Institutional Repository - Research Portal
Dépôt Institutionnel - Portail de la Recherche
researchportal.unamur.be
University of Namur

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

RESEAU 64 : Un exemple de méthode active : le jeu de rôle

Romainville, Marc

Publication date:
2007

Document Version
le PDF de l'éditeur

Link to publication

Citation for pulished version (HARVARD):
Romainville, M 2007, *RESEAU 64 : Un exemple de méthode active : le jeu de rôle*. Service de Pédagogie Universitaire.

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 05. Jul. 2025

N° 64 Septembre 2007

Un exemple de méthode active : le jeu de rôle

réseau

REVUE AU SERVICE
DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE L'APPRENTISSAGE
À L'UNIVERSITÉ

FACULTÉS UNIVERSITAIRES NOTRE-DAME DE LA PAIX · NAMUR ·

Les méthodes actives ont fait, ces dernières années, une entrée timide mais bien réelle dans l'enseignement universitaire. L'objectif de ce 64e numéro de RESEAU est de présenter un exemple de ces méthodes (le jeu de rôle), après en avoir rappelé brièvement l'origine et les idées clés.

Les méthodes actives : une vieille histoire…

Dans leur fondement, les méthodes actives visent à privilégier l'activité même de celui qui apprend et non celle de celui qui enseigne. C'est surtout à la fin du XIXe siècle qu'elles se formalisent, lorsque la plupart des pays européens rendent l'instruction primaire obligatoire. L'activité de l'enfant est alors considérée comme le moteur de ses apprentissages : c'est donc bien lui qui doit être au centre de l'école, d'autant qu'il aurait un besoin « naturel » d'agir. La célèbre formule de Pestalozzi est sur toutes les lèvres : « *comme l'œil veut voir, l'esprit veut penser* » et les enfants doivent être mis en situation de le faire, à l'école. Les élèves doivent donc agir directement (écrire, expérimenter, collaborer…) et non regarder le maître agir.

La promotion des méthodes actives constituera ensuite un leitmotiv des idées pédagogiques du XXe siècle, en particulier au sein du mouvement de l'Éducation nouvelle qui critique la pédagogie transmissive traditionnelle précisément parce qu'elle est trop centrée sur l'activité du maître.

Les méthodes actives relèvent fondamentalement de la ruse pédagogique, vieille comme le monde. La célèbre leçon d'astronomie dans l'Émile de Rousseau l'illustre à merveille. Plutôt que de donner une leçon magistrale sur le cours du soleil et sur la manière de s'orienter, le précepteur laisse Émile se perdre au milieu des bois. Pour retrouver son chemin vers le château, Émile sera contraint d'apprendre les points cardinaux et la manière de les repérer grâce à la direction de l'ombre, bref d'apprendre des choses qu'il n'aurait sans doute jamais voulu apprendre si le besoin ne s'en était pas fait sentir. Émile termine le dialogue avec son précepteur par cette phrase dont rêve tout enseignant : « *L'astronomie est bonne à quelque chose »*…

Les méthodes actives au supérieur

Longtemps, l'enseignement supérieur est resté prudemment à l'écart des méthodes actives. Il a commencé à s'y intéresser sous la pression, d'une part, de l'entrée de nouveaux publics étudiants et, d'autre part, des transformations radicales que connaissaient les pédagogies du primaire et du secondaire. Actuellement, les expériences de pédagogie active se multiplient à l'université comme en témoigne le succès du colloque qui s'est tenu sur ce thème en janvier 2007 à l'UCL (cf. les Brèves de l'avant-dernière page). Plusieurs types de méthodes y ont été évoqués :

- l'Apprentissage Par Problèmes, sans doute la méthode active la plus connue, qui a déjà fait l'objet d'un numéro de RESEAU (n° 44).
- la méthode des cas : les étudiants sont invités à analyser des « cas », c'est-à-dire des situations authentiques ou semi-authentiques, finement décrites et documentées (ex. un choix stratégique à réaliser au sein de telle entreprise). La discussion en sous-groupes d'abord et en grand groupe ensuite se centre sur une analyse du cas et sur une évaluation de sa résolution.

- l'apprentissage collaboratif : l'apprentissage résulte ici d'activités réalisées en groupe ou en équipe. L'étudiant partage des ressources avec le groupe et utilise le travail de groupe pour apprendre. Les campus virtuels et Internet apparaissent alors comme des outils intéressants pour mettre en œuvre des pédagogies « collaboratives » via leurs fonctionnalités de communication et de consultation.
- l'enseignement par la discussion : fort prisée dans le monde anglo-saxon, cette méthode suppose des petits groupes au sein desquels l'enseignant et les étudiants partagent la responsabilité de l'enseignement, le rôle de l'enseignant étant d'aider ces derniers à s'approprier les contenus par l'organisation et l'animation d'une discussion cadrée.
- la pédagogie du projet ou l'apprentissage par projet : les étudiants sont invités à réaliser, en groupe, un projet aboutissant à un résultat concret, matérialisable et communicable. Le projet présente une certaine utilité vis-à-vis du monde extérieur. Il est socialement valorisable (exposition, démonstration, concours).
- le jeu de rôle : cette méthode consiste à improviser une scène entre deux ou plusieurs acteurs à partir d'un scénario prévu à l'avance et présentant un problème réel. C'est à cette méthode qu'est consacré le présent RESEAU.

La méthode du jeu de rôle

Principe et étapes

La méthode du jeu de rôle comprend fondamentalement trois étapes. Dans la *première phase*, les participants sont invités à se préparer à jouer une scène selon un certain nombre de rôles qui leur ont été attribués. En complément à ces rôles, les participants disposent généralement d'une documentation sur les données de base de la scène à jouer : les enjeux des différents rôles, les objectifs, les motivations et les logiques de chaque acteur,… La *deuxième phase* est le jeu de rôle proprement dit. Après une mise en situation, les acteurs se comportent dans une scène fictive comme ils pensent devoir se comporter en fonction de leur rôle. Les acteurs disposent d'une plus ou moins grande latitude dans la manière de faire évoluer la scène, comme le montrent les exemples décrits ci-dessous. Des observateurs sont généralement désignés. La *troisième phase* consiste en l'analyse de la scène improvisée par les acteurs et par les observateurs.

Le principal avantage de la méthode est bien sûr d'offrir aux participants la possibilité de vivre de l'intérieur le point de vue des acteurs et se rendre compte, sur la base d'une expérience, de la diversité des rôles sociaux tenus par les uns et par les autres en rapport à une problématique générale. Le fait de vivre la scène de l'intérieur permet notamment de mieux appréhender les motivations qui justifient les comportements des uns et des autres autour d'une question ou d'un problème.

Il est également possible de recourir à une forme de jeu de rôle au sein d'un cours en grand groupe (Geske, 1992). Quand le sujet s'y prête, l'enseignant attribue à quelques étudiants des rôles et leur demande d'intervenir tout au long du cours en prenant ce point de vue particulier. Il peut s'agir de rôles spécifiques au thème traité (par exemple, les acteurs intervenant sur une question sociale : un représentant

syndical, un patron, une autorité publique,…) ou de rôles transversaux adaptables à tout contenu (par exemple, un opposant chargé de prendre le contre-pied des arguments présentés, un journaliste chargé de la synthèse…) L'usage même très parcimonieux de cette méthode permet de réduire la distance entre l'enseignant et un grand groupe, de dynamiser le cours magistral et d'en rompre la monotonie.

Pour être plus concret, voici la description succincte de deux expériences de jeux de rôle dans l'enseignement supérieur.

Pour ou contre l'adoption par des couples homosexuels ?

Le premier exemple est issu de l'ouvrage de La Branche et Olivier (2004). L'objectif de l'enseignant en sciences politiques est d'initier ses étudiants aux contraintes du débat public : la nécessité d'accumuler des informations observables pour convaincre sur des faits, la nécessité d'avancer des arguments logiques, les stratégies des acteurs et les systèmes d'idées et de valeurs qui s'affrontent.

L'enseignant annonce qu'un débat public va être organisé sur un thème imposé et d'actualité (l'adoption par des couples homosexuels). La classe est d'abord scindée arbitrairement en deux : un camp favorable et l'autre défavorable. Durant une première heure, les étudiants travaillent, dans chaque camp, par groupe de trois à repérer les principaux arguments qui pourront être utilisés dans le débat, sur la base d'une documentation remise par l'enseignant. Ils sont notamment invités à trier ces arguments selon qu'ils relèvent plutôt de l'observation (faits), de l'évaluation (jugement de valeur) ou de la prescription (action). Chaque étudiant prépare aussi individuellement un argument, un contre-argument et une réponse possible à ce dernier.

Dans la deuxième heure, une simulation de débat entre les deux camps est organisée. L'enseignant plante le décor et fixe les règles du jeu. Un étudiant du camp A se lève et présente un argument. Un étudiant du camp B est alors invité à lui renvoyer un contre-argument. Un droit de réponse est accordé à l'étudiant du camp A. Puis, on procède de la même manière avec le camp B et ainsi de suite jusqu'à ce que tous les arguments aient été épuisés. La troisième phase consiste en une analyse collective de la simulation et de ce que l'on peut en retirer en termes de compréhension des mécanismes du débat public.

Alerte à l'environnement

Le second exemple est tiré de l'ouvrage de Chamberland et Provost (1996). Il cherche à montrer comment il est possible de concilier les intérêts divergents de différents groupes sur une question d'environnement précise (une cité balnéaire vit du tourisme et d'une importante usine de transformation qui pollue la baie). On présente d'abord le problème à tous les étudiants. Ensuite, ils préparent en petits groupes le point de vue de neuf acteurs sociaux (un biologiste spécialisé en écologie marine, un représentant de l'usine, le maire, un comité de citoyens…). Les scènes simulées sont celles du conseil communal qui doit prendre une série de décisions.

Conditions de réussite d'un jeu de rôle

Préparation

La première condition de réussite réside dans la définition claire et précise des objectifs d'apprentissage visés par le jeu de rôle et leur communication aux étudiants: que souhaite-t-on que ces derniers acquièrent à l'issue du jeu de rôle ? Quelles connaissances ? Quels savoir-faire ? Quelles compétences ?

La clarté des consignes et des documents de préparation joue également un grand rôle. Ces derniers doivent être adaptés au public, ni trop faciles ni trop difficiles. Les consignes doivent être courtes. Elles doivent également délimiter correctement la situation à simuler, tout en laissant une marge de manœuvre importante dans la conduite de la scène. Les rôles seront attribués au hasard de manière à permettre à chaque acteur de prendre une certaine distance par rapport à ses propres opinons.

Le jeu de rôle

Une mise en scène minimale est la bienvenue. Il faut éviter de contraindre qui que ce soit à participer, surtout face à un grand groupe. Dans ce dernier cas, on veillera aussi à confier les rôles aux « extravertis » et à équilibrer la force des groupes. Si des observateurs sont désignés, il est important de leur fournir des consignes claires sur leur mission précise, voire des grilles d'observation. L'enseignant conduit le jeu de rôle en veillant à ce qu'il se déroule dans un esprit propice aux apprentissages. Au besoin, il peut intervenir pour recadrer le travail ou pour protéger un participant.

L'analyse

Cette dernière phase est essentielle aux apprentissages. On doit donc prévoir de lui consacrer le temps nécessaire, le plus vite possible après la simulation. La parole sera donnée d'abord aux acteurs puis aux observateurs. L'enseignant veillera à ce que le débriefing se réalise dans un climat positif. Il ne s'agit de juger ni les acteurs ni leurs performances, mais de comprendre leurs comportements et leurs motivations. Des éléments théoriques et/ou d'autres exemples de situation doivent être introduits à ce stade sous peine que les étudiants ne conservent qu'un souvenir anecdotique de la simulation.

Comme toute méthode active, le jeu de rôle participe du détour. Dans les deux exemples évoqués ci-dessus, il aurait été beaucoup plus rapide de fournir aux étudiants des synthèses magistrales … qu'ils se seraient empressés d'oublier quelques jours après l'examen. Le jeu de rôle cherche, au contraire, à favoriser des apprentissages durables en prenant le temps de faire entrer les étudiants dans la peau des protagonistes d'une situation de manière à leur faire vivre, de l'intérieur, ses tenants et ses aboutissants. On aura donc recours au détour du jeu de rôle de manière ponctuelle et ciblée, notamment quand les apprentissages visés touchent aux savoir-faire, aux comportements ou aux attitudes ou lorsque ce qui est à apprendre vient heurter ce que les étudiants croient savoir fermement.

Références

Chamberland G. & Provost G. (1996). *Jeu, simulation et jeu de rôle.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Geske J. (1992). Overcoming the drawbacks of the large lecture class. *College teaching, 40 (4),* 151-154.

La Branche S. & Olivier L. (2004). *Enseigner les sciences sociales. Expériences de pédagogie universitaire.* Paris : L'Harmattan.

Rousseau J.J. (1966 [1762]). *Émile ou de l'éducation.* Paris : Garnier-Flammarion.

Lus, vus et entendus… ou les brèves du S.P.U.

Un coup d'œil dans le rétroviseur…

Comme indiqué dans ce numéro, les méthodes actives ont une longue histoire. On pourrait même la faire remonter à Coménius… En 1657, cet auteur publie une *Didactica magna*, dont le sous-titre exprime clairement l'ambition : l'art universel d'enseigner tout à tous. On considère traditionnellement que cet ouvrage majeur signe la naissance de la didactique, en tant que réflexion méthodique sur « l'art et les moyens d'enseigner ». L'œuvre de Coménius, le « Galilée de l'éducation » selon Michelet, est révolutionnaire à plus d'un titre : la *Didactica magna* prône une véritable pédagogie systématique, réaliste (« *la chose avant le mot*»), progressive et attentive aux mécanismes de base de l'apprentissage que Coménius pense pouvoir, par l'analogie, déduire des grandes lois de la nature. Il y défend aussi le recours aux méthodes actives :

« L'autopraxie (agir par soi-même) requiert, pour tout ce qui sera présenté à l'intellect, à la mémoire, à la langue, à la main, que les élèves eux-mêmes le cherchent, le découvrent, le discutent, le fassent, le répètent, sans se relâcher, par leur effort propre – ne laissant aux maîtres que le rôle de surveiller si ce qui doit se faire se fait et se fait comme il doit se faire. »

Louis P. Bovet (1943). *Jan Amos Coménius, un patriote cosmopolite.* Genève.

Une publication récente…

Frenay M., Raucent B. & Wouters P. (eds) (2007). *Les pédagogies actives : enjeux et conditions.* Actes du 4e colloque « Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur ». Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Ces actes rassemblent les textes des 96 communications présentées lors d'un colloque qui s'est tenu en janvier 2007 sur le thème des pédagogies actives à Louvain-la-Neuve. On y trouve de nombreux comptes rendus d'expériences innovantes : apprentissage par problèmes, jeu de rôle, jeu d'entreprise, pédagogie du projet, apprentissage collaboratif… Des communications s'attachent également à mesurer l'efficacité de ces pédagogies nouvelles. D'autres texte cherchent à en identifier les conditions de mises en place. Par exemple, on s'aperçoit qu'une formation spécifique des tuteurs qui gèrent les groupes d'apprentissage par problèmes est indispensable au bon fonctionnement de la méthode.

Un site à consulter…

http://www.ipm.ucl.ac.be/rubrique.php3?id_rubrique=52

Cette partie du site de l'IPM (Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias) de l'UCL offre au lecteur pressé une série de fiches synthétiques qui abordent, en

une page recto-verso, un thème pédagogique particulier. Vous y trouverez notamment une fiche sur le jeu de rôle, sur la manière de rendre des exercices et laboratoires actifs ainsi qu'une fiche sur l'apprentissage par problèmes et par projets.