



**HAL**  
open science

# Le jeu de rôle sur table comme technique pédagogique pour le travail de l'écrit dans l'enseignement du FLE

Lorène Dheaud

► **To cite this version:**

Lorène Dheaud. Le jeu de rôle sur table comme technique pédagogique pour le travail de l'écrit dans l'enseignement du FLE. Library and information sciences. 2023. dumas-04904276

**HAL Id: dumas-04904276**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04904276v1>**

Submitted on 21 Jan 2025

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - ShareAlike 4.0 International License

# Le jeu de rôle sur table comme technique pédagogique pour le travail de l'écrit dans l'enseignement du FLE

Présenté par **Lorène Dheaud**

Sous la direction de **Marina Krylyschin**

Second lecteur **Olivier Lumbroso**

MEMOIRE  
DE MASTER

Mémoire présenté le **07/07/2023**

Mémoire de **Master** *Didactique des langues, du FLE et du  
FLES : métiers de la recherche, de l'enseignement et de  
l'ingénierie*, mention **Didactique des langues**



# **Le Jeu de Rôle sur table comme technique pédagogique pour le travail de l'écrit dans l'enseignement du FLE**

*Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2 Didactique du  
français et des langues par Lorène DHEAUD*

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

2e année du Master de *Didactique du français et des langues*

---

Domaine : *Sciences humaines et sociales*

Diplôme : *Sciences du langage*

Spécialité : *Français langue étrangère et seconde*

Sous la direction de : Mme Marina KRYLYSCHIN

2e lecteur : M. Olivier LUMBROSO

Responsables de la formation du Master 2 à distance : Mme Muriel MOLINIE et

Mme STRATILAKI-KLEIN Sofia



## **Remerciements**

À l'intégralité des équipes de CUPA pour leur accueil, leurs conseils et leur enthousiasme devant mon projet d'atelier, en particulier Mary-Ann Letellier (responsable de la structure), Alice Aguila (coordinatrice FLE et ma tutrice de stage) et Aurore Durand (stagiaire FLE).

À tous les étudiants américains en échange avec CUPA et en particulier Aurelia, Daniella, Ella, Jesse, Maya, Nicholas et Nicole qui malgré leurs emplois du temps complexes ont participé aux ateliers de Jeu de Rôle facultatifs. Sans eux, ce mémoire n'aurait pas été possible.

À ma directrice Marina Krylyschin pour sa disponibilité, ses précieux conseils et son intérêt pour mon sujet.

À toutes les personnes qui m'auront apporté leur aide à un moment ou un autre de ce projet. Je pense notamment à celles et ceux qui m'ont aidée à construire mes ateliers en participant à des sessions tests et à celles et ceux qui m'ont conseillée lors de l'élaboration du questionnaire (notamment sur les questions de traduction).

À mon conjoint et mon fils, les meilleurs colocataires du monde.

À toutes mes muses réelles ou fictionnelles, qui continuent d'entretenir au quotidien ma flamme pour une passion qui date d'il y a maintenant plus de 10 ans. Dess, si tu me lis...

Je vous adresse mes plus chaleureux et sincères remerciements.

# Table des matières

Remerciements.....	3
Table des matières.....	4
Glossaire.....	8
Introduction.....	9
<b>Partie I - Cadre théorique.....</b>	<b>12</b>
CHAPITRE 1 — L'ENGAGEMENT DANS L'APPRENTISSAGE.....	13
La notion d'engagement dans l'apprentissage du FLE.....	13
Théories autour de la conduite d'engagement dans l'apprentissage.....	13
Une imbrication entre engagement et motivation.....	14
Limites et critiques sur les théories de l'engagement.....	16
Modèle tridimensionnel du processus d'engagement.....	16
La composante affective (ou émotionnelle).....	17
La composante comportementale (ou sociorelationnelle).....	17
La composante cognitive.....	18
La mesure de l'engagement.....	18
Une approche multifacette.....	18
Les données à collecter.....	19
Méthode de collecte des données.....	20
CHAPITRE 2 — LE JEU DE RÔLE EN CLASSE DE FLE.....	22
Définir le jeu de rôle.....	22
« Jeu de rôle », une formulation très vaste.....	22
La notion de contexte.....	23
Les traits définitoires du jeu de rôle.....	24
La situation de jeu.....	25
Le personnage.....	25
L'univers de jeu.....	25
Les règles.....	25
Le JdR inscrit dans un contexte secondaire.....	26
L'acceptation du cadre du jeu : le contrat social ou pacte rôlistique.....	26
Le cercle magique ou l'entrée en contexte secondaire.....	26
La sécurité émotionnelle.....	27
Le Jeu de rôle dans l'enseignement du FLE.....	28
Apprendre grâce au jeu.....	28
Les théories d'apprentissage.....	29
Le behaviorisme.....	29
Le cognitivisme.....	29
Le constructivisme.....	30
Le socioconstructivisme.....	30
Les bénéfices du jeu de rôle dans l'enseignement.....	31
Incarner un personnage.....	31
Comprendre un univers de jeu.....	32
Expérimenter la réalité modifiée.....	32
Vivre une expérience sociale.....	32
Apprendre en créant.....	33

Pratiques du JdR dans l'enseignement du FLE.....	33
Un mot sur le théâtre.....	34
Un mot sur la simulation globale.....	35
Enseigner par le jeu de rôle sur table, potentiels effets sur l'engagement.....	37
Le jeu de rôle sur table est une activité motivante.....	37
Les situations à résoudre dans le jeu de rôle donnent du sens à l'apprentissage.....	37
La nature de l'activité demande une forme d'engagement.....	38
Engagement envers le groupe.....	38
<b>CHAPITRE 3 — TRAVAILLER L'ÉCRIT EN CONTEXTE DE JEU DE RÔLE.....</b>	<b>40</b>
Aborder l'écrit en FLE.....	40
Représentations autour de l'écrit en FLE.....	40
Le processus de l'écrit en FLE.....	41
Les genres et types de textes.....	43
La classification des textes.....	43
Intérêts didactiques.....	44
Écrit et jeu de rôle sur table.....	45
Le jeu de rôle sur table, un genre textuel ?.....	45
Les écrits autour d'une partie de jeu de rôle.....	46
Jouer à un jeu de rôle par écrit (cadre secondaire).....	46
Didactiser l'écrit en contexte de jeu de rôle.....	47
Les trois opérations de Richerich.....	47
Identifier les besoins des apprenants.....	48
Définir ses objectifs avec le CECRL.....	48
Définir ses objectifs en fonction des familles de pratique.....	51
Les différentes pistes didactiques.....	52
Utiliser l'environnement de l'écrit.....	52
S'approcher de situations d'écritures réelles ou familières.....	53
S'assurer que le message est compréhensible.....	54
<b>Partie II - Méthodologie.....</b>	<b>57</b>
<b>CHAPITRE 1 — ÉLABORATION DE LA SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE.....</b>	<b>58</b>
Présentation du terrain de recherche.....	58
Le stage au sein du programme d'échange universitaire de CUPA.....	58
Le profil type des apprenants de FLE à CUPA.....	58
Les ateliers de JdR.....	59
Réflexions autour de la séquence didactique.....	60
Susciter l'engagement avec le jeu de rôle sur table.....	60
Rendre l'activité motivante.....	60
Donner du sens à l'apprentissage.....	61
Proposer un système de jeu adapté et engageant.....	62
Encourager la création collective.....	63
Définir les objectifs.....	63
S'appuyer sur le niveau des apprenants.....	64
Travailler sur différentes pratiques de l'écrit.....	64
<b>CHAPITRE 2 — LE RECUEIL DES DONNÉES.....</b>	<b>66</b>
Les données à recueillir.....	66
Les méthodes de collecte des données.....	67

Le questionnaire .....	67
Les observations directes .....	68
Un échantillon de travail : la production écrite .....	68
Le ressenti de l'enseignante .....	69
CHAPITRE 3 — PRÉSENTATION DES ATELIERS .....	70
Présentation des trois ateliers .....	70
Présentation détaillée d'un atelier.....	71
Partie 1 : le cours de FLE.....	71
Partie 2 : le JdR .....	72
Partie 3 : le débrief .....	73
<b>Partie III - Analyse des données.....</b>	<b>75</b>
INTRODUCTION À L'ANALYSE .....	76
CHAPITRE 1 — LES DIFFÉRENTES COMPOSANTES DE L'ENGAGEMENT .....	78
L'engagement comportemental ou sociorelationnel.....	78
Le travail fourni en dehors des ateliers .....	78
Engagement envers les autres participants.....	79
L'implication active en fonction des phases de l'atelier .....	82
L'inscription répétée aux ateliers .....	85
Parler des ateliers en dehors de la séance.....	86
L'engagement cognitif.....	87
La prise de note pendant l'atelier .....	87
La réutilisation du vocabulaire.....	88
L'engagement affectif.....	89
La relation avec le personnage .....	89
CHAPITRE 2 — LES FACTEURS FAVORISANT OU FREINANT L'ENGAGEMENT .....	92
Les facteurs d'engagement .....	92
L'enthousiasme pour la tâche .....	92
L'expérience collective positive.....	92
La créativité dans la tâche .....	93
Un environnement propice à l'aisance linguistique .....	93
Les freins à l'engagement.....	94
Les facteurs extérieurs.....	94
Les émotions négatives .....	94
La langue étrangère .....	95
Le jeu de rôle.....	95
CHAPITRE 3 — ANALYSE DE LA PRODUCTION ÉCRITE.....	97
Le ressenti de l'enseignant .....	97
La place particulière de celui qui écrit .....	97
Le document support.....	98
La continuité du jeu.....	98
Le processus d'écriture.....	98
La qualité de la production écrite .....	98
Bon respect des consignes.....	101
Maîtrise grammaticale et orthographique variable.....	101
Très bonne réutilisation du vocabulaire .....	101
Créativité et amusement.....	101

Conclusion .....	103
Bibliographie.....	106
Table des annexes.....	111

## Glossaire

Afin de clarifier certains des termes qui seront utilisés dans ce travail de recherche, voici certaines définitions qui pourront aider toute personne peu familière avec le vocabulaire propre au jeu de rôle sur table. Ces définitions s'appuient sur celles trouvées dans le livre *Role-playing game studies: Transmedia foundations* (Zagal, J. P., & Deterding, S. (2018 : 27-28) et sont traduites et complétées par mes soins.

**Campagne :** En jeu de rôle sur table, ce terme fait référence à une série d'aventures jouées avec une distribution de personnages (PJ et PNJ) récurrents sur de multiples sessions de jeu.

**En jeu (EJ) :** Les interactions effectuées par un joueur qui sont comprises comme étant dites ou communiquées par son personnage plutôt que par le joueur.

**Feuille de personnage :** Une feuille de papier couramment utilisée en jeu de rôle sur table, qui sert à garder une trace écrite du statut et de l'état d'un personnage dans le jeu. Cette feuille inclut différentes données, comme les compétences, les attributs, la liste de l'équipement possédé, l'état de santé, le nom du personnage, etc.

**Hors jeu (HJ) :** Les choses qu'un joueur dit ou fait et qui ne sont pas dites ou faites par son personnage. Parfois les joueurs explicitent clairement lorsqu'ils passent HJ, mais il est commun d'identifier un passage HJ dans la narration en se basant sur le contexte.

**Maître du jeu (MJ) :** En jeu de rôle sur table, le maître du jeu est la personne qui organise et gère le jeu, joue le rôle des PNJs et est responsable de tout, à l'exception des actions prises par les PJs. Cela inclut le fait de décrire tout ce qui fait partie de l'expérience du joueur (visuellement, auditivement, etc.)

**Personnage joueur (PJ) :** Un personnage dans un jeu qui est contrôlé directement par un joueur.

**Personnage non joueur (PNJ) :** Tous les personnages dans l'univers du jeu qui ne sont pas contrôlés directement par un joueur. Ici, ils sont contrôlés par la MJ.

## Introduction

Depuis tout temps, les humains jouent. Or, le jeu a de multiples finalités et un grand potentiel. Il peut par exemple permettre à un enfant de forger certains traits de sa personnalité ou encore être vecteur de motivation en aidant à rendre certaines tâches plus agréables. En 1938, Huizinga publie un ouvrage *Homo Ludens* où il étudie la fonction sociale du jeu et affirme que le jeu peut tout à fait être sérieux. Depuis des décennies, de nombreuses études ont lieu régulièrement sur le jeu et l'apprentissage. Entre 2011 et 2022, sur la plateforme Dumas (<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/>), 3,7 % des mémoires déposés dans la catégorie « éducation » utilisent « jeu » dans leurs mots-clés. Cette tendance reste assez stable d'année en année, ce qui témoigne d'un intérêt bien présent pour la dimension ludique dans l'apprentissage. En parallèle, la société évolue sans cesse et le jeu s'y octroie une place de choix. De nouvelles formes de jeu apparaissent avec des expériences de plus en plus immersives et interactives, auprès des particuliers mais aussi en entreprise. Quant à la pratique du jeu de rôle sur table qui date de la fin des années 70, elle revient sur le devant de la scène, grâce notamment à la série à succès *Stranger Things* (Ropert, 2022).

Le jeu de rôle est un loisir qui m'intéresse à titre personnel depuis 2009. Cette activité me permet de m'évader de mon quotidien, en me permettant de vivre des expériences ludiques et émotionnelles, mais également de véritables expériences d'apprentissage, motivées par les besoins du jeu. C'est donc tout naturellement que le sujet de mes recherches s'est orienté sur l'enseignement du FLE par le jeu de rôle et plus spécifiquement par le jeu de rôle sur table. Dans ce mémoire, il est donc question d'enseigner le FLE en contexte de jeu de rôle, en quittant le cadre formel de la classe de FLE avec ses rôles d'élèves ou d'enseignants, pour entrer dans le jeu et devenir personnages et maîtres du jeu.

Très vite, mes recherches se sont orientées sur la notion d'engagement ; dans le jeu d'une part et dans l'apprentissage de l'autre. L'engagement, c'est ce qui fait qu'une personne s'implique de manière visible (par exemple en participant) ou encore émotionnelle. Certaines théories affirment qu'un bon engagement a des résultats positifs sur la réussite académique. Mais le jeu peut-il être vecteur d'engagement dans la classe ? Cette première question étant posée, j'ai cherché à réduire le champ de mes recherches. Puisqu'il m'intéressait également de montrer que le jeu de rôle, une pratique plutôt orale dans ses représentations, peut également amener à travailler l'écrit ; je me suis donc

intéressée à la question de l'enseignement de l'écrit par le jeu de rôle sur table. Cela m'a amenée à la problématique suivante : **l'utilisation du Jeu de Rôle (sur table) en classe de FLE pour travailler l'écrit, a-t-elle une influence positive sur l'engagement des apprenants ?**

Afin de tenter de répondre à cette problématique, j'ai mené une expérience sur mon terrain de stage, auprès de six étudiants américains. Dans ce cadre, des ateliers didactisés d'enseignement du FLE par le jeu de rôle sur table ont été mis en place. Il était question lors de ces ateliers de mesurer l'engagement des participants, par observation, par l'étude de leurs productions écrites et par le recueil de leurs ressentis et impressions au moyen d'un questionnaire. Les données recueillies ont eu pour but de confirmer deux hypothèses. La première suppose que l'utilisation du jeu de rôle sur table comme technique pédagogique a des effets positifs sur l'engagement des apprenants. La seconde présume que le contexte détendu et de coopération amené par le groupe et le jeu favorise la participation et pousse chacun à obtenir de meilleures productions écrites.

Ce travail est donc destiné à confirmer ou infirmer ces hypothèses. Pour cela, il se divise en trois parties : la présentation du cadre théorique, la méthodologie utilisée et l'analyse des données recueillies.

Le cadre théorique se divise à son tour en trois parties. Un premier chapitre parle de la notion d'engagement, de la présentation des théories autour de l'engagement dans l'éducation, de la « définition » du processus d'engagement par l'identification de trois de ces principales composantes et des différentes méthodes pour mesurer l'engagement. Un deuxième chapitre parle du jeu de rôle en classe de FLE, de sa définition, de l'utilisation qui en est faite actuellement dans l'enseignement du FLE et de ses potentialités. Un troisième chapitre s'intéresse au travail autour de l'écrit en contexte, explique comment aborder l'écrit en FLE, puis comment le jeu de rôle sur table utilise l'écrit avant de donner des pistes didactiques pour le travailler en contexte de jeu de rôle.

La méthodologie est également divisée en trois parties. Un premier chapitre rentre dans le détail des séquences pédagogiques élaborées pour l'expérience et explique comment elles ont été réfléchies spécifiquement pour ce terrain de recherche. Un deuxième chapitre aborde les données recueillies et leurs différentes méthodes de collecte. Un

troisième chapitre présente les ateliers didactisés, d'abord de manière générale, puis plus dans le détail en se focalisant sur une séquence en particulier.

L'analyse enfin se déroule également en trois parties. Le premier chapitre s'intéresse aux différentes composantes de l'engagement, comment les apprenants se sont engagés en terme comportemental, cognitif ou émotionnel. Le deuxième chapitre identifie des facteurs favorisant ou freinant l'engagement. Le troisième chapitre s'attarde enfin sur l'analyse des productions écrites, afin de déterminer si ces écrits produits en contexte répondent bien aux attentes de l'enseignante.

## **Partie I**

-

## **Cadre théorique**

## **Chapitre 1 — L'engagement dans l'apprentissage**

Pourquoi est-ce important d'être engagé dans un apprentissage ? Dans cette partie, nous allons définir ce qu'est l'engagement (par rapport notamment à la motivation) et explorer les différentes recherches qui ont été faites sur le sujet.

### ***La notion d'engagement dans l'apprentissage du FLE***

Qu'est-ce que l'engagement ? Les définitions abondent et le terme possède de multiples significations. Le dictionnaire Antidote à lui seul en donne quinze différentes, dont certaines font référence à des champs bien spécifiques tels le droit, le domaine militaire, la médecine, le sport ou la finance (Antidote en ligne, s. d.). L'Encyclopédie Universalis (s. d.) quant à elle construit son article sur l'engagement en faisant une distinction fondamentale entre la conduite d'engagement (le processus) et l'acte de décision (le résultat). Pour circonscrire au mieux la notion telle que nous allons l'étudier, commençons par nous intéresser aux théories sur le sujet.

### **Théories autour de la conduite d'engagement dans l'apprentissage**

Selon Merwin, les premières réflexions sur l'engagement dans l'apprentissage apparaissent dans les années 30, avec les travaux de Tyler, psychologue de l'éducation. Celui-ci montre dans ses recherches les effets positifs du temps passé à la tâche sur l'apprentissage (Kuh, 2009 : 6).

Plus tard, dans les années 70, Pace introduit un nouveau concept, celui de « qualité de l'effort » [traduction libre]. Par ses analyses, il démontre que les élèves tirent davantage profit de leurs études en investissant plus de temps et d'énergie dans des tâches à but éducatif (Kuh, 2009 : 6). En 1984, Astin reprend ce concept de qualité de l'effort sur lequel il s'appuie pour développer sa théorie de l'implication qu'il résume de la façon suivante « l'implication de l'élève fait référence à la quantité d'énergie physique et psychologique qu'il consacre à l'expérience universitaire » [traduction libre] (Astin, 1984 : 518). Il encourage les éducateurs et éducatrices à « se concentrer moins sur ce qu'ils font que sur ce que fait l'élève : à quel point l'élève est motivé et combien de temps et d'énergie il consacre au processus d'apprentissage » [traduction libre] (Astin, 1984 : 522).

En 1992, Lamborn, Newmann et Wehlage donnent une définition de l'engagement qui s'appuie également sur sa dimension psychologique : « nous définissons l'engagement de l'élève dans le travail académique comme l'investissement psychologique de l'élève et les efforts qu'il déploie pour apprendre, comprendre ou maîtriser les connaissances, les compétences ou les métiers que le travail académique est censé promouvoir » [traduction libre] (Lamborn et al., 1992 : 12).

À la même période, le chercheur Finn s'intéresse à la participation à des activités au sein de l'école et de la classe, et au lien qu'elle peut avoir avec la réussite scolaire. Son enquête prend place auprès de 15 737 élèves du secondaire et montre qu'en effet la participation et les performances académiques sont positivement liées (Finn, 1993 : 43). De ce fait, l'engagement contribue au développement cognitif et social de l'élève ; « les étudiants engagés avec l'école sont plus susceptibles d'apprendre, de trouver l'expérience gratifiante, d'obtenir leurs diplômes et de poursuivre vers des études supérieures » [traduction libre] (Marks, 2000 : 154).

Si jusqu'ici il est question de conduite d'engagement, la notion ne se limite pas à un processus. En effet, l'engagement peut également être une conséquence, ou un résultat qui selon le chercheur Finn peut tout à fait découler du processus en lui-même.

Finn situe l'engagement à l'intérieur d'un processus cyclique continu. La participation conduit au succès académique, qui à son tour influence l'identification avec l'école (par exemple la dimension affective de l'engagement comme le sentiment d'estime ou d'appartenance). L'identification augmente la probabilité d'un futur engagement [traduction libre] (Marks, 2000 : 158).

### **Une imbrication entre engagement et motivation**

Avant d'aller plus loin, soulignons la distinction entre deux notions qui se retrouvent souvent associées : l'engagement et la motivation. D'un point de vue définitoire, Deci & Ryan définissent la motivation de la façon suivante :

La motivation, c'est ce qui incite les personnes à penser, à agir et à se développer. Les recherches sur la motivation sont donc principalement axées sur les conditions et les processus qui favorisent la persistance, le rendement, le développement sain et le dynamisme dans les activités que poursuivent les individus. (Deci & Ryan, 2008 : 24)

Quant aux effets de la motivation dans l'apprentissage, les chercheurs Gardner & Lambert ont mené une étude sur les variables motivationnelles dans l'apprentissage du

français langue seconde. Ils ont découvert une corrélation entre aptitude linguistique et facteur motivationnel (Gardner & Lambert, 1959 : 271-272).

« L'engagement dans une tâche ou une activité donnée est souvent distingué de la motivation, en ce qu'il peut être envisagé comme un indicateur (Viau), une composante (Fenouillet) ou un produit (Barkley) de celle-ci » (Desoutter & Martin, 2018 : 3). Ainsi, l'engagement est souvent étudié dans les recherches sur la motivation dans l'apprentissage.

La théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan (1985) établit que la recherche de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux est à la base de la motivation : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'être en relation à autrui (Deci & Ryan, 1985). Un pan entier de cette théorie s'intéresse « aux types de régulation plus ou moins autodéterminés de la motivation que peuvent adopter les individus alors qu'ils s'engagent dans la poursuite de buts personnels, de façon à répondre à leurs besoins psychologiques » (Deci & Ryan, cités par Brault-Labbé & Dubé, 2009 : 122). Pour donner un second exemple, le psychologue Emmons considère que « les motivations personnelles permettent d'identifier les engagements d'une personne » (Emmons, cité par Brault-Labbé & Dubé, 2009 : 121).

Ainsi, bien qu'ils n'en fassent pas nécessairement une cible principale d'investigation, plusieurs auteurs sont d'accord pour affirmer que l'étude du construit d'engagement, de ses antécédents et de ses conséquences est essentielle à une meilleure compréhension de différents processus motivationnels humains (Brault-Labbé, 2009 : 122)

Du fait de cette forme d'imbrication entre motivation et engagement, il est intéressant de garder en tête qu'une forte motivation chez les apprenants peut mener à plus d'engagement de leur part.

Les théories énoncées précédemment montrent tous les bénéfices à maintenir un apprenant dans un bon état d'engagement. Elles sont largement reconnues et adoptées, néanmoins elles ne sont pas exemptes de certaines critiques.

## **Limites et critiques sur les théories de l'engagement**

L'étude du processus d'engagement s'intéresse de près à la participation active des apprenants. L'enseignant doit rester vigilant face à la possibilité de surcharge cognitive chez l'apprenant submergé par trop de sollicitations ou d'informations.

Dans le même registre, il est bon de rappeler que si les scientifiques ont observé des liens positifs entre participation et réussite académique ; une participation active n'est pas toujours synonyme d'apprentissage en profondeur. L'enseignant doit rester attentif à ce point ; proposer des évaluations régulières peut permettre de contrôler la bonne acquisition des compétences.

Enfin, une autre forme d'attention doit être portée sur le contexte socioémotionnel dans lequel se déroule l'apprentissage. Les facteurs extérieurs qui peuvent influencer l'engagement des apprenants sont nombreux : émotions, relations sociales, facteurs culturels, etc. Si l'enseignant peut faire de son mieux pour favoriser l'engagement au sein de sa classe, il ne peut avoir accès à tous les paramètres qui influent sur celui-ci.

L'engagement est une notion complexe, qui ne fait pas consensus parmi la communauté scientifique, aussi il serait vain de réduire l'engagement à une définition précise. Néanmoins, les scientifiques se rejoignent sur des composantes clés, indispensables au processus d'engagement.

### ***Modèle tridimensionnel du processus d'engagement***

Les chercheuses Brault-Labbé & Dubé proposent un modèle qui combine les principales composantes de l'engagement, issues de différents travaux de recherches, pour présenter un type d'engagement unique et adaptable à tout domaine. « Dans ce modèle, l'engagement est défini comme l'interaction dynamique de trois éléments, les forces affective, comportementale et cognitive, qui font qu'une personne initie, puis maintient une ligne d'action ou de pensée envers un objet social important et valorisé » (Brault-Labbé & Dubé, 2009 : 120).

### **La composante affective (ou émotionnelle)**

Premier pilier du modèle, la composante affective ou émotionnelle est envisagée comme celle qui déclenche le processus d'engagement. Elle « correspond au plaisir, à l'intérêt personnel ou à l'attraction ressentie par l'individu à l'égard de l'objet d'engagement » (Brault-Labbé & Dubé, 2009 : 120). Dans le cadre d'un apprentissage, cette composante fait référence aux émotions ressenties par les apprenant face à une activité. Si celles-ci sont positives (enthousiasme, joie, intérêt, attachement, etc.), l'engagement sera facilité. En revanche, des sentiments négatifs auront tendance à entraîner un désengagement émotionnel par rapport à l'activité. Ceux-ci peuvent être nombreux, par exemple nous pouvons citer la culpabilité, l'insécurité, l'anxiété, l'inquiétude, la tristesse et la confusion (Pavlenko, cité par Oxford, 2015 : 374) ou encore l'attente, la déception et le sentiment d'impuissance (Piller & Takahasji, cité par Oxford, 2015 : 374). Des recherches plus poussées sur l'anxiété à propos de la langue indiquent que ce sentiment peut mener à différents types de désengagement, comme la décision d'abandonner la langue (Dewaele & Thirtle, cités par Oxford, 2015 : 375) ou à une volonté de moins communiquer (MacIntyre, cité par Oxford, 2015 : 375).

### **La composante comportementale (ou sociorelationnelle)**

La seconde composante du modèle est la force comportementale. Elle « est considérée comme favorisant pour sa part la *poursuite* des actions et des efforts que nécessite l'engagement en dépit des obstacles rencontrés » (Brault-Labbé & Dubé, 2009 : 120). Au niveau de la classe, c'est dans cette composante de l'engagement que s'inscrit la participation.

Ce que l'élève fait en classe : il participe de façon active ; il fait ce qu'on lui demande sans plus, sans manifester d'intérêt pour ce qui se passe ; il peut aussi être en retrait, mais aussi, et c'est le plus problématique, l'élève peut s'opposer, ennuyer ses camarades, bref, perturber. Enfin, certains sont absents, ce qui est la forme ultime du désengagement (Galand & Tobaty, 2022 : 116).

Puisque cette forme d'engagement se situe au niveau comportemental, elle contient de ce fait plus de « manifestations observables d'investissement à l'égard de l'objet d'engagement » (Brault-Labbé & Dubé, 2009 : 120).

Soulignons également que cette composante peut également être appelée sociorelationnelle, car dans une situation d'interaction, l'engagement ou le désengagement

comportemental d'une personne peut avoir des répercussions sur les autres. Le désengagement d'une partie des apprenants n'est donc pas à prendre à la légère, car celui-ci peut amener des perturbations dans la classe et ainsi gêner l'apprentissage.

### **La composante cognitive**

La troisième composante du modèle est la force cognitive. Elle fait référence à l'engagement dans l'acquisition des connaissances et « à la capacité de *comprendre et d'accepter* que l'engagement implique toujours certains aspects difficiles auxquels il est nécessaire de faire face pour pouvoir profiter des avantages qu'il comporte » (Brault-Labbé & Dubé, 2009 : 120-121). Cette forme d'engagement implique la persévérance face aux difficultés et la mise en place de stratégies pour les surmonter. Ces stratégies peuvent être intellectuelles et directement liées aux connaissances. Par exemple, il peut s'agir pour l'apprenant d'essayer de reproduire le plus fidèlement possible les savoirs. Une autre stratégie consiste à comprendre en profondeur afin de pouvoir replacer les connaissances plus facilement dans un ensemble (Pirrot & De Ketele, 2002 : 370). D'autres stratégies peuvent être mises en place, dans une dimension plus métacognitive : prise de conscience des démarches d'apprentissage, analyse des résultats obtenus et régulation de l'ensemble. Dans ces stratégies, l'apprenant peut réfléchir quantitativement à la quantité de temps passé ou à investir, ou encore qualitativement à la pertinence et à l'efficacité de ses techniques de travail (Pirrot & De Ketele, 2002 : 370).

Il est à noter que parmi les trois dimensions présentées dans le modèle de Brault-Labbé et Dubé, toutes sont nécessaires afin de garantir un bon engagement dans l'apprentissage.

### ***La mesure de l'engagement***

Afin de mesurer l'engagement des apprenants dans une activité, il est important de définir en amont ce qui va être mesuré et la façon dont les données vont être recueillies.

### **Une approche multifacette**

Comme nous l'avons vu précédemment, l'engagement est une notion complexe, qui recouvre plusieurs choses. Par exemple, les données collectées seront différentes si l'intérêt de l'étude porte plutôt sur le processus d'engagement ou sur l'engagement comme produit

ou résultat. Dans le premier cas, l'accent est mis sur les comportements, les activités ou les attitudes de l'apprenant. Dans le second, il est mis sur l'état cognitif ou affectif résultant de l'activité d'apprentissage (Mandernach, 2015 : 3).

La nature dynamique de l'engagement nécessite de ne pas s'intéresser à un seul aspect de l'engagement, mais d'envisager une approche multifacette. Celle-ci rend possible l'observation séparée des dimensions comportementales, affectives et cognitives de l'engagement (Mandernach, 2015 : 11). Il est également intéressant de se poser la question de l'aspect de l'engagement que l'on souhaite mesurer ; le processus, l'objet, le contexte ou le lien entre les personnes (Bowen, cité par Mandernach, 2015 : 3).

### **Les données à collecter**

Chaque composante de l'engagement peut être mesurée par la collecte de différentes données. Butler liste plusieurs éléments d'évaluations, dont Mandernach (2015 : 3) nous donne quelques exemples.

Pour l'engagement comportemental, nous pouvons nous intéresser à la fréquence des prises de parole en classe, au nombre de questions posées, à la participation aux événements facultatifs relatifs au cours, ou à l'aide proposée par l'apprenant à ses camarades en difficulté (Butler, cité par Mandernach, 2015 : 3).

Pour l'engagement cognitif, il est possible de mesurer le temps passé sur des activités demandant d'intégrer et de synthétiser des idées, de relever la quantité de devoirs comportant l'application pratique de connaissances ou compétences, ou d'évaluer la proportion de devoirs qui mettent l'accent sur des stratégies d'apprentissages à un plus haut niveau (Butler, cité par Mandernach, 2015 : 3).

Quant à l'engagement affectif, il est possible de collecter des données sur les efforts fournis par les apprenants pour répondre aux exigences des enseignants, au temps investi dans leur apprentissage, à leur niveau de préparation avant un cours, ou aux discussions concernant le cours qui prennent place sur leur temps libre (Butler, cité par Mandernach, 2015 : 3).

## Méthode de collecte des données

Il existe plusieurs façons de collecter les données. Mandernach présente dans un tableau<sup>1</sup> la synthèse des travaux de Chapman, Fredricks & McColdsky et Jennings & Angelo. Chaque méthode possède des avantages et inconvénients et certaines sont plus appropriées que d'autres en fonction des données qui doivent être collectées (Mandernach, 2015 : 4-5).

Tableau 1 : Méthodes de collecte de données pour mesurer l'engagement des étudiants

Méthode de collecte des données	Description	Forces	Défi
<i>Auto-évaluation des étudiants</i>	Les étudiants indiquent leur engagement (en fonction du niveau, de l'accord ou de la perception) en réponse à des attitudes, des comportements ou des vécus spécifiques.	Pratique, approche rentable pour l'administration de groupes et/ou à grande échelle ; fournit un moyen de mesurer des indicateurs d'engagement non observables, perceptifs ou subjectifs.	Problèmes d'honnêteté et/ou d'exactitude des réponses ; la nature de questions trop générales peut limiter la valeur des réponses.
<i>Échantillonnage d'expérience</i>	Utilisé comme indicateur du "flux" d'engagement, des étudiants sélectionnés répondent à certaines dimensions de l'engagement (telles que les activités en cours, l'état cognitif et le niveau d'affect) en réponse à une "alarme" électronique qui se déclenche à différents moments.	Fournit un moyen de contextualiser les niveaux d'engagement dans l'instant ainsi que dans le temps et la situation.	Nécessite un investissement considérable en temps et en ressources de la part des étudiants de l'échantillon ; examine un aspect limité de l'engagement.
<i>Évaluation des élèves par les enseignants</i>	Les enseignants évaluent leur perception des aspects comportementaux et/ou émotionnels de l'engagement des apprenants.	Utile pour examiner la concordance entre les perceptions de l'élève et de l'enseignant sur l'engagement dans la classe.	Les perceptions valides peuvent se limiter aux indicateurs comportementaux les plus observables de l'engagement des élèves.
<i>Entretiens</i>	Les étudiants sont invités à discuter de leur engagement de manière ouverte.	Permet d'obtenir une compréhension plus détaillée, individualisée et contextualisée de l'engagement des élèves.	Des problèmes liés aux biais de l'enquêteur et aux facteurs de désirabilité sociale peuvent influencer la justesse des résultats.
<i>Observations directes</i>	Technique structurée de suivi et d'enregistrement du comportement des élèves en fonction d'indicateurs d'engagement prédéfinis.	Fournit des comptes rendus détaillés et descriptifs de l'engagement momentané des élèves.	La fiabilité peut être affectée par les biais de l'observateur ; les techniques peuvent prendre du temps ; les mesures sont limitées au comportement observable.

<sup>1</sup> Tableau 1 : Méthodes de collecte de données pour mesurer l'engagement des étudiant [traduction libre] (Mandernach, 2015 : 4-5)

<b>Méthode de collecte des données</b>	<b>Description</b>	<b>Forces</b>	<b>Défi</b>
<i>Listes de contrôle et échelles d'évaluation</i>	Fournit la fréquence et l'investissement de comportements cibles spécifiques ; il peut s'agir d'une auto-évaluation ou d'une évaluation par l'observateur.	Fournit des données sur les indicateurs comportementaux de l'engagement.	Manque d'informations pour expliquer le raisonnement derrière les indicateurs de comportement.
<i>Analyse d'un échantillon de travail</i>	Utilise des échantillons de travaux d'élèves pour évaluer leur niveau de réflexion.	Fournit des indications sur l'engagement cognitif en tant qu'indicateur sommatif du résultat de divers facteurs comportementaux.	Inquiétudes quant à la fiabilité de la notation ; les résultats peuvent être influencés par des facteurs autres que l'engagement des élèves.
<i>Études de cas ciblées</i>	De grandes quantités de données détaillées sont collectées pour un petit échantillon d'étudiants sélectionnés.	Données riches mettant en évidence les comportements, les interactions et les facteurs contextuels	La généralisation à d'autres populations d'étudiants peut être limitée.

Les systèmes de mesure présentés amènent à une réflexion sur une autre limite à l'étude de l'engagement : l'individualisation. Les différentes méthodes sont très centrées sur l'individu, au détriment du collectif. Dans des environnements d'apprentissage collectif, il peut être difficile de concilier l'engagement individuel avec les contraintes d'une classe et l'enseignant doit rester vigilant sur ce point.

En résumé, dans ce chapitre, il était question de l'engagement, en tant que produit, mais surtout en tant que processus. Plusieurs théories soulignent qu'un engagement fort de la part des apprenants a tendance à conduire à de meilleurs résultats académiques. Nous avons vu que l'engagement comporte plusieurs composantes : affectives, cognitives et comportementales et quelles méthodes étaient préconisées pour observer cet engagement chez les apprenants. Ces recherches théoriques ont aidé à construire la base de la méthodologie de ce travail de recherche, qui sera présentée en deuxième partie de ce mémoire.

Dans le chapitre suivant, nous allons aborder le jeu de rôle sur table, en tant que pratique pédagogique. Nous allons définir ce qu'est le jeu de rôle sur table, quelles sont ses applications possibles dans le champ du FLE et quels sont les bénéfices que cette pratique peut amener sur l'engagement des apprenants.

## Chapitre 2 — Le jeu de rôle en classe de FLE

### *Définir le jeu de rôle*

#### « Jeu de rôle », une formulation très vaste

Qu'est-ce que le jeu de rôle ? La formule est familière aux enseignants de FLE puisqu'il s'agit d'une activité langagière qui prend souvent place lors de la phase de production orale.

Issu des techniques de formation d'adultes, le jeu de rôle est, en didactique des langues, un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication sous ses trois aspects : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. Le jeu de rôles a aussi comme avantage de développer l'aptitude à réagir à l'imprévu, ainsi qu'à encourager l'expression spontanée (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003 : 142).

Malgré la présence du mot « jeu », la dimension ludique n'a pas de place dans la définition de Cuq. Dans le cadre de mon travail de recherche, il n'est pas question de cet outil pédagogique, auquel sauf précision, je ne ferai plus référence. En revanche, je souhaite parler d'un autre jeu de rôle (désormais appelé JdR pour éviter la confusion), qui inclue une forte dimension ludique. À noter qu'en anglais, la distinction est plus évidente à faire puisque la formulation est différente pour parler de *role-playing* (voir d'*educational role-playing*) ou de *role-playing games* (Winardy & Septiana, 2023 : 1).

Définir précisément ce qu'est le JdR est une tâche délicate. Pour Parlett, le simple fait de donner une définition du mot jeu est sans espoir (Parlett, cité par Zagal & Deterding, 2018 : 19).

Salen & Zimmerman dans leurs recherches établissent la définition suivante pour le jeu : « un système dans lequel les joueurs s'opposent de manière artificielle, défini par des règles et dont le dénouement est mesurable » [traduction libre] (Salen & Zimmerman, cités par Zagal & Deterding, 2018 : 19). Ils reconnaissent néanmoins que le jeu de rôle pourrait être exclu de cette définition à cause de la question du dénouement mesurable (Salen & Zimmerman, cités par Zagal & Deterding, 2018 : 19). Pour complexifier encore un peu la notion, il existe de multiples formes de jeu de rôle : jeu de rôle sur table, jeu de rôle sur ordinateur, jeu de rôle en ligne massivement multijoueur, jeu de rôle en grandeur nature, etc. (Zagal & Deterding, 2018 : 19.)

## La notion de contexte

Avant de rentrer dans le détail sur les traits définitoires qui permettent de caractériser ce qu'est un JdR, j'aimerais prendre le temps de m'attarder sur une autre notion. Celle-ci vient de l'anthropologie et a toute son importance dans ce domaine de recherche, celle de contexte.

L'anthropologue Malinowski (1884-1942) a apporté beaucoup aux sciences du langage. Il a mené de nombreuses études de terrain en développant une méthode d'observation participante. Il justifie que l'anthropologue ne peut comprendre l'entièreté des interactions qui se déroulent sans essayer de les comprendre de l'intérieur en s'impliquant dans les échanges. Ses recherches lui font introduire la notion de contexte, qui prend chez lui deux significations. La première affirme que « tout fait de langage intervient dans un contexte de discours (endo-linguistique)... — il y a toujours quelque chose qui est dit avant et quelque chose qui est dit après » et la seconde que « la production verbale a lieu dans certaines conditions, en un temps et un lieu donnés (ici contexte hors discours, exo-linguistique ou extra-linguistique) » (Joly, cité par Bornand & Leguy, 2013 : 25).

Plus tard, Goffman (1922-1982) s'appuie sur la pensée de Malinowski et introduit la notion de situation, qu'il définit comme « un environnement fait de possibilités mutuelles de contrôle, au sein duquel un individu se trouvera partout accessible aux perceptions directes de tous ceux qui sont "présents" et qui lui sont similairement accessibles » (Goffman, cité par Bornand & Leguy, 2013 : 28). Pour lui, la situation est avant tout une interaction, qui devient situation sociale lorsque plusieurs personnes sont en présence. La situation englobe tout ce qui entoure les acteurs, ainsi que l'interaction qui se joue entre eux (Bornand & Leguy, 2013 : 29). La parole adressée à l'autre est porteuse d'informations, mais aussi constructrice de la relation entre les personnes (Vinatier, 2013 : 261). Duranti quant à lui repense le contexte en pensant à celui-ci comme une construction dynamique. Le contexte est modelé par les acteurs sociaux qui le font évoluer (Bornand & Leguy, 2013 : 35).

Goffman s'intéresse à l'expérience d'une situation, à la façon dont celle-ci se structure et s'organise. Il fait une distinction entre le cadre primaire et le cadre secondaire. « Est primaire un cadre qui nous permet, dans une situation donnée, d'accorder du sens à tel ou tel de ses aspects, lequel autrement serait dépourvu de signification » (Goffman, cité par Cefaï & Gardella, 2013). Le cadre primaire est la réponse pratique et partagée par les

participants de l'interaction à la question : « Qu'est-ce qui se passe ici ? » (Cefaï & Gardella, 2013 : 237)

Pour passer d'un cadre primaire à un cadre secondaire, Cefaï & Gardella (2013 : 238) relèvent deux types de transformations : les modélisations et les fabrications. Les modélisations font référence à un mode ou système de conventions par lequel l'activité se transforme en une autre. Quant aux fabrications, « il s'agit des efforts délibérés, individuels ou collectifs, destinés à désorienter l'activité d'un individu ou d'un ensemble d'individus et qui vont jusqu'à fausser leurs convictions sur le cours du monde » (Cefaï & Gardella, 2013 : 238).

Afin d'étudier toute situation d'interaction, il est essentiel pour l'enseignant ou l'enseignante d'identifier « par observation un cadre primaire, en caractériser ensuite les opérations de transformation, pour finalement ressaisir les cadres secondaires qui en procèdent » (Cefaï & Gardella, 2013 : 240).

Maintenant que la notion de contexte a pu être développée, reprenons les différentes formes de JdR énumérées plus haut pour identifier ce qui les regroupe dans une même catégorie et établir ainsi leurs traits définitoires.

### **Les traits définitoires du jeu de rôle**

Plusieurs éléments rassemblent le jeu de rôle sur table, le jeu de rôle sur ordinateur, le jeu de rôle en ligne massivement multijoueur ou le jeu de rôle en grandeur nature. Je vais énumérer ceux-ci, mais dans le cadre de ce travail de recherche, seules les spécificités du JdR sur table sont détaillées ci-dessous.

Il est également important de préciser que tous les JdR sur table ne correspondent pas exactement à ces caractéristiques. Le fait qu'ils s'en éloignent peut mener à des débats et poser des questions qui animent souvent des débats et discussions : « est-ce toujours du JdR ? » ou bien « est-ce une forme innovante de JdR ? » (Zagal & Deterding, 2018 : 31.)

### ***La situation de jeu***

Premier trait définitoire du JdR, la situation de jeu. Celle-ci établit quelles sont les personnes qui vont participer à l'activité de jeu de rôle, quand et où l'activité prendra place, quel rôle endossera chaque personne et enfin quelles sont les intentions du jeu.

Dans le cadre d'un JdR sur table, les personnes forment un groupe (de 2 à 6 ou plus). Le jeu prend place dans une localisation définie, où tout le monde prend place autour d'une table. Au niveau de la temporalité, le jeu est synchrone pour tout le monde et se déroule sur plusieurs sessions, qui durent chacune plusieurs heures. Les rôles endossés sont de deux types : l'arbitre (ou MJ) et les joueurs. Le MJ détermine et gère les spécificités de l'univers fictionnel qu'il transmet aux joueurs. Il incarne également les PNJs. Quant aux joueurs, ils incarnent les PJs. Du côté de l'intention, le groupe collabore dans le but de partager ensemble une expérience agréable (Zagal & Deterding, 2018 : 31).

### ***Le personnage***

Une autre spécificité du JdR, le fait que le joueur incarne un personnage. Dans le cadre du JdR sur table, les participants créent, mettent en place et dirigent les actions de personnages individuels dans un monde fictionnel propre au jeu (Zagal & Deterding, 2018 : 31).

### ***L'univers de jeu***

Autre trait définitoire, le jeu prend place dans un univers qui lui est propre. Il reste à définir qui crée cet univers et quels thèmes peuvent être utilisés. En JdR sur table, le monde du jeu, incluant les PJs et PNJs et leurs actions, est construit au moyen de conversations entre l'arbitre et les joueurs. Le plus souvent cette construction s'appuie sur des supports (feuilles de personnage, figurines, livres de règles, cartes, etc.). Quant aux thèmes, le monde du jeu est la plupart du temps issu d'univers fictionnels comme la fantasy ou l'horreur (Zagal & Deterding, 2018 : 31).

### ***Les règles***

Enfin, les règles constituent un autre aspect essentiel de tout JdR. Elles permettent de définir ce qu'il est possible de faire, les façons dont les actions se résolvent, comment les PJs progressent, ce qui met fin au jeu et ce qui est prédécidé à l'avance. Dans le cadre

du JdR sur table, il n'y a presque pas de limite aux actions menées par les PJs puisque seule leur imagination les bride. Les aptitudes des PJs ou l'aboutissement de leurs actions sont généralement déterminés par un système de règle basé sur des probabilités, avec des règles additionnelles pour la résolution de combat. Le monde du JdR est ouvert et il est possible d'y jouer lors de multiples sessions. Les événements en jeu peuvent être initiés par une intrigue préétablie par la conception du jeu et la direction donnée par le MJ ou émerger suite à une initiative de joueur. Quant à l'évolution des aptitudes ou capacités des PJs, celles-ci s'améliorent avec le temps, grâce à un système de progression (Zagal & Deterding, 2018 : 31).

### **Le JdR inscrit dans un contexte secondaire**

#### *L'acceptation du cadre du jeu : le contrat social ou pacte rôlistique*

Pour observer une activité de JdR, il est essentiel d'en définir de manière précise ses frontières. Le JdR comporte des règles pratiques qui doivent être acceptées puis respectées par les participants. Périer (2017 : 9) parle de « pacte rôlistique », qui est propre au JdR et qui présuppose que les joueurs et le MJ sont d'accord pour jouer à un jeu particulier dont ils acceptent ses règles et les possibles narratifs qu'elles impliquent. Le pacte rôlistique permet d'assurer également l'accord de tous sur l'ambiance ou le registre donné aux parties (intimiste, épique, réaliste, etc.) (Périer, 2017 : 9). Ce pacte rôlistique rentre tout à fait dans la définition de la modalisation vue précédemment, puisqu'il établit un système de conventions qui détermine le cadre de l'activité.

#### *Le cercle magique ou l'entrée en contexte secondaire*

En 1938, l'historien néerlandais Huizinga (1872-1945) publie *Homo Ludens*, une étude sur la fonction sociale du jeu. Dans cet ouvrage, il y introduit le terme de « cercle magique » (Huizinga, 1938 : 32), une formulation reprise ensuite par de nombreux théoriciens du jeu. « Cette notion renvoie à la frontière entre le monde réel et le monde fantasmé du jeu ; lorsque l'on rentre dans le “cercle magique”, on “quitte” le monde réel pour rentrer dans le monde fictionnel. » (Salen & Zimmerman, cités par Roux, 2020 : 139.)

Pour en revenir aux cadres primaires et secondaires de Goffman, le cadre primaire correspond à la situation de vie réelle ; par exemple des amis qui se retrouvent pour passer

un moment ensemble. Dans cette étude, notre cadre primaire est constitué par un groupe d'apprenants venus pour travailler le FLE. Quels que soient les objectifs qui engagent les personnes présentes, à ce niveau, personne n'incarne encore de personnage ; chacun est soi-même et le cours des choses est pris pour allant de soi (Cefaï & Gardella, 2013 : 237). Quant à l'activité de JdR en elle-même, elle n'est pas l'activité au premier degré et ne fait donc pas partie du cadre primaire. Elle intervient dans le cadre secondaire, après que la situation a subi une transformation, c'est-à-dire l'entrée dans le cercle magique.

Le changement de cadre passe par la mise en scène du JdR. C'est le plus souvent le MJ qui accompagne ses joueurs lors de l'entrée en jeu. L'entrée dans le cercle magique peut s'avérer compliquée à visualiser, car « le jeu de rôle papier a un caractère fortement dématérialisé et qu'il se définit par une activité essentiellement cognitive et l'imaginaire des joueurs en est le “terrain de jeu” » (Roux, 2020 : 139). Pour faciliter l'entrée en jeu, le cadre est cette fois-ci transformé par des opérations de fabrication (transformation vers le cadre secondaire) qui peuvent se matérialiser de différentes façons. Par exemple, le MJ peut lire un texte d'introduction, lancer une musique, allumer une bougie, ou encore signaler oralement que le jeu commence.

### *La sécurité émotionnelle*

Selon David & Larré (2020 : 155), le JdR est une activité extrêmement riche, qui peut aborder différents sujets, y compris des sujets difficiles, qui peuvent bouleverser les participants et fortement les impacter émotionnellement. Afin que le JdR ne se transforme pas en expérience désagréable, les participants doivent être animés par une volonté de « jouer ensemble », dans un état d'esprit d'ouverture et de vulnérabilité consentie.

Cet état d'esprit pourrait se résumer ainsi : se faire confiance mutuellement et, en cas de problème, prendre soin de l'autre et lui donner par défaut le bénéfice du doute, sans penser d'abord qu'il cherche à nous nuire, à nous piéger ou à nous manquer de respect. En psychologie, cet état d'esprit a un nom : la sécurité émotionnelle (David & Larré, 2020 : 155).

Il existe plusieurs outils qui peuvent être utilisés pour aider au bon déroulement d'une partie, tout en garantissant la sécurité émotionnelle de chacun. Ces outils peuvent être mis en place à différents moments du jeu (avant, pendant et après). Pour en donner quelques exemples : le formulaire de consentement, les lignes et les voiles, la carte X, etc. (Sacré, s. d.). L'un des outils les plus connus est la carte X, créée par John Stavropoulos.

[Cet outil] permet [à] n'importe qui participant au jeu (vous inclus) d'enlever un élément avec lequel il ou elle est inconfortable pendant le déroulement du jeu. Comme la majorité des jeux de rôle sont de l'improvisation et que nous ne savons ce qui va se produire avant que l'évènement se produise, il est possible que le jeu aille dans une direction non voulue. La Carte X est un outil simple pour corriger les problèmes quand ils apparaissent. [traduit par sioc] (Stavropoulos, s. d.)

Maintenant nous en savons un peu plus sur ce qu'est le JdR, ce qui le caractérise et quelles sont ses frontières. Il est temps désormais de nous intéresser au JdR en tant que technique pédagogique, à sa place dans la salle de classe et aux bénéfices qui peuvent en être retirés.

## ***Le Jeu de rôle dans l'enseignement du FLE***

### **Apprendre grâce au jeu**

Pour développer cette partie, je reviens un peu en arrière, en 1938 et à l'*Homo Ludens* de Huizinga. Dans cet ouvrage, il définit le jeu de la façon suivante :

le jeu est une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie, mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie, et d'une conscience d'« être autrement » que la « vie courante ». (Huizinga, 1951 : 57-58.)

Huizinga commente l'opposition souvent faite entre jeu et sérieux, « car le sérieux tend à exclure le jeu, tandis que le jeu peut fort bien englober le sérieux » (Huizinga, 1951 : 83). Il conçoit le jeu et en particulier sa dimension compétitive, comme créatrice de culture : « la culture naît sous forme de jeu, la culture, à l'origine, est jouée. Même les activités visant directement à la satisfaction des besoins vitaux, telle la chasse, revêtent volontiers la forme du jeu dans la communauté archaïque » (Huizinga, 1951 : 84). Le psychologue Winnicott quant à lui affirme que « C'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité tout entière » et donc que grâce au jeu, chaque individu s'approche d'une meilleure connaissance de lui-même (Winnicott, 1975 : 76).

D'après Koster, tous les jeux sont susceptibles d'apprendre quelque chose. La simple phrase « c'est juste un jeu » sous-entend d'ailleurs que jouer est une forme d'entraînement pour les défis de la vraie vie. Jouer au parent avec un poupon ou encore

aux policiers et aux voleurs permet d'apprendre des compétences qui serviront dans la vie (Koster, 2005, p. 52-53). Tous les jeux peuvent permettre l'acquisition de certains savoirs ou compétences, dans une forme d'apprentissage informel ou fortuit, c'est-à-dire à un « apprentissage acquis en dehors des organismes éducatifs officiels ou non-officiels » (Schugurensky, 2007 : 14). Néanmoins ceux-ci doivent être conçus avec une véritable intention pédagogique pour pouvoir prétendre à l'appellation de jeu éducatif. Cuq souligne bien cet aspect dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*.

Une activité d'apprentissage dite ludique est guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure. Elle permet une communication entre apprenants (collecte d'informations, problème à résoudre, compétition, créativité, prise de décisions, etc.). Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives. (Cuq, 2003 : 160)

### **Les théories d'apprentissage**

Avant de poursuivre avec les bénéfices que peut apporter le JdR dans l'enseignement, nous allons nous attarder sur la notion d'apprentissage en présentant les quatre grandes théories psychologiques de l'apprentissage.

#### ***Le behaviorisme***

Le behaviorisme s'intéresse au comportement et résultat observable et à ce qui entraîne une modification du comportement en question. Cette théorie psychologique du comportement est évoquée pour la première fois par Watson en 1913, mais Skinner va s'intéresser à son application en didactique des langues. « Les théories behavioristes soutiennent que l'apprentissage se produit par conditionnement et renforcement : l'apprenant répond aux stimulus par des comportements, qui sont ensuite renforcés par des récompenses ou des punitions pour façonner le comportement futur » [traduction libre] (Skinner, cité par Hammer et al., 2018 : 284).

#### ***Le cognitivisme***

Le cognitivisme se développe en réponse au behaviorisme dans le sens où plutôt que d'étudier les comportements, les chercheurs choisissent de s'intéresser aux processus mentaux à l'œuvre, considérant ainsi l'esprit au cœur de l'apprentissage. Alors que le

behaviorisme décrivait l'esprit comme une « boîte noire », Chomsky postule l'existence dans celle-ci de structures innées et plus particulièrement d'une grammaire interne. « Dans cette perspective, les règles et les hiérarchies arborescentes dégagées par la théorie ont [une] réalité cognitive et enrichissent notre compréhension des rapports entre langue et pensée » (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003 : 45).

### *Le constructivisme*

Par la suite, les constructivistes s'alignent sur les cognitivistes, plaçant toujours l'esprit au cœur de l'apprentissage. Le constructivisme est lancé par Piaget qui s'intéresse en particulier à la psychologie de l'enfant.

[Les connaissances] ne résultent pas d'une simple copie de l'organisation du monde extérieur, et ne sont pas uniquement déterminées passivement par les contraintes externes, comme le défend l'empirisme ; elles ne se trouvent pas non plus déposées dans notre esprit par une forme d'immanence ou de transcendance comme le soutenait l'innéisme. Le développement est ainsi constitué des réactions des enfants aux sollicitations de l'environnement (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003 : 53).

Pour l'apprenant, il ne s'agit pas tant de répéter que de manipuler les connaissances, dans un but d'appropriation, mais surtout il s'agit de l'influence de l'environnement lors de la phase d'apprentissage.

### *Le socioconstructivisme*

Dans la lignée de la branche constructiviste, Bruner et Vygotski s'appuient sur les travaux de Piaget et intègrent une dimension sociale. Les facteurs sociaux prennent une place importante dans l'acquisition des connaissances, en particulier la collaboration en interaction. (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003 : 12). Le meilleur moyen de comprendre l'apprentissage est donc de développer des modèles mentaux partagés avec d'autres apprenants et adaptés à un contexte donné.

Les mécanismes d'apprentissage importants de la théorie socioculturelle comprennent la collaboration entre pairs, l'observation et l'imitation d'experts, et la participation à un domaine en tant qu'apprenti [traduction libre] (Lave & Wegner, cités par Hammer et al., 2018 : 285).

Citer les quatre grandes théories d'apprentissage permet de remarquer que le JdR (ou plus largement le jeu éducatif) peut facilement s'incarner dans chacune de ces approches. L'approche behavioriste considère les jeux comme des occasions de s'exercer et pratiquer. L'approche cognitiviste montre que les jeux offrent des espaces où les modèles mentaux des joueurs peuvent être remis en question. L'approche constructiviste met en avant l'apprentissage par l'expérimentation pratique dans l'espace de simulation qu'offre le jeu. Quant à l'approche socioconstructiviste, elle met en avant la dimension collaborative encouragée par le JdR (Egenfeldt-Nielsen, cité par Hammel et al., 2018 : 285).

### **Les bénéfices du jeu de rôle dans l'enseignement**

Nous l'avons vu précédemment, pour être reconnu comme JdR pédagogique, celui-ci doit être conçu dans le but de soutenir un apprentissage formel et respecter certains critères comme suggéré par Hammel et son équipe de chercheuses. Premièrement, le temps consacré au jeu doit être en adéquation avec le sujet de l'apprentissage. Ensuite, le recours au jeu ne doit pas devenir obligatoire et forcé, ce qui lui ferait perdre une bonne partie de ses attraits motivationnels. Enfin, l'apprenant doit être accompagné pour le transfert des connaissances acquises pendant le jeu dans d'autres contextes (Hammel et al., 2018, 286). Reprenons maintenant certaines caractéristiques du JdR, afin de voir de quelle façon ils peuvent servir l'apprentissage ou bien l'engagement des participants.

#### ***Incarner un personnage***

Le fait d'incarner un personnage permet à l'apprenant de changer de perspective. « Cette expérience peut modifier les stéréotypes et les hypothèses des joueurs quant aux points de vue qui ont de la valeur lorsqu'il s'agit de réfléchir à l'histoire » [traduction libre] (Hammel et al., 2018 : 290). Par cette incarnation, le JdR offre une chance aux joueurs et joueuses d'expérimenter une situation de l'intérieur, sans la moindre prise de risque (Hammel et al., 2018 : 290). Ramené au FLE, cela offre des opportunités pour l'enseignement des compétences socioculturelles de la langue. Par exemple, il est possible de faire « vivre » aux apprenants un évènement historique comme la Révolution française ou la Commune en leur faisant incarner des personnages qui auraient vécu à cette époque.

### ***Comprendre un univers de jeu***

La compréhension de l'univers du jeu incite les joueurs à construire leurs propres schémas mentaux, ce qui va dans le sens des théories constructivistes. Ensuite, si l'univers du jeu se rapproche du monde réel, les joueurs de fait engrangent des connaissances sur le contexte de ce monde, qu'ils doivent ensuite mobiliser dans le cadre du jeu. Peu importe le réalisme de ce que l'univers va proposer, ce qui compte c'est l'authenticité de la démarche. Il est d'ailleurs possible d'amener les joueurs à se renseigner d'eux-mêmes sur cet « univers », en récompensant dans le jeu la mobilisation de connaissances sur l'univers en question (Hammel et al., 2018 : 291-292).

### ***Expérimenter la réalité modifiée***

Changer de contexte et interagir en tant que personnage peut amener à une modification du sens des réalités. Le joueur peut parfois s'effacer au profit de son personnage et s'engager fortement dans les décisions que celui-ci va devoir prendre. Les choix éthiques peuvent être difficiles à faire, en particulier lorsqu'ils ont des conséquences sur la suite de l'histoire. Ce même genre d'engagement peut se produire face à une simulation réaliste d'un évènement peu ordinaire (exemple : assister à une catastrophe naturelle, à un procès, etc.). Le JdR permet d'explorer cette situation en mettant en danger les personnages, tandis que le joueur reste parfaitement en sécurité (Hammel et al., 2018 : 294-295).

### ***Vivre une expérience sociale***

L'expérience de JdR est sociale et les participants sont encouragés à la collaboration. Le simple choix des personnages peut amener à une réflexion commune pour un meilleur équilibrage des PJs en fonction de leurs compétences (savoir se battre, pouvoir soigner, capacités à protéger, etc.). Cette dimension collaborative apparaît dans de nombreux apprentissages basés sur des projets (théories constructivistes). Le JdR est un bon outil pour développer ses aptitudes sociales. D'après Schrier & Shaenfield, « les rôlistes décrivent leurs jeux comme des occasions de s'entraîner à tout, du contact visuel à la lecture du langage corporel en passant par la gestion des conversations difficiles » (cités par Hammel et al., 2018 : 294). Le JdR peut également fournir des occasions de sortir de leur zone de confort certains apprenants par la distribution de rôles sociaux dans le jeu. Par

exemple, une personne plus introvertie et timide peut travailler son leadership avec un rôle de chef de groupe (Hammel et al., 2018 : 294).

### *Apprendre en créant*

Le JdR est une occasion pour les participants d'apprendre en créant, dans le sens des théories constructivistes. En JdR, la création est possible et accessible ; il n'y a pas besoin d'être expert dans un domaine et l'activité requiert très peu de matériel (papier, stylo, dés, etc.) pour cela. Au-delà de la cocréation narrative, il est possible d'imaginer un l'invention complète d'un JdR avec la classe, une activité qui peut demander de mobiliser de très nombreuses compétences.

La création d'un jeu de rôle implique l'écriture (pour les règles et la fiction du jeu), les mathématiques (pour évaluer les systèmes de règles), le raisonnement scientifique (pour tester le jeu lors d'itérations) et la conception visuelle (pour le graphisme et la mise en page). D'autres domaines peuvent être intégrés par le biais de contraintes liées au cadre ou au matériel, comme l'utilisation de l'analyse littéraire pour créer des jeux qui traitent de cadres fictionnels spécifiques [traduction libre] (Klimick et al., cités par Hammel et al., 2018 : 295).

De plus, ce type de création peut amener à des réflexions communes sur ce que les apprenants veulent exprimer dans leur JdR (inclusivité, politique, etc.).

Nous avons fait un état des lieux des applications potentielles du JdR dans l'enseignement. Présentons maintenant un aperçu des pratiques actuelles, plus particulièrement dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère (désormais LE).

### **Pratiques du JdR dans l'enseignement du FLE**

Dans ce travail de recherche, j'ai cherché des cas pratiques d'enseignement du FLE par le JdR (toujours dans sa dimension ludique) et notamment par le JdR sur table. Je n'ai pas exactement trouvé ce que je cherchais. Même les recherches traitant de l'enseignement d'une LE par cette technique sont rares. En revanche, en élargissant la recherche à l'enseignement par le JdR sous toutes ses formes, j'ai trouvé de nombreuses ressources. Les variations existantes sont trop nombreuses pour être détaillées dans ce travail de recherche ; aussi je me suis recentrée sur le FLE. Je me suis ainsi intéressée plus

spécifiquement à la pratique du théâtre et à une méthode qui a connu un certain succès en France à partir des années 80-90, la simulation globale.

### *Un mot sur le théâtre*

De longue date, le théâtre a été associé au FLE. Cette pratique pédagogique s'est développée dans plusieurs directions :

l'étude, dans la classe, de textes de théâtre ouvrant sur un apprentissage par cœur des répliques avec mise en scène des personnages, ou le montage de scènes, voire de petites pièces d'auteurs francophones, jouées par les élèves, en fin d'année ou dans le cadre de concours de théâtre scolaire, dans les lycées, les universités ou les Alliances françaises et Instituts (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003 : 237)

L'approche théâtrale possède plusieurs points communs avec le JdR. Comme le JdR, elle crée une rupture avec le cadre méthodologique classique de la salle de classe pour amener « un entre-deux, entre étude et récréation » (Rollinat-Levasseur, 2013). Le théâtre encourage également l'invention et la créativité, notamment dans le jeu ou les possibilités d'improvisation (Rollinat-Levasseur, 2013). Ensuite, l'apprenant endosse également un rôle. « La fiction théâtrale offre un lieu d'exploration de l'altérité avec les rôles fictifs incarnés par des personnes réelles qui peuvent s'investir tout en gardant une distance avec leur personnage » (Rollinat-Levasseur, 2013). Si l'apprenant n'incarne pas son personnage de la même façon ou avec la même liberté qu'en JdR, il peut tout de même développer une forme d'attachement émotionnel fort pour ce dernier (Rollinat-Levasseur, 2013). Enfin, le théâtre est reconnu pour sa dimension collective et coopérative, très favorable à la mise en place de pédagogie de projet (Rollinat-Levasseur, 2013). « L'un des objectifs avoués les plus récurrents est de lever l'inhibition des apprenants à parler en français tout en leur permettant de réaliser un projet d'envergure, voire de se réaliser à travers celui-ci » (Rollinat-Levasseur, 2013). Formulé en ces termes, cet objectif pourrait également s'appliquer au JdR sur table.

Mais malgré ses nombreux points communs, il existe aussi des différences qui séparent le JdR du théâtre. Dans un premier temps, la spontanéité des échanges est limitée ; « la fiction théâtrale n'offre pas d'authentiques situations de communication mais n'en donne que des représentations, comme Georges Mounin l'a montré : l'échange verbal n'y est ni intentionnel ni mutuel » (Rollinat-Levasseur, 2013). Une autre différence de taille, cette pratique est très tournée vers la gestuelle et l'interprétation scénique (Rollinat-

Levasseur, 2013). Ces aspects prennent une dimension autre en JdR grandeur nature, mais si nous nous référons au JdR sur table, les apprenants n'incarnent pas physiquement leurs personnages. Ils peuvent naturellement jouer certains gestes et expressions, mais la situation de jeu et le placement des joueurs autour d'une table n'encourage pas l'interprétation physique du rôle. Enfin, le théâtre demande de prendre en compte un public (Rollinat-Levasseur, 2013), ce qui rajoute un enjeu qui n'existe pas dans le JdR sur table, du moins dans sa version traditionnelle<sup>2</sup>.

L'activité théâtrale et l'activité de JdR sur table, malgré leurs nombreux points communs sont deux pratiques vraiment différentes, en particulier au niveau de la situation (cadre secondaire) et des intentions. Aussi, malgré tous les atouts d'une approche d'enseignement par le théâtre, ce point ne sera pas davantage développé dans ce travail de recherche.

### *Un mot sur la simulation globale*

La simulation globale est créée par le didacticien Debyser qui, après plusieurs années de recherches au sein du BELC sur le sujet, publie *l'Immeuble* en 1986. Il s'agit d'un ouvrage qui explique sa méthode en décrivant une simulation qui prend place dans un immeuble, fortement inspiré de l'ouvrage *La vie mode d'emploi* de l'auteur oulipien Perec. Dans la préface de ce livre réédité en 1996, Debyser définit la simulation globale de la façon suivante :

Une simulation globale est un protocole ou un scénario-cadre qui permet à un groupe d'apprenants pouvant aller jusqu'à une classe entière d'une trentaine d'élèves, de créer un univers de référence — un immeuble, un village, une île, un cirque, un hôtel — de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu-thème et un univers de discours, est susceptible de requérir. (Debyser, 1996 : IV)

Dans la simulation de l'immeuble, les apprenants incarnent les habitants d'un immeuble dans une forme de JdR en grandeur nature. Leur personnage va apprendre, en relevant dans la langue cible (le FLE) des défis quotidiens dans le lieu-thème l'immeuble. Il est toutefois intéressant de noter que malgré l'utilisation du jeu pour encourager la créativité, l'interaction et le plaisir de parler la langue, le protocole de Debyser met en

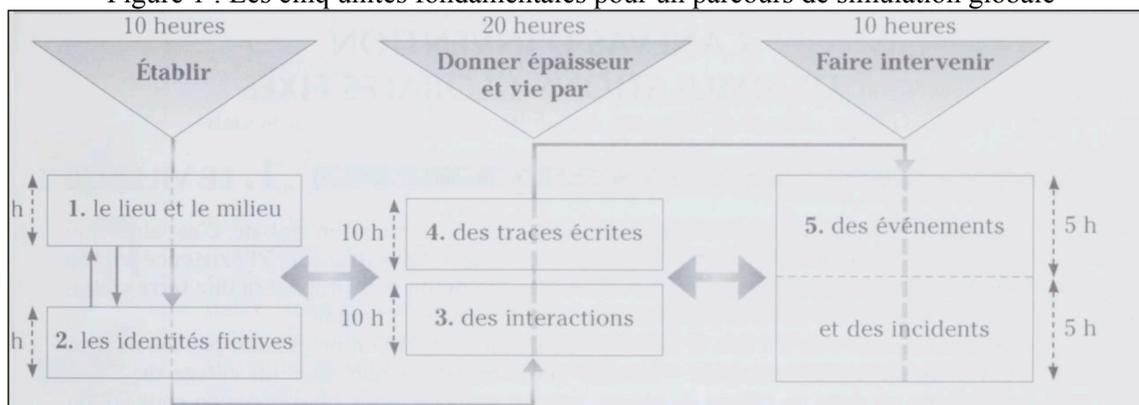
---

<sup>2</sup> Depuis quelques années se développent des versions filmées du JdR appelées « actual play » et qui sont diffusées auprès d'une audience. « *L'actual play* est la diffusion d'émissions présentant des parties de JdR et pouvant être diffusées en direct ou en différé » (Roux, 2020 : 135). Quelques exemples d'actual play parmi les plus connus en français : *Rôle'n Play* (2018), *Game of Rôles* (2018) ou *La bonne auberge* (2020).

garde contre « un surinvestissement vers le ludique, le dérisoire ou l'insolite [qui] peut être un symptôme de lassitude : le groupe classe choisit le “loufoque” parce qu'il ne prend pas au sérieux le projet. » (Debyser, 1996 : IV.)

Dans sa méthodologie, la simulation globale est envisagée comme un chainage de jeux de rôles. Ceux-ci sont ensuite retranscrits à l'écrit « dans l'optique d'une production plus ou moins littéraire » (Yaiche, 1996 : 24). Cette utilisation de l'écrit permettant ainsi « de faire préparer les jeux de rôle éventuels par une série d'activités écrites permettant de donner une épaisseur et une mémoire aux personnages et situations » et de servir de support à l'apprenant lors de ses interactions (Yaiche, 1996 : 24). Le déroulement d'une simulation ou « canevas d'intention » comporte cinq phases, qui mêlent étroitement l'oral et l'écrit<sup>3</sup> (Yaiche, 1996 : 26). Quant à la durée d'une simulation globale, celle-ci peut être variable, mais Yaiche préconise une quarantaine d'heures.

Figure 1 : Les cinq unités fondamentales pour un parcours de simulation globale



Cette approche d'enseignement peut être très intéressante, notamment pour le travail de l'écrit, mais l'une des limites de cette méthode est qu'elle utilise la simulation pour créer uniquement des situations ultraréalistes. En cela elle diffère du JdR sur table, dont la diversité des univers peut offrir plus de liberté, notamment pour explorer la narration fictionnelle. Il est également intéressant de noter que cette méthode possède de nombreuses contraintes logistiques. En effet, bien qu'adaptable à différents contextes de classe, elle demande de dédier un certain nombre d'heures à une classe régulière.

Pour conclure ce chapitre sur le JdR en classe de FLE, maintenant que nous en savons un peu plus sur les formes de JdR qui existent, sur les spécificités du JdR sur table

<sup>3</sup> Voir Figure 1 : Les cinq unités fondamentales pour un parcours de simulation globale (Yaiche, 1996 : 27)

et sur les pratiques actuelles d'enseignement du FLE s'en approchant, voyons comment l'enseignement par le JdR sur table pourrait avoir des effets positifs sur l'engagement.

### ***Enseigner par le jeu de rôle sur table, potentiels effets sur l'engagement***

Avant de mener l'expérience d'enseignement par le JdR sur table, j'aimerais poser l'hypothèse suivante : **l'utilisation du JdR sur table comme technique pédagogique a des effets positifs sur l'engagement des apprenants.**

#### **Le jeu de rôle sur table est une activité motivante**

L'impact des jeux éducatifs est souvent caractérisé comme étant soit cognitif soit motivationnel (Wouters, cité par Hammer et al., 2018 : 285). Grâce au JdR sur table, l'apprenant rencontre des occasions de sortir du cadre scolaire pour pratiquer une activité ludique. Celle-ci peut lui permettre d'exprimer sa créativité, de vivre une aventure dans un univers fantastique ou encore de s'attacher à une histoire ou à un personnage. Chacun de ces éléments est à même de créer des émotions positives et de susciter envie et motivation chez l'apprenant. Or, nous l'avons vu précédemment, les effets de la motivation peuvent influencer positivement l'intensité, la persistance et la qualité de l'engagement chez l'apprenant (Hammer et al., 2018 : 285).

#### **Les situations à résoudre dans le jeu de rôle donnent du sens à l'apprentissage**

Selon Bronfenbrenner, un travail en classe plus complexe et plus stimulant sur le plan cognitif est susceptible d'impliquer les élèves plus profondément (Marks, 2000 : 157). Le potentiel créatif des JdR est infini, tout comme le nombre de situations dans lesquelles il est possible de projeter les apprenants. S'il est délicat d'impliquer les apprenants dans un vrai travail, comme le déplore Bronfenbrenner (Marks, 2000 : 157), il est tout à fait possible de créer des situations approchantes, dans le cadre secondaire créé par le jeu. Pour illustrer cela par des exemples, imaginons les implications d'un scénario qui demanderait à un groupe de personnages de préparer un long voyage. Un autre scénario pourrait demander à ses participants d'imaginer les étapes de construction de leur futur quartier général. Autre exemple, les joueurs pourraient être amenés à devoir organiser des secours pour un village voisin victime d'une avalanche. Avec une bonne mise en situation et un bon dosage des émotions suscitées, il est possible, par l'intermédiaire du jeu de faire vivre

aux personnages des situations crédibles, complexes et pleines de challenges. Si leur pratique en classe du FLE peut les aider à résoudre ces situations, cela peut donner du sens à l'apprentissage et ainsi favoriser l'engagement des apprenants.

### **La nature de l'activité demande une forme d'engagement**

« Le JdR suppose un engagement fort qui implique attention, apprentissage et utilisation des règles. » (David, 2015 : 41.) Par sa nature, l'activité de JdR sur table possède un cadre qui lui est propre, délimité par un système de règles et un univers. La compréhension et l'acceptation de ce cadre sont nécessaires aux participants qui souhaitent s'investir dans cette activité. Contrairement aux deux points précédents qui faisaient référence à la dimension affective de l'engagement, cette fois-ci, nous touchons à sa dimension cognitive. Au-delà de la compréhension de la mécanique du jeu, en JdR sur table, une histoire est racontée pendant l'activité. Toute forme de désengagement peut amener le joueur à perdre le fil et se trouver en difficulté lorsque son personnage sera sollicité par le MJ ou les autres participants.

### **Engagement envers le groupe**

Nous l'avons vu, le JdR sur table est une activité sociale et collaborative.

Au-delà de l'interactivité, les liens tissés avec les autres participantes jouent un rôle certain dans la notion d'engagement marqué évoquée par Jenkins, parce qu'un univers partagé ne propose pas seulement une interactivité avec un monde, il permet, voire nécessite, une interaction avec d'autres individus également engagés dans la fiction (David, 2015 : 333).

Ainsi, toute forme d'engagement ou de désengagement d'une personne peut avoir des répercussions directes sur les autres participants. Au sein de la salle de classe, avec une dynamique de groupe positive et une volonté commune de créer et collaborer dans l'activité, l'engagement de chaque participant peut être encouragé par la dimension sociale du JdR. Cette fois-ci, il est question de la dimension comportementale de l'engagement.

Ce chapitre consacré au JdR et plus particulièrement au JdR sur table a permis de définir cette activité et de la positionner dans les sciences de l'enseignement du FLE. Nous avons vu que de nombreux chercheurs s'intéressent à l'apprentissage par le jeu et que différentes formes de JdR (comme la simulation globale) sont déjà utilisées aujourd'hui

dans l'enseignement des langues étrangères. Le chapitre qui va suivre sera le dernier de cette partie théorique et sera consacré au travail de l'écrit, replacé dans un contexte d'enseignement par le JdR.

## Chapitre 3 — Travailler l'écrit en contexte de jeu de rôle

### *Aborder l'écrit en FLE*

Pour définir l'écrit, les chercheurs passent souvent par la comparaison, voire par l'opposition entre l'écrit et l'oral. Cuq par exemple introduit le terme ainsi dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* : « Utilisé comme substantif, ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue » (*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2003 : 78-79). L'écrit en FLE possède des spécificités qui nécessitent une attention particulière pour un enseignement efficace.

Pour comprendre comment aborder l'écrit en classe de FLE, j'aimerais aborder trois points. Le premier concerne les représentations que peuvent avoir les apprenants avant d'aborder l'écrit en LE. Le deuxième détaille le processus d'écriture et ses différentes étapes. Quant au troisième, il présente les différents genres de texte, une spécificité très couramment abordée en didactique du FLE.

### **Représentations autour de l'écrit en FLE**

Lorsqu'il entame l'étude de ce champ, l'apprenant n'arrive pas vierge de toute représentation sur l'écrit. Barré-De Miniac parle de « rapport à l'écriture » et le désigne comme un ensemble de « significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages » (Barré-De Miniac, citée par Guillot, 2010 : 29). Il est à noter que chez l'apprenant, ce rapport à l'écriture peut être très différent entre la langue maternelle (désormais LM) et sa LE.

La société de son côté a une influence forte sur les représentations que chacun peut se faire sur l'écriture.

Dans les sociétés où l'essentiel du patrimoine culturel et des connaissances se transmettent par écrit[,].... écrire reste associé, dans les représentations sociales, à une activité réservée aux professionnels, en particulier aux écrivains, une attention particulière étant accordée à la forme et au style. (*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2003 : 79).

De nombreux discours valorisent par exemple le fait de « bien écrire », c'est-à-dire de ne pas dévier de la norme (Guillot, 2010 : 53). Il est à noter que la notion de norme est

compliquée à définir, car il n'existe pas une unique forme de français écrit qui soit commune pour tous. Cuq indique par ailleurs qu'il y a un « intérêt à garder présente à l'esprit la distinction transversale entre ce qui est du domaine du "normal" (norme = ensemble d'usages) et ce qui est du domaine du "normatif" (norme = ensemble de règles) » (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003 : 178).

Cuq précise également que les différentes approches autour de la norme sont « souvent plus idéologiques que linguistiques » (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003 : 178). Il faut toutefois garder à l'esprit que le principe de grammaticalité de l'écrit français impose l'obéissance à un code. Cela demande à l'enseignant d'intégrer une réflexion autour de « la » norme écrite (Guillot, 2010 : 53).

Pour en revenir au « rapport à l'écriture », lorsqu'il aborde le sujet de l'écrit en FLE, l'enseignant doit bien tenir compte des représentations que l'apprenant a déjà de sa langue cible, car elles vont avoir une influence sur son apprentissage. Nous aborderons un peu plus tard la question du JdR dans l'écrit, mais nous pouvons déjà affirmer que le principe est le même. Si le JdR sur table n'est pas une activité totalement inconnue pour l'apprenant, celui-ci en aura déjà des représentations et l'enseignant est également invité à s'interroger sur le sujet.

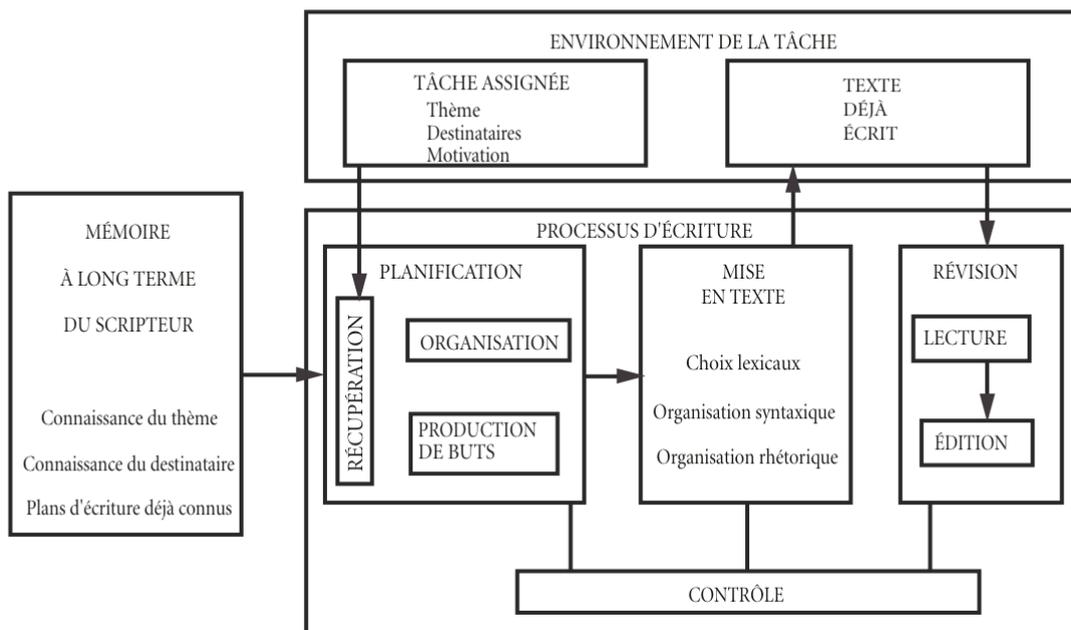
Pour aller plus loin dans le rapport à l'écriture, l'enseignant doit également avoir en tête que l'apprentissage de l'écrit peut être associé à des besoins forts. « Avec la généralisation du numérique, la production écrite en LE prend d'autant plus d'importance que les possibilités de communication à l'échelle internationale se multiplient » (Barbier, 2021 : 181). Une bonne maîtrise de sa communication écrite en LE peut constituer un enjeu dans différents secteurs comme le monde du travail (Delcambre, 2018 : 23 ; Barbier, 2021 : 181) ou les études universitaires (Dezutter, 2015 : 92 ; Barbier, 2021 : 181).

### **Le processus de l'écrit en FLE**

Produire un texte écrit, ce n'est pas uniquement retranscrire des mots sur un support. Vigner énonce deux grands principes qui font qu'un texte ne sera pas « un rassemblement aléatoirement construit de phrases ». Le premier est le principe de cohérence, qui s'attache à la sémantique. Quant au second, il s'agit du principe de cohésion, qui permet de suivre l'enchaînement des idées (Vigner, 2012 : 18).

Pour arriver à ce résultat, Hayes & Flower établissent en 1980 que l'écriture est un processus qui intègre plusieurs étapes pour le scripteur. Ce processus intègre une étape de planification et de recherches d'idées à partir du savoir existant, avant l'étape de la mise en texte qui organise les idées. Après ces deux étapes de travail sur le texte, une troisième étape s'ajoute, celle de la révision ou relecture de l'écrit existant. Vigner présente schématiquement ce processus<sup>4</sup> en adaptant le modèle de Hayes & Flower.

Figure 2 : Représentation schématique du processus d'écriture (Hayes & Flower)



Il est à noter que toutes les étapes de ce processus sont appliquées aussi bien par la personne qui rédigera en LM, que par celle qui rédigera en LE (Vigner, 2012 : 20).

Prenons maintenant ce schéma et voyons à quel moment intervient l'activité de JdR sur table dans le processus. Il est possible que le JdR occupe une place dans la mémoire à long terme du scripteur, par exemple, au niveau de la connaissance du thème (ou de l'univers du JdR). Mais c'est plus particulièrement dans l'environnement de la tâche que le JdR est présent, du moins dans l'activité que nous allons présenter en partie 2 de ce mémoire. Le JdR permet l'élaboration de la tâche, en déterminant le thème (l'univers du JdR) et les destinataires (qui dans un cadre secondaire peuvent être des PNJs imaginés par le MJ). Quant au cadre du JdR, il donne une raison (ou motivation) aux participants de produire leur écrit.

<sup>4</sup> Voir Figure 2 : Représentation schématique du processus d'écriture (Hayes & Flower, adapté par Vigner, 2012 : 19)

Accordons maintenant une attention particulière au processus de mise en texte et plus particulièrement à la formulation. Lors d'un travail de rédaction en LE, le rédacteur fait appel à des compétences rédactionnelles déjà acquises dans sa langue d'origine.

Les apprenants, pour leur plus grande part, ont déjà acquis, à des niveaux variés de compétence il est vrai, une compétence rédactionnelle, dans leur langue d'origine, voire dans une autre LVE tel l'anglais, et abordent l'écrit en français à partir d'un répertoire de codes et de ressources différemment configurés, non définitivement construits dans un certain nombre de cas ... Apprendre à écrire en français, c'est donc apprendre à écrire autrement, en s'appuyant sur des compétences acquises ailleurs (Vigner, 2012 : 20).

La disparité dans les parcours des apprenants de FLE est à prendre en compte lors de l'enseignement de la compétence écrite. En effet, la transposition des savoirs s'effectue différemment pour une personne non scolarisée dans son pays d'origine que pour une personne qui a suivi des études supérieures. D'après Hilton, pour l'apprenant,

ses réseaux de connaissances ne sont pas complets en langue cible et son attention est rapidement saturée par des opérations formelles de recherches lexicales et syntaxiques moins automatisées qu'en LM, laissant peu de ressources pour le contrôle du sens. Celui-ci devient, de fait, plus laborieux et moins efficace (Barbier, 2021 : 183-184).

Ainsi, pour écrire en LE, il ne suffit pas de transférer ses connaissances en LM, mais plutôt de recomposer. Cette opération nécessite un accompagnement pédagogique spécifique pour imprégner les spécificités de l'écrit français (Vigner, 2012 : 20).

## **Les genres et types de textes**

### ***La classification des textes***

Lorsqu'il s'agit de travailler l'écrit, les références aux différents types de textes sont nombreuses. « “Types de textes”, “types de discours”, “types d'écrits”, “types de messages”, “types de livres”... les références à la classification textuelle se multiplient aujourd'hui dans les ouvrages didactiques » (Petitjean, 1989 : 86). Dans la typologie des textes et discours, nous pouvons ainsi distinguer des types comme le narratif, le descriptif, l'argumentatif, etc., et des genres, caractéristiques de l'institution littéraire comme le conte, la nouvelle, etc., qui mêlent moments descriptifs et moments narratifs (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003 : 115). Depuis les années 60, plusieurs chercheurs tentent d'établir une classification précise en regroupant ensemble les « grandes masses verbales ». Cuq retient notamment les démarches d'Adam, puis de

Bronckart. Adam a travaillé sur l'élaboration de règles de fonctionnement (démarche déductive). Quant à Bronckart, il a extrait une configuration de traits linguistiques à partir d'un important corpus de textes (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003 : 241).

Le chercheur Petitjean s'intéresse de plus près à la question des classifications textuelles et l'aborde sous différents angles de réflexions (sociologique, psychologique et linguistique), ce qui lui permet d'identifier plusieurs intérêts didactiques à la classification des textes.

### *Intérêts didactiques*

Nous l'avons vu, l'enseignant est encouragé à s'intéresser aux représentations des apprenants. C'est également pertinent au sujet des genres textuels, car l'image que les apprenants ont d'un genre peut varier selon leur culture d'origine (Petitjean, 1989 : 91). Petitjean avance également que « l'organisation globale d'un texte (sa superstructure) joue un rôle fondamental dans le processus de compréhension des textes. En d'autres termes, la connaissance du type d'écrit ou du genre de discours influe sur la lisibilité d'un texte particulier » (Petitjean, 1989 : 92). Quant aux observations des activités de production, certains psychologues comme Fayol ou Bronckart ont établi « qu'il existe des rapports de dépendance et de corrélation entre certains types de textes et des configurations de marques linguistiques » (Petitjean, 1989 : 92). De manière plus générale, « les connaissances sur les types de textes influent sur les compétences textuelles des apprenants (en réception comme en production) » (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003 : 241). Pour autant nombreux sont les chercheurs à inviter à la prudence face à des systèmes de classification trop stricts et à rappeler qu'un « texte est un ensemble polymorphe qui peut relever simultanément de plusieurs types » (Vigner, 2012 : 18).

Après cette présentation générale de l'écrit en FLE, voyons de quelle façon JdR et écrit peuvent s'articuler ensemble.

## ***Écrit et jeu de rôle sur table***

Nous avons évoqué précédemment le théâtre et la simulation globale, deux pratiques pédagogiques qui ont déjà été éprouvées dans l'enseignement du FLE.

Le théâtre est un genre textuel à part entière. En théâtre, l'appui sur le texte dévoile « le fonctionnement de la parole et des échanges dialogiques, jusque dans leurs dysfonctionnements » (Rollinat-Levasseur, 2013) et constitue un matériau qui permet de jouer avec le texte en vue de son appropriation (Rollinat-Levasseur, 2013). Quant à la simulation globale, le travail de l'écrit est inscrit dans son protocole. Une des cinq unités fondamentales de la simulation globale est réservée à « donner épaisseur et vie par des traces écrites » (Yaiche, 1996 : 27), ce qui permet là encore de travailler cette compétence. Mais que se fait-il exactement aujourd'hui dans le domaine du JdR ? Dans cette partie j'aimerais aborder les différents moyens existant pour le travail de l'écrit avec le JdR sur table : l'étude du genre textuel du JdR, les écrits qui prennent place autour d'une partie, et enfin les écrits qui interviennent en jeu, dans le cadre secondaire.

### **Le jeu de rôle sur table, un genre textuel ?**

Si le JdR sur table est avant tout assimilé dans les représentations sociétales à une pratique orale, la plupart des JdR aujourd'hui se diffusent au moyen de documents supports écrits. Ceux-ci ont pour objectif de présenter l'univers et les règles et certains peuvent être accompagnés de toute une gamme éditoriale. Le « livre de base » présente les fondamentaux nécessaires pour jouer : « l'exposition du monde fictionnel dans ses grandes lignes, la création de personnage, les règles, des conseils pour le MJ et éventuellement un premier scénario dit "d'introduction" » (Périer, 2017 : 4). Ce livre peut contenir des supports écrits destinés à servir pendant le jeu (fiche de personnages, cartes, documents divers). La gamme éditoriale peut ensuite s'étendre de manière presque infinie par des rajouts de suppléments (règles ou scénarios).

Les livres de jeu de rôle peuvent se lire indépendamment de toute pratique, pour le plaisir de découvrir des mondes fictionnels, mais leur fonctionnement premier est celui d'un mode d'emploi — souvent fort long — d'un univers de jeu et d'un système de règles (Périer, 2017 : 2).

Dans cette optique, la Fédération Française de JdR est d'ailleurs très active pour faire davantage reconnaître les écrits de JdR. Elle porte actuellement un projet auprès du

Centre National du Livre (CNL) pour y faire inscrire le livre de JdR dans une catégorie subventionnable (FFJDR — Fédération Française de Jeu de Rôle, 6 décembre 2022).

### **Les écrits autour d'une partie de jeu de rôle**

Rappelons que le jeu de rôle papier a un caractère fortement dématérialisé (Roux, 2020 : 139) et pour autant il peut présenter des univers ou situations denses et complexes. Ajoutons à cela les recherches de Périer, qui présente un principe d'expansion associé au JdR : « les productions écrites ont besoin des joueurs et du cadre de la partie pour être actualisées, car elles ne sont qu'un mode d'emploi » (Périer, 2017 : 8).

Ainsi, le recours à l'écrit s'avère souvent nécessaire, pour garder une trace de ce qui a été créé. Le MJ peut par exemple être amené à prendre des notes aussi bien lors de la préparation de sa séance (adaptation ou création du scénario), que lors du déroulé de celle-ci, pour conserver le souvenir des actions des PJs. Les joueurs peuvent également prendre des notes au cours de la partie avec la possibilité de les consulter à tout moment pour y retrouver des informations. Par exemple : un scénario d'enquête peut nécessiter de collecter des indices. Dans un format de campagne, les groupes de joueurs sont également souvent encouragés à prendre en notes le déroulé de leurs aventures, afin de pouvoir s'y référer. Il existe un rituel classique de début de séance, la consultation de ces notes, pour se souvenir des actions de la partie précédente. Cela ne sera pas le sujet de cette recherche, mais nous pouvons avancer qu'une mise au propre de ces notes offrirait une occasion de s'intéresser au genre du récit ou encore d'imaginer une narration au passé. Quoi qu'il en soit, il reste fréquent de prendre des notes lors d'une partie de JdR sur table, et ceci aussi bien de manière individuelle que collective.

### **Jouer à un jeu de rôle par écrit (cadre secondaire)**

Si comme nous l'avons vu il est tout à fait possible d'écrire autour du JdR sur table, il est également possible de produire des écrits pendant la partie (cadre secondaire). Il existe par exemple des possibilités de pratiquer le JdR uniquement par écrit, dans une temporalité le plus souvent asynchrone pour les participants. Pour citer un exemple, en Arabie Saoudite, l'enseignant Neufeld a proposé à ses étudiants en anglais langue étrangère une campagne de JdR jouée par email.

Les élèves créent leur personnage et lisent ensuite un résumé des résultats de la décision précédente préparé par Neufeld. Ils décident ensuite de ce que leur personnage ferait dans la situation (incluant les dialogues qu'il pourrait prononcer) et envoient les réponses à l'enseignant par courrier électronique. Neufeld combine alors toutes les données, les remodèle en une seule narration et envoie les résultats aux étudiants, ce qui lance le processus pour la décision suivante. Comme l'ont constaté de nombreux enseignants d'anglais langue étrangère, utiliser les dialogues générés par les étudiants comme base pour des tâches de composition est généralement très efficace [traduction libre] (Phillips, 1994).

Il existe des outils qui facilitent la pratique du JdR par écrit. Certains forums textuels lui sont dédiés et des tables virtuelles se développent également. Par exemple, la plateforme Harpy (<https://harpy.gg/fr>) a été conçue pour proposer certaines fonctionnalités du JdR sur table (comme la fiche de personnage ou la possibilité de lancer des dés) à une narration de l'histoire 100 % écrite.

Il existe également des jeux comme *Alice is missing* dont le design impose aux participants d'utiliser l'écrit. Les joueurs et joueuses y incarnent des lycéens qui doivent enquêter sur la disparition d'une de leur proche en ne communiquant que par un système de messagerie instantanée (temporalité synchrone), à l'écrit. Ce jeu, grâce à son originalité, est présenté par son éditeur comme une expérience ludique plus que comme un JdR, mais selon les critères définis plus haut il flirte avec les limites du genre et constitue un bon exemple de l'utilisation de l'écrit au sein du cercle magique du JdR.

Dans cette partie, nous avons pu rapprocher le JdR et l'écrit et nous avons désormais un meilleur aperçu des pratiques possibles. Voyons maintenant quelles sont les pistes didactiques envisageables, pour construire une séquence utilisant le jeu de rôle et requérant une production écrite en contexte.

### ***Didactiser l'écrit en contexte de jeu de rôle***

Avant d'évoquer les potentialités qu'offre le JdR et les pistes didactiques exploitables en classe, j'aimerais présenter les opérations qui pour Richterich sont indispensables à l'élaboration d'une séquence didactique.

#### **Les trois opérations de Richterich**

Pour Richterich, la didactique passe par trois opérations essentielles qui sont liées entre elles. La première est une étape « d'identification des besoins » de l'apprenant. La

deuxième opération est la « formulation des objectifs », à partir des données recueillies lors de la première opération. Quant à la dernière étape, elle consiste à « définir les contenus » qui vont conduire à l'apprentissage de savoirs, savoir-faire et comportements (Richterich, cité par Barthélémy, 2019 : 4).

### ***Identifier les besoins des apprenants***

Dans les années 80, la notion de besoin émerge en didactique, suite à une volonté de recentrer l'attention sur l'apprenant. Plusieurs scientifiques approfondissent la question, notamment Porcher qui décompose les besoins en plusieurs niveaux :

- ce pour quoi l'apprenant veut ou doit apprendre telle langue :
- ce que l'on a besoin de savoir faire, sur le plan langagier, pour être en mesure de réaliser ce qui précède :
- ce dont on a besoin, sur le plan linguistique, pour construire les compétences langagières (Porcher, cité par Barthélémy, 2019 : 4).

### ***Définir ses objectifs avec le CECRL***

Une fois les besoins des apprenants identifiés, l'enseignant peut se pencher sur la formulation des objectifs. Il existe différents outils pour l'aider dans cette tâche, notamment le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL).

Publié en 2001 par le Conseil de l'Europe, le CECRL a pour objectifs d'encourager les enseignants à s'interroger sur leurs pratiques et de faciliter les échanges autour des attendus et des bonnes pratiques dans l'apprentissage du FLE (Conseil de l'Europe, 2001 : 4). Il s'appuie sur une approche actionnelle, définie de la manière suivante :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)

En se basant sur ces grands principes, le CECRL identifie des compétences, qu'il présente sous forme de grilles appelées « descripteurs », avec des attendus en fonction du niveau de l'apprenant. Les niveaux sont au nombre de six et sont organisés par paire : A1-A2 pour les débutants, B1-B2 pour les indépendants (ou intermédiaires) et C1-C2 pour les utilisateurs avancés (Conseil de l'Europe, 2001 : 25).

Intéressons-nous maintenant à la production écrite dans le CECRL. En 2012, une analyse de Vigner permet de faire ressortir un dispositif, qu'il présente sous forme de tableau<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Voir Tableau 3 : Le CECRL et la production de l'écrit (Vigner, 2012 : 21-22)

Tableau 3 : Le CECRL et la production de l'écrit

	<b>Événements de communication</b>	<b>Sujets</b>	<b>Forme</b>	<b>Niveau de réalisation</b>	<b>Relation au destinataire</b>
A1	- écrire une carte postale - remplir un questionnaire, un emploi du temps	- lettre personnelle, vacances - lettre d'acceptation ou de refus - nom, nationalité, adresse dans une fiche d'hôtel	- expressions - phrases	- simples, isolées	
A2	- écrire des notes, des messages - écrire une lettre personnelle	- lettre personnelle, remerciements - introduire des passages narratifs, descriptifs - se présenter dans une lettre officielle	- expressions - phrases	- simples - reliées par des connecteurs simples	
B1	- écrire un texte - lettres personnelles - prendre des notes	- gamme de sujets variés - sujets familiers - description d'expériences et d'impression	- textes	- articulés simplement	
B2	- textes - essais, rapports - lettres - prendre des notes - résumé	- gamme étendue de sujets - exposer des raisons (pour/contre) - mettre en valeur le sens attribué aux événements et aux expériences - critique de film, de livre, de pièce de théâtre	- textes	- clairs, détaillés	
C1	- texte - lettres, essais, rapports - prendre des notes - résumé - écrits professionnels, académiques	- sujets complexes - développer un point de vue - souligner les points jugés importants	- textes	- clairs et bien structurés	- un style adapté au destinataire
C2	- texte - lettres, rapports, articles - prendre des notes - résumés, synthèse, compte rendu - écrits professionnels, académiques		- textes	- élaborés, limpides et fluides	- structure logique qui aide le destinataire à remarquer et à mémoriser les points importants

Avec ce tableau, Vigner apporte des réflexions sur le dispositif. Il s'interroge notamment sur la nature et les formes d'écrits qui se trouvent réparties par niveaux de compétence, avec la notion de texte au sens de texte long, qui n'intervient qu'à partir du niveau B1 (Vigner, 2012 : 22). Il se questionne également sur la relation au destinataire de l'écrit, qui n'est mentionnée qu'à partir du niveau C (Vigner, 2012 : 22).

À propos du CECRL, la version présentée correspond à la première, publiée en 2001. Un volume complémentaire, publié en 2018, est venu compléter celui-ci en mettant à jour certains descripteurs. Mais en dehors de l'ajout d'un nouveau niveau (pré-A1), peu de changements ou rajouts concernant les compétences autour de l'écrit. Le CECRL constitue néanmoins un outil précieux pour aider à la définition des objectifs. Mais s'il fait figure de référence dans le monde de la didactique des langues étrangères, il existe d'autres modèles.

### *Définir ses objectifs en fonction des familles de pratique*

Dans ses travaux sur les écrits professionnels, la chercheuse Mourlhon-Dallies invite à s'intéresser à « chaque genre d'écrit sous l'angle de ses usages et destinataires potentiels et ensuite seulement en termes de traits linguistiques formels » (Mourlhon-Dallies, 2014 : 122). Comme nous l'avons vu, il n'existe pas un type de texte et l'écrit prend place dans différentes familles de pratiques. Vigner, par exemple, dans ses travaux sur l'écrit en FLE en dénombre trois. Le premier est « l'écrit d'accompagnement des apprentissages » qui concerne la prise de notes balisant un parcours d'apprentissage. Le deuxième est « l'écrit d'interaction » qui a lieu à des fins de communication et avec une visée fonctionnelle. Le dernier est « l'écrit de production » qui touche à différents genres comme l'écriture créative, les essais ou les rapports (Vigner, 2012 : 23). Pour chaque famille, il associe des savoir-faire (à la base des compétences) ainsi que des formes spécifiques de la langue<sup>6</sup> (Vigner, 2012 : 25).

---

<sup>6</sup> Voir Tableau 4 : Les compétences écrites : approche par les familles de pratique (Vigner, 2012 : 25)

Tableau 4 : Les compétences écrites — approche par les familles de pratique

	<b>Savoir-faire</b>	<b>Formes de la langue</b>
Écrit d'accompagnement	<ul style="list-style-type: none"> <li>- compréhension orale</li> <li>- capacité à sélectionner l'information</li> <li>- capacité à noter les mots clés</li> <li>- capacité à convertir une suite de mots clés en phrases nominales, puis de phrases nominales à passer à un texte continu (avec ou sans référence à la langue d'origine)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- repérage des mots clés</li> <li>- usage de phrases nominales</li> <li>- repérage des signaux prosodiques</li> </ul>
Écrit d'interaction	<ul style="list-style-type: none"> <li>- capacité à interagir</li> <li>- capacité à gérer des tours de parole (dans la correspondance électronique par exemple)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dimension énonciative : expression de soi et adresse au lecteur</li> <li>- l'expression des éléments de situation</li> <li>- la référence à une énonciation antérieure</li> </ul>
Écrit de production	<ul style="list-style-type: none"> <li>- connaissance des genres discursifs</li> <li>- maîtrise des éléments de la textualité</li> <li>- anticiper sur les capacités de réception et d'interprétation du lecteur</li> <li>- connaissance des normes propres à la communication écrite</li> </ul>	(voir l'ensemble des références produites en linguistique textuelle)

Quant à la troisième opération, la définition des contenus, je ne la détaillerai pas ici. Dans le cadre de ce travail de recherche, celle-ci se fera à partir des potentialités et pistes didactiques offertes par le JdR et détaillées dans la partie suivante.

### **Les différentes pistes didactiques**

À partir des bases qui ont été posées plus tôt, nous pouvons désormais citer, toujours à partir des recherches de Vigner, certaines pistes d'enseignement permettant le travail de l'écrit en FLE. Nous en profiterons pour proposer une mise en œuvre de ces pistes, avec le JdR sur table. J'apporte néanmoins une précision. Nous avons vu précédemment que l'écrit en JdR sur table pouvait intervenir en dehors du cadre secondaire (gamme éditoriale, prise de note, etc.), mais il sera ici uniquement question de pistes didactiques pour une production à l'intérieur du cercle magique du JdR.

#### *Utiliser l'environnement de l'écrit*

L'écrit a des règles et codes qui lui sont spécifiques comme le lexique, les règles orthographiques (d'usage ou grammaticales) ou encore les outils syntaxiques (place des mots dans la phrase) (Vigner, 2012 : 27). Puisque les écrits s'inscrivent dans un contexte, par exemple un domaine référentiel, il peut être intéressant de s'appuyer sur celui-ci pour

en enseigner ces spécificités. Par exemple, le genre du texte peut donner des indications permettant d'orienter l'apprenant vers un répertoire lexical adapté aux enjeux qui accompagnent ce type d'écrit (Vigner, 2012 : 28).

Le cadre secondaire du JdR donne à l'enseignant l'opportunité de créer une situation de jeu dans un univers précis. Cela permet d'explorer tout un domaine et ses spécificités, une démarche qui se rapproche du Français sur Objectif Spécifique (FOS). Par exemple : lors du JdR, l'enseignant peut imaginer faire mener une enquête à ses participants. L'environnement créé est ainsi propice à l'introduction d'un champ lexical spécifique à l'investigation, à l'organisation d'un commissariat, au déroulé d'une enquête et à tous les documents écrits qui peuvent y être associés (compte rendu d'enquête, rapport de légiste, indice dans les journaux, etc.).

### *S'approcher de situations d'écritures réelles ou familières*

La bonne connaissance de l'environnement dans lequel s'inscrit le message peut aider les apprenants dans leur apprentissage de l'écrit. Ce travail est même plus aisé si celui-ci s'appuie sur des thèmes familiers ou sur des problématiques qui leur sont proches. Les apprenants peuvent s'appuyer davantage sur leur socle de connaissance et ainsi « sélectionner dans la masse des informations disponibles, celles qui sont utiles, font sens, par rapport au texte à produire » (Vigner, 2012 : 27).

Pour faire le lien avec le JdR, encore une fois l'enseignant est libre de créer une situation de jeu qui soit proche de situations réelles pour l'apprenant. L'univers peut être contemporain et très similaire au monde réel, mais même un univers fantastique peut comporter des problématiques qui peuvent résonner avec le quotidien (prendre soin de sa famille, faire face à des problèmes financiers, etc.). L'exemple du JdR enquête évoqué ci-dessus peut également illustrer ce point.

En plus de l'environnement, il est intéressant de s'intéresser aux pratiques effectives d'écriture.

Dans l'ordinaire de la vie du locuteur natif, le texte élaboré est rarement écrit sans aide ni appui. On peut utiliser des dictionnaires, réutiliser des formules ou expressions repérées çà et là, faire relire son texte par un proche, tant la tâche est perçue comme complexe (Vigner, 2012 : 29).

Pour cela, un apprentissage collaboratif de l'écriture ou encore un recours à l'écriture assistée par informatique peut rassurer ou aider l'apprenant face à ses formulations (Vigner, 2012 : 29).

À mon sens, la dimension collective et collaborative du JdR sur table se prête particulièrement bien à la réalisation d'un écrit avec l'ensemble des participants du groupe, au travers de leur PJ. Cela m'amène à poser une seconde hypothèse pour ce travail de recherche : **la production collective dans un contexte détendu et de coopération (grâce au cadre secondaire amené par le jeu) favorise la participation et pousse chacun à obtenir de meilleures productions.**

### *S'assurer que le message est compréhensible*

À l'écrit plus qu'à l'oral, l'intelligibilité du message doit être travaillée, car le lecteur n'aura pas forcément accès au scripteur pour lui demander des précisions. Il est donc très important pour ce dernier de travailler l'intelligibilité et la lisibilité de son message. Pour aider l'apprenant à rendre son écrit intelligible, l'enseignant peut travailler sur le principe de « reportabilité, c'est-à-dire la capacité à sélectionner les informations particulièrement intéressantes pour le lecteur ; [ou encore sur la] capacité à évaluer les besoins d'information du lecteur, références à la situation d'échange, mise en forme rhétorique, etc. » (Vigner, 2012 : 27). Quant à la lisibilité, celle-ci peut être travaillée « par le respect d'un certain nombre de règles d'écriture, par le souci de correction, dans l'organisation générale du texte comme dans le détail de l'écriture (orthographe, grammaticale et d'usage) » (Vigner, 2012 : 27).

Le JdR sur table permet à l'enseignant de créer tout type de situation. Il peut ainsi créer des moments d'interaction qui vont inciter les apprenants à rendre des écrits clairs et intelligibles. Par exemple, le jeu peut les amener à écrire pour un PNJ en particulier, à répondre à une annonce, à rédiger un article, etc. Si les apprenants n'accordent pas un point d'attention spécifique à l'intelligibilité de leur texte, leur interlocuteur pourrait ne pas saisir le message et l'enseignant et MJ pourrait en profiter pour leur faire jouer les conséquences du quiproquo. À ce stade, il est même possible de faire intervenir une autre personne (enseignant ou non) qui n'a pas connaissance de tout le contexte dans le jeu, pour avoir un avis extérieur sur l'intelligibilité de la production écrite.

Il existe de nombreuses autres pistes didactiques possibles pour le travail de l'écrit. Pour citer quelques exemples supplémentaires, il est possible d'utiliser la réécriture ou encore de traiter les opérations de manière différenciée par un enchaînement entre des activités ponctuelles sur des performances dissociées et d'autres plus globales (Vigner, 2012 : 28-29 ; Garcia-Deblanc, 2012 : 124). Mais ces pistes s'éloignant du cadre de mon expérience, je ne rentrerai pas davantage dans le détail.

Ce troisième chapitre sur le travail de l'écrit en contexte de jeu de rôle s'achève. Avant d'entamer la deuxième partie de ce mémoire consacrée à la méthodologie de ce travail de recherche, j'aimerais clore le cadre théorique en rappelant les principaux points abordés.

Nous avons commencé par définir l'engagement et par énoncer plusieurs théories montrant qu'un bon engagement de la part des apprenants peut avoir des effets positifs sur l'apprentissage. Aussi, il peut être intéressant pour l'enseignant de s'interroger sur la meilleure façon d'engager ses élèves dans les activités proposées. Il faut néanmoins garder en tête certaines limites. Tout d'abord, l'engagement est une notion complexe à définir, qui ne relève pas d'un unique paramètre, mais d'une multitude de facteurs. Et l'enseignant n'a pas toujours la main sur ceux-ci. De plus, la conduite d'engagement n'est pas toujours simple à mesurer. Les chercheurs identifient plusieurs types d'engagement : l'engagement émotionnel, cognitif ou comportemental, mais très peu de ses composantes sont réellement observables. Collecter des données sur l'engagement en classe de FLE peut demander de s'intéresser aux faits observables (comme la participation en classe), mais également à des données plus abstraites comme le ressenti des apprenants.

Après avoir défini l'engagement, nous nous sommes intéressés au JdR sur table comme outil pédagogique. Cette technique d'enseignement du FLE ayant fait l'objet de peu de recherches, je me suis intéressée à un champ plus large de pratiques, comme l'enseignement par le théâtre ou par la simulation globale. Il en ressort que le JdR sur table a de véritables potentialités en enseignement. L'entrée dans le cercle magique du jeu peut permettre à l'apprenant de vivre des situations variées et crédibles dans un univers choisi et au travers de son personnage. Les possibilités d'engagement ou de création sont nombreuses et à cela vient s'ajouter une forte dimension collaborative, car le JdR sur table

est une activité de cocréation collective. Néanmoins, l'enseignant doit rester attentif, pour bénéficier des bienfaits potentiels du JdR en classe, il doit bien réfléchir à construire sa séquence en la didactisant de manière adéquate.

Notre mémoire portant sur l'écrit en contexte de JdR, nous avons achevé le cadre théorique en nous intéressant à l'écrit en FLE et à une utilisation de l'écrit en contexte de JdR sur table. Nous avons vu que dans le processus d'écriture, le JdR trouve sa place dans l'environnement. Plusieurs pistes d'exploitation didactique propres à l'écrit ont ensuite été présentées. C'est le travail de mise en œuvre de ces pistes didactiques sur un terrain de recherche précis que nous allons présenter dans la deuxième partie de ce mémoire.

## **Partie II**

-

## **Méthodologie**

# Chapitre 1 — Élaboration de la séquence pédagogique

## *Présentation du terrain de recherche*

### **Le stage au sein du programme d'échange universitaire de CUPA**

C'est au Center for University Programs Abroad (CUPA ; <https://cupa.paris.edu/>), dans le cadre de mon stage de Master 2, que j'ai pu mener mon travail de recherche. CUPA est une structure privée qui propose plusieurs programmes d'études en France à des étudiants internationaux. Ces programmes reçoivent des élèves issus d'universités américaines partenaires et prennent place sur un semestre, une année ou sur les mois d'été.

Le stage a duré 19 semaines, entre janvier et mai, ce qui m'a permis d'accueillir et d'accompagner les 22 étudiants sur le second semestre de l'année scolaire 2022-2023. Dans ce groupe, 17 personnes venaient uniquement pour ce semestre alors que 5 étaient déjà arrivés au moins de septembre 2022. Les missions au sein du pôle FLE consistaient à donner des cours de français pendant la semaine d'intégration (en début de semestre), à assurer le suivi individuel des étudiants lors de séances de tutorat en FLE, ainsi qu'à animer des ateliers hebdomadaires autour du FLE.

### **Le profil type des apprenants de FLE à CUPA**

Afin d'intégrer le programme de CUPA, les étudiants devaient répondre à certains prérequis, c'est-à-dire faire partie d'une université américaine partenaire et justifier d'une maîtrise du français suffisante pour suivre des cours de niveau licence dans cette langue. Le profil type des apprenants était donc le suivant : jeune adulte entre 20 et 23 ans, originaire des États-Unis et en cours d'études universitaires dans son pays.

Concernant le niveau de FLE des apprenants, chaque personne a été individuellement reconnue par son université d'origine comme apte à suivre un semestre de cours en français. Les étudiants ont par la suite été évalués sur leur niveau de FLE, au moyen d'un test de positionnement créé par CUPA. Celui-ci estimait le niveau des élèves en compréhension écrite, en compréhension orale, ainsi qu'en production écrite. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) préconise un niveau C1 pour évoluer avec aisance dans un environnement professionnel ou universitaire (Conseil de l'Europe, 2001 : 58). En revanche, les évaluations de niveau effectuées par CUPA ont

permis d'identifier de grandes disparités dans la maîtrise du FLE chez les étudiants, évalués entre le niveau A2 et le niveau B2+.

### **Les ateliers de JdR**

En plus des cours et tutorats de FLE avec les étudiants, CUPA m'a donné l'occasion de développer mes propres projets autour du FLE, ce qui s'est concrétisé avec la mise en place d'ateliers de JdR. Le programme avait déjà proposé d'autres formes d'ateliers lors des semestres précédents, notamment sur de l'écriture créative. Lorsque j'ai proposé mon projet d'enseignement du FLE par le JdR, les équipes se sont tout de suite montrées enthousiastes face aux possibilités d'amener une pédagogie différente et innovante dans leur programme. En revanche, tout était à créer, puisque rien de comparable n'avait été fait auparavant dans cette structure.

À partir du 13 février 2023, nous avons réussi à dédier un créneau hebdomadaire de 2 h pour ces ateliers facultatifs pour les étudiants. Chaque élève de CUPA pouvait, s'il le souhaitait et dans la limite des places disponibles (variables en fonction des jeux proposés) s'inscrire par mail aux ateliers. Au départ, il s'agissait de simples séances de JdR sur table en français, sans que celles-ci soient didactisées. À cette occasion, différents systèmes de jeux ont été présentés aux étudiants, notamment le jeu *Pour la reine*, un jeu où la narration se construit grâce à des cartes qui posent des questions. La formule s'est transformée sur la fin du semestre, pour inclure une dimension pédagogique à ces sessions de JdR sur table. Le créneau dédié du lundi après-midi a également évolué afin de correspondre aux disponibilités des élèves intéressés. Au total, six ateliers de 2 h ont été organisés, dont trois d'entre eux présentaient une séquence de JdR pédagogique. Ce sont ces trois ateliers qui ont servi à la collecte et l'analyse des données. Le premier atelier a eu lieu le 17 avril 2023, en présence d'Aurelia, Ella et Nicole. Le deuxième atelier a eu lieu le 5 mai 2023, avec une nouvelle fois Aurelia et Ella, mais aussi Jesse. Le dernier atelier a eu lieu le 9 mai 2023, en présence de Daniella et Maya. Au total, huit personnes ont donc rejoint ces sessions, dont six participants uniques. Le profil type des élèves a déjà été présenté un peu plus haut : étudiant en université américaine, jeune adulte et effectuant un semestre d'étude en France. Quant à leurs niveaux de FLE tel qu'il a été évalué par CUPA en décembre 2022, ils sont répertoriés dans le tableau ci-dessous<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Tableau 5 : Niveau estimé des participants aux ateliers de JdR

Tableau 5 : Niveau estimé des participants aux ateliers de JdR

Participant	Niveau estimé à l'écrit	Niveau estimé à l'oral
Daniella	A2	A2
Maya	B1	B1
Aurelia	B1	B1+
Nicole	B2-	B2
Ella	B2+	B2
Jesse	B2+	B2+

### ***Réflexions autour de la séquence didactique***

C'est à partir de ce terrain de recherche qu'ont été pensées les séquences didactiques de JdR sur table. N'ayant pas trouvé lors de mes recherches préliminaires de matériel pédagogique adapté à mes contraintes, j'ai pensé et créé entièrement les séquences afin de les faire correspondre à mes attentes et à mon public. J'apporte une précision sur le caractère facultatif des ateliers, qui demandait d'accorder une importance particulière à leur élaboration pour ne pas risquer le désengagement des volontaires, par leur abandon ou leur non-réinscription.

Afin de retirer le maximum d'effets positifs sur l'engagement des apprenants, j'ai choisi d'élaborer les séquences en m'appuyant sur le cadre théorique. Dans un premier temps la réflexion sera tournée vers les quatre axes relevés pour susciter l'engagement grâce au JdR, soit : proposer une activité motivante, qui apporte du sens à l'apprentissage, avec un système de jeu adapté et encourageant la création collective. Ensuite, nous aborderons la question des objectifs.

### **Susciter l'engagement avec le jeu de rôle sur table**

#### ***Rendre l'activité motivante***

Le JdR sur table est en soi une activité ludique. Afin de profiter de ce bienfait, chaque séquence pédagogique a été pensée pour mettre en avant au maximum cet aspect. Le caractère facultatif de l'activité devait permettre d'instaurer naturellement une ambiance conviviale ; il n'était pas question de noter les apprenants, ce qui ôtait aux participants toute source de stress liée à la performance. CUPA a par ailleurs permis d'aider

à instaurer une atmosphère détendue en proposant pour chaque atelier une collation gratuite.

Ensuite, il était important de proposer une activité qui corresponde bien aux attentes des étudiants : venir jouer à du JdR sur table. Or, chaque étudiant n'a pas les mêmes représentations d'une partie de JdR. Quelques discussions informelles m'ont permis d'identifier en amont que cette pratique était bien installée chez certains, alors que d'autres connaissaient à peine cette activité ou ne l'avaient jamais pratiquée. Être capable de motiver aussi bien les pratiquants réguliers que les débutants constituait un enjeu fort lors de l'élaboration de la séquence. Les joueurs plus expérimentés devaient pouvoir retrouver ce qui leur plaît dans le JdR (trouver de l'intérêt pour l'univers, les personnages et le système de règle). Quant aux débutants, ils devaient pouvoir s'approprier dans un temps réduit les codes d'une partie de JdR sur table, afin d'être en mesure de profiter pleinement de l'expérience.

Enfin, toujours dans l'optique de rendre l'activité motivante, le ratio entre le temps de jeu et le temps de cours devait être réfléchi pour ne pas risquer de générer de la frustration.

### *Donner du sens à l'apprentissage*

Nous avons vu précédemment que l'opportunité de travailler sur une tâche complexe et stimulante est susceptible d'améliorer l'engagement des apprenants. La séquence devait donc être construite de manière à stimuler leur intérêt et à leur permettre de mobiliser leurs connaissances pour relever des défis. Les objectifs langagiers (linguistiques, pragmatiques et socioculturels) de la séquence devaient être pensés et adaptés pour correspondre au niveau des apprenants, selon les préconisations du CECRL. De la même façon, toujours dans le but de donner du sens aux actions des participants, ces objectifs devaient coïncider avec le scénario et idéalement servir à l'avancée de l'histoire. Ainsi, ils permettraient aux élèves, par l'intermédiaire de leur personnage, de mobiliser tout de suite les connaissances apprises pendant la partie de l'atelier réservée au cours de FLE.

Donner du sens, c'est aussi proposer une expérience complète aux participants ; toute histoire commencée devait trouver sa conclusion dans le temps alloué à l'atelier. Imaginons un scénario d'enquête, il peut être passionnant et intéressant du point de vue du

jeu et de l'apprentissage, mais il peut également devenir frustrant si les joueurs doivent quitter l'activité sans avoir le fin mot de l'histoire. Cela a amené une réflexion sur la construction et le rythme de l'atelier : la conception du scénario devait intégrer cette contrainte.

### ***Proposer un système de jeu adapté et engageant***

La nature même de l'activité de JdR sur table demande une forme d'engagement. Pour s'impliquer dans la situation de jeu, il faut savoir de quoi il est question et savoir les possibilités d'action du personnage. Pour cela et en intégrant les réflexions précédentes, j'ai choisi de sélectionner un système de jeu simple à appréhender au niveau des règles et avec un univers accessible où les joueurs pourraient s'imaginer évoluer facilement : ARIA.

ARIA prend place dans un univers low fantasy, c'est-à-dire un univers où la magie est présente, mais en quantité très limitée. « La magie existe, certes, mais elle est mal connue de la majorité de la population et surtout, elle est extrêmement rare » (FibreTigre, 2021 : 11). En dehors de la présence d'éléments magiques, l'univers se veut d'inspiration médiévale, à taille humaine et surtout réaliste.

Vous ne trouverez pas d'elfe, de semi-homme ou autres créatures classiquement jouables des univers médiévaux-fantastiques. Là encore, l'intérêt est double pour les rôlistes. Les plus expérimentés s'appliqueront à utiliser des moyens de personnalisation autres que la race pour leurs personnages. Quant aux débutants, ils se glisseront encore plus aisément dans un personnage dont ils se sentent intellectuellement proches. (FibreTigre, 2021 : 11)

Et si l'univers se veut facile à appréhender, le système de règle est lui aussi pensé pour être simple. Avec ce système, le MJ est encouragé à placer le PJ au cœur de l'histoire, à varier les situations de jeu, à faire vivre l'univers en l'enrichissant par des descriptions et à limiter au maximum les combats ainsi que les résolutions aléatoires qui nécessitent de lancer des dés (FibreTigre, 2021 : 19-22).

L'essentiel des actions pouvant échouer des personnages passe par le recours à des compétences. Chacune d'elles s'exprime en pourcentage et suppose de lancer un dé à cent faces... Il lui suffira alors de lire le résultat directement sur les dés. Si le résultat du dé est inférieur ou égal à la compétence, l'action est réussie (FibreTigre, 2021 : 27).

Il est important de préciser que l'enseignante/MJ a un rôle très important à jouer, puisque c'est elle qui doit donner le rythme à la partie, répondre aux interrogations (EJ ou HJ) et s'assurer de la bonne distribution du temps de parole entre les participants. Puisque

j'ai endossé ce rôle lors de l'expérience, j'ai fait en sorte de faciliter au maximum le déroulement du jeu, pour laisser de la place pour l'expression, la création et les actions des joueurs.

### ***Encourager la création collective***

La création partagée est à la base de l'expérience de JdR. La dynamique de groupe prend donc une place importante dans l'activité. Lors de la création de la séquence, une bonne dynamique entre les personnages devait être favorisée. Pour cela, les personnages devaient avoir de bonnes raisons de vivre une aventure ensemble et les actions et résolutions impliquant tout le groupe devaient être encouragées. J'y ai vu des enjeux forts autour de la tâche de production écrite que je souhaitais intégrer à l'atelier. Cette tâche a donc été pensée pour être incorporée au scénario de manière à ce que la réalisation de celle-ci soit faite de manière collective.

Lors de la création de la trame scénaristique, j'ai également fait en sorte de renforcer les liens d'attachement entre les personnes du groupe, afin que les PJs éprouvent un certain plaisir à être ensemble. Je me permets une remarque à ce sujet, pour rendre cela possible et simplifier l'équilibrage des compétences, j'ai fait le choix de ne pas créer les personnages en séance. Afin de gagner du temps sur l'atelier, tous ont été choisis en amont par les joueurs et joueuses à partir des archétypes proposés dans le livre de jeu d'ARIA (FibreTigre, 2021 : 59-67).

### **Définir les objectifs**

Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique avec les opérations de Richterich, la définition des contenus d'une séquence pédagogique passe d'abord par deux étapes : l'identification des besoins des apprenants et la formulation des objectifs. Nous avons déjà évoqué le profil des apprenants et avons vu qu'ils n'ont pas d'objectifs spécifiques concernant la langue, sauf peut-être celui de réussir leurs études universitaires en France. Cependant, l'un des buts de CUPA dans la mise en place de ces ateliers facultatifs était d'accorder aux apprenants une « pause » dans leur cursus académique. Il s'agissait donc de proposer autre chose qu'un cours s'apparentant à un cours de Français sur Objectif Universitaire (FOU).

De mon côté, je rappelle que l'objet de cette recherche est l'étude de la production écrite en contexte de JdR. Il était donc évident que mes objectifs mèneraient à une tâche de production écrite par atelier. Pour élaborer les objectifs des ateliers, je suis partie du cadre théorique et me suis basée sur deux choses : le niveau des apprenants et l'envie d'explorer les différentes familles de pratique de l'écrit.

### *S'appuyer sur le niveau des apprenants*

Comme nous l'avons vu précédemment, les apprenants ont majoritairement été évalués entre les niveaux B1 et B2. J'ai donc réfléchi aux objectifs dans le but de répondre aux exigences de ces niveaux. Pour cela, je me suis basée sur les grilles du CECRL évoquant l'écrit pour ces deux niveaux.

Se sont alors détachés les objectifs pragmatiques suivants : écrire un texte, écrire une lettre personnelle, décrire des expériences et impressions, rédiger des rapports, écrire un résumé, argumenter ou encore exposer des raisons.

Pour compléter ces objectifs pragmatiques, j'ai sélectionné ensuite dans l'*Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL* certains objectifs linguistiques, toujours associés aux niveaux B1 ou B2 : les temps du passé (alternance entre passé composé et imparfait), les connecteurs logiques, le champ lexical de la vie professionnelle, le champ lexical du droit et de la justice ou encore les procédés de mise en relief par l'utilisation du pronom relatif (exemple : C'est pour rendre l'activité motivante que j'enseigne par le JdR sur table) (North, 2015 : 74-98).

Quant aux objectifs socioculturels, j'ai pensé élaborer ces derniers en relation avec l'univers et le scénario du JdR, mais aussi avec les pratiques de l'écrit, afin de permettre aux étudiants d'aborder les spécificités d'un écrit français.

### *Travailler sur différentes pratiques de l'écrit*

Puisque la tâche de production écrite devait se dérouler de manière collaborative, il n'est pas pertinent de s'intéresser à la prise de note ici. Aussi, je me suis intéressée aux deux autres familles de pratique de l'écrit, soit les écrits d'interaction et les écrits de production. Afin de proposer des activités variées d'un atelier à l'autre, j'ai sélectionné trois types d'écrits de production : le rapport, le récit narratif et la lettre de motivation. J'ai

également fait le choix d'intégrer autant que possible une dimension interactionnelle à ces écrits, en sélectionnant des PNJ précis pour recevoir leurs productions : un seigneur local, un riche noble amateur de culture et un potentiel employeur.

Maintenant que les bases de la réflexion autour de la création de la séquence didactisée ont été posées, nous allons nous attarder sur les données. Pour rappel, l'objectif principal est de mesurer l'engagement des participants au cours d'une activité d'enseignement du FLE par le JdR. Et pour cela, dans le prochain chapitre, nous allons voir quelles seront les données collectées et les différentes méthodes utilisées dans le but de les recueillir.

## Chapitre 2 — Le recueil des données

### *Les données à recueillir*

Nous l'avons vu précédemment, il existe de nombreuses façons de mesurer l'engagement d'une personne dans une activité. Avant de préciser quelles méthodes ont été utilisées et dans quel but, je souhaiterais préciser que l'objectif était de recueillir des données sur l'engagement pendant l'activité. Il aurait pu être intéressant d'analyser l'engagement avant ou après l'activité, en observant par exemple la communication en amont ou les discussions informelles concernant l'activité, mais cela n'était pas l'objet de cette étude.

Afin d'avoir un aperçu le plus complet possible de l'engagement des apprenants, j'ai sélectionné des données à observer qui correspondaient à chaque composante de l'engagement, selon le modèle de Brault-Labbé & Dubé. Pour la composante comportementale, il s'agissait de relever les données suivantes : présence des apprenants, implication active, marques d'engagement ou de désengagement pendant l'activité et travaux réalisés par les apprenants. Comme moyen de collecte, nous avons utilisé les méthodes suivantes : observation directe et questionnaire. Pour la composante cognitive, puisqu'il s'agit de stratégies internes mises en place par les apprenants, les données étaient de l'ordre de l'autoévaluation et ont été relevées au moyen d'un questionnaire. Quant à la composante affective, les données à relever concernaient l'implication émotionnelle des apprenants lors de l'activité. Leurs ressentis personnels ont été relevés au moyen d'un questionnaire, encore une fois par une méthode d'autoévaluation.

Mais l'analyse ne s'est pas arrêtée au processus d'engagement en lui-même, puisque la recherche s'est poursuivie sur les facteurs favorisant ou défavorisant l'engagement. Les données permettant cette analyse ont été également relevées avec le questionnaire.

Enfin, afin d'être en mesure de répondre à la seconde hypothèse, une analyse a également été faite d'un échantillon de travail, ici les productions écrites.

## *Les méthodes de collecte des données*

### **Le questionnaire**

Le questionnaire a permis de mener une forme d'autoévaluation des apprenants. Les données récoltées ont servi à analyser le ressenti interne des apprenants face à l'activité : comment ils ont perçu leur engagement, comment ils l'ont noté sur une échelle de niveau et ce qu'ils en ont pensé.

Le questionnaire a été élaboré (puis analysé) en appui sur l'ouvrage *Le questionnaire* de De Singly (2020). Il a été rédigé en français<sup>8</sup>, puis traduit en anglais, dans la LM des participants, afin de limiter les risques de mauvaise interprétation des questions. Il a été imprimé et distribué aux apprenants afin qu'ils y répondent à la fin de chaque atelier, pendant un instant dédié. Chacun avait la consigne d'y répondre en utilisant sa LM, encore une fois pour simplifier l'expression de leurs ressentis. Les participantes qui ont participé à deux séances ont pu remplir une seconde fois le questionnaire, à partir de leurs précédentes réponses en les complétant ou modifiant avec un stylo d'une autre couleur.

Le questionnaire était composé de deux parties. La première était destinée au recueil des données personnelles auprès des participants afin d'analyser les variables socioprofessionnelles et de les comparer avec d'autres éléments de réponses apportées par le questionnaire. Cette partie du questionnaire comportait 7 questions de type choix multiples et questions ouvertes. L'objectif était d'établir dans un premier temps le profil de chaque apprenant. Comme nous l'avons vu précédemment, dans le cadre du programme d'échange, ils faisaient déjà partie de la même tranche d'âge (20-23 ans), avaient le même statut (étudiant de niveau universitaire) et la même nationalité (américaine). Nous avons donc cherché à établir des distinctions sur leur niveau de français ainsi que sur leur niveau de connaissance et pratique du JdR.

Avant de passer à la suite du questionnaire, il m'a semblé important d'apporter des précisions sur le terme engagement, en donnant aux participants une définition précise sur laquelle se baser. À cet effet, une définition de la conduite d'engagement (Encyclopédie Universalis, s. d.) leur a été remise, traduite en anglais.

---

<sup>8</sup> Voir Annexe 2

Ensuite, la seconde partie du questionnaire était centrée sur les données à recueillir dans le but de les analyser. Cette partie, bien plus longue que la précédente, comptait 24 champs à remplir. Les questions étaient ouvertes, à choix multiple ou à échelle pour permettre aux participants de graduer leurs réponses. Certains champs enfin étaient des zones d'expressions libres, permettant de recueillir des précisions sur certaines réponses ou encore de laisser un espace ouvert aux remarques, commentaires ou suggestions. Les questions se succédaient, évoquant différents moments de l'atelier de JdR, avec une insistance plus particulière sur la phase de jeu de l'atelier.

### **Les observations directes**

De manière générale, les observations directes sont sensées permettre le recueil de données factuelles et observables concernant les attitudes et comportements des apprenants lors de l'activité. Toutefois, afin d'obtenir des données fiables sur l'engagement pendant le JdR, il faudrait être en mesure de dire précisément quel comportement pouvait relever de l'engagement. Or, la réalité est plus complexe que cela et il était délicat de supposer qu'une donnée comportementale comme le taux de participation orale découlait obligatoirement d'un bon engagement. Aussi, dans cette expérience, les observations directes se sont limitées aux données qui ne pouvaient être soumises à interprétation, soit la présence des participants à l'atelier et les devoirs rendus.

### **Un échantillon de travail : la production écrite**

Pour rappel, l'une des hypothèses de ce travail de recherche concerne la qualité de la production écrite, favorisée par un bon engagement dans l'activité de JdR. Aussi, l'étude d'un échantillon de travail s'est imposé. Il aurait été intéressant de comparer la production rédigée au cours de cet atelier avec un écrit similaire, produit dans une classe à l'enseignement plus traditionnel. Néanmoins les contraintes de ce terrain n'ont pas rendu possible l'établissement de cette comparaison. La production recueillie a néanmoins constitué une donnée intéressante, car elle a permis d'observer le respect des consignes et des attendus par les apprenants, ainsi que d'évaluer la qualité générale de la production.

### **Le ressenti de l'enseignante**

La dernière méthode de recueil des données utilisée a été la prise de note pendant l'atelier. En effet, lorsque j'ai animé celui-ci, j'ai pu éprouver certains ressentis concernant l'engagement des apprenants. J'avais conscience que ceux-ci pouvaient être subjectifs, néanmoins il m'a semblé intéressant de les noter afin de pouvoir éventuellement les mettre en parallèle avec les données du questionnaire. Le recueil s'est fait sous la forme de prise de notes pendant la séance, lorsque l'occasion d'y prêtait. La plupart des notes ont été prises lors de la production écrite, pendant que les apprenants n'avaient plus besoin de MJ.

## Chapitre 3 — Présentation des ateliers

### *Présentation des trois ateliers*

Suite aux réflexions abordées dans les deux précédents chapitres, j'ai élaboré trois séquences didactiques, intégrant le JdR sur table comme outil pédagogique dans l'enseignement du FLE. Chaque atelier a été conçu pour durer 2 h. Même si le contenu différerait d'un atelier à l'autre, chacun a été construit avec une structure similaire, rendant ainsi leur comparaison possible lors du recueil et de l'analyse des données.

Les trois séquences sont présentées succinctement dans le tableau 6.

Tableau 6 : Présentation des trois ateliers de JdR

	<b>Atelier 1</b>	<b>Atelier 2</b>	<b>Atelier 3</b>
<b>Titre de l'atelier</b>	Une histoire de bailli	La guilde des voleurs	À l'abordage de Petite Poule
<b>Date</b>	17 avril 2023	5 mai 2023	9 mai 2023
<b>Participants</b>	Aurelia, Ella, Nicole	Aurelia, Ella, Jesse	Daniella, Maya
<b>Objectifs linguistiques</b>	- Vocabulaire : champ lexical du droit et de la justice	- Vocabulaire : champ lexical du théâtre - Grammaire : la mise en relief par l'utilisation du pronom relatif	- Vocabulaire : champ lexical de la navigation ; champ lexical de la candidature professionnelle
<b>Objectifs pragmatiques</b>	- Raconter des événements passés - Argumenter - Rendre une sentence	- Raconter une histoire - Insuffler du dynamisme au récit	- Rédiger une lettre de motivation - Présenter son parcours et ses qualités
<b>Objectifs socioculturels</b>	- La justice au Moyen-Âge - Le rapport écrit	- Le théâtre de rue au Moyen-Âge	- La navigation au Moyen-Âge - Trouver un emploi
<b>Production écrite</b>	Écrire un courrier pour décrire une situation et annoncer une décision (sentence).	Écrire le résumé d'une pièce de théâtre (inventée), afin de donner envie aux spectateurs de la voir.	Écrire une lettre de motivation pour intégrer l'équipage d'un navire.
<b>Résumé de l'intrigue du JdR</b>	Le groupe voyage jusqu'à un petit village où on fait appel à eux pour mener une enquête sur une mort mystérieuse et rendre une décision de justice. La suite de leur voyage les amène ensuite à visiter un mystérieux monastère où ils affronteront des dangers.	Le groupe prend connaissance d'une menace qui plane sur un de leurs amis. Pour l'aider ils doivent passer une épreuve et se faire embaucher comme acteurs par le plus riche habitant de la ville. Une fois introduits chez lui, leur épreuve consiste à voler un objet.	Le groupe doit poursuivre son voyage, pour résoudre un problème dans une autre ville. Ils doivent prendre la mer au plus vite, mais des restrictions les empêchent d'embarquer autrement qu'en se faisant embaucher comme marins. Une fois arrivés à la première ville, ils doivent résoudre une affaire de vols, dont les responsables s'avèrent être une bande de jeunes enfants.

## ***Présentation détaillée d'un atelier***

Il ne serait pas forcément pertinent de détailler le contenu exact de chacun des ateliers, mais afin d'en donner une idée précise, je choisis de présenter celle conduite le 5 mai 2023, intitulée *La guilde des voleurs*. Celle-ci a été divisée en plusieurs parties.

### **Partie 1 : le cours de FLE**

Afin que l'atelier de JdR ne soit pas uniquement un moment réservé au jeu et à l'amusement, une partie de l'atelier a été dédiée à l'enseignement du FLE. Sur les 2 h d'atelier, j'ai choisi de consacrer 15 minutes à cette partie, afin de réserver un maximum de temps au JdR.

Pour que ce moment soit le plus efficace possible, j'ai choisi d'envoyer en amont aux participants un document de préparation<sup>9</sup> pour les joueurs. Celui-ci avait plusieurs objectifs. Le premier était d'introduire l'une des thématiques principales du JdR ; dans l'atelier 2, il s'agissait du théâtre. Ensuite, ce document était destiné à donner aux participants une liste de vocabulaire relié à cette thématique, pour qu'ils puissent le mobiliser pendant la partie JdR. Un autre objectif de ce document était d'aborder une notion langagière pour répondre aux objectifs linguistique ou pragmatique ; dans l'atelier 2, il s'agissait de grammaire avec l'utilisation du pronom relatif pour mettre en relief un élément dans la phrase. Enfin, ce document était destiné à leur donner quelques ressources supplémentaires (en français) au cas où ils voudraient approfondir le sujet d'un point de vue culturel. Dans l'atelier 2 je leur ai proposé deux vidéos sur le théâtre au Moyen Âge et un résumé vidéo (en version très contemporaine) de la pièce *Cyrano de Bergerac* d'Edmond Rostand.

Ce document a été pensé pour servir de base de discussion lors du cours de FLE, notamment pour vérifier que la notion de grammaire était bien acquise. Cette première partie de discussion était bien séparée du temps de jeu. Même si avec les participants nous devons évoquer les thèmes forts du JdR, personne ne devait encore jouer son personnage. Ce temps devait permettre de recueillir l'avis des participants sur les sujets qui seraient abordés et d'amorcer la transition vers le JdR en douceur.

---

<sup>9</sup> Voir Annexe 3

## Partie 2 : le JdR

Avant l'entrée en jeu et après le cours de FLE, un temps spécial était prévu pour amorcer le JdR. Ce temps était destiné à briefer les participants sur les règles de sécurité émotionnelle, à rappeler les règles du jeu (si nécessaire) et à expliquer la façon dont la production écrite s'intégrerait au jeu. Il s'agissait des derniers moments avant l'entrée dans le cercle magique, annoncée oralement par la MJ.

Ensuite, le JdR pouvait commencer. Chaque participant devait incarner son personnage et interagir avec le groupe, guidé par la MJ (moi) qui déroulait le scénario, tout en le faisant évoluer en fonction des actions des joueurs. Pour conduire l'atelier, je me suis appuyée sur un document support<sup>10</sup>, qui m'a servi de guide tout au long des 2 h, majoritairement pour la partie JdR. Il est toutefois bon de rappeler que le JdR est une construction collective. À tout moment, si la MJ prévoit une base scénaristique, celle-ci est susceptible d'évoluer en fonction des choix et actions des joueurs. Lors des ateliers, mes bases de scénario ont été adaptées de la campagne d'ARIA et plus spécifiquement des chapitres « Une histoire de bailli » (FibreTigre, 2021 : 76-103) « Aria » (FibreTigre, 2021 : 118-147) et « Cabotage et cabotinages » (FibreTigre, 2021 : 162-187). Lors de la rédaction de mon document support, il n'était pas question de couvrir avec exhaustivité toutes les directions qui pourraient être prises par les joueurs (cela n'était d'ailleurs pas possible). Ce document était plutôt destiné à indiquer les points clés du scénario afin de trouver un moyen d'y revenir en faisant preuve de flexibilité et de créativité si jamais les joueurs s'en écartaient trop.

Pour résumer les étapes scénaristiques de l'atelier 2, le JdR devait amener les personnages à : délivrer l'un des leurs qui était prisonnier d'une cage (10 minutes), puis rejoindre la capitale pour retrouver une personne proche. Cette personne leur donnerait une mission d'infiltration dans un luxueux manoir (10 minutes). Passées ces 20 minutes de jeu, les participants arriveraient au moment de la production écrite (30 minutes), ici, il leur était demandé d'inventer une pièce de théâtre et de la résumer par écrit. Le destinataire de cet écrit était le Seigneur du manoir. S'il appréciait le contenu de sa lecture, il les inviterait à jouer la pièce chez lui. Il est à noter que pendant la phase de production écrite, les participants étaient toujours dans leurs personnages et devaient interagir avec les intérêts de ceux-ci en tête. Lorsque l'écrit était finalisé, le scénario pouvait continuer de se

---

<sup>10</sup> Voir Annexe 4

dérouler : les personnages devaient rencontrer le Seigneur du manoir et argumenter en faveur de leur pièce (10 minutes), ensuite, ils devaient effectuer leur mission d'infiltration, où ils avaient des pièges à déjouer, pour dérober un objet qui se trouvait dans le manoir (10 minutes). Venait enfin le temps de conclure et de clore l'aventure du jour de manière satisfaisante pour tous, que la mission soit une réussite ou un échec (10 minutes).

### **Partie 3 : le débrief**

J'ai choisi de faire finir le JdR 15 minutes avant la fin de l'atelier, pour plusieurs raisons. La première et la plus importante des raisons était que ce moment permettait de marquer de manière explicite la sortie du cadre du jeu pour les participants. Ainsi, un temps de discussion pouvait avoir lieu avec les participants sortis de leurs personnages. Ce moment devait permettre de s'assurer que tout le monde avait bien vécu le moment et de répondre aux éventuelles questions.

Ce moment devait permettre de recueillir les ressentis à chaud des participants, sur l'atelier qu'ils venaient de vivre. Une fois le tour de table effectué et la sortie du jeu actée, chacun pouvait être interrogé sur l'expérience partagée et remplir le questionnaire.

Enfin, la clôture de l'atelier a également servi à amorcer l'atelier suivant. Ce moment a permis de redonner les informations pratiques, mais aussi de proposer aux participants une activité supplémentaire facultative. Celle-ci, s'ils la réalisaient, leur permettrait de bénéficier d'avantages pour leur personnage lors de la prochaine partie.

Nous avons, dans cette deuxième partie, présenté la construction de la séquence de JdR sur table didactisée qui a servi à relever les données pour l'analyse. Nous avons évoqué les spécificités du terrain de recherche et notamment certaines contraintes (atelier facultatif, disponibilité des étudiants) qui ont demandé souplesse et adaptation pour rendre l'expérience possible. Avant la création des contenus pédagogiques et l'élaboration des objectifs, de nombreuses réflexions ont été menées pour que la séquence puisse bénéficier au maximum des avantages présumés de l'utilisation du JdR sur table comme outil pédagogique.

Une fois ces bases réflexives posées, nous sommes rentrés dans le détail de la méthodologie. Tout d'abord, nous nous sommes concentrés sur les données à recueillir et

avons vu les différents moyens à notre disposition pour le faire. Il s'agissait donc de collecter des données sur les différents composants du processus d'engagement, ainsi que sur les facteurs favorisant ou défavorisant l'engagement. Afin d'offrir une analyse la plus complète possible, les méthodes de collectes suivantes ont été retenues : le questionnaire, l'observation directe, le ressenti de l'enseignante et l'échantillon de travail.

Ensuite, lorsque tout ceci a été posé, le dernier chapitre a été consacré à la présentation des ateliers. Tout d'abord, nous avons vu les grands points de chacun des trois ateliers. Et pour finir, nous sommes rentrés dans le détail d'une séquence en particulier, pour en présenter les différentes phases (le cours de FLE, le JdR avec la production écrite, puis le débrief) de manière complète et détaillée.

## **Partie III**

-

## **Analyse des données**

## Introduction à l'analyse

Avant de rentrer dans le détail de l'analyse, j'aimerais introduire cette dernière en soulignant certains points.

Il est important de préciser que la méthodologie de ce travail de recherche ne permettra pas de faire des généralités. Malgré la similarité des profils, les données relevées ne concernent que six personnes. Aussi toute l'analyse est à prendre avec prudence, car elle se réfère à un échantillon précis, qui n'est pas représentatif de toute la population d'étudiants américains (niveau universitaire), jeunes adultes (20-23 ans) et en semestre d'étude à l'étranger.

Pour présenter plus précisément le questionnaire de cette étude, certaines questions (type QCM) ont pu être analysées selon des critères quantitatifs et donner des résultats chiffrés (qui seront présentés sous forme de tableau). Quant aux questions ouvertes, les arguments ont été regroupés en fonction de leurs similitudes. L'analyse dans son ensemble se veut la plus objective possible. Il en est de même pour les observations directes de l'enseignante, même si celles-ci en particulier peuvent être empreintes de certains biais d'observation. Toutes les réponses aux questionnaires sont consultables en annexe<sup>11</sup>.

Chaque donnée a été étudiée avec attention et les réponses ou observations ont été mises en regard des paramètres socioculturels des étudiants, renseignés dans le questionnaire. Ces paramètres ont été les suivants :

- le niveau de FLE de l'apprenant (ici de A2 à B2+) ;
- la connaissance ou pratique du JdR par l'apprenant : une personne ne connaissait pas l'activité, deux personnes avaient entendu parler du JdR sur table mais sans y avoir joué, une personne avait une pratique très occasionnelle (3 à 10 fois) et deux personnes avaient une pratique plus importante (plus de 10 fois) ;
- les aprioris des apprenants avant la séance : une seule personne avait des aprioris négatifs (inquiétudes sur sa créativité et sur sa capacité à comprendre les règles du jeu), les cinq autres n'en avaient pas, pour différentes raisons (aprioris positifs sur cette méthode d'enseignement, bonnes expériences passées ou pratique intensive de l'activité de JdR).

---

<sup>11</sup> Annexes 5 à 10

J'aimerais enfin apporter une précision sur le nombre de réponses reçues. Sur les six participants aux ateliers, deux personnes ont assisté à deux séances, Aurelia et Ella. Je leur ai donc fait remplir deux fois le questionnaire (en leur fournissant une copie de leurs réponses précédentes). Dans cette analyse n'apparaîtront que six réponses. J'ai sélectionné leur première réponse pour les données chiffrées, mais me suis permis de préciser en commentaire si leurs réponses ont évolué d'un atelier à l'autre.

## Chapitre 1 — Les différentes composantes de l'engagement

### *L'engagement comportemental ou sociorelationnel*

#### **Le travail fourni en dehors des ateliers**

Pour rappel, l'atelier de JdR sur table était un atelier facultatif. Aussi il n'y avait aucune obligation académique pour l'apprenant d'y assister. Le format de l'atelier a cependant été pensé pour être préparé un peu en amont.

La question 10 du questionnaire traitait du document de préparation envoyé quelques jours avant l'atelier. Il s'agissait de savoir si les participants avaient dédié du temps à sa lecture, voire avaient effectué des recherches complémentaires sur le sujet. Tous les participants ont affirmé avoir lu le document avant l'atelier. Deux l'ont parcouru rapidement sans chercher à le comprendre en profondeur et quatre l'ont lu attentivement. Sur ces quatre, deux apprenants ont même consulté l'une des vidéos ressources citées dans la section « pour aller plus loin ». Il est intéressant de constater que les deux participants ayant regardé les vidéos sont Ella et Jesse, soit ceux avec le plus haut niveau de FLE du groupe. Il est également intéressant de relever qu'Aurelia indique avoir survolé le document, avec l'intention d'y revenir plus tard, ce qu'elle a oublié de faire. Cependant, sa réponse n'évolue pas dans son second questionnaire, elle est restée cantonnée à une lecture rapide. Quant à Ella, elle affirme ne pas avoir regardé de vidéo la seconde fois.

Du côté des observations directes, celles-ci se sont portées sur la proposition de travail à fournir entre deux ateliers. Pour rappel, cette production écrite était facultative et réservée aux deux participantes qui s'étaient inscrites sur plusieurs séances. Aucune production facultative n'a été rendue.

Tout le monde affirme avoir préparé la séance, à différent niveau, ce qui traduit d'une forme d'engagement en amont de l'activité. Nous constatons toutefois que cet engagement est plutôt stable ou dégressif pour les deux participantes qui ont assisté à deux ateliers. L'activité proposée pour faire suite à l'atelier n'a pas été faite, malgré l'occasion d'obtenir des avantages pour leur personnage, ce qui ne témoigne pas d'un fort engagement une fois l'atelier terminé.

## Engagement envers les autres participants

Les questions 11 et 12 interrogeaient le ressenti des apprenants : ils devaient utiliser une échelle pour évaluer leur niveau d'engagement envers les autres personnes présentes pendant l'atelier par rapport à un cours de FLE plus traditionnel. Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau 7 :

Tableau 7 : Réponses Q11  
Engagement envers le groupe, par rapport à un cours traditionnel

	<b>Beaucoup moins engagé</b>	<b>Un peu moins engagé</b>	<b>Engagé de la même façon</b>	<b>Un peu plus engagé</b>	<b>Beaucoup plus engagé</b>
L'enseignante / MJ		1	1	1	3
Les autres participants à l'atelier				2	4

Il ressort de cette réponse que les participants se sont sentis plus engagés envers les autres participants, que lors d'un cours de FLE plus traditionnel (deux personnes « un peu plus engagées » et quatre « beaucoup plus engagées »). Cet engagement est un peu moins marqué envers l'enseignante/MJ, même si une personne reste un peu plus engagée et trois personnes beaucoup plus engagées. J'aimerais faire deux remarques à ce propos. Premièrement, la personne « un peu plus engagée » précise néanmoins qu'elle aurait pu aussi répondre « beaucoup plus engagée », mais qu'elle avait voulu marquer la différence, car elle s'est sentie spécifiquement engagée envers les autres participants. Ensuite, les deux participantes qui se sont placées les plus à gauche sur l'échelle sont Ella et Aurelia. Chacune a fait évoluer cette réponse d'un cran vers la droite sur le second questionnaire, montrant un engagement fluctuant envers l'enseignante d'un atelier sur l'autre.

Dans un autre registre, l'apprenante qui avait des appréhensions avant la séance évoque un point intéressant :

Pendant la partie du CV, j'ai dû m'engager avec l'autre participant·e et nous mettre d'accord sur nos rôles et pensées. Dans une classe traditionnelle d'environ 15 personnes je suis moins engagée mais cela me permet de parler quand je le veux. Ça te force à t'engager, ce qui a du pour et du contre. Contre, parce que je me suis sentie mal de ralentir le jeu [traduction libre].

Quant à la comparaison avec une classe plus traditionnelle, les réponses des apprenants se disant plus engagés évoquent les points suivants : classe plus démocratique et terre à terre, communications et réflexions moins alourdies par le formalisme

académique, impression que tous les autres participants étaient engagés, la MJ donne plus de place pour la participation.

Remarque : les étudiants ont tous souhaité préciser leur réponse, mais un commentaire sortait du cadre de la question telle que je l'avais imaginée pour parler du contexte du JdR. Peut-être que la question n'était pas suffisamment claire, ou bien que la personne en a profité pour s'exprimer plus librement sur l'atelier.

Toujours concernant l'engagement sociorelationnel, les questions 22 et 23 demandaient aux apprenants de mesurer leur engagement sur une échelle, par rapport à leur place dans le groupe et la cocréation.

Tableau 8 : Réponses Q22  
Engagement par rapport au groupe et à la cocréation d'une histoire

	<b>Pas du tout engagé</b>	<b>Peu engagé</b>	<b>Modérément engagé</b>	<b>Plutôt engagé</b>	<b>Très engagé</b>
Le groupe et la cocréation d'une histoire narrative collective		1	1	2	2

Les résultats montrent un bon engagement général, avec quatre personnes plutôt engagées ou très engagées. Il est intéressant de constater que les deux personnes qui se sont le plus engagées sont celles qui avaient le plus de pratique du JdR sur table. De la même façon, la personne peu engagée est celle qui vivait sa première expérience. Elle en révèle un peu plus sur ses ressentis en écrivant le commentaire suivant : « je pense que mon·ma partenaire a plus conduit la narration en phase 2 à cause de son esprit créatif [traduction libre]. » Un sentiment proche a été exprimé à un autre endroit du questionnaire (en commentaire de la question 20), cette fois-ci par un joueur de JdR expérimenté. Lui s'exprime depuis l'autre position « Parfois j'ai eu l'impression de trop parler... peut-être qu'il peut y avoir un moyen de cadrer les personnes (comme moi) pour que leur participation ait un créneau limité [traduction libre]. » Dans un autre registre, quelques personnes ont exprimé des freins à une conduite plus engagée, notamment l'envie de ne pas prendre toutes les décisions pour le groupe. D'autres freins sont intervenus, qui seront évoqués un peu plus loin dans l'analyse. Il est intéressant de remarquer qu'une nouvelle fois, les deux participantes qui ont assisté à deux ateliers ont fait évoluer leur réponse d'un atelier à l'autre. Elle était modérément engagée pour l'atelier 1 et plutôt engagée pour

l'atelier 2. Quant à Aurelia, elle était plutôt engagée à l'atelier 1 et très engagée pour l'atelier 2. Elle explique ce gain d'engagement ainsi : « j'étais très enthousiaste à propos de l'exercice écrit et donc j'ai pris la parole fréquemment [traduction libre]. »

La question 24, quant à elle, interrogeait sur la dynamique de groupe, à savoir si elle avait contribué positivement à leur expérience. Les quatre participants des deux premiers ateliers ont tous répondu « oui » et commenté leur réponse en évoquant les points suivants : objectifs similaires pour les personnages, amusement général, facilité de communiquer à l'intérieur de ce petit groupe, connexion avec les autres participants, travail créatif collectif. Une participante a d'ailleurs profité du champ libre de cette question pour proposer une légère augmentation de la taille du groupe, pour arriver à 4-5 joueurs.

Les deux personnes ayant assisté au troisième atelier, sans pour autant répondre non à la question, sont moins affirmatives. L'une évoque la relation à l'autre de la façon suivante « je ne parle pas vraiment à Maya, iel n'est pas un·e ami·e. Je ne suis pas sûre de comment ça m'aurait impactée si j'avais joué avec un ami. » Quant à l'autre, un·e habitué·e du JdR sur table, iel suppose que le manque d'expérience de sa partenaire a rendu la connexion avec son personnage difficile.

Dans une activité collective qui encourage la collaboration et la coopération, le ressenti des apprenants va bien dans le sens d'un engagement fort avec les autres participants. Il ressort de ces réponses que **dans un contexte de JdR, la collaboration favorise l'engagement**, ce qui confirme la première partie de notre seconde hypothèse.

Il est intéressant de commenter ce résultat avec plusieurs remarques. Premièrement, l'engagement peut être vécu de manière plus ou moins positive. Par exemple, il peut être vécu comme « forcé » par une personne qui ne souhaite pas ralentir le groupe. Ensuite, la dynamique de groupe a son importance. Certains apprenants ont spontanément parlé de la distribution du temps de parole, ce qui démontre qu'ils accordent une certaine importance à la question et au fait que celle-ci soit équilibrée. Quant aux apprenants qui ont apprécié la dynamique de groupe, il ressort une appréciation générale des moments collectifs de création et d'amusement (ce qui se rapproche de la dimension affective de l'engagement).

### L'implication active en fonction des phases de l'atelier

Les questions 17 à 20 proposaient aux apprenants d'évaluer leur niveau d'implication active (par exemple l'écoute active ou la participation) sur une échelle, en fonction de la phase de l'atelier. Pour rappel, la phase 1 correspondait à la phase de cours avant le lancement du JdR, la phase 2 correspondait à la phase de jeu et la phase 3 correspondait à la phase de débrief. Les réponses des apprenants sont présentées dans trois tableaux, pour souligner certaines convergences entre implication et expérience passée du JdR sur table.

Tableau 9 : Réponses Q17-19  
Implication active sans expérience de JdR

	<b>Pas du tout impliqué</b>	<b>Peu impliqué</b>	<b>Modérément impliqué</b>	<b>Plutôt impliqué</b>	<b>Très impliqué</b>
Phase 1 : écoute et compréhension					1
Phase 1 : expression orale					1
Phase 2 : écoute et compréhension			1		
Phase 2 : expression orale			1		
Phase 2 : production écrite			1		
Phase 3 : écoute et compréhension					1
Phase 3 : expression orale					1

Le tableau 9 présente les réponses de Daniella, la participante qui n'avait aucune expérience de JdR. Il est intéressant de constater un décrochage dans son implication juste au moment du jeu.

Tableau 10 : Réponses Q17-19  
Implication active avec expérience de JdR réduite

	<b>Pas du tout impliqué</b>	<b>Peu impliqué</b>	<b>Modérément impliqué</b>		<b>Plutôt impliqué</b>	<b>Très impliqué</b>
Phase 1 : écoute et compréhension			1		2	
Phase 1 : expression orale			3			
Phase 2 : écoute et compréhension					2	1
Phase 2 : expression orale				1	2	
Phase 2 : production écrite				1	1	1
Phase 3 : écoute et compréhension			1	1	1	
Phase 3 : expression orale		1	1	1		

Le tableau 10 présente les réponses des trois participantes qui ont déjà eu une pratique du JdR avant les ateliers. La pratique reste cantonnée à quelques séances (moins de dix), notamment pour deux d'entre elles qui ont découvert le JdR lors des premiers ateliers mis en place à CUPA. Pour des raisons de lisibilité, je n'ai pas noté dans ce tableau les évolutions d'Aurelia et Ella entre l'atelier 1 et l'atelier 2, alors qu'il y en a eu. Une nouvelle fois Aurelia s'est dite un peu plus engagée lors de l'atelier 2 (phase 1 et 2). Quant à Ella, elle s'est dite un peu plus engagée lors de l'atelier 2 (phase 1) et un peu moins engagée lors de l'atelier 2 (phase 3). Autre remarque sur ce tableau, la colonne grisée correspond à une réponse entre deux cases, qui n'était pas proposée dans le questionnaire mais que les étudiantes ont choisi de rajouter sur leur exemplaire papier.

Contrairement au tableau 9, celui-ci montre une meilleure implication durant la phase de jeu, ce qu'Aurelia commente de manière consciente en parlant de son engagement : « plus engagée pendant la partie de rôle play [traduction libre]. » Quant à la personne qui a affirmé avoir été moins impliquée pendant la phase 3 (expression orale), celle-ci l'explique de la façon suivante : « je pense qu'il me faut généralement un peu plus de temps pour réfléchir, donc pendant la phase de débrief, je n'avais pas encore d'idées [traduction libre]. » Il est intéressant de noter qu'une participante a apporté une précision sur l'une de ses échelles, celle qui s'est indiquée « plutôt impliquée » dans la production

écrite de la phase 2. Elle précise « Je n'ai juste pas écrit :) [traduction libre]. » Il est possible qu'elle apporte cette précision pour souligner un engagement présent, bien que moins facile à observer du fait qu'une autre personne tenait le stylo à ce moment-là.

Tableau 11 : Réponses Q17-19  
Implication active avec pratique régulière du JdR

	<b>Pas du tout impliqué</b>	<b>Peu impliqué</b>	<b>Modérément impliqué</b>	<b>Plutôt impliqué</b>	<b>Très impliqué</b>
Phase 1 : écoute et compréhension				1	1
Phase 1 : expression orale				1	1
Phase 2 : écoute et compréhension					1
Phase 2 : expression orale					2
Phase 2 : production écrite					2
Phase 3 : écoute et compréhension				1	1
Phase 3 : expression orale			1		1

Le tableau 11 enfin présente les réponses des deux participants les plus expérimentés en JdR sur table. Cette fois-ci, la colonne grisée correspond à une moyenne que j'ai faite, puisqu'un participant avait coché deux cases pour une même ligne. À une exception près (implication modérée), ce tableau montre une bonne implication (voire très bonne) des deux apprenants pendant toutes les phases de l'atelier.

Le tableau suivant rassemble les réponses précédentes dans un même tableau, avec une attention plus particulière portée sur la phase de JdR.

Tableau 12 : Réponses Q17-19  
Implication active tous les apprenants

	Pas du tout impliqué	Peu impliqué	Modérément impliqué	Plutôt impliqué	Très impliqué		
Phase 1 : écoute et compréhension			1		3	2	
Phase 1 : expression orale			3		1	2	
Phase 2 : écoute et compréhension			1		2	1	2
Phase 2 : expression orale			1	1	2		2
Phase 2 : production écrite			1	1	1		3
Phase 3 : écoute et compréhension			1	1	1		3
Phase 3 : expression orale		1	2	1			2

Cette superposition des trois tableaux permet de faire ressortir que pendant la phase de JdR sur table, les données relevées montrent une implication supérieure (voire très supérieure) à la moyenne de l'échelle pour la majorité des apprenants. Cela va dans le sens de notre première hypothèse : **l'utilisation du JdR sur table comme technique pédagogique semble bien avoir des effets positifs sur l'engagement des apprenants.**

Une nouvelle fois, commentons ce résultat en reprenant les observations précédentes. Il est intéressant de remarquer une certaine correspondance entre l'expérience de JdR sur table et l'implication active au cours de l'activité. En effet, les joueurs plus chevronnés ont fait preuve d'une implication plutôt forte lors de toutes les phases de l'atelier. De l'autre côté, il y avait une plus grande fluctuation de l'engagement en fonction des phases chez les personnes moins expérimentées en JdR sur table. Cette tendance mériterait confirmation lors d'une étude à plus grande échelle, d'autant plus qu'encore une fois, les participantes ayant fait deux ateliers montrent un engagement toujours fluctuant d'un atelier à l'autre.

### **L'inscription répétée aux ateliers**

Étant donné que l'atelier était totalement facultatif et hors cursus scolaire, la simple présence des apprenants à celui-ci constituait une forme d'engagement comportemental.

J'aimerais présenter certains chiffres obtenus par observation directe. Sur les 22 étudiants de la promotion de CUPA, sept ont participé à au moins un atelier de JdR sur table, soit presque un tiers. Parmi ces sept étudiants, quatre d'entre eux ont participé à plusieurs ateliers et parmi ces quatre personnes chacun a participé à un total de quatre ateliers.

Regardons maintenant les réponses aux questions 29 et 30 du questionnaire (tableau 13), à savoir si les participants aimeraient participer à nouveau à des ateliers du même type (apprendre le FLE grâce au JdR).

Tableau 13 : Réponses Q29-30  
Envie de participer à un atelier similaire

	<b>Pas du tout envie</b>	<b>Assez peu envie</b>	<b>Moyennement envie</b>	<b>Plutôt envie</b>	<b>Vraiment envie</b>
Envie de participer à nouveau à un atelier similaire		1		1	4

Cinq participants sur six ont envie de renouveler l'expérience, dont quatre qui en ont vraiment envie. Parmi ceux-là, l'un des participants précise qu'il est « toujours prêt à participer à un atelier d'improvisation [traduction libre] », ce qui laisse entendre que son envie est liée avant tout à l'aspect ludique de l'activité. Cette même personne propose même de « [m'] aider pendant l'été si j'ai encore besoin de joueurs ou de commentaires [traduction libre]. » Un·e autre participant·e précise qu'iel aimerait « apporter cette idée à son école, parce qu'[iel] pense que c'est un outil formidable [traduction libre]. »

Quant à la personne qui affirme avoir assez peu envie de reconduire l'expérience, il s'agit de la participante qui n'avait pas d'expérience de JdR et qui, nous l'avons vu plus haut, ne s'est que modérément impliquée pendant la phase de jeu. Elle s'interroge néanmoins dans les champs d'expression libre sur ce qui aurait pu changer son engagement, comme revoir le rythme de la séance en proposant des pauses ou expliquer les règles du jeu de rôle en anglais. Ces commentaires témoignent d'une certaine forme d'investissement ou au moins une réflexion sur le sujet.

#### **Parler des ateliers en dehors de la séance**

J'ai conscience qu'il est impossible de relever de manière complète et objective les conversations qu'il aurait pu y avoir sur les ateliers en dehors de la classe. Aussi, pour cette partie, je ne prétends pas à l'exhaustivité, mais je voudrais cependant ajouter des données

provenant d'une autre source : le questionnaire de fin de semestre de CUPA. Celui-ci était remis à tous les étudiants, afin qu'ils puissent livrer leurs avis et ressentis sur leur expérience universitaire en France. Il est à noter que les questions ne faisaient pas précisément référence aux ateliers d'enseignement du FLE par le JdR sur table, mais plutôt au FLE en général ou à l'équipe pédagogique et administrative de CUPA. En date du 5 juin, sur les six étudiants dont il est question dans cette étude, quatre ont rendu ce questionnaire de fin de semestre et tous les quatre ont évoqué les ateliers. Certains l'ont fait pour dire qu'ils avaient aimé (trois des réponses, dont une qui affirme que ces ateliers vont lui manquer) ou encore pour dire que cela les avait aidés (deux réponses).

Cette analyse sur l'engagement comportemental des apprenants a déjà permis de confirmer partiellement nos hypothèses de départ. Avant de chercher à aller plus loin en identifiant plus précisément les causes de l'engagement (ou du désengagement), poursuivons notre analyse avec les autres composantes de l'engagement.

### ***L'engagement cognitif***

Pour rappel, l'engagement cognitif fait référence au comportement de l'apprenant à l'égard des connaissances, à savoir s'il met en place des stratégies d'apprentissage en particulier. Les données relevées avec le questionnaire ont permis de s'intéresser à deux points : la prise de note (question 25) et l'appui sur le document de cours (question 26).

#### **La prise de note pendant l'atelier**

Tous les apprenants à un moment ou à un autre ont pris des notes. Cependant, les deux participantes qui ont assisté à plusieurs ateliers n'ont pris des notes que lors du premier, l'une d'elles expliquant que pour le deuxième « l'information était fournie (imprimée) [traduction libre]. » Cinq apprenants sur six ont pris des notes à propos du français et ils étaient le même nombre à prendre des notes à propos du JdR. Il est peu surprenant de constater que la participante qui n'a pas pris de note sur le jeu est encore une fois la participante qui ne s'est que modérément impliquée pendant la phase de jeu. En revanche, cela ne l'a pas empêchée de prendre des notes sur le français.

## La réutilisation du vocabulaire

Pendant l'atelier, les apprenants avaient accès au document de préparation qui leur avait été envoyé en amont. La question 26 permettait de savoir si pendant la séance, ils avaient mobilisé des savoirs appris grâce au document de préparation. Cinq apprenants sur six ont dit avoir utilisé des informations du document et cinq apprenants sur six ont affirmé avoir réemployé du vocabulaire. Le document contenant de nombreuses informations relatives aussi bien au contexte qu'à la langue, la question aurait peut-être mérité davantage de précision afin de savoir quelle partie du document spécifiquement avait pu être réutilisée. Quoiqu'il en soit, le document de préparation leur a été utile puisqu'il a été réinvesti dans le cours par la totalité des apprenants, soit pour les informations soit pour le vocabulaire.

Il est également intéressant de constater que la question du vocabulaire semble plutôt centrale, puisque celle-ci revient à d'autres endroits du questionnaire, notamment pour Ella qui explique s'être « engagée à [s]'impliquer davantage et à apprendre le vocabulaire pour vraiment comprendre le jeu et mieux y participer [traduction libre]. » Ce commentaire en particulier témoigne bien d'une stratégie d'apprentissage élaborée par l'apprenante pour l'atelier, donc d'un engagement cognitif motivé par le jeu. Maya a exprimé quelque chose d'approchant en réponse à la question 21. Iel dit avoir été plus investi·e dans le vocabulaire que lors d'une classe plus traditionnelle.

L'engagement cognitif faisant référence à des processus internes, il reste une composante impossible à observer. Le questionnaire permet d'éclairer quelques points, montrant une forme d'engagement grâce à l'utilisation des supports et plus spécifiquement des listes de vocabulaire. Nous manquons toutefois de précisions sur les intentions des apprenants ou sur les processus internes qu'ils ont pu mobiliser, pour tirer des conclusions plus précises sur leur engagement cognitif. Poursuivons maintenant avec la dernière composante du processus d'engagement, la composante affective.

## *L'engagement affectif*

### **La relation avec le personnage**

Les questions 13 à 16 concernaient le personnage que les joueurs ont incarné pendant la partie. Il était question pour moi de déterminer si le cadre secondaire et le fait d'agir en tant que personnage et non en tant qu'eux-mêmes ont pu avoir une influence sur leur engagement.

Tableau 14 : Réponses Q13  
Ressenti d'un lien émotionnel avec le personnage

	<b>Pas du tout</b>	<b>Assez peu</b>	<b>Moyennement</b>	<b>Plutôt</b>	<b>Tout à fait</b>
Ressenti d'un lien émotionnel avec le personnage	1	1	2		2

Tableau 15 : Réponses Q14  
Investissement dans l'histoire du personnage

	<b>Pas du tout investi</b>	<b>Peu investi</b>	<b>Modérément investi</b>		<b>Plutôt investi</b>	<b>Très investi</b>
Investissement (responsabilité) dans l'histoire du personnage			2	1	2	1

Tableau 16 : Réponses Q15  
Motivation pour les objectifs du personnage

	<b>Pas du tout motivant</b>	<b>Peu motivant</b>	<b>Modérément motivant</b>	<b>Plutôt motivant</b>	<b>Très motivant</b>
Motivation pour les objectifs et l'avenir du personnage			2	2	2

Les trois tableaux sont intéressants à mettre en regard les uns par rapport aux autres. Pour les tableaux 15 et 16, en dehors d'une personne, tous les participants ont placé leur curseur sur le même niveau de l'échelle<sup>12</sup>. Cela peut signifier qu'il existe un lien entre la motivation pour le personnage (ses objectifs et son futur) et l'investissement dans son histoire. En revanche, toujours en dehors d'une personne, quand les apprenants ont été interrogés sur l'attachement au personnage, chacun a placé le curseur à un niveau différent

---

<sup>12</sup> Ces résultats tiennent compte de la première version du questionnaire d'Ella. Celle-ci, sans toucher aux réponses à la question 14 a en effet fait évoluer une de ses réponses à la question 15, lors du 2e atelier, passant de « modérément motivant » à « peu motivant. »

(tableau 14). Cela montre qu'il est possible de s'investir dans l'histoire ou de s'intéresser au personnage sans forcément ressentir de connexion émotionnelle avec celui-ci.

La question 16 quant à elle cherchait à savoir si les enjeux du personnage avaient favorisé l'engagement du joueur spécifiquement dans la phase de production écrite. Trois personnes ont répondu « oui beaucoup », une personne « oui un peu » et une personne dit que cela n'a rien changé pour elle. Aurelia ne s'est pas prononcée sur la question lors de l'atelier 1, car « son personnage prétendait être quelqu'un d'autre à ce moment et a mis ses propres objectifs de côté [traduction libre] », mais a fait évoluer sa réponse vers « oui beaucoup » en atelier 2. Cela indique que la majorité des participants (quatre sur six) ont été très motivés par les enjeux de leur personnage.

Toujours à propos de la relation avec le personnage, certaines précisions ont été ajoutées à différents endroits du questionnaire. Les participants ont donné des suggestions sur ce qui aurait pu renforcer l'engagement/attachement envers celui-ci : « les objectifs à long terme (et certains à court terme) pour mon personnage n'étaient pas clairs [traduction libre] » ou encore « je pense que j'aurais été plus impliquée dans les motivations de mon personnage et dans l'univers si j'avais pu créer mon propre personnage [traduction libre]. »

Dans ce questionnaire, les questions portant sur l'attachement émotionnel des apprenants étaient toutes tournées vers le personnage. Il ressort de cette analyse que la tendance est plutôt à l'investissement des apprenants envers leur personnage. Mais si certains ont ressenti un lien d'attachement fort pour leur celui-ci, cela n'est pas le cas pour tout le monde. Je profite de cette observation pour émettre une critique vis-à-vis du questionnaire ; les questions formulées ainsi ne permettaient pas d'identifier les raisons précises de l'engagement émotionnel ni de collecter des données sur d'autres aspects du JdR comme l'univers, les règles ou le scénario. Il aurait pourtant été intéressant de poser d'autres questions sur ce qui a motivé l'engagement, notamment sur l'intérêt porté aux différents aspects du JdR sur table.

Dans ce chapitre nous venons d'analyser les données se référant au processus ou à la conduite d'engagement. Dans leur ensemble, les résultats sont plutôt en faveur d'un engagement dans l'activité, ce qui s'est traduit dans les faits par certaines manifestations

observables, mais surtout par des ressentis que nous ont partagé les apprenants dans le questionnaire. Il en ressort que tous se sont tous globalement sentis engagés dans l'activité de JdR (et dans l'atelier dans son ensemble). L'engagement était mesuré à différents niveaux d'intensité, mais était bien présent sur chaque dimension du processus d'engagement : comportementale, cognitive et affective. Dans le prochain chapitre, nous poursuivons l'analyse en mettant en lumière certaines données pour apporter un éclairage sur ce qui a pu causer l'engagement ou au contraire le freiner.

## **Chapitre 2 — Les facteurs favorisant ou freinant l’engagement**

Comme nous l’avons vu dans le cadre théorique, l’engagement peut être une conséquence du processus en lui-même. Aussi, il n’est pas toujours évident d’identifier de manière distincte les causes d’un engagement fort.

### ***Les facteurs d’engagement***

Il n’y avait pas de questions dédiées aux facteurs d’engagement dans le questionnaire, néanmoins certains commentaires faits par les participants permettent d’identifier certains facteurs qui ont pu contribuer à un bon engagement de leur part. Ces commentaires ont été issus principalement du questionnaire, mais certains ont également été extraits de l’enquête de fin de semestre demandée par CUPA.

#### **L’enthousiasme pour la tâche**

Nous avons vu précédemment que l’une des participantes s’est dit « très enthousiaste à propos de l’exercice écrit et donc j’ai pris la parole fréquemment. » Si Aurelia est la seule à relier son enthousiasme avec son engagement, elle n’est pas la seule à faire preuve d’enthousiasme. Cinq participants ont eu recours à des mots très positifs pour décrire leur expérience. Ces mots sont une traduction libre d’extraits de leurs réponses : « j’ai apprécié » (trois personnes), « moment fort du semestre », « génial JdR » ou encore « excellent outil ». L’un d’entre eux affirme en réponse à la question 21 s’être senti lors de cet atelier « beaucoup plus engagé et intéressé par ce qui allait se passer ensuite » par rapport à une classe de FLE plus traditionnelle.

Il ressort également des réponses qu’ils sont au moins trois personnes à s’être amusés pendant les ateliers. Encore une fois, voici un extrait des mots utilisés et traduits par mes soins « très amusant pour moi », « je me suis beaucoup amusé·e » ou « nous avons beaucoup ri ».

#### **L’expérience collective positive**

Je ne reviendrai pas sur ce point en détail, puisqu’il a déjà été développé plus haut, mais nous avons vu que l’expérience collective, lorsqu’elle s’est bien passée, a a priori été une source de motivation forte pour dans l’engagement de plusieurs participants.

### **La créativité dans la tâche**

Le JdR sur table est une activité qui encourage fortement la création collective. Dans le questionnaire il n'y avait pas de question dédiée à la créativité, mais une personne en particulier affirme avoir apprécié cet aspect. Elle l'a exprimé en référence à la production écrite de l'atelier du 5 mai : « j'ai préféré celle-là parce que j'ai senti que nous pouvions être très créatifs avec notre écriture [traduction libre]. » Une seconde personne l'a également évoqué la création comme une finalité positive du travail de groupe « J'ai l'impression que nous avons travaillé ensemble de manière créative [traduction libre]. »

Ces commentaires sont toutefois à pondérer, car rappelons-le, une apprenante s'est dite avoir éprouvé des appréhensions avant l'atelier, car elle ne s'estimait pas créative. Ainsi, ce qui a été une source de motivation et d'engagement pour certains a pu au contraire être un frein pour d'autres.

### **Un environnement propice à l'aisance linguistique**

Plusieurs personnes ont exprimé avoir été à l'aise dans le cadre de l'activité, ce qui leur a été précieux pour interagir dans une langue étrangère. Une participante l'a exprimé ainsi « J'ai adoré être capable de parler français pendant de longues périodes sans me sentir consciente de mes capacités [traduction libre]. » Une seconde personne l'a évoqué en ces termes « plus à l'aise, ce qui a rendu ma compréhension et ma participation orale plus facile [traduction libre] » en réponse à la question 21, qui demandait de comparer l'atelier à une classe de français plus traditionnelle. Il est intéressant de constater que c'est cette même personne qui s'est dit·e plus investi·e dans le vocabulaire. Les deux commentaires précédents viennent de participantes évaluées au niveau B1/B1+, mais il est également intéressant de relever que le participant de niveau B2+, s'il ne parle pas d'aisance, exprime que les ateliers de JdR lui ont permis d'être immergé dans « des formes d'improvisations contrôlées en français et d'explorer la grammaire et le vocabulaire de la langue [traduction libre]. » Une dernière personne enfin a rédigé la réponse suivante à la question 21 (comparer l'atelier avec une classe de FLE plus traditionnelle) : « j'ai apprécié de pouvoir parler avec beaucoup moins de contraintes [traduction libre]. »

Tous ces éléments sont à prendre avec prudence, d'autant plus qu'ils ne faisaient pas l'objet d'une question spécifique. Néanmoins, il m'a semblé très intéressant de voir

que certains éléments apparaissaient de manière spontanée dans plusieurs champs d'expression. Maintenant que nous avons établi une liste de facteurs qui auraient pu favoriser l'engagement des participants, intéressons-nous à ceux qui auraient pu le freiner.

### ***Les freins à l'engagement***

Le chapitre précédent a montré une bonne forme d'engagement chez la plupart des participants. Pour autant, lorsque dans le questionnaire les apprenants ont été interrogés sur ce qui a pu freiner leur engagement (question 27), chacun des six participants a trouvé quelque chose à dire.

#### **Les facteurs extérieurs**

Deux personnes ont mentionné avoir été stressées par des causes extérieures. L'un d'entre eux a précisé qu'il s'agissait de ses examens de fin de semestre. L'autre a indiqué que ce stress l'a « empêchée d'être totalement présente et loufoque dans le jeu [traduction libre]. » Ce stress l'a également empêchée « de [s]'amuser autant que les autres fois [traduction libre]. »

#### **Les émotions négatives**

Parmi la liste des émotions négatives proposées, deux personnes ont dit avoir été frustrées et fatiguées. Une de ces deux personnes est celle qui s'avouait stressée par des causes extérieures. L'autre en revanche n'a pas mentionné de cause extérieure et s'est aussi dite insatisfaite et avoir subi de l'ennui. Ce ressenti trouve en partie son explication en réponse à la question 20, où elle a commenté son engagement moins fort pendant la phase de JdR : « J'ai commencé à m'ennuyer et à me déconnecter parce que je n'étais pas sûre de ce qu'il se passait. Je me suis sentie fatiguée [traduction libre]. »

Une troisième personne a exprimé que la dynamique de groupe l'a fait se sentir mal à l'aise : « le niveau d'aisance avec le JdR était différent, aussi je me suis sentie un peu mal de comprendre plus vite. » La personne n'a pour autant pas coché les cases d'insatisfaction ou de frustration. Puisque cet-te participant-e jouait en duo avec celle ayant coché le plus d'émotions négatives, il est possible de supposer que l'émotion ressentie s'approchait d'une forme d'empathie ressentie pour l'autre participante.

### **La langue étrangère**

L'un des freins qui ont touché le plus de participants a été la langue étrangère. Quatre personnes ont affirmé avoir été gênées par le fait de ne pas comprendre les mots ou la langue. À ce sujet, il est intéressant de souligner deux choses.

La première est que ce frein ne semble pas dépendre du niveau de langue, puisqu'il a touché aussi bien l'apprenante de niveau A2 qu'une apprenante de niveau B2/B2+, là où l'apprenante de niveau B1 n'a pas exprimé avoir eu de difficulté. Encore une fois, ce frein semblait plutôt en lien avec l'expérience du JdR sur table puisque les deux participants n'ayant pas indiqué avoir été freinés par la langue ont été ceux qui avaient l'expérience de JdR sur table la plus significative. Il est possible d'avancer que, dans ce contexte, l'insécurité par rapport au jeu a renforcé l'incompréhension langagière.

La seconde est que ce sentiment n'est pas forcément persistant d'un atelier sur l'autre, puisque Ella a changé sa réponse en affirmant ne pas avoir eu de problème lors de l'atelier 2.

Enfin, parmi les quatre personnes ayant exprimé des freins par rapport à la langue, deux personnes ont également dit avoir manqué de courage pour prendre la parole. Aussi, il est probable que les deux réponses soient liées, même s'il n'est pas exclu que les raisons soient autres (timidité, introversion, etc.).

### **Le jeu de rôle**

Le dernier frein qui a été abordé dans ce questionnaire était le jeu de rôle en lui-même. Une personne a indiqué avoir manqué d'intérêt pour l'histoire, même si elle précise « seulement parce que je sais que j'ai préféré le jeu avec les cartes de la première semaine [traduction libre] », en faisant référence au jeu *Pour la reine*. Ensuite, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, deux autres personnes ont eu des problèmes de compréhension des règles ou de leur rôle. Ce problème a semblé toutefois se résoudre pour Ella entre son premier et son second atelier puisqu'elle a fait évoluer sa réponse, en précisant « instructions/intrigues claires. »

Ce chapitre a permis d'identifier certains facteurs favorisant ou défavorisant l'engagement. Si, comme nous l'avons vu, ces analyses sont à prendre avec prudence, les résultats semblent cohérents par rapport aux théories vues en première partie de ce travail

de recherche. Ainsi, l'enthousiasme pour la tâche, le fait de vivre une expérience collective positive, la possibilité d'exprimer sa créativité ou encore le fait de pouvoir s'exprimer dans un environnement plus libre sont des facteurs qui ont de manière générale favorisé l'engagement dans le cadre de ces ateliers. Tous ces facteurs en revanche ne marchent pas pour chaque participant, voire ils pourraient se changer en frein dans certains cas comme nous l'avons vu à propos de la dynamique de groupe.

Quant aux freins identifiés, nous pouvons évoquer les facteurs extérieurs à la classe, les émotions négatives, les difficultés à s'exprimer en LE (ou à la comprendre) ou encore des difficultés à comprendre certains aspects du JdR. Il est toutefois intéressant de préciser qu'au vu des résultats présentés dans le chapitre 1, les freins évoqués n'ont pas supprimé ou bloqué l'engagement, puisque les résultats demeurent plutôt en faveur d'un engagement fort. Ces freins ont juste empêché les apprenants de s'engager encore davantage.

Il nous reste désormais une dernière partie à aborder pour clore cette analyse et finir de répondre à nos hypothèses : l'analyse de la production écrite.

## **Chapitre 3 — Analyse de la production écrite**

Pour ce dernier chapitre, l'analyse est basée sur des données relevées par plusieurs méthodes de collecte : les productions écrites des apprenants (échantillon de travail), les réponses au questionnaire et le ressenti de l'enseignante.

Les réponses au questionnaire ont déjà été abordées dans les chapitres précédents de l'analyse, en particulier le chapitre 1. Pour rappel, les questions centrées sur la production écrite concernaient : l'engagement pendant cette tâche en particulier (quatre personnes sur six ont répondu être plutôt impliquées ou très impliquées) et le fait de savoir si les enjeux du personnage avaient favorisé l'engagement dans la production écrite (cinq personnes sur six ont répondu favorablement à cette question à un moment).

### ***Le ressenti de l'enseignant***

Il me semble important de préciser que dans la méthodologie, j'ai expliqué avoir voulu prendre des notes au cours de l'atelier. Dans les faits, ces notes ont été très succinctes, essentiellement prises pendant le moment de production écrite et uniquement lors des ateliers du 17 avril et du 5 mai. Je pense avoir été trop ambitieuse en endossant seule les rôles d'enseignante, de MJ et d'observatrice de l'expérience. Il aurait été intéressant de solliciter de l'aide pour la prise de note et l'observation, ce qui aurait en plus amené un regard extérieur et une certaine prise de recul.

### **La place particulière de celui qui écrit**

Au cours de mes observations lors de la phase de production écrite, j'ai pu noter que la personne qui tient le stylo prend une place particulière. Les autres participants donnent leur avis, mais c'est cette personne qui, en quelque sorte, a le dernier mot sur la production écrite. Il est intéressant de noter que le scénario ne prévoyait pas d'enjeux personnels pour les personnages à ce stade, mais cela aurait pu avoir son importance si quelqu'un avait eu pour objectif de mentionner (ou au contraire de ne pas mentionner) quelque chose en particulier.

Lors du premier atelier, la personne qui a tenu le stylo est restée la même tout du long. Lors du second atelier, cette même personne a repris le stylo, ce qui m'a fait leur

suggérer qu'ils pouvaient changer de scripteur en cours de route. Ils ont suivi ma suggestion et chacun a écrit à plusieurs reprises, sans que je les sollicite davantage.

Pour aller dans le sens des réponses du questionnaire, je n'ai pas constaté de désengagement particulier pendant la production écrite. Quand bien même une personne était de fait plus engagée activement par l'action d'écrire, les autres ont semblé l'avoir accompagnée tout au long des 30 minutes, par des suggestions, des commentaires, des confirmations ou des corrections.

### **Le document support**

Les apprenants avaient une idée précise de mes attendus pour leur production écrite, puisque je leur ai remis un papier avec des objectifs langagiers. Pendant l'écriture, j'ai constaté qu'ils s'y sont référés à de nombreuses reprises, ainsi qu'au document de préparation.

### **La continuité du jeu**

J'avais précisé en introduction au JdR que l'écrit aurait lieu pendant le jeu et que la production serait rédigée par leur personnage. Les apprenants se sont bien prêtés au jeu. S'ils étaient concentrés sur le fait d'écrire et sur le contenu, il était visible qu'ils gardaient des traits de leurs personnages dans leurs interactions orales avec les autres participants.

### **Le processus d'écriture**

Je n'ai pris que très peu de notes sur cet aspect et mes souvenirs sont désormais trop confus pour être exploitables. J'ai toutefois constaté que les apprenants n'ont pas dédié de temps particulier à la relecture de leur production, effectuant des corrections spontanées au moment d'écrire, mais n'y revenant pas par la suite.

### ***La qualité de la production écrite***

Lors de l'élaboration de ma seconde hypothèse, j'ai évoqué la qualité des productions écrites en parlant d'obtenir de « meilleures productions. » Pour répondre à cette hypothèse, il aurait été intéressant de comparer deux écrits similaires, rédigés par des élèves de même niveau, l'un étant produit lors d'un atelier de JdR et l'autre dans une classe

plus traditionnelle. Malheureusement, mon terrain de stage ne m'a pas permis de conduire cette expérience et aussi le terme « meilleur » qui sous-entend une comparaison n'a plus de sens. S'il n'est pas possible de répondre à l'hypothèse telle qu'elle est formulée, je vais néanmoins m'attacher à analyser les productions au regard de mes attendus d'enseignante.

Pour rappeler la méthodologie utilisée, chaque atelier a donné lieu à une tâche de production écrite. Après chaque séance, j'ai corrigé la production au regard des objectifs linguistiques que je leur avais fixés. J'ai également apporté mes commentaires sur les objectifs dont ils n'avaient pas conscience, ceux qui étaient reliés au JdR en lui-même. Chaque production ainsi que la correction détaillée associée est disponible en annexe<sup>13</sup>.

Je tiens également à rappeler que ces productions n'étaient en aucun cas évaluatives. Malgré le fait que les apprenants aient reçu une liste d'attendus, ce travail ne faisait pas l'objet d'une notation. Les enjeux autour de cet écrit étaient donc limités aux enjeux du personnage et éventuellement à des enjeux personnels d'apprentissage puisque les apprenants savaient que j'allais corriger leur production (à titre informatif uniquement).

Le résumé de mes corrections se trouve dans les tableaux 17 à 19, présentés ci-dessous.

Tableau 17 : Synthèse production écrite (Atelier 1) niveau B1 à B2/B2+

<b>Attendu linguistique</b>	<b>Réalisation</b>	<b>Commentaires</b>
Trois sentences prononcées et justifiées par une argumentation	Oui	
Argumentation cohérente, fluide et convaincante	Oui	Un seul argument est vraiment convaincant, les autres sont peu clairs.
Utilisation de connecteurs logiques variés et pertinents	Oui	Connecteurs nombreux et appropriés.
Registre approprié (formel)	Non	Une tentative de mise en forme avec le « cher seigneur », mais l'ensemble est trop familier.
Vocabulaire varié et approprié. Orthographe correcte, peu de répétitions.	Oui	Bon réemploi du vocabulaire thématique. Attention à l'orthographe et aux répétitions.

<sup>13</sup> Annexe 11 pour l'atelier du 17 avril ; Annexe 12 pour l'atelier du 5 mai ; Annexe 13 pour l'atelier du 9 mai

<b>Attendu linguistique</b>	<b>Réalisation</b>	<b>Commentaires</b>
Bon contrôle grammatical et emploi de structures élaborées	Non	Structures simples plutôt maîtrisées, mais de nombreuses erreurs grammaticales.

Tableau 18 : Synthèse production écrite (Atelier 2) niveau B1 à B2+

<b>Attendu linguistique</b>	<b>Réalisation</b>	<b>Commentaires</b>
Le genre de la pièce (comédie, tragédie ou drame) est facilement identifiable	Oui	
Texte dynamique, qui donne envie de voir la pièce	Oui	L'ensemble est dynamique, malgré des inégalités dans le rythme. Bonne conclusion.
Procédés de mise en relief utilisés pour mettre en valeur	Oui	
Registre approprié (narratif)	Oui	
Vocabulaire varié et approprié. Orthographe correcte, peu de répétitions.	Oui	Vocabulaire riche et varié. Quelques contresens.
Bon contrôle grammatical et emploi de structures élaborées	Non	Tentative de structures élaborées, mais trop d'erreurs de grammaire. Concordance des temps à revoir.

Tableau 19 : Synthèse production écrite (Atelier 3) niveau A2 et B1

<b>Attendu linguistique</b>	<b>Réalisation</b>	<b>Commentaires</b>
La lettre de motivation contient tous les éléments listés dans le document	Oui	Introduction, présentation, intérêt pour le poste, qualifications, tout y est.
Candidature cohérente	Oui	
Registre approprié (formel)	Oui	Le ton est correct, même si l'entrée et la sortie de la lettre sont à revoir.
Vocabulaire varié et approprié. Orthographe correcte, peu de répétitions.	Oui	Bon réemploi du vocabulaire en contexte. Attention à l'orthographe
Bon contrôle grammatical et emploi de structures élaborées	Oui	Structures simples bien maîtrisées. Quelques fautes basiques.

Mon analyse de ces tableaux et plus largement des productions écrites fait ressortir quelques remarques. Avant cela, j'aimerais préciser que je suis fière du travail accompli,

car le temps qui leur a été donné était très réduit. Trente minutes pour écrire un compte-rendu, inventer le scénario d'une pièce de théâtre ou encore écrire une lettre de motivation à quatre mains, c'est peu, même pour des scripteurs francophones.

### **Bon respect des consignes**

Il ressort de ces tableaux que les attendus FLE ont dans l'ensemble été bien respectés. Cela témoigne d'une forme d'attention portée sur les consignes malgré le contexte de jeu plutôt propice au rire et à l'amusement et le manque d'enjeux institutionnels.

### **Maitrise grammaticale et orthographique variable**

Lors de la correction de ces documents, comme nous pouvons le voir ci-dessus, j'ai porté un point d'attention à la grammaire et à l'orthographe. Pour revenir sur les ateliers 1 et 2, même si certaines tentatives de phrases complexes sont notables, le document était parsemé de fautes basiques imputables à des niveaux A2/B1. J'y trouve une explication dans l'absence de relecture, mais cela n'est qu'une suggestion personnelle qui mériterait un approfondissement.

### **Très bonne réutilisation du vocabulaire**

Dans l'ensemble des trois productions, j'ai apprécié la réutilisation du vocabulaire associé à la thématique de l'atelier. Cela va dans le sens des réponses du questionnaire, où cinq participants avaient affirmé avoir réemployé du vocabulaire pendant l'atelier.

### **Créativité et amusement**

Au-delà de l'aspect purement linguistique de la langue, il ressort de chacun de ces documents et plus particulièrement des documents issus des ateliers 2 et 3 (qui s'y prêtaient mieux) de la créativité dans la narration et des traces d'humour qui suggèrent l'amusement.

Comme je le disais précédemment, cette analyse de la production écrite ne permet pas de répondre à la seconde hypothèse, à savoir « la production collective dans un

contexte détendu et de coopération (grâce au cadre secondaire amené par le jeu) favorise la participation et pousse chacun à obtenir de meilleures productions. » Nous avons vu qu'il aurait fallu pour y répondre établir une comparaison. Néanmoins, il ressort de cette expérience que lors des trois ateliers, les apprenants ont su répondre à mes attendus d'enseignante de FLE en écrivant des textes créatifs qui respectaient les consignes et réemployaient le vocabulaire vu dans le cours. Sans confirmer l'hypothèse, nous pouvons toutefois avancer, en nous appuyant sur les chapitres précédents de l'analyse, que **la production collective dans le cadre du jeu a favorisé la participation et a poussé chacun à obtenir des productions créatives, respectant les consignes et réemployant le vocabulaire donné durant la séance.**

Avec ce chapitre s'achève notre analyse. Celle-ci nous a permis de répondre en partie à nos deux hypothèses. En effet, dans le cadre de notre expérience, l'utilisation du JdR sur table comme technique pédagogique a eu des effets positifs sur l'engagement des apprenants. La grande majorité de ceux-ci se sont sentis engagés dans l'activité. Nous avons pu constater des fluctuations dans l'engagement, en fonction de la phase de l'activité ou bien en fonction de la composante de l'engagement observée. Néanmoins, quel que soit le participant, les moments de faible engagement restaient très rares, chacun s'étant montré en général plutôt engagé voir très engagé.

Cette analyse a soulevé d'autres points, comme la faible influence du niveau de langue dans l'engagement, puisque les niveaux les plus faibles ou les plus forts ne se démarquaient pas particulièrement dans cette analyse. En revanche, il est ressorti que le rapport au JdR sur table a eu une véritable influence sur les participants, tant au niveau de l'engagement dans les différentes phases de l'activité, qu'au niveau de la confiance générale. En effet, les personnes les moins familières avec cette activité ont eu tendance à montrer plus d'insécurités, tant par rapport au système du jeu que par rapport à la langue. Le rapport au groupe est ressorti également comme ayant fortement favorisé l'engagement, avec les limites que nous avons vues d'un engagement qui a pu être vécu comme « forcé » par une personne. Enfin, un point d'attention a été porté sur les freins. Les apprenants en ont tous rencontré à un moment ou à un autre des ateliers, néanmoins nous avons vu que si certains facteurs ont « freiné » l'engagement, celui-ci est resté plutôt fort dans l'ensemble.

## Conclusion

L'engagement est une notion complexe, dont les causes peuvent être multiples, voire se chevaucher. Qui plus est, les facteurs favorisant l'engagement s'avèrent assez délicats à identifier. Pour en rajouter, l'engagement s'inscrit dans un cycle, dans le sens où décider de s'engager pleinement dans une activité peut conduire à se sentir engagé dans celle-ci. Cette notion, qui était l'un des objets d'étude de ce mémoire a été présentée tout au début de ce travail de recherche. Elle reste centrale dans cette étude, car après tout, lorsqu'il met en place une pédagogie différente dans sa classe, n'est-ce pas entre autres, car l'enseignant cherche à susciter l'engagement chez ses apprenants ?

Nous avons vu que sortir du cadre classique de la salle de classe peut amener de nombreux bénéfices. L'apprenant peut se sentir plus libre de s'exprimer, d'expérimenter ou de créer lorsque le contexte de classe quitte le formalisme académique pour aller vers des activités plus ludiques. L'enseignement du FLE par le théâtre ou la simulation globale en sont deux exemples, chacune à sa façon permet le lâcher-prise tout en donnant du sens à l'apprentissage. Le JdR s'inscrit dans cette lignée, même si cette pratique pédagogique ne semble pas aussi bien implantée en France que dans d'autres pays d'Europe. Par exemple, au Danemark, à l'image d'Østerkov Efterskole (<https://osterskov.dk/osterskov-in-english/>), plusieurs programmes utilisent le JdR dans leur enseignement. Et pour cause, car il s'avère que cette technique pédagogique ouvre des perspectives uniques, tant au niveau de l'exploration d'un univers (avec toutes les potentialités d'apprentissage qui y sont liées), qu'au niveau de la richesse des interactions sociales (avec l'expérience collaborative qui lie les différents participants entre eux) ou du potentiel créatif. Encore faut-il pour cela qu'elle soit bien amenée, c'est-à-dire avec un contrat social réfléchi et correspondant aux objectifs d'apprentissage identifiés. En effet, un JdR sur table ne peut prétendre à enseigner s'il n'a pas été conçu dans cette intention.

Quant à l'objet de l'apprentissage, il est intéressant de constater que bien que le JdR sur table soit très fortement associé à l'oral dans ses représentations, les possibilités qu'offre cet outil pour enseigner l'écrit sont réelles et nombreuses. En effet, il est possible d'étudier le genre littéraire du JdR et par exemple d'envisager l'écriture d'un JdR dans le cadre d'un projet de classe. Il est également possible de tenir un journal narratif des aventures des personnages, ou encore d'écrire à l'intérieur du cercle magique.

C'est cette dernière option qui a été retenue dans cette recherche où les apprenants ont dû rédiger des productions écrites dans le cadre d'ateliers d'enseignement du FLE par le JdR. Ceux-ci ont été créés et personnalisés pour respecter les contraintes du terrain de stage et pour atteindre des objectifs d'enseignement précis, pour des apprenants d'un niveau A2 à B2+. Les productions écrites ont ensuite donné lieu à une analyse, qui s'est également intéressée aux ressentis des apprenants au travers d'un questionnaire.

Les résultats de cette analyse furent très riches. Ils ont validé une partie des hypothèses en confirmant un bon engagement général dans l'activité et plus particulièrement envers le groupe. L'analyse croisée avec les paramètres socioculturels a également permis de mettre en lumière un lien entre expérience de JdR et engagement dans l'activité. Quant aux productions écrites, l'analyse de celles-ci révèle un bon respect des attendus, notamment au niveau du réemploi du vocabulaire.

Comme je l'ai évoqué à plusieurs reprises, j'ai également conscience qu'il aurait été intéressant de pouvoir comparer les productions écrites avec des tâches similaires demandées dans le cadre d'une classe traditionnelle. Cela constitue peut-être mon principal regret, d'autant plus qu'il aurait été possible de diffuser un questionnaire mesurant l'engagement des apprenants dans la classe en question. Pour aller plus loin, j'aurais également aimé proposer une tâche écrite plus originale. Le fait d'interagir dans un cadre secondaire créé par le jeu et d'écrire par l'intermédiaire de leur personnage a en effet constitué une rupture avec un contexte de classe plus classique ; les apprenants s'y sont sentis plus engagés et plus libres de s'exprimer sans crainte d'être jugés. Cependant, je pense qu'il aurait été intéressant de proposer des écrits spécifiques au JdR, plutôt qu'un écrit classique en contexte de JdR. Malheureusement, les contraintes liées au terrain rendaient très difficile la conduite de séances du JdR *Alice is missing* (qui demandait trois heures consécutives) ou encore de mobiliser le même groupe d'apprenants sur plusieurs séances, ce qui aurait rendu les récits de campagne possible. Une comparaison entre les compétences mobilisées (grammaticales, lexicales, etc.) lors d'un JdR 100 % écrit et les mêmes compétences sur un exercice plus classique rédigé lors d'un cours plus traditionnel aurait peut-être permis de mettre en lumière des différences, voire de répondre favorablement à l'hypothèse : les étudiants de la classe de JdR sont plus engagés que les autres et leurs écrits font preuve d'une meilleure appropriation lexicale. Je fais volontairement évoluer l'hypothèse, car au vu des résultats de cette étude, l'appropriation

lexicale me semble tout à fait pertinente à explorer lors de futures recherches sur l'enseignement du FLE par le JdR.

Je conclurai en ajoutant qu'à titre personnel, ce travail de recherche m'a beaucoup apporté. Il a confirmé certaines de mes hypothèses et m'a ouvert encore plus de questionnements que je serai ravie d'explorer un jour, si l'occasion s'y prête. Mais je retiens également qu'il a suscité beaucoup d'intérêt autour de moi, du côté des institutions, de ma structure d'accueil (personnel ou étudiants) ou bien de la communauté francophone de rôlistes, qui s'intéresse de plus en plus à la place du JdR sur table dans l'éducation. Cela me conforte dans mon idée de me spécialiser dans cette voie et j'espère que nous serons nombreux dans l'avenir à intégrer la pratique de JdR sur table dans l'enseignement du FLE.

## Bibliographie

- Antidote. (s. d.) Engagement. Dans *Dictionnaire de définitions* [en ligne]. Consulté le 16 mai 2023 sur <https://antidote.app>
- Astin, A. W. (1984). Student involvement : A developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel*, 25(4), 297-308.
- Barbier, M.-L. (2021). La production écrite en langue étrangère. In *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (p. 181-194). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lecle.2021.01.0181>
- Barthélémy, F. (2019). Besoin lagagier, objectif, programme, progression [Document de cours]. [https://icampus.univ-paris3.fr/pluginfile.php/429308/mod\\_resource/content/1/NOTION%20DID%20besoins%20progression%20ENT.pdf](https://icampus.univ-paris3.fr/pluginfile.php/429308/mod_resource/content/1/NOTION%20DID%20besoins%20progression%20ENT.pdf)
- Bornand, S., & Leguy, C. (2013). La notion de contexte. In *Anthropologie des pratiques langagières* (p. 23 — 42). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.leguy.2013.01>
- Bowman, S. L., & Standiford, A. (2015). Educational Larp in the middle school classroom : A mixed method case study. *International Journal of Role-Playing*, Issue 5.
- Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2009). Mieux comprendre l'engagement psychologique : Revue théorique et proposition d'un modèle intégratif. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, Numéro 81(1), 115-131. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cips.081.0115>
- Cefaï, D., & Gardella, E. (2013). Comment analyser une situation selon le dernier Goffman ? De Frame analysis à Forms of talk. In L. Perreau, Erving Goffman et l'ordre de l'interaction. CURAPP.
- Conseil de l'europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Jean Pencreac'h). CLE International.
- David, C. (2015). *Le jeu de rôle sur table : L'intercréativité de la fiction littéraire*. Paris XIII Nord.

- David, C., & Larré, J. (2020). La boîte à outils du meneur de jeu. Lapin Marteau.
- Debyser, F. (1996). *L'immeuble* (Nouv. éd.). Hachette FLE.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 49(1), 24-34. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.24>
- Delcambre, P. (2018). Une approche communicationnelle des pratiques d'écriture, de l'écrit et de l'écrire en contexte de travail. *Études de communication*, 50, 13-32. <https://doi.org/10.4000/edc.7425>
- Desoutter, C., & Martin, J. (2018). Engagement et degré de satisfaction d'étudiants de FLE dans une activité d'écriture télécollaborative italo-espagnole. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.1386>
- Dezutter, O. (2015). Repenser la didactique de l'écriture pour les apprenants universitaires de FLES. *Pratiques*, 3, 91-107.
- Encyclopædia Universalis (s. d.) Engagement. Dans *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. Consulté le 16 mai 2023 sur <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/engagement/>
- FFJDR – Fédération Française de Jeu de Rôle (2022, décembre 6). *Parlons Jeux de Rôles #6 Retour sur le Rol'Event et Association* [Vidéo]. Facebook. [https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch\\_permalink&v=1318124035620577](https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=1318124035620577)
- FibreTigre. (2021). ARIA—La guerre des deux royaumes (Vol. 1). Elder Craft.
- Finn, J. D. (1993). School Engagement & Students at Risk. <https://eric.ed.gov/?id=ED362322>
- Galand, B., & Tobaty, A. (2022). Comment soutenir l'engagement des élèves dans leurs apprentissages ? : *Administration & Éducation*, N° 175(3), 115-122. <https://doi.org/10.3917/admed.175.0115>

- Garcia-Debanç, C. (2012). Les recherches sur l'enseignement de l'écriture en didactique du français langue première de 1980 à aujourd'hui Acquis et nouvelles problématiques. *Le français dans le monde*, 51, 118-130.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology / Revue Canadienne de Psychologie*, 13(4), 266-272. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Guillot, B. (2010). Les représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture en langue étrangère : Une approche didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en FLE en milieu universitaire australien [Université de Grenoble ; Australian National University]. <https://theses.hal.science/tel-00638579>
- Huizinga, J. (1951). *Homo ludens : Essai sur la fonction sociale du jeu* (C. Seresia, Trad.; 8e éd, Vol. 47). Gallimard.
- Kearsley, G., & Shneiderman, B. (1998). Engagement theory : A framework for technology-based teaching and learning. *Educational technology*, 38(5), 20-23.
- Koster, R. (2005). *A theory of fun for game design*. O'Reilly.
- Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement : Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 2009(141), 5-20. <https://doi.org/10.1002/ir.283>
- Lamborn, S., Newmann, F., & Wehlage, G. (1992). The significance and sources of student engagement. *Student engagement and achievement in American secondary schools*, 11-39.
- Mandernach, B. J. (2015). Assessment of student engagement in higher education : A synthesis of literature and assessment tools. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 12(2), 1-14.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity : Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American educational research journal*, 37(1), 153-184. <https://doi.org/10.3102/00028312037001153>
- Mourlhon-Dallies, F. (2014). Former à rédiger des écrits professionnels : Obstacles et leviers. *Le Discours et la Langue*, 5.2(La formation aux écrits professionnels : des écrits en situation de travail aux dispositifs de formation), 115-124.

- North, B. (2015). *Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL*. [https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/Inventaire\\_ONLINE\\_full.pdf](https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/Inventaire_ONLINE_full.pdf)
- Oxford, R. L. (2015). Emotion as the amplifier and the primary motive : Some theories of emotion with relevance to language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5 (3), 371 — 393. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2015.5.3.2>
- Périer, I. (2017). Le jeu de rôle, une autre forme de narration sérielle ? *Itinéraires*, 2016-2. <https://doi.org/10.4000/itineraires.3453>
- Petitjean, A. (1989). Les typologies textuelles. *Pratiques*, 62(1), 86-125. <https://doi.org/10.3406/prati.1989.1510>
- Phillips, B. D. (1994). *Role-playing games in the English as a Foreign Language Classroom*. Crane Publishing, Ltd. <http://www.interactivedramas.info/papers/phillipsrpgclass.pdf>
- Pirot, L., & De Ketele, J.-M. (2002). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394. <https://doi.org/10.7202/000127ar>
- Roberts, A. (2019). Pour la reine [Jeu]. (N. Le Vif, Trad.). Evil Hat Productions. Bragelonne Games.
- Rollinat-Levasseur, E.-M. (2013). Pratiques théâtrales en FLE : du jeu de l'imitation et des représentations dans l'apprentissage. In *Didactique du Français Langue Étrangère par la pratique théâtrale* (p. 31-45). Presses Universitaires de Savoie Mont-Blanc.
- Ropert, P. (2022, juin 30). *Stranger Things : Quand le jeu Donjons & Dragons était accusé de rendre sataniste*. France Culture. <https://www.radiofrance.fr/franceculture/stranger-things-quand-le-jeu-donjons-dragons-etait-accuse-de-rendre-sataniste-2117775>
- Roux, U. (2020). Actual plays : Quand le jeu de rôle sur table se médiatise. *Recherches en Communication*, 49, 133-152. <https://doi.org/10.14428/rec.v49i49.57113>
- Sacré, G. (s. d.). Boîte à outil de la sécurité émotionnelle [https://itch.io/profile/willox]. Gaël Sacré. Consulté le 29 mai 2023, à l'adresse <https://willox.itch.io/boite-a-outils-securite-emotionnelle>

- Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : Les quatre défis de l'apprentissage informel (M. Rieu, Trad.). *Revue française de pédagogie*, 160, 13-27. <https://doi.org/10.4000/rfp.583>
- Singly, F. de (2020). *Le questionnaire: Vol. 5e éd.* Armand Colin; Cairn.info. <https://www.cairn.info/le-questionnaire--9782200626877.htm>
- Starke, S. (2020). Alice is missing [Jeu]. (C. Delaroue, Trad.). Hunters Entertainment. Origames.
- Stavropoulos, J. (s. d.). *X-Card—Safety Tools for Simulations and Role-Playing Games*. Consulté le 29 mai 2023, à l'adresse <http://tinyurl.com/x-card-rpg>
- Vigner, G. (2012). Écrire en FLE : quel enseignement pour quel apprentissage ? *Le français dans le monde*, 51, 16-33.
- Vinatier, I. (2013). Interactions verbales. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 181-184). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0181>
- Winardy, G. C. B., & Septiana, E. (2023). Role, play, and games : Comparison between role-playing games and role-play in education. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100527. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100527>
- Winnicott, D. (1975). *Jeu et réalité* (J. Kalmanovitch, Trad.). Payot.
- Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales : Mode d'emploi*. Hachette FLE.
- Zagal, J. P., & Deterding, S. (2018). Definitions of « Role-Playing Games ». In *Role-playing game studies : Transmedia foundations* (p. 19-51). Routledge.

## Table des annexes

Annexe 1 Déclaration sur l'honneur de non-plagiat .....	112
Annexe 2 Questionnaire L'engagement dans l'apprentissage du FLE par le JdR (français) .....	113
Annexe 3 Document de préparation des participants Atelier 2 « La guilde des voleurs » .....	126
Annexe 4 Document support enseignante Atelier 2 « La guilde des voleurs » .....	130
Annexe 5 Réponses au questionnaire de Nicole (17 avril) .....	137
Annexe 6 Réponses aux questionnaires d'Aurelia (17 avril et 5 mai) .....	151
Annexe 7 Réponses aux questionnaires d'Ella (17 avril et 5 mai) .....	165
Annexe 8 Réponses aux questionnaires de Jesse (5 mai) .....	179
Annexe 9 Réponses au questionnaire de Daniella (9 mai) .....	192
Annexe 10 Réponses au questionnaire de Maya (9 mai) .....	206
Annexe 11 Production écrite et correction Atelier 1 « Une histoire de bailli » .....	220
Annexe 12 Production écrite et correction Atelier 2 « La guilde des voleurs » .....	225
Annexe 13 Production écrite et correction Atelier 3 « À l'abordage de Petite poule » .....	230

**Annexe 1**  
**Déclaration sur l'honneur de non-plagiat**

---

**DÉCLARATION**

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent en citations et les auteurs sont mentionnés.
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : DHEAUD ..... PRENOM : Loïc .....

DATE : 28 juin 2023 ..... SIGNATURE : 

**Annexe 2**  
**Questionnaire**  
**L'engagement dans l'apprentissage du FLE par le JdR (français)**

Questionnaire - l'engagement en jeu de rôle

1. 1. Prénom, Nom

\_\_\_\_\_

2. 2. Âge

\_\_\_\_\_

3. 3. Langues parlées

\_\_\_\_\_

4. 4. Niveau de français

\_\_\_\_\_

5. 5. À quelles occasions as-tu étudié le français ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. 6. Connaissais-tu le jeu de rôle avant aujourd'hui ?

*Une seule réponse possible.*

Oui

Non

7. 7. Est-ce une activité que tu avais déjà pratiqué avant ?

*Une seule réponse possible.*

- Oui, rarement (1 à 2 fois)
- Oui, parfois (3 à 10 fois)
- Oui, régulièrement (plus de 10 fois)
- Jamais
- Autre : \_\_\_\_\_

#### Vocabulaire

Avant d'aller plus loin, j'aimerais définir un terme en particulier.

Engagement (Encyclopédia Universalis, 2019)

\*"La conduite d'engagement est un type d'attitude qui consiste à **assumer activement une situation**, un état de choses, une entreprise, une action en cours."

J'aimerais également apporter une autre clarification, les questions suivantes font référence à **l'atelier du jour seulement** (ainsi qu'aux documents et emails envoyés dans le but de préparer cet atelier spécifiquement).

#### Engagement - La phase de préparation (avant l'atelier)

Dans cette partie du questionnaire, nous parlerons de ton engagement lors de la préparation avant la séance, c'est à dire le moment d'inscription à l'atelier et la lecture / le travail sur les documents envoyés avant le jour J

8. 8. Avais-tu des doutes ou des préjugés négatifs sur l'enseignement par le jeu de rôle avant de venir à l'atelier ?

*Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non
- Ne sais pas

9. 9. Si tu le souhaites, tu peux préciser ta réponse précédente.

---

---

---

---

---

10. 10. Tu as reçu un document (Document 1) quelques jours avant l'atelier, pour t'aider dans ta préparation de celui-ci. As-tu passé du temps à le lire/l'étudier avant l'activité ?

*Une seule réponse possible.*

- Je n'ai pas lu les documents
- J'ai lu rapidement les documents, mais je n'ai pas tout compris
- J'ai lu attentivement les documents
- J'ai lu attentivement les documents et j'ai effectué des recherches complémentaires
- Autre : \_\_\_\_\_

**Engagement - Pendant les différentes phases de l'atelier**

Dans cette partie du questionnaire, nous parlerons de ton engagement lors des différentes phases de la séance, c'est à dire pendant la phase de cours (1), pendant la phase de jeu (2) et pendant la phase de débrief (3).

11. 11. Une des formes concrètes de l'engagement est celle qui engage une personne vis-à-vis d'une autre (ou d'un groupe).

En comparaison avec un cours de français plus traditionnel, comment t'es-tu senti engagé avec les personnes présentes au cours de l'atelier ?

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Beaucoup moins engagé	Un peu moins engagé	Engagé de la même façon	Un peu plus engagé	Beaucoup plus engagé
<b>L'enseignante / La maîtresse du jeu</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Les autres participants à l'atelier</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. 12. Si tu le souhaites, tu peux préciser ou commenter ta réponse précédente.

---

---

---

---

---

13. 13. Lors de l'atelier, tu as incarné un personnage.  
As-tu développé une forme de lien émotionnel  
avec ce personnage ?

*Une seule réponse possible.*

Pas du tout

\_\_\_\_\_

1

\_\_\_\_\_

2

\_\_\_\_\_

3

\_\_\_\_\_

4

\_\_\_\_\_

5

\_\_\_\_\_

Tout à fait

\_\_\_\_\_

14. Si je parle de responsabilité envers ton personnage ; t'es-tu senti investi dans l'histoire de ton personnage ?

*Une seule réponse possible.*

Pas du tout investi

1

2

3

4

5

Tout à fait investi

15. 15. Est-ce que l'opportunité de remplir les objectifs de ton personnages et de travailler à lui offrir un bel avenir a été une source de motivation pour toi durant la séance ?

*Une seule réponse possible.*

Ça n'a pas du tout été motivant

1

2

3

4

5

Ça a été très motivant

16. 16. Lors de la phase de production écrite, il y avait des enjeux pour ton personnage (aider quelqu'un, se protéger, récupérer quelque chose, ...). Est-ce que ces enjeux ont favorisé ton engagement lors de la phase de production écrite ?

*Une seule réponse possible.*

Non, au contraire les enjeux ont favorisé mon désengagement

Non, les enjeux n'ont rien changé pour moi

Oui, les enjeux ont un peu influencé mon engagement

Oui, les enjeux ont beaucoup influencé mon engagement

Je ne sais pas

Autre : \_\_\_\_\_

17. 17. Si je parle de ton implication (active) dans l'activité, comment situerais-tu celle-ci lors de la phase 1 (le cours de français) ?

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Je n'étais pas du tout impliqué	Je me suis peu impliqué	J'étais moyennement impliqué	J'étais plutôt impliqué et actif	J'étais très impliqué et actif
<b>Écoute / compréhension</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. 18. Si je parle de ton implication (active) dans l'activité, comment situerais-tu celle-ci lors de la phase 2 (le jeu de rôle) ?

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Je n'étais pas du tout impliqué	Je me suis peu impliqué	J'étais moyennement impliqué	J'étais plutôt impliqué et actif	J'étais très impliqué et actif
<b>Écoute / compréhension</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Participation orale</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Production écrite collective</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. 19. Si je parle de ton implication (active) dans l'activité, comment situerais-tu celle-ci lors de la phase 3 (le débrief) ?

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Je n'étais pas du tout impliqué	Je me suis peu impliqué	J'étais moyennement impliqué	J'étais plutôt impliqué et actif	J'étais très impliqué et actif
<b>Écoute / compréhension</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Participation orale</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. 20. Si tu le souhaites, tu peux commenter les 3 réponses précédentes.

---

---

---

---

---

21. 21. Dans quel sens penses-tu que le jeu de rôle a pu influencer ton niveau d'engagement comparé à une classe de français plus traditionnelle ?

---

---

---

---

---

22. 22. Concernant ta place dans le groupe et la co-création d'une histoire narrative à plusieurs. Quel est ton ressenti par rapport à ton engagement ?

*Une seule réponse possible.*

Je ne me suis pas du tout engagé

1

2

3

4

5

Je me suis beaucoup engagé

23. 23. Souhaites-tu préciser ta réponse précédente ?

---

---

---

---

---

24. 24. Lors de l'atelier, est-ce que la dynamique de groupe a marché pour toi ?  
(Précise ta réponse)

---

---

---

---

---

25. 25. As-tu pris des notes au cours de la séance ?

*Plusieurs réponses possibles.*

- Oui, sur le français (vocabulaire, etc.)
- Oui, sur le jeu de rôle (histoire, noms de personnages, etc.)
- Non
- Autre : \_\_\_\_\_

26. 26. Des documents t'ont été fournis en amont et pendant la phase 1 (celle du cours). T'en es-tu servi lors de la phase de production écrite ?

*Plusieurs réponses possibles.*

- Oui, les documents fournis en amont
- Oui, les supports de cours
- Non
- Autre : \_\_\_\_\_

27. 27. As-tu ressenti des freins lors de l'atelier qui t'ont empêché de t'engager comme tu l'aurais voulu ?

*Plusieurs réponses possibles.*

- Insatisfaction
- Frustration
- Fatigue
- Ennui
- Dynamique de groupe
- Manque d'intérêt pour l'histoire
- Mauvaise compréhension des mots / de la langue
- Mauvaise compréhension du rôle / des règles
- Manque de courage pour prendre la parole
- Autre : \_\_\_\_\_

28. 28. Si tu le souhaites, tu peux préciser ta réponse précédente.

---

---

---

---

---

29. 29. Aimerais-tu refaire d'autres ateliers du même type (apprendre le français par le JdR) ?

*Une seule réponse possible.*

Pas du tout

---

1

---

2

---

3

---

4

---

5

---

J'aimerais vraiment beaucoup

---

30. 30. Si tu le souhaites, tu peux préciser ta réponse précédente.

---

---

---

---

---

31. 31. As-tu quelque chose à ajouter ? Tout retour ou commentaire serait grandement apprécié et aiderait à l'amélioration de ces ateliers dans le futur.

---

---

---

---

---

Merci beaucoup pour ta participation ! À bientôt !

Document 1 : Document de préparation FLE : "Une histoire de bailli"

### Document de préparation FLE : "Une histoire de bailli"

#### *Mots clés*

ENQUÊTER

RENDRE JUSTICE

ARGUMENTER/JUSTIFIER

#### *Introduction*

Dans la prochaine partie que nous allons jouer, vos personnages seront confrontés à situation où ils seront amenés à **enquêter sur une affaire**, ainsi qu'à **rendre une décision de justice**. Ce document est destiné à vous donner quelques explications sur la façon dont nous allons aborder le sujet pendant le jeu de rôle.

#### *La justice dans l'univers d'Aria*



Aria est le monde fictionnel dans lequel nous évoluons pendant le jeu de rôle. Celui-ci s'inspire beaucoup de la **société féodale** (Moyen-Âge).

---

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

**Annexe 3**  
**Document de préparation des participants**  
**Atelier 2 « La guilde des voleurs »**

**Document de préparation FLE : “La guilde des voleurs”**

*Mots clés*

THÉÂTRE – PRÉSENTER – METTRE EN VALEUR

*Introduction*

Dans la prochaine partie que nous allons jouer, vos personnages vont en quelque sorte se rapprocher du **monde du théâtre** et ils devront présenter une histoire (registre narratif). Ce document est destiné à préparer la partie en vous donnant quelques éléments qui vous serviront au cours du jeu de rôle.

*Le théâtre dans l'univers d'Aria*

Aria est un monde fictionnel dans lequel nous évoluons pendant le jeu de rôle. Celui-ci s'inspire beaucoup de la **société féodale** (Moyen-Âge).



Il y a beaucoup d'incertitudes concernant le théâtre à cette époque puisque peu de documents écrits nous sont parvenus. Il existe certaines idées reçues qui ne sont pas tout à fait exactes. Il se dit que le théâtre médiéval était principalement religieux et il se dit aussi que seuls les hommes pouvaient monter sur scène.

Non seulement ces clichés sont inexacts, mais dans notre univers, nous allons aller à l'encontre de ceux-ci. En effet :

- En Aria, **les femmes peuvent intégrer une troupe de théâtre** au même titre que les hommes.
- Afin d'éviter de trop nous attarder sur la religion de l'univers d'Aria, les pièces dont nous parlerons seront **de genres variés** comme la comédie, le drame ou la tragédie ; même si ces genres sont apparus plus tard (Renaissance).

### **Genres du théâtre et éléments d'intrigue**

**La comédie** : c'est une pièce de théâtre qui a pour objectif de faire rire le public. Les comédiens peuvent aborder des sujets légers ou des sujets plus sérieux, mais avec une touche d'humour.

Une bonne intrigue de comédie peut contenir	
- un conflit central - des personnages aux personnalités fortes ou stéréotypées - des retournements de situation	- des quiproquos - des marques d'humour (jeux de mots, situations absurdes) - une résolution satisfaisante

**Le drame** : c'est une pièce de théâtre qui a pour but de susciter des émotions chez le public, comme la tristesse, la colère ou l'empathie. Les drames peuvent traiter de sujets très variés, comme les relations humaines, les conflits sociaux ou les problèmes politiques.

Une bonne intrigue dramatique peut contenir	
- un conflit central - des personnages complexes et crédibles (pour susciter l'empathie), avec des motivations distinctes - des enjeux élevés	- des rebondissements - des thèmes importants (exemple : l'amour, la trahison, la famille, la liberté, la mort, etc.) - une résolution satisfaisante, crédible et émouvante

**La tragédie** : c'est une pièce de théâtre qui raconte la chute d'un personnage noble, souvent en raison d'une faute morale ou d'une erreur de jugement. Les tragédies peuvent être très émouvantes et susciter des sentiments de compassion ou de pitié chez le public.

Une bonne intrigue tragique peut contenir	
- l'intervention du destin (qui pousse les personnages à leur perte) - un conflit central - des personnages complexes et crédibles (pour susciter l'empathie), avec des motivations distinctes	- des enjeux élevés - des événements tragiques - une résolution cohérente, souvent triste, qui donne un sens à la tragédie (consolation pour le public)

**Liste de vocabulaire utile**

Adjectifs	Noms	Verbes
comique <b>dramatique</b> *	<b>acteur(trice), un(e)</b> * antagoniste, un(e) <b>artiste, un(e)</b> * <b>comédie, une</b> * <b>comédien(ne), un(e)</b> * <b>costume, un</b> * <b>décor, un</b> * <b>personnage, un</b> * <b>pièce, une</b> * <b>planches, les</b> * <i>monter sur les planches</i> protagoniste, un(e) <b>public, un</b> * quiproquo, un rebondissement, un <b>représentation, une</b> * <b>rôle, un</b> * <i>jouer le rôle principal</i> <b>scène, une</b> * <b>spectacle, un</b> * <b>talent, le</b> * <i>avoir du talent</i> <b>théâtre, un</b> * <b>troupe, une</b> *	camper qqn ou qqch déclamer qqch <b>incarner</b> * qqn ou qqch <b>interpréter</b> * qqn ou qqch <i>le comédien interprète le rôle de l'amoureux transi</i> improviser <b>jouer</b> * <i>jouer une pièce</i> <b>raconter</b> *

\* mots parmi les 5000 mots les plus fréquents en langue française (selon le dictionnaire Antidote)

**Pour aller plus loin**

**En résumé** : « Théâtre et Moyen-Âge » dans la série theatru-M-undi sur la chaîne Youtube de P'tite mag. <https://youtu.be/Rq0NBzVB-go>

**Dossier complet** : « Le théâtre au Moyen-Âge » - Entretien avec Marielle Devlaeminck par le podcasteur et vidéaste Nota Bene (2h) <https://youtu.be/5zkYYRdOK94>

**Insolite** : « À deux sur la même meuf : qui va gagner ??? » La pièce Cyrano de Bergerac résumée et modernisée par Scénique ta pièce sur la chaîne Youtube de Charlie Rano (14 minutes). [https://youtu.be/PrBALI\\_j2SI](https://youtu.be/PrBALI_j2SI)

### ***La mise en relief***

À l'écrit comme à l'oral, il est possible d'insister sur un élément d'une phrase en le mettant en valeur. Pour cela, nous allons évoquer quelques façons de procéder.

#### **1. Les présentatifs**

Différents éléments d'une phrase peuvent être mis en valeur au moyen de présentatifs.

C'est / Ce sont + [élément de phrase sur lequel on insiste] + pronom relatif.

Exemples : « Hier, ma sœur a mangé une glace dans ce grand restaurant. »

=> C'est hier que ma sœur a mangé une glace dans ce grand restaurant.

=> C'est ma sœur qui a mangé une glace dans ce grand restaurant hier.

=> C'est une glace que ma sœur a mangé dans ce grand restaurant hier.

=> C'est dans ce grand restaurant que ma sœur a mangé hier.

Il est également possible d'utiliser d'autres présentatifs comme voilà (pour un nom, un pronom ou une phrase) ou voici (pour une annonce).

Exemples : \* J'attendais un magazine => Voilà le magazine que j'attendais.

\* Je compte étudier la chimie => Voici ce que je compte étudier, la chimie.

#### **2. Le détachement**

L'élément à mettre en valeur est **déplacé dans la phrase** (souvent au début) et **encadré par des virgules**.

Exemples : \* Justin m'a téléphoné hier => **Hier**, Justin m'a téléphoné.

\* Mon frère est fatigué en ce moment => **Fatigué**, mon frère l'est en ce moment.

\* Élise dramatise tout ! => Elle dramatise tout, **Élise** !

*Mise en pratique avec Molière (un extrait très connu des français)*

MAITRE DE PHILOSOPHIE – [...] **Belle Marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour. Ou bien : D'amour mourir me font, belle Marquise, vos beaux yeux. Ou bien : Vos yeux beaux d'amour me font, belle Marquise, mourir. Ou bien : Mourir vos beaux yeux, belle Marquise, d'amour me font. Ou bien : Me font vos yeux beaux mourir, belle Marquise, d'amour.**

MONSIEUR JOURDAIN – Mais de toutes ces façons-là, laquelle est la meilleure ?

MAITRE DE PHILOSOPHIE – Celle que vous avez dite : Belle Marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour.

**Annexe 4**  
**Document support enseignante**  
**Atelier 2 « La guilde des voleurs »**

**Partie 1 : le cours de FLE [15 minutes]**

*Les objectifs*

**Objectifs linguistiques** : vocabulaire du théâtre ; la mise en relief par l'utilisation du pronom relatif

**Objectifs pragmatiques** : présenter une histoire

**Objectifs socioculturels** : le théâtre de rue

*Entraînez-vous : la mise en relief*

Demander aux apprenants d'inventer une phrase en français, avec sujet, verbe, COD/COI et complément circonstanciel (temps/lieu).

Leur demander d'utiliser différents procédés de mise en relief pour les différents éléments de la phrase.

*Questions de compréhension écrite*

- Nous sommes dans un univers médiéval. Comment imaginez-vous le théâtre à cet époque ?
- Quel vocabulaire autour du théâtre connaissez-vous ?
- Pouvez-vous citer deux idées reçues que l'on a sur le théâtre du Moyen-Âge qui ne sont pas vraies.

*Question de réflexion et de transition vers le jeu de rôle*

- Est-ce que le métier de comédien est d'après-vous un métier facile ?

**Objectif de la question de transition** : Calibrer les visions différentes que chacun peut avoir sur le théâtre à cette époque, afin d'avoir une base commune pour le jeu de rôle.

## Partie 2 : le jeu de rôle

### *Le briefing d'entrée en jeu*

- **Les règles de sécurité émotionnelle**
  - ➔ L'outil de sécurité émotionnelle (la carte X) est disponible si un sujet vous met mal à l'aise en tant que joueur.
- **Les règles du jeu**
  - ➔ Le dé 100 pour résoudre les situations. Réussites ou succès en fonction des compétences marquées sur vos fiches de personnage
- **La production écrite**
  - ➔ Elle interviendra dans le cours du jeu et durera 30 minutes.
  - ➔ Il s'agit d'une production collective avec des attendus de mon côté (qui seront donnés au début des 30 minutes).
  - ➔ Cette production écrite aura des conséquences directes sur le jeu de rôle : sur l'univers, sur vos personnages ou sur ceux qui l'entourent.
- **“Jouer le jeu”**
  - ➔ Vous pourrez toujours trouver de bonnes raisons pour vos personnages de contourner la production écrite pour faire autre chose, mais ça n'est pas l'objectif.

### *Le scénario 1ère partie (20 minutes)*

[Les moments nécessitant des tests de compétence sont indiqués en vert ci-dessous]

#### **Introduction**

En quittant le monastère, Caliope ne se sent pas bien et elle **perd connaissance**.

#### **Jet sous Soigner**

✓ Réussite : elle est victime d'une malédiction qui ne pourra être levée que dans un temple.

#### **Rencontre entre Demetrius et le reste du groupe. [10 minutes]**

#### **Jet sous Force**

✓ Réussite : la cage est ouverte.

#### **Arrivée à Aria et retrouvailles avec Villir [10 minutes]**

Possibilité 1 : ils vont CHEZ ZAVRA

« Zavra vit dans une petite maison pas très loin du grand marché d'Aria. Il y a beaucoup d'animation dans le quartier, mais la maison est au fond d'une ruelle plutôt calme. La maison est petite, plutôt sombre, mais très propre et bien rangée. Il y a deux chambres. La chambre de Zavra est la plus grande et contient une grande table avec du matériel d'alchimie. »

Villir se trouve dans la maison.

Possibilité 2 : ils vont à la volière ou au temple

LE TEMPLE : Ils accueillent Caliope et expliquent qu'ils vont faire **un rituel pour lever la malédiction**, mais cela leur prendra **plusieurs jours**.

LA VOLIÈRE : L'accès à l'académie de magie est limité, car il y a eu **un éboulement** provoqué par **un étudiant qui n'a pas contrôlé un sort**. Les héros sont interdits d'accès pour le moment, mais qu'ils essayent de **revenir dans plusieurs heures**.

Dans un cas comme dans l'autre, en allant vers ces lieux, ils tombent sur **Villir qui se rend à LA CASERNE pour s'enrôler**.

Villir est là, retrouvailles émouvantes avec sa sœur.

Il explique qu'**il ne peut pas rester** en ville, car **il a une dette envers la guilde des voleurs** qui est à sa recherche. Ils lui ont demandé de **voler un objet** précis, mais lui n'est pas un bon voleur et c'est trop dangereux.

Pour en savoir plus, il faut rencontrer **Astrid aux deux visages** qu'on peut trouver à L'ARBALÈTE, le meilleur restaurant de la ville.

**Jet sous Mentir/convaincre (avec un bonus s'ils ont pensé à bien s'habiller)**

✓ **Réussite : ils rentrent au restaurant en évitant la queue.**

« Astrid est une jeune femme blonde aux cheveux très courts et très richement vêtue. En apparence, elle a l'air d'une diplomate, habillée avec de riches étoffes.

Quand elle s'adresse à vous, elle maîtrise parfaitement ses émotions, affichant un grand sourire pour ne pas trop attirer l'attention sur le sujet de la conversation, qui est plutôt axé sur des choses punies par la loi. »

La mission : **s'infiltrer** dans le luxueux manoir Treherne pour y voler **une boîte** de la taille d'un petit coffre, **avec un motif d'étoile** sur le couvercle. Particularité : cette boîte ne s'ouvre pas. Elle se trouve dans la bibliothèque du manoir. Pour entrer à l'intérieur, vous pourrez vous faire passer pour **une troupe de théâtre**, puisque le seigneur Treherne cherche régulièrement des acteurs avec de nouvelles pièces. **Présenter à l'écrit une pièce originale**, peut permettre d'**obtenir un entretien** avec Klemmo Treherne et d'avoir l'opportunité de voler la boîte à l'étoile.

Elle leur donne ensuite **rendez-vous à la serre**, pour qu'ils puissent livrer la boîte à l'étoile.

## ***La production écrite [30 minutes]***

Afin de parvenir à infiltrer le luxueux manoir Treherne, nos héros vont devoir trouver un prétexte pour se faire inviter chez lui. Ça tombe bien, l'original Klemmo Treherne a l'habitude d'inviter des troupes de théâtre chez lui et il ne semble pas très regardant sur leurs origines des comédiens, tant que la pièce est originale.

Présentez par écrit au Seigneur Treherne l'histoire d'une pièce de théâtre inédite qui pourrait l'intéresser.

### **Les attendus FLE (à distribuer aux joueurs)**

- Le genre de la pièce (comédie, tragédie ou drame) doit être facilement identifiable dans la présentation.
- Le texte doit être dynamique et donner envie de voir la pièce.
- Des procédés de mise en relief sont utilisés pour mettre en valeur les éléments importants de l'histoire. *[au moins 3 utilisations variées de mise en relief sont attendus]*
- Le registre utilisé est approprié.
- Le vocabulaire est varié et approprié. L'orthographe est correcte et les formulations sont variées (pas ou peu de répétitions).
- Bon contrôle grammatical et emploi de structures élaborées.

### **Les attendus JdR (pour la maitresse du jeu)**

- S'il n'y a pas d'histoire ou que la trame narrative n'est pas compréhensible ou cohérente (-)
  - ✓ Les personnages ne sont pas reçus au manoir et devront rentrer par d'autres moyens (avec un malus : perte d'objet ou perte de point de vie)
- Dans l'argumentation par la suite : se présenter comme une troupe de théâtre. Attention à ne pas se contredire ou à avoir un comportement suspect. (-)
  - ✓ Sinon, Klemmo Treherne se méfie. Il veut bien les embaucher, mais gratuitement et à l'essai et il les empêche de circuler chez lui sans surveillance.
- S'ils sont convaincants et charismatiques. (+)
  - ✓ Klemmo les accueille chaleureusement "faites comme chez vous" et ils peuvent circuler à loisir dans son manoir.

## *Le scénario 2ème partie (30 minutes)*

### **L'argumentation avec le Seigneur Treherne [10 minutes]**

« Le manoir Treherne est une splendide bâtisse appartenant à la famille la plus riche de la ville. Son bâtiment carré de trois étages de haut est entouré d'un vaste jardin avec de grandes statues et cerné d'une haute grille. Le manoir donne sur une falaise dominant la mer. Non loin de là, une grande serre où poussent de nombreuses fleurs, entre des rangées de petits citronniers. »

Ils apportent leur courrier à un serviteur qui leur demande de patienter puis qui les fait rentrer.

« Le manoir est aussi richement décoré à l'intérieur qu'à l'extérieur. Vous traversez un hall avec un immense escalier de marbre qui vous conduit au premier étage. Là, on vous fait attendre dans un petit salon confortable avec de nombreux fauteuils recouverts d'étoffes luxueuses et de soieries. »

Klemmo arrive, il a le teint pâle des nobles qui ne voient pas beaucoup l'extérieur et a l'air très bien nourri comme en témoigne son embonpoint. Il est **enthousiaste** et a des questions pour la troupe.

### **Vol de l'objet (épique) [10 minutes]**

#### **Jet de Perception**

✓ Réussite : ils trouvent l'objet dans la bibliothèque.

> L'objet est posé sur les mains d'une statue.

Si la boîte est enlevée, un mécanisme va se déclencher et taper contre la cage d'une perruche qui donnera l'alerte. Comme dans Indiana Jones, il faudra **remplacer la boîte par un objet** de poids à peu près équivalent.

#### **Jet sous Serrures et pièges**

✓ Réussite : ils repèrent le piège.

> Quelqu'un arrive, c'est une domestique "Amy" qui vient pour faire le ménage. Quand elle les voit, plutôt que de les dénoncer, elle a **un comportement innattendu** : elle ferme la porte et leur confesse quelque chose. Elle a eu **une vision** et aujourd'hui elle sait qu'elle va **rencontrer l'homme de sa vie** et qu'il est parmi leur groupe.

> Si ça tourne mal, il leur faudra fuir.

Passer par le balcon : **Réussir un jet de Courir, sauter pour ne pas tomber.**

Traverser le jardin sans attirer l'attention : **Réussir un jet de Discrétion.**

Passer par la porte principale : **Réussir un jet de Mentir, convaincre pour ne pas se faire arrêter par le garde.**

OU passer par une des portes dérobées : **Réussir un jet de Force pour ouvrir la porte.**

### Conclusion [10 minutes]

S'ils arrivent à remettre la boîte à l'étoile à Astrid, elle est ravie. Elle prend la boîte et **la dette de Villir est payée**.

Si les joueurs retournent à l'Académie de Magie, celle-ci est ouverte. **Réussir un jet de Mentir, convaincre leur donne accès à la grande volière** où ils peuvent s'approcher des oiseaux. S'ils ratent le jet, ils devront trouver un moyen d'accéder aux cages et de **faire boire la potion de Mérilia** aux volatiles, ce qui les soignera.

[Si c'est trop simple, rajouter des difficultés : refaire faire la potion, trouver du verre, etc.]

### Partie 3 : le débrief [15 minutes]

#### *Le tour de table*

Clôturer la séance en faisant un tour de table. Les joueurs sont invités à ne plus utiliser le prénom de leur personnage mais leur propre prénom.

- Comment s'est passée la séance pour toi ?
- As-tu des questions ou remarques sur l'histoire / le scénario ?
- As-tu des questions sur le français ?

Inviter les participants à remplir le questionnaire en direct, en sortie de séance.

#### *Présentation de l'activité facultative*

Activité à réaliser entre deux séances, pour les participants qui souhaiteraient revenir.

Le texte ci-dessous à distribuer aux participants en fin de séance (doublé d'un envoi par mail).

Les circonstances font que votre personnage a appris à lire et à écrire, ce qui est une compétence plutôt rare dans cet univers où les échanges se font majoritairement à l'oral. Aussi lorsque celui-ci vit des aventures, il aime bien les écrire quelque part, pour se souvenir, pour ses proches, pour diffuser ses observations en place public au travers d'un héraut...

Si tu le souhaites, tu peux utiliser le temps d'ici la prochaine partie pour écrire un texte que pourrait écrire ton personnage pour raconter l'aventure qu'il a vécu lors de la séance. Le texte peut prendre différentes formes, celle d'un journal, d'un courrier ou encore d'un article destiné à une déclamation publique, tout est possible !

Si tu m'envoies ce texte avant le 8 mai, en plus de bénéficier d'une correction assortie de conseils, ton personnage pourrait bien gagner un bonus pour la prochaine partie (augmentation d'un score de compétence, nouvelle capacité ou gain d'un objet aux propriétés intéressantes).



**Annexe 5**  
**Réponses au questionnaire de Nicole (17 avril)**

**Questionnaire - commitment to learning  
french through role-playing games**

1. 1. First name, Last name

Nicole Bugliosi

2. 2. Age

20

3. 3. Languages spoken

English, French

4. 4. Level in French

Fluent, Conversational <sup>1</sup> I understand very well <sup>2</sup> I struggle to formulate complex ideas  
↑  
I thought English

5. 5. In which occasion have you studied French?

I took French from 5<sup>th</sup> - 12<sup>th</sup> grade (not  
in college)

6. 6. Did you know about role-playing games before CUPA?

*Une seule réponse possible.*

- Yes  
 No

7. 7. Have you ever practiced role-playing games before?

*Une seule réponse possible.*

- Yes, rarely (1 or 2 times)  
 Yes, sometimes (3 to 10 times)  
 Yes, regularly (more than 10 times)  
 Never  
 Autre : \_\_\_\_\_

#### Clarifications

Before going further, I want to define one specific term.

Commitment (Encyclopédia Universalis, 2019)

"La conduite d'engagement est un type d'attitude qui consiste à **assumer activement une situation**, un état de choses, une entreprise, une action en cours." (The act of committing is a type of attitude which consists of **actively assuming a situation**, a state of affairs, a project, an action. [free translation])

An other clarification, the following questions are related to today's workshop only (plus the associated documents and emails I sent, to prepare this specific workshop).

Commitment - The preparation phase (before the workshop)

At this stage, during the preparation phase, we will discuss: the moment you decided to register for the workshop, then the work you did with the documents sent a few days before the workshop.

8. 8. Before coming to the workshop, did you have doubts (or negative bias) about teaching with role-playing games?

*Une seule réponse possible.*

- Yes  
 No  
 I don't know

9. 9. You can elaborate on your previous answer

I have done it many times, so I was excited

10. 10. You received one document (Document 1) several days before the workshop, to assist you in preparing. Did you spend some time studying/reading it before the workshop?

*Une seule réponse possible.*

- I didn't read the document  
 I quickly read the document, but I didn't understand everything  
 I read the document attentively  
 I read the document attentively and then did some additional research.  
 Autre : \_\_\_\_\_

#### Commitment - The workshop

At this stage, we will talk about your commitment during the different phases of the workshop:

- phase 1: the French class
- phase 2: the role-playing game
- phase 3: the debriefing

11. 11. One concrete form of commitment is the involvement with a person (or a group).

In comparison with a more traditional French class, how involved did you feel with the persons present in the workshop?

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Much less involved	A little less involved	Involved in the same way	A little more involved	Much more involved
<b>The teacher / The game master</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>The other participants in the workshop</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

12. 12. You can elaborate on your previous answer.

*I would've put both under "much more involved", but i specifically felt engaged with my classmates*

13. 13. During the role-playing game, you played a character. Did you develop any sort of emotional bond with this character?

*Une seule réponse possible.*

Not at all

1

2

3  I felt like I didn't get to expand on her story as much as I could've

4

5

Absolutely

14. 14. About the responsibility towards your character, did you feel involved in your character's story?

*Une seule réponse possible.*

Not at all involved

1

2

3

4

5

Absolutely involved

15. 15. Did the opportunity of achieving the objectives of your character and giving them a great future was a source of motivation for you during the workshop?

*Une seule réponse possible.*

It was not motivating

1

2

3

4

5

It was very motivating

16. 16. During the written production's phase, there were some objectives for your character (help somebody, protect themselves, earn something, ...). Did those objectives boost your commitment to the written production's phase?

*Une seule réponse possible.*

No, it was the opposite, the character's objectives curbed my commitment

No, the character's objectives didn't change my commitment

Yes, the character's objectives boosted a bit my commitment

Yes, the character's objectives boosted my commitment a lot

I don't know

Autre : \_\_\_\_\_

17. 17. How would you consider your active involvement during phase 1 of the workshop (the French class)?

*Une seule réponse possible par ligne.*

	I was not involved at all	I was not really involved	I was moderately involved	I was quite involved and active	I was very involved and active
<b>Listening / understanding</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Speaking</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. 18. How would you consider your active involvement during phase 2 of the workshop (the role-playing game)?

*Une seule réponse possible par ligne.*

	I was not involved at all	I was not really involved	I was moderately involved	I was quite involved and active	I was very involved and active
<b>Listening / understanding</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
<b>Speaking</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Written production</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

*i just didn't write ☺*

19. 19. How would you consider your active involvement during phase 3 of the workshop (The debriefing)?

Une seule réponse possible par ligne.

	I was not involved at all	I was not really involved	I was moderately involved	I was quite involved and active	I was very involved and active
<b>Listening / understanding</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Speaking</b>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. 20. You can elaborate on your previous three answers.

I think it usually takes me a little bit longer to reflect, so during the debrief I didn't really have thoughts yet

21. 21. In what ways do you believe the role-playing game affected your level of commitment as opposed to a conventional French class?

I liked that I got to speak w/ a lot fewer constraints → my favorite scenario game though was the 1<sup>st</sup>, where the cards helped w/ creating a structure w/ who gets to speak when.

22. 22. About your role in the group and contributing to the story's narrative with others participants: How did you feel about your level of commitment?

*Une seule réponse possible.*

I didn't commit myself at all

1

2

3

4

5

I committed myself a lot

23. 23. If you wish, you can elaborate on your answer further.

I could've done more, but the language barrier (ie, when I want to say a word but don't know how) is a big challenge for me.

24. 24. Did the dynamics within the group during the workshop positively contribute to your experience? Please elaborate on your answer.

Yes! I think 1/2 more people would be ideal

25. 25. During the workshop, did you take notes?

*Plusieurs réponses possibles.*

- Yes, about the french language (vocabulary, etc.)  
 Yes, about the role-playing game (story, characters' names, etc.)  
 No  
 Autre : \_\_\_\_\_

26. 26. This workshop was not only a role-playing game, but also a French class. Did you use what you learned during the written production phase?

*Plusieurs réponses possibles.*

- Yes, I used the document (sent before the workshop)  
 Yes, I used new vocabulary I learnt today  
 No  
 Autre : \_\_\_\_\_

27. 27. Were there any obstacles which prevented you from committing as much as you wanted to?

Plusieurs réponses possibles.

- Dissatisfaction
- Frustration
- Tiredness
- Boredom
- Group dynamics
- Lack of interest for the story *only because I know i like the 1st week game w/ the cards more*
- Not understanding words/language
- Not understanding role/rules
- Not feeling brave to speak up
- Autre : \_\_\_\_\_

28. 28. You can elaborate on your previous answer.

*I'm a little stressed today, so I think I wasn't able to fully be goofy + present with the game // have as much fun as other times.*

---

---

29. 29. Would you like to join other workshops like this one (learning French through role-playing games)?

*Une seule réponse possible.*

Not at all

1

2

3

4

5  *yes!*

I would really love that

30. 30. You can elaborate on your previous answer.

*Yes!*

---

---

---

---

---

31. 31. Is there anything else you would like to share? Any feedback or comments you provide would be greatly appreciated and would help us enhance these workshops in the future.

I really enjoy these sessions, I think it can be a little bit awkward jumping into the role play, but having a really enthusiastic group would make that very fun for me!

Thank you very much for your participation.

Document 1 : Document de préparation FLE : "Une histoire de bailli"

### Document de préparation FLE : "Une histoire de bailli"

#### Mots clés

ENQUÊTER  
RENDRE JUSTICE  
ARGUMENTER/JUSTIFIER

#### Introduction

Dans la prochaine partie que nous allons jouer, vos personnages seront confrontés à situation où ils seront amenés à enquêter sur une affaire, ainsi qu'à rendre une décision de justice. Ce document est destiné à vous donner quelques explications sur la façon dont nous allons aborder le sujet pendant le jeu de rôle.

#### La justice dans l'univers d'Aria



Aria est le monde fictionnel dans lequel nous évoluons pendant le jeu de rôle. Celui-ci s'inspire beaucoup de la société féodale (Moyen-Âge).

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

**Annexe 6**  
**Réponses aux questionnaires d'Aurelia (17 avril et 5 mai)<sup>14</sup>**

Questionnaire - commitment to learning  
french through role-playing games 05.05.23

1. 1. First name, Last name

Aurelia Balkanski

2. 2. Age

23

3. 3. Languages spoken

English, French

4. 4. Level in French

competent, somewhat conversational

5. 5. In which occasion have you studied French?

middle school, highschool, one semester in college,  
3 wk exchange in middle school, study abroad  
in college

---

<sup>14</sup> Les réponses concernant l'atelier du 17 avril sont indiquées en noir et celles concernant l'atelier du 5 mai sont indiquées en bleu.

6. 6. Did you know about role-playing games before CUPA?

*Une seule réponse possible.*

Yes

No

7. 7. Have you ever practiced role-playing games before?

*Une seule réponse possible.*

Yes, rarely (1 or 2 times)

Yes, sometimes (3 to 10 times)

Yes, regularly (more than 10 times)

Never

Autre : \_\_\_\_\_

#### Clarifications

Before going further, I want to define one specific term.

Commitment (Encyclopédia Universalis, 2019)

"La conduite d'engagement est un type d'attitude qui consiste à **assumer activement une situation**, un état de choses, une entreprise, une action en cours." (The act of committing is a type of attitude which consists of **actively assuming a situation**, a state of affairs, a project, an action. [free translation])

An other clarification, the following questions are related to **today's workshop only** (plus the associated documents and emails I sent, to prepare this specific workshop).

Commitment - The preparation phase (before the workshop)

At this stage, during the preparation phase, we will discuss: the moment you decided to register for the workshop, then the work you did with the documents sent a few days before the workshop.

8. 8. Before coming to the workshop, did you have doubts (or negative bias) about teaching with role-playing games?

*Une seule réponse possible.*

- Yes  
 No  
 I don't know

9. 9. You can elaborate on your previous answer

I had been to one before and enjoyed the environment where I could practice my spoken French without feeling dumb if I made a mistake

10. 10. You received one document (Document 1) several days before the workshop, to assist you in preparing. Did you spend some time studying/reading it before the workshop?

*Une seule réponse possible.*

- I didn't read the document  
 I quickly read the document, but I didn't understand everything  
 I read the document attentively  
 I read the document attentively and then did some additional research.  
 Autre : I skimmed it & forgot to return to read it but I would have

#### Commitment - The workshop

At this stage, we will talk about your commitment during the different phases of the workshop:

- phase 1: the French class
- phase 2: the role-playing game
- phase 3: the debriefing

11. 11. One concrete form of commitment is the involvement with a person (or a group).

In comparison with a more traditional French class, how involved did you feel with the persons present in the workshop?

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Much less involved	A little less involved	Involved in the same way	A little more involved	Much more involved
<b>The teacher / The game master</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>The other participants in the workshop</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

12. 12. You can elaborate on your previous answer.

*Depends on the students in a normal class, but I felt we were all as engaged if not more engaged than the most active student in a class*

13. 13. During the role-playing game, you played a character. Did you develop any sort of emotional bond with this character?

*Une seule réponse possible.*

Not at all

\_\_\_\_\_

1

\_\_\_\_\_

2

\_\_\_\_\_

3

\_\_\_\_\_

4

\_\_\_\_\_

5

\_\_\_\_\_

Absolutely

\_\_\_\_\_

14. 14. About the responsibility towards your character, did you feel involved in your character's story?

*Une seule réponse possible.*

Not at all involved

---

1

---

2

---

3

~~4~~

4

---

5

---

Absolutely involved

---

15. 15. Did the opportunity of achieving the objectives of your character and giving them a great future was a source of motivation for you during the workshop?

*Une seule réponse possible.*

It was not motivating

1

2

3

4

5

It was very motivating

16. 16. During the written production's phase, there were some objectives for your character (help somebody, protect themselves, earn something, ...). Did those objectives boost your commitment to the written production's phase?

*Une seule réponse possible.*

No, it was the opposite, the character's objectives curbed my commitment

No, the character's objectives didn't change my commitment

Yes, the character's objectives boosted a bit my commitment

Yes, the character's objectives boosted my commitment a lot

I don't know

Autre: *my character was pretending to be someone else during this time so they set their own objective aside*

17. 17. How would you consider your active involvement during phase 1 of the workshop (the French class)?

*Une seule réponse possible par ligne.*

	I was not involved at all	I was not really involved	I was moderately involved	I was quite involved and active	I was very involved and active
<b>Listening / understanding</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Speaking</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. 18. How would you consider your active involvement during phase 2 of the workshop (the role-playing game)?

*Une seule réponse possible par ligne.*

	I was not involved at all	I was not really involved	I was moderately involved	I was quite involved and active	I was very involved and active
<b>Listening / understanding</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
<b>Speaking</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
<b>Written production</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

19. 19. How would you consider your active involvement during phase 3 of the workshop (The debriefing)?

Une seule réponse possible par ligne.

	I was not involved at all	I was not really involved	I was moderately involved	I was quite involved and active	I was very involved and active
Listening / understanding	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Speaking	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. 20. You can elaborate on your previous three answers.

most involved during the role play part

21. 21. In what ways do you believe the role-playing game affected your level of commitment as opposed to a conventional French class?

Definitely more committed partially bc there were only 3 of us so it was alot easier & more necessary. Also the role play was voluntary while sometimes french classes are not (lol) Plus if I wanted to take part in the RP, I had to listen & speak. I couldn't just sit ~~by~~ silently.

22. 22. About your role in the group and contributing to the story's narrative with others participants: How did you feel about your level of commitment?

*Une seule réponse possible.*

I didn't commit myself at all

1

2

3

4

5

I committed myself a lot

23. 23. If you wish, you can elaborate on your answer further.

Sometimes I felt I ~~was~~ should speak more though I didn't want to be making all the decisions for the group (I was happy when they made decisions though)

I was excited about the written exercise & thus spoke up frequently

24. 24. Did the dynamics within the group during the workshop positively contribute to your experience? Please elaborate on your answer.

Yes! we had similar goals & we all had fun

25. 25. During the workshop, did you take notes?

*Plusieurs réponses possibles.*

- Yes, about the french language (vocabulary, etc.)  
 Yes, about the role-playing game (story, characters' names, etc.)  
 No  
 Autre : \_\_\_\_\_

26. 26. This workshop was not only a role-playing game, but also a French class. Did you use what you learned during the written production phase?

*Plusieurs réponses possibles.*

- Yes, I used the document (sent before the workshop)  
 Yes, I used new vocabulary I learnt today  
 No  
 Autre : \_\_\_\_\_

27. 27. Were there any obstacles which prevented you from committing as much as you wanted to?

*Plusieurs réponses possibles.*

- Dissatisfaction
- Frustration
- Tiredness
- Boredom
- Group dynamics
- Lack of interest for the story
- Not understanding words/language /not knowing vocab to explain myself
- Not understanding role/rules
- Not feeling brave to speak up un peu
- Autre : \_\_\_\_\_

28. 28. You can elaborate on your previous answer.

---

---

---

---

---

29. 29. Would you like to join other workshops like this one (learning French through role-playing games)?

*Une seule réponse possible.*

Not at all

1

2

3

4

5

I would really love that

30. 30. You can elaborate on your previous answer.

I liked this one even more bc I felt we could be very creative w/ our writing! 😊

31. 31. Is there anything else you would like to share? Any feedback or comments you provide would be greatly appreciated and would help us enhance these workshops in the future.

---

---

---

---

---

Thank you very much for your participation.

Document 1 : Document de préparation FLE : "Une histoire de bailli"

### Document de préparation FLE : "Une histoire de bailli"

#### *Mots clés*

ENQUÊTER  
RENDRE JUSTICE  
ARGUMENTER/JUSTIFIER

#### *Introduction*

Dans la prochaine partie que nous allons jouer, vos personnages seront confrontés à situation où ils seront amenés à enquêter sur une affaire, ainsi qu'à rendre une décision de justice. Ce document est destiné à vous donner quelques explications sur la façon dont nous allons aborder le sujet pendant le jeu de rôle.

#### *La justice dans l'univers d'Aria*



Aria est le monde fictionnel dans lequel nous évoluons pendant le jeu de rôle. Celui-ci s'inspire beaucoup de la société féodale (Moyen-Âge).

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

**Annexe 7**  
**Réponses aux questionnaires d'Ella (17 avril et 5 mai)<sup>15</sup>**

**Questionnaire - commitment to learning  
french through role-playing games** 05.05.23

1. 1. First name, Last name  
Ella Leshner

2. 2. Age  
20

3. 3. Languages spoken  
English, French, and some ASL

4. 4. Level in French  
conversational but not fluent

5. 5. In which occasion have you studied French?  
Studied French through the AP level in  
high school, then "Advanced Grammar  
and writing" in college.

<sup>15</sup> Les réponses concernant l'atelier du 17 avril sont indiquées en noir et celles concernant l'atelier du 5 mai sont indiquées en bleu.

6. 6. Did you know about role-playing games before CUPA?

*Une seule réponse possible.*

Yes

No

7. 7. Have you ever practiced role-playing games before?

*Une seule réponse possible.*

Yes, rarely (1 or 2 times)

Yes, sometimes (3 to 10 times)

Yes, regularly (more than 10 times)

Never

Autre : \_\_\_\_\_

#### Clarifications

Before going further, I want to define one specific term.

Commitment (Encyclopédia Universalis, 2019)

"La conduite d'engagement est un type d'attitude qui consiste à **assumer activement une situation**, un état de choses, une entreprise, une action en cours." (The act of committing is a type of attitude which consists of **actively assuming a situation**, a state of affairs, a project, an action. [free translation])

An other clarification, the following questions are related to **today's workshop only** (plus the associated documents and emails I sent, to prepare this specific workshop).

Commitment - The preparation phase (before the workshop)

At this stage, during the preparation phase, we will discuss: the moment you decided to register for the workshop, then the work you did with the documents sent a few days before the workshop.

8. 8. Before coming to the workshop, did you have doubts (or negative bias) about teaching with role-playing games?

*Une seule réponse possible.*

- Yes  
 No  
 I don't know

9. 9. You can elaborate on your previous answer

Rather, I viewed teaching in this way  
positively.

10. 10. You received one document (Document 1) several days before the workshop, to assist you in preparing. Did you spend some time studying/reading it before the workshop?

*Une seule réponse possible.*

- I didn't read the document  
 I quickly read the document, but I didn't understand everything  
 I read the document attentively (+ 1 of the videos)  
 I read the document attentively and then did some additional research.  
 Autre : \_\_\_\_\_

#### Commitment - The workshop

At this stage, we will talk about your commitment during the different phases of the workshop:

- phase 1: the French class
- phase 2: the role-playing game
- phase 3: the debriefing

11. 11. One concrete form of commitment is the involvement with a person (or a group).

In comparison with a more traditional French class, how involved did you feel with the persons present in the workshop?

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Much less involved	A little less involved	Involvement in the same way	A little more involved	Much more involved
<b>The teacher / The game master</b>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>The other participants in the workshop</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. 12. You can elaborate on your previous answer.

Like for more traditional courses there is lots of prep work required. However, during this game, the game master allows participants to contribute more than students often do in class.

13. 13. During the role-playing game, you played a character. Did you develop any sort of emotional bond with this character?

*Une seule réponse possible.*

Not at all

\_\_\_\_\_

1

\_\_\_\_\_

2

\_\_\_\_\_

3

\_\_\_\_\_

4

\_\_\_\_\_

5

\_\_\_\_\_

Absolutely

\_\_\_\_\_

14. 14. About the responsibility towards your character, did you feel involved in your character's story?

*Une seule réponse possible.*

Not at all involved

1

2

3

4

5

Absolutely involved

15. 15. Did the opportunity of achieving the objectives of your character and giving them a great future was a source of motivation for you during the workshop?

*Une seule réponse possible.*

It was not motivating

1

2

3

4

5

It was very motivating

my character's long-term goals are unclear  
(and some short-term)

16. 16. During the written production's phase, there were some objectives for your character (help somebody, protect themselves, earn something, ...). Did those objectives boost your commitment to the written production's phase?

*Une seule réponse possible.*

No, it was the opposite, the character's objectives curbed my commitment

No, the character's objectives didn't change my commitment

Yes, the character's objectives boosted a bit my commitment

Yes, the character's objectives boosted my commitment a lot

I don't know

Autre : \_\_\_\_\_

17. 17. How would you consider your active involvement during phase 1 of the workshop (the French class)?

*Une seule réponse possible par ligne.*

	I was not involved at all	I was not really involved	I was moderately involved	I was quite involved and active	I was very involved and active
<b>Listening / understanding</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Speaking</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. 18. How would you consider your active involvement during phase 2 of the workshop (the role-playing game)?

*Une seule réponse possible par ligne.*

	I was not involved at all	I was not really involved	I was moderately involved	I was quite involved and active	I was very involved and active
<b>Listening / understanding</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Speaking</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Written production</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. 19. How would you consider your active involvement during phase 3 of the workshop (The debriefing)?

*Une seule réponse possible par ligne.*

	I was not involved at all	I was not really involved	I was moderately involved	I was quite involved and active	I was very involved and active
<b>Listening / understanding</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Speaking</b>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. 20. You can elaborate on your previous three answers.

---

---

---

---

---

21. 21. In what ways do you believe the role-playing game affected your level of commitment as opposed to a conventional French class?

I was committed to being more involved and to learning the vocab to truly understand the game and better participate.

---

---

---

22. 22. About your role in the group and contributing to the story's narrative with others participants: How did you feel about your level of commitment?

*Une seule réponse possible.*

I didn't commit myself at all

1

2

3

4

5

I committed myself a lot

23. 23. If you wish, you can elaborate on your answer further.

I wasn't quite sure how my character's role related to the story/game at some points.

24. 24. Did the dynamics within the group during the workshop positively contribute to your experience? Please elaborate on your answer.

Yes, it was easy to ask questions, speak, and make suggestions with this small group.

25. 25. During the workshop, did you take notes?

*Plusieurs réponses possibles.*

- Yes, about the french language (vocabulary, etc.)  
 Yes, about the role-playing game (story, characters' names, etc.)  
 No info was provided (printed)  
 Autre : \_\_\_\_\_

26. 26. This workshop was not only a role-playing game, but also a French class. Did you use what you learned during the written production phase?

*Plusieurs réponses possibles.*

- Yes, I used the document (sent before the workshop)  
 Yes, I used new vocabulary I learnt today  
 No  
 Autre : \_\_\_\_\_

27. 27. Were there any obstacles which prevented you from committing as much as you wanted to?

*Plusieurs réponses possibles.*

- Dissatisfaction
- Frustration
- Tiredness
- Boredom
- Group dynamics
- Lack of interest for the story
- Not understanding words/language
- Not understanding role/rules
- Not feeling brave to speak up
- Autre : non

28. 28. You can elaborate on your previous answer.

I understood the vast majority of vocab/language, but small things tripped me up. I also wasn't sure when I could/should roll the dice. Instructions/storyline were clear.

29. 29. Would you like to join other workshops like this one (learning French through role-playing games)?

*Une seule réponse possible.*

Not at all

1

2

3

4

5

I would really love that

30. 30. You can elaborate on your previous answer.

Not sure about my availability

31. 31. Is there anything else you would like to share? Any feedback or comments you provide would be greatly appreciated and would help us enhance these workshops in the future.

---

---

---

---

---

Thank you very much for your participation.

Document 1 : Document de préparation FLE : "Une histoire de bailli"

### Document de préparation FLE : "Une histoire de bailli"

#### *Mots clés*

ENQUÊTER  
RENDRE JUSTICE  
ARGUMENTER/JUSTIFIER

#### *Introduction*

Dans la prochaine partie que nous allons jouer, vos personnages seront confrontés à situation où ils seront amenés à **enquêter sur une affaire**, ainsi qu'à **rendre une décision de justice**. Ce document est destiné à vous donner quelques explications sur la façon dont nous allons aborder le sujet pendant le jeu de rôle.

#### *La justice dans l'univers d'Aria*



Aria est le monde fictionnel dans lequel nous évoluons pendant le jeu de rôle. Celui-ci s'inspire beaucoup de la **société féodale (Moyen-Âge)**.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

**Annexe 8**  
**Réponses aux questionnaires de Jesse (5 mai)**

Questionnaire - commitment to learning  
french through role-playing games 05.05.23

1. 1. First name, Last name

Jesse, Roy

2. 2. Age

21

3. 3. Languages spoken

3 anglais espagnol français

4. 4. Level in French

avancé

5. 5. In which occasion have you studied French?

- high school
- immersion program
- famille en france

6. 6. Did you know about role-playing games before CUPA?

*Une seule réponse possible.*

Yes

No

7. 7. Have you ever practiced role-playing games before?

*Une seule réponse possible.*

- Yes, rarely (1 or 2 times)
- Yes, sometimes (3 to 10 times)
- Yes, regularly (more than 10 times)
- Never
- Autre : \_\_\_\_\_

#### Clarifications

Before going further, I want to define one specific term.

Commitment (Encyclopédia Universalis, 2019)

"La conduite d'engagement est un type d'attitude qui consiste à **assumer activement une situation**, un état de choses, une entreprise, une action en cours." (The act of committing is a type of attitude which consists of **actively assuming a situation**, a state of affairs, a project, an action. [free translation])

An other clarification, the following questions are related to **today's workshop only** (plus the associated documents and emails I sent, to prepare this specific workshop).

Commitment - The preparation phase (before the workshop)

At this stage, during the preparation phase, we will discuss: the moment you decided to register for the workshop, then the work you did with the documents sent a few days before the workshop.

8. 8. Before coming to the workshop, did you have doubts (or negative bias) about teaching with role-playing games?

*Une seule réponse possible.*

- Yes
- No
- I don't know

9. 9. You can elaborate on your previous answer

No! I've only ever had positive, creatively "liberating" experiences with improv / jeux-de-rôle.

10. 10. You received one document (Document 1) several days before the workshop, to assist you in preparing. Did you spend some time studying/reading it before the workshop?

*Une seule réponse possible.*

- I didn't read the document
- I quickly read the document, but I didn't understand everything
- I read the document attentively
- I read the document attentively and then did some additional research. *watched the Cyrano video*
- Autre : \_\_\_\_\_

Commitment - The workshop

At this stage, we will talk about your commitment during the different phases of the workshop:

- phase 1: the French class
- phase 2: the role-playing game
- phase 3: the debriefing

11. 11. One concrete form of commitment is the involvement with a person (or a group).

In comparison with a more traditional French class, how involved did you feel with the persons present in the workshop?

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Much less involved	A little less involved	Involved in the same way	A little more involved	Much more involved
<b>The teacher / The game master</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
<b>The other participants in the workshop</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

12. 12. You can elaborate on your previous answer.

*It felt more democratic and down to earth. It allowed a style of communication + thinking less burdened by the formalities of academic relationships/performance.*

13. 13. During the role-playing game, you played a character. Did you develop any sort of emotional bond with this character?

*Une seule réponse possible.*

Not at all

1

2

3

4

5

Absolutely

14. 14. About the responsibility towards your character, did you feel involved in your character's story?

*Une seule réponse possible.*

Not at all involved

1

2

3

4

5

Absolutely involved

15. 15. Did the opportunity of achieving the objectives of your character and giving them a great future was a source of motivation for you during the workshop?

*Une seule réponse possible.*

It was not motivating

1

2

3

4

5

It was very motivating

16. 16. During the written production's phase, there were some objectives for your character (help somebody, protect themselves, earn something, ...). Did those objectives boost your commitment to the written production's phase?

*Une seule réponse possible.*

- No, it was the opposite, the character's objectives curbed my commitment
- No, the character's objectives didn't change my commitment
- Yes, the character's objectives boosted a bit my commitment
- Yes, the character's objectives boosted my commitment a lot
- I don't know
- Autre : \_\_\_\_\_

17. 17. How would you consider your active involvement during phase 1 of the workshop (the French class)?

*Une seule réponse possible par ligne.*

	I was not involved at all	I was not really involved	I was moderately involved	I was quite involved and active	I was very involved and active
<b>Listening / understanding</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
<b>Speaking</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

18. 18. How would you consider your active involvement during phase 2 of the workshop (the role-playing game)?

*Une seule réponse possible par ligne.*

	I was not involved at all	I was not really involved	I was moderately involved	I was quite involved and active	I was very involved and active
<b>Listening / understanding</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
<b>Speaking</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
<b>Written production</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

19. 19. How would you consider your active involvement during phase 3 of the workshop (The debriefing)?

Une seule réponse possible par ligne.

	I was not involved at all	I was not really involved	I was moderately involved	I was quite involved and active	I was very involved and active
<b>Listening / understanding</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
<b>Speaking</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

20. 20. You can elaborate on your previous three answers.

I tried my best to listen to people's ideas and contribute my own. Sometimes I had the impression of talking too much... maybe there can be a way to structure ~~more~~ people (like me) to work within limited time slots.

21. 21. In what ways do you believe the role-playing game affected your level of commitment as opposed to a conventional French class?

It boosted my commitment! I felt so much more engaged and interested in what was going to happen next.

22. 22. About your role in the group and contributing to the story's narrative with others participants: How did you feel about your level of commitment?

*Une seule réponse possible.*

I didn't commit myself at all

1

2

3

4

5

I committed myself a lot

23. 23. If you wish, you can elaborate on your answer further.

---

---

---

---

---

24. 24. Did the dynamics within the group during the workshop positively contribute to your experience? Please elaborate on your answer.

Yes! I felt a connection to my partners <sup>improv.</sup>  
Even if they had been strangers I feel that we  
worked together credently, which helped feel more  
à l'aise avec l'un l'autre

25. 25. During the workshop, did you take notes?

*Plusieurs réponses possibles.*

- Yes, about the french language (vocabulary, etc.)
- Yes, about the role-playing game (story, characters' names, etc.)
- No
- Autre : \_\_\_\_\_

26. 26. This workshop was not only a role-playing game, but also a French class. Did you use what you learned during the written production phase?

*Plusieurs réponses possibles.*

- Yes, I used the document (sent before the workshop)
- Yes, I used new vocabulary I learnt today
- No
- Autre : \_\_\_\_\_

27. 27. Were there any obstacles which prevented you from committing as much as you wanted to?

*Plusieurs réponses possibles.*

- Dissatisfaction
- Frustration
- Tiredness
- Boredom
- Group dynamics
- Lack of interest for the story
- Not understanding words/language
- Not understanding role/rules
- Not feeling brave to speak up
- Autre : \_\_\_\_\_

*• just les examens/essais  
finaux qui me stressent  
au fond de l'esprit!*

28. 28. You can elaborate on your previous answer.

NA

---

---

---

---

---

29. 29. Would you like to join other workshops like this one (learning French through role-playing games)?

*Une seule réponse possible.*

Not at all

1

2

3

4

5

I would really love that

30. 30. You can elaborate on your previous answer.

I am always down for an improv workshop.

---

---

---

---

---

31. 31. Is there anything else you would like to share? Any feedback or comments you provide would be greatly appreciated and would help us enhance these workshops in the future.

I'd love to help over the summer if you're also in need of jeux players + feedback then.

Thank you very much for your participation.

Document 1 : Document de préparation FLE : "Une histoire de bailli"

### Document de préparation FLE : "Une histoire de bailli"

#### *Mots clés*

ENQUÊTER

RENDRE JUSTICE

ARGUMENTER/JUSTIFIER

#### *Introduction*

Dans la prochaine partie que nous allons jouer, vos personnages seront confrontés à situation où ils seront amenés à **enquêter sur une affaire**, ainsi qu'à **rendre une décision de justice**. Ce document est destiné à vous donner quelques explications sur la façon dont nous allons aborder le sujet pendant le jeu de rôle.

#### *La justice dans l'univers d'Aria*



Aria est le monde fictionnel dans lequel nous évoluons pendant le jeu de rôle. Celui-ci s'inspire beaucoup de la **société féodale** (Moyen-Âge).

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

**Annexe 9**  
**Réponses au questionnaire de Daniella (9 mai)**

**Questionnaire - commitment to learning  
french through role-playing games** 09.05.23

1. 1. First name, Last name

Daniella Saforo

2. 2. Age

20

3. 3. Languages spoken

2 → 3? (Twi, English, French?)

4. 4. Level in French

B1

5. 5. In which occasion have you studied French?

Study abroad this semester, in class  
in college

6. 6. Did you know about role-playing games before CUPA?

*Une seule réponse possible.*

Yes

No

7. 7. Have you ever practiced role-playing games before?

*Une seule réponse possible.*

Yes, rarely (1 or 2 times)

Yes, sometimes (3 to 10 times)

Yes, regularly (more than 10 times)

Never

Autre : \_\_\_\_\_

#### Clarifications

Before going further, I want to define one specific term.

Commitment (Encyclopédia Universalis, 2019)

"La conduite d'engagement est un type d'attitude qui consiste à **assumer activement une situation**, un état de choses, une entreprise, une action en cours." (The act of committing is a type of attitude which consists of **actively assuming a situation**, a state of affairs, a project, an action. [free translation])

An other clarification, the following questions are related to **today's workshop only** (plus the associated documents and emails I sent, to prepare this specific workshop).

Commitment - The preparation phase (before the workshop)

At this stage, during the preparation phase, we will discuss: the moment you decided to register for the workshop, then the work you did with the documents sent a few days before the workshop.

8. 8. Before coming to the workshop, did you have doubts (or negative bias) about teaching with role-playing games?

*Une seule réponse possible.*

- Yes  
 No  
 I don't know

9. 9. You can elaborate on your previous answer

I am not creative. When I did this once or twice with COPA<sup>(FE)</sup> I was always confused when I was to make up stuff. Also I didn't role dice like that in tutoring.

10. 10. You received one document (Document 1) several days before the workshop, to assist you in preparing. Did you spend some time studying/reading it before the workshop?

*Une seule réponse possible.*

- I didn't read the document  
 I quickly read the document, but I didn't understand everything  
 I read the document attentively  
 I read the document attentively and then did some additional research.  
 Autre : \_\_\_\_\_

#### Commitment - The workshop

At this stage, we will talk about your commitment during the different phases of the workshop:

- phase 1: the French class
- phase 2: the role-playing game
- phase 3: the debriefing

11. 11. One concrete form of commitment is the involvement with a person (or a group).

In comparison with a more traditional French class, how involved did you feel with the persons present in the workshop?

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Much less involved	A little less involved	Involvement in the same way	A little more involved	Much more involved
<b>The teacher / The game master</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
<b>The other participants in the workshop</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. 12. You can elaborate on your previous answer.

During the CV part I had to engage with the participant and agree on our roles and thoughts. In a traditional class of like 15 I am less involved but it also me to talk when I want. This forces you to engage which has its pros and cons. Cons because I feel bad for slowing down the game.

13. 13. During the role-playing game, you played a character. Did you develop any sort of emotional bond with this character?

*Une seule réponse possible.*

Not at all



Absolutely

14. 14. About the responsibility towards your character, did you feel involved in your character's story?

*Une seule réponse possible.*

Not at all involved

1

2

3

4

5

Absolutely involved

15. 15. Did the opportunity of achieving the objectives of your character and giving them a great future was a source of motivation for you during the workshop?

*Une seule réponse possible.*

It was not motivating

1

2

3

4

5

It was very motivating

16. 16. During the written production's phase, there were some objectives for your character (help somebody, protect themselves, earn something, ...). Did those objectives boost your commitment to the written production's phase?

*Une seule réponse possible.*

No, it was the opposite, the character's objectives curbed my commitment

No, the character's objectives didn't change my commitment

Yes, the character's objectives boosted a bit my commitment

Yes, the character's objectives boosted my commitment a lot

I don't know

Autre : \_\_\_\_\_

17. 17. How would you consider your active involvement during phase 1 of the workshop (the French class)?

*Une seule réponse possible par ligne.*

	I was not involved at all	I was not really involved	I was moderately involved	I was quite involved and active	I was very involved and active
<b>Listening / understanding</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
<b>Speaking</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

18. 18. How would you consider your active involvement during phase 2 of the workshop (the role-playing game)?

*Une seule réponse possible par ligne.*

	I was not involved at all	I was not really involved	I was moderately involved	I was quite involved and active	I was very involved and active
<b>Listening / understanding</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Speaking</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Written production</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. 19. How would you consider your active involvement during phase 3 of the workshop (The debriefing)?

*Une seule réponse possible par ligne.*

	I was not involved at all	I was not really involved	I was moderately involved	I was quite involved and active	I was very involved and active
<b>Listening / understanding</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
<b>Speaking</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

20. 20. You can elaborate on your previous three answers.

I started getting bored and tuning out because I wasn't sure what was going on. I got tired.

21. 21. In what ways do you believe the role-playing game affected your level of commitment as opposed to a conventional French class?

It forced me out of my comfort zone and ask questions when I was lost. But I think the level of commitment works if someone is more into group/team work. Sometimes I speak more during French class because its more flexible, you choose when to participate.

22. 22. About your role in the group and contributing to the story's narrative with others participants: How did you feel about your level of commitment?

*Une seule réponse possible.*

I didn't commit myself at all

1

2

3

4

5

I committed myself a lot

23. 23. If you wish, you can elaborate on your answer further.

I think my partner drove the narrative more in phase 2 bc of her creative thinking.

24. 24. Did the dynamics within the group during the workshop positively contribute to your experience? Please elaborate on your answer.

Maybe? (don't really talk to maya, they're not a friend. I am not sure of playing with a friend - how it would impact.

25. 25. During the workshop, did you take notes?

*Plusieurs réponses possibles.*

- Yes, about the french language (vocabulary, etc.)  
 Yes, about the role-playing game (story, characters' names, etc.)  
 No  
 Autre : \_\_\_\_\_

26. 26. This workshop was not only a role-playing game, but also a French class. Did you use what you learned during the written production phase?

*Plusieurs réponses possibles.*

- Yes, I used the document (sent before the workshop)  
 Yes, I used new vocabulary I learnt today  
 No  
 Autre : \_\_\_\_\_

27. 27. Were there any obstacles which prevented you from committing as much as you wanted to?

*Plusieurs réponses possibles.*

- Dissatisfaction
- Frustration
- Tiredness
- Boredom
- Group dynamics
- Lack of interest for the story
- Not understanding words/language
- Not understanding role/rules
- Not feeling brave to speak up
- Autre : \_\_\_\_\_

28. 28. You can elaborate on your previous answer.

---

---

---

---

---

29. 29. Would you like to join other workshops like this one (learning French through role-playing games)?

*Une seule réponse possible.*

Not at all

1

2

3

4

5

I would really love that

30. 30. You can elaborate on your previous answer.

Not the biggest fan. Maybe if I learn the ~~tan~~ game in English I might feel more confident in understanding the rules and what I should do.

31. 31. Is there anything else you would like to share? Any feedback or comments you provide would be greatly appreciated and would help us enhance these workshops in the future.

Taking breaks?

Thank you very much for your participation.

Document 1 : Document de préparation FLE : "Une histoire de bailli"

### Document de préparation FLE : "Une histoire de bailli"

#### Mots clés

ENQUÊTER

RENDRE JUSTICE

ARGUMENTER/JUSTIFIER

#### Introduction

Dans la prochaine partie que nous allons jouer, vos personnages seront confrontés à situation où ils seront amenés à **enquêter sur une affaire**, ainsi qu'à **rendre une décision de justice**. Ce document est destiné à vous donner quelques explications sur la façon dont nous allons aborder le sujet pendant le jeu de rôle.

#### La justice dans l'univers d'Aria



Aria est le monde fictionnel dans lequel nous évoluons pendant le jeu de rôle. Celui-ci s'inspire beaucoup de la **société féodale (Moyen-Âge)**.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

**Annexe 10**  
**Réponses au questionnaire de Maya (9 mai)**

**Questionnaire - commitment to learning  
french through role-playing games 09.05.23**

1. 1. First name, Last name

Maya Rogers

2. 2. Age

21

3. 3. Languages spoken

French

4. 4. Level in French

Not fluent, but able to understand & express myself

5. 5. In which occasion have you studied French?

School  
Study abroad

6. 6. Did you know about role-playing games before CUPA?

*Une seule réponse possible.*

- Yes  
 No

7. 7. Have you ever practiced role-playing games before?

*Une seule réponse possible.*

- Yes, rarely (1 or 2 times)  
 Yes, sometimes (3 to 10 times)  
 Yes, regularly (more than 10 times)  
 Never  
 Autre : \_\_\_\_\_

#### Clarifications

Before going further, I want to define one specific term.

Commitment (Encyclopédia Universalis, 2019)

"La conduite d'engagement est un type d'attitude qui consiste à **assumer activement une situation**, un état de choses, une entreprise, une action en cours." (The act of committing is a type of attitude which consists of **actively assuming a situation**, a state of affairs, a project, an action. [free translation])

An other clarification, the following questions are related to **today's workshop only** (plus the associated documents and emails I sent, to prepare this specific workshop).

Commitment - The preparation phase (before the workshop)

At this stage, during the preparation phase, we will discuss: the moment you decided to register for the workshop, then the work you did with the documents sent a few days before the workshop.

8. 8. Before coming to the workshop, did you have doubts (or negative bias) about teaching with role-playing games?

*Une seule réponse possible.*

- Yes  
 No  
 I don't know

9. 9. You can elaborate on your previous answer

el have played a lot of rpg's so el figured el'd understand quickly

10. 10. You received one document (Document 1) several days before the workshop, to assist you in preparing. Did you spend some time studying/reading it before the workshop?

*Une seule réponse possible.*

- I didn't read the document  
 I quickly read the document, but I didn't understand everything  
 I read the document attentively  
 I read the document attentively and then did some additional research.  
 Autre : \_\_\_\_\_

#### Commitment - The workshop

At this stage, we will talk about your commitment during the different phases of the workshop:

- phase 1: the French class
- phase 2: the role-playing game
- phase 3: the debriefing

11. 11. One concrete form of commitment is the involvement with a person (or a group).

In comparison with a more traditional French class, how involved did you feel with the persons present in the workshop?

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Much less involved	A little less involved	Involved in the same way	A little more involved	Much more involved
<b>The teacher / The game master</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
<b>The other participants in the workshop</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

12. 12. You can elaborate on your previous answer.

It was nice to have a useful context for learning the vocab

13. 13. During the role-playing game, you played a character. Did you develop any sort of emotional bond with this character?

*Une seule réponse possible.*

Not at all

1

2

3

4

5

Absolutely

14. 14. About the responsibility towards your character, did you feel involved in your character's story?

*Une seule réponse possible.*

Not at all involved

1

2

3

4

5

Absolutely involved

15. 15. Did the opportunity of achieving the objectives of your character and giving them a great future was a source of motivation for you during the workshop?

*Une seule réponse possible.*

It was not motivating

1

2

3

4

5

It was very motivating

16. 16. During the written production's phase, there were some objectives for your character (help somebody, protect themselves, earn something, ...). Did those objectives boost your commitment to the written production's phase?

*Une seule réponse possible.*

No, it was the opposite, the character's objectives curbed my commitment

No, the character's objectives didn't change my commitment

Yes, the character's objectives boosted a bit my commitment

Yes, the character's objectives boosted my commitment a lot

I don't know

Autre : \_\_\_\_\_

17. 17. How would you consider your active involvement during phase 1 of the workshop (the French class)?

*Une seule réponse possible par ligne.*

	I was not involved at all	I was not really involved	I was moderately involved	I was quite involved and active	I was very involved and active
<b>Listening / understanding</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Speaking</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. 18. How would you consider your active involvement during phase 2 of the workshop (the role-playing game)?

*Une seule réponse possible par ligne.*

	I was not involved at all	I was not really involved	I was moderately involved	I was quite involved and active	I was very involved and active
<b>Listening / understanding</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
<b>Speaking</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
<b>Written production</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

19. 19. How would you consider your active involvement during phase 3 of the workshop (The debriefing)?

Une seule réponse possible par ligne.

	I was not involved at all	I was not really involved	I was moderately involved	I was quite involved and active	I was very involved and active
Listening / understanding	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Speaking	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. 20. You can elaborate on your previous three answers.

cl enjoyed the game! cl think cl would have been more involved w/ character motivations & the world, etc, if cl had made my own character, but cl know it is more accessible to have pre-made characters, so it's not a bad thing.

21. 21. In what ways do you believe the role-playing game affected your level of commitment as opposed to a conventional French class?

cl was more at ease, which made my understanding & speaking easier. cl was more invested in the vocab as well.

22. 22. About your role in the group and contributing to the story's narrative with others participants: How did you feel about your level of commitment?

*Une seule réponse possible.*

I didn't commit myself at all

1

2

3

4

5

I committed myself a lot

23. 23. If you wish, you can elaborate on your answer further.

*cl had a lot of fun!*

24. 24. Did the dynamics within the group during the workshop positively contribute to your experience? Please elaborate on your answer.

cl think b/c cl was more used to rpg's than Dani, it was a little hard to relate to her character. clt just takes practice.

25. 25. During the workshop, did you take notes?

*Plusieurs réponses possibles.*

- Yes, about the french language (vocabulary, etc.)  
 Yes, about the role-playing game (story, characters' names, etc.)  
 No  
 Autre : \_\_\_\_\_

26. 26. This workshop was not only a role-playing game, but also a French class. Did you use what you learned during the written production phase?

*Plusieurs réponses possibles.*

- Yes, I used the document (sent before the workshop)  
 Yes, I used new vocabulary I learnt today  
 No  
 Autre : \_\_\_\_\_

27. 27. Were there any obstacles which prevented you from committing as much as you wanted to?

*Plusieurs réponses possibles.*

- Dissatisfaction
- Frustration
- Tiredness
- Boredom
- Group dynamics
- Lack of interest for the story
- Not understanding words/language
- Not understanding role/rules
- Not feeling brave to speak up
- Autre : \_\_\_\_\_

28. 28. You can elaborate on your previous answer.

again, the level of ease w/ rpg's was different,  
so I felt a little bad that I was understanding  
faster.

---

---

---

29. 29. Would you like to join other workshops like this one (learning French through role-playing games)?

*Une seule réponse possible.*

Not at all

1

2

3

4

5

I would really love that

30. 30. You can elaborate on your previous answer.

cl want to bring this idea to my  
school b/c i think its a great tool

31. 31. Is there anything else you would like to share? Any feedback or comments you provide would be greatly appreciated and would help us enhance these workshops in the future.

*I love this idea!*

Thank you very much for your participation.

Document 1 : Document de préparation FLE : "Une histoire de bailli"

### Document de préparation FLE : "Une histoire de bailli"

#### Mots clés

ENQUÊTER

RENDRE JUSTICE

ARGUMENTER/JUSTIFIER

#### Introduction

Dans la prochaine partie que nous allons jouer, vos personnages seront confrontés à situation où ils seront amenés à **enquêter sur une affaire**, ainsi qu'à **rendre une décision de justice**. Ce document est destiné à vous donner quelques explications sur la façon dont nous allons aborder le sujet pendant le jeu de rôle.

#### La justice dans l'univers d'Aria



Aria est le monde fictionnel dans lequel nous évoluons pendant le jeu de rôle. Celui-ci s'inspire beaucoup de la société féodale (Moyen-Âge).

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

**Annexe 11**  
**Production écrite et correction**  
**Atelier 1 « Une histoire de bailli »**

Chère Signeur Anne du Rideau,

M. Eudes a été tué hier soir. Nous avons 3 suspects : Baudoin, le domestique, Hermauce, la femme du monseigneur, et Esclarmide la soigneuse. Baudoin doit de l'argent à M. Eudes donc il est devenu la cuisinière parcequ'il n'a pas de l'argent. Maintenant je vais vous raconter les faits du crime.

D'abord M. Eudes a frappé sa femme donc elle est rendu visite à Esclarmide pour obtenu du poison, mais elle ne l'a pas reçu. En revanche, Esclarmide a fait une potion pour lui fait malade (M. Eudes) mais la potion n'est pas encore prête.

Ensuite hier soir Baudoin a chercher des herbes dans le jardin pour mettre dans le poulet. Il me semble qu'il a pris la ciguë, un poison dangereux, par accident ! Le moineur a mangé toute seule parcequ'elle sa femme ne mange pas avec lui. Pendant qu'il a mangé, il est mort.

Tout<sup>s</sup> les trois sont coupables. Hermauce n'a pas tué son marie, mais sa intention était criminelle. La sentence pour Hermauce, c'est l'exil. Esclarmide est coupable mais elle a fait un potion mauvaise DONC, Pour la prochaine année, elle ne peut pas être payée

pour son travaille. En~~fin~~ fin, Baubin .... est stupide.  
Mais aussi il a tué qqun. Par consequent il doit travailler  
pour l'état: \* suivre un cours de botanique et construire  
des maisons sans être payé.

Merci et au revoir,

Le Bailli

**Commentaire général** : *La consigne a bien été respectée, avec des contraintes temporelles fortes qui ont complexifié l'exercice. La lettre comporte de nombreuses erreurs qui auraient peut-être pu être évitées si l'attention avait été davantage portée dessus. Quoiqu'il en soit je salue l'implication et l'application pour cet exercice exigeant.*

### **Détail**

- **3 sentences doivent être prononcées (une pour chacun des accusés). Chaque sentence doit être justifiée par une argumentation.**

*La consigne est bien respectée.*

- **L'argumentation est cohérente, fluide et convaincante.**

*L'argumentation pour Hermance est convaincante, mais les autres sont peu claires ou incohérentes. Le temps a manqué et ça se ressent, cette partie est moins développée.*

- Esclarmide : “elle est coupable **mais** elle a fait **un potion mauvaise**” manque de fluidité/clarté. Connecteur d'opposition alors qu'on attend un connecteur de cause. Une “potion mauvaise” se comprend dans le sens “pas bon (au goût)”, donc il y a un manque de précision. Il manque une justification entre l'explication et la sentence. J'aurais aimé connaître le point de vue du bailli ou comme pour Hermance, avoir mention des mauvaises intentions d'Esclarmide.
- “Baudoin... est **stupide**. Mais aussi **il a tué** qqun” Baudoin est stupide sonne comme un jugement de valeur. J'aurais aimé l'emploi de termes plus précis comme “limité mentalement”. Léger problème de cohérence (dans le texte) puisque les sentences d'Esclarmide et de Baudoin se ressemblent, alors que le crime de Baudoin est présenté (à l'écrit) comme beaucoup plus grave. Une justification supplémentaire aurait été bienvenue (exemple : Baudoin est limité mentalement, aussi il n'a pas conscience de ses actes, ce qui constitue une circonstance atténuante. C'est pourquoi nous envisageons la sentence suivante [...])
- **L'écrit s'articule en utilisant des connecteurs logiques variés et pertinents.**

*Les connecteurs logiques temporels ont été très bien utilisés. Ils sont nombreux et tous appropriés. Il y a une très bonne phrase de transition “Maintenant je vais vous raconter les faits du crime”. Attention à la redondance de certains connecteurs simples (parce que, donc, pour, mais), essayez de varier davantage. Bonne conclusion avec “par conséquent”.*

- “D'abord M. Eudes a frappé sa femme donc elle est rendu visite à Esclarmide pour obtenu du poison, mais elle ne l'a pas reçu. **En revanche**, Esclarmide a fait une potion pour lui fait malade [...]” Attention, en revanche marque l'opposition, alors que les deux phrases vont dans le même sens (Hermance demande du poison, Esclarmide fait du poison). On attend plutôt un connecteur de conséquence.
- **Le registre utilisé est approprié (ici, français soutenu).**

*Le registre est globalement trop familier “cher” ne s'emploie pas vraiment pour quelqu'un qu'on ne connaît pas. Quant à la conclusion “Merci et au revoir” elle est trop familière et trop abrupte. Un paragraphe ou une phrase pour conclure le courrier aurait été bienvenu.*

- Registre trop familier : “la femme du monseur (l’épouse de M. Eudes)” ; “Baudoin est **stupide**”, l’usage du “!” convient rarement dans un écrit formel, “**donc**” (n’est pas vraiment approprié à l’écrit)
- “il me semble que” est trop vague et imprécis pour répondre à la consigne qui était de raconter des faits.
- **Le vocabulaire est varié et approprié. L’orthographe est correcte et les formulations sont variées (pas ou peu de répétitions).**

*Le vocabulaire appris en préparation de la séance a bien été réutilisé et de manière appropriée. Attention aux répétitions et aux fautes d’orthographe.*

- Utilisation appropriée du vocabulaire juridique vu en préparation de la séance (crime, intention criminelle, sentence, exil, coupable)
- Attention aux répétitions
- Orthographe : **signeur** (seigneur) **monseur** (monsieur) ; **moineur** (monsieur) ; son **marie** (mari) ; son **travaille** (travail)
- **Bon contrôle grammatical et emploi de structures élaborées.**

*L’emploi des structures simples est plutôt maîtrisé donc peu de fautes de syntaxes. Il reste en revanche de nombreuses erreurs grammaticales qui auraient sûrement pu être corrigées avec plus de temps.*

- Concordance des temps : “Baudoin **doit** (devait) de l’argent [...] donc il est devenu.” “Le moineur a mangé toute seule parceque sa femme **ne mange pas** (n’a pas mangé) avec lui”
- Structure incorrectes : “il est devenu la cuisiniere parceque il n’a pas de l’argent.”
- Problème d’auxiliaire : elle **est** (a) rendu visite
- Mauvaise forme verbale : “pour **obtenu** (obtenir) du poison” ; “pour **lui fait** (le rendre) malade” ; Baudoin a **chercher** (cherché)
- Accord de genre : “le moineur a mangé **toute seule** (tout seul)” ; **sa** (son, accord avec le sujet masculin) intention était criminelle ; **un** (une) potion mauvaise
- Oubli d’accents : **etre payee** (être payée)

### [Les attendus JdR]

Résolution : Depuis plusieurs mois, le commerçant Eudes battait sa femme.

Celle-ci **détestait son mari** et a informé le village de ses méfaits.

Les villageois n’ont pas réagi.

Deux jours plus tôt, Dame Hermance est allée rencontrer la rebouteuse/guérisseuse du village (Esclarmide) pour lui demander d’assassiner son mari.

Celle-ci a accepté la mission.

D’après ses dires, la rebouteuse n’avait pas l’intention de donner la mort au mari, mais simplement de le rendre malade en utilisant des herbes qui lui donneraient une bonne fièvre.

Elle a préparé la potion mais ne l'a pas utilisée.

En revanche, si Eudes a bien été empoisonné, c'est car le domestique, un **simple d'esprit**, qui n'est **pas cuisinier à l'origine** mais charpentier, a confondu la ciguë et les herbes aromatiques dans le jardin.

C'est donc lui qui a causé la mort de son maître, mais sans en avoir l'intention.

Les éléments soulignés peuvent être appris lors de l'interrogatoire des suspects.

- Les éléments en gras sont des éléments connus de tout le village. Aller à l'encontre de ces faits connus rendra le document suspect. [conséquences négatives pour les personnages] **OK**
- Dans l'écrit, peu importe si les éléments mis en avant sont vrais ou faux, tant qu'ils sont cohérents. [si incohérence : conséquence négative pour les personnages] **OK**
- Un écrit qui comporte trop peu d'éléments (4 ou moins) témoigne d'une enquête bâclée [conséquence négative pour les personnages] **OK**

Un écrit cohérent comportant de nombreux éléments (7 ou plus) et respectant la consigne de concision sera reçu très positivement [conséquence très positive pour les personnages] **OUI**

**Annexe 12**  
**Production écrite et correction**  
**Atelier 2 « La guilde des voleurs »**

### Les Personnages.

- Petit Prince des oiseaux
- ~~le voleur~~ → l'alchimiste <sup>de la forêt</sup> et sauveur
- ~~le voleur~~ l'Obscure → le voleur  
Voleur de la grotte



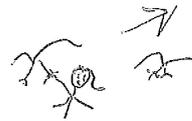
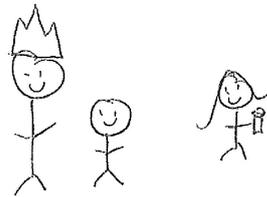
### L'histoire:

UN JOUR le Petit Prince s'est réveillé au milieu d'une grotte très obscure dans laquelle flotte les chauves souris. C'est la Voleur de la Grotte qui l'a attrapé! Le Roi a posté une affiche disant qu'il aura un prix pour la personne qui peut sauver son fils. D'abord, cette promesse du roi, lui faisait peur, jusqu'à ce qu'il s'est résolu de se présenter comme sauveur qui avait lui-même kidnappé. Il y avait un alchimiste qui a prévu qu'il ment. Le roi n'est pas convaincu de ses paroles, alors elle crée un potion de vérité. Voilà la solution pour dévoiler les <sup>mauvais</sup> idées du voleur. Les que la potion rentre dans la système du voleur, il change la chimie du cerveau. C'est à partir de ce moment ou le voleur commence à dire la vérité! Mais!

Il a encore le ~~prince~~<sup>prince</sup> dans ses mains et il commence à s'enfuir avec lui. ~~Le petit p.~~ C'est avec une geste de magie (en collab. avec des oiseaux) que le petit prince fait voler le voleur sur le ciel!

~~Avec l'annonce~~ Tout le monde (sauf le voleur) est heureux!

fin



**Commentaire général** : *Les consignes sont bien respectées. Le genre de la pièce est bien défini, le registre narratif est correct et l'écriture est dynamique et donne envie. Attention à la grammaire, on perd un peu le fil de l'histoire à cause de structures non maîtrisées et à la concordance des temps.*

### **Détail**

- **Le genre de la pièce (comédie, tragédie ou drame) doit être facilement identifiable dans la présentation.**

*On reconnaît le registre choisi comme étant le drame. On retrouve des enjeux élevés sur des thèmes importants (la famille, l'enlèvement d'un enfant), un rebondissement (la potion de vérité donnée au voleur, la fuite finale stoppée par l'arrivée des oiseaux), ainsi qu'une résolution satisfaisante puisque le Petit Prince finit libéré.*

- **Le texte doit être dynamique et donner envie de voir la pièce.**

*On rentre rapidement dans le cœur de l'histoire. Les procédés de mise en valeur et la ponctuation (points d'exclamation) ajoutent du dynamisme au récit. Le milieu du texte est plus confus, ce qui casse un peu le rythme, mais la conclusion rattrape et l'impression générale est dynamique et donne envie.*

- **Des procédés de mise en relief sont utilisés pour mettre en valeur les éléments importants de l'histoire. [au moins 3 utilisations variées de mise en relief sont attendus]**

*Les mises en relief attendues sont là. Attention aux pronoms relatifs.*

- “C’est la Voleur de la Grotte qui l’a attrapé !”
- “Il y avait un alchimiste qui a prévu qu’il ment.”
- “C’est à partir de ce moment **ou** (mauvais pronom relatif) le voleur commence à dire la vérité !”
  - “C’est au moment **où** le voleur...”
  - “C’est à partir de ce moment **que** le voleur...”
- “C’est avec une geste de magie (en collab. avec des oiseaux) que le petit prince fait envoler le voleur sur le ciel !”
- **Le registre utilisé est approprié.**  
*Oui, registre narratif, au passé avec une entrée en matière directe et une conclusion.*
- **Le vocabulaire est varié et approprié. L’orthographe est correcte et les formulations sont variées (pas ou peu de répétitions).**

*Le vocabulaire utilisé est varié et riche (obscur, se résoudre, kidnapper, prévoir, convaincre, dévoiler, ). Il y a cependant quelques contresens et des problèmes d’orthographe.*

Les contresens :

- “au milieu d’une grotte très obscure dans laquelle **flotte** (planent ou volent) les chauves souris”
- “le roi **a posté** (a posé, a collé) une affiche”

- “jusqu’à ce qu’il s’est résolu de (se décide à) se présenter”

Orthographe :

- “C’est la Voleur de la Grotte qui l’a attrappé (attrapé) !”
- “l’alchimiste (l’alchimiste) de le forret (forêt)”
- “la chemie (chimie)”

- **Bon contrôle grammatical et emploi de structures élaborées.**

*On voit un vrai effort pour employer des structures de phrases complexes, mais attention car le texte comporte de nombreuses erreurs de grammaire. Certaines pourraient être évitées (accents manquants, fautes d’accord, faute de genre) dont pensez toujours bien à vous relire. Attention aussi à bien décortiquer les phrases complexes, car parfois les erreurs de grammaire gênent leur compréhension.*

*La concordance des temps est entièrement à revoir. Il y a des maladresses dans certaines situations (chronologie, incertitudes, hypothèses...), mais surtout, le texte commence au passé et finit au présent.*

- Le genre : “l’alchimiste de le forret (la forêt)” ; “C’est la voleur (le voleur ou la voleuse)” ; “un (une) potion” ; “les mauvais (mauvaises) idées” ; “dans la systeme (le système) du voleur” ; “une (un) geste de magie”.
  - “Il y avait un alchimiste [...] alors elle crée un potion de vérité”  
Attention au genre de l’alchimiste. Si on parle d’une femme on dit une alchimiste.
- Accents manquants : “le Petit Prince s’est reveille (réveillé)” ; “Voila (Voilà) la solution pour dévoiler (dévoiler)” ; “Des (Dès) que la potion” ; “C’est a (à) partir” ; “commence a (à) dire la verite (vérité)”
- Prépositions : “le roi n’est pas convaincu de (par) ses paroles” ; “envoler le voleur sur le ciel”
- Constructions de phrase :
  - “jusqu’à ce qu’il s’est résolu de se présenter” => “jusqu’à ce que” (+ subjonctif) ne marche pas dans un récit au passé.  
=> jusqu’au moment où il s’est décidé à
  - “de se présenter comme sauveur qu’il avait lui-même kidnappé” => pour la compréhension il manque le pronom qui fait référence au Petit Prince (celui).  
=> de se présenter comme le sauveur de celui qu’il avait lui-même kidnappé
- Concordance des temps : “Le Roi a posté une affiche disant qu’il aura (y aurait) un prix pour la personne qui peut (pourrait) sauver son fils.” ; “Il y avait un alchimiste qui a (avait) prévu qu’il ment (mentirait).”
  - Attention : à partir de “Le roi n’est pas convaincu de ses paroles...” on ne parle plus au passé mais au présent. Ça ne cadre pas avec le début du texte et le récit au passé.

### [Les attendus JdR]

- S'il n'y a pas d'histoire ou que la trame narrative n'est pas compréhensible ou cohérente (-)  
=> Les personnages ne sont pas reçus au manoir et devront rentrer par d'autres moyens (avec un malus : perte d'objet ou perte de point de vie)
- Dans l'argumentation par la suite : se présenter comme une troupe de théâtre. Attention à ne pas se contredire ou à avoir un comportement suspect. (-)  
=> Sinon, Klemmo Treherne se méfie. Il veut bien les embaucher, mais gratuitement et à l'essai et il les empêche de circuler chez lui sans surveillance.
- **S'ils sont convaincants et charismatiques. (+) OUI**

=> Klemmo les accueille chaleureusement "faites comme chez vous" et ils peuvent circuler à loisir dans son manoir.

**Annexe 13**  
**Production écrite et correction**  
**Atelier 3 « À l'abordage de Petite poule »**

Bonjour <sup>m.</sup> Captain,

Nous sommes Louis Vuitton et Anastasia Tik ; Nous avons lu votre annonce ~~et~~ sur un mur ~~et~~ et nous nous permettons de poser notre candidature ~~et~~

Nous ~~écrivons~~ <sup>travaillons</sup> ensemble parce que nous nous complétons nos compétences. En suite, Louis Vuitton a continué ~~ses~~ études à l'université Sorbonne de la mer avec ~~ses~~ 5 années d'expérience en commerce.

Il a travaillé sur un très petit bateau comme un marchand d'Arica. Anastasia viens de Kriga, où elle a travaillé sur plusieurs bateaux très compliqués et grands. Elle travaille avec les automates et elle peut créer les automates qui ont les comptances de la mer. Nous avons l'occasion de travailler sur les manœuvres du navire, manipulation des voiles et plus.

Nous aimerions perfectionner nos connaissances des procédures de sécurité en mer. Nous pouvons faire tous les responsabilités. Nous avons besoin ce travail ~~pour~~ pour nos familles.

Nous nous tenons à votre disposition pour toutes informations complémentaires.

MINEI M. CAPTAIN

**Commentaire général :** *La lettre de motivation comporte tous les éléments demandés. Les phrases sont simples mais cohérentes et pour la plupart bien construites. Attention à l'entrée et la sortie de la lettre (registre inapproprié) et au niveau de langue un peu simple, qui peut convenir pour certains types d'emploi, mais qui risque de paraître faible pour des métiers avec de la relation clientèle par exemple.*

## **Détail**

### **[Les attendus FLE]**

- **La lettre de motivation doit contenir les éléments listés dans le document annexe : introduction, présentation, intérêt pour le poste (personnalisé pour l'annonce), qualifications (justifiées par vos expériences de vie) et conclusion.**

*Tous les éléments y sont, c'est très bien.*

- **La candidature doit être cohérente.**

*La candidature est cohérente. La partie "intérêt pour le poste" mériterait d'être un peu plus organisée, car les arguments n'ont pas vraiment de lien les uns avec les autres.*

- Maladresse : "Nous aimerons perfectionner nos connaissances des procédures de sécurité en mer" => L'annonce évoquait cette partie dans les pré-requis / exigences. Il est donc plutôt maladroit de dire que l'emploi vous permettra de vous perfectionner sur un sujet qu'on vous demande de déjà connaître.

- **Le registre utilisé est approprié.**

*Le registre est formel et les pronoms utilisés sont les bons "nous" plutôt que "on" et le vouvoiement pour vous adresser à l'employeur. L'entrée et la sortie de la lettre ne vont pas.*

- "Bonjour M. Captain" => on ne dit pas Bonjour dans une lettre de motivation. Attention au genre de la personne. Quand on ne le connaît pas, on privilégiera de dire "Madame, Monsieur." Ou tout simplement "Capitaine" puisqu'il s'agit d'un titre.
- "Merci M. Captain" => la formulation est trop informelle. Préférez "Nous vous remercions pour... (votre attention, l'attention que vous porterez à notre candidature, etc.)"
- Il faut finir par une formule de politesse d'usage. "Cordialement" est la plus simple, mais elles peuvent être plus élaborées comme "Veillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sincères salutations."

- **Le vocabulaire est varié et approprié. L'orthographe est correcte et les formulations sont variées (pas ou peu de répétitions).**

*Le vocabulaire du document est bien réutilisé et dans un contexte approprié. Attention aux fautes d'orthographe, en particulier dans les phrases qui ont été recopiées directement depuis le document. Ici le manque de temps a dû jouer, mais pensez bien à vous relire pour ce genre d'écrits.*

- "nous nous **permetons** (permettons) de" ; "Nous **travillons** (travaillons)" ; "nous nous **completons** (complétons)" "**commerce** (commerce)" ; "un très petit **batteau** (bateau)"

; “un **méchant** (marchand)” ; “sur **plusiers** (plusieurs) bateaux” ; “les **responsabilites** (responsabilités)” ; “pour nos **famailles** (familles)”

- **Bon contrôle grammatical et emploi de structures élaborées.**

*Dans ce courrier, en dehors des structures données dans le document de cours, les phrases sont plutôt simples et les structures bien maîtrisées. La compréhension du document est parfaite. En revanche, le courrier comporte certaines fautes basiques. Attention car ça ne fait pas très sérieux dans une candidature.*

- Ponctuation : Nous sommes Louis Vuitton et Anastasia Tik ; **Nous** avons lu => privilégier le “.” ici. Autrement, on ne met pas de majuscule après un “;”
- Tournures de phrase :
  - “parce que **nous nous completons nos compétences**”
    - “parce que nous nous complétons.”
    - OU “parce que nos compétences se complètent.”
  - “elle a travaillé sur plusiers bateaux [...] Elle **travaille** avec les automates” => Le contexte a son importance. Soit on fait référence à son expérience passée (et on parle au passé), soit on conserve le présent pour parler d’une habitude.
    - “elle a travaillé sur plusieurs bateaux [...] Elle y travaillait avec des automates.”
    - OU “elle a travaillé sur plusieurs bateaux [...] Elle a l’habitude de travailler avec des automates.”
  - “elle peut créer **les** (des) automates qui ont **les** (des) compétences **de la mer** (maritimes OU en mer)”
  - “Nous **avons l’occasion** de travailler sur les manoeuvres **du** navire” => pour parler de vos expériences passées, il faut parler au passé et ajouter un marqueur de temps.
    - “Nous avons déjà eu l’occasion de travailler sur les manoeuvres d’un navire”
- Connecteur logique : Attention à l’utilisation de “**Ensuite**” qui s’inscrit dans une énumération. (Premièrement, ensuite, enfin, etc.). Ici il est employé tout seul, ce qui n’est pas très logique.
- Conjonction : “Il a travaillé [...] **comme** (en tant que) **un méchant** (marchand) d’Aria.”
- Conjugaison : “Anastasia **viens** (vient) de Kniga” ; “Nous nous **tenons** (tenons)”
- Concordance des temps : “nous **aimerons** (aimerions) perfectionner”
- Accord : “nos **connaissance** (connaissances)”
- Préposition : “Nous **avons besoin** (avons besoin de) ce travail”

### [Les attendus JdR]

- Dans la lettre, les personnages **parlent de l'équipe qu'ils forment ensemble** dans la lettre. **OUI** même s'ils n'explicitent pas le lien qui les unit. Ils ont eu des questions supplémentaires auxquelles ils ont bien répondu.
  - Sans cela (-), ils auront des questions plus précises.
- La lettre attend au moins **deux qualifications justifiées**. Les justifications sont là puisqu'il y a beaucoup d'expériences présentées avec des énumérations de savoir-faire. J'aurais aimé connaître leurs qualités, aussi je leur ai demandé à l'oral (les réponses étaient satisfaisantes)
  - Sans cela (-) ont une bonne argumentation ils peuvent être embauchés matelots ou encore avoir des retenues sur salaire le temps de faire leurs preuves. Si c'est vraiment très laborieux (--), le navire ne les embauche pas et ils pourront toujours rejoindre Naporria puis Wandermere par la terre (des semaines de voyage). Si les compétences sont là (+), le second est enthousiaste et les embarque avec plaisir.

## Table des illustrations

Tableau 1 : Méthodes de collecte de données pour mesurer l'engagement des étudiants .....	20
Figure 1 : Les cinq unités fondamentales pour un parcours de simulation globale .....	36
Figure 2 : Représentation schématique du processus d'écriture (Hayes & Flower) .....	42
Tableau 3 : Le CECRL et la production de l'écrit.....	50
Tableau 4 : Les compétences écrites — approche par les familles de pratique .....	52
Tableau 5 : Niveau estimé des participants aux ateliers de JdR.....	60
Tableau 6 : Présentation des trois ateliers de JdR .....	70
Tableau 7 : Réponses Q11 Engagement envers le groupe, par rapport à un cours traditionnel .....	79
Tableau 8 : Réponses Q22 Engagement par rapport au groupe et à la cocréation d'une histoire ....	80
Tableau 9 : Réponses Q17-19 Implication active sans expérience de JdR .....	82
Tableau 10 : Réponses Q17-19 Implication active avec expérience de JdR réduite.....	83
Tableau 11 : Réponses Q17-19 Implication active avec pratique régulière du JdR.....	84
Tableau 12 : Réponses Q17-19 Implication active tous les apprenants .....	85
Tableau 13 : Réponses Q29-30 Envie de participer à un atelier similaire .....	86
Tableau 14 : Réponses Q13 Ressenti d'un lien émotionnel avec le personnage.....	89
Tableau 15 : Réponses Q14 Investissement dans l'histoire du personnage .....	89
Tableau 16 : Réponses Q15 Motivation pour les objectifs du personnage .....	89
Tableau 17 : Synthèse production écrite (Atelier 1) niveau B1 à B2/B2+ .....	99
Tableau 18 : Synthèse production écrite (Atelier 2) niveau B1 à B2+.....	100
Tableau 19 : Synthèse production écrite (Atelier 3) niveau A2 et B1 .....	100

## Résumé

Ce travail porte sur l'utilisation du jeu de rôle sur table comme outil pédagogique dans l'enseignement de l'écrit en français langue étrangère. Le jeu s'invite souvent en classe de langue et il prend place sous différentes formes. L'un de ses principaux objectifs est de créer une rupture avec le cadre formel d'une salle de classe pour y instaurer une ambiance plus conviviale, plus détendue et plus engageante. Cette étude vise à mesurer l'engagement des apprenants dans l'activité de jeu de rôle et l'impact de celui-ci sur la qualité de leurs productions écrites. Pour cela, des ateliers didactisés ont été mis en place auprès de six étudiants américains, qui ont réalisé une tâche de production écrite en contexte de jeu. L'analyse des données de cette étude montre un engagement plutôt fort pendant la phase de jeu de rôle, qui s'explique entre autres par des dynamiques de groupe motivantes et par un sentiment de liberté dans l'expression et la créativité. Les productions écrites, quant à elles, respectent les attendus et montrent une bonne réutilisation du vocabulaire. L'ensemble de l'analyse est détaillée et commentée dans l'étude.

## Abstract

This work focuses on role-playing games used as a pedagogic tool to teach French as a foreign language. Using games in class is not unusual, and comes in various forms. One of their main purposes is to break the formal context inside the classroom, in order to establish a more friendly, relaxed and engaging atmosphere. This study aims to measure the learner's engagement during the role-playing game in class, and its impact on the quality of their written production. Several workshops using pedagogic role-playing game were set up for six American students and during the game, they made a written production's task, in context. The data analysis revealed a pretty strong engagement during the role-playing game phase. This was explained by motivating group dynamics and a feeling of freedom of expression and creativity. Regarding the written productions, they met the teacher's expectations and showed a good reuse of the vocabulary. The entire analysis is detailed and commented throughout the study.

- ▀ **Mots clés** : jeux de rôle (jeux), engagement, outil pédagogique, français langue étrangère FLE, compétence écrite
- ▀ **Keywords** : role playing games, engagement, educational tool, French as a foreign language, written competence

