

Les jeux de rôle comme apprentissage significatif pour la PO.

Jose Gabriel Murcia Arias

Résumé

Cette recherche s'intéresse à l'utilisation des jeux de rôle comme stratégie pédagogique pour favoriser la production orale en français langue étrangère (FLE) auprès des élèves du cours 702 du Lycée Féminin Mercedes Nariño. L'étude est née du constat que la production orale demeure l'une des compétences les plus complexes à développer dans le contexte scolaire, notamment en raison du manque de motivation, de confiance et d'occasions de communication authentique. Ainsi, la recherche a eu pour objectif d'identifier de quelle manière les jeux de rôle peuvent favoriser la production orale des apprenantes.

Cette étude s'inscrit dans une approche mixte de type recherche-action. La proposition pédagogique a été développée en trois phases : l'identification des intérêts des élèves, la conception de scénarios communicatifs adaptés à leurs préférences et la mise en œuvre d'activités de jeux de rôle en classe. Les données ont été obtenues à partir d'instruments de collecte tels que les enregistrements audio, les enquêtes, les entretiens et les questionnaires.

Les résultats ont montré que les jeux de rôle constituent une stratégie motivante qui favorise la participation active, l'interaction entre pairs et la prise de parole en français. Les élèves ont manifesté une plus grande disposition à communiquer lorsqu'elles étaient placées dans des situations proches de leur réalité et de leurs centres d'intérêt.

Cette recherche met en évidence le potentiel des jeux de rôle comme outil pédagogique permettant de renforcer la motivation et de promouvoir le développement de la production orale en FLE dans le contexte scolaire.

Mots-clés : jeux de rôle, production orale, motivation, apprentissage significatif, FLE.

Abstract

This study explores the use of role-playing activities as a pedagogical strategy to foster oral production in French as a Foreign Language (FFL) among students of class 702 at Lycée Féminin Mercedes Nariño. The study originated from the observation that oral production remains one of the most challenging skills to develop in the school context, particularly due to a lack of motivation, self-confidence, and opportunities for authentic communication. Therefore, the main objective of this research was to identify how role-playing activities can promote students' oral production.

This study adopts a mixed-methods action research approach. The pedagogical intervention was developed in three phases: identifying students' interests, designing communicative scenarios adapted to their preferences, and implementing role-playing activities in the classroom. Data were collected through audio recordings, surveys, interviews, and questionnaires.

The findings revealed that role-playing activities constitute a motivating strategy that encourages active participation, peer interaction, and oral communication in French. Students demonstrated a greater willingness to communicate when they were engaged in situations related to their reality and personal interests.

This research highlights the potential of role-playing activities as a pedagogical tool to strengthen motivation and promote the development of oral production in French as a Foreign Language within the school context.

Keywords: role-playing activities, oral production, motivation, meaningful learning, French as a Foreign Language (FFL).

Table des matières

Introduction.....	6
Contextualisation.....	6
Problématique.....	8
Question de recherche	8
Objectif de recherche général :.....	8
Objectifs spécifiques :.....	8
Justification	9
Cadre référentiel	10
Antécédents	10
Cadre Conceptuel.....	18
Jeux de Rôle	18
Production Orale	19
Apprentissage Significatif.....	21
Méthodologie	23
Population.....	25
Instruments de collecte.....	25
Catégories d'analyse	28
Proposition d'intervention	29
Phase diagnostique	29

Phase de Préparation et structuration linguistique	30
Phase de la mise en œuvre, analyse des résultats et construction des résultats.....	32
Proposition Pédagogique.....	34
Résultats.....	36
Analyse des catégories	36
Résultats obtenus.....	41
Conclusion	43
Limitations	44
Recommandations	45
Annexes	48
Annexe 1 : Texte : Une étrange disparition.....	48
Annexe 2 : Texte : Exemple des guides de préparation linguistique.	48
Annexe 3 : Activité : La mystérieuse disparition de marie :	49
Annexe 4 : Des cadavres dans l'école	50
Annexe 5 : Les insignes de police.....	50
Annexe 6 : Les articles pour argumenter.	51
Annexe 7 : Le document final.....	52
Annexe 8 : Grille d'observation et collecte des dialogues (Première séance)	53
Annexe 9 : Exemple de fiche de préparation et réflexion (Journal de bord)	55
Annexe 10 : Codification des dialogues dans le jeu final :	58

Introduction

Contextualisation

L'apprentissage du FLE dans le contexte colombien devient progressivement plus courant actuellement. A ce sujet, plusieurs établissements scolaires ont commencé à l'adopter dans leurs programmes d'enseignement pour enrichir les connaissances des apprenantes au niveau des compétences communicatives et linguistiques qui favorisent leurs opportunités professionnelles à l'avenir. Tel est le cas du **lycée féminin Mercedes Nariño**, situé à Bogota, Colombie, et reconnu comme l'un des institutions publiques les plus engagées dans la formation intégrale des jeunes apprenants visant à « intégrer, dans leurs pratiques pédagogiques, de nouvelles méthodes d'enseignement leur permettant d'améliorer leurs processus et leurs actes d'enseignement » (PEI, 2023, p.22, traduit de l'espagnol)

Cette école, située à l'avenue Caracas N. 23-24 sud, compte une population d'apprenants approximée à 5.126, distribués dans différents niveaux ; le lycée, connu grâce à ses différentes journées scolaires pour chacune des niveaux académiques et les courses d'accélération (VAE) qui garantissent un accès élargi à l'éducation dans les divers contextes socio-économiques, valorise, d'autre part, les différentes approches pédagogiques innovantes et focalisées sur la participation active des apprenants. (PEI 2022, p.21). D'ailleurs, avec un accompagnement de 236 enseignants titulaires et des enseignants en formation qui sont bien

reçus par le lycée, l'équipe académique du l'école travaille conjointement au titre de la mission institutionnelle :

« L'éducation complète de ses élèves, depuis le développement et le renforcement de la pensée critique et créative ; la promotion des valeurs de respect, d'honnêteté, d'identité, de solidarité et d'autonomie, qui permettent la construction de leur projet de vie, la transformation des contextes dans lesquels ils interagissent, garantissant de vivre ensemble dans la jouissance d'une vie pleine et heureuse pour habiter le présent avec dignité. » (25)

En d'autres mots, le Lycée féminin Mercedes Nariño, conformément aux orientations du Projet Éducatif Institutionnel (PEI) et du manuel de convivialité, met l'accent sur un apprentissage qui vise le développement intégral des étudiantes à la lumière des différentes habilités qui composent un bon profil d'apprenante, puisque chacune d'elles « cherche consciemment à développer son potentiel intellectuel, éthique et esthétique » (36)

Dans cette perspective, l'apprentissage construit avec des apprenants développe de manière consciente un profil qui critique la réalité et prend la parole avec assurance. Ainsi, l'enseignement des langues occupe un rôle très important dans le développement des compétences communicatives des élèves, spécialement celles qui concernent à la compréhension et la production orales. Dans leur programme, l'offre des langues comme l'anglais et le français en tant que des langues étrangères permet aux apprenants de développer des compétences plurilingues et des opportunités d'interculturalité. C'est pourquoi, par exemple, depuis décembre 2023, le lycée fait partie du Programme de Baccalauréat international et adopte de plus en plus des critères d'évaluation et des méthodologies proposés par France Éducation International.

Problématique

Cependant, l'enseignement du FLE, dans un contexte où la langue maternelle est l'espagnol et où il n'est ni aussi connu ni aussi employé que l'anglais, constitue de plus en plus un défi auquel les enseignants doivent faire face. De nos jours, plusieurs études se sont focalisées sur la recherche de nouvelles méthodologies, stratégies ou outils didactiques pour favoriser son apprentissage chez les élèves. Malgré cela, la production orale (PO) demeure l'une des compétences les plus complexes à développer en contexte scolaire, car elle exige non seulement des connaissances linguistiques, mais aussi de la confiance, de la spontanéité et une participation active de la part des apprenantes.

Question de recherche

C'est pour cette raison que, avec l'objectif de proposer une approche méthodologique différente pour aider les élèves à améliorer leurs compétences en FLE, cette recherche pose la question suivante : **de quelle manière l'utilisation des jeux de rôle peut motiver la production orale des élèves du cours 702 du lycée féminin Mercedes Nariño ?**

Pour répondre à cette question, on propose un objectif général et trois objectifs spécifiques :

Objectif de recherche général :

1) Identifier de quelle manière l'utilisation des jeux de rôle peut motiver la production orale des élèves du cours 702 du lycée féminin Mercedes Nariño.

Objectifs spécifiques :

1. Identifier les intérêts et les préférences des élèves concernant les situations communicatives dans la vie réelle pour la construction des jeux de rôle.

2. Concevoir des scénarios de jeux de rôle adaptés aux besoins communicatifs des élèves et à leurs intérêts afin de stimuler leur production orale en français.

3. Analyser la perception des élèves concernant l'efficacité des jeux de rôle dans le développement de leur production orale en français.

Justification

Dans de nombreux contextes scolaires, la production orale reste l'une des plus difficiles à s'approprier malgré son importance dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En fait, beaucoup de chercheurs se sont focalisés sur l'enquête de la meilleure stratégie pour l'enseignement d'une langue au-delà des méthodes traditionnelles basées sur la grammaire et la mémorisation pour promouvoir l'usage de la parole. En conséquence, il devient essentiel d'explorer des approches didactiques différentes qui favorisent une participation plus active des apprenants et qui considèrent leurs intérêts personnels pour motiver, renforcer et encourager la PO.

À ce sujet, une des stratégies bien connues de nos jours est l'utilisation des jeux de rôle dans le contexte scolaire. Connus aussi comme des jeux théâtraux, ils représentent une alternative pédagogique pour les apprenants pour construire un environnement d'apprentissage dynamique et interactif où la spontanéité du discours leur permet de s'exprimer dans des situations de communication authentiques pour renforcer leur confiance à l'oral, et en tenant compte de leurs intérêts personnels sans centrer tout leur attention sur les structures grammaticales. De cette manière, les élèves verront l'apprentissage du FLE comme une matière fonctionnelle pour s'exprimer dans les contextes quotidiens, et pas comme une connaissance éloignée de leur réalité, ou en d'autres mots, le français devient-il un apprentissage significatif pour les élèves.

Pour cette raison, cette étude, dans le but d'identifier l'effectivité motivationnelle chez les élèves en visant les jeux de rôle, devient essentielle à la réflexion pédagogique en FLE. Intégrer des jeux de rôle dans la salle de classe peut offrir des pistes concrètes pour le développement des compétences orales essentielles, comme la prise de parole, l'écoute active et la coopération entre pairs. En plus, employer cette méthodologie permet aussi d'enrichir les perspectives enseignantes en considérant la conception des scénarios de pratique tenant compte des intérêts personnels partagés par les élèves ; de cette façon, la réponse aux besoins communicatifs du contexte scolaire pourrait être abordée parallèlement au jeu éducatif.

Cadre référentiel

Antécédents

L'enseignement du FLE dans le contexte éducatif général, en utilisant la stratégie des jeux de rôle, est devenu un sujet d'étude de plus en plus présent. A ce sujet, plusieurs recherches ont été développées au fil des années avec l'objectif d'identifier ou de proposer différentes méthodologies, scénarios et matériels pour les développer avec une plus grande efficacité.

Dans le but de mieux fonder cette recherche en tenant compte des expériences et des données compilées par des enseignants experts dans l'utilisation des jeux de rôle dans le contexte éducatif pour améliorer les compétences de production orale des élèves, nous avons choisi d'aborder cinq articles développés autour de différents contextes afin de construire un panorama général de cette méthode comme point de départ.

Comme point de départ, il faut tenir compte des **questions problématiques** qui ont orienté les recherches dans lesquelles jeux de rôle sont l'objet d'étude. Adouane C. et Krim G., des enseignants algériens, ont centré leur intérêt sur les stratégies à employer pour améliorer l'apprentissage du FLE dans leur contexte, car le français est utilisé pour

s'exprimer et communiquer. Donc, elles posent la question suivante : « Comment le jeu de rôle peut-il contribuer à améliorer les compétences communicatives des apprenants du FLE ? » (2024, p.10) Chekila B., enseignante algérienne également, souligne l'importance de ne pas se focaliser uniquement sur la mémorisation et l'apprentissage de cette langue sans développer aussi la réalisation des situations de communications adéquates de façon convenable, en mettant en évidence un facteur fondamental : la motivation. C'est pourquoi, elle pose la question suivante : « Comment les jeux de rôles pourraient être une source de motivation et un élément déclencheur de l'expression orale chez les apprenants de 2ème année moyenne ? » (2020, p.7)

Concernant l'amélioration des compétences de la production orale, Boussada A. et Feghouli F. se penchent sur la question suivante : « Comment les apprenants de la 2°AM peuvent-ils développer la compétence de l'expression orale à travers la pratique des jeux de rôles ? » (2022, p.9) Une question similaire à celle qui est proposée par Castellanos K, enseignante de l'Universidad Pedagógica Nacional en Colombie : « Comment les jeux en rapport avec la réalité des élèves favorisent l'expression orale des filles du 405 âgées de 9-10 ans au niveau élémentaire du FLE ? (2016, p.9) », et par Aguilera L, enseignante de la même institution : « Quelle est l'influence des jeux dramatiques dans le développement de l'expression orale en FLE des filles débutantes dans une école publique féminine ? » (2020, p.17). C'est à ce point que tous les chercheurs arrivent à une même hypothèse : Les jeux de rôle favorisent, influencent, motivent et permettent d'améliorer la compétence d'expression orale chez les élèves.

Concernant la **population** d'apprenants avec laquelle les jeux de rôle ont été mobilisés, ces recherches ont été abordées dans le contexte scolaire entre l'école élémentaire et le collège. Par exemple, tenant compte du contexte algérien, Adouane C. et Krim G. (2024) ont centré leur attention sur une classe de 2ème année moyenne (2AM) composée d'un

échantillon de 18 élèves, dont 12 filles et 6 garçons âgés de 12 à 13 ans ont participé. Chekila B. (2020) a travaillé avec une population similaire, un cours de 2ème année de l'école Ahmed Zaid- Biskra, avec un échantillon de 21 apprenants d'un niveau hétérogène, 14 filles et 7 garçons. De même, Boussada A. et Feghouli F. (2022) ont travaillé avec un échantillon composé de 35 apprenants (20 filles et 15 garçons) du même niveau scolaire (2AM).

En outre, dans le contexte colombien, l'intérêt des chercheurs à approfondir cette nouvelle méthode d'enseignement est de plus en plus présent. Le Lycée Féminin Mercedes Nariño est une école bien connue car elle a été l'une des premières institutions au niveau national à intégrer l'enseignement du FLE dans son plan d'études. Castellanos K. (2016) et Aguilera L. (2020) ont effectué leurs recherches dans cette institution, en travaillant avec un échantillon de 35 élèves du cours 305 et 32 filles du cours CM1 respectivement.

La méthodologie employée par les chercheurs pour la mobilisation de la proposition pédagogique offre un aperçu ouvert pour aborder les jeux de rôle dans le contexte éducatif. Chekila B. (2020) s'est basée sur deux méthodes de recherche : la méthode descriptive dans un premier moment pour la collecte de données, et la méthode analytique, dans un deuxième moment, pour l'analyse et l'interprétation des résultats. La collecte de données s'est développée pendant deux séances : Une première phase d'observation et une deuxième pour la mise en place du jeu de rôle, construit à partir des intérêts identifiés à travers une enquête préliminaire. Boussada A. et Feghouli F. (2022) ont effectué une méthodologie expérimentale aussi, en utilisant également une enquête dirigée vers les professeurs et deux séances pour mobiliser un jeu de rôle avec deux groupes différents. En outre, Adouane C. et Krim G. (2024) ont employé une méthode analytique similaire pour recueillir les perceptions des professeurs par rapport à l'utilisation de cette stratégie à travers une enquête préliminaire, et après, une mobilisation de trois séances pour observer et appliquer les jeux de rôle. Finalement, Castellanos K. (2016) et Aguilera L. (2020) ont abordé l'approche recherche-

action pour le développement de leurs recherches dans le but de « transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations » (Castellanos K. 2016, p.23).

Pour la mobilisation des chercheurs, les stratégies employées pour la collecte de données, l'analyse et l'application des jeux de rôle ont été presque similaires. D'un premier côté, Chekila B. a divisé sa recherche en deux moments : une première phase intitulée « Le jeu de rôles au service de l'enseignement/apprentissage du FLE » (2020, p.13) où elle définit les concepts clés pour mieux comprendre les jeux de rôle et leurs implications pour l'expression orale, et une deuxième phase appelée « Analyse et interprétation des résultats de l'activité », (2020, p.13) où la proposition des jeux de rôle est codifiée et analysée. Boussada A. et Feghouli F. (2022), d'un autre côté, ont développé une stratégie différente. Elles ont proposé un jeu de rôle dans lequel il y avait trois personnages principaux : « Le narrateur, le renard et le corbeau ». (2022, p.59) Quelques élèves avaient la possibilité de choisir le personnage, et le reste du groupe restait comme public. En outre, Adouane C. et Krim G. (2024) ont divisé leur mobilisation en trois séances : un premier rapprochement pour connaître l'interaction professeur-élève, les difficultés présentes et les intérêts des élèves, pour utiliser, dans les deux séances suivantes, la stratégie des jeux de rôle basée sur la légende d'Icare pour « évaluer l'impact du jeu de rôle sur leur motivation et leur capacité à surmonter ces défis » (2024, p.64)

D'autre part, Castellanos K. a divisé sa recherche en deux moments : La collecte de données en utilisant des instruments comme l'entretien, l'enquête et les données existantes ; et les étapes d'application et d'analyse : Caractérisation de la population, étape diagnostique et mise en place des jeux de rôle. (2016, p.30) Aguilera L. (2020) a divisé son projet en trois moments : la phase diagnostique et de reconnaissance pour la construction des scénarios de jeu de rôle, la phase de mise en œuvre et d'observation de son efficacité, et la phase d'analyse et de réflexion par rapport à son usage.

En ce qui concerne les résultats obtenus, Chekila B. (2020), dans sa recherche, a perçu beaucoup de participation et de motivation chez ses élèves pendant l'utilisation des jeux de rôle. Que ce soit à travers l'histoire de Cendrillon ou la représentation de Superman, ses commentaires démontrent un processus continu de participation et d'acceptation ; ou, en d'autres mots, « le jeu de rôle est une activité qui favorise la motivation à l'expression orale, c'est une manière de s'investir et d'exploiter l'imaginaire et la créativité de l'apprenant » (2020, p. 42). De même, Boussada A. et Feghouli F. (2022) ont trouvé aussi les avantages que l'usage des jeux de rôle offre : « Nos hypothèses sont alors confirmées durant notre expérimentation, les apprenants ont vraiment développé leur compétence. » (2022, p. 79) Et, à partir de ce qu'Adouane C. et Krim G. ont mobilisé, on peut affirmer que « Grâce au jeu de rôle, les élèves peuvent améliorer leur manière de s'exprimer, affiner leur prononciation, et réaliser des échanges fluides avec leurs camarades. » (2024, p. 81)

Cependant, même si les résultats ont démontré une bonne acceptation de la part des élèves, il y a d'autres aspects à prendre en compte. Par exemple, bien que Castellanos K. ait trouvé de bons résultats chez ses élèves, d'autres phénomènes lui permettent d'affirmer que « l'intermittence de l'enseignement du français dans cette école et le fait que ce sont des stagiaires les gestionnaires de son enseignement sont des facteurs qui pourraient diminuer l'intérêt des filles pour apprendre. » (2016, p. 41), une affirmation qui reflète une réalité aussi perçue par Aguilera L., qui, même si elle a obtenu aussi de bons résultats concernant l'usage des jeux dramatiques, affirme : « nous considérons que celui-ci a été accompli d'une manière limitée » (2020, p. 61).

Tous les auteurs arrivent à une même conclusion : les jeux de rôle dans le contexte éducatif pour favoriser la production orale chez les élèves sont devenus une stratégie-outil bien acceptée par les professeurs. Chekila B. mentionne que « Grâce à notre travail expérimental nous avons pu synthétiser à la fin que le jeu de rôle est une activité motivante

pour l'expression orale et qu'elle offre l'occasion aux apprenants de parler spontanément. » (2020, p. 45) Une affirmation similaire à laquelle Boussada A. et Feghouli F. sont arrivées : « Dans ce travail de recherche, nous avons prouvé que le jeu de rôle pourrait être un moyen efficace d'amélioration de l'expression orale. » (2022, p. 82) et renforcée aussi par Adouane C. et Krim G. (2024) : « l'intégration du jeu de rôle dans les pratiques d'enseignement du FLE constitue une approche bénéfique pour améliorer les compétences orales des élèves. » (2024, p. 83)

Néanmoins, même si c'est une bonne stratégie à employer, il y a différents facteurs à prendre en compte dès qu'ils menacent son développement. Castellanos K. souligne dans sa recherche des aspects comme l'intermittence de l'enseignement du FLE, l'intensité hebdomadaire destinée au cours de français, l'assignation des notes aux activités désignées pour les motiver, et « que le nombre des filles peut affecter le processus d'apprentissage, car s'il y a une population trop vaste, il est plus difficile d'établir les faiblesses de communication orale au niveau individuel et aussi les activités proposées prennent plus de temps pour se développer. » (2016, p. 42)

Cependant, en guise de conclusion, Aguilera nous offre une réalité : même s'il y a des difficultés ou des limitations pour mobiliser cette stratégie, on la trouve toujours fonctionnelle.

« Néanmoins, cela ne signifie pas que nos efforts aient été vains, nous sommes parvenues à ce que les élèves assumaient le rôle d'un personnage et jouissaient pour pouvoir exprimer des énoncés simples sur une situation de leur contexte telle que saluer, se présenter ou mentionner un endroit de l'école. Nous avons pu les motiver et en quelque sorte, nous les avons aidées à faire le premier pas pour qu'elles perdaient la peur de communiquer oralement dans cette langue étrangère. Compte tenu de l'état de

leur niveau de langue au début de la recherche, les filles ont fait des progrès significatifs. » (2020, p.61)

Les cinq documents abordés ont été méticuleusement choisis car chacun d'eux offre des aspects et des informations essentiels pour mieux comprendre le processus de mobilisation des jeux de rôle dans le contexte scolaire. Par exemple, Chekila B. (2020), au-delà de présenter un grand panorama théorique qui permet de comprendre de manière plus profonde ce qu'est le jeu éducatif, les activités ludiques et les jeux dérivés du théâtre, offre une analyse détaillée de l'utilisation des jeux de rôle dans le contexte scolaire, spécifiquement dans un groupe de la classe de 2e année moyenne à l'école Ahmed Zaid- Biskra. Pendant la mobilisation employée, Chekila B. offre des points clés à prendre en compte pour le développement des jeux de rôle :

« Il s'agit donc de faire un petit dialogue entre deux personnages imaginaires où chaque apprenant va jouer un rôle. Pour leur donner les moyens nous avons réalisé une fiche descriptive de 6 personnages fictifs proposés dont chaque personnage est accompagné avec un vocabulaire pour faciliter la tâche aux apprenants et les aider à construire des petites phrases de leur façon » (2020, p. 35)

Chekila B. utilise une stratégie théâtrale pour donner l'option de choix aux élèves en tenant compte de leurs intérêts. En plus, elle ajoute à l'activité une liste avec le vocabulaire nécessaire pour la construction des phrases. Ces deux aspects sont utiles et fonctionnels pour accompagner les apprenants dans les jeux de rôle et l'amélioration des compétences de production orale.

En outre, Boussada A. et Feghouli F. (2020), pendant leur recherche, se sont centrées sur l'expression et la communication orale à travers la méthode des jeux de rôle en proposant un questionnaire dirigé aux élèves pour s'assurer de leur intérêt à participer à ces jeux. À partir de leur mobilisation, elles sont arrivées à deux conclusions : d'une part, les jeux de rôle

sont très utiles pour développer l'expression et la communication orale des élèves, s'ils sont bien proposés à partir des intérêts personnels ; d'une autre part, il y a des difficultés au moment de développer cette activité : tous les élèves ne sont pas disposés à participer dans la classe parce qu'ils sont timides ou ne connaissent pas la langue ou les structures grammaticales pour établir une conversation. Ce sont deux aspects importants à prendre en compte pour comprendre la complexité des méthodologies d'apprentissage pendant la mobilisation dans les salles de classe.

D'ailleurs, un autre aspect important à considérer pour l'utilisation des jeux de rôle consiste en la phase de préparation. Adouane C. et Krim G. (2024) soulignent que :

« Avant de commencer un jeu de rôle, il est essentiel de préparer les participants en définissant la situation de communication, le contexte, et en décrivant clairement les rôles. Il est également nécessaire de définir les conditions de l'activité, de préciser les consignes, de fixer la durée et d'expliquer la manière de procéder. » (2024, p.33)

Ces moments de préparation pour la mobilisation des jeux de rôle sont essentiels pour assurer de bons résultats. Les jeux de rôle, même s'ils ne sont pas une méthode traditionnelle, ne doivent pas être considérés comme un divertissement ou un loisir sans buts pédagogiques. Une bonne organisation des temps, une contextualisation des objectifs des jeux, une claire divulgation des rôles et de leurs fonctions, ainsi que des conditions et limites de l'activité, il serait mieux de tenir compte de ces éléments pendant leur mobilisation.

Finalement, Aguilera L. propose la création d'un jeu dramatique du côté des élèves. Elle s'est centrée sur l'enseignement du vocabulaire et des structures grammaticales nécessaires, ainsi que sur des rapprochements préalables à la quatrième séance pour s'assurer de son effectivité. Elle a affirmé : « Le but des séances numéro 4, c'est de motiver les filles à mettre en pratique ce qui a été travaillé lors des séances précédentes, à travers le jeu dramatique et de les encourager à produire des énoncés simples et courts en français. » (2020,

p. 40) On trouve essentiel de proposer aux élèves un espace de pratique et de préparation avant la mobilisation des jeux de rôle. Et, d'autre part, Castellanos K. offre un large panorama des différentes manières dont les jeux de rôle peuvent être employés : la simulation des situations, l'appropriation des personnages, le travail par tâches, le travail en groupe et l'imitation ; en sus de mentionner les aspects qui sont aussi importants pendant la mobilisation : les vêtements, les ressources théâtrales et la construction des scénarios réels.

Cadre Conceptuel

Tout d'abord, en ce qui concerne ce problème, il est complètement nécessaire d'approfondir les définitions des jeux de rôle, de la production orale et de l'apprentissage significatif dans le contexte scolaire. Par conséquent, à partir des différents auteurs et de nos notions, nous allons poser la définition de chacun de ces concepts pour tracer la vue à suivre.

Jeux de Rôle

Les jeux de rôle ont gagné en popularité dans divers contextes et, dans le domaine éducatif, ils sont devenus un outil clé pour le développement des compétences cognitives, sociales et émotionnelles. De notre point de vue, les jeux de rôle consistent en la représentation dramatique des situations quotidiennes ou de la vie réelle pour favoriser l'emploi de la parole au-delà du papier. Les étudiants ne restent pas seulement à la répétition mais s'immergent dans l'authenticité et la construction de nouveaux discours. L'enfant laisse de côté son bureau et prend son masque pour devenir un super-héros et le professeur écoute attentivement comment l'élève qui prenait des notes commence à s'exprimer sans besoin d'un dictionnaire.

À ce sujet, Ponnari & Mohanarao définissent le jeu de rôle comme « une activité orale avec une grande marge d'interaction, dans laquelle les élèves se mettent à la place de quelqu'un d'autre, ou bien ils restent à leur place et s'assument dans une situation imaginaire

et jouent un rôle » (2023, p. 4693). Pour eux, les jeux de rôle posent aux élèves un scénario imaginaire dans lequel ils peuvent agir sous un rôle préétabli qui leur donne la possibilité d'employer la langue, d'apprendre du vocabulaire et de s'amuser pendant l'apprentissage. Ainsi, « Le jeu de rôle donne la liberté aux élèves de devenir qui ils veulent pendant une courte durée ! Chef, Ministre, Premier ministre, roi ou reine, magnat des affaires, star de cinéma ou sportif, les options sont incessantes ! » (2023, p. 4694). Donc, l'imagination et la créativité, qui sont essentielles pendant le processus d'apprentissage des élèves, deviennent essentielles dans les jeux de rôle.

En la matière, David Nunan affirme qu'ils « sont d'excellentes activités pour parler dans un environnement relativement sûr de la classe » (2015, p. 56) et, en même temps, « permettent aux apprenants de s'entraîner à parler la langue cible avant de devoir le faire dans un environnement réel. » (2015, p. 56). Tandis qu'il y a des perceptions sur les jeux de rôle comme des activités complètement liées à l'imagination et au plaisir des enfants, cet auteur pose un point de vue différent : les jeux de rôle comme des scénarios de préparation pour la vie quotidienne dans laquelle la langue d'étude sera utilisée.

En considérant ce qui précède, nous comprenons, ainsi, les jeux de rôle dans le contexte éducatif comme une stratégie de pratique et de préparation linguistique qui met en place les élèves dans des scénarios adaptés pour apprendre de nouveau vocabulaire et de nouvelles structures dans le but de les utiliser dans des contextes réels au-delà de la salle de classe.

Production Orale

En tenant compte de l'objectif d'utiliser les jeux de rôle dans le contexte éducatif pour améliorer le niveau de production orale chez les apprenants du FLE, approfondir le concept de la "production orale" devient essentiel pour mieux comprendre l'axe central de notre

recherche. À nos yeux, la production orale consiste en la capacité d'exprimer des idées claires en mobilisant la langue étudiée dans une situation de communication donnée. En plus, elle implique également des habiletés telles que la confiance, la spontanéité et l'authenticité en développant leur autonomie communicative ; de cette manière, elle va au-delà de la grammaire ou de la lecture des textes impersonnels, et consiste en l'essence de soi, en visant des savoirs appropriés dans l'étude.

Ainsi, concernant la production orale, David Nunan affirme que « Parler est une compétence productive auditive/orale. Elle consiste à produire des énoncés verbaux systématiques pour transmettre un sens. » (2015, p. 48). C'est-à-dire que la production orale est liée à l'intention d'un interlocuteur de communiquer une idée à un récepteur en utilisant une langue apprise. Cependant, cet auteur affirme également que : « Bien que parler soit tout à fait naturel, parler dans une langue autre que la nôtre est tout sauf simple. » (2015, p. 48) car dans l'enseignement d'une langue étrangère il y a une tendance à « embaucher des personnes sans formation pour enseigner la conversation » (2015, p. 48). À ce propos, l'enseignement d'une langue étrangère doit mettre l'accent sur la production orale des élèves, mais en considérant que cette compétence soit abordée avec la conversation, la communication et la transmission des idées au-delà de la mémorisation des structures grammaticales.

À ce sujet, Rosangela Pulido pose une définition à partir des concepts approfondis par Canale et Swain (1980) et Ramírez (1985), où elle souligne que la production orale « prend en compte la mise en œuvre des règles de la langue acquises par le locuteur-auditeur en unissant forme et contenu afin de produire un texte oral ou écrit adéquat » (Pulido, 2011, p. 130). Cette auteure aborde la compétence communicative comme une habileté qui est acquise à partir de la reconnaissance des règles qui composent une langue et donnent les éléments nécessaires pour transmettre une idée cohérente. Toutefois, elle souligne que cette

compétence communicative ne doit pas être réduite à la simple étude de la forme (grammaire) du message car :

« Si la linguistique est devenue une étude uniquement de la forme pour prendre en compte l'usage contextualisé du langage, alors la méthode d'analyse de la linguistique n'était pas adaptée à l'étude de la structure et n'était pas adaptée à l'étude de l'ensemble de la compétence communicative. » (Pulido, 2011, p.131)

Bref, la production orale dans notre recherche consiste en la compétence que nous avons de transmettre des messages ou des idées de manière cohérente en utilisant des règles grammaticales d'une langue apprise au moyen de la communication et de l'interaction orale et de l'écoute. D'ailleurs, cette production ne doit pas seulement réduire la langue à sa structure mais aussi au contexte dans lequel elle est abordée puisque la cohérence d'une idée n'est pas composée uniquement par la richesse lexicale mais par la sélection des concepts les plus appropriés pour chaque contexte.

Apprentissage Significatif

L'objectif auquel les jeux de rôle sont proposés en tant que stratégie consiste à identifier de quelle manière leur usage favorise les élèves en devenant un apprentissage significatif. À ce sujet, nous comprenons l'apprentissage significatif comme l'ensemble des savoirs qui portent une signification ou une valeur pour l'apprenant au-delà des devoirs d'apprentissage. En d'autres termes, tout ce que l'apprenant trouve utile pour sa vie quotidienne ou qu'il peut employer dans des contextes réels ; de cette façon, l'apprentissage ne reste pas éloigné de sa réalité mais est essentiel pour l'explorer.

En matière d'apprentissage significatif, les définitions de David Ausubel (1963) et de Lev Vygotsky (1987), qui ont abordé ce concept sous différents angles, sont explorées à partir de l'article "Meaningful learning : a subjacent concept" (Moreira, 1997).

D'abord, « L'apprentissage significatif est le mécanisme humain par excellence permettant d'acquérir et de stocker l'immense quantité d'idées et d'informations représentées dans n'importe quel domaine de la connaissance. » (Ausubel, 1963, p. 58, cité par Moreira, 1997, p. 2) ; d'ailleurs, « C'est le processus par lequel les nouvelles informations... sont liées de manière non arbitraire et substantielle... à la structure cognitive de la personne qui apprend. » (Moreira, 1997, p. 2). En d'autres termes, l'apprentissage significatif est, selon Ausubel et Moreira, une compétence nettement humaine qui donne la possibilité d'apprendre tout type d'information si les nouvelles connaissances sont liées de manière non arbitraire aux savoirs préexistants dans la structure cognitive des élèves. D'après eux, si une connaissance est abordée comme un nouveau savoir qui doit être appris et ne garde pas de lien avec les connaissances préalables, il n'y aura pas de valeur significative qui motive son apprentissage, mais seulement sa mémorisation.

Deuxièmement, sous la perspective de Vygotsky (1987), « le développement cognitif ne peut être compris sans référence au contexte social, historique et culturel dans lequel il se produit » (Moreira, 1997, p. 7). De plus, quant à l'apprentissage d'une langue et la production orale, il affirme que « L'appropriation de ces constructions par l'apprenant se fait avant tout à travers l'interaction sociale. » (Moreira, 1997, p. 8). De cette manière, ces auteurs donnent une autre perspective pour transformer une connaissance linéaire en une connaissance significative : aborder le contexte et l'interaction sociale dans l'apprentissage de la langue, au-delà de la mémorisation des structures et règles grammaticales. Alors : « L'être humain qui capte les signifiés socialement partagés doit passer à partager les signifiés acceptés dans le contexte dans lequel ils se trouvent. Et c'est à cause de l'interaction sociale que cela se produit. » (Moreira, 1997, p. 8)

Enfin, à partir de ces définitions, l'apprentissage significatif est perçu dans cette recherche comme le processus auquel les élèves établissent une liaison entre leurs savoirs

préalables, leurs intérêts et l'apprentissage d'une nouvelle langue en considérant le contexte social, historique et culturel, à travers l'interaction sociale, qui est construite à partir de la production orale et de la transmission des idées basées sur les règles et structures grammaticales.

Méthodologie

Cette recherche émerge dans le but d'améliorer le niveau de production orale des élèves de 702 au Lycée Féminin Antonio Nariño, à travers la mise en œuvre d'un projet pédagogique basé sur les jeux de rôle en tant que stratégie didactique. Étant donné que l'évaluation des résultats ne repose pas uniquement sur des données quantitatives, mais également sur l'interprétation des processus d'interaction, de participation et de construction discursive qui se développent en classe, il s'avère nécessaire d'adopter une approche permettant d'analyser le phénomène dans son contexte naturel.

Dans cette perspective, la présente recherche s'inscrit dans une approche mixte en considérant que « Les deux formes de données fournissent différents types d'informations (données ouvertes dans le cas des données qualitatives et données fermées dans le cas des données quantitatives) » (Creswell, 1994, p. 227, traduit de l'anglais). De cette manière, l'information obtenue permet de construire une meilleure compréhension du phénomène étudié à travers l'intégration et la comparaison des données. Ainsi, il est possible d'identifier les points auxquels l'information se révèle ou, dans le cas où il y aurait des contradictions, celles-ci pourraient rediriger la manière dont la recherche se développe.

Dans ce cadre, la recherche est développée selon la modalité de la recherche-action, puisque l'enseignant-chercheur ne se limite pas à l'observation du phénomène, mais intervient de manière planifiée à travers la mise en œuvre de stratégies pédagogiques spécifiques. Kurt Lewin (1946) définit la recherche-action comme « une recherche

comparative sur les conditions et les effets de diverses formes d'action sociale, et une recherche menant à l'action sociale » (p. 34). Autrement dit, cette approche ne vise pas seulement à analyser les situations présentes dans un phénomène social, mais aussi à agir sur celles-ci dans le but de générer un changement.

En plus, dans l'emploi de cette recherche-action, l'apprentissage basé sur les projets (ABP) a été une partie fondamentale pour la construction de l'approche méthodologique à travers la désignation des phases de mobilisation. L'ABP, ou learning by doing (Dewey J., 1998), consiste en la corrélation des savoirs théoriques tenus en compte dans l'apprentissage scolaire et les contextes réels qui entourent la vie des élèves. En termes de l'Institut for Education, l'ABP est « une méthode pédagogique systématique qui incite les élèves à acquérir des connaissances et des compétences grâce à un processus d'enquête approfondi structuré autour de questions complexes et authentiques, de tâches soigneusement conçues et de productions. » (UNICEF, 2021, p. 11). Dans cette logique, les jeux de rôle n'ont pas été envisagés comme une activité isolée, mais comme l'aboutissement d'un projet structuré visant le développement de la production orale en français. Dans ce projet, spécifiquement, l'ABP permet de créer une situation de communication réelle où l'emploi de la langue française favorise l'apprentissage et la production orale chez les élèves en considérant leurs intérêts et leurs opinions. De cette manière, les trois principes partagés par Dewey (1998, p. 135-143) qui composent le sens de l'ABP sont abordés :

- 1) La considération de l'expérience en tant qu'approche initiale à la construction des savoirs.
- 2) Apporter les éléments nécessaires à la résolution de la difficulté spécifique qui s'est présentée
- 3) L'apprentissage s'est construit, le professeur ne donne pas ce qui manque.

À partir de ces fondements méthodologiques, il convient maintenant de présenter le contexte de l'étude, les participants ainsi que les phases de mise en œuvre du projet pédagogique.

Population

Cette étude a été mobilisée avec un échantillon constitué de 37 élèves âgés entre 15 et 17 ans, faisant partie du groupe 702. Le niveau perçu à partir des observations initiales peut se définir, de manière générale, comme débutant ; car, comme mentionné précédemment, il y a eu une variété de niveaux en raison de la disparité de la quantité de temps d'étude partagé par les élèves. À ce sujet, le rôle du chercheur n'a pas consisté seulement à l'observation, mais à l'enseignement, la motivation et l'accompagnement dans chacune des 6 séances de mise en œuvre du projet avec les élèves.

Dans le but d'assurer la cohérence et l'efficacité de la mobilisation de ce projet, le dispositif pédagogique a été organisé en trois phases : une phase diagnostique, une phase de préparation et de structuration linguistique, et finalement une phase de mise en œuvre correspondant à la réalisation des jeux de rôle comme produit final du projet. Chacune de ces étapes a contribué, de manière progressive, au renforcement des compétences orales des participants et à la collecte des données nécessaires à l'analyse.

Instruments de collecte

Pour le recueil de données, dans cette recherche les instruments de collecte ont permis d'obtenir de l'information quantitative devient essentielle. En recherche mixte, la collecte d'information à partir de ce qui est vu par les chercheurs est complètement nécessaire. Les instruments de collecte employés dans la recherche ont permis l'obtention de 14 enquêtes anonymes, 8 entretiens avec les élèves préliminaires et 4 entretiens post-jeux de rôle.

L'objectif a été d'identifier la majeure quantité d'information possible concernant chacune des catégories : Production orale, composante motivationnelle et jeux de rôle.

L'observation participante a été un des instruments les plus importants employés dans la recherche pendant la phase initiale pour déterminer le niveau général de l'échantillon, les méthodologies employées par la professeure de base et le comportement des élèves. Selon Sampieri, « l'observation en recherche ne se limite pas à la vue, mais à tous les sens. » [Trad. de l'espagnol] (2006, p. 399). Cet instrument ne consiste pas seulement à noter ce que l'on voit, mais :

« À explorer et décrire les environnements, les communautés, les sous-cultures et les aspects de la vie sociale, à comprendre les processus, les liens entre les personnes et leurs situations, leurs expériences ou circonstances, les événements qui se produisent au fil du temps et les modèles qui se développent, et à identifier des problèmes sociaux auxquels faire face à travers des recherches. » (Sampieri, 2006, p. 399)

D'un autre côté, l'enquête, aussi importante, est employée pour orienter la collecte d'information vers les intérêts des élèves pour la construction des jeux de rôle ; Sampieri, en citation de Chasteauneuf (2009), définit le questionnaire comme « un ensemble de questions portant sur une ou plusieurs variables à mesurer » (2006, p. 217). Soit à travers des questions ouvertes, soit en utilisant des questions fermées, le questionnaire permet une grande compilation des données bien orientées pour mieux comprendre les différentes perceptions des jeux de rôle et leur mobilisation dans le contexte éducatif.

À ce sujet, les enquêtes anonymes développées ont eu comme but d'identifier la perception des élèves concernant le français en tant que langue, leur motivation, les problèmes ou limites institutionnelles qui leur affectent et leur point de vue sur les jeux de rôle comme stratégie d'apprentissage d'une langue étrangère. Il y a eu un total de 38 enquêtes

données aux élèves mais, en tenant compte que son développement était complètement optionnel, 14 d'entre elles ont été collectées. Le développement des enquêtes a eu une durée de 30 minutes et comportait 8 questions pour répondre de manière individuelle ou groupale. Les questions ont consisté à identifier le temps d'approche de la langue, leur perception par rapport au français, les méthodologies d'enseignement, leur niveau de production orale et leur motivation personnelle.

Concernant les entretiens, le troisième instrument de collecte, en tant qu'outil de collecte de données qualitatives, « sont utilisés lorsque le problème étudié ne peut pas être observé ou est très difficile à réaliser en raison de l'éthique ou de la complexité » [Trad. de l'espagnol] (Sampieri, 2006, p. 403). Ainsi, les 8 entretiens faits auprès des élèves de manière préliminaire aux jeux de rôle ont eu comme objectif de se centrer sur la perception personnelle du français, son usage, la classe et sa méthodologie, les suggestions et les limites qui affectent l'apprentissage de cette langue. En plus, en considérant que chacune des questions donne plus d'information qui avait été identifié pendant les enquêtes, à ce point il est possible d'identifier des corrélations pour vérifier ou contraster des données collectées.

Postérieurement, après avoir conclu la dernière session dans laquelle le jeu de rôle final a été développé avec les élèves, 4 d'entre elles ont accepté un dernier entretien dans le but de se centrer sur la perception des jeux de rôle avec deux questions : qu'est-ce qu'elles ont appris avec l'emploi des jeux de rôle et la manière dont elles se sont senties pendant leur développement. De cette manière, on pourrait identifier, en considérant les résultats grammaticaux et de production orale, l'indice d'effectivité de l'usage de cette stratégie d'apprentissage.

Finalement, le dernier instrument de collecte est le journal de bord. Son usage dans les recherches « permet une intervention, car il favorise la réflexion et l'analyse critique de nos

actions » (Luna-Gijón et al., 2022, p.247). Ainsi, de manière transversale à chacune des propositions de classe, l'information collectée de ce qui s'est passé pendant la mobilisation est enregistrée pour réfléchir sur le processus que les élèves ont obtenu dans des fiches de préparation et de réflexion. D'ailleurs, le journal de bord offre l'opportunité d'observer « comment nous développons notre pratique de la discipline et stimulons la croissance personnelle en générant confiance en soi et conscience de soi par l'écriture, créant ainsi un dialogue intérieur. » À ce sujet, après avoir établi les contenus de chaque séance et la démarche à suivre, les difficultés trouvées, les réussites et les impacts chez les élèves sont pris en compte pour mettre en évidence les avancées que ce projet les aide à construire. (Luna-Gijón et al., 2022, p.247)

Catégories d'analyse

Concernant l'analyse de données, il a été essentiel de construire trois catégories de recherche qui ont tracé la voie à suivre : le niveau de production orale, la composante motivationnelle et l'utilisation des jeux de rôle.

L'objectif de la première catégorie est d'aller se centrer sur toutes les informations partagées par les élèves concernant la perception qu'elles ont de leur propre niveau de production orale et sur la méthodologie employée pendant leur processus d'apprentissage du français. C'est à ce point qu'ont été identifiées les sous-catégories : perception méthodologique et perception du niveau de langue. La perception méthodologique a été importante à considérer dès qu'elle permet d'identifier de quelle manière les classes ont été développées chez les élèves et, aussi, de connaître à l'avenir s'il existe une liaison entre le niveau qu'elles ont et les temps de préparation et la manière dont les classes de français sont enseignées. En outre, la perception du niveau de langue est aussi importante pour mieux comprendre les élèves. Cette catégorie permet d'approfondir la raison pour laquelle elles

pourraient considérer leur niveau comme bas ou bon ; de cette manière, on pourrait établir des liens avec d'autres catégories également.

La deuxième catégorie, c'est-à-dire la composante motivationnelle, a eu pour objectif d'identifier les différentes perspectives qu'elles avaient par rapport à la langue et la quantité de temps qu'elles ont été en contact avec son apprentissage. C'est pourquoi les catégories perception motivationnelle et approche de la langue ont été approfondies à travers les données. Il est très important de considérer pour les élèves la raison pour laquelle elles se sont motivées à étudier la langue. En plus, les temps qu'elles ont employés pour étudier le français sont aussi un facteur déterminant pour mieux comprendre pourquoi elles pourraient avoir différents niveaux de production orale.

Finalement, la troisième catégorie consiste en l'utilisation des jeux de rôle en tant qu'outil pour améliorer le niveau de production orale des élèves à partir de leur perception et de leurs intérêts. C'est la raison pour laquelle la perception des élèves et l'usage de la langue ont été établis comme sous-catégories d'analyse. De cette façon, on pourrait identifier si l'emploi des jeux de rôle a un impact significatif sur la production orale des élèves en tant que composante motivationnelle.

Catégories de base		
Niveau de la Production Orale	La Composante Motivationnelle	Utilisation de Jeux de Rôle
Catégories Émergentes		
Perception méthodologique.	Perception Motivationnelle	Perception des élèves.
Perception du niveau.	Approche de la Langue	Usage de la langue

Proposition d'intervention

Phase diagnostique

Dans cette première phase se sont mobilisées trois séances de travail, dont deux qui ont consisté à l'observation des classes pour l'obtention d'informations initiales et la connaissance de l'échantillon, et une séance d'approche directe avec elles et leurs intérêts pour la construction du projet.

Dans la première séance d'approche, l'objectif a consisté à identifier le niveau débutant des élèves concernant la production orale ; ainsi, cette première approche a permis d'identifier leur niveau de production orale pour exprimer leurs pensées, en plus de leurs perceptions sur la lecture et les difficultés qu'elles rencontrent avec ces deux compétences. Concernant le déroulement de la classe, cette première séance de mobilisation a commencé par l'écoute des perceptions et intérêts des élèves pour aborder la langue française au-delà de la grammaire. Il y a été évident une disparité de niveau entre les élèves tenant compte des réponses et de la compréhension générale de l'usage de la langue dans un premier moment. Cependant, le développement de cette première approche a donné un aspect très important : un intérêt particulier pour le mystère, le crime et les affaires policières comme celle de Debanhi Escobar.

En tant que phase diagnostique, la collecte de ces données a permis d'établir une voie à suivre concernant l'intérêt des élèves pour travailler de manière collective la grammaire et la PO sans laisser de côté leurs intérêts pour la construction d'un apprentissage significatif qui porte ses fruits, une vraie motivation à apprendre et un intérêt à l'usage de la langue dans des contextes réels comme une disparition ou une enquête policière.

Phase de Préparation et structuration linguistique

Tenant compte des intérêts des élèves et de la disparité de niveau, le projet a été conçu pour travailler le vocabulaire nécessaire pour le jeu de rôle final à travers les 4 séances suivantes. Dans chacune d'elles, les élèves ont appris et renforcé des savoirs essentiels pour

exprimer leurs opinions, poser des questions et faire des descriptions générales en utilisant le passé composé (Voir annexe 2). Par exemple, la deuxième séance de la mobilisation a eu pour objectif d'approcher les élèves à une première lecture intitulée "Une étrange disparition" (Voir annexe 1). Dans cette deuxième séance, la pose des questions, le thème central du projet et une partie du vocabulaire ont été abordés. En plus, à titre de prétest, pour mettre en évidence le niveau de production orale des élèves, après avoir identifié le vocabulaire et la structure générale par groupes, une élève par groupe a dû lire le texte devant la classe. Cette évidence a été enregistrée dans une grille pour faire une comparaison à la fin du projet et déterminer l'efficacité de l'emploi de cette mobilisation (Voir annexe 8 et 10) ; pas seulement en termes de grammaire correctement utilisée, mais aussi dans la confiance des élèves en elles-mêmes et leur motivation à participer activement.

Après avoir commencé avec l'appropriation du vocabulaire et des structures générales, l'adaptation à la méthode des jeux de rôle a été explorée pendant la troisième séance. Dans l'objectif de proposer aux élèves de représenter un acte de l'œuvre "La mystérieuse disparition de Marie" (Voir annexe 3), une histoire plus longue a été travaillée en classe sous la même thématique : des disparitions mystérieuses. Dans cette séance, les élèves ont été divisés en groupes avec une des scènes de l'histoire pour se préparer à faire une représentation de manière dramatique. Les élèves, en utilisant des structures et du vocabulaire appris, ont construit leurs propres dialogues pour la mise en scène des différentes scènes de l'histoire et chaque présentation a eu une durée approximée de 5 minutes par groupe. La participation de tout le groupe a été surprenante, et l'emploi du vocabulaire et les efforts pour éviter la lecture et l'usage de l'espagnol ont mis en évidence l'efficacité de cette stratégie tant dans la PO que dans la motivation du groupe. (Voir annexe 9)

Finalement, avant d'arriver au point culminant du projet, la quatrième séance avait le but de préparer les élèves au jeu de rôle final. Il est clair, à ce stade, que la construction d'un

jeu de rôle en tant que projet demande une planification préalable pour se préparer de la meilleure manière possible, garantissant ainsi une meilleure participation des élèves et une immersion complète dans l'histoire vécue en classe. C'est pourquoi cette séance est l'une des plus importantes dans le développement de cette activité ; les élèves peuvent proposer des suggestions, exprimer leurs pensées et se disposer à préparer une présentation dans un contexte réel sans réduire l'expérience à un exercice de grammaire. De cette manière, les deux moments du jeu de rôle final ont été partagés, les rôles ont été établis et l'explication générale de la dernière séance a été le point de départ pour donner aux élèves la liberté de construire leur propre scénario. À ce stade, l'apprentissage se nourrit de la créativité et de la motivation des élèves, et devient ainsi significatif.

Phase de la mise en œuvre, analyse des résultats et construction des résultats

Toute proposition pédagogique porte son regard sur un seul objectif : favoriser le processus d'apprentissage des élèves. Cette recherche ne fait pas exception ; en considérant la PO (Production Orale) comme l'axe central, ce point devient le plus important pour vérifier l'efficacité de la démarche. Après avoir identifié l'échantillon et ses intérêts pour la construction du jeu de rôle final et tracé les voies de son développement, la cinquième et la sixième séance ont été réalisées le même jour. Cependant, cette dernière séance a été divisée en trois moments : l'apparition des cadavres, la capture des suspects et le jour du jugement.

Concernant l'apparition des cadavres, deux élèves ont été choisis pour se cacher dans l'école et utiliser du faux sang pour représenter la scène du crime (Voir annexe 4). Les ou policières, également désignés préalablement, ont procédé à l'identification et à la levée du corps pour déterminer la cause du décès. En plus, elles ont eu le devoir de capturer des suspects pour le jugement. Pendant tout le processus, l'usage du français a été constant chez

les élèves et l'exercice a non seulement attiré l'attention du groupe, mais également celle des autres élèves de l'école

Après avoir identifié des suspects, les policières, en utilisant de leurs insignes de police (voir annexe 5), ont dû déterminer qui étaient les meurtrières pour la capture officielle en considérant les preuves disponibles : des taches de sang, des attitudes suspectes ou des témoignages étranges. Cela fait, l'arrestation a eu lieu et les deux suspects ont été emmenés en prison, où ils allaient être jugés par un jury et une juge.

Le jour du jugement est arrivé et les suspectes ont été amenées par les policières. La juge a ouvert l'audience et le jury est resté attentif aux arguments présentés par les avocates, aux accusations de la procureure et aux témoignages des témoins ; tout cela en utilisant des arguments et des lois consultés préalablement chez les élèves (Voir annexe 6). De cette manière, après avoir écouté chacune d'entre elles, le jury a proposé une décision à la juge qui, après avoir longuement délibéré, a condamné les meurtrières à une peine de prison sans possibilité de liberté conditionnelle (Voir annexe 7).

De cette manière, la grammaire, la PO et l'appropriation du vocabulaire sont devenues un apprentissage significatif chez les élèves et ont démontré une efficacité qui a été compilée tout au long de la mobilisation à travers les instruments de collecte, où le nombre des participations et la qualité des interventions ont augmenté considérablement à travers les séances, puisque « les élèves ont commencé à utiliser spontanément le vocabulaire travaillé en classe, ce qui a montré une appropriation plus naturelle des expressions dans un contexte de communication ». (Fiche de préparation et de réflexion, voir les avancées dans l'annexe 10)

Les informations concernant le parcours de la proposition sont également résumées à continuation :

Proposition Pédagogique

Proposition Pédagogique			
Séance / Durée	Objectifs	Description	Structure Méthodologique
1 2h 15m	Pédagogique : Donner aux élèves un premier rapprochement avec la communication orale à travers le dialogue. Recherche : Identifier le niveau débutant des élèves concernant la production orale.	Cette première séance permettra d'identifier le niveau de la production orale des élèves pour exprimer leurs pensées, en plus de leurs perceptions sur la lecture et des difficultés qu'elles trouvent avec ces deux compétences.	Introduction : Le professeur va demander aux élèves de partager leurs expériences sur la lecture et le dialogue (production orale). Développement : Le professeur demandera aux élèves de créer un petit dialogue par couples sur un thème qui soit de leur intérêt. Finale : La séance se finit avec une petite réflexion de la part du professeur, lequel exprime l'importance de la lecture et comment celle-ci devient un apprentissage significatif si on la lie avec nos savoirs préalables ou nos intérêts personnels.
2 2h 15m	Pédagogique : Rapprocher les élèves d'une première lecture appelée "Une étrange disparition". Recherche : Identifier les savoirs préalables des élèves concernant les disparitions d'enfants.	Cette deuxième séance se concentrera sur les savoirs préalables des élèves et leurs perceptions sur un thème central de l'histoire à lire. En plus, ils vont commencer à répondre des questions et théoriser sur la fin de l'histoire.	Introduction : Le professeur va poser des questions sur la perception des élèves sur les disparitions et demander des expériences personnelles liées à ce concept. Développement : Le professeur va proposer la lecture "Une étrange disparition" aux élèves pour commencer à lire, en identifiant les personnages principaux et les problématiques. Finale : Le professeur va demander aux élèves de démontrer leur niveau de production orale en parlant à voix haute
3 2h 15m	Pédagogique : Préparer la création des jeux de rôle à	Cette troisième séance permettra de commencer la préparation d'une	Introduction : Le professeur va demander aux élèves de lire l'histoire et, après, il va la diviser en cinq parties, chacune

	travers une mise en scène. Recherche : Proposer la méthodologie de "mise en scène" pour l'appropriation des savoirs.	mise en scène avec les élèves, en liant leurs savoirs préalables, les savoirs acquis dans le texte et leur propre créativité.	correspondant à un petit groupe d'élèves. Développement : Le professeur va proposer aux élèves de choisir une des parties pour la représenter à travers une mise en scène. Elles doivent écrire leurs dialogues et préparer la scénographie pour la prochaine séance. Finale : Les élèves doivent présenter leurs avancées au professeur pour obtenir un retour pédagogique et pouvoir continuer à préparer la mise en scène.
4	Pédagogique : Préparer les élèves pour le jeu de rôle final. Recherche : Motiver les élèves à se préparer pour la mise en œuvre d'un jeu de rôle basé sur leurs intérêts.	Cette quatrième séance permettra de préparer les élèves à la participation au jeu de rôle final. Elles vont choisir les rôles qui les attirent le plus et elles vont préparer les dialogues et les vêtements nécessaires	Introduction : Le professeur va demander aux élèves de préparer toute la scénographie, les costumes et les dialogues pour commencer la mise en scène. Développement : La mise en scène sera expliquée aux élèves et chacune d'elles devra choisir un rôle. Finale : Le stagiaire donnera aux élèves une liste avec les rôles et les tâches à faire pour la présentation finale. Elles doivent se préparer.
5 1 :15h	Pédagogique : Mettre en œuvre la première étape du jeu de rôle final. Recherche : Identifier si le jeu de rôle suscite la participation des élèves et favorise leur production orale.	Dans cette séance, un groupe d'élèves aura la première partie des jeux de rôle ; elles devront agir et parler en tant que personnages et se préparer pour le jour du jugement.	Introduction : Le stagiaire donnera différentes instructions aux élèves. Développement : Les élèves vont agir selon les instructions données par le stagiaire. Finale : Il y aura des perceptions personnelles collectées et une préparation finale pour le jour du jugement.
6 2 :15 h	Pédagogique : Mettre en œuvre le jeu de rôle final. Recherche :	Cette dernière séance permettra de mettre en œuvre la dernière phase de la recherche. On	Introduction : Le stagiaire donnera différentes instructions aux élèves. Développement :

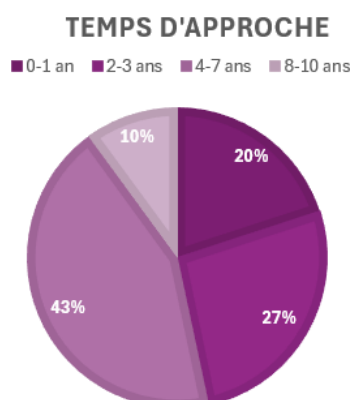
	Identifier la manière dont le jeu de rôle a favorisé la production orale des élèves.	pourra ainsi identifier les résultats du processus	Les élèves vont agir selon les instructions données par le stagiaire. Finale : Il y aura des perceptions finales sur les jeux de rôle.
--	--	--	---

Résultats

Analyse des catégories

Avant de répondre à la question de recherche, il est très important de mieux comprendre le phénomène qui affecte le niveau de production orale chez les élèves et fait du français un apprentissage non significatif.

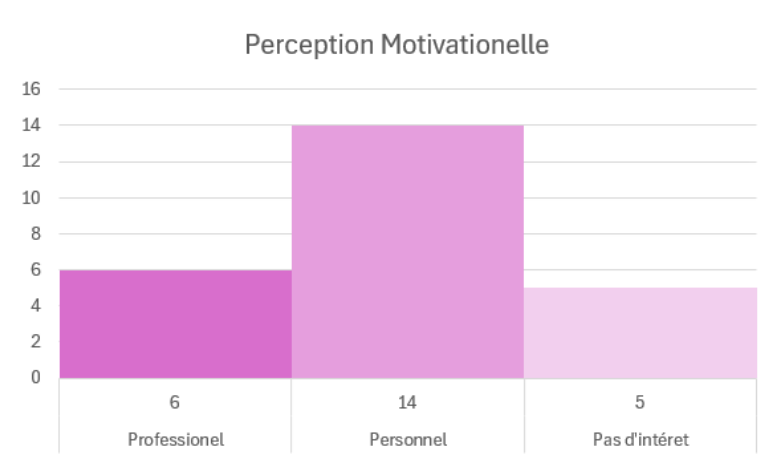
Dans un premier temps, il faut considérer la disparité du temps d'approche que chacune des élèves a eu comme un facteur important affectant leur participation et leur motivation en classe. À travers les enquêtes anonymes et les entretiens préliminaires menés durant la première phase, un total de 30 réponses a été obtenu. En considérant la disparité des réponses, les données se répartissent en 4 tranches d'âge différentes : 0-1 an, 2-3 ans, 4-7 ans et 8-10 ans. Les résultats sont présentés ci-après :



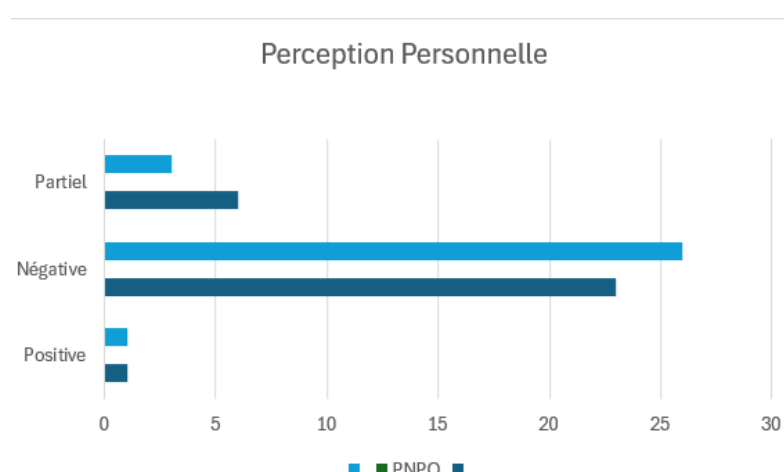
La disparité dans cette catégorie est évidente. Alors que la plupart des élèves ont eu plus de 7 ans d'approche de la langue, il y a 30 % d'entre elles qui sont en train de s'adapter.

Dans cette phase, la disparité a été plus évidente chez les élèves. Les erreurs les plus présentes ont été l'omission de mots ou la prononciation incorrecte des mots en lisant le texte « Une étrange disparition » (voir annexe 1) ; celles-ci se sont présentées avec une fréquence différente pour chaque groupe. Ce phénomène cause une participation prévisible des élèves qui présentent un niveau plus développé de la langue et laisse de côté celles qui ont des difficultés avec la PO. Par exemple, dans l'activité de la séance 3 (la mise en œuvre), trois des cinq groupes ont décidé de désigner une seule élève pour raconter la scène alors que les autres représentaient ce qu'elle disait. Il est clair que celle qui parlait avait un niveau plus adapté et que les autres, celles avec un temps d'approche moindre, se cachaient derrière la dramatisation.

Compte tenu de ce qui précède, les temps d'approche ne sont pas les seuls facteurs qui affectent le niveau de PO chez les élèves. Ceci, étant donné que la perception qu'elles ont de l'apprentissage de la langue a également joué un rôle important dans leur rapprochement avec le français. Après avoir collecté un total de 30 réponses différentes chez les élèves, trois sous-catégories ont été établies pour codifier l'information obtenue concernant la raison pour laquelle elles étudient le français : 6 élèves sont motivées à étudier la langue par intérêt professionnel, 14 d'entre elles de manière personnelle et 5 d'entre elles n'ont pas d'intérêt au-delà du cours à suivre dans leur processus d'apprentissage.

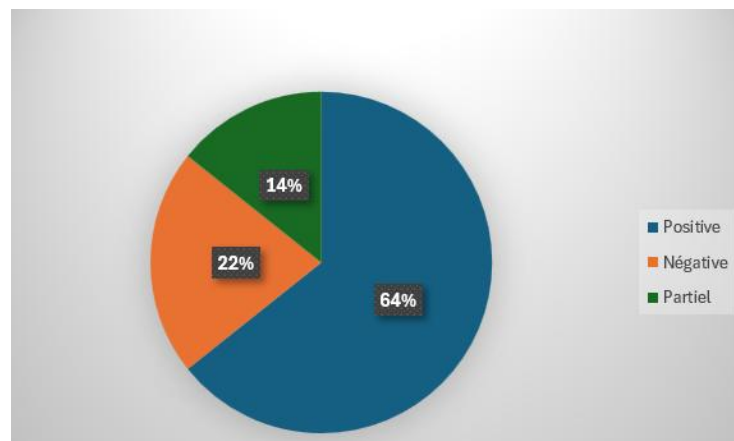


Les informations obtenues à travers les enquêtes et les entretiens pendant la deuxième phase démontrent une motivation majoritairement personnelle à apprendre le français. Cependant, en considérant que l'échantillon général de ce projet était composé de 37 élèves, cette motivation ne représente que 37,8 % des élèves. Pourquoi le français n'attire-t-il pas l'intérêt de plus d'élèves à ce stade ? L'une des raisons peut être liée à la perception qu'elles ont d'elles-mêmes. Il convient donc d'approfondir les données collectées concernant la catégorie Production Orale, où la perception personnelle et la méthodologie révèlent des aspects surprenants. 60 réponses ont été obtenues ; 30 d'entre elles correspondent à la perception qu'elles ont de leur niveau de français et les 30 autres à la perception de leur niveau de production orale spécifiquement. Les données sont présentées à travers le graphique suivant :

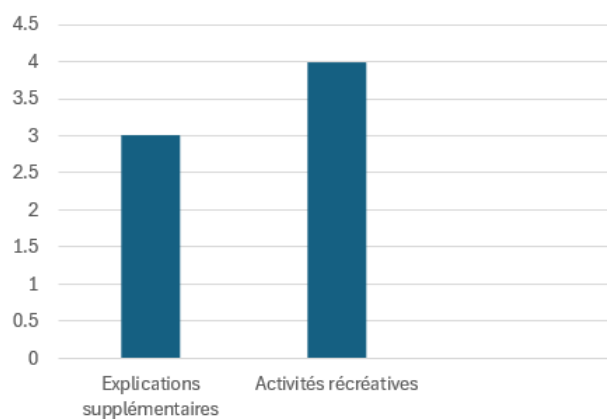


Il est évident que la propre perception de la plupart des élèves est, de manière inquiétante, négative. 23 et 25 élèves perçoivent leur niveau de langue et de production orale comme bas ou inefficent, et seulement deux d'entre elles considèrent avoir un bon niveau. Pourraient-elles se sentir motivées à apprendre une langue où elles se sentent perdues ? Pendant la mobilisation du projet, il a été nécessaire de faire face à des difficultés comme le manque de motivation en raison du fait que : « C'est difficile à prononcer et parce que c'est très différent de ce qui est écrit » (E1). C'est ici où la motivation devient essentielle pour la

construction de l'apprentissage significatif, parce que le manque de valeur dans cette construction change complètement la perception et le rôle que joue l'apprenante dans la classe. Maintenant, on pourrait croire que la réponse à ce phénomène réside dans la méthodologie employée par la professeure ou l'école ; mais les réponses obtenues auprès des 30 élèves concernant la perception du développement de la classe démontrent une chose totalement différente : elles perçoivent les méthodologies de manière positive.



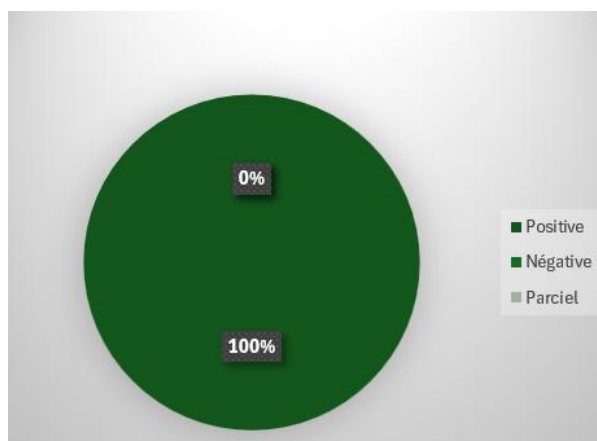
De manière surprenante, même si la perception qu'elles ont d'elles-mêmes concernant la langue est négative, ce qu'elles pensent de la méthodologie est, pour la plupart, positif ; 28 réponses ont été obtenues et 18 d'entre elles ont exprimé de bons résultats. En d'autres mots, ce qui affecte directement le niveau de production orale chez les élèves n'est pas seulement la méthodologie employée ou les temps d'étude, mais plutôt le manque de motivation pour faire du français un apprentissage significatif. À ce sujet, les élèves ont exprimé la manière dont leur motivation en classe pourrait être favorisée : la nécessité d'explications supplémentaires et l'usage d'activités récréatives :



À ce stade, on peut, donc, déterminer que la meilleure démarche à adopter consiste à se centrer sur la motivation des élèves pour une construction réelle de savoirs significatifs. En cela a consisté le projet présent : la construction d'un jeu de rôle, en tant que projet final, basé sur les intérêts des élèves pour promouvoir la PO du FLE.

Bien sûr, il est évident que cette progression n'est pas aussi idyllique qu'il n'y paraît ; leur participation a comporté des erreurs de prononciation ou au niveau de la grammaire. Mais ce que soulignent ces données est exceptionnel : les élèves ont été motivées à parler en français. Cela a été perçu, par exemple, pendant la troisième observation, où les élèves ont manifesté qu'« Un intérêt plus authentique envers la classe a été perçu, car plusieurs élèves ont manifesté le désir d'améliorer leur scène et de continuer la préparation au-delà du temps prévu pendant la séance. » (Fiche de préparation et réflexion 3, voir annexe 9)

Finalement, en considérant l'efficacité sur la motivation et pas seulement sur l'évaluation linguistique, les catégories "perception des élèves" et "efficacité motivationnelle" ont montré, à travers les entretiens post-jeux de rôle et les enquêtes, un taux d'acceptation de 100 % et une efficacité motivationnelle de 100 % aussi :



Résultats obtenus

Après avoir terminé la mobilisation de cette proposition pédagogique, les différentes données compilées à travers les instruments de collecte et les preuves obtenues pendant le processus, différentes conclusions nous sont ouvertes. En considérant les données obtenues sous la catégorie du composant motivationnel, l'approche de la langue et l'intérêt motivationnel des élèves, il est évident qu'il existe une relation entre le temps d'approche et la motivation des élèves qui conditionne la manière dont elles s'intéressent à la langue. Les enquêtes et les entretiens développés avec les élèves démontrent que les élèves qui ont étudié le plus perçoivent le français comme un outil pour leur vie, motivant ainsi son étude. Par ailleurs, les élèves moins expérimentées manifestent initialement un désintérêt plus marqué, mais celui-ci diminue au fur et à mesure qu'elles poursuivent leurs études de la langue. Cela a été évident pendant la phase de la mise en œuvre où presque la totalité des élèves ont pris la parole avec confiance et un usage motivé du français.

De plus, par rapport à la catégorie de la PO, il y a eu un lien entre le temps d'étude et la perception personnelle des élèves du lycée. Les données collectées à travers les entretiens et les enquêtes montrent deux aspects fondamentaux à prendre en compte. En premier lieu, les élèves qui sont en train de commencer à apprendre le français ont une perception plus négative de la langue et d'elles-mêmes. Pour cette raison, la participation qu'elles ont eue

pendant les premières séances de mobilisation a été réduite à 5 élèves ; curieusement celles qui avaient plus d'ancienneté dans la langue. Cependant, plus elles ont étudié et se sont préparées, plus elles ont démontré de motivation et de participation le jour du jugement. D'autre part, en deuxième lieu, les résultats ont mis en évidence aussi que les élèves ont une perception plus négative de leur propre production orale que du français en tant que langue ; raison pour laquelle se focaliser sur la motivation à prendre la parole semble plus important pour motiver les élèves que mettre l'accent uniquement sur le français en tant que savoir éloigné de leur réalité.

Concernant la perception méthodologique qu'elles ont par rapport au déroulement des classes de FLE, cette recherche conclut que la perception de la méthodologie en classe est généralement bonne, même si les résultats au niveau linguistique des élèves démontrent le contraire. À ce stade, les données montrent que la perception méthodologique est globalement positive dans la salle de classe. En fait, les élèves qui ont des connaissances partielles en français, en raison du temps d'étude ou de leur propre point de vue personnel, apprécient plus la méthodologie employée par la professeure. Cependant, l'analyse des données révèle que les élèves qui considèrent la méthodologie mobilisée comme inefficace sont généralement les mêmes qui ont une perception négative du français et d'elles-mêmes. C'est à ce stade qu'on pourrait se demander si la perception négative porte sur le français en soi ou sur la motivation à l'apprendre.

De plus, concernant la perception des activités que les professeurs pourraient prendre en compte pour améliorer leur méthodologie, cela met en évidence que la tranche d'âge des 2-3 ans d'apprentissage requiert le plus d'explications supplémentaires en classe, tandis que les apprenantes de 0 à 1 an ne demandent que des activités récréatives et didactiques pour renforcer ce qu'elles ont appris. En tenant compte du fait que ces suggestions ont été faites à propos de la méthodologie générale employée par la professeure, la proposition pédagogique

du jeu de rôle s'accorde parfaitement pour motiver les élèves et renforcer la PO en classe. Pour cette raison, les preuves collectées à travers les entretiens post-jeu de rôle et ce qui a été perçu pendant son déroulement démontrent que le jeu de rôle a eu une bonne acceptation chez les élèves, a motivé leur participation en classe et a renforcé la PO considérablement.

Conclusion

À la lumière des résultats obtenus pendant la recherche, nous pouvons conclure que l'utilisation des jeux de rôle a vraiment favorisé la PO chez les élèves du cours 702 à travers la motivation à la prise de parole, en créant des situations de communication authentiques et plus significatives en classe de FLE. Son usage a permis d'encourager une participation plus spontanée des apprenantes, en renforçant leur confiance en elles au moment de s'exprimer en français, qu'il s'agisse de données exactes, de leurs pensées ou de leurs opinions. À ce sujet, nous avons aussi constaté que tenir compte des intérêts des élèves pour la construction des scénarios, la sélection des rôles et la personnification des rôles peut motiver, même les moins intéressées ou celles avec des perspectives négatives, à la participation et à l'apprentissage actif pendant la classe.

Pour cela, l'apprentissage d'une langue va au-delà des savoirs théoriques qui la composent ; ce qu'on veut, ce qu'on sent et ce qu'on perçoit définissent notre approche de la maîtrise. En tant que professeurs, bien souvent, les résultats qu'on espère des élèves restent complètement théoriques ; on conçoit les classes en considérant nos propres expériences et la voie qu'on pense être la meilleure. Cependant, **où est l'autre ?**

Il est évident que cette stratégie a motivé les élèves à renforcer leurs habiletés de production orale. Même si au début de cette recherche l'objectif principal était de démontrer que cette méthode d'enseignement était plus appropriée pour améliorer les compétences orales chez les élèves, le panorama qui se dégage ne se limite pas à une stratégie

d'apprentissage, mais à une approche avec l'apprenant. L'emploi des jeux de rôle pour la construction d'un apprentissage significatif est une des milliards de stratégies d'enseignement d'une langue étrangère. La clé pour comprendre ce phénomène ne réside pas dans la méthodologie, mais dans l'approche. Un jeu de rôle pensé par le professeur sans considérer ses élèves ne deviendra jamais un apprentissage significatif.

En retournant à la question qui a marqué le chemin qu'on a parcouru pendant cette recherche : de quelle manière les jeux de rôle dans le contexte scolaire motivent la production orale chez les élèves et font du français un apprentissage significatif ? La réponse est la suivante : par la manière dont leur construction est remise entre les mains de l'élève, en considérant leur expérience, leur intérêt, et leur propre processus d'apprentissage. De cette façon, la confiance en soi et les structures grammaticales travaillent ensemble pour motiver la prise de parole, pour préparer chacune des élèves à faire face à des situations de la vie réelle et percevoir le français comme un savoir essentiel pour communiquer avec l'autre et pour explorer l'interculturalité.

Limitations

Malgré les apports de cette proposition pédagogique, il faut accepter que le design des scénarios ludiques comme les jeux de rôle demande beaucoup de préparation avant de mobiliser avec les élèves un projet final. Il y a des savoirs grammaticaux ou culturels qui exigent plus de temps et, bien qu'ils ne soient pas l'axe central, ils sont aussi importants pour une prise de parole bien développée. Dans notre cas, parler d'un crime demande la connaissance du passé composé, de l'imparfait et du plus-que-parfait, sans compter le vocabulaire essentiel pour la représentation de la réalité. Même si les résultats ont été positifs, nous croyons qu'avoir eu plus de temps pour mieux préparer les élèves aurait permis des interventions plus développées dans le jeu de rôle, enrichissant ainsi l'apprentissage du FLE.

Recommandations

À partir de cette étude, nous recommandons aux futurs chercheurs d'explorer l'impact des jeux de rôle sur d'autres compétences linguistiques, comme la compréhension orale ou l'interaction écrite, sans perdre de vue l'essentiel : la motivation de l'autre. De cette manière, avec du temps pour mieux connaître la population, un meilleur design des scénarios et plus de préparation avant le projet final, son usage assure un développement progressif de la langue en tant qu'apprentissage significatif chez les élèves. Que ce soit 6 séances de préparation, ou davantage pour préparer un jeu de rôle mieux développé chez les élèves. Au moment de partager avec l'autre ce que l'on appelle la connaissance, l'apprentissage significatif ne reste pas seulement du côté de l'étudiant qui apprend à parler le français, mais aussi du côté du professeur qui l'écoute.

References:

- Adouane C. et Krim G (2024). L'impact des jeux de rôle dans le processus Enseignement / Apprentissage à l'oral en classe de FLE. (Mémoire en vue de l'obtention Du diplôme de master)*
- Aguilera L (2020). L'impact des jeux de rôle dans le processus Enseignement / Apprentissage à l'oral en classe de FLE. (Mémoire réalisé en vue de l'obtention du diplôme)*

Ausubel, D.O. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Stratton

Boussada A. et Feghouli F. (2022). *L'impact du jeu de rôle sur l'amélioration de l'expression orale en classe de FLE. Cas des apprenants de la 2eme Année Moyenne (Mémoire de master en didactique des langues étrangères)*.

Bouthania C. (2020). *Le jeu de rôles comme élément déclencheur de l'expression orale en classe de FLE. (Mémoire élaboré pour l'obtention du diplôme de Master Option : Didactique des Langues -Cultures)*

Canale, M. & Swain, M. (1980). *Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistic*.

Castellanos K (2016). *Les jeux : L'outil pour s'exprimer à l'oral en FLE. (Mémoire réalisé en vue de l'obtention du diplôme)*

Creswell, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. http://bvbr.bib-bvb.de:8991/F?func=service&doc_library=BVB01&local_base=BVB01&doc_number=009878305&sequence=000002&line_number=0001&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación (L. Luzuriaga, Trad.) Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1916)*

Hernandez Sampieri, R. (2006). *Metodologia de La Investigacion*. McGraw Hill Companies.

Nunan, D. (2015). *Teaching English to Speakers of Other Languages: An Introduction*. Routledge.

Moreira, M. A. (1997). *Meaningful learning: a subjacent concept*.
<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>

Liceo femenino Mercedes Nariño (2023). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*.

[https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2023-](https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2023-10/PEI%20LICEO%20FEMENINO%20ACTUALIZADO%20.pdf)

[10/PEI%20LICEO%20FEMENINO%20ACTUALIZADO%20.pdf](https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2023-10/PEI%20LICEO%20FEMENINO%20ACTUALIZADO%20.pdf)

Luna-Gijón, G., Cuahutle, A. A. N., & Martínez-Cantero, D. A. (2022). *El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. Zincografía*. <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>

Mira, J. E. B., & Turpin, J. A. P. (2007b). *Metodologías de investigación en educación física y deportes: ampliando horizontes*. Editorial Club Universitario EBooks.Boutha <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12270/1/blasco.pdf>

P. Ausubel, D. (s. f.). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (1.^a ed.). <https://studylib.es/doc/8984976/ausubel--novak--hanesian---psicolog%C3%ADa-educativa.-un-punto.> . .

Ponnari, K., & Mohanarao, M. Z. (2023). *Role-Play: an interactive activity to enhance the English-Speaking skills of undergraduate students*.

Pulido, R., & Muñoz, B. (2011). *La competencia discursiva y el texto oral en lengua extranjera: un estudio de caso*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3979278.pdf>

Richards JC, Rodgers TS. *The lexical approach*. In: *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press; 2001:132-140.

UNICEF. (2020) *El aprendizaje basado en proyectos en PLANEA: Enfoque general de la propuesta y orientaciones para el diseño colaborativo de proyectos*.

<https://www.unicef.org/argentina/media/10171/file/planea-abp.pdf>

Vygotsky, L.S. (1987). *Pensamento e linguagem*. 1 ed. Brasileira. Sao Paulo, Martins Fontes.

Lewin, K. (1946). *Action Research and Minority Problems*. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.

Annexes

Annexe 1 : Texte : Une étrange disparition...

UNE ÉTRANGE DISPARITION...

Aujourd'hui, il fait beau. Les élèves arrivent à l'école à 8h. Ils parlent, ils rient, ils vont dans la classe. Mais la maîtresse n'est pas là. **Où est-elle ?**

La directrice arrive. Elle dit :
— La maîtresse n'est pas ici. Elle ne téléphone pas. Elle ne répond pas. C'est bizarre.

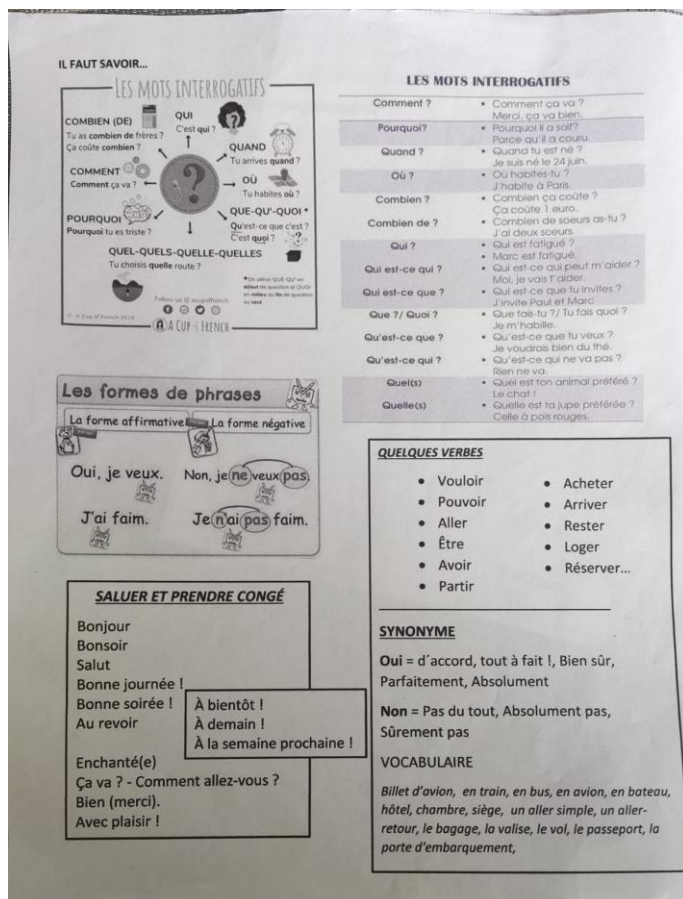
Les élèves sont inquiets. Ils cherchent la maîtresse. Ils vont dans la salle des professeurs. Elle n'est pas là. Ils vont dans la cour. Elle n'est pas là. Ils vont à la bibliothèque. Elle n'est pas là.

Soudain, Léo voit quelque chose sur le sol. C'est une chaussure ! C'est la chaussure de la maîtresse ! Elle est sous la table !

Pourquoi ? Que se passe-t-il ? Où est la maîtresse ?
C'est un mystère...



Annexe 2 : Texte : Exemple des guides de préparation linguistique.



Annexe 3 : Activité : La mystérieuse disparition de marie :



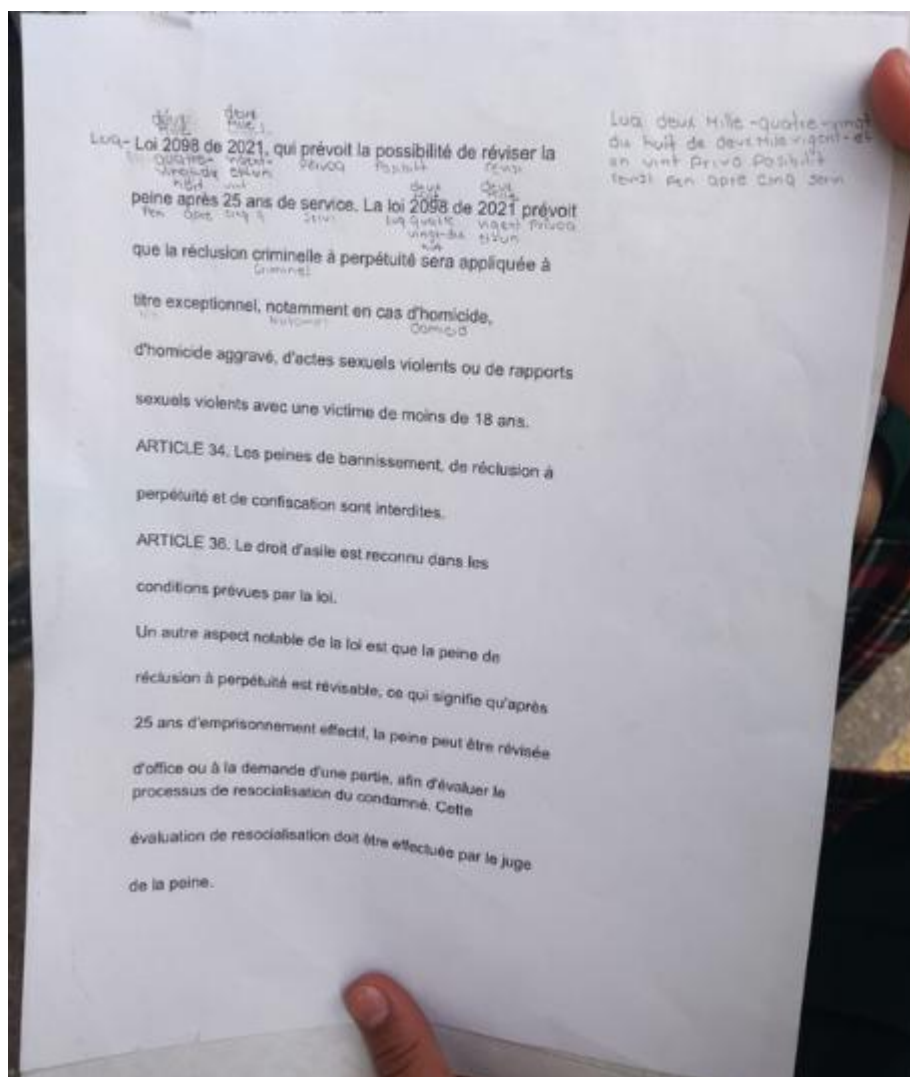
Annexe 4 : Des cadavres dans l'école



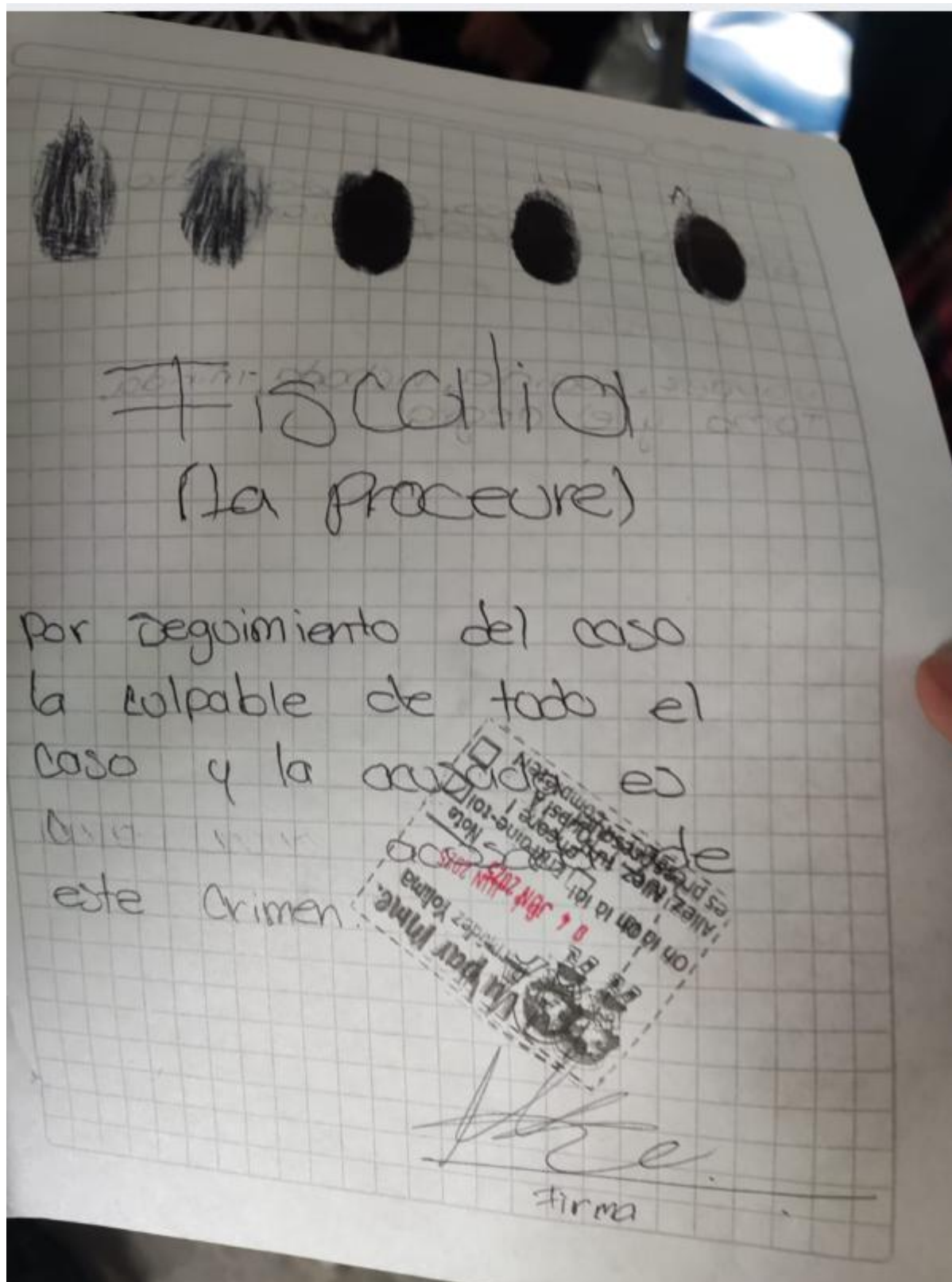
Annexe 5 : Les insignes de police.



Annexe 6 : Les articles pour argumenter.



Annexe 7 : Le document final.



Annexe 8 : Grille d'observation et collecte des dialogues (Première séance)

Élève 1

"Aujourd'hui, il **fait beau**. Les élèves **arrivent** à l'école à **8h**. Ils **parlent**, ils **rient**, ils vont dans la classe. Mais la **maîtresse** n'est pas là. **Où est-elle ?**

La directrice arrive. Elle dit :

— La **maîtresse** n'est pas ici. **Elle** ne téléphone pas. **Elle** ne **répond** pas. **C'est bizarre**.

Les élèves sont **inquiets**. Ils **cherchent** la **maîtresse**. Ils vont dans la **salle** des professeurs. Elle n'est pas là. Ils vont dans la **cour**. Elle n'est pas là. Ils vont à la bibliothèque. Elle n'est pas là.

Soudain, Léo **voit** quelque chose sur le sol. C'est une **chaussure**. **C'est** la **chaussure** de la **maîtresse** ! **Elle** est sous la table !

Pourquoi ? Que se passe-t-il ? **Où** est la **maîtresse** ?

C'est un mystère..."

Élève 2

"Aujourd'hui, il **fait beau**. Les élèves **arrivent** à l'école à **8h**. Ils **parlent**, ils **rient**, ils vont dans la classe. Mais la **maîtresse** n'est pas là. **Où est-elle ?**

La directrice arrive. Elle dit :

— La **maîtresse** n'est pas ici. Elle ne téléphone pas. Elle ne répond pas. **C'est** bizarre.

Les élèves sont **inquiets**. Ils **cherchent** la **maîtresse**. Ils vont dans la **salle** des professeurs. Elle n'est pas là. Ils vont dans la **cour**. Elle n'est pas là. Ils vont à la bibliothèque. Elle n'est pas là.

Soudain, Léo **voit** quelque chose sur le sol. **C'est une** chaussure ! C'est la chaussure de la **maîtresse** ! Elle est sous la table !

Pourquoi ? Que se passe-t-il ? **Où** est la **maîtresse** ?

C'est un mystère..."

Usage de la Langue			
Elève	Moment	Fragment	Text Complete
E1	0:01	Aujourd'hui, il fait beau.	"Aujourd'hui, il fait beau. Les élèves arrivent à l'école à 8h. Ils parlent, ils rient, ils vont dans la classe. Mais la maîtresse n'est pas là. Où est-elle ? La directrice arrive. Elle dit : — La maîtresse n'est pas ici. Elle ne téléphone pas. Elle ne répond pas. C'est bizarre. Les élèves sont inquiets. Ils cherchent la maîtresse. Ils vont dans la salle des professeurs. Elle n'est pas là. Ils vont dans la cour. Elle n'est pas là. Ils vont à la bibliothèque. Elle n'est pas là. Soudain, Léo voit quelque chose sur le sol. C'est une chaussure ! C'est la chaussure de la maîtresse ! Elle est sous la table ! Pourquoi ? Que se passe-t-il ? Où est la maîtresse ? C'est un mystère..."
E1	0:02	Les élèves arrivent à l'école à 8h.	
E1	0:03	Ils parlent, ils rient, ils vont dans la classe.	
E1	0:07	Mais la maîtresse n'est pas là. Où est-elle ?	
E1	0:09	La directrice arrive. Elle dit :	
E1	0:11	La maîtresse n'est pas ici.	
E1	0:13	Elle ne téléphone pas. Elle ne répond pas. C'est bizarre.	
E1	0:16	Les élèves sont inquiets.	

Annexe 9 : Exemple de fiche de préparation et réflexion (Journal de bord)

FICHE pour les interventions aux institutions		
Stagiaire(s), nom(s) : Gabriel Murcia Durée d'application de cette fiche (2H)		
Nombre de sessions (3)		
Institution	Cours	Professeur du cours
Liceo Femenino Mercedes Nariño	702	-----

Type d'activité :

Introduction aux jeux de rôle travers une enquête policière laquelle va leur offrir la possibilité de poser des questions : **Quand, Comment, De quelle manière, Ou, Pourquoi et Avec Qui**. Les élèves auront la possibilité de travailler par groupes établis à partir d'une petite activité introductive ; ces seront des groupes avec lesquels elles vont faire une petite représentation à la fin de la séance.

OBJECTIF pédagogique central : Identifier le niveau des compétences linguistiques partagées par des élèves : Compréhension des lectures et l'écoute, prononciation et production oral et appropriation du sujet proposé.

Autres OBJECTIFS : Identifier si le sujet proposé est d'intérêt pour des élèves et la manière dont elles travaillent à partir des stratégies du jeu de rôle.		
Socio-culturel (Croyances/attitudes) Optionnel	Linguistique (Le FLE) Nécessaire	Actionnel (Ce que les élèves vont faire)
Identifier si l'utilisation des jeux de rôle devient-elle un apprentissage significatif pour des élèves et si cause un impact positif dans leur apprentissage.	Approfondir sur la structure de formulation des questions pour commencer à établir des hypothèses rapport les enquêtes policières.	Les élèves auront la possibilité de formuler et reformuler des questions à partir de l'information obtenu pour répondre à la question : Qu'est-ce qu'est passé avec Marie ?
Participation de la population		
Groupale (X)	En binômes ()	Individuelle ()

Rôles	
Le stagiaire : Le stagiaire va se centrer à donner l'information et des instructions nécessaires pour le développement de l'activité. Même si les élèves devront travailler la lecture et la formulation des questions à partir du texte, le stagiaire sera toujours attentif aux questions et à la supervision de la participation de chacune des élèves.	Les élèves : les élèves vont travailler à partir des instructions du stagiaire, mais leur rôle principal est complètement individuel. Chacune d'elles doit lire et construire des questions à partir du texte et poser des hypothèses pour essayer de répondre.

Développement méthodologique

Au cours de cette troisième séance, l'objectif principal a consisté à introduire la mise en scène comme première approche dans la construction des jeux de rôle. Après avoir travaillé le vocabulaire et les structures générales pendant les séances précédentes, les élèves ont été invitées à lire l'histoire *La mystérieuse disparition de Marie* afin d'identifier comment une situation narrative pouvait être transformée en interaction orale. Cette étape a permis de relier le travail linguistique déjà développé avec une situation plus concrète dans laquelle la langue pouvait être utilisée avec une intention communicative plus authentique.

Pendant le développement de la séance, la classe a été divisée en petits groupes et chaque groupe a choisi une partie spécifique de l'histoire pour la représenter. À partir de cette division, les élèves ont commencé à construire leurs propres dialogues en mobilisant le vocabulaire déjà étudié ainsi que les structures du passé composé abordées dans les séances antérieures. Dans plusieurs groupes, il a été possible d'observer que certaines élèves, qui

participaient habituellement de manière plus limitée, ont commencé à proposer des idées pour organiser les scènes, distribuer les rôles et corriger entre elles certaines expressions avant de les présenter. Ce travail collectif a permis d'observer une participation plus spontanée, car plusieurs élèves ont essayé d'éviter la lecture directe et de s'appuyer davantage sur la compréhension de la situation pour s'exprimer.

D'un point de vue méthodologique, cette séance a aussi permis d'observer que la mise en scène ne favorisait pas uniquement l'expression orale, mais également la sécurité des élèves au moment de parler devant leurs camarades. Le fait de parler à partir d'un personnage a réduit, dans certains cas, la peur de se tromper, puisque l'attention ne reposait plus uniquement sur la correction grammaticale mais aussi sur la représentation de la situation. De cette manière, l'activité a commencé à déplacer l'usage du français d'un exercice purement scolaire vers une expérience plus proche de la communication réelle.

À la fin de la séance, chaque groupe a présenté brièvement son avancement afin de recevoir une orientation pédagogique avant la préparation finale. Ce moment a permis de corriger certains éléments de prononciation, de préciser l'usage de quelques structures grammaticales et d'encourager les groupes à enrichir leurs dialogues sans dépendre entièrement du texte écrit. À partir de cette observation, il a été possible d'identifier que la mise en scène favorisait non seulement l'appropriation progressive des structures linguistiques, mais aussi une motivation plus visible envers l'usage du français dans une situation de communication plus authentique.

2^{ème} partie, Réflexion... APRES COUP

Difficultés trouvées

1. Certaines élèves ont montré une hésitation au moment de parler sans lire, car malgré la préparation préalable, plusieurs continuaient à dépendre du texte écrit pour organiser leurs interventions.
2. La différence de niveau entre les élèves a influencé le travail en groupe, puisque dans certains cas les élèves ayant un niveau plus élevé participaient davantage tandis que d'autres adoptaient une position plus passive.
3. La gestion du temps a représenté une difficulté modérée, parce que plusieurs groupes ont consacré plus de temps à organiser la scène qu'à pratiquer réellement la production orale.
4. L'usage occasionnel de l'espagnol est resté présent pendant la préparation, surtout lorsque les élèves voulaient expliquer rapidement une idée à leurs camarades avant de la reformuler en français.

Réussites et Impact dans la population (= joie, intérêt ou motivation, investissement)

1. Une participation plus active a été observée chez plusieurs élèves, même chez celles qui, dans les séances précédentes, adoptaient une attitude plus réservée face à la production orale.
2. Les élèves ont commencé à utiliser spontanément le vocabulaire travaillé en classe, ce qui a montré une appropriation plus naturelle des expressions dans un contexte de communication.
3. Le travail en groupe a favorisé une collaboration plus visible, puisque plusieurs élèves se sont aidés mutuellement pour corriger la prononciation et compléter les dialogues.
4. Un intérêt plus authentique envers la classe a été perçu, car plusieurs élèves ont manifesté le désir d'améliorer leur scène et de continuer la préparation au-delà du temps prévu pendant la séance.

Nom Stagiaire : Gabriel Murcia.
08/04/2025

Date d'application :

Annexe 10 : Codification des dialogues dans le jeu final :

Première Act			
Scène	Rôles Participants	Moment	Fragment
1	Poicières, la Juge et les avocates.	La choix des assessines	L'assassine est ... et le complice est ... / Je pense ou je crois que Adeleine et Hannah sont des assassines. / Pourquoi? /
2	Proceure et des policières	Justification des suspects	Hanna et Adeleine elles avaient une fourchet et une couteau et Adeleine avait les mains manchées* du sang.
3	Témoïn 3, Meurtrière 1, des avocates et La Juge.	Justification des suspects (4:16)	Je ne suis pas culpable* / Je pense que Hanna n'a pas coupé, est Adeleine et qu'elle a manché les mains de sang à Hanna. / Silence à la court! / Elle avait la fourchete* avec laquelle la victime a été assassinée. / Je pense "Cadena Perpetua" à Adeleine et Hanna / Je ne suis
4	La juge et des témoins	La parole aux témoins (6:17)	Il été la matine et une "encapuché" personne et quand nous parlé* / C'es Valentina! / Hannah a laissé sa fouchet* en parents* / On va prendre 5 minutes / Je pense

Deuxième Act			
Scène	Rôles Participants	Moment	Fragment
1	La Juge, le jury, les avocats	Defense des suspects	Un va continuer / Je crois que la suspecte est Valentina / Silence! / Adeleine a coupé à Hanna, elle est l'assasine. / Hanna est canibaliste* / Madam La juge, nous demandons la permission d'interroger les
2	La procureure, les avocates et les suspects	Interrogation aux suspects (0	/ Qu'est-ce que s'est passé? / je vais parler avec les testmons* de Luisa (La victime 1) / Qu'est-ce que tu faisais? / Adelaine a payé à Hannah pour lui accuser. / Je vais parler! / La cupable* est Yuri! / Je vais défendre mi cliente*, ma client utilisé une vêtement différent. / C'était une
3	La juge, Le jury et les suspects	Décision Finale (12:00)	Nous accusons* également à Adelaine de la mort de Liliana / Elles sont condamnés* à 15 ans de prison / Ma décision finale: Est cupable Adelaine à 25 ans au prison et Hanna est innocent. / Le cas est fermée /