (éds), *S'approprier une langue étrangère*, Paris : Didier Erudition.
- BURT, M., DULAY, H. (1978) : « Some guidelines for the assessment of oral language proficiency and dominance », *TESOL Quarterly*, 12/2.
- DABÈNE, L. (1984) : « Pour une taxinomie des opérations métacomunicatives en classe de langue étrangère », *Études de linguistique appliquée*, 55.
- DODSON, C. J. (1976) : « Foreign language teaching and bilingualism », *CILT Reports and Papers*, 14, "Bilingualism and british education : the dimensions of diversity".
- GAJO, L. (1996a) : « Décontextualisation et recontextualisation dans l'apprentissage scolaire et non scolaire d'une langue seconde », *Revue de phonétique appliquée*, 121.
- (1996b) : « Où trouver l'immersion ? », Communication au *Congrès de l'Association Internationale de Linguistique Appliquée*, Université de Jyväskylä (Finlande).
- GAJO, L., KOCH, P., MONDADA, L. (1995) : « Variété des activités narratives dans des contextes scolaires et extrascolaires », *Langage et société*, 72.
- GAJO, L., MONDADA, L. (1997) : « Domaine, activité discursive et acquisition : quels rapports ? ». Actes du Xème Colloque international "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches" : *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, Université de Besançon.
- TABENSKY, A. (1997) : *Spontanéité et interaction. Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*, Paris : L'Harmattan.

- TAYLOR, J. L., WALFORD, R. (1976) : *Les jeux de simulation à l'école*, Tournai : Casterman.
- TRÉVISE, A. (1979) : « Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones », *Encrages*, numéro spécial de Linguistique appliquée.