

MASTEROPPGAVE

Le recours au jeu de rôles dans le cadre de l'enseignement du
FLE en Suède : potentiel et limitation

Susann Hansen

1^{er} juin 2022

Masterstudium i fremmedspråk i skole
Fakultet for lærerutdanninger og språk

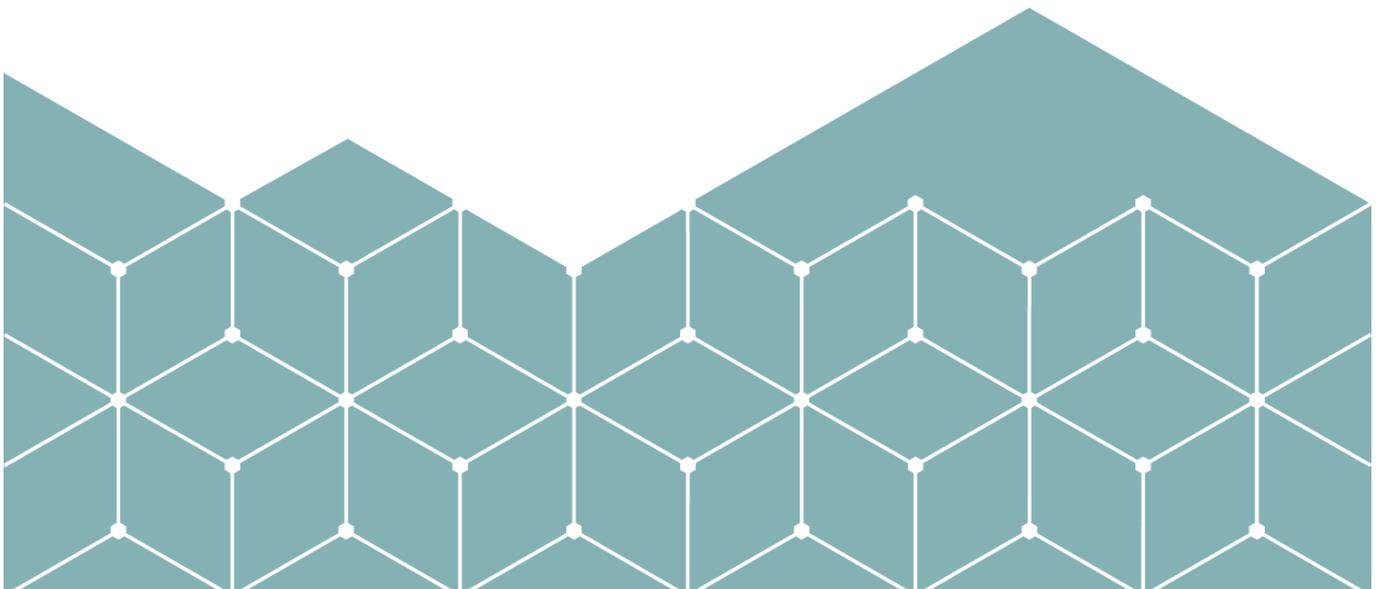


Table des matières

Remerciements	3
Résumé	4
Introduction	8
Les activités ludiques dans le cadre scolaire	10
Les expérimentations antérieures du jeu de rôle dans l'enseignement linguistique	13
La définition de la notion de "vocabulaire"	16
L'importance du vocabulaire	16
Les types de vocabulaire	18
Cadre théorique	25
La méthode grammaire-traduction (GT)	27
La perspective actionnelle et communicative	33
L'apprentissage linguistique axé sur la forme	35
Méthode	41
Participants	46
Matériel	48
Analyse statistique	50
Résultats des tests	53
Discussion	57
Conclusion	62
Bibliographie	66
Annexe 1	74
Annexe 2	78
Annexe 3	86
Annexe 4	88

Remerciements

Tout d'abord, je dédie ce mémoire à mon mari, Gunnar Blixth et à ma sœur bien aimée, Fatima Kettaf, pour leur soutien et leurs encouragements durant mes études de master. Grâce à eux, je suis arrivée à élaborer ce mémoire. Mes remerciements vont également à mon directeur de mémoire, Franck Orban, qui m'a guidée et aidée dans la réalisation de mon projet.

Je tiens aussi à remercier mes collègues, Petter Westerström et Andréa Barber et mes professeurs en Norvège et en Suède d'avoir suivi et complété ce voyage avec moi. Je souhaite également remercier mes filles pour leur soutien moral, leur aide et conseils qui m'ont encouragée à continuer jusqu'au bout. Merci infiniment.

Résumé

L'apprentissage d'une nouvelle langue (que ce soit la première langue étrangère, L1 ou la langue seconde, L2) nécessite l'acquisition de beaucoup de compétences langagières. La compétence lexicale est l'une des compétences linguistiques les plus importantes requises pour apprendre une nouvelle langue. Le vocabulaire est un facteur indispensable dans la compréhension et la capacité de communiquer dans n'importe quelle langue. Pour cette raison, il est très important que l'enseignant puisse choisir des méthodes appropriées, afin d'aider ses élèves à acquérir de nouveaux mots.

Au cours de notre vie professionnelle en tant que professeur de langues à l'école Ramnerödsskolan en Suède, nous avons remarqué que les élèves de FLE (français langue étrangère) sont exposés à de nombreux problèmes concernant l'apprentissage du vocabulaire. Malgré l'utilisation des TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) en classes de FLE tels que quizlet, mots croisés, les cartes flash, dictogloss, etc., les élèves montrent peu d'intérêt et d'engagement à apprendre le vocabulaire. Alors, nous avons pensé à l'intégration des activités ludiques, d'où les jeux de rôle en classe de FLE, afin de les motiver et susciter leur intérêt. En Suède, le programme d'éducation concernant les langues vivantes repose sur des approches pédagogiques assez récentes. Une perspective parmi d'autres est la perspective actionnelle et communicative qui est prônée dans l'enseignement des langues étrangères. Les enseignants sont confrontés à un éventail de méthodes et d'approches dont ils profitent pour enseigner la langue cible. Beaucoup d'enseignants n'utilisent que quelques-unes de ces méthodes en raison de contraintes de temps et de la charge de travail. Ainsi, pour de nombreux enseignants, la méthode de grammaire-traduction est la plus courante. Celle-ci repose sur la mémorisation et l'apprentissage par cœur. Il n'y a rien de mal à utiliser cette méthode, car elle présente certains avantages, même s'ils sont peu nombreux mais utiles pour l'apprentissage de certaines compétences linguistiques. De ce fait, nous avons choisi de mettre l'accent sur l'utilisation des activités de jeu de rôle dans une classe de FLE. Celles-ci fournissent un environnement d'apprentissage agréable où les élèves s'amuse à utiliser le vocabulaire de manière appropriée dans des situations authentiques.

Dans ce mémoire, notre objectif est de nous concentrer sur les activités de jeux de rôle pour montrer leur efficacité par rapport à la méthode grammaire-traduction.

Nous avons mené une étude expérimentale qui consiste en deux tests, pré-test et post-test, dans une classe de 8ème année avec des jeunes de l'âge de 14 ans. Nous avons divisé la classe en deux, dont le premier groupe (groupe témoin) a suivi la méthode grammaire-traduction que nous appelons méthode traditionnelle, tandis que l'autre groupe (groupe expérimental) a reçu un enseignement basé sur l'activité des jeux de rôle. Les résultats du pré-test des deux groupes n'ont révélé aucune différence significative concernant l'acquisition du vocabulaire. Cependant, les résultats du post-test du groupe expérimental étaient meilleurs que ceux du groupe témoin. En fait, il semblerait que ce sont les avantages et les effets des jeux de rôle qui ont contribué à une meilleure rétention d'informations. Si ces connaissances étaient administrées par répétition régulière, elles seraient mieux assimilées, et donc mobilisées plus longtemps. Dans notre cas, la verbalisation des savoirs (les mots du vocabulaire auxquels les apprenants ont été exposés lors de la lecture du roman et son adaptation filmique) pourrait permettre d'acquérir du vocabulaire sur le long terme.

Mots clés : la méthode traditionnelle, les jeux de rôle, FLE, PPP-perspective, la perspective actionnelle et communicative, vocabulaire, mémoire à long terme et à court terme, la compétence lexicale.

Abstract

The acquisition of a new language (whether it is the first foreign language, L1 or the second language, L2) requires the acquisition of many language skills. The lexical competence is among the language competences considered as the most important, required to learn a new language. Vocabulary is an essential factor in comprehension and ability to communicate in any language. For this reason, it is important that the teacher can choose appropriate methods, in order to help his/her pupils to acquire new words.

During our professional life as languages teachers at Ramnerödsskolan school in Sweden, we have noticed that FLE-learners (French as foreign language) are confronted with many problems concerning vocabulary learning and retention. Despite the utilization of ICTE (Information and communication technologies in education) in FLE classes such as quizlet, cross-words, flashcards, dictogloss, etc., the learners reveal little interest and engagement in acquiring the vocabulary. Thus, we thought of integrating ludic activities, hence the role-playing games in a FLE class, in order to motivate them and arouse their interest. In Sweden, the curriculum regarding modern languages is based on fairly recent pedagogical approaches. One perspective among others is the task-based and communicative perspective that is advocated in the teaching of foreign languages. Teachers are exposed to a range of methods and approaches for which they take advantage of in teaching the target language. Many teachers use only a few of these methods because of the time pressure and a heavy workload. Thus, for many teachers, the grammar-translation method is the most common and frequent. This is based on memorization and rote learning. There is nothing wrong with using this method, as it has some advantages, although they are few but useful for learning some language competences.

In this thesis, our aim is to focus on role-playing activities to show their effectiveness compared with the grammar-translation method. These afford a pleasant learning environment where learners can have fun using vocabulary appropriately in authentic situations.

We conducted an experimental study which consists of two tests, pre-test and post-test, in an 8th grade class with 14 years old students. We divided the class into two, of which the first

group (control group) followed the grammar-translation method that we call the traditional method while the other group (experimental group) received instruction based on the activity of the role-playing games. The pre-test results of the two groups revealed no significant difference in vocabulary acquisition. However, the post-test results of the experimental group were better than those of the control group. In fact, it would seem that the benefits and effects of role-playing games may have contributed to better information retention. If this knowledge were administered by regular repetition, it would be better assimilated, and therefore used for a longer period of time. In our case, the verbalization of knowledge (the words of the vocabulary to which the learners were exposed during the reading of the novel and its film adaptation) could make it possible to acquire vocabulary in the long term.

Keywords: traditional method, role-playing, FLE, PPP-perspective, the task-based and communicative perspective, vocabulary, long-term and short-term memory, lexical competence.

Introduction

Avec l'essor de la méthodologie de communication à la fin des années 1970, l'importance de l'enseignement de la grammaire dans l'acquisition d'une langue étrangère a été sous-estimé. Elle a même été considérée comme inutile et pourrait être inefficace dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Nassaji & Fotos, 2004). Cette évolution rapide et constante des méthodologies place les enseignants devant un grand défi dans leur vie professionnelle. L'enseignant a donc du mal à savoir quelles méthodes efficaces à intégrer dans sa pratique pédagogique, pour faciliter l'apprentissage d'une nouvelle langue. Ce dernier repose sur plusieurs composantes langagières, parmi lesquelles nous choisissons la compétence lexicale, qui fait l'objet de notre étude. Il est évident que le vocabulaire seul ne suffit pas pour maîtriser une langue, il est donc nécessaire d'accumuler d'autres compétences pour y parvenir.

Notre étude actuelle se limite donc à l'acquisition du vocabulaire, un facteur important pour acquérir une langue. Ce choix n'est pas aléatoire, mais il est basé sur nos observations concernant l'apprentissage du vocabulaire chez nos élèves de FLE et de ELE de quatorze ans (espagnol comme langue étrangère). Nous avons remarqué qu'ils avaient des difficultés à assimiler les mots de vocabulaire en classe de langue. Un autre constat concernant toujours le même domaine, est l'utilisation fréquente de la méthode grammaire-traduction par certains collègues. Cette ancienne méthode repose sur la traduction et la lecture de textes littéraires, ne privilégie pas la compétence orale et accorde plus d'importance à la forme qu'au sens.

La méthodologie grammaire-traduction a dominé la première moitié du 20ème siècle. Mais au cours de sa seconde moitié, un nombre important d'approches et de méthodes pédagogiques apparaissent. Malheureusement, de nombreux enseignants confrontés à cet éventail de méthodes n'en utilisent qu'une partie vu les contraintes de temps et la charge de travail. Pour certains, la méthode grammaire-traduction reste un recours courant à utiliser puisqu'ils se sentent en sécurité et s'y sont habitués, en particulier les enseignants plus âgés. La méthode grammaire-traduction repose sur la mémorisation et l'apprentissage par cœur. En vérité, elle s'est avérée inutile et moins efficace comme le confirment de nombreuses études récentes que nous allons en discuter dans les prochaines sections.

Nous nous sommes inspirés des résultats de recherches antérieures portant sur la compétitivité des méthodes pédagogiques d'enseignement, pour mener une étude similaire. Notre objectif est d'essayer de prouver l'efficacité des méthodes innovantes par rapport à la méthode de Grammaire-traduction. Nous avons donc choisi l'activité des jeux de rôle entre autres, que nous souhaitons comparer avec la méthode Grammaire-traduction en ce qui concerne l'apprentissage du vocabulaire. Notre recherche est basée sur la collecte de données qui seront analysées pour pouvoir déterminer le degré d'efficacité de ces méthodes. Nous nous attendons à ce que l'activité de jeu de rôle soit plus efficace car les avantages du jeu de rôle sont nombreux par rapport à la méthode grammaire-traduction. Ces avantages seront traités en détail dans le cadre théorique.

Comme précédemment dit, l'apprentissage du vocabulaire par l'activité de jeu de rôle est le thème de notre présente étude. Notre hypothèse de travail est donc la suivante : L'utilisation de l'activité du jeu de rôle permet-elle une meilleure acquisition de vocabulaire par rapport à la méthode grammaire-traduction, chez les élèves de FLE ?

Dans un premier temps, nous commencerons par définir et expliquer l'importance d'utiliser des activités ludiques dans une classe de langue. Puis, nous exposerons quelques recherches antérieures qui ont tenté de prouver l'efficacité des méthodologies récentes par rapport à l'ancienne méthode. Nous discuterons ensuite de la notion de vocabulaire et de ce que nous entendons par celui-ci dans un contexte d'apprentissage de langues étrangères. Dans un second temps, nous reviendrons sur une approche théorique dans laquelle nous aborderons le rôle de la mémoire et de la mémorisation dans l'acquisition de langues. Dans un troisième temps, nous parlerons de quelques méthodologies pédagogiques mises en œuvre de nos jours. Après cela, viendront ensuite successivement des sessions telles que la contextualisation de la recherche-action, la description de la méthodologie, les outils de recherche choisis et les procédures. Les derniers chapitres de ce mémoire seront consacrés à la discussion et conclusion. Dans celles-ci, nous discuterons des manières de résoudre les problèmes rencontrés, des avantages et désavantages des activités des jeux de rôle, tout en nous appuyant sur les résultats obtenus au cours de cette étude ainsi que sur d'autres.

Les activités ludiques dans le cadre scolaire

Les définitions attribuées aux activités ludiques sont nombreuses mais nous n'en citons que quelques-unes dans ce mémoire. Selon Dearden (1967), le ludique est défini comme quelque chose relatif au jeu ou caractérisé par le jeu et par une tendance à s'amuser. Il définit le jeu comme *“une activité non sérieuse et autonome dans laquelle nous nous engageons juste pour la satisfaction qui y est impliquée”* (Dearden 1967, p.59).

Selon Bernardo, *“le ludique est tout ce qui permet de construire des connaissances de manière plus libre et spontanée”* (Bernardo, 2009, p.60). L'élément ludique ajoute des sentiments de joie, de satisfaction et d'enthousiasme, permettant à la fois la connaissance et la compréhension du monde. Bernardo insiste sur le fait que certaines activités ludiques n'ont pas de valeur pédagogique, et pour cette raison l'enseignant doit choisir des tâches qui permettent aux élèves de mieux réussir le processus d'apprentissage. Cela dit, le professeur doit préparer des activités significatives qui contribuent à un environnement d'apprentissage moins rigide et efficace. Cet environnement permet aux apprenants de s'amuser tout en apprenant la langue (Bernardo, 2009, p.79). L'auteur dit que les activités ludiques favorisent et stimulent l'apprentissage d'une façon dynamique et plus réelle. Elles permettent aux apprenants de socialiser et de développer l'aptitude d'interagir avec les autres.

Selon Debyser (1978b), les jeux de créativité développent le potentiel langagier des apprenants tout en stimulant la créativité et la production de discours originaux. Selon lui, les élèves se libèrent des contraintes et des imitations des modèles scolaires traditionnels et monotones. Debyser prétend que les jeux de créativité font *“éclater”* le langage. Il prétend également que les jeux ludiques ont un grand impact sur le processus d'apprentissage, parce qu'ils sont riches en sens. Les activités ludiques stimulent l'imagination des apprenants et permettent un apprentissage indirect. Cela dit que les élèves ne portent pas leur attention sur la langue, mais sur son utilisation.

Jones (2017) soutient que l'intégration d'une approche ludique dans l'enseignement des langues étrangères sous-tend la motivation des élèves et la réussite de l'apprentissage. Cela

dit, les jeux ludiques en classe de langue étrangère (LE) développent tous les éléments constitutifs de l'apprenant qu'il soit question de l'aspect social, cognitif ou émotionnel. Les tâches ludiques favorisent l'apprentissage de nouveaux concepts et stimulent leur raisonnement. En plus, les apprenants se sentent plus à l'aise et motivés. De cette façon, les apprenants améliorent leurs performances. D'après Jones, le choix des activités ludiques est très important et doit susciter l'intérêt des élèves pour maintenir leur engagement et les motiver à apprendre la langue.

Comme notre étude vise à déterminer l'efficacité du jeu de rôle dans l'apprentissage du vocabulaire, il nous paraît nécessaire de présenter ce que certains chercheurs ont dit à ce sujet. Voici quelques avantages inhérents aux activités du jeu de rôle :

Le jeu de rôle est une stratégie bien connue qui aide les élèves à s'adapter à de nouveaux environnements sociaux. Shankar et al indiquent que *“L'utilisation précoce des jeux de rôle dans l'enseignement peut exposer les apprenants à différentes situations auxquelles ils sont susceptibles de faire face dans leur future carrière”* (Shankar et al, 2012, p.1-10). De plus, l'utilisation d'activités de jeux de rôle pourrait fournir un environnement d'apprentissage dans lequel les élèves s'amuse sans stresser à manipuler la langue.

L'utilisation d'activités de jeu de rôle promeut les compétences de communication et encourage les apprenants de langues à maîtriser également et enrichir l'apprentissage du vocabulaire en faisant des activités de conversation. Ces situations de communication concrètes et interactives paraissent libérer la parole des apprenants. De plus, l'activité du jeu de rôle pourrait aider les apprenants à améliorer leur compétence de communication dans les trois domaines de la linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Comme mentionné ci-dessus, les jeux de rôle peuvent être bénéfiques et aider à transmettre des savoirs et des connaissances aux apprenants. En effet, l'utilisation des jeux de rôle en classe doit être guidée et dirigée par le professeur. Il ne faut surtout pas laisser les élèves s'amuser sans intervention et il est tout aussi important que les enseignants et les élèves soient actifs durant l'activité. En revanche, les jeux de rôle ne résolvent pas tous les problèmes rencontrés dans une salle de classe. Par

conséquent, il est très important d'être conscient des inconvénients que les jeux de rôle pourraient causer. Dans le paragraphe suivant, nous présenterons nos conclusions personnelles formulées à partir de nos propres observations au cours de l'activité du jeu de rôle.

Ces dernières, nous ont mené à réfléchir sur le choix des activités et le bon moment pour leur mise en œuvre. Tout d'abord, nous avons constaté que l'utilisation de l'activité du jeu de rôle pour apprendre de nouvelles notions est moins efficace et n'apporte que peu de bénéfices. En revanche, le recours à celle-ci serait plus efficace et pertinent après avoir déjà transmis des connaissances et des savoirs d'un thème spécifique aux élèves. Autrement dit, l'activité du jeu de rôle est préconisée lorsque l'enseignant souhaite réactiver des connaissances acquises antérieurement. En somme, c'est à l'enseignant de s'assurer que l'activité du jeu de rôle est efficace et pertinente avant de l'intégrer à sa pratique pédagogique.

En outre, nous avons observé que certains élèves qui sont plus doués à l'oral, ont des difficultés lorsqu'ils sont sollicités pour participer à des activités centrées sur l'écrit. Quand ces élèves passent du jeu de rôle à l'écrit, ils rencontrent des problèmes tels que l'orthographe des mots, la formulation des phrases et ainsi, ils se plaignent beaucoup en refusant ce changement d'activités.

Quelques réflexions sur le jeu de rôle dans l'apprentissage d'une nouvelle langue

Nous pensons que la présente étude est judicieuse pour les raisons suivantes :

1- L'utilisation du jeu de rôle peut être bénéfique et utile dans la maîtrise et le développement du vocabulaire.

2- L'étude pourrait fournir aux enseignants de FLE des solutions pour développer le vocabulaire d'une manière efficace et appropriée. Elle pourrait également les inciter à pratiquer l'activité du jeu de rôle en classe de FLE.

3- L'intégration des activités ludiques dans une classe de FLE est très importante. Car cela pourrait susciter l'intérêt des élèves, maintenir leur engagement et les motiver à apprendre la langue.

4- Les jeux de rôle permettent aux élèves de se libérer des contraintes et des imitations des modèles scolaires traditionnels et monotones. Ils ont un grand impact sur le processus d'apprentissage parce qu'ils sont riches en sens.

5- Le jeu de rôle pourrait être une bonne pratique ludique pour un cadre scolaire interculturel. Les apprenants ayant des cultures et des origines différentes, ont généralement des compétences langagières qui ne sont pas suffisantes pour être comprises par l'enseignant ou par leurs camarades. Pour cette raison, les activités du jeu de rôle par le biais des perspectives socioculturelles, pourraient développer le langage des apprenants à travers la communication et l'interaction sociale avec d'autres individus.

6- L'étude pourrait ouvrir de nouvelles perspectives aux chercheurs pour des études plus poussées dans le domaine de l'apprentissage du vocabulaire. Car les jeux de rôle offrent la possibilité de mettre la théorie en pratique.

Après avoir énuméré quelques avantages des jeux ludiques, nous évoquerons quelques recherches récentes portant sur le thème de la compétence lexicale par le biais de l'activité des jeux de rôle.

Les expérimentations antérieures du jeu de rôle dans l'enseignement linguistique

Le processus d'acquisition nécessite des changements et des variations de temps en temps, car beaucoup de répétitions et de structures rendent la tâche plus difficile pour les élèves. Pour y remédier, on peut pratiquer de nouvelles activités de vocabulaire. Anuthama affirme

que : « Le vocabulaire est difficile à enseigner en raison de la complexité de ses aspects linguistiques, sémantiques et psycho-cognitifs. Les enseignants devraient donc continuer à chercher d'autres moyens pour remplacer la répétition par cœur par des techniques plus efficaces » (Anuthama, 2010, p.10).

Alabsi (2016), dans son article « L'efficacité de la stratégie de jeu de rôle dans l'enseignement du vocabulaire », souligne que les étudiants saoudiens en anglais sont confrontés à de nombreuses difficultés d'acquisition du vocabulaire. Cela pourrait provenir de l'utilisation généralisée de méthodes traditionnelles axées sur la mémorisation et l'apprentissage par cœur. L'auteure affirme que le jeu de rôle pourrait potentiellement être un moyen agréable de susciter l'intérêt des apprenants à utiliser le vocabulaire d'une manière appropriée dans des situations authentiques. Pour tester son hypothèse, une étude expérimentale a été menée dans un collège pour filles situé à Al-Madinah, en Arabie Saoudite pendant le premier semestre de 2015. Les participantes utilisaient le manuel *Flying High for Saudi Arabia* dont les chapitres 2 et 3 ont été retenus pour mener cette étude. Quarante apprenantes ayant le premier niveau de compétence en anglais ont reçu un enseignement de vocabulaire basé sur une stratégie de jeu de rôle. Les élèves en EFL (English as foreign language) avaient un âge moyen de 15 à 16 ans et étudiaient l'anglais depuis 4 ans. Leur langue maternelle était l'arabe.

Les chercheurs ont fait des comparaisons pré et post-test sur les résultats des tests de vocabulaire entre deux groupes de première année. Deux mêmes chapitres du manuel d'anglais ont été enseignés à deux classes (un groupe expérimental et un groupe témoin). Le groupe expérimental a reçu un enseignement basé sur l'activité du jeu de rôle alors que le groupe de contrôle a reçu un enseignement par les méthodes traditionnelles. Le T-test (test de moyenne) ne révèle aucune différence significative dans le pré-test. A contrario, le post-test montre une différence significative entre le score moyen du groupe expérimental et celui du groupe de contrôle. Le score moyen du groupe expérimental est significativement supérieur à celui du groupe de contrôle. Ces résultats démontrent l'effet bénéfique de l'intégration du jeu de rôle dans l'enseignement de l'anglais.

Nair, Yusof et Arumugam (2014) ont mené une étude quasi-expérimentale au début de 2009 dans des écoles maternelles publiques tamoules dans le district de Kinta, en Malaisie. Cette

étude a été conduite sur une période de six semaines pour enseigner la langue malaise aux élèves du préscolaire. Les chercheurs voulaient savoir si l'utilisation de l'activité du jeu de rôle contribuait à une meilleure maîtrise de la langue malaise par rapport à la méthode traditionnelle (grammaire-traduction). Les chercheurs ont choisi deux écoles maternelles tamoules qu'ils ont nommées école A et école B. Deux classes de l'école A ont été choisies comme groupe expérimental (50 élèves), et deux classes de l'école B ont été retenues comme groupe témoin (50 élèves). Ces deux écoles ont presque les mêmes caractéristiques.

Les résultats de cette recherche indiquent que l'utilisation du jeu de rôle promeut incontestablement l'acquisition du vocabulaire et suscite l'intérêt des élèves pour l'apprentissage de la langue malaise. Les enfants du groupe expérimental ont de meilleures notes en vocabulaire dans presque tous les thèmes enseignés car ils ont bénéficié de l'activité du jeu de rôle. Les chercheurs soulignent que le jeu et l'interaction pendant l'apprentissage sont essentiels pour que les élèves acquièrent le vocabulaire. Comme l'affirment Scarfo et Littleford (2008), la méthode de jeu a aidé les enfants à construire des blocs de connaissances liés aux thèmes étudiés et à améliorer leur vocabulaire.

Altun (2015) a mené une étude de cas sur la mise en œuvre d'activités de jeu de rôle pour explorer les avantages de ces activités dans le développement du langage. Cette étude a été menée à l'université de Ishik à Erbil, en Irak (Département d'enseignement de l'anglais), en 2014. 40 étudiants ont participé à cette étude et ils étaient en troisième année de ELT (English language teaching). Les résultats obtenus au cours de cette recherche ont montré que les activités de jeu de rôle ont créé un environnement d'apprentissage moins formel où les élèves ont été motivés à utiliser la langue. Les résultats montrent que les apprenants qui utilisent les activités de jeux de rôle ont plus confiance en eux. De plus, ces activités permettent de renforcer, de motiver et de promouvoir les compétences orales des apprenants de langues étrangères.

Comme notre présente étude porte sur l'apprentissage du vocabulaire, nous souhaitons expliquer ce que nous entendons ici par « vocabulaire ». Nous avons déjà mentionné plus haut que notre mémoire se limite à l'apprentissage du vocabulaire sans sous-estimer l'importance

d'autres compétences. Il est entendu que toutes les compétences sont plus ou moins importantes dans l'acquisition d'une langue. Ainsi, dans la section suivante, nous nous concentrerons uniquement sur la notion de "vocabulaire", sa définition, son importance et ses différents types, qui seront discutés et expliqués.

La définition de la notion de "vocabulaire"

Le mot "vocabulaire" dérive du latin "vocabulary" et signifie une liste de mot. Dans les années 1700, le mot vocabulaire a reçu une signification plus récente qui réfère à l'ensemble des mots connus d'un individu (Cuq, 2003).

Jadis, l'enseignement du vocabulaire n'avait pas beaucoup d'importance car, à cette époque, les didacticiens pensaient que son apprentissage pourrait se produire par lui-même (Nation et Moir, 2008). Aujourd'hui, avec l'essor de diverses méthodologies et approches de l'enseignement, l'apprentissage du vocabulaire est reconsidéré et a reçu plus d'attention en raison de son rôle dans l'acquisition d'une nouvelle langue.

L'importance du vocabulaire

Le vocabulaire est un facteur important dans la maîtrise et l'apprentissage d'une langue. Cette acquisition lexicale fournit la base de la performance de l'apprenant dans d'autres compétences linguistiques. Nous désignons par la performance, l'actualisation pratique de la connaissance lexicale acquise par l'apprenant. De ce fait, un bon vocabulaire est essentiel pour une communication orale et écrite claire et efficace. L'acquisition lexicale pourrait permettre aux élèves d'exprimer leurs propres idées avec une plus grande fluidité (Al Qahtani, 2015). Selon ce dernier, l'apprentissage du lexique doit se faire en utilisant des stratégies permettant aux élèves d'apprendre le vocabulaire de manière affective.

Donc, la dimension affective mérite d'être expliquée puisqu'elle est indispensable dans un contexte d'apprentissage et d'enseignement de langues étrangères. Le terme "affectif" désigne les croyances, les sentiments, les attitudes et les émotions qui déterminent de manière révélatrice notre comportement. Oatley et Jenkins affirment que : « les émotions ne sont pas des compléments. Elles sont au cœur même de la vie mentale des êtres humains et font la jonction entre ce qui est important pour chacun de nous et le monde des personnes, les choses et les événements » (Oatley et Jenkins, 1996, 122).

D'après Joseph Ledoux (1966), les recherches récentes en neurosciences affirment que l'affectif et le cognitif sont indissociables. Car ce qui se passe à l'intérieur des apprenants dépend de facteurs individuels tels que la motivation, l'estime de soi, l'inhibition, l'anxiété, etc. En revanche, ce qui se passe entre les apprenants renvoie aux aspects de la relation ayant peut-être des rapports avec les interactions dans la classe dont il faut prendre en considération les attitudes de l'enseignant et la création d'un environnement de classe approprié. De plus, les aspects de la relation peuvent être liés aux processus interculturels comme par exemple, le choc culturel dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Les recherches actuelles en neuroscience affirment que le traitement des informations provenant des sens mobilise plusieurs parties du cerveau en interagissant en complémentarité. Sousa (2002), nous explique que la rétention d'informations sensorielles, l'input, pourrait être utile à la mémorisation à long et à court terme pour être réutiliser plus tard dans d'autres situations. L'auteur prétend également que la rétention d'informations est le résultat d'une combinaison entre des méthodes utilisées (auditive, tactile, visuelle) et la prise en considération des modes d'apprentissage des élèves. Elle ajoute que la méthode utilisée a peu d'importance, mais celle-ci "exige que l'apprenant fasse preuve d'une attention consciente. Il faut également qu'il construise des cadres de travail conceptuels qui ont du sens et de la pertinence pour permettre une éventuelle consolidation dans les réseaux de stockage à long terme" (Sousa, 2002, p. 91). En prenant Sousa comme point de départ, nous voudrions savoir si sa théorie s'applique aussi au jeu de rôle. En d'autres termes, les jeux de rôle contribuent-ils à une meilleure rétention du vocabulaire ? Lorsque les apprenants jouent des rôles qui leur ont été affectés, ils établissent des relations entre le vocabulaire à apprendre et les percep-

tions sensorielles. Donc, plus les sens sont stimulés d'une façon holistique, plus les associations seront renforcées chez l'apprenant. Il est donc probable que les informations soient retenues et assimilées d'une manière permanente. Pour justifier nos propos, voici un exemple simple lors d'un apprentissage d'un nouveau mot : pour apprendre le terme une poire, l'élève devrait fixer son regard sur l'image de la poire, la goûter, la manipuler, etc.

Shams et Seitz (2008) expliquent que plus les informations proviennent d'un grand nombre de stimuli lors du premier contact avec un mot, plus sa stimulation suscitera l'activation d'un plus grand réseau de repères multisensoriels. Ces derniers faciliteront la rétention et la réutilisation de ce mot dans une situation spécifique. Ils prétendent que les individus mémorisent à peu près 30% de ce qu'ils ont vu, 10% de ce qu'ils ont lu et 20% de ce qu'ils ont entendu. Cependant, l'utilisation totale de tous ces sens atteint probablement un pourcentage d'à peu près 50%.

Si le terme "vocabulaire" est utilisé pour désigner une liste de mots, alors combien de types de vocabulaire y a-t-il ? La réponse à cette question sera donnée dans le paragraphe suivant.

Les types de vocabulaire

Il existe plusieurs types de vocabulaire. Dans notre étude, nous en considérons néanmoins seulement quatre. Les plus couramment utilisés en classe de FLE sont : les classes grammaticales, la sémantique, la lecture et l'écriture. Mais qu'entendons-nous par la connaissance du vocabulaire par l'élève lui-même ? Laufer (1998), prétend que la connaissance des mots par les élèves est divisée en deux grands types de vocabulaire : l'actif et le passif. Un vocabulaire actif est un mot qu'une personne utilise et un mot passif est un mot qu'une personne comprend, mais n'utilise pas. De plus, cette connaissance lexicale va graduellement de la non-compréhension d'un mot à la pleine connaissance de sa signification, de ses formes et de son utilisation. (Laufer, 1998).

L'écoute des mots prononcés par un locuteur est un vocabulaire de type passif. Lorsqu'un élève écoute des mots prononcés par un locuteur, il est capable de relier ceux-ci à leur signification. Cette compréhension est facilitée par le contexte des mots et l'intonation. Dans le cas où il y a un contact visuel entre l'auditeur et son locuteur, la compréhension sera encore plus facilitée par les gestes et les expressions faciales. (Ewers, 2010).

Pour comprendre comment l'élève se fait une représentation d'un mot qu'il entend, nous devons évoquer la notion du signe linguistique du fameux sémiologue et linguiste Ferdinand de Saussure cité par Olivero (2014). Selon lui, le signe linguistique est composé de deux éléments, un élément conceptuel appelé signifié et un élément expressif appelé signifiant. Un signe est quelque chose qui réfère à autre chose différente de lui-même. Olivero (2014) prétend que la relation entre les deux composants du signe est arbitraire. Le signifiant est auditif et est l'aspect matériel du signe - il peut être une image acoustique, des gestes, une suite de lettres -, tandis que le signifié est son aspect conceptuel et renvoie au sens (Olivero, 2014).

La lecture des mots déjà compris et connus par l'apprenant, dans un passage textuel est également considérée comme un type de vocabulaire passif. L'apprenant est capable de reconnaître la forme de ses lettres, comment elles se correspondent et comment leur somme est comprise. En d'autres termes, cela correspond à la compréhension de l'orthographe, du sens et de la signification exacte d'un mot dans son contexte. (Crow, 1985).

A contrario, l'écriture des mots connus et compris par l'élève correspond au genre de vocabulaire actif. Ensemble, l'écriture et la lecture forment les compétences de base nécessaires pour qu'une personne soit alphabétisée. De ce fait, lorsqu'un élève prétend connaître un mot, il le fait en sachant sa signification, comment l'épeler et l'utiliser correctement. (Muncie, 2002).

L'expression orale ou la parole est l'un des types de vocabulaire qui révèle la connaissance des mots d'une personne. Cette expression orale pourrait s'appuyer sur quelques éléments comme : l'intonation, les expressions faciales et les gestes..., ceci afin de faciliter sa compréhension chez les locuteurs. La connaissance d'un mot est sous-tendue par son bon usage et sa prononciation. (Paribakht, T. S., & Wesche, M., 1997).

Le vocabulaire est-il retenu et mémorisé par les apprenants de FLE ?

Comme nous l'avons expliqué dans les sections précédentes, ce projet s'inscrit dans l'idée de repenser les stratégies d'acquisition et de rétention du vocabulaire en langue étrangère, le FLE, à travers l'activité des jeux de rôle. De fait, le concept de rétention nous fait penser au rôle de la mémoire, qui sans doute ne nous laisse pas le libre arbitre de la négliger. À cet effet, nous devrions tout d'abord expliquer ce que nous entendons par la notion de rétention.

D'après Schuetze (2014) cité par Elyas, T., & Al-Zahrani, B. S. (2019), la rétention du vocabulaire est définie comme l'aptitude de se souvenir du sens des mots et de les utiliser **activement** des jours ou des semaines après qu'ils ont été traités. Il ajoute que cette rétention de mots est une condition bénéfique et préalable à leur processus d'apprentissage. Golonka (2012) appuie les affirmations de Schuetze (2014) en prétendant qu'un bon apprentissage du vocabulaire exige un codage et une mémorisation efficaces des mots. Ce stockage donne lieu à des possibilités de récupération en cas de besoin après un processus prolongé de pratique. Dans notre cas, le jeu de rôle est un moyen par lequel les apprenants récupèrent les mots qui leur ont été enseignés ou exposés antérieurement.

La mémoire est au centre de tout apprentissage. Cela dit, en tant qu'enseignants, il faut que nous nous intéressions davantage au fonctionnement de la mémoire dans un contexte d'apprentissage. Lorsque les apprenants essaient d'apprendre des mots nouveaux d'un vocabulaire donné, ils ont principalement recours à la mémoire et à ses composantes. Mais la rétention des mots diffère d'un élève à l'autre, certains assimilant très vite, tandis que d'autres ont du mal à les mémoriser. Pour cette raison, nous voudrions mettre l'accent sur le rôle de la mémoire dans un contexte d'apprentissage en langue étrangère. En fait, l'augmentation du vocabulaire chez l'apprenant passe obligatoirement par le processus de mémorisation. Donc, la question à nous poser est la suivante : comment la mémoire permet-elle une assimilation d'informations de longue durée ? Il s'agit tout simplement de comprendre comment explorer et exploiter le rôle de la mémoire dans une classe de langue afin d'augmenter le vocabulaire chez l'apprenant.

1. Définition de la mémoire

D'après les chercheurs en neuropsychologie et en psychologie, la mémoire se définit comme étant une capacité à conserver des idées préalablement acquises. Quant à Cuq, il en donne une explication plus détaillée : « La *capacité d'un individu à saisir l'information issue de l'environnement, à la conserver selon différentes modalités, puis à la recouvrer.* » (Cuq, 2003, 216). Le processus de mémorisation est celui qui nous intéresse le plus puisque nous voudrions comprendre sa corrélation avec l'apprentissage dans un contexte d'acquisition en langue étrangère. Autrement dit, comprendre comment l'élève s'organise pour saisir les informations, les retenir, les mémoriser et les comprendre en langue étrangère. De plus, nous discuterons des pratiques pédagogiques telles que les tâches à réaliser, les exercices, les activités, etc. qui sous-tendent le processus de mémorisation de l'apprenant et développent sa mémoire.

Nous pouvons aussi considérer la mémoire comme un instrument de représentation des connaissances. Cet instrument compile ces connaissances en s'appuyant sur la catégorisation et l'analyse de celles-ci. Cette stratégie dynamique d'aspect cognitif permet de faire un lien entre l'ancienne information et la nouvelle. Donc, il faut que l'enseignant sache choisir des activités qui permettent l'exploitation efficace de la mémoire.

2. Les types de mémoire

La durée de rétention de l'information dans la mémoire sous-tend les distinctions entre les divers types de mémoire. Il existe plusieurs mémoires. Mais nous évoquerons ici seulement les formes principales telles que la mémoire sensorielle, la mémoire à long terme et la mémoire à court terme.

2.1 la mémoire sensorielle

Comme son nom l'indique, elle repose sur l'enregistrement de l'information conçue par nos sens à travers des stimuli visuels, tactiles, auditifs etc. Cette mémoire ne fonctionne pas seule,

mais dépend au contraire d'autres systèmes qui permettent la transmission de l'information à la mémoire à court terme (son abréviation est MCT). Le traitement des apprentissages se fait dans la mémoire sensorielle qui se divise en mémoire auditive, olfactive, kinesthésique, tactile et visuelle (Norman et Gascón, 1995).

2.2 La mémoire à court terme

Dans la mémoire à court terme, l'information est stockée temporairement. Celle-ci ne peut pas retenir longtemps plusieurs thèmes à la fois. Elle les transfère après filtration à la mémoire à long terme (son abréviation est MLT). La MCT permet la liaison entre ses informations et les informations de la MLT. Les connaissances stockées dans la MCT sont retenues à cause des révisions mentales. Ces dernières s'effectuent dans la mémoire de travail qui est une partie importante de la mémoire MCT. Dans cette partie se réalisent les opérations cognitives telles que le raisonnement, l'apprentissage et la compréhension sur des informations retenues pendant une durée limitée. Cette mémoire effectue plusieurs fonctions d'une manière indépendante mais tout de même structurée. Elle modifie les informations visuelles en informations verbales, stocke et gère les informations spatiales et visuelles. Elle est responsable de la réalisation des tâches dans les processus cognitifs, de la planification et de la coordination (cette action est appelée l'exécutif central) (Norman et Gascón, 1995).

2.3 La mémoire à long terme

Contrairement à la mémoire MCT et la mémoire sensorielle MS, la MLT dispose d'une capacité presque illimitée de stockage qui travaille et coopère avec les mémoires cités ci-dessus. Nous distinguons deux types de mémoires telles que la mémoire déclarative et la mémoire non-déclarative. Cette dernière est une mémoire à laquelle personne ne peut accéder volontairement ou consciemment. Elle s'adapte à l'environnement par le biais de l'automatisme. A contrario, la mémoire déclarative s'occupe des faits tels que la culture, le récit de la vie de l'individu, etc. et ces faits sont acquis à travers l'apprentissage. Cette mémoire permet un accès conscient et peut-être réutilisée ultérieurement. La mémoire déclarative consiste en deux mémoires, la mémoire sémantique (qui fait référence au langage, à la connaissance du

monde, aux apprentissages des cultures) et la mémoire épisodique (qui retient les informations qui sont liées à la vie de l'individu (Tibbetts, 1999)).

3. Le processus de mémorisation

Comme nous l'avons expliqué dans les sections précédentes, les trois mémoires MS, MCT et MLT travaillent ensemble dans le but de mémoriser l'information. Cette mémorisation passe par trois étapes qui sont : l'encodage, le stockage et la récupération. Nous n'allons pas expliquer celles-ci en détails. En revanche, nous voudrions évoquer leurs importances dans le processus de mémorisation. En fait, l'encodage est responsable de ce que nous stockons dans la mémoire tandis que la récupération dépend des conditions qui existent au moment où nous tentons de récupérer une information. Ce sont ces conditions qui déterminent la quantité et le type d'informations à récupérer. Donc, une bonne compréhension du fonctionnement de la mémoire devrait être mieux prise en compte lorsque les enseignants préparent leurs séquences pédagogiques. Cela afin d'optimiser et de consolider la mémorisation des informations.

Dans les sections précédentes, nous avons discuté des avantages et des bienfaits des jeux de rôle dans l'apprentissage du vocabulaire tels que :

-L'établissement d'un environnement d'apprentissage dans lequel les apprenants utilisent la langue en s'amusant et sans stresser.

- La stimulation des compétences de communication en faisant des activités de conversation.
- La possibilité de libérer la parole des élèves puisqu'ils sont dans des situations interactives et concrètes.
- L'amélioration de la compétence sociolinguistique, pragmatique et linguistique.

Golonka (2012), prétend qu'un long processus de pratique du vocabulaire tels que la lecture, la conversation dont le jeu de rôle est important et contribue à un stockage efficace des mots. Dans notre cas, lorsque les apprenants jouent les rôles que nous leur avons assignés, ils essaient de récupérer le vocabulaire stocké auparavant pour le réutiliser. Donc, les élèves vont,

en mobilisant aussi leur approche sensorielle, utiliser activement les mots en faisant les jeux de rôle. Nous pensons que l'activité du jeu de rôle doit se pratiquer souvent, car les mêmes mots qui ont été enseignés auparavant, réapparaîtront dans des contextes différents. La répétition est de plus nécessaire pour renforcer et améliorer le processus de mémorisation et à terme, une meilleure rétention des connaissances.

4. Apprentissage et mémoire en langue étrangère

Souvent, les professeurs de langues confondent deux concepts : mémoire et apprentissage, mais Squire.L.R définit l'apprentissage comme étant un processus qui consiste en l'acquisition d'informations nouvelles, tandis que la mémoire se charge de la permanence de l'apprentissage de telle façon qu'il peut se manifester ultérieurement (Squire, 2004). Ces deux concepts sont liés de telle façon que sans mémoire, il n'y a pas d'apprentissage et vice versa. En d'autres termes, la mémoire est le stade final de tout apprentissage. La mémorisation n'est pas seulement un acte de stockage d'informations, mais elle va bien au-delà de cela pour donner du sens aux connaissances. Celles-ci vont être évoquées et réutilisées plus tard si nécessaire. Donc, l'acte de mémoriser une information et de la restituer plus tard nécessite que l'apprenant soit actif, sinon l'apprentissage n'a pas lieu. En d'autres termes, il faut comprendre et percevoir l'information pour pouvoir la mémoriser.

Ainsi, si nous appliquons cela dans notre classe de FLE, les élèves doivent être en mesure de se rappeler du vocabulaire et des concepts enseignés, des faits, faire des conclusions, induire, déduire, etc. Un apprenant en FLE comprend un énoncé ou un message s'il dispose de connaissances préalables en langue étrangère. Celles-ci sous-tendent aussi la réception de nouvelles connaissances. En conclusion, nous pouvons dire que la mémoire soutient le processus de compréhension. Du reste, l'automatisation dans l'expression orale ou écrite est directement liée à l'information mémorisée et à la capacité de l'apprenant à la contextualiser, que ce soit en situation réelle ou en situation simulée.

Cadre théorique

L'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues

En rédigeant ce mémoire, nous nous sommes rendu compte de la nécessité d'évoquer l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues pour faire le point sur les avantages et les désavantages de chaque méthodologie. De cette manière, il sera possible de justifier de notre choix concernant l'activité à intégrer dans une classe de langue.

Selon Puren (1988), le terme "méthode" pourrait désigner les trois significations suivantes : le matériel d'enseignement ou tout simplement "cours", l'ensemble de techniques et de procédés qui suscitent l'intérêt de l'apprenant au cours et l'ensemble cohérent de techniques, de méthodes et de procédés qui sont capables de créer une cohérence entre les cours précédents et les cours actuels. Il ajoute que :

"Les méthodes constituent des données relativement permanentes, parce qu'elles se situent au niveau des objectifs techniques inhérents à tout enseignement des langues vivantes étrangères - LVE (faire accéder au sens, faire saisir les régularités, faire répéter, faire imiter, faire réutiliser ..), tandis que "les méthodologies en revanche sont des formations historiques relativement différentes les unes des autres, parce qu'elles se situent à un niveau supérieur où sont pris en compte des éléments sujets à des variations historiques déterminantes tels que : – les objectifs généraux, – les contenus linguistiques et culturels, – les théories de référence, – et les situations d'enseignement..."
(Puren, 1988, 11-12).

L'auteur se réfère à la didactique des langues comme étant un niveau plus élevé que les méthodologies. Il prétend que le méthodologue tente d'appliquer et d'élaborer la méthodologie choisie dans sa pratique pédagogique. Le didacticien a quant à lui pour objectif d'observer et d'analyser cette méthodologie. Le même auteur propose une hiérarchie pour inclure ces termes clés mentionnés en haut de la manière suivante : enseignement>didactique>méthodologies>méthodes>techniques>procédés.

Puren (1988) nous fait remarquer que les finalités de l'enseignement des langues étrangères ont constamment varié depuis la méthodologie traditionnelle. Il affirme que les objectifs étaient de genres culturels au début du 18ème siècle, puis ils changeraient pour devenir des objectifs de types pratiques à partir des années 1950. Il dit que dans cette période, la langue était considérée comme un outil de communication désigné pour encourager une conversation avec des gens qui parlent une autre langue. Ensuite, dans les années 1960, l'apprentissage des langues a atteint son apogée. Mais malheureusement plus tard dans les années 1980, ce dernier n'a plus évolué et a complètement stagné. Puren (1988) prétend de même qu'il est difficile de parler d'une succession chronologique de méthodologies puisque certaines méthodes ont existé en même temps que d'autres. En revanche, d'autres méthodologies se sont succédées en rupture avec les méthodologies antérieures.

Puren (1988) nous propose un parcours à travers les différentes méthodologies de l'enseignement des langues étrangères, LVE, dans le but d'apprécier et de comprendre leur évolution. Cette histoire d'enseignement de langues concerne la période allant de l'ère de la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. Puren (1988) divise ces méthodologies en plusieurs parties comme suit : la méthodologie traditionnelle, naturelle, directe, active, audio-orale, audiovisuelle, communicative et en dernier l'éclectisme actuel des méthodologies.

La méthode traditionnelle MT : Méthode grammaire-traduction et l'apprentissage par cœur

L'apprentissage par cœur

Dans les années 1960-1970, l'apprentissage par cœur a été jugé inefficace par certains éducateurs qui prétendent que ce type d'apprentissage n'apporte que peu de bénéfices et d'avantages à l'enseignement. Ce dénigrement émerge certainement d'un nombre de raisons, dont certaines, telles que l'interaction et la communication orale, n'avaient pas leur place dans un contexte d'apprentissage.

L'historien Lelièvre (2008) regrette l'abandon de cette méthode tombée dans l'oubli, le "par cœur", digne de ses grands apports et bénéfices à l'enseignement. Il prétend que le "par cœur" promeut la mémoire, développe la concentration et les capacités d'organisation de l'apprenant. L'auteur soutient ses propos en témoignant des universités, des collèges et des

lycées en France qui organisent des concours de mémoire en utilisant l'apprentissage par cœur. Il évoque le grand oral du bac de 2021 comme exemple pour souligner le regain de l'apprentissage par cœur. Il ajoute que depuis 1991, beaucoup de pays ont adopté cet apprentissage pour organiser des concours de mémoire. Quant à Alain Lieury (2020a), chercheur en psychologie cognitive, il prend en main la répétition tombée dans l'oubli dans les années 70 pour la réinsérer au bénéfice de la compréhension. Il souligne l'importance de faire travailler la mémoire et prétend que son fonctionnement est la clé de la réussite à l'école.

Selon Thomas Buttaci (2015), les poésies pourraient développer l'expression orale, améliorer la confiance en soi et le vocabulaire. Quant à Sébastien Martinez (2016), la mémorisation d'information nécessite un cerveau attentif qui est capable d'associer ses connaissances antérieures aux nouvelles connaissances. De plus, pour les consolider et les renforcer, un entraînement efficace est nécessaire. Il ajoute que les apprenants de nos jours n'ont pas le temps d'ancrer leurs connaissances car ils sont stressés par un programme chargé que leurs professeurs doivent achever. Martinez (2016), explique que le cerveau a besoin de temps pour que l'élève puisse réutiliser les connaissances acquises, sinon son apprentissage sera inefficace. Lorsqu'il s'agit de gagner du temps, le même auteur soutient que certaines connaissances doivent être récitées automatiquement sans autant réfléchir. Il appuie ses propos en recourant à des exemples tels que le chauffeur de taxi qui connaît les routes sans avoir besoin de GPS, un médecin qui maîtrise les médicaments génériques, etc. Ces exemples ci-dessus indiquent que le gain de temps est indispensable.

La méthode grammaire-traduction (GT)

Comme nous l'avons déjà mentionné dans ce mémoire, notre étude s'inscrit dans l'idée de comparer les deux approches d'enseignement, La grammaire-traduction et l'activité du jeu de rôle, dans un contexte d'apprentissage du vocabulaire. Sans aucun doute, toutes les approches d'enseignement sont utilisées pour enseigner des connaissances aux apprenants. Ces approches s'appuient sur des stratégies particulières pour faire acquérir aux apprenants des connaissances soit par des répétitions et du conditionnement (le cas d'approches behavioristes), des compétences communicatives et culturelles (le cas de l'approche communicative)

ou bien encore la langue comme outil de communication des expériences personnelles (l'apprenant devient un locuteur interculturel, plurilingue et fonctionnel).

Sur quelles stratégies repose l'approche de la grammaire-traduction ?

Au début du 19^{ème} siècle, la grammaire-traduction (souvent appelée méthode traditionnelle), a été utilisée pour enseigner les langues étrangères. Cette méthode est issue de la méthode classique pour enseigner le latin et le grec. Les apprenants doivent apprendre les structures et les règles grammaticales. Ensuite, ils les utilisent pour les appliquer dans la traduction des phrases vers la langue maternelle ou la première langue étrangère, L1. L'objectif de la méthode traditionnelle est de favoriser le développement intellectuel des élèves et de les rendre capables de lire et de traduire des textes littéraires dans la langue étrangère. (Defays, 2015).

La méthode grammaire-traduction conçoit la langue comme une liste de mots et de règles. De plus, l'apprenant doit toujours comparer la langue cible avec la langue L1. Quand il s'agit de l'enseignement de la culture, les apprenants doivent apprendre l'histoire, les beaux-arts et la géographie des pays qui parlent la langue cible. Cette approche traditionnelle exige que l'élève comprenne la leçon, se souvienne des règles et des mots, puis les applique dans des activités. Ces dernières sont des tâches que les apprenants réalisent. Elles peuvent être des exercices de grammaire, des leçons, des lectures commentées ou encore des traductions. (Defays, 2015).

L'enseignement basé sur la méthode grammaire-traduction concerne principalement l'apprentissage de l'écriture et de la lecture sans accorder beaucoup d'importance à l'oral (expression orale et compréhension orale). Cela dit, l'attention est portée plus sur la forme que sur le fond lors de la traduction des phrases. (Richards et Rodgers, 2014). En effet, l'apprenant n'est pas capable d'interagir oralement avec les autres car il n'y a pratiquement aucun aspect pragmatique ni dans l'expression orale ni dans la compréhension orale. Il est même témoigné par Bahlsen (1905) que l'apprenant qui reçoit un enseignement traditionnel est incapable d'écrire des lettres dans la langue cible et est également incapable d'interagir oralement avec

autrui. Cependant, l'apprenant a la capacité de communiquer en écrivant des énoncés. Cela dit, il ou elle écrit des textes corrects sans beaucoup de fautes de grammaire ni d'orthographe.

L'absence incontestable de la dimension interculturelle dans la méthode Grammaire-traduction, GT, nous a encouragé à discuter et expliquer son rôle important et sa contribution à l'apprentissage des langues (nous avons déjà mentionné dans les sections précédentes que notre classe reflète une petite société multiculturelle). Dans la section qui viendra juste après "L'histoire des méthodologies", nous discuterons de la dimension interculturelle et de ce qu'elle joue comme rôle dans une classe multiculturelle de langues.

La méthodologie naturelle

Freinet (1968) cité par Genouvrier (1970) définit la Méthode Naturelle comme ceci : *" Les processus scolaires partent de la théorie, de la science abstraite, vers la pratique plus ou moins ajustée au comportement. Démarche profondément anormale. La méthode naturelle monte de la vie normale, naturelle et complexe, vers la différenciation, la comparaison, l'exploration et la loi"* (Genouvrier, 1970).

Selon lui, la méthode naturelle suit les mêmes étapes du développement de l'enfant. Il prétend que l'enfant apprend tout en passant directement à l'action. Cela dit, l'enfant apprend à parler en parlant et apprend à marcher en marchant et ainsi de suite. Il ajoute qu'en tâtonnant, l'enfant trouve des solutions constructives et essentielles à ses problèmes. Cet enfant qui cherche sans cesse des réponses aux problèmes rencontrés, consciemment ou non, essaie d'établir des techniques de vie. Freinet conçoit l'enseignement comme un processus semblable au processus du développement de l'enfant. Il remet en question le fonctionnement et le rôle de l'école dans la société. L'auteur prétend que l'école est un lieu d'apprentissage de la vie et non pas un apprentissage qui suit un programme déterminé. En suivant un enseignement basé sur la méthode naturelle, les élèves ne comptent pas sur les leçons des professeurs mais sont eux-mêmes créateurs de connaissances.

La méthode naturelle de Freinet repose sur plusieurs notions clés qui sont : - l'ouverture de la classe de langue vers le monde extérieur, - la production de connaissances et du savoir par l'apprenant, - la construction d'une communication réelle proche de l'environnement de l'élève, - la langue est conçue comme une activité sociale, - la motivation est à l'apogée des

pédagogies, - les pratiques socialisées de communications sont au centre de l'apprentissage. La méthode naturelle a coexisté avec la méthode grammaire-traduction entre les années 1870 et 1902. L'accent est mis sur l'oral, sur la proposition grammaticale et sur le sens. Malheureusement, sa méthode reste incomplète et par conséquent, elle n'a pas duré longtemps.

La méthodologie directe

Puren (1988) considère la méthodologie directe comme la méthode la plus appropriée à l'enseignement des langues étrangères. Puren la définit comme une méthode qui se base sur des principes qui s'opposent à ceux de la méthode grammaire-traduction (elle est apparue en 1901 comme conséquence d'une évolution interne de la méthode grammaire-traduction). Cela dit, elle ne passe pas par la traduction comme dans le cas de la méthode grammaire-traduction et vise un perfectionnement de la langue étrangère sans faire appel à la langue maternelle.

Vers la fin du XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème} siècle, cette méthode a été utilisée en France, en Allemagne et un peu aux Etats-Unis. À la fin du XIX^{ème} siècle, l'enseignement a acquis un nouvel objectif appelé pratique et qui considère la langue comme un outil de communication. La priorité est donnée à l'oral dont il est considéré comme un objectif pratique. La langue écrite est considérée comme une langue « écrite » orale. L'apprentissage de la grammaire étrangère se base sur une méthode inductive et pas d'une manière explicite. Les questions-réponses et les exercices de conversation sont privilégiés. Les enseignants qui utilisaient la méthode directe tentaient à tout prix d'éviter la langue maternelle dans l'apprentissage des langues étrangères.

Malheureusement, la méthode directe n'a pas duré longtemps malgré ses nombreux avantages. Son déclin est le résultat d'un manque de rigueur et de principes méthodologiques bien identifiés.

Méthodologie active

Le déclin de la méthode directe a provoqué l'apparition d'une nouvelle méthode appelée la méthode active. Celle-ci tentait d'accumuler quelques techniques et procédés traditionnels

avec certains processus principaux de la méthodologie directe, afin de créer un éclectisme de méthodologies et d'éviter l'emploi d'une méthodologie unique. En fait, la méthodologie active favorise l'élève et s'intéresse à son développement psychologique car sa motivation est essentielle dans le processus d'apprentissage. De plus, le vocabulaire et la grammaire ont été assouplis par rapport à l'enseignement grammaire-traduction et enseignés par une répétition extensive de structures. Cependant son plus gros problème était l'inflation lexicale, ce qui rendait l'apprentissage de la langue difficile. Son déclin a provoqué l'apparition de la méthodologie audiovisuelle visant un objectif pratique. Nous discuterons de celle-ci dans la section suivante.

La méthodologie audiovisuelle (MAV)

Cette méthodologie est considérée comme une prolongation de la méthodologie directe tout en intégrant des théories de référence telles que le béhaviorisme, le structuralisme, de nouveaux supports pédagogiques comme le projecteur de vues fixes, le laboratoire de langues, le magnétophone, etc. Elle consiste en une utilisation conjointe de l'image et du son.

La méthodologie audiovisuelle s'appuie sur les quatre compétences pédagogiques bien que la priorité soit donnée plus à l'oral qu'à l'écrit. La MAV s'intéresse également à l'expression des émotions et des sentiments qui ont été négligés auparavant. D'après Puren (1988), tous les procédés de la méthodologie directe se sont structurés et organisés dans la MAV, qui suivait la théorie de la Gestalt. Cette dernière est une théorie philosophique et psychologique mise sur pied au début du XXe siècle. L'apprenant perçoit et traite les phénomènes comme étant des formes globales et non pas comme une juxtaposition ou agrégation d'informations simples. En bref, l'apprentissage de langue devrait passer par la vue et l'oreille. La MAV stimule la motivation de l'apprenant à travers l'image et présente des dialogues proches de son entourage et de la vie quotidienne. Quant à l'apprentissage du lexique et de la grammaire, le mode intuitif est privilégié.

Modèle de présentation, de pratique et de performance (PPP)

La méthode PPP (présentation, pratique et performance) est apparue juste après les travaux théoriques des behavioristes aux États-Unis, au milieu du XXe siècle. Ce sont les behavioristes

qui ont engendré la méthode audio-orale. PPP est une variante de cette méthode qui s'est développée chez les Britanniques. Harmer (2001) prétend que la méthode audio-orale n'est pas efficace et est discréditée depuis les années 70. Pourtant, elle arrive à survivre dans de nombreux pays dans le monde. Cette méthode ne permet pas aux élèves d'identifier les éléments nouveaux de la langue cible lors de son apprentissage. De plus, l'apprenant doit non seulement fournir une réponse correcte mais doit également prononcer exactement comme son professeur. On s'attend à ce que l'élève ait une grammaire correcte sans lui donner d'explication au préalable. La langue maternelle est interdite dans l'apprentissage des langues étrangères, seule la langue cible est utilisée en classe. Harmer (2001) témoigne ses propos en disant : *“la méthode audio-orale semble interdire tout traitement linguistique qui aiderait les étudiants à clarifier dans leur propre esprit les éléments nouveaux de la langue ».* (Harmer, 2001).

La PPP consiste en la présentation d'une notion suivie par une pratique sous forme d'exercices proposés par l'enseignant. Puis, l'élève doit produire. Le professeur donne des phrases aux élèves et leur demande de les répéter mot à mot. Ces phrases doivent être répétées plusieurs fois et apprises par cœur. La raison de cette reprise est de favoriser les automatismes. En pratique, les élèves sont invités à faire des exercices consistant typiquement à reprendre ces phrases en substituant par exemple un mot.

Selon Foster (1999), le modèle PPP utilisé dans l'enseignement des langues, est mieux présenté aux apprenants comme un programme de structures. Avec l'aide d'une pratique contrôlée, il est possible d'atteindre une performance fluide et précise. Dans la répétition de tâches, la première réalisation de la tâche est considérée comme une préparation à la tâche qui précède d'autres réalisations. Cette répétition ne doit pas être confondue avec les exercices comportementaux qui se basent sur l'hypothèse que l'acquisition d'une langue se produit à travers un processus de formation d'habitudes par répétition. Donc, la répétition de tâches ne fait pas du tout référence à des répétitions “verbatim” dans une classe de langue étrangère. La répétition dont il est question ici, est la répétition d'une forme et d'un contenu familier.

Beaucoup d'études dans le domaine d'apprentissage des langues, ont montré que notre capacité d'attention et de traitement pendant les activités de communication est intrinsèquement limitée. Par exemple, les apprenants de langues étrangères ne peuvent pas se concentrer en même temps sur la forme et le sens. Donc, en répétant des tâches identiques ou similaires, les apprenants pourraient être capables de se référer à ce qu'ils ont déjà fait afin de gagner du temps. Ceci n'est pas seulement l'objet d'un travail mental pour pouvoir réaliser une situation de communication, mais aussi pour formuler et reformuler des mots et des structures grammaticales plus efficacement et avec plus de précision.

Bygate et Samuda (2005), les effets positifs de la répétition de tâches sur la production orale de LE (langue étrangère) sont nombreux. Par exemple, il souligne l'importance de la fluidité et la précision à l'output de LE. Enfin, l'enjeu principal d'une approche pédagogique basée sur les tâches est d'encourager les apprenants à privilégier une focalisation sur le sens plutôt que sur la forme. Dans une approche plus traditionnelle, les apprenants sont conduits à utiliser un langage courant, mais qui n'est forcément correct.

La perspective actionnelle et communicative

Le CECRL (2001) (cadre européen commun de référence pour les langues) définit l'approche actionnelle comme ceci : " est définie comme tâche toute visée **actionnelle** que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ». (CECRL, 2001, p.16). Autrement dit, l'apprenant communique pour agir et pour interagir " La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification." (CECRL, 2001, p. 15)

D'après Gouiller (2005) l'approche **communicative** s'occupe de la situation de communication, tandis que la perspective actionnelle s'intéresse à l'apprenant et prend en compte la raison pour laquelle il doit communiquer. Ce cadre offre une base commune pour l'enseignement des langues et cultures étrangères mais n'impose pas de méthodes aux enseignants pour les appliquer dans leurs pratiques pédagogiques. Au contraire, il laisse le champ libre aux professeurs pour appliquer de nouvelles adoptions et adaptations. Le même auteur appuie nos propos cités ci-dessus : « *Le but du Cadre de référence n'est pas de prescrire ni même de recommander telle ou telle méthode, mais de présenter diverses options en vous invitant à réfléchir sur votre pratique courante, à prendre des décisions en conséquence et à définir en quoi consiste exactement votre action* » (Gouiller, 2005, p.6).

C'est justement dans ce cadre que nous inscrivons notre présente étude. Cela dit, nous nous sommes inspirés du CECRL pour choisir des stratégies et des méthodes appropriées aux activités de jeux de rôle dans une classe de FLE. Donc, le CECRL met l'accent sur l'élève, le privilégie et le rend actif dans son apprentissage afin d'accomplir des tâches. Dans notre cas, ces tâches sont les jeux de rôle que les élèves réalisent pour apprendre le vocabulaire. Selon Nuan cité par Sadeghi (2012), la tâche est un procédé par lequel les apprenants saisissent la langue étrangère et interagissent en utilisant des propos communicatifs. D'après Long et Crookes (1992), c'est la tâche qui fait développer la capacité de mémorisation quand il active les processus d'acquisition.

L'apprentissage linguistique axé sur les mots

Laufer (2003) explique que la compréhension d'une langue (que ce soit dans une langue maternelle ou dans une langue étrangère) nécessite absolument la maîtrise de son vocabulaire. L'auteure explique que la notion d'apprendre le vocabulaire à travers l'exposition à l'input dans l'apprentissage des langues étrangères, surtout pendant la lecture, est très répandue. Elle prétend que cet apprentissage du lexique n'est pas solide en procurant des preuves et des résultats de recherches qui soutiennent ses propos. Les résultats des recherches faites sur l'acquisition du vocabulaire montrent que les étudiants n'arrivent pas à apprendre beaucoup de mots. En outre, ils n'arrivent pas à observer les mots inconnus et non plus à les mémoriser. Compte tenu des failles de l'hypothèse par défaut (l'acquisition du vocabulaire via

l'input) et des preuves empiriques, il est douteux que la majeure partie du vocabulaire d'une langue étrangère soit acquise accidentellement à partir de l'input. Donc, Laufer (2008) suggère une autre hypothèse appelée "l'enseignement axé sur les mots" qu'elle prétend être plus efficace que l'apprentissage involontaire et incidentel du vocabulaire (Laufer, 2008, p 17). Elle insiste sur le fait que cette acquisition de vocabulaire se fait par le biais d'un apprentissage décontextualisé (Laufer, 2008, 15).

L'apprentissage linguistique axé sur la forme

Selon Ellis et al. (2002), l'apprentissage du vocabulaire axé sur FonF (focalisation sur la forme), veut dire que les apprenants portent attention sur le lexique dans un environnement de tâche de communication. Cela dit, les apprenants utilisent ces éléments lexicaux qu'ils jugent nécessaires pour réaliser une tâche authentique ou une tâche de communication. En revanche, la méthode FonFs (focalisation sur les formes) est exploitée dans la pratique et l'apprentissage du lexique dans un contexte qui n'est ni authentique, ni communicatif (Laufer, 2008, 17). Elle affirme que les deux tâches FonF et FonFs, ensemble, peuvent être utilisées pour réaliser un apprentissage involontaire du vocabulaire (Laufer, 2008, 18).

Cependant, lorsque les apprenants veulent mémoriser des mots, cela nécessite alors une attention particulière aux mots décontextualisés. Autrement dit, l'acquisition intentionnelle du vocabulaire est liée uniquement à FonFs (Laufer, 2008, 18). Elle nous fait remarquer que la rétention des mots se réalise seulement lorsque nous faisons quelque chose avec ces mots (Laufer, 2008, 24).

La dimension interculturelle dans l'enseignement d'une langue étrangère

Dans ce volet, nous voudrions discuter des apports et de l'utilité d'une approche interculturelle dans l'apprentissage et l'évaluation des compétences linguistiques dans une classe de langue. Comme nous l'avons mentionné auparavant, notre classe de FLE est une classe multiculturelle composée d'élèves ayant différentes nationalités. De ce fait, cette altérité de cultures et de langues nous incite à penser et repenser nos pratiques pédagogiques et didactiques dans l'enseignement-apprentissage de langues étrangères.

Nous nous inspirons des idées de Philippe Blanchet (2010) (professeur en sociolinguistique et en didactique des langues) pour discuter des apports et des changements qu'apporte l'approche interculturelle à l'enseignement et apprentissage d'une langue étrangère. Nous commençons tout d'abord par clarifier quelques concepts essentiels tels que "culture", "interculturel" et "langue" dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ensuite, nous aborderons la question de l'analyse des phénomènes interculturels en relation avec les phénomènes d'apprentissage linguistiques. En dernier lieu, nous montrerons comment il y a une cohérence possible entre l'approche interculturelle et le développement de compétences plurilingues ou plutôt interlinguistiques.

Blanchet (2004) définit la culture comme étant un système sémiotique qui sert à interpréter le monde et à interpréter le comportement des autres acteurs sociaux. Donc, un acteur social organise ses propres comportements pour susciter les significations qu'il souhaite transmettre ou avoir. Or, les aspects culturels sont des aspects qui relèvent de la construction des significations et non d'un ensemble de phénomènes. C'est dans cette perspective qu'il est intéressant d'employer le concept de culture lorsque nous y collons le préfixe "inter" pour pouvoir parler d'interculturel. Blanchet (2004) prétend qu'il n'y a pas d'objets interculturels mais plutôt des phénomènes ou des relations interculturelles, qui sont des processus et des dynamiques. C'est dans ce sens qu'il est plus intéressant de parler d'approche interculturelle que d'interculturalité. Blanchet et Coste (2010) ont rédigé un texte dans lequel ils ont tenté de faire le point sur les évolutions de la notion de l'interculturel. Ils pensent que celle-ci est assez radicale, car elle touche à la racine du problème, à notre capacité à l'altérité et à la relation. Toute relation altéraitrice est donc une relation de type interculturel. Elle comprend aussi d'autres relations telles que les relations de rejets, les relations de conflits, les relations en tension, la résistance au changement, etc. De ce fait, il faut chercher des solutions à ces problèmes de type interculturel et éducatif. Par conséquent, l'idée est de restituer la notion d'interculturel dans un contexte plus vaste de relation altéraitrice et de relations entre acteurs sans la transformer en une vision plus simple. Pour Blanchet (2004), l'interculturel est le processus de rencontre entre personnes qui activent des grilles culturelles d'interprétation des comportements des personnes et du monde autour.

S'agissant de la définition du terme "langue", Blanchet (2004) la définit comme étant des pratiques sociales, des pratiques qui permettent de créer de la relation entre humains et d'agir entre humains. L'auteur considère les langues comme des pratiques sociales incluant la question des représentations sociolinguistiques (il insiste sur le fait que ces pratiques sociales ne sont pas des systèmes linguistiques). Ces pratiques sociales deviendront plus intéressantes lorsque nous les mettrons en œuvre dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage de langues. Ainsi, il est plus avantageux de voir la relation entre ces pratiques sociales et l'approche interculturelle dans une classe de FLE. De plus, peut-on dire que le jeu de rôle est un outil pertinent pour enseigner la communication interculturelle ?

Le jeu de rôle est-il une méthode pertinente pour enseigner la communication interculturelle, l'empathie et la langue ?

La diversité culturelle à laquelle nous sommes confrontée tous les jours dans notre vie privée et professionnelle nous amène à mettre l'accent sur le besoin d'une sensibilisation interculturelle et de sa mise en œuvre. Pour ce faire, Fink (2013) suggère que l'enseignant qui prépare ses cours de langue doit penser à intégrer une variété de facteurs situationnels. Il donne un exemple d'enseignants qui optent pour des présentations orales pour évaluer les compétences de communication orale des élèves. Le même auteur prétend que ce type d'activité soutient les apprenants et les laisse réfléchir à une pratique efficace qui, plus tard, sera utile dans leur vie personnelle, professionnelle et sociale. Il a été prouvé par beaucoup de chercheurs en didactique des langues que les présentations orales se sont avérées efficaces dans l'amélioration du vocabulaire et de la compétence professionnelle (Henri, 2014).

Grâce à des jeux de rôle, les élèves s'identifient à des personnages fictifs ou réels qu'ils ont abordés dans des livres ou vus à la télévision, voire encore imaginés. En imitant ces personnages-là (des gens d'autres pays), les apprenants acquièrent des connaissances sur leurs traditions, leur culture, leurs coutumes, etc. En réalisant des jeux de rôle, les élèves sont confrontés à des situations qui diffèrent de leur propre culture. Ces situations vécues par ces élèves les incitent à imaginer comment ils réagiraient dans des circonstances très différentes.

En addition, cette activité du jeu de rôle aide les apprenants à réfléchir, à se préparer et à développer des compétences en communication interculturelle dans différents contextes situationnels. Par conséquent, les élèves apprennent à respecter les différences culturelles et à effacer les stéréotypes qui peuvent facilement nuire à la communication et aux relations interculturelles. Les discussions en classe entre professeur et élèves à propos des relations interculturelles peuvent par conséquent conduire à une meilleure compréhension de l'interculturalité.

Lecomte (2012) explique qu'il est possible d'embrasser les opinions et les avis des autres sans être d'accord avec eux. En d'autres termes, n'importe qui peut s'asseoir à la place de quelqu'un d'autre, temporairement, pour percevoir la réalité de la même manière que lui. Autrement dit, cette personne concernée va faire un grand effort pour partager son expérience. Il ne s'agit pas seulement de développer une compétence métacognitive, mais aussi bien une empathie. Cette dernière est l'aptitude de comprendre les vécus émotionnels des autres. Ainsi, nous pouvons considérer l'empathie comme étant une forme de décentration émotionnelle. S'agissant des jeux de rôle, les apprenants qui font des dialogues se décentrent afin de ressentir les mêmes émotions que leurs interlocuteurs. Ainsi, ils pourront désormais éviter les malentendus et les conflits face à des problèmes interculturels ou sociaux. L'activité du jeu de rôle est ainsi non seulement une méthode pour enseigner la communication interculturelle, mais également un moyen pragmatique qui encourage les apprenants à développer leurs compétences langagières et métacognitives.

Après avoir expliqué les notions suscitées, nous voudrions discuter du rôle de l'analyse des phénomènes interculturels sur les phénomènes d'apprentissages linguistiques.

Blanchet (2004) soutient que l'interculturel et l'interaction sont deux éléments indissociables. En addition, cette relation est marquée par une différence perçue comme étant assez importante pour pouvoir la prendre en considération. Parfois nous percevons davantage l'altérité dont nous sommes plus conscients et nous pensons que nous devons être plus attentifs à cette altérité culturelle et linguistique. Cette dernière est toujours manifestée dans des interactions. Donc, pour en tirer profit pour des fins didactiques, il faudrait développer des aptitudes ou des capacités à la relation interculturelle, à savoir la compétence interculturelle. En

conséquence, nous devrions les faire travailler en interaction et en situation. Blanchet (2004) soutient qu'il n'y a pas d'enseignement et d'apprentissage de cette question qui ne puissent simplement être de type abstrait notionnel. En d'autres termes, il ne s'agit pas de stocker des informations culturelles ou des données. Il souligne que les élèves devraient être dotés d'outils leur permettant de réguler les relations quand il y a prise de conscience que l'altérité crée des problèmes interprétatifs du comportement verbal ou non-verbal des uns et des autres en situation.

Un autre apport de l'analyse des phénomènes interculturels est l'analyse du changement par rapport à l'analyse de la résistance au changement. L'apprentissage d'une nouvelle langue est quelque chose qui implique l'apprenant dans sa totalité et par conséquent produit un changement significatif et important en lui. Ce dernier va se produire avec prudence et prendra donc du temps. L'auteur attire notre attention sur les périodes où les élèves vivent des moments de blocages, de difficultés et d'arrêts qu'il appelle des moments de tension. Ces moments sont très importants lorsque nous analysons les questions interculturelles. Blanchet (2004) estime qu'apprendre une langue n'est pas forcément apprendre à utiliser un nouvel outil extérieur à la personne. De ce fait, apprendre une langue signifie apprendre les relations avec des gens qui - à travers d'autres langues ou d'autres grilles culturelles interprétatives -, conduit à une transformation de soi-même. Cela est dû au fait que la totalité de la personne est concernée dans le développement de nouvelles relations à travers de nouvelles ressources linguistiques et culturelles. En conséquence, ce changement est plus radical et essentiel et donc plus social que la simple attribution d'un nouvel outil.

Enfin, nous aborderons la question du préfixe "inter" dans l'expression « interculturel », s'agissant surtout de sa mise en place en évoquant le concept de métissage utilisé par Blanchet (2004) (mélange de cultures). L'auteur prétend que lorsque les rencontres interculturelles deviennent des relations, les interactions sont suivies, une relation humaine s'établit entre des acteurs sociaux dans des groupes humains ou dans des communautés. C'est dans ce cadre où les relations altéritaires aboutissent à des transformations chez les uns et chez les autres. Ces changements pourraient créer un système culturel, mais aussi des pratiques linguistiques intermédiaires. Ces dernières empruntent à chacune des deux communicants et

à chacun des deux ensembles de ressources linguistiques d'où émergent des formes innovantes, des formes linguistiques et culturelles innovantes qui au départ se juxtaposent et puis s'associent et tissent ensemble. Blanchet (2004) emploie le concept "métisser" pour expliquer qu'il s'agit de mélanger des ressources linguistiques et culturelles différentes afin de créer quelque chose de neuf. Ce nouvel élément est important puisqu'il nous permet de comprendre ce qui se passe dans l'acquisition de langues étrangères et dans la mise en place de cette compétence plurilingue. C'est le tissage de ressources linguistiques différentes qui débouchent sur une ressource linguistique nouvelle.

Sur la base de ce que nous avons expliqué ci-dessus, nous voudrions discuter du rôle de cette approche interculturelle, de ses analyses et ses conceptualisations et de leur relation avec la question de développement des compétences plurilingues. D'autre part, nous aimerions montrer en quoi l'approche interculturelle peut être bénéfique pour pouvoir changer certaines pratiques d'enseignement et d'apprentissage des langues. Blanchet (2004) met en lumière l'existence d'une cohérence entre l'approche interculturelle et la question des compétences plurilingues en se référant au cadre européen commun pour les langues, CECRL. Selon CECRL (2001), la conscience interculturelle est définie comme ceci : "La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre 'le monde d'où l'on vient' et 'le monde de la communauté cible' sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux" (CECRL 2001, p.83).

En somme, Blanchet (2004) met l'accent sur les innovations et les tissages entre les ressources linguistiques en affirmant qu'il y a une seule compétence. Il confirme que l'ensemble des ressources linguistiques sont travaillées et utilisées ensemble par l'apprenant ou par l'acteur social. Donc, ce tissage de langues crée une compétence plurilingue chez des plurilingues. Cette

compétence consiste à utiliser simultanément soit en fusionnant soit en alternant ou en tissant plusieurs ressources linguistiques. Selon Coste (2009) cité par Blanchet (2004), cette approche est appelée compétence plurilingue et interculturelle puisqu'il est important d'intégrer le préfixe "inter". Il souligne qu'il ne s'agit pas de juxtaposer des données culturelles dans une approche interculturelle. Coste (2009), mentionné par Blanchet (2004), définit la compétence plurilingue et pluriculturelle comme étant la capacité à utiliser les langues à des fins de communication et à participer à des interactions interculturelles, lorsqu'une personne, considérée comme acteur social, maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et fait l'expérience de plusieurs cultures. Celle-ci n'est pas vue comme la superposition ou la juxtaposition de compétences distinctes, mais plutôt comme l'existence d'une compétence complexe voire composite sur laquelle l'acteur social peut puiser.

En conclusion, Blanchet (2004) met l'accent sur la métalinguistique et le métacommunicatif plutôt que sur les moyens linguistiques, communicatifs ou culturels. Il nous incite à doter les apprenants d'outils qui vont leur permettre d'être conscients de l'altérité de culture et de réguler leurs relations aux autres. Les apprenants dotés de ces outils pourraient percevoir le risque d'un malentendu, le risque de tension ou au contraire quand ils croient que tout se passe bien, mais en réalité ils ne se comprennent pas parce qu'ils n'ont pas pu construire une signification commune. Lorsque ces élèves deviennent capables de gérer leurs relations avec autrui, des lieux et des pistes de développement et d'apprentissage s'instaurent.

Méthode

Nous rappelons notre question de recherche qui est dans un premier temps de savoir quel peut être l'intérêt de recourir au jeu de rôle dans l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère. Ensuite, nous émettons l'hypothèse selon laquelle les élèves apprennent plus efficacement le vocabulaire grâce à l'activité du jeu de rôle par rapport à l'apprentissage par cœur.

Pour tester cette hypothèse, nous avons formé deux groupes, le groupe témoin et le groupe expérimental afin de les comparer en nous appuyant sur des tests statistiques. Ce sont ces derniers qui vont mesurer la différence entre le groupe témoin et le groupe expérimental pour voir si cette différence est statistiquement significative. La variable indépendante VI est égale au type d'activité qui prend deux valeurs possibles : activité de jeux de rôle et activité d'apprentissage par cœur. Nous rappelons que l'activité du jeu de rôle prend la valeur 1, ce qui correspond au groupe expérimental, tandis que l'activité d'apprentissage par cœur prend la valeur 2, ce qui correspond au groupe témoin.

Nous prenons comme mesure de l'apprentissage le nombre de mots appris (retenus) sur un nombre total de trente mots.

Nous avons choisi la méthode expérimentale et quantitative pour mener notre étude car elle est adaptée à l'usage de l'expérimentation. Notre étude s'est déroulée sur une durée de six semaines. C'est cette dernière que nous allons discuter dans cette section.

Au début de notre étude, nous avons pensé à impliquer d'autres classes de notre école et d'autres. C'était notre intention afin que nous puissions mener une méthode expérimentale et quantitative. Nous sommes conscients que pour mener à bien une étude expérimentale et quantitative, le nombre d'apprenants doit dépasser au moins 30 participants. Pour ce faire, nous avons contacté les professeurs de français concernés, mais malheureusement la pandémie a eu lieu. Puis, les contacts avec nos collègues ont commencé à diminuer progressivement. Nous n'avons pas pu nous réunir pour travailler sur notre projet. Les restrictions pandémiques ne nous permettaient même pas de travailler en ligne, ce qui s'est avéré désagréable pour la plupart d'entre nous. En outre, les élèves, les uns après les autres, ont commencé à tomber malades et ont attrapé la covid et se sont absentes de l'école. De ce fait, nous n'avons pas pu réaliser les présentations de jeux de rôle dans la durée prévue, car à chaque fois, il manquait un ou plusieurs élèves. Cela a pris plus de temps que prévu et a rendu notre tâche plus difficile. Pour surmonter cet inconvénient, nous avons ajouté une autre enquête qualitative de type quiz pour recueillir plus d'informations (nous avons demandé aux élèves leur avis sur l'activité du jeu de rôle) pour étayer nos propos et notre conclusion.

Selon Tremblay (2006c), la recherche en sciences humaines peut prendre différents aspects. Elle peut avoir un aspect de tendance théorique dépourvue de toute retombée pratique, ou davantage tournée vers l'expérimentation. Les auteurs expliquent que la recherche appliquée a pour objectif de mettre au point des applications pratiques en se basant sur des connaissances scientifiques. Cependant Bunge (2003) conçoit la méthode scientifique comme une procédure systématique. Celle-ci permet aux chercheurs de découvrir et aussi de comprendre les phénomènes qui se sont produits pendant l'enquête, en vue d'obtenir des résultats fiables. Une méthode scientifique est une méthode organisée qui recherche des questions et des problèmes à l'aide d'une observation, d'une collecte et d'une analyse objectives et précises de données, ainsi que par recours à l'expérimentation directe et à la réplication de ces procédures. Il est important de collecter les informations avec soin, de rester objectif lors de l'évaluation des informations, de la gestion d'expériences, de l'observation des phénomènes et de la transcription précise des procédures et des résultats.

Tremblay (2006c) explique que la recherche quantitative est une recherche qui entreprend les faits et les phénomènes grâce à des instruments de quantification et utilise les tests statistiques pour mesurer les données collectées.

La méthode scientifique repose sur plusieurs facteurs importants tels que, l'objectivité, les descriptions complètes et systématiques, la possibilité de la reproductibilité des expériences, la possibilité de confirmer ou d'infirmer les théories en question, les vérifications extérieures au besoin, la possibilité de la faillibilité de la théorie, la logique du raisonnement, etc. Cette dernière se divise en deux dont la première, part du général au particulier, dite approche déductive tandis que la deuxième, démarre d'une situation particulière et atterrit au général (afin de généraliser). Celle-ci est appelée la démarche inductive. En somme, les méthodes scientifiques se caractérisent par la rigueur et la précision, dont les résultats sont marqués par la reproductibilité, la fiabilité.

Toute recherche scientifique est sujette à de nouvelles recherches, quels que soient ses résultats. De plus, son caractère objectif lui offre un potentiel de perfectibilité du fait de ses méthodes rigoureuses et fiables.

Nous avons fait une enquête sous forme de questionnaire en utilisant "Google Forms". Ce dernier est un outil en ligne qui est gratuit et n'exige pas d'installation. Il est utile et pratique pour créer un formulaire, un quiz, une enquête, un sondage ou une étude de marché. En cas de marketing, les marketeurs ont pour objectif de connaître les avis de leurs clients sur leurs produits. Ceci a pour but d'améliorer les produits afin de les proposer plus tard. Dans notre cas, "Google Forms" est utilisé pour collecter les avis des apprenants sur les méthodes pédagogiques mises en œuvre en classe de FLE. Cet outil est donc utile et pratique pour collecter et analyser des informations appelées données. Nous avons créé une enquête et incité nos apprenants à répondre aux questions écrites en anglais. Les questions portent sur des jeux de rôle, auxquelles ils doivent répondre de manière anonyme et dire leur avis sur l'apprentissage de la langue, du vocabulaire, à travers le jeu de rôle. (Voir annexe).

Puisque nous avons choisi la méthode des sondages, nous voudrions discuter brièvement de ses avantages et de ses inconvénients. En général, les enquêteurs sont conscients des enjeux et des problèmes concernant la collecte des données. Ils savent bien qu'ils peuvent rencontrer des problèmes techniques particuliers qu'ils doivent prendre en considération lors de la collecte des données.

Les enquêtes peuvent être menées à l'aide de différentes méthodes telles que l'interview directe structurée, l'interview téléphonique structurée ou le questionnaire structuré que nous avons utilisé dans notre étude. Ce dernier se caractérise par un grand avantage par rapport à l'interview. En effet, il permet de collecter des données auprès d'un grand nombre de personnes et à des coûts raisonnables. Lorsque l'échantillon choisi est plus grand, les coûts seront également plus élevés. Le caractère inhérent du questionnaire lui permet de favoriser une meilleure cohérence par rapport à l'interview. De plus, le questionnaire n'affecte pas beaucoup les réponses des adeptes comme le font les intervieweurs. En d'autres termes, le questionnaire réduit le biais puisqu'il n'y a pas de variantes.

Concernant les inconvénients du questionnaire, nous pouvons citer ici quelques exemples vécus par les enquêteurs lors de la collecte de données. Les enquêteurs précisent que le questionnaire ne leur permet pas de clarifier certaines questions ou de demander des explications sur certaines réponses. Ils disent aussi qu'il est difficile de s'assurer que le candidat a répondu

à toutes les questions du formulaire. Il est également presque impossible de revenir vers le répondant après avoir fini l'enquête lorsque toutes les informations nécessaires n'ont pas été fournies au début ou si ces informations se sont révélées peu claires.

Autre chose importante à noter, il est plus difficile d'obtenir des informations détaillées et approfondies à partir d'un questionnaire qu'à partir d'une interview. De plus, il est presque impossible de demander une confirmation de réponses. Les répondants de l'enquête doivent nécessairement être dotés de compétences en écriture et en lecture.

À partir de nos réflexions suscitées, nous parvenons à la constatation selon laquelle il est important que l'enseignant réfléchisse bien à la façon d'élaborer le questionnaire. Toutefois, l'enseignant doit mener à bien ce questionnaire en fournissant toutes les informations nécessaires pour que les questions soient claires et sans équivoque. Les objectifs du questionnaire doivent être bien définis et examinés afin de savoir quels renseignements nécessaires peuvent être obtenus par le biais d'un questionnaire.

De même, l'enseignant doit connaître le niveau de ses élèves lorsqu'ils répondent aux questions. Cela dit que ses compétences lui permettront de formuler les questions de manière qu'elles soient compréhensibles.

Il est plus facile de formuler des questions fermées (réponse par oui ou non) que des questions ouvertes (possibilité d'élaborer des réponses plus complexes). Ainsi, pour bien formuler des questions fermées, il faut aussi prévoir correctement l'éventail des réponses possibles, faute de quoi les élèves risquent de donner des réponses inexactes. L'enseignant doit absolument s'assurer que ses élèves possèdent les connaissances nécessaires, notamment la terminologie, pour éviter les réponses incorrectes. Il est cependant facile d'analyser et de mesurer des questions fermées. Quant à l'analyse des questions ouvertes, il est difficile de les mesurer et de les manipuler vu la terminologie variée utilisée par les apprenants (McGlashan, 2015). En général, les enquêteurs tentent de trouver un équilibre entre les deux types de questions différentes.

Participants

Les démarches entreprises avant la mise en œuvre de l'étude

Dans cette section, nous aimerions tout d'abord discuter des démarches prises avant la mise en œuvre de notre étude. Dans un premier temps, nous avons consulté le directeur du collège où nous travaillons pour obtenir son consentement concernant la conduite de l'étude. Cette dernière a beaucoup intéressé notre directeur, qui a toujours voulu augmenter le nombre d'élèves en classe de français langue étrangère (FLE). La raison en est que les élèves considèrent souvent le français comme une langue très difficile. Par conséquent, la plupart d'entre eux choisissent l'espagnol ou l'allemand et refusent le français. Ainsi, l'espoir de changer leur avis et leur perception du français pourrait se réaliser par des changements qu'apportent des nouvelles méthodes pédagogiques telles que les jeux de rôle aux pratiques didactiques dans une classe de FLE. En fait, nous avons reçu un consentement verbal. Nous regrettons en revanche de ne pas avoir demandé un consentement plus formel avec la signature de notre supérieur et celle de chaque élève participant à notre projet.

Dans un second temps, nous avons informé nos élèves bien à l'avance qu'ils participeraient à une étude qui nécessite leur contribution-avec un libre arbitre- à la réalisation de tests et de tenue d'enquête. Nos apprenants ont reçu cette nouvelle avec beaucoup de joie, d'intérêt et d'engagement, mais ils avaient de nombreuses questions concernant le traitement de leurs informations personnelles. Ils ont également insisté sur leur anonymat. En tenant compte des lois et réglementations en vigueur concernant les données personnelles et l'ordonnance sur la confidentialité dans la recherche (Vetenskapsrådet, 2017), nous avons informé nos apprenants qu'ils ont le droit de décider de l'utilisation ou pas de leurs informations personnelles. De plus, ces lois s'appliquent également à la protection de leur droit de participer à l'utilisation et à la distribution de leurs informations personnelles. En outre, ils ont été rassurés que leurs données personnelles seraient traitées de manière confidentielle et anonyme. Nous avons également précisé quelles sont les exigences du consentement de leur part. Voici quelques exemples donnés aux élèves :

- leur participation est volontaire et les participants ne doivent pas se sentir obligés à consentir à participer à l'étude.
- Ils ont le droit de savoir sur quoi porte leur consentement, et leurs informations personnelles ne peuvent être utilisées que pour cette étude, et non pour d'autres.
- les parents d'élèves ont été informés oralement sur le contenu du projet lors de réunions tenues au collège.
- Les apprenants ont été avertis et rassurés qu'ils pouvaient se retirer du projet à tout moment, auquel cas leurs informations personnelles seraient également supprimées.

Sur la base de ce qui a été dit ci-dessus, nous n'avons pas l'intention de stocker les informations personnelles de nos élèves. Nous voulons les supprimer immédiatement après la soumission de notre mémoire. Nous confirmons également qu'aucune information sur les élèves n'a été partagée avec d'autres personnes, ni n'a été utilisée à d'autres fins. Enfin, nous nous sommes excusés pour le malentendu qui s'est produit concernant l'utilisation des informations personnelles des élèves dans notre projet. La prochaine fois, en entreprenant une étude similaire, nous devons nous assurer que notre projet est encore plus conforme à la politique de confidentialité requise par le « Vetenskapsråd » suédois.

Cette étude a été menée dans un collège situé à Uddevalla, en Suède, pendant le deuxième semestre de l'année scolaire 2020-2021. Les participants sont en 8ème année, ce qui signifie qu'ils ont entre 14 à 15 ans. Ils viennent de différents pays, ce qui fait de la classe une classe largement multiculturelle. Les langues maternelles des élèves sont l'albanais, l'arabe, le finnois, le kurde et le somali. En d'autres termes, il n'y a aucun Suédois parmi les élèves. Nos apprenants ont du mal à faire face à toutes les matières parce que l'école leur impose beaucoup de travail. Pour cette raison, nous avons utilisé la littérature de jeunesse au lieu du manuel. Les apprenants ont fait du théâtre, des dialogues, lu des romans de jeunesse, regardé des films de cinéma, etc. Notre objectif est de maintenir leur motivation et de leur alléger la charge de travail. Notre intention est aussi d'améliorer la communication orale entre les apprenants sans les forcer à apprendre beaucoup de grammaire. Il y a deux garçons et douze filles de niveaux différents : A1(2 élèves), A2(5 élèves) et B1 (5 élèves).

Matériel

Nous voudrions tout d'abord discuter du choix du roman avant de passer à la description du matériel. Nous avons informé nos élèves que nous travaillerons sur une période de temps avec la littérature jeunesse. Le choix du roman nous a toujours préoccupé puisque nous sommes conscients que ce choix est déterminant pour la motivation de l'élève et pourrait mener à bien notre séquence pédagogique. Pour ce faire, nous avons fait participer nos élèves à cette décision de choisir le roman qu'ils aimeraient lire. Ainsi, cette action pourrait inciter l'élève à suivre les cours avec enthousiasme et engagement en s'accrochant tout au long de la séquence et sans abandonner. La plupart des apprenants ont opté pour différents romans de genre polar et thriller, mais ils souhaitaient davantage regarder leur adaptation cinématographique. Pour nous, notre tâche était de trouver le bon livre adapté à leur niveau, d'où le roman intitulé *Frères de sang*. Son auteur s'appelle Mikael Ollivier connu pour ses romans à destination des jeunes. Il a écrit beaucoup de livres de genre polar et thriller dont le roman *Frères de sang* a son adaptation filmique. Cette œuvre et son adaptation nous intéressent car leur double effet apporte beaucoup de bénéfices aux apprenants. Cela dit, la lecture, l'image, le son, les gestes, améliorent les différentes compétences de l'apprenant. Au début du projet, nous avons fait des activités communes pour toute la classe. Les élèves ont travaillé avec un vocabulaire tiré d'un extrait du livre de jeunesse *Frères de sang* qu'ils ont déjà lu. Un autre lexique tiré de son adaptation filmique vient s'ajouter au précédent pour constituer un nombre de 30 mots au total. Lors de la lecture du roman et du visionnement de son adaptation, nos élèves ont été exposés aux mots envisagés pour le pré-test et à d'autres mots aussi. Les apprenants ne savaient pas qu'ils allaient passer un pré-test et de ce fait nous n'avons pas trop insisté sur l'explication de ces mots.

Le pré-test est composé d'un ensemble d'exercices qui sont :

- 1- Un tableau composé de deux colonnes dont la première contient des phrases en français et la deuxième leur traduction en suédois. L'apprenant doit appairer les phrases qui vont ensemble (voir l'annexe.1).
- 2- Deux exercices à trous pour lesquels l'élève doit trouver les mots du vocabulaire nécessaire pour compléter le vide. (Voir l'annexe.1).

3- Cinq concepts/expressions en suédois que les élèves vont d'abord traduire en français avant de construire cinq phrases.

Nous avons divisé la classe en deux parties : un groupe a reçu un enseignement par la méthode grammaire-traduction tandis que l'autre a participé à des jeux de rôle. Nous appelons ce dernier "groupe expérimental" et le groupe qui a suivi un enseignement traditionnel "le groupe témoin". Nous avons déjà mentionné ci-dessus que nos apprenants ont lu un extrait du roman intitulé *Frères de sang* et ont également vu son adaptation filmique. Les apprenants des groupes témoin ont été exposés au même vocabulaire et ont également reçu de brèves explications le concernant. Tout d'abord, nos apprenants ont fait un pré-test qui utilise ce vocabulaire et dont le nombre de mots est de 30. Notre intention dans cette étude est de voir l'effet de l'activité du jeu de rôle sur l'amélioration de l'apprentissage du lexique chez les apprenants de FLE.

Le jour du pré-test, les élèves ont montré une grande résistance et n'ont pas voulu passer le test. La raison en est que nos élèves n'ont pas l'habitude de passer un test de français sans en être avertis. Ce jour-là, ils craignaient que leur travail soit évalué et que cette évaluation pourrait affecter leurs notes de français. Nos apprenants de FLE sont habitués à réviser et à préparer les examens longtemps à l'avance, au moins deux semaines. Alors pour les détresser, nous leur avons dit qu'il était important de voir comment ils acquièrent les connaissances et surtout le vocabulaire, qui constitue notre objectif principal. Pour les rassurer et les inciter à le passer sans les mettre trop sous pression, nous leur avons expliqué pourquoi il est si important d'acquérir du vocabulaire lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Nous avons également montré à quel point il est important pour nous de savoir comment les élèves acquièrent ce nouveau vocabulaire.

Les élèves ont eu 50 minutes pour faire le pré-test. Lors de sa correction, nous avons partagé les groupes en binômes. Une tâche basée sur le jeu de rôle a été confiée au groupe expérimental tandis qu'un enseignement traditionnel a été dispensé au groupe témoin.

Tout d'abord, nous avons choisi un extrait / scénario du film d'une durée de 3 minutes sans rien changer au dialogue entre les personnages (même script) (voir annexe.2). Les élèves du

groupe expérimental occupaient une salle de classe située à côté de celle du groupe témoin avec une porte communiquant entre eux. Cette idée de travailler dans des classes voisines nous a facilité la communication avec nos apprenants. Cela dit, nous avons pu les guider et les aider dans la mise en œuvre de leur activité. Les apprenants du groupe témoin ont travaillé le vocabulaire de manière traditionnelle. Ils ont reçu à chaque fois à peu près cinq mots qu'ils ont dû utiliser pour écrire des phrases. Lorsqu'ils ont terminé d'utiliser les trente mots, ils se sont mis en groupes de deux pour traduire tous les mots du français au suédois, et vice versa. Quant au groupe expérimental, les participants se sont partagé les rôles entre eux en commençant par expliquer les mots difficiles dans le texte du scénario. Il est arrivé souvent qu'un élève de ce groupe n'a pas compris les locutions alors qu'il a compris chaque mot de celles-ci. Les apprenants ont utilisé soit des dictionnaires en ligne, soit nous ont demandé directement le sens des mots. Les apprenants se sont entraînés d'une façon surprenante : les bons élèves se sont confiés des rôles longs et difficiles, tandis que les autres élèves se sont attribués des rôles faciles et des textes relativement courts. Le groupe expérimental a trouvé l'activité du jeu de rôle très amusante et il a essayé d'imiter à tout prix les acteurs du film. Les deux groupes ont travaillé avec persévérance et engagement et ont eu deux semaines pour achever ces activités. Autrement dit, les apprenants ont travaillé pendant six heures pour s'entraîner et réaliser les activités.

Lorsque les apprenants ont terminé leur activité, nous avons tout de suite travaillé sur un autre thème pendant trois semaines. Nous avons adopté cette procédure afin de nous assurer que les élèves pourraient oublier une partie du vocabulaire qu'ils avaient appris auparavant. Les apprenants ont appris un nouveau vocabulaire durant ces trois semaines. Au début de la 4^{ème} semaine, ils ont passé le post-test (il est identique au pré-test) sans aucune contrainte. Ils ont eu la même durée que le pré-test mais la plupart d'entre eux ont fini avant l'heure.

Analyse statistique

Nous avons choisi la méthode scientifique appelée "Le test T pour échantillons appariés" pour mener notre enquête. Dans un premier temps, nous expliquerons ce qu'est le test-T pour échantillons appariés, puis nous aborderons brièvement ses composantes dans un second temps.

Le test-t de « Student » pour deux groupes d'échantillons dépendants (appariés) est un test statistique qui a pour objectif de comparer les moyennes de deux groupes d'échantillons qui sont liés. En général, il s'agit de deux mesures sur les mêmes candidats. Les enquêteurs cherchent à savoir s'il existe une différence significative entre les deux séries de mesures (avant-après). Ainsi, ces enquêteurs peuvent prendre une décision statistique en acceptant ou en rejetant l'hypothèse nulle (H0). Généralement, l'hypothèse H1 est celle du chercheur, celle qui est retenue.

Dans la partie suivante, nous expliquerons en bref ce que nous entendons par une analyse statistique quantitative/qualitative et le pré/post-test.

Pre- and Post-test

Les pré-tests et les post-tests, lorsqu'ils sont bien menés, peuvent fournir des données utiles destinées à servir les enseignants.

Le processus commence par la tenue d'un test sur des connaissances à enseigner au début d'une séquence pédagogique. Ensuite, le processus continue avec l'administration du même test à la fin de cette séquence. Puis, il finit par une analyse faite sur la différence entre les résultats de ces deux tests. Pour déterminer dans quelle mesure les élèves ont appris le contenu ou le domaine de compétence concerné, le recours aux pré-test et post-test peut être utile. La différence entre ces derniers permet de déterminer le taux d'apprentissage. En revanche, l'apprentissage mesuré dépend de nombreux facteurs, tels que la durée du temps (minutes, jours) et la qualité de l'enseignement entre les deux moments (entre les deux étapes des tests).

Pré-test

La plupart des enseignants font leurs propres tests et évaluations de performance. Dans l'étape de pré-test, l'enseignant administre le test et enregistre les données des apprenants pour guider la tâche et pour une analyse ultérieure.

Post-test

Lorsque la période du déroulement de la tâche est terminée, l'enseignant refait le même test. Les données des résultats des élèves sont enregistrées pour chaque élève. Ces données peuvent être analysées de deux manières : l'une par une analyse qualitative/quantitative, l'autre par un test t pour échantillons appariés.

L'analyse qualitative

Une analyse qualitative est une revue des scores ou des données de performance, où l'enseignant note les changements dans les résultats au fil du temps. En évaluant les résultats des groupes, l'enseignant détermine dans quelle mesure les élèves ont appris le contenu ou combien ses élèves ont progressé, en faisant une comparaison qualitative des deux ensembles de scores. L'enseignant peut se poser des questions de ce genre :

1. Combien d'élèves ont augmenté leurs scores ?
2. Combien ne l'ont pas fait ?
3. Quel est l'écart des différences entre les scores ?
4. Qu'est-ce que cela signifie sur la progression de l'élève et l'efficacité de l'enseignement ?

L'enseignant utilise cette analyse pour modifier et améliorer ses pratiques pédagogiques.

Analyse quantitative – Test t pour échantillons appariés

Le test t pour échantillons appariés est un test statistique de la différence entre un ensemble d'échantillons appariés, tels que les scores pré-test et post-test. Ceci est parfois appelé test t pour échantillons dépendants. Pour chaque changement observé dans le score pré-test d'un

élève, il y a un changement attendu dans le score post-test de cet élève. Pour ce test, l'hypothèse nulle signifie qu'il n'y a pas de différences entre les scores. Le test t pour échantillons appariés fournit une estimation de la signification de la différence entre les moyennes des deux échantillons des mêmes sujets.

La valeur **p** que le test présente nous donne des informations qui nous permettent d'accepter ou de rejeter l'hypothèse nulle. Si le test est significatif à **p < 0,05**, nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle et vérifier que les différences pré- et post-test sont différentes et que les différences ne sont pas causées par le hasard. Étant donné que les points sont de valeur égale et représentent la quantité de connaissances des candidats, nous supposons que des scores plus élevés représentent un niveau de connaissances plus élevé.

Résultats des tests

Nous avons choisi le recours à une analyse statistique descriptive pour comparer les moyennes du groupe expérimental et du groupe témoin. Nous avons d'abord calculé les moyennes des notes dans le pré-test et le post-test des deux groupes en utilisant le programme Excel.

Les résultats ont montré que la moyenne du groupe expérimental a été de 5.37 avec un écart-type (c'est une mesure de la dispersion des valeurs d'un échantillon statistique) de 4.79, tandis que la moyenne du groupe témoin a été de 4.81 avec un écart-type de 4.47. Cela pourrait signifier que les deux groupes avaient fondamentalement le même niveau de vocabulaire au début.

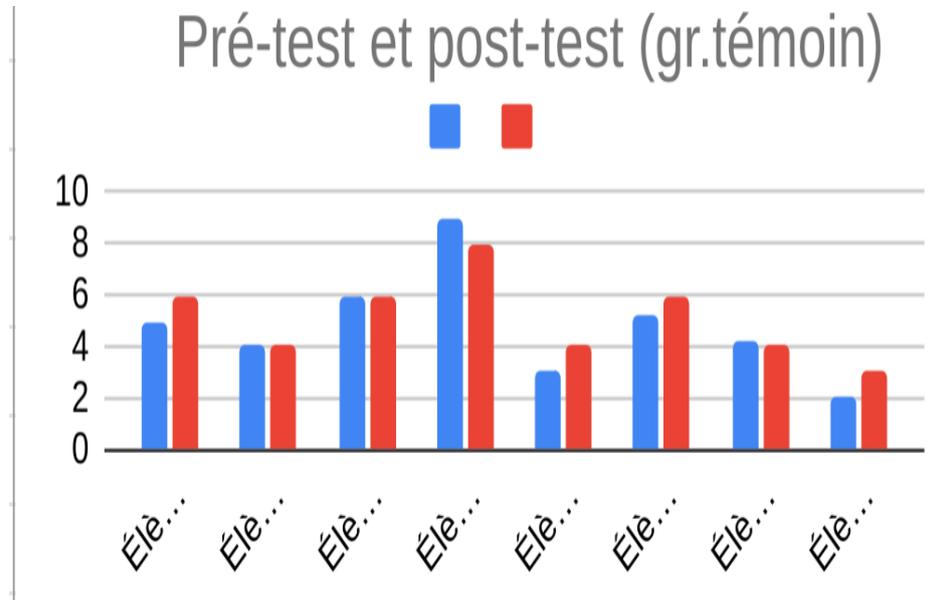
Voici le tableau A qui illustre les résultats du groupe témoin :

Analyses statistiques des résultats du groupe témoin

	Le nombre de participants	Moyenne	Écart-type	P-value
Pré-test	8	4.81	4.47	0.75

Post-test	8	5.13	2.69
-----------	---	------	------

Tableau A



Nous remarquons que la valeur-P (0.75) est supérieure à 0,05 est donc il n'y a pas de différence significative entre les moyennes des notes du groupe témoin dans le pré-test et le post-test.

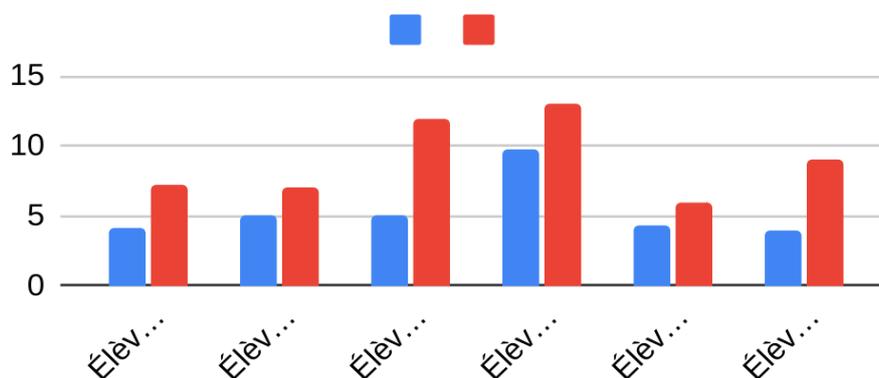
Voici le tableau B qui illustre les résultats du groupe expérimental :

Analyses statistiques des résultats du groupe expérimental

	Le nombre de participants	Moyenne	Écart-type	Valeur-P
Pré-test	6	5.37	4.79	0.02
Post-test	6	9.04	8.21	

Tableau B

Pré-test et post-test (gr.expérimental) :



Les résultats du groupe expérimental révèlent des moyennes assez distinctes entre le pré-test et le post-test. La moyenne du pré-test est de 5,37 tandis que la moyenne du post-test est de 9,04. En ce qui concerne les valeurs des écart-types, celles-ci révèlent une grande différence entre les deux tests. En d'autres termes, nous observons que la valeur de p-value calculée (0.02), montre une valeur inférieure à la valeur de 0,05. Par conséquent, le tableau B prouve qu'il y a une différence significative entre les résultats du pré-test et du post-test du groupe expérimental.

Nous avons aussi utilisé un autre programme qui s'appelle "Sign test" pour analyser nos résultats obtenus des deux tests du groupe expérimental. Sign-test est approprié pour les enquêtes destinées à des petits groupes comme dans notre cas. Nous avons utilisé ce programme uniquement pour le groupe expérimental puisqu'il nous intéresse le plus. Les résultats obtenus de ce test sont conformes à ceux récupérés à partir du programme Excel. Cette constatation tend à montrer que le jeu de rôle est une activité efficace pour améliorer le processus d'acquisition du vocabulaire dans l'apprentissage de français en général.

Voici les résultats obtenus à partir du test "Sign test" :

Sign test			
Groupe expérimental	Pré-test	Post-test	+/-
Elève-9	4,2	7,25	-
Elève-10	5	7	-
Elève-11	5	12	-
Elève-12	9,75	13	-
Elève-13	4,25	6	-
Elève-14	4	9	-

- S = 0 (celle-ci est récupérée d'un tableau utilisé dans les calculs statistiques du programme Sign test).
- N = 6 (c'est le nombre de participants).
- Critical Value : 0 ; La valeur critique est de 0.
- La valeur «S» doit être inférieure ou égale à la valeur critique. Dans notre cas, elle est bien inférieure à 0.
- La valeur-P : c'est La valeur p est utilisée pour quantifier la significativité d'un résultat dans le cadre d'une hypothèse nulle.

Discussion

Le processus d'apprentissage nécessite des changements et des variations de temps en temps, parce que trop de répétitions et de structure le rendent plus difficile et semblent démotiver les élèves. De ce fait, les apprenants ont du mal à s'engager et à pratiquer de nouvelles activités de vocabulaire. L'objectif principal de la présente étude était d'étudier les effets de l'utilisation de l'activité du jeu de rôle dans l'acquisition du vocabulaire chez les élèves de FLE du secondaire. L'objectif est aussi de comparer l'activité du jeu de rôle avec l'ancienne méthode d'enseignement traditionnel.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, notre étude est une étude expérimentale basée sur la collecte de données et leur analyse quantitative. Pour se faire, nous avons divisé notre classe de 8e année en deux groupes, dont un groupe a reçu un enseignement traditionnel tandis que l'autre groupe a reçu un enseignement basé sur l'activité de jeu de rôle. Ensuite, les deux groupes ont passé deux tests qui consistent en un pré-test et un post-test. Les résultats du pré-test des deux groupes (il y a un groupe témoin et un groupe expérimental) étaient presque les mêmes et n'ont montré aucune différence significative. Cependant, les résultats du post-test du groupe expérimental se sont révélés meilleurs que ceux du groupe témoin.

Malgré les résultats satisfaisants du post-test du groupe expérimental, nous avons voulu confirmer qu'il s'agissait bien des effets de l'activité de jeu de rôle et non des influences d'autres facteurs. Pour cela, nous avons fait une séquence didactique où nos apprenants ont lu un roman policier du même genre que celui utilisé dans l'étude actuelle. Ensuite, ils ont transposé eux-mêmes les textes du livre en scénarios pour faire des jeux de rôle. Puis, deux mois plus tard, les élèves ont passé un test sur le vocabulaire du roman lu dont les résultats ont révélé une moyenne qui dépasse plus de 50% de mots retenus par les apprenants.

En somme, il est probable que l'activité de jeu de rôle ait contribué à une meilleure acquisition de vocabulaire. En d'autres termes, les résultats des post-tests effectués par les élèves du groupe expérimental, ont clairement montré qu'ils ont retenu plus de mots que leurs pairs.

Donc, il se pourrait que l'objectif principal de la présente étude soit atteint. Pour appuyer nos propos mentionnés plus haut, nous nous référons aux résultats des post-tests qui indiquent que la valeur moyenne du groupe expérimental observée (**9.04**) est supérieure à la moyenne du groupe témoin (**5,13**). En d'autres termes, les participants du groupe expérimental ont acquis plus de mots que les participants du groupe témoin.

Les résultats de l'utilisation du jeu de rôle par les élèves du groupe expérimental se sont révélés meilleurs que ceux de la méthode traditionnelle utilisée par le groupe témoin. Nous ne pouvons pas dire avec certitude que c'est l'activité du jeu de rôle qui est plus efficace et bénéfique que la méthode traditionnelle. La raison en est que notre échantillon est trop petit. Nous avons déjà justifié plus haut les raisons de ce choix. Il est probable que ces résultats sont dus au caractère inhérent de l'activité du jeu de rôle. Nous souhaitons dans une étude ultérieure et similaire, avec un nombre qui dépasse 30 participants, être en mesure de montrer que le jeu de rôle est plus efficace que l'ancienne méthode dans la maîtrise et l'accroissement du vocabulaire. Si nous parvenions à le prouver, nous pourrions donner au jeu de rôle le mérite d'être intégré dans une classe de FLE.

Anuthama (2010) attire notre attention sur le fait que " le vocabulaire est difficile à enseigner vu la complexité de ses aspects linguistiques, sémantiques et psycho-cognitifs. Pour cela, les enseignants devraient à tout moment chercher des moyens et des méthodes afin de compléter la répétition par cœur par des techniques plus efficaces." (Anuthama, 2010, p.10).

Dans l'étude que nous avons conduite, les effets du jeu de rôle sur l'apprentissage du vocabulaire ont été étudiés et comparés aux résultats des effets de l'enseignement traditionnel. Nous avons remarqué que les résultats des deux groupes sont très différents car la valeur moyenne du groupe expérimental est supérieure à celle du groupe témoin (**9.04 > 5.13**).

En d'autres termes, les résultats indiquent clairement que l'activité de jeu de rôle est plus efficace que la méthode de l'enseignement traditionnel. De ce fait, les élèves ont " **peut-être**" acquis plus de vocabulaire que leurs pairs, qui ont suivi un enseignement traditionnel. Pour appuyer nos propos, nous nous référons aux théories de quelques chercheurs du domaine de langues, entre autres Laufer (2008). Selon elle, la rétention des mots du vocabulaire se réalise lorsque les apprenants font quelque chose avec les mots. En d'autres termes, les apprenants

portent attention aux mots du vocabulaire dans un environnement de tâche de communication. Dans notre cas, ce sont les jeux de rôle qui servent d'environnement de communication dans lequel les apprenants jugent ces mots nécessaires pour réaliser une tâche authentique ou de communication. Il est important de choisir des tâches de communication qui traitent de la vie quotidienne et des sujets proches de l'environnement de l'élève. La raison en est que l'élève se sent en sécurité et aime effectuer la tâche. La répétition est également importante car les mêmes mots d'un vocabulaire reviennent souvent. De plus, les situations d'apprentissage de mots aident l'élève à les retenir.

Nous constatons que les résultats obtenus de la présente étude sont conformes aux résultats d'autres recherches similaires menées précédemment. Sadeghi et Sharifi (2013) et Nair (2014) affirment que la stratégie de jeu de rôle est un moyen efficace qui promeut et améliore l'acquisition du vocabulaire chez l'apprenant. De plus, selon Bernardo (2009), les jeux ludiques dont le jeu de rôle est un exemple, permettent de construire la connaissance de manière plus libre et spontanée. Il prétend aussi que l'élément ludique accentue les sentiments de joie, de satisfaction et d'enthousiasme. En outre, les jeux ludiques ont un grand impact sur le processus d'apprentissage, parce qu'ils sont plus riches en sens que les méthodes traditionnelles (Bernardo, 2009). Les activités ludiques stimulent l'imagination des apprenants et permettent un apprentissage indirect. En réalité, il semble bien que les élèves ne portent pas leur attention sur la langue, mais plutôt sur son utilisation.

Une des raisons parmi d'autres, du succès du groupe expérimental est que les apprenants ont travaillé dans un environnement engageant et agréable. Autrement dit, la stratégie du jeu de rôle stimule la créativité chez les élèves et les rend plus motivés comme le souligne Jones (2017). Il affirme que l'intégration d'une approche ludique dans l'enseignement d'une langue étrangère sous-tend la motivation et le succès d'apprentissage chez l'élève. Cela dit, les jeux ludiques en classe de FLE, développent tous les côtés de l'apprenant, social, cognitif et émotionnel. Les tâches ludiques favorisent l'apprentissage de nouveaux concepts et stimulent leur raisonnement. De plus, les apprenants se sentent plus confortables et motivés. De cette façon, les apprenants améliorent leurs performances. Comme mentionné plus haut, la présence de la dimension interculturelle joue un rôle important dans une classe plurilingue. Lorsque les élèves font quelque chose ensemble, ce qui est notre cas, les apprenants font des jeux de

rôle, cela active la capacité de dépasser les différences par l'action commune vers un objectif partagé. C'est une notion notamment reprise par Ladmiral et Lipiansky (2015).

Les apprenants du groupe témoin qui ont suivi un enseignement traditionnel, ont montré une résistance à l'apprentissage par cœur des mots du vocabulaire. Ils ont clairement indiqué leur mécontentement et n'étaient pas du tout motivés pour apprendre ce vocabulaire. La plupart des élèves du groupe témoin, voulaient faire comme leurs camarades. Nous avons prévu un jeu de rôle pour le groupe témoin à la fin de l'enquête, afin d'éviter tout problème et mécontentement. Ce groupe a fait des efforts pour apprendre le lexique en travaillant dans un environnement désagréable et stressant. Il a dû apprendre ce lexique par cœur et connaître son orthographe. Malgré cela, il a été incapable de retenir tous les mots du vocabulaire et n'arrivait pas à écrire des phrases avec.

Nous avons constaté que les élèves du groupe témoin avaient moins confiance en eux et ne montraient aucun intérêt pour apprendre la langue. C'est peut-être le manque d'interaction et de communication orale dans ce groupe qui rend la tâche ennuyeuse. Les apprenants ne peuvent pas interagir pour réaliser la tâche. Comme nous l'avons mentionné dans les sections précédentes, la dimension interculturelle n'est pas vraiment présente dans une classe de langue qui s'appuie sur un enseignement traditionnel. Ce dernier ne favorise pas le travail en groupe comme le fait l'activité du jeu de rôle. Nous pensons donc que c'est la raison pour laquelle nos élèves trouvent la tâche monotone et ne voient pas d'intérêt à la réaliser. Ils sont passifs et n'interagissent pas entre eux. Comme dit précédemment, dans un enseignement traditionnel, l'attention est portée plus sur la forme que sur le sens. Les élèves se sentent incapables d'utiliser les mots du vocabulaire enseigné pour mener à bien une tâche authentique ou une tâche de communication.

D'après nos observations, les apprenants du groupe expérimental semblaient non seulement enthousiasmés par le jeu de rôle, mais également motivés à travailler tout en s'amusant. En revanche, le groupe témoin semblait s'ennuyer et s'efforcer à apprendre par cœur le vocabulaire français. Il se pourrait que cette ancienne méthode soit associée à l'utilisation généralisée de méthodes traditionnelles axées sur la mémorisation et l'apprentissage par cœur. Les

apprenants devaient apprendre l'orthographe des mots, la conjugaison des verbes et à construire des phrases en utilisant le lexique qui leur est assigné. Cette ancienne méthode d'enseignement ne met pas les élèves à l'aise et par conséquent, ils perdent tout intérêt et engagement à apprendre le lexique.

Conclusion

L'intention de cette étude a été de contrôler la contribution réelle des activités ludiques, les jeux de rôle, au processus d'acquisition d'un vocabulaire chez les apprenants de 8ème au collège Ramnerödsskolan. Nous avons également souhaité montrer que l'activité de jeu de rôle est plus efficace et pertinente que la méthode traditionnelle, en se basant sur les théories qui soutiennent le domaine des méthodologies pédagogiques. Pour appuyer nos propos suscités, nous avons choisi un roman policier intitulé Frères de sang, et son adaptation filmique. Puisque notre étude se limite à l'apprentissage du vocabulaire à travers l'activité du jeu de rôle, nous nous sommes concentrés sur des mots fréquents qui traitent du thème du crime. Notre but est d'encourager nos élèves à continuer à lire des livres de même genre à l'avenir. Voici quelques mots que nous avons cités dans l'annexe 1 : {flics, victimes, reconnais, cadavre, étranglée, retrouvée, découverte, morte, etc.} (voir annexe 1).

En tant que professeure de langues étrangères, nous avons remarqué que de nombreux apprenants dans les cours de langue ont des difficultés à se souvenir du vocabulaire enseigné. Ils se plaignent souvent auprès de leurs professeurs de problèmes de rétention et d'acquisition du lexique. Il arrive parfois que les élèves proposent eux-mêmes des méthodes différentes qu'ils connaissent déjà ou que d'autres enseignants en utilisent.

Nous pensons qu'il existe de nombreuses raisons pour lesquelles les apprenants rencontrent des difficultés à acquérir du vocabulaire. Mais nous n'avons mentionné qu'une raison parmi d'autres, à savoir l'utilisation fréquente de la méthode traditionnelle. Celle-ci est souvent caractérisée par la monotonie et ne favorise pas l'apprenant. Donc, la recherche constante de méthodes pédagogiques et leur intégration dans une classe de FLE (français comme langue étrangère) pourraient être la solution à de tels problèmes. Sans aucun doute, chaque méthode pédagogique a ses avantages et ses inconvénients, et, trouver un équilibre peut être difficile à atteindre.

Pour cette raison, nous avons évoqué différentes méthodes pédagogiques dans l'intention de dégager les inconvénients et les avantages de chacune. Notre intention est de montrer que

la méthode traditionnelle n'est pas aussi efficace que l'activité de jeu de rôle. En fait, la méthode traditionnelle ne favorise pas l'interaction et l'expression orale qui, à son tour, rend les apprenants incapables d'interagir avec les autres. En revanche, la Grammaire-Traduction donne la priorité à l'écriture de textes et d'énoncés sans permettre aux élèves de faire beaucoup d'erreurs de grammaire ou d'orthographe.

Sur la base de ces observations faites sur l'apprentissage du vocabulaire, nous avons eu l'idée de mener une étude dont le but est de comparer ces deux méthodes d'enseignement, dont l'une est la méthode traditionnelle, souvent appelée méthode de traduction grammaticale, GT, tandis que l'autre est l'activité plus innovante du jeu de rôle. Ce dernier a été privilégié et a reçu plus d'attention dans ce mémoire.

Nous avons limité notre étude à la compétence lexicale et, par conséquent, nous avons discuté du rôle de la mémoire et de ses composantes dans l'apprentissage et la rétention du vocabulaire. Nous avons également donné des définitions aux concepts de rétention et d'apprentissage dans le but de sensibiliser l'enseignant à la différence entre eux. Nous avons discuté des différents types de vocabulaire enseigné en classe de FLE et des méthodes qui peuvent être utiles pour l'apprendre (deux méthodes proposées par Laufer (2008) FonF et FonFs).

Nous pensons que pour une assimilation de vocabulaire sur le long terme, il appartient à l'enseignant de replacer ce vocabulaire dans différents contextes. Il s'agit d'augmenter son sens et son objectif et en même temps de renforcer la capacité à le mémoriser. En outre, L'enseignant doit tester ses élèves de temps en temps avec un espace de temps assez large afin de voir la capacité de rétention des mots. Nous avons essayé trois semaines dans cette étude, mais cela semblerait être un court terme. Donc, il est probable qu'une période plus longue et qui dépasse trois semaines fera notre objet. Nous avons également discuté des avantages et des limites du ludique - à savoir le jeu de rôle -, pour amener l'enseignant à réfléchir au choix de la tâche. Celle-ci doit être significative et répondre aux besoins de l'élève. En revanche, le ludique ne couvre pas toutes les compétences concernant l'apprentissage d'une langue. Pour ce faire, il est nécessaire de varier les méthodes d'enseignement pour atteindre les besoins de l'apprenant. L'enseignant doit réfléchir au développement de l'élève dans les différentes compétences liées à l'apprentissage d'une langue.

Selon plusieurs chercheurs tels que Dearden (1967) et Bernardo (2009), les jeux ludiques, les jeux de rôle, rapportent des sentiments de joie, de satisfaction et d'enthousiasme, créant un environnement agréable et motivant pour les élèves. Les deux auteurs ajoutent que les jeux ludiques rendent les apprenants plus créatifs, motivés et stimulent leur processus d'apprentissage.

Dans ce mémoire, nous avons accordé une petite place à la dimension interculturelle car nous sommes conscients de son rôle important dans une classe plurilingue. L'enseignant doit donc chercher à développer chez l'apprenant une compétence interculturelle lui permettant de dépasser ses préjugés, ses représentations et ses stéréotypes sur les autres. Dans l'approche interculturelle, le "faire ensemble" active en outre la capacité de dépasser les différences par l'action commune vers un but partagé.

Nous voudrions ajouter à la fin de ce mémoire que les apprenants ont été interrogés sur ce qu'ils pensaient du jeu de rôle. Cela a été fait en lien avec d'autres jeux de rôle que nous avons faits l'année dernière. Nous avons utilisé "Google Forms" et les questions ont été écrites en anglais afin de rendre ces questions compréhensibles dans une langue commune pour tout le monde. Les apprenants ont clairement montré leur volonté de travailler en groupe et de réaliser des jeux de rôle. Ils disent que c'est amusant de faire des jeux de rôle, même si au début, ils pensaient que c'était difficile de jouer devant toute la classe. Nous avons remarqué une cohérence entre la théorie des jeux ludiques et les commentaires des élèves sur les jeux de rôle. Voici un exemple de commentaire d'un élève parmi d'autres : "J'ai tout apprécié. J'ai beaucoup appris et je me suis amusé. J'ai appris plus sur le travail d'équipe et aussi le français et j'ai renforcé ma confiance quand j'ai dû présenter devant la classe". Il y a un seul élève qui a montré du mécontentement et qui n'a pas apprécié les jeux de rôle (Voir annexe 2 pour l'enquête).

Avec une étude plus approfondie, on peut explorer les hypothèses théoriques selon lesquelles le jeu de rôle s'avère plus efficace que l'enseignement traditionnel. Comme mentionné dans la partie "Méthode", toute sorte de recherche scientifique génère de nouvelles recherches.

Une reproduction empirique de notre étude pourrait également confirmer ou infirmer les recherches et théories antérieures autour de cette question.

Bibliographie

Abedi, J., Bayley, R., Ewers, N., Mundhenk, K., Leon, S., Kao, J., & Herman, J. (2012). Accessible reading assessments for students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(1), 81-95.

Ahmadian, M. J. (2012). Task repetition in ELT. *ELT journal*, 66(3), 380-382.

Ahmadian, M. J., & Tavakoli, M. (2011). The effects of simultaneous use of careful online planning and task repetition on accuracy, complexity, and fluency in EFL learners' oral production. *Language Teaching Research*, 15(1), 35-59.

Alabsi, T. A. (2016). The effectiveness of role play strategy in teaching vocabulary. *Theory and practice in language studies*, 6(2), 227-234.

Alkhazraji, A. M. (2018). Analyzing the impact of teacher talk on English grammar learning: With correlation to the procedures in classroom interaction. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(5), 1109-1115.

Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International journal of teaching and education*, 3(3), 21-34.

Altun, M. (2015). Using role-play activities to develop speaking skills: A case study in the language classroom. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 1(4), 27-33.

Anuthama, B. (2010). Strategies for teaching vocabulary. *Journal of NELTA*, 15(1-2), 10-15.

Bauer, L., & Nation, P. (1993). Word families. *International journal of Lexicography*, 6(4), 253-279.

Beauregard, C., & Dumas, A. (2004). Le Vérificateur général du Québec et la vérification d'optimisation des ressources: évolution et perspectives. *Canadian Public Administration/Administration Publique Du Canada*, 47(2), 207–224. <https://doi.org/10.1111/j.1754-7121.2004.tb01184.x> (consulté le 20 mai 2022)

Bernardo, V.B.C. (2009). L'esprit ludique en classe: l'importance des histoires d'enfants dans l'apprentissage de l'anglais au 1er cycle (mémoire de maîtrise non publiée). Université de Covilhã: Covilhã.

Bernardo, V. M. B. C. (2009). *O lúdico na sala de aula: a importância das histórias infantis na aprendizagem de inglês no 1º ciclo* (Doctoral dissertation, Universidade da Beira Interior).

Blanchet, P., & Coste, D. (2010). Regards critiques sur la notion d'« interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle, 7-27.

Blanchet, P. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. *Synergies Chili*, (3), 21-27.

Buttaci, J. (2021). Aristotle and Newman on the Concreteness of Theoretical Knowing. *Newman Studies Journal*, 18(1), 56-83.

Bygate, M., & Samuda, V. (2005). Integrative planning through the use of task repetition. *Planning and task performance in a second language*, 11, 37-74.

Caré, J. M., & Debyser, F. (1978). Jeu, langage et créativité: les jeux dans la classe de français.

Coste, D. (2009). La langue de scolarisation dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle. *Babylonia*, 4, 45-49.

Crow, J. T., & Quigley, J. R. (1985). A semantic field approach to passive vocabulary acquisition for reading comprehension. *Tesol Quarterly*, 19(3), 497-513.

Cuq, J. P. (2003). Dictionnaire de didactique du français. Paris: CLE international, 214-216.

Dearden, R.F. (1967). The Concept of Play. In Peters, R.S. (Ed), The Concept of Education. (pp.51-63). London: Routledge & Kegan Paul.

Debyser, F. et H. Laitenberger. 1976. « Le Crocodile et le moulin à vent. Un milliard de jeux de créativité ». Le Français dans le monde, n° 123, p. 14-19.

Defays, J.-M. (2015). *Rappel des principales options méthodologiques pour l'enseignement du FLE*. Paper presented at Journée d'études du CRIPEL "Le Français Langue Etrangère. Vers un langage commun : actions, réflexions et perspectives", Liège, Belgium.

De la Fuente, M. J. (2006). Classroom L2 vocabulary acquisition: Investigating the role of pedagogical tasks and form-focused instruction. *Language teaching research*, 10(3), 263-295.

De l'Europe, C. (2001). Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg, Paris: Les Editions Didier. *Strasbourg-Paris: Conseil de l'Europe, division de politiques linguistiques/Les Éditions Didier*. En ligne: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fir.pdf.

De l'Europe, C. (2003). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Council of Europe.

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246.

Elyas, T., & Al-Zahrani, B. S. (2019). The impact of critical thinking on learners EFL vocabulary retention: The Arab context. *Indonesian EFL Journal*, 5(2), 11-30.

Fernández Castro, E. (2017). Treball Final de Màster Universitari en Professor/a d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyaments d'Idiomes[Universitat Jaume I. Departament d'Estudis Anglesos]. Codi: SAP419. Curs: 2016/2017

Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. New York: John Wiley & Sons, Ltd. 352 p.

Genouvrier, E. (1970). C. Freinet : La méthode naturelle. I : L'apprentissage de la langue. *Langue française*, 6(1), 117-118.

Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. (2012). Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70–105.

<https://doi.org/10.1080/09588221.2012.700315> (consulté le 15 avril 2021)

Goullier, F. (2005). Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. *Cadre européen commun et Portfolios*, Les Editions Didier: Paris.

Harmer, J. (2001). Book Review: The Practice of English Language Teaching. *RELC Journal*, 32(1), 135–136. <https://doi.org/10.1177/003368820103200109> (consulté le 20 avril 2020)

Jones. (2017). Teaching English to young learners. Critical issues in language teaching with 3–12 years olds. Edited by Jean Bland. *British Journal of Educational Studies*, 65(1), 130–132. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1282092>

Krebt, D. M. (2017). The effectiveness of roleplay techniques in teaching speaking for EFL college students. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(5), 863.

Ladmiral, J.-R., Lipiansky, E. M. (2015). La communication interculturelle. Paris: Les Belles Lettres, 329 p.

Laufer, B., & Girsai, N. (2008). Form-focused instruction in second language vocabulary learning: A case for contrastive analysis and translation. *Applied linguistics*, 29(4), 694-716.

Laufer, B. (2003). Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *Canadian modern language review*, 59(4), 567-587.

Laufer, B., & Paribakht, T. S. (1998). The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context. *Language learning*, 48(3), 365-391.

Lecomte. (2012). Médias : influence, pouvoir et fiabilité Editions L'Harmattan.

Ledoux. (2003). The emotional brain, fear, and the amygdala. *Cellular and Molecular Neurobiology*, 23(4-5), 727-738.

Lelièvre, C. (2008). *État éducateur et déconcentration administrative*. Carrefours de l'édition, 26(2), 41. <https://doi.org/10.3917/cdle.026.0041> (consulté le 20 mars 2021)

Lieury, A. (2020a). *Mémoire et réussite scolaire - 4e éd. (Education Sup)*. DUNOD.

Leon-Henri, D. D. P. (2014). Breaking the ice with business English. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 2(3), 345-358.

Long, M. H., & Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL quarterly*, 26(1), 27-56.

Matthews, M. R. (2003). Mario Bunge: physicist and philosopher. *Science & Education*, 12(5), 431-444.

Martinez, S., & Cymes, M. (2016). *Une mémoire infailible. Briller en société sans sortir son smartphone: Briller en société sans sortir son smartphone*. Premier parallèle.

M. Noor Afdillah AA, (2014). *The Effectiveness of Role Play towards Students' Speaking Ability, Skripsi, English Education Department, The Faculty of Tarbiyah and Teachers Training, Syarif Hidayatullah State Islamic University Jakarta.*

Muncie, J. (2002). Process writing and vocabulary development: Comparing lexical frequency profiles across drafts. *System, 30(2), 225-235.*

McLelland, N. (2017). *Teaching and Learning Foreign Languages: A History of Language Education, Assessment and Policy in Britain (Routledge Research in Language Education) (1st ed.)*. Routledge.

Nair, S. M., Yusof, N. M., & Arumugam, L. (2014). The effects of using the play method to enhance the mastery of vocabulary among preschool children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116, 3976-3982.*

Nassaji, H., & Fotos, S. (2004). 6. Current developments in research on the teaching of grammar. *Annual review of applied linguistics, 24, 126-145.*

Nation, I.S.P., & Moir, J. (2008). Vocabulary learning and the good language learner. Lessons from good language learners, 159-73.

Norman, D. A., & Gascón, S. M. V. (1995). *Aprendizaje y la memoria (Spanish Edition) (edición ed.)*. Alianza Editorial.

Oatley, & Jenkins, J. M. (1996). Understanding emotions (pp. XXVI, 448). Blackwell.

Olivero, & lePetitPhilosophe. (2014). *Cours de Linguistique Générale de Saussure - Chapitres 1 et 2*. Lemaitre Publishing.

Paribakht, T. S., & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*, 55(4), 174-200.

Pauline Foster, Task-based learning and pedagogy, *ELT Journal*, Volume 53, Issue 1, January 1999, Pages 69–70, <https://doi.org/10.1093/elt/53.1.69>

Puren, C., (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris: Nathan-CLE international, 1988, p. 448.

Read, (2008). 500 Activities for the Primary Classroom [Review of 500 Activities for the Primary Classroom]. *ELT Journal*, 62(3), 320–322. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccn032>

Richards, & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed., pp. X, 410). Cambridge University Press.

Sadeghi, K., & Sharifi, F. (2013). The effect of post-teaching activity type on vocabulary learning of elementary EFL learners. *English Language Teaching*, 6(11), 65-76.

Sadeghi, B., & Safari, R. (2012). The impact of collaborative task on the FL vocabulary acquisition. *ABC Journal of Advanced Research*, 1(2), 70-76.

Schmitz. (1997). Hatch, Evelyn and Brown, Cheryl. *Vocabulary, Semantics, and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. *Canadian Modern Language Review*, 53(2), 457–458. <https://doi.org/10.3138/cmlr.53.2.457>

Shams, L., & Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in cognitive sciences*, 12(11), 411-417.

Shankar, P. R., Piryani, R. M., Singh, K. K., & Karki, B. M. S. (2012). Student feedback about the use of role plays in Sparshanam, a medical humanities module. *F1000Research*, 1.

Sousa, A. D. (2004). *Un cerveau pour apprendre* (CHENELIERE MCGRAW-HILL ed.). CHENELIERE.

Squire, L. R., & Zola-Morgan, J. T. (2011). The cognitive neuroscience of human memory since HM. *Annual review of neuroscience*, 34, 259-288.

Squire, L. R. (2004). Memory systems of the brain: a brief history and current perspective. *Neurobiology of learning and memory*, 82(3), 171-177.

Tibbetts. (1999). Cognitive Neuroscience: The Biology of the Mind. Michael S. Gazzaniga , Richard B. Ivry , George R. Mangun. *The Quarterly Review of Biology*, 74(1), 105–105.
<https://doi.org/10.1086/393043>

Tremblay, R., & Perrier, Y. (2006c). *SAVOIR PLUS* (2nd ed.). CHENELIERE.

Verhelst. (2010). V. Samuda and M. Bygate: Tasks in Second Language Learning [Review of V. Samuda and M. Bygate: Tasks in Second Language Learning]. *Applied Linguistics*, 31(4), 589–592. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/applin/amq020> (consulté le 15 février 2020)

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm : Vetenskapsrådet.

Annexe 1

Scénario 1 -02:35-05:30

Brice, Martin, Nadège et Pierre sont assis autour de la table pour dîner quand la police sonne à la porte.

Martin : J’y vais voir. Il y a **des flics** à la porte ! (*Martin va à la chambre de Brice*)

Les flics sont là pour toi, Brice !

Brice : Ça va pas ?

Brice est emmené par la police au commissariat (SPRJ) pour un interrogatoire :

*Brice Lemeunier, le commissaire Despart et le lieutenant Morvan sont dans la salle d’interrogatoire assis autour d’une table. Le lieutenant Morvan, une femme dans la trentaine, dispose devant Brice des photos des **victimes**. D’abord, elle dispose devant Brice une photo d’Alicia Bataille, une jeune femme charmante et souriante dans la vingtaine.*

Despart: Je pense que tu **reconnais** cette jeune femme, Lemeunier ?

*Morvan dépose une autre photo du **cadavre** nu d’Alicia dont le cou est horriblement massacré. Brice fronce les sourcils mais ne dit rien. Il se retire quand il voit cette horrible photo.*

Morvan : Alicia Bataille, découverte mardi dernier, **étranglée** dans son bain. Nous avons aussi **retrouvé** dans sa chambre une lettre de toi. *Morvan fait sortir une photocopie de la lettre.*

C’est bien ton écriture ?

Brice fronce les sourcils.

Marie Delcroix, une jeune femme retrouvée morte dans les vestiaires d’une salle de sport. La police scientifique et technique a pris des photos sous toutes les coutures. Morvan pose une nouvelle photo devant Brice.

Morvan : Marie Delcroix, **découverte** sans vie sur un chantier près de Saint-Germain-en-Laye, il y a dix semaines.

*Morvan pose une autre photo de Claire Vaniolki. Celle-ci est retrouvée **morte** dans un local poubelle. Son cou est étranglé de la même façon que celui des autres victimes.*

Morvan : Claire Vaniolki, dans un local poubelle, à Bougival, il y a 5 mois. Étranglée aussi, sans doute avec une chaîne, comme les deux autres.

Mais tu sais tout ça, on en a assez parlé dans les journaux ! Ils titraient « **Le tueur à la chaîne** ! » (*avec une moquerie*) Humour de journalistes !...

Brice s'énerve et perd contrôle...

Brice: Je ne lis pas les journaux!

Morvan : Pourtant tu devrais, c'est....

Brice : Allez-vous faire foutre. J'ai rien à ...

Morvan tire Brice par le col.

Brice: Tu vas changer de ton, Lemeunier. Et vite fait !

*Dès que Morvan relâche Brice qui n'a presque plus de souffle, le commissaire **pose** devant lui la photo du cadavre de Sophie Mariani.*

Despart : parle-nous plutôt de Sophie Mariani. Son mari l'a retrouvée dans cet état en rentrant du travail, il y a deux mois...

Brice ne peut cesser de regarder la photo en faisant des grimaces.

Bruno Lemeunier arrive à l'accueil du commissariat dans un état lamentable. Sur les murs de la réception, des affiches d'informations, des numéros d'urgence et une affiche sur laquelle le portrait d'une jeune fille perdue sont suspendus. Bruno est très en colère et essaye d'interpeller le brigadier Laporte. Celle-ci se tient derrière un guichet et ne répond pas aux questions posées par Bruno Lemeunier.

Bruno : mais je vous parle ! J'**exige** de voir mon fils!

André l'avocat de la famille Lemeunier arrive au commissariat

Ah ! André ! Ça fait une heure que Brice est là-dedans (*il indique une porte*), personne ne me dit rien, je vais...

André : Laisse-moi faire. Isabelle m'a tout **raconté** au téléphone.

Bruno : Il faut absolument que...

André : Laisse-moi faire, s'il te plait.

André va auprès du brigadier Laporte et tend sa carte

André : Bonsoir brigadier. André Lacombe (*montre sa carte*). Je suis l'avocat de la famille Lemeunier. Je souhaiterais m'entretenir immédiatement avec un responsable.

Deuxième scène 06:11-09:00

À l'accueil du commissariat André Lacombe entre dans la salle d'interrogatoire pour parler à Despart et son adjointe et il a découvert que Brice est **soupçonné** de meurtres.

Bruno Lemeunier est au téléphone, et parle avec sa femme Isabelle (très **inquiète** pour son fils).

Bruno (il parle au téléphone avec sa femme): André est avec Despart et Morvan.

Essaye_de te calmer, ma chérie. Tout ça n'est qu'une stupide erreur, je suis sûr que je vais rentrer tout à l'heure avec Brice. (*André sort de la salle d'interrogatoire et rentre à l'accueil, le visage déconfit*) Voilà André ! Je te rappelle.

André : Brice est..(*Il le tire par l'épaule à l'écart pour ne pas attirer l'attention du brigadier*) Il est soupçonné de meurtres. Je pense que c'est lui le tueur!

Bruno: Quoi? (*Bruno est choqué et ne croit pas ce qu'il entend!*)

André : (à voix basse) : Ils pensent que c'est lui **le tueur**. Le tueur à la chaîne, tu sais, le type qu'ils recherchent depuis des mois dans la région.

Bruno : C'est ridicule ! Complètement ridicule !

André : Brice a eu une aventure avec chacune des victimes, sauf une pour qui ils ne savent pas, mais qui a été sa prof pendant un moment.

Bruno : sa prof!

André : Dans son école de cinéma. La police a trouvé une lettre chez la dernière victime, en début de semaine. Une lettre de menace. Ensuite, les policiers ont fait des recoupements, ils ont été voir les familles et ont découvert que Brice était également liés aux autres filles.

Bruno : C'est un hasard, une coïncidence ! Ils ne peuvent pas le garder pour ça !

André : Il y a autre chose, une vidéo. L'enregistrement d'une caméra de surveillance dans l'immeuble d'une des gamines le jour de sa mort...

Bruno est accablé et ne sait pas quoi dire.

Morvan et Despart montrent une vidéo de surveillance à Brice.

Brice : Non, c'est pas moi !

Morvan : à quoi ça sert de nier l'évidence.

Brice : puisque je vous dis que c'est pas moi !

Morvan montre une autre fois la vidéo à Brice.

Brice : C'est pas moi putain, ça ne peut pas être moi ! Ok ?

Annexe 2

Exercice : associez les phrases de la colonne A avec celles de la colonne B	
A	B
Les voisins sont curieux de savoir ce qui se passe.	Martin gör sin egen utredning för att bevisa sin brors oskuld.
Despart interroge Martin sur les personnes que Brice connaît.	Juliettes kropp hittades begravd i familjen Leumeniers trädgård.
La police arrive chez Leumenier pendant le dîner pour arrêter Brice	Pierre ringer till sin advokat för att försvara sin son.
Le professeur exige que les élèves fassent leurs devoirs.	Despart ifrågasätter Martin om de personerna som Brice känner.
Martin croit fort à son frère mais les parents en doutent de son innocence .	Föräldrarna tror att Brice är skyldig.

Le corps de Juliette est retrouvé enterré dans le jardin de la famille Lemeunier.	Brice är arg för att polisen inte tror på honom.
Les parents pensent que Brice est culpable .	Martin tror starkt på sin bror men föräldrarna ifrågasätter hans oskuld.
Martin mène sa propre enquête pour prouver l'innocence de son frère.	Polisen kommer till Leumeniers hem under middagen för att gripa Brice.
Pierre appelle son avocat au téléphone pour défendre son fils.	Grannarna är nyfikna på att veta vad som händer.
Brice est en colère parce que la police ne le croit pas.	Martin börjar sin utredning angående mördade Juliette.
Massa Makan dit : "On ne peut convaincre un homme qui dort."	

A	B
Loïc ressemble beaucoup à son demi-frère, Brice.	Martin lugnar ner / försäkrar sin bror, Brice, att få honom ur fängelset.
Martin commence son enquête par la victime, Juliette.	Ordspråket säger: "Den som söker finner".
Martin rassure son frère Brice de le faire sortir de la prison.	En mördare som har begått flera mord kommer att gripas förr eller senare!
Le proverbe dit : "Qui cherche trouve ".	Åklagare använder dödsstraffet som ett hot mot de tilltalade för att tvinga dem att erkänna sig skyldiga.
Un assassin qui a commis plusieurs	Han visste att polisen kommer att hålla sin bror

meurtres sera retrouvé tôt ou plus tard !	häktad i en vecka.
On ne peut pas nier ce qui est évident.	Vännerna träffades i skogen men blev rädda när de hörde någon skjuta.
Les procureurs se servent de la peine de mort comme une menace contre les accusés pour les forcer à plaider coupable .	Det kan inte förnekas det som är uppenbart.
Les amis se sont rencontrés dans la forêt mais ils ont eu peur quand ils ont entendu quelqu'un qui tire.	Loïc liknar sin halvbror, Brice.
Il a appris (passé composé d'apprendre) que la police va garder son frère pendant une semaine.	Massa Makan säger : "Du kan inte övertyga en sovande man."

A) Exercices à trous 1

Complétez les trous avec les mots appropriés (interroger; meurtres; penser; trouvé; assassin; en colère; innocence; convaincre; exige; croit; menace; garder; nier;)

Despart et son adjointe, Morvan, sont dans la salle d'interrogatoire pourBrice qui est soupçonné de plusieurs.....

Le lieutenant Morvan, une femme dans la trentaine, dispose devant Brice des photos des victimes mais Brice nie tout ça ! D'abord, elle dispose devant Brice une photo d'Alicia Bataille, une jeune femme charmante et souriante dans la vingtaine.

Despart : Je.....que tu reconnais cette jeune femme, Lemeunier ?

Morvan : Alicia Bataille, découverte mardi dernier, étranglée dans son bain. Nous avons aussidans sa chambre une lettre de toi. Morvan fait sortir une photocopie de la lettre. C'est bien ton écriture ?

Brice : Allez vous faire foutre! C'est pas moi...

Morvan : Claire Vaniolki, dans un local poubelle, à Bougival, il y a 5 mois, étranglée aussi, sans doute avec une chaîne, comme les deux autres. Mais tu sais tout ça, on en a assez parlé dans les journaux !

Ils titraient dans les journaux «..... » (*avec une moquerie*) Humour de journalistes !...

Brice se met enet il n'arrive pas à prouver sonIl n'a aucune chance deMorvan et Despart.

Bruno Lemeunier arrive à l'accueil du commissariat dans un état lamentable. Il est très en colère et essaye d'interpeller le brigadier Laporte. Celle-ci se tient derrière un guichet et ne répond pas aux questions posées par Bruno Lemeunier.

Bruno : mais je vous parle ! J'.....de voir mon fils!

André Lacombe entre dans la salle d'interrogatoire pour parler à Despart et son adjointe et il découvre que Brice est soupçonné de meurtres.

André : Brice est soupçonné de meurtres. Je pense que c'est lui le tueur!

Bruno est choqué et nepas ce qu'il entend!

Bruno: Quoi?

André : Ils pensent que c'est lui le tueur. Le tueur à la chaîne, tu sais, le type qu'ils recherchent depuis des mois dans la région.

Bruno : C'est ridicule ! Complètement ridicule !

André : Brice a eu une aventure avec chacune des victimes, sauf une pour qui ils ne savent pas, mais qui a été sa prof pendant un moment.

Bruno : sa prof!

André : Dans son école de cinéma. La police a trouvé une lettre chez la dernière victime, en début de semaine. Une lettre de..... Ensuite, les policiers ont fait des recoupements, ils ont été voir les familles et ont découvert que Brice était également liés aux autres filles.

Morvan et Despart montrent une vidéo de surveillance à Brice.

Brice : Non, c'est pas moi !

Morvan : à quoi ça sert del'évidence.

Exercice à trous 2

Complétez les trous avec les mots appropriés (dîner; arrêtent; appelle; apprendre; convaincu; rassure; plaider coupable; commence; enquête; curieux; cherche; jardin; ressemble; forêt; rencontre)

Pendant le, des flics sonnent à la porte de la maison des Lemeunier. Les policiers donnent un papier aux parents etBrice. Le pèreson avocat au téléphone pour qu'il défende son fils.

Brice doit suivre les policiers parce qu'il est accusé d'avoir tué cinq personnes. La mère est très choquée d'.....que son fils est soupçonné de meurtres. Martin estde l'innocence de son frère etses parents. Mais les parents doutent (föräldrar tvivlar) de l'innocence de leur fils. Ils décident deparce qu'ils n'ont pas d'espoir (inget hopp). Martin ne pense pas que son frère soit coupable et pour cette raison, ilsa proprepour le prouver. Martin estde savoir (att veta) qui est derrière (bak) ces crimes qui mettent son frère en danger. Martinla liste des jardiniers au bureau des jardins services. Il a trouvé le dossier des jardiniers qui travaillaient dans le de sa maison. Il a photocopié leur dossier et a demandé à sa mamie de les appeler.

Martin a fini par trouver l'assassin, Loïc Lascan. Il est choqué de voir Loïc parce qu'il beaucoup à Brice. Martin suit (Martin följer Loic) Loïc dans laoù il y a une caravane. Martin attend que Loïc quitte la caravane pour entrer dedans. À l'intérieur de la caravane, il trouve les photos des victimes et de sa famille suspendues sur ses murs. À la sortie de la caravane, il son frère de sang, l'assassin. Despart ne tarde pas à venir pour sauver Martin!

B) Exercice de construction de phrases

Voici cinq mots et expressions que vous devez d'abord traduire en français puis écrire des phrases simples en français.

erkänna sig skyldiga:

.....

en mördare:

.....

övertyga:

.....

leta efter:

.....

hitta:

Annexe 3

Quelques réflexions sur l'élaboration de mon mémoire

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de mémoire qui m'a beaucoup soutenue lors de la rédaction de ce mémoire. Je me souviens de ses irritations dans ses commentaires quand j'écrivais des phrases incompréhensibles ou je donnais des arguments qui ne tiennent pas debout, etc. Lui aussi, il voulait à chaque propos, des références, des arguments et des justifications. Je devais lire des pages et des pages qu'il m'envoyait pour pouvoir rédiger mon mémoire. Jamais de ma vie je n'ai eu des difficultés à mener des études comme celles-ci !

Dans ma vie professionnelle, je n'ai enseigné que les mathématiques et les sciences physiques au lycée et au collège et je m'y plaisais. Un jour, lors d'un entretien de travail, j'ai eu une proposition pour un poste de français en plus de mes matières. Au début, je ne me sentais pas en sécurité car je n'avais aucune compétence dans l'enseignement du français. Pour ce faire, j'ai entrepris des études à distance afin d'obtenir une compétence en pédagogie de l'enseignement du français. Dans un premier temps, j'ai fait les deux ans pour avoir 60 crédits d'enseignement supérieur à l'institut de Halden. J'ai appris énormément de choses. À mon avis, j'arrivais alors à faire des leçons de français qui étaient meilleures que les cours précédents. D'autre part, j'ai toujours ressenti la nécessité d'en apprendre davantage parce que la compétence acquise n'était pas vraiment suffisante pour mener à bien mes cours de français.

Au cours des années, l'occasion de faire un master s'est présentée et j'en ai profité pour faire des études plus avancées en français.

Pendant la réalisation de ce master j'ai rencontré beaucoup de problèmes qui ont influencé le temps de sa réalisation. Les raisons de cet abandon étaient, entre autres, les maladies psychologiques et le covid qui ont affecté les membres de ma famille et qui ont duré longtemps. Bref, j'ai repris les travaux sur ce mémoire, dont la problématique est de montrer que l'activité du jeu de rôle en classe de FLE est plus efficace que la méthode traditionnelle dite méthode Grammaire-traduction. J'ai limité cette étude à l'acquisition du vocabulaire à travers le ludique dont le jeu de rôle est la méthode utilisée ici. Ce choix est motivé par mes propres observations faites sur l'apprentissage du vocabulaire chez les élèves de mes collègues et les miens. Cela dit, les apprenants n'arrivent pas à mémoriser du vocabulaire pendant le cours de français. Ils (apprenants de FLE et de ELE) sont conscients de ces difficultés d'apprentissage de vocabulaire et souhaitent qu'il y ait des méthodes plus pertinentes et efficaces qui peuvent résoudre leurs problèmes.

Il y a aussi l'utilisation fréquente de la méthode traditionnelle parmi les professeurs de langues, qui rend les leçons de langues ennuyeuses et surtout que cette méthode ne favorise pas l'élève.

Sur la base de mes propos suscités, j'ai pensé intégrer l'activité de jeu de rôle dans mes pratiques d'enseignement FLE et ELE. Ce qui m'a encouragée encore plus à intégrer l'activité de jeu de rôle dans mes cours de langue est le fait qu'il s'associe facilement avec la perspective actionnelle et communicative. Cette dernière est préconisée par le Conseil de l'Europe pour les langues vivantes.

Au cours de l'élaboration de ce mémoire, je me suis rendu compte qu'il fallait absolument intégrer la dimension interculturelle (les classes au collège sont de genre multiculturel), étant donné son importance dans un milieu plurilingue. En outre, les jeux de rôle peuvent faciliter la mise en œuvre de cette dimension prônée par le conseil de l'Europe. Le plus gros fardeau était de trouver des justifications et des arguments pour appuyer mes propos. Je pense que les enseignants devraient essayer d'intégrer le ludique en classe de langue mais il faut absolument que la tâche ait du sens et que le déroulement de l'activité soit guidé par l'enseignant.

Pour conclure, je dirais que c'était absolument difficile et exigeant d'élaborer ce mémoire malgré le soutien de mon encadreur. Le fait de réaliser un bon mémoire est une tâche très difficile, car cela demande beaucoup de temps pour lire des articles et des documents. En revanche, une bonne structure est prônée pour toutes les personnes qui travaillent et en même temps ont élaboré un mémoire.

Merci d'avoir lu mon texte

Susann Hansen

Annexe 4

Les questions de l'enquête sont posées en anglais parce que nos élèves ne maîtrisent pas bien le suédois. Voici les questions que nous avons posées :

1- How did you find the role play activities? What parts of the role play activities did you enjoy/not enjoy (e.g. teamwork, choosing roles, memorizing text, pronunciation)? Explain.

2- How did role play contribute (or not) to your motivation? Give examples.

3- According to you, how do you think role play has contributed to your learning of French?

4- What competencies (reading, listening, talking, writing) have improved due to intensive work with role play? How do you think role play has helped?

5- What other learning methods or activities do you think would help you learn more?

6- What other learning methods or activities do you think would increase your motivation towards learning French (ex. watching a movie, Kahoot, grammar worksheets, etc.)? Explain why the activities would help you learn more.

Voici les réponses des participants :

Student 1:

1-Not fun.

2- It demotivated me.

3- I haven't learned anything new.

4--Nothing.

5- Translating words would be twice as effective compared to just reading the words, and listening to the teacher.

6- a worksheet where you see the words in both Swedish and French. And then on the next page answer what the words are in French.

Student 2 :

1- I liked it very much because i learned much, but It was difficult to pronounce some words. I enjoyed when we could make the text and the theater for ourselves.

2- I learned more words when I was doing the role play. The difficult thing was just to remember the text without any help of the paper we had write the text on.

3- same as the one above and what i mean is that i need to study more but i don't have time because i have exams.

4- I have improved on talking and reading because my accent got better.

5- Make more theater, because It helps me much. But I want to have a little shorter texts because It's difficult to remember the texts.

6- Moovie, kahoot and apps about french.

Student 3:

1- It was good, and fun. I enjoyed that we could decide for ourselves what we could do on the theater.

2- I learned through to do discuss with the group and at the same time I learned new words.

3- Yes, through listen how the words in the text pronounced, and translate the words.

4- Write texts and yeah just that.

5- Write texts and yeah just that.

6- Because you don't do one thing like reading and writing you also learn by other and it more interesting and fun.

Student 4:

1- It was so fun to do it because we laughed and worked at the same time, and it was a good thing to do, to learn new words. I enjoyed that we could choose our group for ourselves, and decide for ourselves what we were going talk about and do a theater about it.

2- I learned so much better and more while I was doing this. Because while we were writing the texts, I asked my teacher what a word In swedish means In french.

3- I learned so much better and more while I was doing this. Because while we were writing the texts, I asked my teacher what a word In swedish means In french.

4- Writing, because when we were going to do the theater, I write the text first in Swedish and translated it to french and learned new words.

5- I don't know. Play games maybe.

6- Don't know.

Student 5:

1- I found the role play both interesting and fun. I enjoyed the entire process of learning. I have seen progress in my reading and speaking ability.

2- When I saw progress i got motivated to learn more because I understood that I could learn.

3- I think that role play has been a big part of me learning french.

4- I think my french vocabulary has expanded and that has been a big part in everything. While learning and translating the texts i l've learned a lot of new words and phrases.

5- I don't know.

6- Something interesting but i don't know what.

Student 6:

1- I enjoyed every part of it. I really think it's a fun and good way of learning.

2- I put my soul and blood in too it.

3- I think it has helped me very well. I know some more words and I think if we continue this way I will be able to speak French fluently.

4- I believe I can pronounce French words better and read as well. And my vocabulary has improved.

5-Movies.

6-Movie

Student 7:

1- I enjoyed everything. I learned a lot and I had fun. I learned more about teamwork and also french and I boosted my confidence when I had to present in front of the class.

2- I put my soul and blood into it so I just tried my best and the motivation just was there from the beginning.

3- It has improved my grammatics in French and I can also talk more fluent.

4- Talking and writing has improved me because we needed to talk in front of the class and we also had to write an own text.

5- If someone asks me a question and I need to respond or watch a movie that's on French.

6- Watching movies would be fun and then I would be more motivated because we had some fun.

Student 8:

1- In the beginning I thought it was quite fun. But then I got really tired of it and didn't enjoy it. I didn't like memorizing text, and pronunciation was also quite hard. And I don't like to talk in front of people. The other parts was ok.

2- In the beginning it contributed to my motivation, I had to learn it so it made me work hard. But when we had done it many times it didn't at all contribute towards my learning. On the contrary it made me feel less motivated, I just didn't like it because I was so tired of it and I didn't see the point in it.

3- I think my pronunciation has got better. And I've also learned more words and now a little better how to build sentences.

4- I think my talking in french has improved. Perhaps also my writing and reading since I had to write it down and read it many times to remember it.

5- I don't really know. Perhaps get a text to translate and then learn the words from the text that I didn't already down. But then it have to be a short and easy text, or otherwise it would be too much words I don't know, and that would just reduce my motivation.

6- Kahoot sometimes because that is fun and I get more motivated when I do something fun. I don't really know but just different sort of activities or itherwise I will get very tired of it and lose my motivation.

Student 9:

- 1- The teamwork, and that you have to learn the text without look on it.
- 2- It's something good to work with, when you want to learn French, thats why it's good for the motivation.
- 3- Because it's good to learn a text, and soon read it without looking.
- 4- That you can the words better, and stuff like that, thats why i like that, and it's good for the practice.
- 5- I don't know to be honest.
- 6- I have no idea.

Student 10:

- 1- I liked the activity quite much, but it was a little scary in the beginning because presenting in front of people always has been a difficult task for me. It was difficult to learn the complete text and also remember what it meant and the pronunciation but in the end it did help me a lot with extending my vocabulary. Even if I had to put in a lot of effort into it, it was worth it in the end and I ended up learning a lot. It also helped me with my fear of talking in front of a group of people. On some of the roleplays I felt like I would've needed a longer deadline because I didn't have the time to learn the text completely by rote. I ended up staying awake late because I didn't want to embarrass myself. I did like that you got to choose who you wanted to work with because I think the exercises wouldn't have worked as well if I wasn't comfortable with my partner.
- 2- My motivation went a little up and down during the roleplays. In the beginning it seemed like an impossible task and my motivation went down slightly but then I started to see it as an opportunity to learn so I got myself more motivated. After we had done the same thing for a few times I started losing focus because it felt like we always did the same thing but in the end my motivation did go up again because I started to see results from the roleplays.
- 3- From reading texts written by other people and then learning them by heart it forced me to focus and understand what I was reading to be able to remember. Thereby I also read the same words over and over until I learned them and therefor learned a lot of new words. I also

got a better understanding on the french grammatical and it started to get easier to understand what I was learning and reading. Of course I had a deadline but it also gave you the opportunity to work on your own pace, you were able to decide more by yourself what methods you wanted to use to learn.

4- I've gotten better at all the parts above. Reading because I had to understand what I was reading to be able to get a better understanding. Listening because I got to listen to what the other students were talking about, I got to really put my head to understanding what they were saying and got used to recognizing words I had learned. Talking because I had to learn the new pronunciation and after time got more and more used to talking naturally and less programmed. Writing because we had to write our own roleplay and I could use the knowledge that I had gained from reading text written by professionals.

5- I think having open discussions or just listening to a review by the teacher are two great options to learning more. I personally learn more by taking notes when having things explained to me and I think talking in smaller groups also can be helpful to get better at interacting and maybe helping each other out.

6- I don't think movies or worksheets really help because I lose focus quickly because it's very much a repeating pattern with little to no variation. I enjoy Kahoot because it makes me able to use what I learned to my advantage and quickly see the results. Unfortunately I don't have any proposals about what other activities could help me get more motivated.

Student 11:

1- i enjoyed every part i thinks it is fun.

2- It helped me with my self confidence.

3- It helped me learn french very much

4- i be better on talking

5- I think it's fine with role play but i think we should maybe the students can choose a french movie as an assignment

6- movies

Student 12:

1- I really enjoy the choosing roles where we get to decide a role that we memorize and then presentate.

2- I get more motivation because I have learned many words and that got me to learn more French. I have learned many things this term.

3- According to me I have learned very much French.

4- My competencies have been very strong now because I have practice talking French and that makes me better at example writing.

5- I think if we have more like playing Kahoot or watching movies on French, it would have helped a lot.

6- I think that Movies can help me learning French because you can understand if you have subtitle.

Student 13:

1- I thought it was a great method that you can use to learn a new language. I think group work was great and worked perfectly okay. So the group work makes the language easier because you do it in a more fun way when you talk to your friends. Method teaches the student everything, so the pronunciation and how to build sentences. You also listen to the text and you learn more words.

2- I learned best in this way. I developed much more than last year and it was fun.

3-It contributed most to my learning. Because one learns everything one should know when reading a new language. For example, when I read a book and I would have to translate and answer questions, it was less fun than role playing.

4- It helped me to be better in speaking because doing role plays allowed me to talk a lot. In addition, role play helped me to be a good listener, I mean that working in group requires me to listen to my classmates.

5- Sitting around the table and try to talk to each other in French. So you should be able to converse in French.

6- I think that if we watch movies then we can improve the listening, but not if it is difficult. It should be easy to understand.

Student 14:

Il/elle n'était pas présent ce jour-là et il/elle n'a pas participé à l'enquête. Mais il/elle disait dans les cours antérieurs qu'elle/il apprenait beaucoup par la méthode du jeu de rôle.