

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
KATHLEEN LAFOND

L'APPORT DES JEUX DE RÔLE POUR FAVORISER LA PARTICIPATION
ORALE EN CLASSE D'ANGLAIS LANGUE SECONDE

MARS 2023

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

Pour commencer, merci à ma directrice de recherche, Nancy Goyette, pour sa patience et sa flexibilité. Malgré les imprévus qui se sont présentés en cours de route, elle s'est assurée de la qualité de ma démarche et de mes réflexions. Aussi, merci à Stéphane Martineau, qui, bien qu'il n'ait finalement pas pu suivre l'avancée de mon essai, m'a soutenue dans mon projet et guidée vers Nancy.

Ensuite, j'aimerais remercier mes amies qui, avec humour et légèreté, m'ont encouragée à leur façon à continuer d'avancer dans ce projet demandant. Je suis (presque) désolée qu'elles doivent maintenant trouver un autre sujet pour me taquiner!

Mon parcours à la maîtrise a été plus long que ce que j'avais anticipé, et j'ai souvent été découragée, mais j'y suis parvenue. Je dois cet accomplissement à ma famille, qui m'a enseigné à terminer ce que l'on a commencé. Très jeune, mes parents m'ont inculqué l'importance d'une bonne éducation tant au niveau de l'instruction, que du savoir-vivre et du savoir-être. Ils m'ont encouragée à être ambitieuse dans la poursuite d'objectifs afin que j'aie le plus d'opportunités de m'épanouir. C'est, entre autres, ce qui m'a mené aux études supérieures. Merci d'avoir toujours cru en moi !

Enfin, je ne pourrais conclure ces remerciements sans souligner le support de mon conjoint. Les dernières années ont été parsemées de plusieurs remises en question personnelles. J'ai parfois été plus fragile et il a été mon phare, me rassurant avec sa lumière. Chaque fois que j'en ai eu besoin, il m'a prêté une oreille attentive, et ce, sans jamais me juger. D'innombrables fois, il m'a incitée à faire un petit pas de plus et il m'a démontré sa confiance en mes capacités. La fin de ce projet de maîtrise est également le fruit de ses efforts et c'est certainement un grand soulagement pour lui aussi que ce long chapitre prenne fin. Merci d'être toujours là pour moi !

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES.....	v
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	vi
RÉSUMÉ	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	3
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Enseignement de l'anglais langue seconde au Québec	3
1.2 La compétence orale au cœur de l'apprentissage d'une langue seconde	4
1.3 Difficultés diverses relevées par rapport à la compétence orale	5
1.3.1 Observations professionnelles en lien avec la compétence orale.....	5
1.4 Variables influençant la participation orale	6
1.4.1 Volonté de communiquer : quelques considérations préliminaires	6
1.4.2 Affect et volonté de communiquer.....	7
1.4.3 Anxiété langagière et participation orale	7
1.5 Idée de développement et questions associées.....	8
1.5.1 Compétences professionnelles en enseignement.....	9
CHAPITRE II	11
CADRE CONCEPTUEL	11
2.1 Les compétences à développer en anglais langue seconde selon le PFEQ	11
2.1.1. La compétence 1 : son rôle et les attentes spécifiques qu'elle génère	13
2.2 Contexte d'apprentissage interactif et volonté de communiquer	13
2.3 Conceptualisation de la volonté de communiquer	14
2.3.1 Variables de la volonté de communiquer	15
2.4 Anxiété langagière	16
2.4.1 Anxiété langagière et expression orale.....	17
2.4.2 À la croisée des chemins : anxiété langagière et plaisir en classe de L2	18
2.5 L'approche communicative en didactique des langues secondes	19
2.5.1 Le jeu de rôle en tant qu'outil d'enseignement-apprentissage	19
2.6 Question et objectifs spécifiques.....	20
2.7 Développement des compétences professionnelles visées.....	21

CHAPITRE III	23
MÉTHODOLOGIE.....	23
3.1 Type de recherche	23
3.2 Contexte de réalisation de l'intervention	25
3.3 Description détaillée de l'intervention réalisée.....	25
3.4 Instruments de collecte de données.....	27
3.4.1 Journal de bord.....	28
3.4.2 Questionnaire	30
CHAPITRE IV.....	32
RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION	32
4.1 Présentation et analyse des réponses des élèves	32
4.2 Analyse du journal de bord par rapport à mon action professionnelle	45
4.3 Retour sur les objectifs de l'essai et synthèse des résultats	48
4.4. Pistes d'amélioration.....	54
CONCLUSION.....	56
RÉFÉRENCES.....	58
ANNEXE I - PLANIFICATION DÉTAILLÉE 1	64
ANNEXE II - PLANIFICATION DÉTAILLÉE 2	67
ANNEXE III - PLANIFICATION DÉTAILLÉE 3.....	70
ANNEXE IV - PLANIFICATION DÉTAILLÉE 4.....	73
ANNEXE V - JOURNAL DE BORD	77
ANNEXE VI – QUESTIONNAIRE AUX ÉLÈVES	76

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : MODÈLE PYRAMIDAL DE LA VOLONTÉ DE COMMUNIQUER DE MACINTYRE	15
--	----

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CP3 : Compétence professionnelle 3

CP4 : Compétence professionnelle 4

CSSDC : Centre de service scolaire des Chênes

DES : Diplôme d'études secondaires

FLE : *Foreign language enjoyment* (plaisir dans la langue étrangère)

LA : *Language anxiety* (anxiété langagière)

L2 : Langue seconde

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

PFEQ-AL2 : Programme de formation de l'école québécoise-Anglais, langue seconde

WTC : Willingness to communicate (volonté de communiquer)

RÉSUMÉ

L'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère est aujourd'hui promu à travers le monde principalement à des fins de communication et l'interaction orale est au cœur de l'apprentissage d'une langue. Sur le terrain, les enseignants déplorent une difficulté à faire participer les élèves de façon spontanée lors des interactions orales. Pour répondre à cette problématique, cette recherche-action explore certaines variables liées à l'affect pouvant influencer négativement la volonté de communiquer des apprenants par exemple, l'anxiété langagière. Aussi, l'expérimentation proposée durant ma recherche-action, et exposée dans cet essai, se penche sur l'utilité des activités de jeu de rôle en tant qu'outil d'enseignement-apprentissage pour favoriser la participation orale des élèves en classe d'anglais langue seconde. Une analyse nuancée des résultats issus de l'expérimentation permet l'identification de quelques éléments à prendre en considération par l'enseignant lors de la conception et le pilotage d'activités de jeux de rôle pour favoriser l'oral spontané en classe d'anglais langue seconde.

DESCRIPTEURS : jeu de rôle, participation orale, volonté de communiquer, anxiété langagière, anglais langue seconde

INTRODUCTION

En classe de langue seconde ou étrangère, la qualité des interactions est déterminante en plusieurs points de la progression des élèves. Cependant, pour que la classe donne lieu à des apprentissages significatifs, encore faut-il que les élèves participent activement aux échanges proposés par l'enseignant. Une des entraves apparentes à la progression des élèves est qu'un nombre considérable de ceux-ci sont intimidés à l'idée de devoir s'exprimer dans la langue cible et manquent de spontanéité lors d'interactions orales. Quand j'étais moi-même élève dans une école francophone, j'appréhendais le fait de devoir m'exprimer oralement dans une langue seconde (L2). Lorsque j'étais dans l'obligation de parler, je préparais ma communication: mes phrases étaient calculées et je ne prenais pas le risque d'aller au-delà de ce que j'avais prévu. Plus tard, lorsque j'ai poursuivi mes études dans une université anglophone, j'ai constaté que j'avais de la difficulté à échanger avec aisance en anglais dans des contextes informels où je devais interagir spontanément. Pourtant, j'avais une excellente connaissance des éléments linguistiques nécessaires pour m'exprimer.

Au cours de mes études au deuxième cycle, un écrit sur la volonté de communiquer en langue seconde a particulièrement retenu mon attention. Dans cet écrit, l'auteur distingue l'*apprenant* d'une langue seconde ou étrangère d'un *locuteur* de ladite langue¹. En poursuivant mes lectures avec d'autres écrits scientifiques, j'en suis venue à une conclusion révélatrice : avant mon immersion linguistique dans un milieu anglophone, on avait fait de moi une *apprenante* de la langue anglaise, et non pas une *locutrice* dans la langue. Comme plusieurs élèves, mon appréhension envers la communication orale spontanée faisait en sorte que je restais silencieuse lorsque

¹ Citation originale de référence: « Why is it that, even after studying a language for many years, some L2 learners will not turn into L2 speakers? » (MacIntyre, 2007, p. 564).

j'avais l'opportunité de me pratiquer en classe. Aujourd'hui, la recherche en psychologie de la communication permet de mieux identifier les mécanismes psychologiques impliqués lors de la communication dans une autre langue. En tant qu'enseignante de l'anglais langue seconde², je me suis questionnée sur les facteurs affectifs et les pratiques enseignantes influençant la disposition des apprenants à participer spontanément en classe. Au cours de mes lectures, je me suis penchée sur l'impact de l'anxiété langagière sur les apprenants. Je me suis également intéressée à la pratique des jeux de rôle en tant qu'outil d'enseignement-apprentissage pour faciliter les interactions et augmenter la volonté de communiquer des élèves dans la classe de langue seconde. C'est donc avec cette ligne directrice que j'ai conduit la recherche-action dont témoigne cet essai.

Le premier chapitre introduit la problématique par rapport à la participation orale dans les cours d'anglais. Le deuxième chapitre présente le cadre théorique servant d'assise à l'intervention réalisée dont le concept de la volonté de communiquer, l'influence de l'anxiété langagière, ainsi que les compétences professionnelles dont le développement est sollicité par ce projet. Ensuite, le troisième chapitre explicite la méthodologie retenue pour l'intervention ainsi que les instruments de collecte utilisés. Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus et l'analyse de ceux-ci en lien avec les deux premiers objectifs spécifiques de ce projet. Aussi, j'y partage le développement de mes compétences professionnelles en lien avec le troisième objectif spécifique et des pistes d'amélioration. Enfin, une conclusion fait un retour sur le projet dans son ensemble et les limites de l'intervention réalisée.

² Comme Gazaille (2013) le met en lumière dans sa thèse doctorale, une proportion importante de la population québécoise n'est pas en contact régulier avec la langue anglaise dans son environnement immédiat. Cela ferait de l'anglais une langue étrangère plutôt qu'une langue seconde pour une majorité de Québécois. Toutefois, considérant le statut de bilinguisme officiel au Canada et le fait que le MESS désigne l'anglais comme étant la langue seconde des élèves du Québec, le terme « langue seconde » est préféré au terme « langue étrangère » pour désigner la langue anglaise tout au long de cet écrit.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre traite de la compétence orale en langue seconde et des défis particuliers qu'elle pose chez les apprenants. La première partie met en lumière l'importance de la langue anglaise et de son enseignement au Québec. Ensuite, il est avancé que bien que la compétence orale joue un rôle essentiel pour la maîtrise d'une langue seconde, plusieurs difficultés sont observées par rapport à la communication orale chez les apprenants. Nous nous penchons précisément sur les difficultés relevées par rapport à la participation orale. Nous survolons ensuite différentes variables exerçant une influence sur la participation orale et nous nous questionnerons particulièrement sur l'influence des variables affectives au regard de la volonté de communiquer. Enfin, l'orientation générale de la recherche-action dont témoigne le présent essai est donnée en posant les questions générales auxquelles elle entend répondre et les compétences professionnelles dont le développement est ciblé.

1.1 Enseignement de l'anglais langue seconde au Québec

Au Québec, l'enseignement de l'anglais poursuit des objectifs audacieux étant donné le contexte de bilinguisme officiel du Canada. Ainsi, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) énonce que l'apprentissage de l'anglais permet aux élèves francophones de « construire leur vision du monde en côtoyant de nouvelles cultures et en améliorant leur compréhension des collectivités anglophones » et que cela « leur donne aussi un autre moyen de promouvoir leur propre culture » (2006a, p. 173). Ainsi, la possibilité d'interagir dans une langue véhiculaire commune permet aux Québécois d'entrer en contact avec des individus anglophones d'ici et d'ailleurs

tout en leur donnant de la visibilité. Cet aspect est d'autant plus important lorsqu'on prend en considération la proximité des populations francophones et anglophones au Québec. L'anglais est ainsi enseigné en tant que L2 dès les premières années de scolarisation. La réussite du cours d'anglais de la 5^e année du secondaire est aussi un prérequis pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES) dans les écoles (MEES, 2020a).

1.2 La compétence orale au cœur de l'apprentissage d'une langue seconde

Lors de la formation en enseignement de l'anglais en tant que langue seconde, nous étudions les pratiques facilitant le développement des quatre habiletés langagières qui composent la compétence communicative. Ces quatre habiletés sont la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression écrite et, enfin, l'expression orale (MEES, 2020a). Toutefois, l'objectif ultime d'apprendre une langue serait d'atteindre la capacité d'énoncer un message clair et précis dans la langue cible (Birkner, 2016). Conséquemment, les cours de langues se doivent de développer les habiletés langagières des apprenants afin qu'ils puissent ultimement utiliser la langue dans un contexte authentique où l'oral est dominant.

Pour développer l'expression orale, il est nécessaire que l'apprenant prenne la parole régulièrement afin de développer son aisance à communiquer dans la langue cible. En produisant à l'oral, l'apprenant développe des automatismes langagiers rendant l'utilisation de la langue plus instinctive (Zhang, 2009). La classe de langue étant le seul environnement anglophone immédiat pour une majorité d'élèves québécois (Gazaille, 2013), les échanges qui s'y déroulent sont des occasions privilégiées pour les élèves de se préparer à une utilisation concrète de la langue à l'extérieur de l'école. On en déduit que l'interaction orale doit être au cœur des apprentissages dans la classe d'anglais langue seconde au Québec.

1.3 Difficultés diverses relevées par rapport à la compétence orale

Malgré l'importance de la compétence orale, plusieurs difficultés sont relevées par rapport à celle-ci. Des chercheurs (Madhi, 2015; Zhang, 2009) observent que malgré un niveau élevé de développement des différentes habiletés langagières, de nombreux apprenants ont des lacunes persistantes au niveau de l'expression orale. Dumais et Bayanoun (2012) relèvent que la capacité de plusieurs élèves à communiquer oralement demeure insatisfaisante même lorsque l'enseignant accorde un temps de préparation avant la prise de parole. Aussi, Dumais et al. (2018) observent que ce sont souvent les mêmes élèves qui prennent la parole et qu'il y a un manque de participation des apprenants, possiblement par manque d'intérêt ou d'inspiration pour le sujet des échanges oraux. Enfin, un nombre considérable d'élèves ne profite pas des occasions d'interaction orale qui leur sont offertes en classe et présente un mutisme délibéré (MacIntyre, 2007; Horwitz et al., 1986). Favoriser le développement de la compétence orale des élèves en concordance avec les attentes du MEES devient ainsi une mission difficile à accomplir pour les enseignants de langues.

1.3.1 Observations professionnelles en lien avec la compétence orale

Lors de mon stage I en enseignement, j'ai constaté qu'il est difficile pour l'enseignant d'anglais de faire parler les élèves spontanément en classe. J'ai ainsi noté peu de participation orale chez des élèves pourtant volubiles dans un contexte francophone. Plusieurs élèves expriment également un malaise lorsqu'ils sont appelés à s'exprimer: « Je ne suis pas bon en anglais » ou encore « Je parle mal en anglais », etc. Des affirmations comme celles-ci témoignent d'un sentiment d'incompétence, souvent lié à des émotions négatives que des apprenants vivent en classe, ce qui semble entraîner de l'inhibition. De plus, plus de deux élèves sur trois démontreraient une réticence à s'engager dans un échange oral en classe de langues (Madhi, 2015, p. 163).

1.4 Variables influençant la participation orale

MacIntyre et al. (1998) observent que des apprenants possédant de bonnes connaissances linguistiques les prédisposant favorablement pour la compétence communicative se montrent tout de même réticents à la prise de parole dans la langue seconde. La situation opposée est également observée, à savoir des apprenants présentant une faible compétence linguistique, mais dont la participation orale est élevée lors des activités orales (Basöz et Erten, 2019). À première vue, il n'y a pas de corrélation évidente entre le niveau linguistique des apprenants et la fréquence de leur participation aux interactions orales. Cette observation laisse supposer que d'autres facteurs propres aux apprenants, mais également à l'environnement, entrent en jeu lorsqu'il est question de participation orale en classe (Dewaele, 2019).

1.4.1 *Volonté de communiquer : quelques considérations préliminaires*

La volonté de communiquer³, que nous étudions plus en détail dans le prochain chapitre, fait référence au fait d'être disposé à s'engager dans un échange à un moment particulier avec une ou des personnes spécifiques⁴ (MacIntyre et al., 1998). La spontanéité avec laquelle un apprenant choisit de prendre part à un échange ou manifeste son ouverture à participer à celui-ci témoigne de sa volonté de communiquer. Par conséquent, il apparaît logique de considérer la volonté de communiquer comme étant étroitement liée à la participation orale en classe. Des élèves qui gardent le silence c'est-à-dire, qui refusent les échanges initiés par l'enseignant ou les autres élèves, sont la manifestation première d'une faible volonté

³ Le concept de la volonté de communiquer est également appelé « disposition à communiquer » dans les écrits scientifiques. Les deux termes sont interchangeables.

⁴ Citation originale: « To recognize more explicitly the situational variation in WTC and to focus on L2 communication, we define it as a readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2 » (MacIntyre et al., 1998, p. 547)

de communiquer (Dewaele, 2019). Les écrits scientifiques décrivent plusieurs variables susceptibles d'influencer cette dernière.

1.4.2 Affect et volonté de communiquer

Basöz et Erten (2019) adressent la volonté de communiquer en tant que construction dynamique. Ils suggèrent que des facteurs individuels, sociaux, linguistiques et situationnels sont mis en relation. Dans un autre ordre d'idées, des chercheurs comme Jensen, soutiennent l'existence d'une interrelation et interdépendance des émotions, des pensées et de l'apprentissage (cité dans Arnold, 2019). Partageant une vision similaire à celle-ci, Arnold s'est intéressée à l'influence de variables sur l'apprentissage telles l'inhibition, l'estime de soi, la capacité à courir des risques, l'auto-efficacité, les styles d'apprentissage, la motivation et enfin, l'anxiété.

En étudiant la volonté de communiquer conceptualisée par MacIntyre⁵, modèle de référence de la communication orale, Arnold (2006) conclut que les variables à la base de cette conceptualisation phare sont principalement des variables liées à l'affect, c'est-à-dire le ressenti d'un individu se référant par exemple à une émotion. Elle soutient que l'enseignant de langues doit prendre en compte les variables affectives comme l'anxiété pour espérer générer de la volonté de communiquer chez ses élèves. C'est donc la variable de l'anxiété et ses effets inhibitifs sur la communication qui a retenu mon attention dans le cadre de ce projet de recherche-action.

1.4.3 Anxiété langagière et participation orale

L'anxiété provoque de l'inquiétude et de la nervosité chez le sujet atteint et il est normal de l'expérimenter jusqu'à un certain point, c'est-à-dire tant qu'elle n'empêche

⁵ La conceptualisation de MacIntyre (2007) est étudiée plus en détail dans le prochain chapitre.

pas l'individu de fonctionner normalement (Barnhill, 2018). Bien que toutes les matières scolaires puissent générer de l'anxiété, les apprenants de langues secondes seraient particulièrement sujets à l'anxiété en raison de la vulnérabilité qu'entraîne la non-maîtrise de l'outil linguistique utilisé pour la communication durant le cours (Arnold, 2011; 2006). Horwitz et al. (1986) ont été les premiers à conceptualiser l'anxiété générée par l'apprentissage des langues secondes comme un type d'anxiété spécifique: l'anxiété langagière⁶. La confiance ébranlée des apprenants d'une langue seconde vis-à-vis de leur compétence communicationnelle fragiliserait leur image de soi et les rendrait plus prédisposés et empreints aux émotions négatives, décourageant la participation aux activités d'apprentissage (Horwitz et al., 1986).

1.5 Idée de développement et questions associées

Il a précédemment été relevé que l'objectif ultime de faire parler les élèves de façon spontanée représente un défi pour les enseignants de langues. Plusieurs préoccupations par rapport à la participation orale des élèves ont d'ailleurs été soulevées lors de ma formation en enseignement. Toutefois, peu de solutions concrètes m'ont été proposées afin de contrer ce problème dans ma pratique enseignante. Les pistes soulevées restent abstraites et hypothétiques. Comment alors encourager les élèves à prendre des risques avec leur expression orale sans exacerber leurs appréhensions par rapport à celle-ci? Les concepts de l'anxiété langagière et de la volonté de communiquer sont bien documentés dans les écrits scientifiques. Toutefois, alors qu'il apparaît pertinent de se questionner sur l'influence de l'anxiété langagière relativement à la volonté de communiquer des apprenants, peu d'études se penchent directement sur la relation d'influence entre les deux concepts.

⁶ Ce concept est explicité plus en détail dans le prochain chapitre.

S'intéressant à l'anxiété langagière vécue par des étudiants universitaires dans un cours de français langue étrangère, Çapan Tekin et Aslim Yetis (2016) ont proposé d'intégrer les jeux de rôle en classe afin de diminuer l'anxiété langagière lors de la production orale. Les chercheuses ont observé qu'à long terme, le jeu de rôle diminuait l'anxiété langagière des étudiants en plus d'avoir un impact positif sur les quatre habiletés langagières de leur compétence communicative. Toutefois, elles n'ont pas observé la fréquence de la participation orale des élèves par rapport à la diminution de l'anxiété langagière avec l'utilisation de jeux de rôle. En tant qu'enseignante de l'anglais langue seconde, je me questionne sur le potentiel des jeux de rôle en tant qu'outil d'enseignement-apprentissage pour favoriser la volonté de communiquer des apprenants.

Ainsi, inspirée par l'étude de Çapan Tekin et Aslim Yetis (2016)⁷ intégrant le jeu de rôle comme outil didactique en classe de langue, je me suis engagée dans un projet de recherche-action orienté par les questionnements généraux suivants : Quels sont les effets des jeux de rôle sur la volonté de communiquer des élèves en anglais langue seconde? Le jeu de rôle est-il un outil d'enseignement-apprentissage pertinent pour encourager la participation orale chez les élèves sujets à l'anxiété langagière? Par ce projet, je veux explorer la possibilité que l'utilisation des jeux de rôle exerce une influence positive sur la participation orale spontanée des élèves dans la classe.

1.5.1 Compétences professionnelles en enseignement

En m'engageant dans une démarche individuelle de développement professionnel, ce projet de recherche-action vise le développement spécifique des compétences professionnelles suivantes :

⁷ L'étude de Çapan Tekin et Aslim Yetis (2016) portait sur l'enseignement du français langue étrangère et non de l'anglais langue seconde. Cependant, les principes d'enseignement des langues secondes et étrangères étant similaires, l'étude est pertinente pour la didactique de l'anglais L2.

Compétence 3: *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.* (MELS, 2001, p. 75)

Compétence 4 : *Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.* (MELS, 2001, p. 85)

Par l'élaboration d'activités intégrant le jeu de rôle comme outil d'enseignement-apprentissage en classe d'anglais, je souhaite proposer des défis qui tiennent compte des caractéristiques des élèves à tendance anxieuse en classe. Leur présence croissante dans nos écoles nécessite de revoir nos approches et rechercher des solutions pour pallier leurs difficultés (compétence professionnelle 3). Aussi, en élaborant et pilotant des activités de jeux de rôle, je souhaite motiver les élèves anxieux, mais également les autres élèves de la classe, à surmonter leurs barrières affectives pour participer aux interactions orales. Ultiment, je souhaite faire vivre aux élèves des expériences positives avec l'expression orale qui les motivent à prendre des risques avec la langue et ainsi, augmenter leur volonté de communiquer dans la langue cible (compétence professionnelle 4).

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce deuxième chapitre met en relation les principaux éléments théoriques et conceptuels facilitant la compréhension du problème décrit au chapitre précédent. Dans un premier temps, nous relevons des éléments clés du PFEQ tels que les compétences évaluées en anglais langue seconde ainsi que le contexte d'apprentissage interactif. Par la suite, nous définissons plus en détail la volonté de communiquer et l'influence que l'anxiété langagière exerce sur celle-ci. Dans une suite logique, nous élaborons sur la pertinence de l'approche communicative ainsi que le jeu de rôle pour le développement de l'habileté orale. Enfin, dans le but de délimiter l'intervention réalisée lors de mon stage II en formation à l'enseignement, nous présentons les objectifs spécifiques de l'intervention.

2.1 Les compétences à développer en anglais langue seconde selon le PFEQ

Depuis la réforme des années 2000, l'approche par compétence a été choisie pour orienter le programme de formation de l'école québécoise et ce, dans une perspective socioconstructiviste. En ce sens, l'apprentissage devient coopératif et met l'accent sur différentes stratégies pour le favoriser (MEES, 2006b). Comme le soulignent Cuq et Gruca (2017), la notion de compétence est sujette à interprétations diverses. Toutefois, une compétence est généralement définie comme étant la capacité de l'individu à sélectionner et mobiliser des ressources pertinentes à l'accomplissement d'une tâche complexe dans son contexte (Scallon, 2004). Par conséquent, la démonstration d'une compétence fluctue selon les caractéristiques du contexte dans lequel elle est sollicitée.

Le PFEQ vise le développement de trois compétences en anglais langue seconde:

- 1) *Interagir oralement en anglais;*
- 2) *Réinvestir sa compréhension de textes;*
- 3) *Écrire et produire des textes.*

Le PFEQ décrit la compétence 1 : *Interagir oralement en anglais* comme étant la toile de fond du programme d'anglais langue seconde et le pilier des deux autres compétences (MESS, 2006b). D'ailleurs, la compétence 1 compte pour 40% de l'évaluation des élèves en anglais de base de la 1^{re} à la 5^e année du secondaire (MEES, 2011). Ensuite, la compétence 2 vise l'exploration de textes variés ⁸ (courants, littéraires et informatifs) et authentiques par lesquels l'élève est amené à négocier le sens (MESS, 2006a). Il manifeste ensuite sa compréhension par la réalisation d'une tâche de réinvestissement selon un format établi. La compétence 3, elle, témoigne de la capacité de l'élève à écrire selon une intention spécifique (MEES, 2006b). Ultiment, les trois compétences se développent en synergie grâce au contexte d'apprentissage interactif.

Un contexte d'apprentissage interactif permet simultanément une acquisition langagière et une mise en pratique des acquis langagiers en sollicitant à tour de rôle, et même parfois simultanément, les deux types de transmission langagière (réception/production). Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) ⁹ décrit: « [D]ans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent des moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 18). Les apprenants sont ainsi appelés à s'exprimer en réaction à la réception du message produit par l'interlocuteur. La production de l'un devient la source

⁸ Le terme « texte » au sens où le PFEQ l'entend désigne toute communication s'effectuant en anglais et prenant diverses formes orales, écrites ou visuelles (MEES, 2006a).

⁹ Cadre de référence pour l'enseignement des langues en Europe publié par le Conseil de l'Europe.

d'apprentissage de l'autre et vice versa. Par conséquent, dans une classe de langue seconde où l'apprentissage en interaction est priorisé, l'expression orale est à la fois l'*objet* et l'*outil* d'apprentissage.

2.1.1. La compétence 1 : son rôle et les attentes spécifiques qu'elle génère

Amener l'élève à s'engager volontiers dans les interactions est une des principales finalités du programme d'anglais L2 au Québec. La poursuite de cette finalité débute dès le premier cycle du secondaire au cours duquel l'élève apprend « à s'exprimer avec un peu plus d'aisance en participant régulièrement à des situations d'interaction orale structurées et à des conversations spontanées en classe » (MEES, 2006b, p. 25). Plus l'élève progresse, plus il doit s'engager spontanément dans des communications. Ainsi, pour le programme de base en anglais (*Core English*), l'élève doit interagir oralement de façon délibérée à la fin du deuxième cycle du secondaire. Il doit également se risquer et persévérer dans son expression orale (MEES, 2006b). La fréquence des interventions orales et la prise de risque par l'apprenant sont donc deux éléments importants pour l'atteinte des objectifs du programme en anglais L2.

2.2 Contexte d'apprentissage interactif et volonté de communiquer

Comme souligné au chapitre précédent, les enseignants de langue seconde déplorent la réticence de certains élèves par rapport à la prise de parole, et ce, indépendamment du niveau linguistique propre à l'apprenant. Des chercheurs s'intéressent ainsi à la volonté de communiquer des apprenants en contexte d'apprentissage interactif. Ce concept significatif pour l'enseignement des langues secondes s'intéresse aux raisons pour lesquelles des apprenants présentent un mutisme délibéré lorsque l'opportunité d'interagir leur est offerte. Par le fait même, le modèle permet de réfléchir aux façons de prévenir et remédier à ce problème.

2.3 Conceptualisation de la volonté de communiquer

Le concept de volonté de communiquer, ou *willingness to communicate* (WTC) en anglais, a d'abord été décrit dans la recherche sur la communication dans une langue première comme étant un trait de personnalité stable¹⁰ de l'apprenant (Dewaele, 2019). Par la suite, l'étude du concept a été adaptée au contexte d'apprentissage et de communication en langue seconde et étrangère (Basöz et Erten, 2019). En 2007, MacIntyre a proposé une conceptualisation de la volonté de communiquer en tant que variable situationnelle spécifique¹¹ au contexte d'apprentissage de langue seconde. Il offre la définition suivante de la volonté de communiquer:

WTC is a state of readiness occurring in the present moment. Its immediate influences are a state of self-confidence (defined by low anxiety and a perception of L2 competence) and a desire to communicate with a specific person. This conceptualization suggests that the initiation of communication is a matter of choice, a decision to be made at a particular moment. Choosing to communicate in the L2 is an act of volition. (MacIntyre, 2007, p. 568-569)

Autrement dit, la volonté de communiquer représente la probabilité qu'un individu s'exprime dans la langue cible lorsque l'opportunité de le faire lui est offerte. Lorsqu'un apprenant prend la décision d'utiliser ses connaissances linguistiques en pratique, il traverse un point de non-retour en s'engageant dans une situation de communication malgré les potentiels dangers que cela représente (difficulté d'expression, erreur, embarras, etc.). Cette prise de risque est influencée par des facteurs comme l'anxiété, la compétence perçue et l'interlocuteur désigné. Pour

¹⁰ La conceptualisation d'une variable en tant que trait de personnalité stable (*trait specific*) suggère que les caractéristiques relevées s'étendent dans le temps et se manifestent dans différents types de situations (MacIntyre, 2007).

¹¹ La conceptualisation d'une variable en tant que variable situationnelle spécifique (*situation-specific level*) suggère que les caractéristiques relevées sont liées à une situation spécifique. Chaque fois que cette situation spécifique se répète, un comportement type se manifeste (MacIntyre, 2007).

MacIntyre (2007), il faut se questionner sur les forces contradictoires auxquelles les apprenants sont soumis lorsqu'une opportunité de communication se présente à eux.

2.3.1 Variables de la volonté de communiquer

Les situations d'apprentissage sont susceptibles d'influencer positivement ou négativement la participation orale des élèves (Dewaele, 2019; MacIntyre, 2007). En jetant un coup d'œil au modèle pyramidal de MacIntyre (2007) (voir Figure 1), on observe que la probabilité qu'un apprenant choisisse de s'engager dans une interaction orale repose sur plusieurs variables de sources psychologiques et socioémotionnelles.

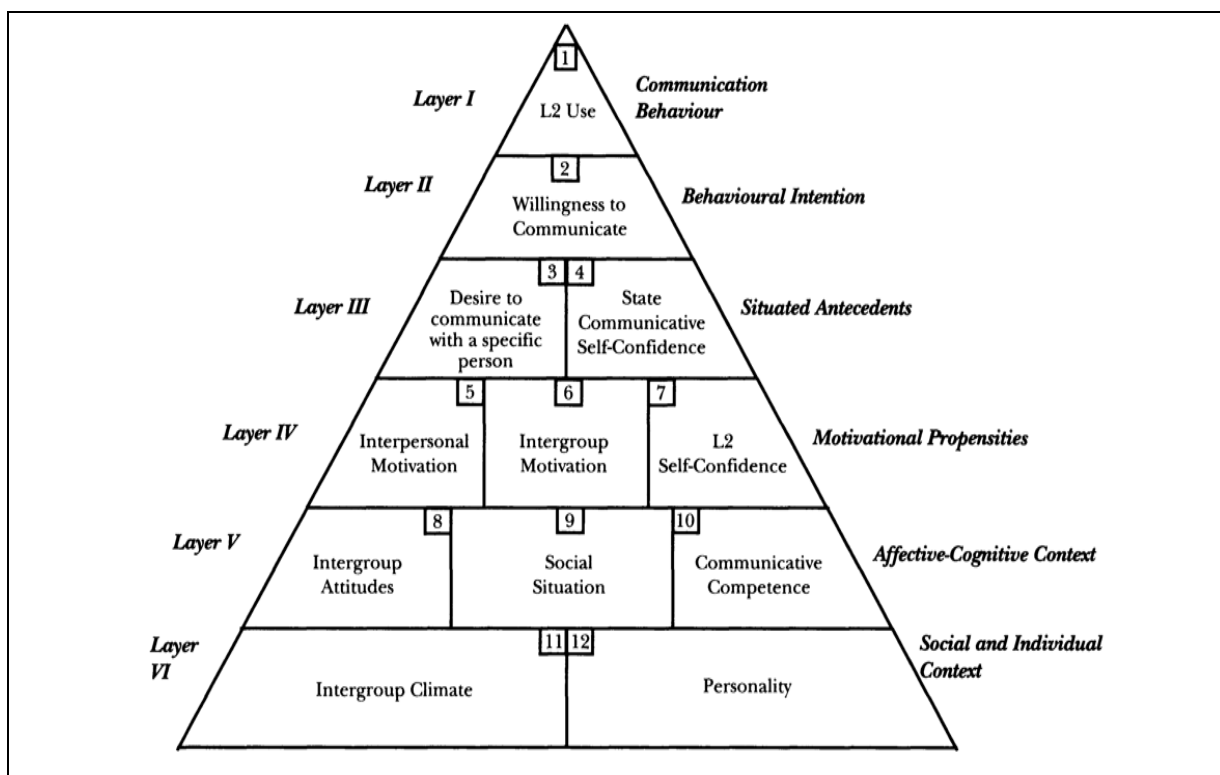


Figure 1 : Modèle pyramidal de la volonté de communiquer de MacIntyre (2007, p. 568)

Selon cette conceptualisation, l'utilisation de la langue seconde en contexte (*L2 use*) repose sur la volonté de communiquer (*willingness to communicate*) que l'on retrouve au 2^e niveau (*layer II*) de la pyramide. Cette même volonté de communiquer repose essentiellement sur deux éléments au niveau 3 (*layer III*) de la pyramide; le désir de communiquer avec une personne spécifique (*desire to communicate with a specific person*) et l'état de confiance communicative (*state communicative self-confidence*). Bien que plusieurs éléments entrent en jeu, plusieurs études suggèrent que la plus grande variable d'influence négative sur la volonté de communiquer des élèves en classe est l'anxiété langagière (Dewaele et Dewaele, 2018; Yashima et al., 2018; Joe et al., 2017; MacIntyre et Doucette, 2010, cités dans Dewaele, 2019). À elle seule, l'anxiété langagière serait responsable d'environ 30% de variance dans la volonté de communiquer chez les élèves (Dewaele, 2019).

En effet, l'anxiété langagière empêcherait de remplir la condition de la confiance en soi dans la L2 au niveau 4 (*L2 self-confidence – layer IV*) sur laquelle s'appuie l'état de confiance communicative (*state communicative self-confidence*) au niveau 3 (*layer III*) de la pyramide. D'un autre côté, la motivation créée par le plaisir des langues étrangères, *foreign language enjoyment (FLE)*, serait la plus grande influence positive sur la volonté de communiquer des élèves. Plus particulièrement, l'amusement lors des activités en classe favoriserait le « désir de communiquer avec une personne spécifique » (*Desire to communicate with a specific person*), soit l'autre élément au niveau 3 (*layer III*) de la pyramide sur lequel repose directement la volonté de communiquer.

2.4 Anxiété langagière

L'anxiété génère un état de tension, d'inquiétude et de nervosité (Horwitz et al., 1986). La réaction anxieuse est caractérisée par une (trop) forte conscience de soi et une autocritique exacerbée (Ahmed, 2019). Cette réaction émotionnelle générale et

négative est associée à l'agitation du système nerveux. Comme mentionné précédemment, Horwitz et al. (1986) ont été les premiers à conceptualiser l'anxiété langagière en tant que type d'anxiété spécifique. Selon eux, une combinaison d'autoperceptions, de croyances, de sentiments et de comportements négatifs observés chez l'apprenant, et associés à l'unicité du contexte d'apprentissage langagier, distingue l'anxiété langagière des autres types d'anxiété. Ainsi, l'anxiété langagière est singulière au contexte d'apprentissage et d'utilisation d'une langue seconde ou étrangère.

2.4.1 Anxiété langagière et expression orale

Plusieurs recherches (Hilleson, 1996; Horwitz et al., 1986; MacIntyre et Gardner, 1994a; Matsuda et Gobel, 2004; Young, 1992 cités dans Kalinska-Luszczynska, 2015) suggèrent que les apprenants de langues sont particulièrement anxieux par rapport à leur performance à l'oral. Çapan Tekin et Aslim Yetis (2016) affirment d'ailleurs que les apprenants manifestent le plus d'anxiété lorsqu'on leur demande de produire à l'oral. L'interaction en classe de langues se fait à l'aide d'un outil linguistique (langue) non maîtrisé, ce qui nécessite une prise de risque anxiogène pour l'élève (Arnold, 2006). L'anxiété langagière provoque des perturbations cognitives divisant l'attention de l'apprenant entre les exigences de la tâche à accomplir et sa réaction émotionnelle à celle-ci (MacIntyre et Thivierge, 1995). Les perturbations cognitives ainsi provoquées nuisent à la performance de l'apprenant en diminuant son habileté à s'exprimer oralement (Phillips, 1992). En retour, cette perturbation augmente davantage l'anxiété ressentie par l'élève et ses appréhensions par rapport aux situations de communication.

Selon Arnold et Brown (1999), l'anxiété langagière peut être diminuée ou exacerbée en fonction de la fréquence à laquelle les apprenants sont appelés à s'exprimer durant le cours. Or, comme montré en début de chapitre, le programme de formation de

l'école québécoise actuel met l'accent sur la capacité de l'apprenant à interagir dans la langue cible et donc, à s'exprimer oralement. Étant donné la nécessaire prise de risques qu'un contexte d'apprentissage interactif implique, plusieurs élèves percevraient la prise de parole dans la langue seconde comme une menace (Horwitz, et al., 1986). Face à une situation potentiellement dangereuse, réelle ou anticipée, l'anxiété enclenche chez l'individu un état d'alerte instinctif conduisant à deux réponses opposées; la confrontation de la menace perçue ou la fuite. Un nombre considérable d'élèves adopte des stratégies d'évitement, ne pouvant se résoudre à confronter la menace perçue, soit la prise de parole (MacIntyre et Thivierge, 1995).

2.4.2 À la croisée des chemins : anxiété langagière et plaisir en classe de L2

Diminuer durablement l'anxiété langagière d'un apprenant demande une attention dirigée sur une période plutôt étendue. Il faut travailler sur le soi de l'élève, entre autres par la normalisation de l'erreur et l'augmentation de sa compétence perçue (Arnold, 2006). Toutefois, à court et moyen terme, l'enseignant peut rendre une situation de communication à la fois plus agréable et moins anxiogène. On peut, par exemple, permettre aux élèves d'échanger avec des camarades avec lesquels ils sont à l'aise et prévoir des sujets familiers (Basöz et Erten, 2019). Aussi, offrir fréquemment la possibilité de s'exprimer de façon autonome durant les cours permettrait aux élèves de vivre ponctuellement des expériences de communication positives (Dewaele, 2019). Celles-ci augmentent la confiance de l'élève en ses capacités ainsi que sa motivation à communiquer (Basöz et Erten, 2019). Si le plaisir ressenti par l'apprenant et sa motivation (approche) sont plus grands que l'anxiété langagière ressentie (évitement), les probabilités que l'élève s'engage dans une tâche augmentent. Il importe donc de mettre en place des situations de communication agréables et signifiantes aux yeux des élèves afin de solliciter leur motivation à participer. L'approche communicative est pertinente par rapport à ce fait.

2.5 L'approche communicative en didactique des langues secondes

L'approche communicative promeut l'apprentissage fonctionnel dans l'activité communicative où l'échange d'idées et la production réelle d'informations sont prioritaires (Hernández Reinoso, 2000). L'enseignant planifie des situations de communication associant les éléments langagiers au contexte authentique dans lequel ils pourraient être sollicités (Martinez, 2017). Par la contextualisation des apprentissages, on limite le risque d'échec de transfert entre le contexte d'apprentissage et le contexte d'utilisation réel de la langue (Hernández Reinoso, 2000). Il s'agit non plus d'apprendre pour communiquer ensuite, mais plutôt d'apprendre en communiquant. L'interaction est donc au cœur de l'approche communicative.

Selon Cuq et Gruca (2017), le contexte interactif dans lequel s'effectue la communication encadre celle-ci et participe au développement du savoir-être dans la langue par les éléments visuels, contextuels et verbaux qu'elle engage. Lors d'une interaction, ce qui est dit est une réaction à la prise de parole de l'autre interlocuteur (Widdowson, 1978). Des contextes de communication réalistes rendent l'interaction signifiante aux yeux de l'élève. Aussi, celui-ci développe des stratégies pour adapter sa communication, ce qui en retour augmente sa confiance par rapport à l'expression orale (Zhang, 2009). L'approche communicative a donné jour à de nombreuses activités d'apprentissage. Martinez (2017) recommande que l'enseignant ait recours à des simulations visant la résolution de problème et des jeux (par exemple, des jeux de rôle) pour créer une nécessité de communiquer motivante pour les apprenants.

2.5.1 Le jeu de rôle en tant qu'outil d'enseignement-apprentissage

Le jeu de rôle repose sur l'improvisation à partir d'une situation hypothétique circonscrite par un canevas (Çapan Tekin et Aslim Yetis, 2016). La mise en place

d'un jeu de rôle, activité hautement interactive, requiert une planification spécifique de la part de l'enseignant. Celui-ci doit mettre en place des « déclencheurs de production », des éléments situationnels provoquant chez les apprenants un désir de prendre la parole ou la nécessité de le faire. Cuq et Gruca (2017) définissent le jeu de rôle et sa mise en œuvre en contexte pédagogique:

On propose donc aux apprenants des scénarios fonctionnels qui leur fournissent la situation (le lieu, l'action), les rôles (profil des personnages qui sont impliqués) et des séquences d'actes à réaliser. Les apprenants, après un temps de préparation, produisent leur dialogue en groupe et la règle essentielle est de maintenir la conformité des échanges par rapport aux éléments caractéristiques de la situation donnée et surtout du personnage incarné [...] (p. 172)

Autrement dit, il s'agit pour les « joueurs » impliqués de prendre connaissance de l'interaction attendue (rôle attribué et contexte de la communication) et de s'entendre sur la direction générale que l'échange prendra. Ainsi, le jeu de rôle fait appel à l'oral spontané plutôt qu'à l'oral préparé. Tel qu'énoncé dans Dumais et al. (2018), l'oral spontané suggère une communication orale « en train de se faire », construite sur mesure par la coopération des interlocuteurs. Le jeu de rôle s'inscrit dans les principes de l'oral spontané en s'appuyant sur l'improvisation des échanges oraux entre les interlocuteurs. L'objectif principal de l'interaction orale en classe étant que les élèves apprennent à communiquer de façon authentique et spontanée, et donc improvisée plutôt que pratiquée (Cuq et Gruca, 2017), le jeu de rôle représente une avenue intéressante pour pratiquer l'oral spontané en classe.

2.6 Question et objectifs spécifiques

En réaction aux considérations évoquées plus haut, il apparaît important de porter une attention particulière aux effets de l'anxiété langagière sur la communication orale des élèves dans le cours d'anglais. Il apparaît également justifié de tester l'utilisation de jeux de rôle comme outil d'enseignement-apprentissage afin de favoriser la

participation orale spontanée des élèves en classe. C'est pourquoi la question principale qui guide cet essai est la suivante : En quoi l'utilisation de jeux de rôle influence-t-elle la volonté de communiquer des élèves, particulièrement les élèves anxieux, dans le cours d'anglais langue seconde?

C'est ce questionnement qui m'amène à vouloir mettre en œuvre la stratégie pédagogique des jeux de rôle afin d'en évaluer la pertinence pour faire participer davantage les élèves à l'oral en anglais, et ce, de façon spontanée. Plus particulièrement, l'intervention proposée vise trois objectifs spécifiques qui me permettront, en plus de répondre à la question principale, de développer deux de mes compétences professionnelles en enseignement:

- 1) Créer des activités de jeux de rôle à partir d'une situation hypothétique circonscrite qui suscite la nécessité de communiquer chez les apprenants (CP3);
- 2) Décrire l'influence des jeux de rôle sur la volonté de communiquer des élèves par l'observation de leur participation orale et leur réponse affective lors de ces activités orales (CP4);
- 3) Analyser en quoi l'intervention axée sur les jeux de rôle et leurs effets sur la volonté de communiquer des élèves permettent à l'enseignante de développer les compétences professionnelles 3 et 4.

2.7 Développement des compétences professionnelles visées

En lien avec le troisième objectif spécifique de cette recherche-action et tel qu'énoncé au premier chapitre, ce projet vise particulièrement le développement de mes compétences professionnelles 3 et 4 en enseignement. Plus précisément, les composantes de la compétence professionnelle 3 retenues sont :

- Anticiper les obstacles à l'apprentissage des contenus à faire apprendre;
- Prévoir des situations d'apprentissage permettant l'intégration des compétences dans des contextes variés.

Aussi, les composantes de la compétence professionnelle 4 retenues sont:

- Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales;
- Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet;
- Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages.

Ce deuxième chapitre présentait une vue d'ensemble du cadre de référence servant d'assise au projet proposé. Ainsi, des éléments centraux à l'enseignement de l'anglais L2 ont été abordés tels que la place de la compétence orale dans le PFEQ et le contexte d'apprentissage interactif. Puis, des éléments conceptuels à considérer pour la pratique de l'expression orale ont été définis tels que la volonté de communiquer et l'anxiété langagière. Ensuite, la pertinence de l'approche communicative pour l'enseignement des langues et le jeu de rôle en tant qu'outil d'enseignement-apprentissage ont été présentés. Finalement, la question de recherche a guidé les trois objectifs spécifiques de l'intervention. Le prochain chapitre explique la méthodologie retenue afin de mener à terme ce projet de recherche-action.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre s'attarde à la description de l'intervention réalisée dans le cadre de mon stage II et sa mise en œuvre dans le milieu scolaire. Afin de définir la méthodologie retenue, le type de recherche menée ainsi que le contexte de l'intervention et les sujets de cette dernière sont explicités. Ensuite, le déroulement de l'intervention proposée est décrit en détail et organisé à l'aide d'une planification globale et de planifications détaillées. Enfin, nous abordons les instruments de collecte de données utilisés tout au long de l'intervention et les stratégies mises en œuvre afin de faire un retour critique sur celle-ci.

3.1 Type de recherche

L'intervention réalisée dans le cadre de mon stage II pour la maîtrise qualifiante en enseignement de l'anglais langue seconde de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) est une recherche-action. La recherche-action pousse les enseignants à adopter une position critique par rapport à leurs pratiques dans un objectif de changement (Catroux, 2002). En effet, la recherche-action propose d'élaborer un plan d'action et d'expérimenter des stratégies afin de trouver une solution à une problématique vécue dans sa pratique professionnelle. Au sujet de la recherche-action, Catroux (2002) décrit les avantages qu'elle comporte:

Grâce à la réflexion personnelle qu'elle produit et à son dynamisme, elle aide à sortir de l'enseignement statique qui consiste à réitérer une même stratégie sans parvenir à améliorer les résultats d'apprentissage. Elle permet donc une meilleure prise de conscience de l'impact des interventions en classe (p. 3).

Le but premier de la recherche-action est avant tout le développement professionnel. Par conséquent, l'objectif principal de ma démarche était de mener une expérimentation pédagogique afin d'améliorer mes compétences professionnelles 3 et 4 en amorçant une réflexion par rapport à la pertinence de mettre en place des jeux de rôle pour développer la compétence orale des élèves en classe d'anglais langue seconde au niveau secondaire. Ainsi, pendant une séquence d'apprentissage s'échelonnant sur quatre cours (plus ou moins deux semaines), j'ai effectué une expérimentation utilisant les jeux de rôle comme stratégie principale.

Par sa nature humaine l'associant au domaine des sciences sociales, la recherche-action génère habituellement des données qualitatives : on recueille des discours qui donnent accès à l'expérience humaine, au vécu des gens par rapport à une situation (Fortin et Gagnon, 2016). Les données collectées sont avant tout des communications (mots), bien qu'il soit également possible de collecter des données quantitatives. Dans le cas de ma recherche-action, la méthode était principalement qualitative puisque durant la séquence d'expérimentation de quatre cours, j'ai fait de l'observation sur le terrain et j'ai colligé mes impressions sous forme de notes écrites dans un journal de bord. Cela constitue la construction d'un discours par le chercheur en fonction d'un contexte et donc, des données qualitatives (Guillemette et al., 2021).

Ensuite, afin d'évaluer la pertinence des jeux de rôle comme outil d'enseignement-apprentissage pour influencer la participation orale des élèves en classe, un des objectifs spécifiques de la recherche, j'ai recueilli la perception des élèves par rapport aux jeux de rôle. À la fin de l'intervention, les sujets (élèves) ont répondu à un questionnaire comportant cinq questions : deux questions fermées générant, exceptionnellement, des données quantitatives, et trois questions ouvertes générant des données qualitatives. Chacun des deux instruments de collectes (journal de bord et questionnaire) ainsi que les types de données qu'ils ont générées sont explicités en détail un peu plus loin, au point 3.4.

3.2 Contexte de réalisation de l'intervention

Mon stage II s'est déroulé à l'école secondaire Marie-Rivier de Drummondville du 11 janvier au 16 avril 2021 (exceptionnellement, l'étape 2). L'école secondaire Marie-Rivier fait partie du Centre de services scolaire des Chênes. L'école se démarque par son offre variée de programmes et d'options mettant de l'avant les sports et la vie active. De façon générale, les programmes particuliers offerts à l'école Marie-Rivier ont des exigences par rapport à la performance académique des élèves et plusieurs élèves des programmes particuliers ont fait une immersion en anglais en 6^e année du primaire. Par souci d'avoir un échantillon d'élèves le plus représentatif possible de l'apprenant de langue seconde de base, j'ai choisi de ne pas effectuer l'expérimentation dans un groupe de programme particulier. Le groupe choisi était donc un groupe régulier de 2^e cycle, en 5^e secondaire. Il était de composition mixte et comptait 23 élèves. Les élèves avaient quatre périodes de cours d'anglais de 75 minutes par cycle de 9 jours. Les cours s'inscrivaient dans les directives du MÉLS et du programme de base en anglais (*CORE English*).

Aussi, il est recommandé à l'enseignant de mettre en place des activités de jeu de rôle seulement une fois que des liens interpersonnels ont été créés dans le groupe et avec l'enseignant (Johnston et Michaud, 2010). Dans un même ordre d'idées, il est à noter qu'avant de procéder à l'expérimentation, je souhaitais m'assurer de créer un lien avec les élèves afin de réduire les risques que des facteurs liés à l'environnement interfèrent avec le déroulement de l'expérimentation et ses résultats. Ainsi, j'ai procédé à l'expérimentation à la fin de mon stage, du 8 au 16 avril 2021.

3.3 Description détaillée de l'intervention réalisée

Pour cette intervention, j'ai planifié et réalisé trois activités de jeux de rôle. La première des trois activités s'échelonnait sur deux cours. Par conséquent,

l'expérimentation a duré un total de quatre périodes de 75 minutes consécutives du 8 au 16 avril 2021. Chaque période incluait une brève réactivation des connaissances, des explications, un modelage, un jeu de rôle en équipe avec monitoring de l'enseignante ainsi qu'un retour en grand groupe. Un des objectifs de cette recherche-action étant le développement de ma compétence professionnelle 3 par la création d'activités de jeu de rôle qui suscitent la nécessité de communiquer chez les apprenants, j'ai élaboré une planification détaillée pour chacun des quatre cours de la séquence d'apprentissage (voir annexes I, II, III et IV). Ainsi, la planification globale des activités proposées pour les quatre périodes d'expérimentation était la suivante :

Période 1 : Réactivation des connaissances par rapport au thème des métiers à l'aide d'un remue-méninges en dyade et partage en grand groupe sur le thème du jour. Introduction à la première activité de jeu de rôle qui s'échelonne sur deux cours. Présentation du jeu de rôle en tant qu'outil pour développer les compétences orales en anglais. Présentation du matériel nécessaire pour le cours et modélisation pour la première activité de jeu de rôle (entrevue de travail). Travail en dyade pour préparer le premier jeu de rôle (guidé – rôle attribué). Initiation à la pratique en présentant les premiers jeux de rôle en équipe de 4 (2x2). Monitoring effectué par l'enseignante. Retour sur l'activité en grand groupe. Conseils pour améliorer sa pratique.

Période 2 : Réactivation des connaissances par un retour sur l'activité d'entrevue du dernier cours. En groupe, énumération des différentes phases d'une entrevue d'emploi et de certains aspects à considérer (perspective « employeur » vs perspective « candidat »). Modélisation d'un exemple du travail attendu pour la période. Travail en dyade afin de créer une situation de jeu de rôle personnalisée. Les élèves décident le milieu de travail faisant l'objet de l'entrevue et créent leurs personnages (un employeur et un candidat) durant la première moitié de la période. Durant la deuxième moitié de la période, ils mettent en scène leur entrevue devant

une autre équipe. Monitoring effectué par l'enseignante. Retour sur l'activité en grand groupe.

Période 3 : Réactivation des connaissances par rapport aux principes de base du jeu de rôle. L'accent est mis sur l'aspect « authentique » des jeux de rôle; on vise à simuler des situations réalistes afin de se préparer à intervenir dans une situation réelle similaire se déroulant dans la L2. Explication des différentes « stations » et mises en situation inspirées de la vie courante dans lesquelles les élèves devront « jouer » et modelage d'une mise en situation. En équipe de quatre, les élèves se rendent aux différentes « stations » de jeux dans la classe. Ensemble, les élèves lisent une mise en situation et choisissent qui va jouer la scène. Deux élèves jouent leur rôle pendant que les deux autres élèves vérifient que les joueurs remplissent tous les critères de la scène. Monitoring de l'enseignante et retour sur le jeu de rôle en groupe.

Période 4 : Réactivation des connaissances par rapport au principe pragmatique du jeu de rôle. L'accent est mis sur l'aspect ludique. Explication de l'enquête style « meurtre et mystère » impliquant toute la classe. Brève modélisation des interactions attendues entre les participants. Les élèves de la classe sont divisés en deux groupes et chaque élève se voit attribuer un personnage spécifique avec une feuille de notes pour collecter de l'information sur les autres suspects. Après la partie « investigation/collecte d'information » individuelle, les élèves délibèrent dans leur sous-groupe afin de s'entendre sur le personnage à accuser formellement. Une fois que les élèves ont résolu le mystère, un retour en grand groupe est effectué sur cette activité ainsi que sur les autres jeux de rôle faits au cours de la séquence.

3.4 Instruments de collecte de données

La réflexion professionnelle étant au cœur de la recherche-action, j'ai tenu un journal de bord pour recueillir mes observations tout au long de l'expérimentation. Aussi,

dans le but de valider (ou invalider) mes observations, j'ai fait passer un questionnaire aux élèves participants après l'expérimentation afin de recueillir leurs impressions et vécu par rapport à l'expérience. Chacun des deux instruments de collectes (journal de bord et questionnaire) ainsi que les types de données qu'ils ont générées sont explicités plus en détail dans cette section.

3.4.1 Journal de bord

Comme mentionné plus haut, à l'aide d'un journal de bord manuscrit, j'ai colligé mes observations par rapport aux élèves et aux situations en classe durant les activités d'expérimentation planifiées. Pour la recherche qualitative, Baribeau (2004) définit le journal de bord comme des

...traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements (au sens très large; les événements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation) dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste et qui permettent au chercheur de se regarder soi-même comme un autre. (p. 111)

Puisqu'un des objectifs spécifiques de cette intervention était de décrire l'influence des jeux de rôle sur la volonté de communiquer des élèves, j'ai centré mes observations sur la participation orale de ceux-ci lors des activités de jeu de rôle. Je me suis questionné à savoir si certains élèves démontraient plus ou moins de participation qu'à l'habitude, s'ils étaient plus ou moins volubiles ou encore, plus ou moins réactifs d'une activité à une autre. J'ai également observé la réponse affective des élèves (manifestations de stress, de manque de confiance en soi ou encore, de motivation) se traduisant dans leur langage non verbal et dans leur engagement dans les activités.

Aussi, j'ai pris des notes par rapport aux échanges verbaux entre les élèves. Comme l'expliquent Chauvin et Jounin (2012), l'écoute fait également partie de l'observation. Le contenu des conversations, les rires, les insultes et les interpellations sont tous des éléments qui expriment la réalité des rapports entre individus et se rattachent au vécu des sujets observés. Ainsi, j'ai noté certains commentaires verbaux et certains échanges puisque ces communications sont pertinentes à l'analyse du vécu des élèves durant les activités proposées. J'ai également pris en notes les moments qui semblaient générer le plus de plaisir chez les participants (des rires, des sourires, etc.) et les moments qui semblaient générer de l'ennui (soupir, roulement de yeux, etc.) puisque ceux-ci sont généralement les manifestations d'émotions positives ou négatives.

Enfin, dans le but d'alimenter ma réflexion par rapport au développement de mes compétences professionnelles, j'ai pris des notes en lien avec le déroulement des activités d'apprentissages afin de vérifier si celles-ci correspondaient à la planification initialement prévue. Aussi, j'ai noté mes interventions (rétroactions, explications supplémentaires, etc.) auprès des élèves puisque ces éléments se rattachent au pilotage des activités. Enfin, j'ai colligé les problématiques survenues lors des jeux de rôle ainsi que la description de mon intervention accompagnée d'un retour réflexif sur celles-ci. L'annexe V présente avec plus de précision les questionnements et les éléments d'observations ayant guidé la prise de notes dans mon journal de bord réflexif. Par un mélange d'observations centrées sur les sujets (élèves), mais également des réflexions centrées sur mes interventions professionnelles en réaction à des problématiques vécues, le journal de bord m'a permis de développer ma réflexion à la fois par rapport au jeu de rôle en tant qu'outil d'enseignement-apprentissage et sur ma pratique professionnelle.

3.4.2 Questionnaire

Au début du cours suivant la dernière activité de jeu de rôle, j'ai demandé aux élèves du groupe participant de répondre à un questionnaire (voir annexe VI). La participation était sur une base volontaire et anonyme. Dans le but d'éviter les biais possibles que les élèves pourraient avoir en ma présence, j'ai pris le temps d'expliquer aux élèves l'objectif du questionnaire, son importance pour ma recherche-action ainsi que les questions et certains termes utilisés dans le questionnaire (ex. anxiété). Afin de m'assurer de recevoir des réponses les plus authentiques possible, j'ai mis un grand accent sur l'importance de répondre selon sa propre perspective. Leurs réponses seraient utiles à mon projet, que ce qu'ils avaient à partager soit positif ou non, pourvu que leurs réponses représentent réellement ce qu'ils avaient vécu.

Le questionnaire était constitué de cinq questions : deux questions fermées et trois questions ouvertes. En ce qui concerne les deux questions fermées du questionnaire, celles-ci étaient sur une échelle de Likert comportant 5 niveaux, allant de « jamais » (1) à « toujours » (5). Les données analysées pour ces deux questions fermées étaient exceptionnellement de type quantitatif. Pour chaque question fermée, les résultats ont été compilés individuellement afin de donner une valeur numérique qui soit représentative de la proportion de chaque réponse dans le groupe. Cela permet d'en voir la tendance dans l'ensemble des données et donc d'évaluer la prévalence d'un vécu partagé dans le groupe de sujets.

Ensuite, les trois questions ouvertes recueillaient le discours des sujets en leur adressant des questions sur leur expérience, par rapport au contexte global de leur vécu. Les données collectées avec ces trois questions sont avant tout des communications constituées de mots et celles-ci ont été analysées en fonction du contexte. Il s'agit donc de données qualitatives. Les réponses des élèves ont été

décomposées afin de regrouper les réponses similaires des élèves et ainsi voir la tendance dans l'ensemble des données. La mise en commun des réponses au questionnaire considérait la perspective de chacun des sujets de l'intervention.

Ensemble, les deux instruments de collectes de données (journal de bord et questionnaire) m'ont permis d'étudier la pertinence de la mise en place de jeux de rôle pour favoriser la participation orale en classe d'anglais langue seconde. De même, j'ai pu considérer les apports de l'intervention pour le développement de mes compétences professionnelles 3 et 4. En effet, les commentaires des élèves par rapport aux activités proposées représentent des résultats indirects à mettre en relation avec les observations colligées dans mon journal professionnel. Ces données sont également à mettre en relation avec mes affirmations par rapport à l'analyse du développement de mes compétences professionnelles. Les deux instruments de collecte sont donc un support pour la section analyse de cet essai, au chapitre suivant.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION

Ce chapitre présente une vue d'ensemble des résultats issus de l'intervention réalisée durant mon stage II ainsi qu'une analyse de ceux-ci. D'abord, les données regroupées grâce au questionnaire sont présentées et commentées en lien avec les objectifs spécifiques de l'intervention. Des commentaires d'élèves sont inclus lors des questions ouvertes afin de mettre en perspective les données regroupées. Ensuite, l'essentiel des observations colligées dans mon journal de bord est exposé et analysé en fonction de l'évolution de ma pratique au cours de l'expérimentation et donc, du développement de mes compétences professionnelles. Cette mise en commun des données permet d'adopter une position critique par rapport au déroulement de l'intervention et des résultats obtenus. Enfin, des pistes d'amélioration de l'intervention concluent ce chapitre.

4.1 Présentation et analyse des réponses des élèves

Comme mentionné au chapitre précédent, après l'expérimentation, j'ai invité les élèves à répondre à un questionnaire afin de recueillir leur perception par rapport à l'expérimentation et au jeu de rôle de façon générale. Sur les 23 élèves composant le groupe, 21 élèves ont répondu au questionnaire de façon anonyme et volontaire. Cette section présente l'analyse des réponses des élèves à chacune des questions composant le questionnaire. Chaque question (deux questions fermées et trois questions ouvertes) est brièvement discutée en relation avec les objectifs de l'intervention. Quelques éléments de réponses des élèves sont également commentés en lien avec des observations du journal de bord.

Question 1. *Généralement, à quelle fréquence ressens-tu de l'anxiété à l'idée de devoir t'exprimer à l'oral dans le cours d'anglais ?*

Cette première question fermée vise l'estimation de la prévalence des élèves anxieux par rapport à la compétence orale dans le groupe. Elle permet également de comparer et contraster la perception du jeu de rôle selon les profils d'élèves (tendance anxieuse ou non) un peu plus loin dans cette section. Fermée, cette question est sur une échelle de Likert comportant 5 niveaux, allant de « jamais » (1) à « toujours » (5). De façon générale, 8 élèves ont répondu qu'ils ressentaient « souvent » ou « toujours » de l'anxiété lorsqu'ils doivent s'exprimer dans le cours. On peut donc estimer qu'environ 38% des élèves interrogés appréhendent le fait de s'exprimer à l'oral en anglais, une proportion significative du groupe. Cela concorde avec les recherches de Çapan Tekin et Aslim Yetis (2016) et Horwitz, Horwitz et Cope (1986) selon lesquelles la prise de parole dans la langue seconde est fortement anxiogène pour les apprenants. Aussi, 6 élèves ont répondu « parfois », soit un profil neutre. Enfin, 7 élèves semblent peu sujets à l'anxiété langagière liée à l'expression orale et ont répondu être « rarement » (6) ou même, « jamais » (1) anxieux à l'idée de devoir s'exprimer dans le cours d'anglais.

Question 2. *Généralement, à quelle fréquence es-tu enclin à participer volontairement aux interactions orales dans la classe d'anglais, sans y être forcé ?*

Cette deuxième question de type fermée était également sur une échelle de Likert comportant 5 niveaux, allant de « jamais » (1) à « toujours » (5). Selon les élèves sondés, leur volonté de communiquer de façon générale est plutôt faible. En effet, une grande majorité des élèves a répondu être « rarement » (8) ou « parfois » (9) encline à participer volontairement aux interactions orales dans la classe d'anglais. Il s'agit donc d'une proportion de 81% des sujets du groupe. Cette proportion est encore plus importante que l'estimation mentionnée au chapitre I selon laquelle, de façon

générale, plus de deux élèves sur trois ne seraient pas enclins à s'engager dans un échange oral en classe de langues (Madhi, 2015).

De plus, lorsque je combine les données des questions 1 et 2, je constate que sur les 8 élèves à tendance anxieuse, 6 élèves présentent une (très) faible volonté de communiquer et ont répondu être « rarement » (5) ou « jamais » (1) enclins à communiquer spontanément. Toutefois, 2 élèves à tendance anxieuse sont « parfois » disposés aux interactions malgré leur anxiété. Aussi, la catégorie des élèves ayant répondu être seulement « parfois » enclins à participer aux interactions orales regroupe autant des élèves à tendance anxieuse, que non anxieuse. Enfin, seulement 3 élèves affirment être « souvent » enclins à participer volontairement. Je constate que la volonté de communiquer (et donc, la participation orale spontanée) dans le cours est plutôt faible, peu importe le profil des répondants (anxieux ou non).

Question 3. *Selon toi, les jeux de rôle sont-ils une bonne façon de pratiquer l'interaction orale en classe ? Pourquoi ?*

Grâce à cette question à développement (ouverte), j'ai pu mettre en relation mes observations professionnelles par rapport à la participation orale des élèves lors des activités avec les éléments perçus par ces derniers. Les élèves ont-ils été en mesure de percevoir ou même ressentir les bénéfices de la pratique du jeu de rôle ? Trouvent-ils que les aspects négatifs de l'activité prennent le dessus sur les avantages ? Une majorité d'élèves (67%), soit 14 élèves sur 21, croit que les jeux de rôle sont une bonne façon de pratiquer l'interaction orale en classe. D'un autre côté, 5 élèves croient que les jeux de rôle ne sont pas une bonne façon de pratiquer l'oral en classe et 2 élèves ont choisi de nuancer leur propos en ajoutant une option « oui et non ». Lorsque j'observe le profil des élèves qui ont répondu négativement à cette question, je constate que ces 5 élèves ont également un profil à tendance anxieuse et une faible volonté de communiquer (questions 1 et 2). Pour justifier leur réponse négative, ces 5

élèves font d'ailleurs référence à l'anxiété. Selon eux, le jeu de rôle exacerbe le phénomène d'anxiété langagière. Un répondant parle même de crise de panique.

« Parce que plusieurs personnes peuvent souffrir d'anxiété à devoir parler d'un sujet donné et avec peu de temps de préparation. » (Élève 21)

« Aimez-vous les crises de panique ? Non ? Alors pourquoi serait-ce différent pour moi ? J'ai tout simplement détesté cela. » (Élève 01)

Ces commentaires sont insuffisamment développés pour me permettre de tirer des conclusions par rapport aux caractéristiques des jeux de rôle perçus comme anxiogènes. En revanche, la question 5 revient sur les aspects que les répondants n'apprécient pas du jeu de rôle et nous revenons également sur les réponses de l'élève 01 en particulier. Une réflexion par rapport aux éléments anxiogènes responsables d'une réponse affective négative sera donc abordée un peu plus loin.

Du côté des réponses nuancées (2 « oui et non »), un élève avance que la pertinence de l'activité peut varier en fonction de la façon dont le jeu de rôle est planifié alors qu'un autre élève souligne qu'il ne pense pas que le jeu de rôle augmente la participation orale des élèves qui ne participent normalement pas en classe. En ce qui concerne les 14 élèves ayant indiqué qu'ils croient que les jeux de rôle sont effectivement une pratique pertinente pour pratiquer l'interaction orale, 7 élèves font référence au fait que les activités proposées les poussent à parler.

« On est poussés à parler sinon le jeu ne fonctionne pas donc on est inconsciemment obligés de participer. » (Élève 04)

« C'est bien parce qu'avoir un scénario dans lequel on doit parler pour le rendre réaliste nous force à nous exprimer. » (Élève 06)

Ces éléments de réponses sont pertinents par rapport au premier objectif spécifique de l'intervention qui consistait à créer des activités de jeux de rôle à partir d'une situation hypothétique circonscrite qui suscite la nécessité de communiquer chez les

élèves. Cet objectif se rapporte aux écrits de Cuq et Gruca (2017) qui défendent une planification bien réfléchie de l'enseignant pour créer des déclencheurs de production provoquant une prise de parole chez les apprenants. Les jeux de rôle suivent ce principe et, lorsque bien planifiés, obligent en quelque sorte les participants à s'engager dans l'activité (Chamberland et al., 2006). Le fait que 7 élèves mentionnent que les activités proposées les ont poussés à parler me laisse penser que j'ai réussi à planifier des activités qui répondaient à cet objectif et encourageaient ainsi la participation orale des élèves.

Ensuite, 6 élèves ont émis des commentaires se rattachant au matériel utilisé et à la planification de l'activité. Ils soulignent, entre autres, les bénéfices d'avoir une mise en contexte et des expressions facilitatrices sous la main.

« Avec des phrases déjà écrites, comme des questions à poser, c'est plus simple pour s'exprimer et inventer la scène » (Élève 09)

« Parce que tu as déjà les informations sur le contexte et sur la personne que tu dois interpréter, ça aide à parler. » (Élève 08)

Plusieurs élèves semblent ainsi avoir remarqué que les éléments constituant les jeux de rôle les aidaient à s'exprimer dans la langue. En prévoyant des éléments contextuels et des expressions facilitatrices pour guider la prise de parole, on morcelle la tâche pour les élèves. Il est possible que cela les aide à repousser leur barrière par rapport à la langue en leur donnant une impression de filet de sécurité. Aussi, une élève mentionne que la variété des éléments langagiers auxquels le type d'activité fait appel permet de bien apprendre la langue.

« Vu que les jeux de rôle requièrent diverses informations, cela nous permet de bien apprendre la langue en contexte tout en pouvant improviser un peu. » (Élève 05)

Johnston et Michaud (2010) avancent que les jeux de rôle, grâce à leurs scénarios pédagogiques, rendent les apprentissages signifiants aux yeux des élèves et favorisent

leur consolidation en donnant un sens réel aux notions et à l'emploi des éléments langagiers. Le commentaire de l'élève 05 abonde dans ce sens.

Question 4. *Qu'est-ce que tu apprécies des activités de jeu de rôle ?*

Selon les résultats de cette deuxième question ouverte, ce qui semble le plus apprécié des élèves par rapport aux activités proposées est la simplicité des activités de jeux de rôle et la flexibilité qu'ils offrent à l'apprenant. En effet, 9 répondants font référence au fait qu'ils n'ont pas à se restreindre dans leur prise de parole ou à baser leur communication sur d'autres tâches pour pouvoir participer au jeu de rôle.

« On n'a pas besoin de lire des textes d'information et de les avoir bien compris pour pouvoir participer. (Élève 10)

« C'est simple et on peut dire un peu ce qu'il nous passe par la tête selon la situation ». (Élève 22)

Johnston et Michaud (2010) considèrent le jeu de rôle comme une formule pédagogique accessible autant aux apprenants présentant des difficultés avec la langue que ceux qui la maîtrisent davantage. En effet, en fonction de leurs aptitudes et de leurs propres capacités, les interlocuteurs donnent la direction que prend l'échange en improvisant. Cela peut expliquer que certains élèves ont l'impression que le jeu de rôle est plus simple que d'autres types d'activités orales où la prise de parole doit se baser sur le réinvestissement des éléments de textes variés. D'ailleurs, Dewaele (2019) observe que les activités de classe qui mettent de l'avant l'autonomie de l'apprenant sont fréquemment citées comme des activités hautement agréables et profitables pour les apprenants. Les réponses des élèves se rapportant à la flexibilité qu'offrent les jeux de rôle sont cohérentes avec cette affirmation.

Aussi, des réflexions dans mon journal de bord montrent qu'au début de l'expérience, j'avais l'impression que les élèves ne saisissaient pas le principe « libre » des jeux de

rôle. J'ai adapté mon approche pour que les apprenants s'immergent davantage dans les activités de jeu de rôle subséquentes. Les commentaires des répondants me laissent croire que, par mes interventions, j'ai bien exposé l'aspect libre du jeu de rôle. Également, certains commentaires se rapportant à cet aspect font référence à un plus grand sentiment de confiance.

« Au début, je n'aimais pas ça. Ça me stressait d'improviser. Mais à force d'en faire, j'ai compris qu'il n'y avait pas vraiment de mauvaise façon de jouer. Ça m'a décomplexée et j'ai plus participé. » (Élève 7)

« Cela nous permet de nous exprimer comme on veut sans suivre un plan précis. On peut avoir plus confiance. On peut créer et s'exprimer librement, comme on le désire. » (Élève 02)

Dans le modèle pyramidal de MacIntyre (2007) discuté au deuxième chapitre, l'état de confiance communicative (*state communicative self-confidence*) est un élément important se rattachant à la volonté de communiquer. Avec les jeux de rôle, les apprenants bénéficient d'une grande latitude dans leur façon de participer et de contribuer à la mise en situation. Il est possible d'envisager que cette latitude, ou liberté décomplexe certains étudiants par rapport à la pratique orale proposée (Çapan Tekin et Aslim Yetis, 2016). Le fait que des élèves mentionnent s'être sentis plus en confiance est donc encourageant en ce qui concerne le deuxième objectif spécifique de l'intervention portant sur l'influence du jeu de rôle en lien avec la volonté de communiquer des élèves.

Ensuite, 6 élèves parlent de l'aspect créatif des jeux de rôle. Selon ces répondants, le jeu de rôle permet de mettre en valeur leur créativité.

« Vu que ce n'est pas un genre d'oral où il faut connaître notre sujet, on peut improviser. Ça aide à faire ressortir notre créativité et on a plus de facilité à parler en anglais. » (Élève 12)

« J'aime le fait que l'on puisse créer notre propre scène. Imaginer comment jouer notre rôle permet aussi de mettre en valeur la créativité des élèves. » (Élève 16)

Aussi, deux élèves semblent avoir apprécié l'originalité des activités de jeux de rôle.

« Déjà, c'est différent de ce qu'on fait d'habitude. Cela, je crois, encourage les élèves à participer. » (Élève 03)

« C'est différent parce que je n'avais jamais fait ça de mes 5 années au secondaire. » (Élève 15)

Ces éléments de réponses se rapportent aux avantages du jeu de rôle énumérés par Chamberland et al. (2006), soit de baser l'apprentissage sur le ressenti (vivre une situation plutôt que l'intellectualiser) et de favoriser le développement de la créativité des apprenants. Aussi, considéré comme une pratique non traditionnelle, le jeu de rôle semble sortir les élèves de la routine, ce qui est motivant pour ces derniers (Johnston et Michaud, 2010). Une de mes motivations à expérimenter avec les jeux de rôle était de faire vivre aux élèves des expériences positives qui les motivent à prendre des risques avec la langue. Mon projet visait particulièrement les élèves à tendance anxieuse, mais je souhaitais également avoir un impact auprès du groupe en général. Les commentaires positifs se rattachant au côté créatif et à l'originalité des activités proposées sont encourageants par rapport à ce point.

Ensuite, 3 élèves aiment que le jeu de rôle implique un travail en équipe. Cette formule pédagogique favoriserait effectivement le développement d'une complicité entre les apprenants, ce qui constitue un autre avantage de la pratique (Chamberland et al., 2006). Toutefois, deux répondants précisent qu'ils se sentent plus en confiance lorsqu'ils peuvent choisir eux-mêmes leur équipe.

« Ils sont interactifs et permettent de se sentir plus à l'aise de parler lorsqu'on peut se mettre en équipe avec des gens qu'on connaît. » (Élève 10)

« Lorsqu'on peut se mettre en équipe avec nos amis pour le jeu, on peut être sûrs d'avoir confiance et on peut se laisser aller sans avoir peur de se faire juger. » (Élève 08)

La question de la formation des équipes lors des jeux de rôle est un élément qui revient à la question 5. Aussi, un répondant (Élève 01) a indiqué n'avoir rien apprécié des activités. Nous nous attardons sur ces points à la question suivante.

Question 5. *Qu'est-ce que tu n'aimes pas des activités de jeu de rôle ?*

Toujours en lien avec le deuxième objectif spécifique de l'intervention, cette dernière question ouverte portait sur les éléments susceptibles d'influencer négativement la volonté de communiquer des élèves lors des jeux de rôle. En mettant les commentaires en relation avec mes observations lors des activités, je peux identifier des éléments à prendre en considération pour améliorer ma pratique, en lien avec l'élaboration et le pilotage des activités (compétences professionnelles 3 et 4). Relativement aux éléments qu'ils n'apprécient pas des jeux de rôle, 6 élèves ne sont pas à l'aise de devoir interagir avec des camarades auxquels ils n'ont pas l'habitude de parler.

« Je n'aime pas être obligée de parler à tout le monde de la classe. »
(Élève 13)

« Si c'est fait avec des personnes avec qui tu n'interagis pas en général, ce n'est peut-être pas une bonne façon puisque, personnellement, je ne suis pas à l'aise » (Élève 16)

Si on se rapporte au modèle pyramidal de la volonté de communiquer de MacIntyre (2007), ces commentaires sont liés aux deux éléments du niveau 3 (*layer III*) de la pyramide; le désir de communiquer avec une personne spécifique (*desire to communicate with a specific person*) et l'état de confiance communicative (*state communicative self-confidence*). Je pense que peu importe l'activité proposée, les élèves préfèrent avoir le choix de la formation de leur équipe. En effet, permettre aux élèves d'échanger avec des camarades avec lesquels ils sont à l'aise est une stratégie documentée dans les écrits scientifiques afin de rendre une situation de

communication à la fois plus agréable et moins anxiogène pour les élèves à court et moyen terme (Basöz et Erten, 2019).

Sur les quatre planifications détaillées élaborées pour l'intervention,¹² une seule activité prévoyait que les élèves interagissent dans un sous-groupe assigné par l'enseignante. Il s'agit du jeu de rôle style enquête « meurtre et mystère » du 4^e cours. Pour cette dernière activité, je voulais observer comment les élèves participeraient en interagissant avec des camarades différents (imposés). Durant l'activité, je n'ai pas noté plus de réactions négatives chez les élèves, sauf une certaine diminution de leur enthousiasme. D'un autre côté, je n'ai pas non plus remarqué plus de prise de risque avec la communication orale chez les participants. Imposer des équipes pour cette activité n'a donc pas apporté de bénéfices supplémentaires au niveau de la participation orale des élèves. En revanche, les commentaires des répondants évoquant un malaise à « jouer » lorsqu'ils ne choisissent pas leur partenaire pour le jeu de rôle me rappellent qu'il importe de bien réfléchir aux modalités de réalisation lors de l'élaboration d'activités de ce genre.

Dans un même ordre d'idées, l'aspect improvisé des jeux de rôle semble problématique pour 8 élèves sondés. Lorsque je m'attarde au profil de ces répondants, 6 d'entre eux ont un profil à tendance anxieuse à la question 1. Plus particulièrement, certains répondants ont l'impression que le jeu de rôle leur demande davantage, cognitivement parlant, que d'autres activités orales quelconques.

« Personnellement, je n'ai pas aimé ces jeux, car c'est déjà un gros dilemme pour moi de parler en anglais donc j'ai de la misère à m'amuser et me motiver pour improviser. » (Élève 19)

« Personnellement, trop de jeux de rôle, ça me met mal à l'aise. Pour improviser, je dois penser différemment donc réfléchir plus aux mots que je dois dire. » (Élève 17)

¹² Voir les annexes I, II, III et IV.

Toute activité dans une langue seconde demande à l'apprenant de penser différemment de sa langue maternelle. En revanche, l'oral spontané, essentiel au jeu de rôle, semble être un élément qui accentue l'anxiété des élèves appréhendant la communication orale. En effet, les apprenants doivent adapter leur communication en cours d'expression lors d'un jeu de rôle, ce qui implique que l'apprenant s'engage et réagisse aux situations de communication imprévues (Johnston et Michaud, 2010). Cela contraste avec d'autres types d'activités orales dans lesquels les apprenants peuvent préparer leur communication (ex. donner son opinion sur un sujet connu) ou pour lesquelles ils n'ont pas à réagir à des situations imprévues.

Étant donné que l'anxiété langagière affecte le processus cognitif d'un apprenant anxieux en divisant l'attention de celui-ci entre les exigences de la tâche et la réaction à avoir par rapport à celle-ci (MacIntyre, 1995), il est possible que des répondants à tendance anxieuse aient l'impression que le jeu de rôle est plus exigeant que d'autres types d'activités orales. Je me questionne également à savoir si les réponses des élèves seraient les mêmes dans le cas où les activités avaient été dispersées dans le temps pour leur permettre de s'habituer progressivement à la pratique du jeu de rôle et l'improvisation qu'il implique. Les commentaires des répondants ne sont pas suffisamment élaborés pour apporter des éléments de réponses à mes questionnements, mais ils représentent des pistes de réflexion.

Dans un autre ordre d'idées, 3 élèves émettent des commentaires par rapport à l'encadrement de l'activité. En fonction des élèves, ils critiquent que les jeux de rôle proposés fussent trop ou pas assez encadrés.

« Parfois, ce sont des situations trop vagues et je ne sais pas trop quoi en faire. » (Élève 08)

« Je n'aime pas quand on doit interpréter un personnage préexistant qu'on ne peut pas réellement inventer. C'est un peu compliqué par moment. » (Élève 04)

J'aurais aimé savoir quelles activités étaient trop vagues ou trop compliquées aux yeux des répondants. Cela m'aurait permis de mieux encadrer les scénarios pour une pratique future du jeu de rôle. Aussi, 2 élèves n'ont fourni aucun élément de réponse à la question 5. Serait-ce par peur de me décevoir ou n'avaient-ils réellement rien de négatif à partager sur les activités proposées ? Finalement, un sujet affirme avoir tout détesté des jeux de rôle. Ce même répondant a affirmé ne rien avoir apprécié à la question 4 et fait référence à une crise de panique à la question 3. Sa justification est la suivante :

« Il est possible qu'on ne soit déjà pas à l'aise à improviser en français, imaginez rajouter la pression de la langue seconde, qu'on maîtrise moins bien. » (Élève 01)

Encore une fois, il semble que la combinaison d'improvisation et d'oral spontané dans la langue seconde soit à la source d'une grande appréhension pour ce sujet anxieux. Dans sa justification, le répondant fait référence au fait de se sentir sous pression. Ici, la réponse de l'élève 01 (profil anxieux), contraste avec celle de l'élève 11 (profil non anxieux) qui a justifié l'utilité des jeux de rôle comme suit :

« Parce qu'on se met dans une situation où on a un but à accomplir donc tout le reste s'efface et on se rend moins compte qu'on parle en anglais. » (Élève 11)

Phillips (1992) explique qu'il est possible que des apprenants anxieux perçoivent une opportunité d'expression orale comme un test ou une situation générant des émotions négatives, ce qui n'est pas nécessairement le cas des autres apprenants (non anxieux). Aussi, Horwitz et al. (1986) avancent que les élèves anxieux sont très complexés lorsqu'ils doivent s'exprimer dans la L2 et peuvent même percevoir la prise de parole comme un risque de se révéler devant les autres en commettant, par exemple, des erreurs. Conséquemment, ces apprenants anxieux associent la ou les activités proposées à une mauvaise expérience dans la L2, comme c'est le cas de l'élève 01. Selon ses réponses aux questions 1 à 5, l'expérience semble avoir été très négative pour ce répondant et je dois chercher des pistes de réflexion.

Le questionnaire ayant été rempli anonymement, je ne peux savoir avec exactitude de quel élève il s'agit. Toutefois, dans mon journal de bord, j'ai noté une situation particulière avec une élève à partir de la moitié du deuxième cours. En effet, j'ai remarqué qu'une élève appréhendait le fait de présenter la mise en situation créée avec son coéquipier devant une autre équipe. J'ai tenté de dédramatiser la situation en utilisant l'humour et en insistant sur le fait qu'il n'y avait pas de bonne ou mauvaise façon de faire. Aussi, j'ai aidé le duo à trouver des éléments à mentionner dans leur scénario. J'ai dit à l'élève qu'elle pouvait s'en tenir aux aspects qu'elle connaissait et je l'ai encouragé à écrire des mots-clés (expressions facilitatrices) dans ses notes. Par ces actions, j'ai tenté de rassurer l'élève.

Cependant, après le temps de préparation, l'élève en question n'avait toujours pas réussi à se calmer et son équipe n'a pas été en mesure de mettre en scène une entrevue comme demandé. J'avais espoir que les activités des cours suivants génèreraient une réaction différente, plus positive chez l'élève. Malheureusement, cela n'a pas été le cas. Au cours suivant, l'élève était toujours réticente au jeu de rôle. Afin d'obtenir sa collaboration, je lui ai permis de faire l'activité d'improvisation seulement avec son coéquipier, sans présenter devant une autre équipe. Cela modifiait significativement l'activité, mais je croyais que cela suffirait à rassurer l'élève et que celle-ci s'habituerait progressivement à la pratique du jeu de rôle.

Avec du recul, je me rends compte que l'élève était probablement en crise¹³, mais je ne l'ai pas perçu comme tel initialement. Je croyais plutôt que l'élève avait un souci de perfection. C'est pourquoi j'ai cru qu'une tentative d'humour et de dédramatisation pourrait aider l'élève à relativiser son appréhension de l'oral spontané. Johnston et Michaud (2010) soulignent que, pour réussir à s'engager dans le jeu de rôle, l'élève doit accorder sa confiance à l'enseignant, croire à son propre

¹³ En référence à la crise de panique mentionnée par l'élève 01 à la question 3 du questionnaire.

potentiel et être ouvert à vivre une nouvelle expérience. Malheureusement, je pense que l'élève ne répondait à aucun de ces critères. Donc, mon approche avec cette élève était probablement inadaptée et je n'ai pas réussi à établir un climat de confiance pour obtenir l'engagement de celle-ci dans les activités. Aussi, dans mon journal de bord, je me suis questionné à savoir si l'environnement de classe où se déroulait l'improvisation était, à ce moment, un environnement menaçant pour l'élève anxieuse. Peut-être que sortir temporairement l'élève de la classe aurait permis à celle-ci de mieux reprendre ses esprits. C'est un élément à considérer pour mes prochaines interventions lors d'une situation similaire dans le futur.

4.2 Analyse du journal de bord par rapport à mon action professionnelle

Cette section présente des réflexions professionnelles issues de chacun des cours de la séquence d'intervention. Des réflexions sont étudiées par rapport à l'objectif spécifique 3 lié au développement de mes compétences professionnelles 3 et 4. J'explique comment j'ai adapté mon approche en cours de séquence afin de mieux répondre aux besoins des élèves et aux objectifs de l'expérimentation.

Premier cours : Mes observations s'en tiennent surtout aux réactions des élèves et au déroulement des activités. J'ai noté qu'après avoir mis le groupe au travail, plusieurs équipes prenaient du temps à se mettre à l'action. Quelques élèves m'ont informée que c'était la première fois qu'ils faisaient du jeu de rôle en classe. Ma réflexion s'est portée sur ma façon d'introduire le jeu de rôle et de donner les instructions aux élèves. Ai-je assez mis de l'avant l'aspect créatif de l'activité de jeu de rôle ? Ai-je assez expliqué comment se servir du matériel comme point de départ ? Comment pourrais-je modeler l'activité autrement pour que les élèves aient une meilleure idée de la pratique ? Devrais-je expliciter un objectif principal à poursuivre pour les élèves ? Johnston et Michaud (2010) insistent sur le fait que les apprenants doivent être en mesure d'identifier les objectifs pédagogiques ciblés lorsqu'un jeu de rôle leur est

présenté. J'ai donc choisi de donner un objectif aux élèves pour chaque activité subséquente.

Deuxième cours : À partir de mes réflexions précédentes, j'ai ajusté ma pratique. J'ai pris plus de temps pour modeler l'activité à l'aide d'un volontaire et j'ai fait des exemples avec les élèves pour les aider à créer leur personnage. À la fin du modelage, les élèves ont été plus réactifs pour se mettre au travail. Aussi, j'ai choisi « être créatif » comme objectif principal du cours. J'ai insisté pour que les élèves ne se mettent pas de barrière dans l'élaboration de leur personnage pour l'entrevue d'embauche personnalisée. J'ai aussi adopté une approche bienveillante plus consciencieuse en faisant plus de rétroactions positives pour encourager les élèves à se laisser aller dans les mises en scène. Lors de l'improvisation, j'observais les élèves avec un sourire pour qu'ils se sentent encouragés lorsqu'ils cherchaient une validation de ma part. En insistant sur l'aspect libre du jeu de rôle, j'ai noté plus d'action chez les élèves. À partir de ce cours, plusieurs de mes observations font référence au climat de classe. J'ai noté de l'enthousiasme chez les élèves et un climat de classe plus positif.

Troisième cours : Les élèves semblaient avoir mieux compris l'aspect libre et créatif du jeu de rôle. J'ai alors voulu encourager les élèves à prendre plus de risques dans leur communication. J'ai insisté sur l'aspect « ludique » du jeu de rôle comme objectif principal. Dans mon journal, j'ai noté quelques interventions auprès des élèves afin de déstigmatiser l'erreur. Aussi, j'ai tenté d'expliquer mes attentes différemment : tant que le scénario de base était respecté et que le contenu était approprié, les joueurs décidaient de la tournure des événements et l'humour était le bienvenu. J'ai noté que, pour certains élèves de nature plus perfectionniste, le complexe de « la phrase parfaite » semblait moins présent. Aussi, les mises en situation se faisaient avec légèreté. J'ai observé des élèves qui s'inventaient des accents, mimaient des actions et essayaient d'inventer des tournures de situations

comiques pour faire rire leurs « spectateurs ». J'ai également observé que trois élèves qui ne parlaient pas beaucoup aux cours précédents prenaient plus d'initiative et semblaient s'amuser avec leurs amis.

En revanche, j'ai noté que j'ai dû faire plus de gestion de classe après quelques rotations de stations de jeu. Ma réflexion après le cours montre que ma réaction immédiate a été peu constructive (réprimande). Sur le coup, je ne comprenais pas pourquoi des élèves se mettaient à déranger. Après réflexion, je me suis penchée sur l'aspect répétitif de l'activité et sur sa durée. Je pense que l'enchaînement continu de mises en situation a pu devenir redondant pour certains apprenants. Aussi, je crois qu'à force de succéder les mises en situation, certains élèves se sont retrouvés trop stimulés durant le cours et ils ont commencé à se désorganiser. Enfin, je me suis rendu compte que, contrairement aux deux premiers cours, cette activité ne prévoyait pas un moment de préparation individuel. J'aurais pu, par exemple, échelonner cette activité sur deux cours en prévoyant moins de stations par cours et jumeler celles-ci à un autre type d'activité individuelle.

Quatrième cours : Pour ce dernier cours, j'avais prévu une activité où les élèves ont tous un rôle à jouer, mais de façon individuelle dans un sous-groupe. La variété des rôles prévus pour cette activité (personne âgée, personne hautaine, etc.) permettait aux joueurs d'adapter leur façon de communiquer (débit et ton de voix, expressions faciales, etc.) en fonction du personnage. Au cours précédent, plusieurs élèves avaient pris l'initiative d'ajouter une singularité pour leur personnage (exemple, un accent). Par conséquent, pour ce dernier cours, j'avais choisi comme objectif principal que les élèves tentent de s'approprier à fond leur personnage. Cependant, peu d'élèves semblent avoir poursuivi cet objectif, ce qui m'a déçu.

En effet, j'avais l'impression que les élèves jouaient le jeu de façon expéditive. J'ai dû insister davantage pour les stimuler dans leurs interactions et leur donner des idées.

Bref, j'ai noté un peu moins d'enthousiasme et d'engagement chez les élèves. Ma réflexion s'est portée sur les modalités de réalisation de l'activité. Avec du recul, certains élèves peuvent s'être sentis moins à l'aise d'improviser parce qu'ils n'interagissaient pas avec des camarades familiers, ce qui a nui à leur niveau d'engagement dans le jeu. Exposé au chapitre II, le niveau de familiarité avec l'interlocuteur est d'ailleurs un élément important pour la volonté de communiquer (Basöz et Erten, 2019) et des répondants l'ont mentionné de façon explicite dans leurs réponses au questionnaire (voir 4.1).

4.3 Retour sur les objectifs de l'essai et synthèse des résultats

Cette section du chapitre fait un retour sur l'objectif principal et les trois objectifs spécifiques de la recherche-action. Chaque objectif est rappelé et accompagné d'une synthèse des résultats d'analyse se rapportant à ce dernier. Ce faisant, on obtient une vue d'ensemble des éléments à retenir de cette recherche-action.

Objectif principal

Mon objectif principal était d'évaluer la pertinence du jeu de rôle en tant qu'outil d'enseignement-apprentissage pour favoriser la participation orale chez les élèves, particulièrement les élèves anxieux. Les conclusions par rapport à cet objectif principal sont divisées. En effet, selon les données de cette recherche-action, on peut considérer que l'utilisation de jeux de rôle est utile pour encourager la participation orale des élèves de façon générale, ce qui est en cohérence avec la publication de Chamberland et al. (2006). En revanche, on ne peut s'avancer par rapport aux élèves anxieux. Bien que certains d'entre eux aient bien participé aux activités orales proposées, les impressions que les élèves anxieux entretiennent par rapport au jeu de rôle à la fin de l'intervention sont, de façon générale, plutôt négatives. L'observation de leur réponse affective au cours de l'expérience permet cependant de dégager des

pistes de réflexion pertinentes pour le développement de mes compétences professionnelles 3 et 4 explicité un peu plus loin dans cette section.

Objectifs spécifiques

Objectif 1. *Créer des activités de jeu de rôle à partir d'une situation hypothétique circonscrite qui suscite la nécessité de communiquer chez les apprenants (CP3).*

Par rapport à cet objectif lié à la compétence professionnelle 3, créer des mises en situation simples et représentatives de contextes sociolinguistiques a été un défi. Porter attention aux composantes des jeux de rôle mentionnées par Johnston et Michaud (2010), soit une « description concise de la mise en situation, une description des rôles à jouer par les participants et une liste de mots clés devant être utilisés par eux pour la création » (p. 7), m'a permis de me concentrer sur les éléments essentiels au bon fonctionnement du jeu de rôle. J'ai ainsi élaboré et planifié quatre activités de jeux de rôle qui suscitaient, selon moi, une nécessité de communiquer et favorisaient l'interaction orale des élèves. Je me suis assurée que les activités proposées s'inscrivaient dans le programme de formation de l'école québécoise et qu'elles permettaient l'intégration de la compétence orale dans des contextes variés (CP3).

En effet, les quatre activités de jeux de rôle faisaient appel à un éventail d'éléments langagiers visant le développement de la compétence orale chez les élèves, objectif d'enseignement (CP3). Des élèves ont d'ailleurs remarqué les avantages du jeu de rôle pour la consolidation des notions langagières et le développement de leur compétence orale (question 3 du questionnaire). Aussi, l'élaboration des quatre planifications détaillées m'a permis de réfléchir aux possibles obstacles à l'apprentissage et à la mise en œuvre des activités pédagogiques pour répondre idéalement aux besoins d'apprentissages des élèves, mais également à leurs besoins

affectifs (CP3). La planification spécifique des activités de jeux de rôle a ainsi permis de développer ma compétence professionnelle 3 sur plusieurs points en m'apprenant à anticiper les besoins et les obstacles à l'apprentissage lors de l'élaboration d'activités orales.

Enfin, mes observations durant les activités et les commentaires des élèves tendent à démontrer que j'ai réussi à mettre en place des activités de jeu de rôle qui ont poussé les élèves à participer. D'ailleurs, quelques élèves ont souligné ce fait dans leur réponse par rapport à la pertinence des jeux de rôle pour pratiquer l'interaction orale (question 3 du questionnaire). Aussi, mes observations de la participation orale des élèves durant les activités proposées se sont révélées être positives de façon générale, à l'exception du dernier cours sur lequel nous revenons au prochain point.

Objectif 2. *Décrire l'influence des jeux de rôle sur la volonté de communiquer des élèves par l'observation de leur participation orale et de leur réponse affective lors de ces activités orales (CP4).*

L'analyse de données montre des résultats nuancés par rapport à cet objectif. En effet, l'influence des jeux de rôle sur la volonté de communiquer des apprenants est tantôt négative, tantôt positive selon le profil de l'élève et en fonction des modalités de réalisation des activités prévues. En fait, les sujets à tendance anxieuse expriment vivre un malaise par rapport à l'improvisation que le jeu de rôle implique. Celle-ci ayant lieu dans la langue seconde des apprenants, elle peut représenter une double préoccupation pour les élèves anxieux et exacerber leur anxiété ressentie durant les interactions orales comme il est avancé par Phillips (1992).

D'un autre côté, pour les élèves qui ne sont pas particulièrement sujets à l'anxiété langagière, les jeux de rôle mettent de l'avant la créativité et permettent une libre expression qui motive et pousse les apprenants à communiquer. Cette observation est

appuyée par Johnston et Michaud (2010). Les modalités de réalisation des activités jouent cependant un rôle important afin de générer des résultats positifs. Comme exprimé plus tôt, l'engagement et la participation des élèves ont été positifs pour l'ensemble des jeux de rôle proposés, à l'exception de la dernière activité. Lors de celle-ci, les élèves « jouaient » de façon plus expéditive et j'ai dû fournir un effort supplémentaire pour stimuler les élèves dans leurs interactions. Cette difficulté a alimenté ma réflexion professionnelle et, après avoir combiné les observations de mon journal de bord avec les éléments de réponses au questionnaire, mon attention s'est portée sur la formation des équipes lors de la dernière activité. Ainsi, bien que Johnston et Michaud (2010) recommandent à l'enseignant de prévoir les équipes lors de jeux de rôle dans le but de favoriser des échanges entre apprenants de niveaux langagiers similaires, je considère que cet élément peut poser un problème.

En effet, en lien avec la conceptualisation de la volonté de communiquer de MacIntyre (2007), il se peut que le fait d'imposer des équipes aux élèves empêche l'atteinte de l'élément « désir de communiquer avec une personne spécifique ». Les commentaires des élèves vont dans ce sens; plusieurs répondants ont exprimé ressentir un malaise lorsque les équipes sont imposées par l'enseignant. Il est possible que ce malaise nuise également à l'élément « état de confiance communicative », et pousse les apprenants à exécuter la tâche de façon expéditive. D'ailleurs, plusieurs sujets ont affirmé être plus en confiance lorsqu'ils peuvent se mettre en équipe avec des camarades auxquels ils ont l'habitude de parler. Par conséquent, en cohérence avec l'écrit de Basöz et Erten (2019), les résultats de cette recherche-action suggèrent que l'enseignant a avantage à se montrer flexible en ce qui a trait à la composition des équipes afin de permettre aux élèves d'être plus à l'aise par rapport à leur interlocuteur. Par le fait même, l'enseignant favorise la volonté de communiquer des apprenants tout en rendant l'activité de jeu de rôle moins anxiogène à court terme.

Objectif 3. *Analyser en quoi l'intervention axée sur les jeux de rôle et leurs effets sur la volonté de communiquer des élèves permettent à l'enseignant de développer les compétences professionnelles 3 et 4.*

Plusieurs éléments en lien avec le développement de mes compétences professionnelles 3 et 4 ont déjà été mentionnés lors du retour sur les objectifs 1 et 2 aux points précédents. Toutefois, il est pertinent de faire un retour général sur l'ensemble de l'intervention afin d'avoir une idée globale de l'apport de cette expérience pour le développement de mes compétences professionnelles.

Tout d'abord, l'expérience m'a permis d'évaluer la pertinence de créer et planifier des activités de jeu de rôle dans le but de favoriser la pratique de l'expression orale en classe. Somme toute, je crois que les enseignants d'anglais ont avantage à avoir recours à ce type d'activité orale et j'ai l'intention de planifier des jeux de rôle plus régulièrement dans ma pratique professionnelle (CP3). Toutefois, cette expérience m'a aussi permis de prendre conscience de certains éléments à améliorer dans mon approche par rapport à cette formule pédagogique, comme la nécessité de mieux expliciter mes attentes en termes d'objectifs aux élèves et les guider davantage durant leur pratique orale (CP3 et CP4). Par rapport au rôle de l'enseignant durant les activités de jeux de rôle, Johnston et Michaud (2010) mentionnent d'ailleurs :

Pendant l'exécution des scénarios, l'enseignant observe constamment le déroulement de l'activité, le comportement des participants et il intervient au moment adéquat pour encourager, apporter des précisions complémentaires, diminuer des tensions potentielles ou provoquer des occasions d'apprentissage. Il agit donc à la fois comme expert, pédagogue, maître de discipline, s'il y a lieu, et comme accompagnateur (p. 8).

En accompagnant les apprenants durant l'expérience, mes réflexions professionnelles m'ont donné des pistes sur le plan pédagogique afin que les élèves bénéficient davantage de la pratique des jeux de rôle. Par exemple, en fixant un objectif principal

à poursuivre pour chacun des cours, j'ai appris à mieux présenter le jeu de rôle et à encadrer les apprentissages (CP3). Aussi, après chaque activité, je révisais les observations notées dans mon journal de bord et je me questionnais sur une façon de rendre la pratique de jeu de rôle plus familière pour les élèves et les guider dans les exigences de la tâche (CP4). Cela m'a, entre autres, menée à mettre l'accent sur l'aspect libre des activités de jeux de rôle. Aussi, en intervenant constamment auprès des apprenants pour expliciter les avantages du jeu de rôle (expression libre, créativité, etc.) j'ai constaté que cela encourageait les élèves à se laisser aller dans leur communication orale lors des activités (CP4). J'ai ainsi développé des stratégies pédagogiques que je continuerai de mettre en place afin d'encourager la participation et l'engagement des élèves.

Également, j'ai pris conscience que la durée de l'activité est un élément à considérer pour que les élèves restent motivés et engagés dans la tâche. En effet, lorsqu'ils sont appelés à jouer dans des mises en situation différentes de façon continue, l'intérêt de certains élèves pour le jeu de rôle semble diminuer et ceux-ci peuvent se désorganiser. À la lumière des informations fournies par cette expérience, j'avance qu'il est préférable de jumeler une activité de jeu de rôle avec une activité préparatoire ou un autre type d'activité afin de varier les tâches dans un même cours et éviter de surstimuler les élèves. C'est un élément que je prendrai en considération la prochaine fois que j'aurai à planifier une activité de jeu de rôle afin de prévoir des conditions favorables à l'engagement des élèves (CP3).

Dans un autre ordre d'idées, j'ai porté attention au ressenti des élèves tout au long de l'expérience. En notant leurs questions et leurs réactions durant les différentes activités proposées, j'ai pu modifier mon approche de façon continue et ainsi créer de meilleures conditions afin que les élèves s'engagent dans les activités d'apprentissage et développent leur compétence orale (CP4). Grâce à l'expérience, j'ai pris conscience que l'enseignant a un rôle important à jouer durant le pilotage des

activités afin de décomplexer les élèves par rapport à leur communication spontanée et j'ai développé des stratégies par rapport à ce point. Ainsi, j'ai appris à déstigmatiser l'erreur par des encouragements et à faire davantage de rétroactions positives durant les jeux afin de favoriser le développement d'un sentiment de compétence chez les élèves, comme recommandé par Basöz et Erten (2019) ainsi qu'Arnold (2006). Ce sont des stratégies que je continuerai de mettre en place afin de favoriser le sentiment de compétence des élèves et ainsi influencer positivement leur volonté de communiquer.

Enfin, en analysant mon journal de bord, j'ai remarqué que ma façon de colliger mes notes a changé en cours d'expérimentation. Mes réflexions se sont concentrées sur les réactions des élèves durant les activités et mes interventions auprès de ceux-ci pour mieux les accompagner et les encourager à repousser leurs barrières affectives en lien avec l'interaction orale (CP4). Par la même occasion, je pense que ma réflexion professionnelle s'est améliorée en se centrant sur les besoins des élèves. Bien que l'analyse de données ait révélé que je n'ai pas réussi à rassurer tous les élèves par rapport à l'aspect improvisé des jeux de rôle, j'ai accompagné du mieux que j'ai pu tous les élèves et l'expérience semble avoir été généralement positive pour l'ensemble du groupe. Enfin, les résultats plus négatifs m'ont permis de prendre conscience de points à travailler au niveau de ma pratique auprès des apprenants anxieux, comme établir un meilleur lien de confiance avec ces derniers. Je continuerai de m'améliorer par rapport à cet aspect dans le futur grâce à mes réflexions professionnelles.

4.4. Pistes d'amélioration

Alors que l'expérimentation visait particulièrement les élèves à tendance anxieuse, les résultats tendent à démontrer que c'est auprès d'eux que l'expérience a été la moins concluante. En fait, les jeux de rôle ont semblé exacerber l'appréhension des élèves

anxieux par rapport à la communication orale. Cette expérimentation avait pourtant été inspirée par l'étude de Çapan Tekin et Aslim Yetis (2016) qui montrait une diminution de l'anxiété langagière lors de la production orale grâce à l'utilisation des jeux de rôle en classe de français langue étrangère.

Considérant que l'étude de Çapan Tekin et Aslim Yetis (2016) s'échelonnait sur une période plus longue, soit environ un semestre d'études, l'expérimentation avec des jeux de rôle chez de jeunes apprenants pourrait être tentée de nouveau sur une plus longue période. En dispersant diverses activités de jeux de rôle dans le temps plutôt qu'en les enchaînant, les élèves pourraient se familiariser plus progressivement avec l'improvisation en anglais. Ainsi, les jeux de rôle généreraient peut-être de meilleurs résultats chez les élèves anxieux en leur permettant de s'habituer à cette activité non traditionnelle et à l'oral spontané qu'elle implique sans accentuer les effets anxiogènes de la combinaison « improvisation + langue seconde ».

Aussi, les activités de jeux de rôle proposées pour cette expérimentation se faisaient sans être rattachées à une thématique étudiée en classe et les activités n'étaient pas liées entre elles. Les élèves à tendance anxieuse pourraient se sentir plus à l'aise avec l'aspect improvisé des jeux de rôle si ces derniers s'intègrent à une thématique couverte en classe au préalable. La familiarité avec le sujet est un élément influençant la volonté de communiquer évoquée dans la littérature scientifique au chapitre II. En liant un jeu de rôle à un thème et du vocabulaire récemment vu en classe, on pourrait potentiellement favoriser un meilleur état de confiance communicative rassurant pour les élèves anxieux.

CONCLUSION

Alors que les enseignants cherchent des solutions pour augmenter la participation orale des élèves en cours d'anglais langue seconde, l'expérimentation a permis d'évaluer la pertinence du jeu de rôle en tant qu'outil d'enseignement-apprentissage pour influencer positivement la volonté de communiquer des élèves. La mise en commun des résultats des outils de collecte de données a fourni une vue d'ensemble des avantages des jeux de rôle pour créer un besoin de communiquer chez les apprenants. L'expérimentation a également permis d'identifier les éléments pédagogiques auxquels porter une attention particulière lors de la conception et le pilotage de telles activités comme fournir des expressions facilitatrices et permettre aux apprenants de choisir leur équipe. En analysant mon journal de bord, j'ai pris conscience de la pertinence de certaines interventions visant à rendre les élèves plus à l'aise avec leur expression orale comme la rétroaction positive et la déstigmatisation de l'erreur. J'ai ainsi développé des attitudes et des stratégies enseignantes favorisant la participation orale des élèves en lien avec le développement de mes compétences professionnelles 3 et 4.

D'un autre côté, l'expérimentation a permis d'avoir une meilleure idée des limites de l'outil, particulièrement en ce qui concerne les élèves anxieux. Il se peut que le jeu de rôle soit effectivement un outil pertinent pour favoriser l'expression orale des élèves à tendance anxieuse, mais cette expérimentation n'a pas généré les résultats espérés par rapport à cet aspect. En revanche, l'expérimentation a permis d'identifier des éléments que je souhaite améliorer dans ma pratique. Ainsi, j'ai l'intention d'avoir recours au jeu de rôle en classe dans ma pratique professionnelle, et ce, même avec des élèves anxieux. Cependant, je serai plus consciencieuse dans mon approche avec ces derniers afin de les aider à s'habituer progressivement à l'oral spontané impliqué lors des jeux de rôle. Par exemple, je vais revoir ma planification des activités pour

répartir les activités de jeu de rôle sur une plus longue période, et les intégrer à des thématiques vues en classe afin d'augmenter le sentiment de confiance des élèves et donc, mieux les disposer à communiquer spontanément lors des jeux. Ainsi, cette expérience a contribué à mon développement professionnel en me faisant prendre conscience de certains éléments auxquels je dois porter une plus grande attention lors d'une prochaine planification d'activités de jeu de rôle et le pilotage de celles-ci.

Bien entendu, cette expérimentation a ses limites. L'échantillon de 21 élèves est trop peu significatif pour pouvoir généraliser les résultats de l'expérimentation et les conclusions générées par celle-ci. L'expérience pourrait donc être tentée de nouveau pour observer les effets de la pratique des jeux de rôle chez un plus grand nombre de participants. Aussi, il faut considérer que les résultats peuvent varier en fonction du niveau langagier des participants dans la langue seconde. Ce qui est faisable avec des élèves de secondaire 5 (comme pour cette recherche-action) n'est pas nécessairement aussi approprié avec des niveaux plus débutants, où les élèves possèdent moins de vocabulaire leur permettant d'improviser à partir de mises en situation.

Enfin, avant l'intervention, j'attribuais le manque de participation orale des élèves en classe à de l'anxiété langagière. Des résultats du questionnaire passé aux élèves laissent penser qu'une faible participation aux interactions orales n'est pas nécessairement attribuable à de l'anxiété langagière. L'enseignant d'anglais doit donc chercher à élaborer et planifier des activités motivantes pour tous les apprenants, qu'ils soient anxieux ou non. L'expérience a aussi montré que lorsque l'enseignant intervient régulièrement pour décomplexer l'expression orale, les jeux de rôle permettent aux élèves de vivre des expériences positives avec l'expression orale dans la langue seconde. C'est donc une avenue signifiante à considérer pour les enseignants qui souhaitent favoriser l'interaction orale spontanée dans un climat d'apprentissage positif où les élèves peuvent s'amuser dans la langue seconde.

RÉFÉRENCES

- Arnold, J. (2011). Attention to affect in language learning. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22(1), 11-22. <https://doi.org/10.14746/n.2019.52.1.2>
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère?. *Études de Linguistique Appliquée*, 4(144), 407-425. <https://doi.org/10.3917/ela.144.0407>
- Arnold, J. et Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. Dans J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge University Press.
- Baribeau, C. (2004). L'instrumentation dans la collecte de données. *Recherches qualitatives* 2, 98-114.
- Barnhill, J.W. (2020, avril): *Revue Générale des troubles anxieux*. Le Manuel Merck. <https://www.merckmanuals.com/frca/professional/troublespsychiatriques/anxi%C3%A9t%C3%A9-et-troubles-li%C3%A9s-au-stress/revue-g%C3%A9n%C3%A9rale-des-troubles-anxieux>
- Basöz, T., et Erten, I. H. (2019). A qualitative inquiry into the factors influencing EFL learners' in-class willingness to communicate in english. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 13(1), 1-18. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1214141.pdf>
- Birkner, V. (2016). Revisiting input and output hypotheses in second language learning. *Asian Education Studies*, 1(1), 19-22. <https://doi.org/10.20849/aes.v1i1.18>

- Çapan Tekin, S. et Aslim Yetis, V. (2016). Réduire l'anxiété langagière en production orale : jeux de rôles en FLE. *Humanitas*, 4(7), 73-102. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/301570382_REDUIRE_L'ANXIETE_LAN_GAGIERE_EN_PRODUCTION_ORALE_JEUX_DE_ROLES_EN_FLE
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 21(3), 8-20. <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (2006). *20 formules pédagogiques*, Guérin éditeur.
- Chauvin, S. et Jounin, N. (2012). L'observation directe. Dans S. Paugam (dir.), *L'enquête sociologique* (p. 143-165). Presses Universitaires de France.
- Conseil de l'Europe. (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Comité de l'Éducation. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- Cuq, J-P. et Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4^e édition). Presses universitaires de Grenoble.
- Dewaele, J-M. (2019). The effect of classroom emotions, attitudes toward english, and teacher behavior on willingness to communicate among english foreign language learners. *Journal of Language & Social Psychology*, 38(4), 523-535. <https://doi.org/10.1177/0261927X19864996>

- Dumais, C., Soucy, E. et Lafontaine, L. (2018). Comment développer l'oral spontané des élèves?. *Vivre le primaire*, 31(3), 49-51. Repéré à <https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/09/3-commentdevelopperloral.pdf>
- Gazaille, M. (2013). *Planification pédagogique didactique et représentations professionnelles de l'approche par compétences et de l'efficacité : le cas de l'enseignement de l'anglais langue seconde au collégial* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/5367/Gazaille_Mariane_PhD_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Chenelière éducation.
- Guillemette, F., Luckerhoff, J., Plouffe, M.-J. et Fall, O.-T. (2021). La recherche qualitative : une analyse du vécu humain. Clarification conceptuelle à partir de nos recherches avec des personnes marginalisées. *Enjeux et société* 8(1), 1-10. <https://www.erudit.org/fr/revues/enjeux/2021-v8-n1-enjeux05972/>
- Hernández Reinoso, F. L. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153. Repéré à <http://pliegos.culturaspopulares.org/encuentro/textos/11.15.pdf>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. et Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>

- Johnston, D. et Michaud, S. (2010). Le jeu de rôle : pour des apprentissages durables en anglais, langue seconde. *Pédagogie collégiale*, 24(1), 6-10. Repéré à <https://mobile.educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21802/johnston-michaud-24-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91(4), 564-576. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1111/j.1540-4781.2007.00623.x>
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99, <https://doi.org/10.2307/329395>
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., et Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562. <https://doi.org/10.2307/330224>
- MacIntyre, P. D., et Thivierge, K. A. (1995). The effects of audience pleasantness, audience familiarity, and speaking contexts on public speaking anxiety and willingness to speak. *Communication Quarterly*, 43(4), 456-466. <https://doi.org/10.1080/01463379509369992>
- Madhi, D. A. (2015). Strategies and techniques for fostering oral communication confidence in EFL students. *Arab World English Journal*, 6(2), 162-173. Repéré à <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol6no2.13>

Martinez, P. (2017). *La didactique des langues étrangères* (8e éd.). Presses Universitaires de France.

Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec. (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise. Anglais, langue seconde - Secondaire – 1^{er} cycle, de base et enrichi*. Ministère de l'éducation du Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-des-langues/anglais-langue-seconde/>

Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise. Anglais, langue seconde – 2^e cycle, de base*. Ministère de l'éducation du Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-des-langues/anglais-langue-seconde/>

Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Ministère de l'éducation du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

Phillips, E. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14-26. <https://doi.org/10.2307/329894>

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : Renouveau pédagogique.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Presses universitaires d'Oxford.

Zhang, S. (2009). The role of input, interaction and output in the development of oral fluency. *English Language Teaching*, 2(4), 91-100.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083691.pdf>

ANNEXE I - PLANIFICATION DÉTAILLÉE 1

Séquence d'enseignement	Pratique de jeux de rôle – Entrevue d'embauche 1/2
Intentions didactiques et pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> • Familiariser les élèves avec le vocabulaire du marché du travail. • Initier les élèves à un nouveau type d'activité orale (ludique). • Préparer les élèves pour un marché du travail de plus en plus anglicisé. <p>Principaux nœuds de difficulté attendus :</p> <p>Dans mon milieu de stage, peu ou pas d'enseignants des niveaux inférieurs pratiquent l'oral spontané par le biais de jeux de rôle. Étant donné qu'il s'agit de la première activité, il est possible que des élèves vivent un blocage par rapport à l'improvisation qu'implique le jeu de rôle. Par conséquent, une bonne observation de leur réponse affective est nécessaire afin de « décomplexer » les élèves et mettre de l'avant l'aspect ludique de l'activité.</p>
Savoirs essentiels ciblés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Répertoire linguistique – vocabulaire : Utiliser le vocabulaire cible lié à l'orientation et entrepreneuriat (marché du travail). ▪ Stratégies socioaffectives : <i>coopérer; diminuer l'anxiété; prendre des risques.</i>
Domaine général de formation	Orientation et entrepreneuriat : <i>Connaissance du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions</i>
Compétence (s) disciplinaire (s)	(C1) Interagir oralement en anglais – <i>participer activement aux interactions orales et construire le sens du message</i>
Compétence transversale	(CT9) Communiquer de façon appropriée – <i>gérer sa communication et recourir au mode de communication approprié</i>

Matériel et ressources	<ul style="list-style-type: none"> • Canevas de carte mentale pour faire l'activité d'accroche (1 copie pour 2 élèves) • Feuille de vocabulaire et d'expressions utiles en lien avec les entretiens d'embauche (1 copie/élève) • Feuilles avec les rôles à jouer. Chaque élève doit recevoir un rôle d'employeur et un rôle de candidat. (1 copie recto verso/élève)
Productions attendues	<ul style="list-style-type: none"> • Carte mentale sur une profession (qualités seulement) (1/équipe) • Préparation aux jeux de rôle (minimum cinq questions à poser à l'interlocuteur pendant l'entretien selon le rôle attribué). • Participation à deux simulations d'entretien (une fois en tant qu'employeur et une fois en tant que candidat).
Évaluation progrès élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinence des questions élaborées en préparation des entretiens. • Engagement lors des simulations d'entretien (utilisation de stratégies affectives pour prendre des risques). • Utilisation du vocabulaire lié au thème.

Déroulement prévu et justification de la pertinence de l'activité :

Dans un premier temps, l'activité d'accroche permet aux élèves de réactiver leurs connaissances par rapport au marché du travail (professions et entretiens d'emploi) et le vocabulaire lié à celui-ci en plus de s'échauffer à parler en anglais. Une profession est attribuée à chaque équipe de deux élèves. Ces derniers doivent trouver des attributs et qualifications associés à la profession. Après quelques minutes, les équipes échangent leurs remue-méninges, ce qui permet aux élèves de construire sur les idées provenant des autres équipes et de travailler sur différentes professions.

Ensuite, les jeux de rôle nécessitent une grande participation des élèves par rapport à l'interaction orale. Il est donc nécessaire d'expliquer les principes de base pour pratiquer le jeu de rôle et présenter brièvement comment cette pratique aide à

développer la compétence orale en anglais (objectifs pédagogiques). S'ensuivent ensuite les explications de l'activité et du matériel, et un modelage de ce qui est attendu. Pendant le temps de préparation à l'activité principale, les élèves se mettent en équipe de quatre et reçoivent chacun une feuille avec un rôle « candidat » et un rôle « employeur ». Il y a au total 8 rôles possibles (4 candidats et 4 employeurs) et les rôles sont identifiés par paires (1A et 1B, 2A et 2B, 3A et 3B, 4A et 4B) afin que les élèves puissent facilement retrouver l'employeur qui va avec leur rôle de candidat et vice versa. Pendant la préparation, chaque élève lit la présentation des deux personnages qu'il devra jouer. Sur sa feuille, l'élève prépare des questions à poser à son interlocuteur durant l'entrevue d'embauche pour chacun de ses rôles. Chaque élève jouera un candidat pour une situation et un employeur dans une situation différente. Le temps de préparation assure une plus grande qualité de jeu des « joueurs » puisque ceux-ci peuvent se préparer avec la feuille de vocabulaire et d'expressions et, ainsi, élargir leur répertoire linguistique.

Après le temps de préparation, les élèves trouvent leur partenaire de jeu pour la première mise en situation. Tous les élèves peuvent jouer leur première entrevue en même temps afin de se familiariser avec le jeu sans être observés. Les élèves peuvent se référer à la feuille de vocabulaire et d'expressions utiles durant le jeu. Pour la deuxième mise en situation, à tour de rôle, un duo d'élèves performe pendant que l'autre duo observe. Alternier le rôle d'employeur et de candidat ainsi que changer de partenaire de jeux permet aux élèves d'adapter leur communication selon la fonction du rôle attribué et selon le niveau langagier de l'interlocuteur.

Enfin, le retour en grand groupe permet à l'enseignante de faire réfléchir les élèves à ce qui a été facile ou difficile pour eux dans l'activité. Cette période d'échange permet non seulement à l'enseignante d'ajuster son approche pour la prochaine activité de jeux de rôle, mais aussi aux élèves de trouver des trucs pour leur prochaine pratique.

ANNEXE II - PLANIFICATION DÉTAILLÉE 2

Séquence d'enseignement	Pratique de jeux de rôle – Entrevue d'embauche 2/2
Intentions didactiques et pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler la créativité des élèves en leur faisant inventer une situation d'entrevue d'embauche selon leurs intérêts personnels. • Habituer les élèves à la pratique du jeu de rôle en pratiquant une activité similaire à la dernière période, mais plus exigeante. <p>Principaux nœuds de difficulté attendus :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves peuvent manquer d'inspiration pour la création de la mise en situation et des personnages impliqués dans le jeu. • Les équipes créent leur propre mise en situation. Des élèves peuvent être tentés de préparer un script plutôt qu'improviser la scène. Par conséquent, un bon suivi du travail de création est nécessaire. • Les élèves peuvent ne pas connaître les qualifications nécessaires pour l'emploi choisi, l'enseignante devra les assister.
Savoirs essentiels ciblés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Répertoire linguistique – langue fonctionnelle : conventions sociales; identifications et descriptions; formules pour gagner du temps et mots de remplissage; capacités; décisions et indécisions; besoins; demandes de renseignements; clarifications. ▪ Stratégies de communication : faire des gestes; reprendre; reformuler; faire de courtes pauses, substituer, etc. ▪ Répertoire linguistique – vocabulaire : Utiliser le vocabulaire cible lié à l'orientation et entrepreneuriat (marché du travail).
Domaine général de formation	Orientation et entrepreneuriat : <i>Connaissance du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions</i>

Compétence (s) disciplinaire (s)	(C1) Interagir oralement en anglais – <i>participer activement aux interactions orales; construire le sens du message et réguler son évolution en tant que communicateur</i>
Compétence transversale	(CT4) Mettre en œuvre sa pensée créatrice – <i>s’engager dans l’exploration et adopter un fonctionnement souple</i> (CT8) Coopérer – Interagir avec ouverture d’esprit (CT9) Communiquer de façon appropriée – <i>gérer sa communication</i>
Matériel et ressources	<ul style="list-style-type: none"> • Canevas pour la création d’une entrevue (1 feuille/élève). • Feuille d’observation (1 feuille/élève)
Productions attendues	<ul style="list-style-type: none"> • Création d’une situation d’entrevue (contexte et personnages) • Simulation de la situation d’entrevue créée devant une autre équipe • Rétroaction sur la mise en situation créée par une autre équipe.
Évaluation progrès élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Élaboration, pertinence et réalisme de la situation d’entrevue créée. • Engagement lors de la simulation d’entrevue (prise de risques et utilisation de stratégies de communication). • Pertinence de la rétroaction fournie à l’autre équipe.

Déroulement prévu et justification de la pertinence de l’activité :

Tout d’abord, un échange en groupe permet de faire le pont entre le jeu de rôle pratiqué au dernier cours avec la tâche de création à réaliser cette période-ci. On réactive ainsi les connaissances par rapport au thème, mais également par rapport à la pratique du jeu de rôle. Lors des explications de la tâche à réaliser, l’enseignante demande aux élèves de nommer les éléments inclus sur les mises en situation et les cartes de rôles utilisées au dernier cours. Les élèves devront intégrer ces éléments lors de la création de leur entrevue d’embauche inspirée d’un emploi qu’ils aimeraient occuper dans le futur. Cette mise en scène personnalisée en fonction des intérêts des élèves permet de rendre le jeu de rôle plus concret pour ceux-ci et donc, plus significatif. Aussi, certains élèves plus timides peuvent être plus à l’aise à l’idée de

jouer un rôle dans une situation qu'ils ont eux-mêmes préparée. Il y a donc plus de chances que ceux-ci s'engagent activement dans l'activité proposée.

Avant de mettre les élèves en action, l'enseignante fait un exemple afin de démontrer la variété d'éléments qu'il est possible d'inclure dans la mise en situation. En principe, les élèves ont déjà une bonne idée du format attendu, car ils se sont exercés avec des modèles établis au dernier cours. Ensuite, la première moitié du cours est consacrée à la création de la mise en situation en équipe de deux. Pour éviter que les élèves créent une situation trop générique, l'enseignante s'assure que les élèves incluent suffisamment d'éléments contextuels afin que le jeu soit plus spécifique au contexte choisi. Elle s'assure également que les élèves ne se pratiquent pas.

Après la partie « création », les équipes sont réorganisées en équipe de quatre. Le premier duo d'élèves joue pendant que l'autre duo observe et répond aux questions sur sa feuille d'observation. Les observateurs doivent être en mesure de répondre à chacune des questions portant sur la mise en situation observée (ex. Quel est le milieu de travail en question? Quelles sont les qualifications requises chez le candidat recherché? Quelles sont les conditions de travail offertes par l'employeur? etc.). Une fois la mise en situation terminée, les observateurs offrent une rétroaction aux joueurs en fonction des éléments sur leur feuille d'observation. Ils peuvent également poser des questions par rapport à l'entrevue observée. Les élèves peuvent ainsi obtenir une rétroaction constructive pour les aider à s'améliorer.

Lorsque toutes les équipes ont présenté, l'enseignante fait un retour en grand groupe. Cela permet de faire réfléchir les élèves à ce qui a été plus facile ou difficile pour eux en comparaison à l'activité du dernier cours. L'enseignante pousse également la réflexion des élèves par rapport aux stratégies affectives et de communication afin de faciliter le prochain jeu de rôle.

ANNEXE III – PLANIFICATION DÉTAILLÉE 3

Séquence d'enseignement	Pratique de jeux de rôle – Stations d'improvisation, thèmes variés
Intentions didactiques et pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> • Rendre la pratique du jeu de rôle de plus en plus authentique • Amener les élèves à réfléchir à leur réaction par rapport à certaines problématiques auxquelles ils pourraient être confrontés dans le futur. <p>Principaux nœuds de difficulté attendus :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plusieurs stations présentent des contextes hypothétiques auxquels les élèves n'ont pas encore été confrontés. Ils doivent imaginer ce qu'ils feraient dans une telle situation, ce qui représente un autre niveau de difficulté. Des élèves pourraient ne pas savoir comment réagir.
Savoirs essentiels ciblés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Répertoire linguistique – langue fonctionnelle : conventions sociales; excuses; identifications et descriptions; décisions et indécisions; permissions; aide; besoins; demandes de renseignements; clarifications. ▪ Stratégies de communication : faire des gestes; reprendre; reformuler; faire de courtes pauses, substituer, etc. ▪ Stratégies socioaffectives : Diminuer l'anxiété; prendre des risques
Domaine général de formation	<p>Santé et bien-être – <i>Conscience de soi et de ses besoins fondamentaux</i></p> <p>Environnement et consommation – <i>Utilisation responsable de biens et de services</i></p> <p>Vivre-ensemble et citoyenneté – <i>Appropriation de la culture de la paix</i></p>
Compétence (s) disciplinaire (s)	(C1) Interagir oralement en anglais – <i>participer activement aux interactions orales et construire le sens du message</i>
Compétence transversale	(CT2) Résoudre des problèmes – <i>Analyser les éléments de la situation</i> (CT4) Mettre en œuvre sa pensée créatrice – <i>s'imprégner des éléments</i>

	<i>d'une situation; s'engager dans l'exploration</i> (CT9) Communiquer de façon appropriée – <i>recourir au mode de communication approprié.</i>
Matériel et ressources	<ul style="list-style-type: none"> Six paquets de feuilles avec les différentes mises en situation et vocabulaire/expressions utiles pour chaque mise en situation ainsi que les « class questions » pour les observateurs. Imprimer de la même couleur toutes les mises en situation rattachées à un même thème afin que chaque station ait une couleur différente.
Productions attendues	<ul style="list-style-type: none"> Improvisation dans différentes mises en situation inspirées de la vie réelle (environ 2 participations/station)
Évaluation progrès élèves	<ul style="list-style-type: none"> Élaboration, pertinence et réalisme du contenu des participations. Prise de risques, utilisation de stratégies de communication et de stratégies socioaffectives (diminuer l'anxiété et prise de risques)

Déroulement prévu et justification de la pertinence de l'activité :

Tout d'abord, un échange en groupe introduit les différents thèmes qui seront abordés durant la période. L'enseignante demande aux élèves de nommer des situations problématiques de la vie de tous les jours auxquelles ils pourraient éventuellement être confrontés dans leur vie d'adulte. Elle cherche à faire ressortir différentes situations touchant aux grands thèmes de la santé, la loi, le magasinage, les événements sociaux, les moyens de transport et le voyage. Elle fait aussi remarquer aux élèves que ces situations créent un besoin de communiquer leurs besoins en anglais et qu'ils pourraient être confrontés à de telles situations en visitant un milieu anglophone. Cela permet de rendre l'activité de jeux de rôle plus utiles aux yeux des élèves et donc d'assurer une meilleure participation de leur part aux activités orales.

Ensuite, l'enseignante explique le fonctionnement des stations de jeux de rôle. Avant de mettre les élèves en action, elle fait un exemple avec les élèves afin que ceux-ci

aient une meilleure idée de comment utiliser les expressions facilitatrices fournies et comprennent l'utilité de la réflexion à faire en équipe après chaque simulation. À ce point-ci, les élèves sont plus familiers avec les principes du jeu de rôle. L'activité prévoit très peu de préparation afin que les élèves se rapprochent le plus possible d'une improvisation authentique.

Au signal de l'enseignante, en équipe de quatre, les élèves se déplacent à une station où ils trouvent différentes mises en situation se rattachant à un thème commun. Deux élèves choisissent une scène à jouer alors que les deux autres élèves seront observateurs. Après avoir pris connaissance du contexte de base, de leurs rôles respectifs et des expressions utiles qu'ils peuvent utiliser pour leur improvisation, les deux participants jouent leur scène. Après l'improvisation, d'une durée minimale de deux minutes, l'équipe fait un bref retour réflexif. Les deux observateurs doivent être en mesure de répondre aux « class questions ». Ces questions permettent de s'assurer que les joueurs ont inclus assez d'éléments contextuels et adapté leur communication en fonction de ceux-ci (ex. Where does this conversation take place? Why do the people have a meeting?, etc.). Ensuite, les élèves recommencent, mais avec une nouvelle mise en situation et en alternant les joueurs/observateurs.

Toutes les 10 minutes, l'enseignante donne un signal afin que les équipes changent de station. Ces rotations font en sorte que les élèves travaillent sur des problématiques liées à différents thèmes. Enfin, un retour en grand groupe pousse la réflexion des élèves par rapport à ce qu'ils ont changé d'une situation à une autre (stratégies affectives et de communication utilisées) afin qu'ils évoluent en tant que communicateurs. Quelles étaient les stations plus difficiles? Pour quelles raisons? Que feraient-ils différemment si des situations explorées se produisaient réellement?

ANNEXE IV - PLANIFICATION DÉTAILLÉE 4

Séquence d'enseignement	Pratique de jeux de rôle – Enquête style « meurtres et mystères »
Intentions didactiques et pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> • Faire interagir les élèves dans un sous-groupe plus important, avec des camarades avec lesquels ils n'ont pas l'habitude d'interagir. • Mettre vraiment de l'avant l'aspect ludique de l'outil pédagogique. <p style="text-align: center;">Principaux nœuds de difficulté attendus :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des élèves peuvent être mal à l'aise de devoir interagir spontanément avec des camarades qu'ils n'ont pas choisis.
Savoirs essentiels ciblés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Répertoire linguistique – conventions linguistiques : intonations et prononciation ▪ Répertoire linguistique – langue fonctionnelle : identifications et descriptions; demandes de renseignements; clarifications. ▪ Stratégies de communication : faire des gestes; reprendre; reformuler; faire de courtes pauses, substituer, etc. ▪ Stratégies socioaffectives : Diminuer l'anxiété; prendre des risques
Domaine général de formation	Vivre-ensemble et citoyenneté - <i>Engagement, coopération et solidarité</i> Adhésion au processus de prise de décision (compromis, consensus, etc.); recours au débat et à l'argumentation
Compétence (s) disciplinaire (s)	(C1) Interagir oralement en anglais – <i>participer activement aux interactions orales et construire le sens du message</i>
Compétence transversale	<p>(CT2) Résoudre des problèmes – <i>Analyser les éléments de la situation</i></p> <p>(CT4) Mettre en œuvre sa pensée créatrice – <i>s'imprégner des éléments d'une situation; s'engager dans l'exploration</i></p> <p>(CT9) Communiquer de façon appropriée – <i>recourir au mode de communication approprié.</i></p>

Matériel et ressources	<ul style="list-style-type: none"> • Diaporama pour la mise en contexte • Feuille d'investigation (prise de notes) (1 feuille/élève) • Cartes de présentations des personnages (13 personnages possibles au total, à imprimer en double)
Productions attendues	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnement de chacun des élèves de son sous-groupe. • Prise de notes sur la feuille d'investigation • Participation à la délibération en sous-groupe afin de déterminer qui est le coupable.
Évaluation progrès élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Participation active lors de la partie interrogation (ne pas seulement lire les informations liées à son personnage, tenter de jouer son personnage de façon pragmatique avec les intonations de voix, etc. • Prise de risques, utilisation de stratégies de communication et de stratégies socioaffectives lors de la délibération en sous-groupe

Déroulement prévu et justification de la pertinence de l'activité :

Ce jeu de rôle permet aux élèves de pratiquer l'oral de façon réellement ludique. Tout d'abord, un échange en grand groupe permet de voir le niveau de familiarité des élèves avec le genre de jeu « meurtre et mystères ». L'enseignante réactive les connaissances des élèves par rapport au jeu de rôle en faisant un lien avec les principaux éléments retrouvés dans un meurtre et mystère (contexte, énigme, rôle, enquête, etc.). Elle prend le temps de bien expliquer les règles de « l'enquête » et ce qui est attendu de chaque participant. Chaque élève devra se mettre dans la peau d'un personnage qui lui est attribué et tenter de le représenter de la façon la plus réaliste possible selon le descriptif qui est donné sur sa carte de présentation de personnage. Ceci inclut le ton de voix, le gestuel, la démarche, etc.

Ensuite, l'enseignante distribue une feuille d'investigation (prise de notes) à chaque élève et prend le temps d'expliquer comment s'en servir. Les élèves, à la fois

enquêteur et suspects, doivent recueillir des informations précises sur chaque personnage (ex. sa relation avec la victime, raison de se trouver sur les lieux du crime, alibi, etc.). Une fois que le matériel est bien expliqué, l'enseignante projette le diaporama, lit la mise en contexte et explique le vocabulaire. En groupe, elle fait ressortir des exemples de questions importantes à poser aux autres suspects lors de l'investigation. Ensuite, l'enseignante divise les élèves en deux sous-groupes et elle attribue un rôle à chaque élève. Les élèves prennent connaissance de leur personnage et disposent de quelques minutes pour décider de la façon de le jouer. Ils doivent également combler certains éléments manquant dans leur alibi. L'activité prévoit peu de préparation afin que les élèves improvisent le plus possible.

Au signal de l'enseignante, les élèves se déplacent pour interroger chacun des élèves de leur sous-groupe. À tour de rôle, les élèves se posent des questions tout en interagissant selon les personnages qui leur ont été attribués. Il faut prévoir environ 2-3 minutes par interaction (environ 35 minutes de jeu). L'enseignante circule et surveille le jeu. Lorsqu'elle interrompt le jeu, les élèves s'assoient en cercle avec leur sous-groupe et partagent l'information qu'ils ont recueillie dans leurs notes. Ils font ressortir les incohérences et les éléments suspects issus de leurs échanges avec les autres suspects. Ultiment, ils doivent argumenter pour déterminer qui, parmi eux, est le coupable. Tout au long de la délibération, les élèves doivent rester les plus fidèles possible à leur personnage, en tentant de démontrer qu'ils ne sont pas coupables du crime, et ce, même si un des suspects est réellement le coupable.

Après environ 15 minutes de délibération, chaque sous-groupe annonce la personne qu'ils ont décidé d'accuser et les raisons de leur choix. L'enseignante dévoile la solution de l'enquête et le personnage coupable. Un retour est fait par rapport à ce que les élèves ont apprécié ou non de l'activité; ce qui était facile ou difficile.

ANNEXE V - JOURNAL DE BORD

Questions générales pour guider mes réflexions professionnelles :

1. J'observe la réponse affective des élèves. Les élèves semblent-ils stressés? Semblent-ils confiants dans leur communication? Semblent-ils motivés par l'activité?
2. J'observe la participation orale des élèves à l'activité. Les élèves sont-ils réactifs et se mettent rapidement à l'action? Est-ce que tous les élèves participent aux échanges? Y a-t-il des élèves qui ne parlent pas beaucoup normalement qui participent plus et vice versa?
3. Est-ce que l'activité s'est déroulée comme prévu? Est-ce que certaines étapes manquaient de clarté pour les élèves? Ai-je dû modifier le déroulement?
4. Y a-t-il un événement particulier qui s'est passé dans le cours aujourd'hui alors que j'enseignais? Comment suis-je intervenu?
 - a. Je me questionne sur la pertinence de mon intervention. En me référant à mes connaissances, mes actions étaient-elles justifiées?
 - b. Comment vais-je intervenir si une situation similaire survient de nouveau dans ma pratique?

ANNEXE VI - QUESTIONNAIRE AUX ÉLÈVES

1. Généralement, à quelle fréquence ressens-tu de l'anxiété à l'idée de devoir t'exprimer à l'oral dans le cours d'anglais?

(1) Jamais (2) Rarement (3) Parfois (4) Souvent (5) Toujours

2. Généralement, à quelle fréquence es-tu enclin à participer volontairement aux interactions orales dans la classe d'anglais, sans y être forcé?

(1) Jamais (2) Rarement (3) Parfois (4) Souvent (5) Toujours

3. Selon toi, les jeux de rôle sont-ils une bonne façon de pratiquer l'interaction orale en classe?

Oui Non

Pourquoi?

4. Qu'est-ce que tu apprécies des activités de jeu de rôle?

5. Qu'est-ce que tu n'apprécies pas des activités de jeu de rôle?

Merci de ton aide!