

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE DE SAIDA DR MOULAY TAHAR



FACULTE DES LETTRES DES LANGUES ET DES ARTS
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

Mémoire pour l'obtention du diplôme de master

Option : Didactique du FLE

Intitulé :

**Les jeux de rôle combinés aux grilles d'auto-évaluation en vue d'une
amélioration de l'expression orale chez les étudiants de 3^e année licence en
français**

Présenté par : TAÏBI Mounya

Sous la direction de : Mme SAËDI Khadidja

Membres du jury :

Président : Mme ARABI Malika (M.A.A)

Rapporteur : Mme SAËDI Khadidja (M.A.B)

Examineur : Mme AOUCICHE Nadia (M.A.A)

Année universitaire : 2017-2018

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE DE SAIDA DR MOULAY TAHAR



FACULTE DES LETTRES DES LANGUES ET DES ARTS
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

Mémoire pour l'obtention du diplôme de master

Option : Didactique du FLE

Intitulé :

**Les jeux de rôle combinés aux grilles d'auto-évaluation en vue d'une
amélioration de l'expression orale chez les étudiants de 3^e année licence en
français**

Présenté par : TAÏBI Mounya

Sous la direction de : Mme SAËDI Khadidja

Membres du jury :

Président : Mme ARABI Malika (M.A.A)

Rapporteur : Mme SAËDI Khadidja (M.A.B)

Examineur : Mme MHANI Nawel (M.C.B)

Année universitaire : 2017-2018

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Dieu le tout puissant et miséricordieux, qui m'a donnée la force et la patience d'accomplir ce modeste travail.

Je tiens à exprimer mes remerciements à ma directrice de recherche Mme Saadi Khadidja pour sa disponibilité, ses orientations et ses précieux conseils.

J'adresse mes remerciements les plus sincères à mon mari Labane Mohamed El Bachir pour son encouragement, son soutien et son aide au cours de la réalisation de mon travail de fin d'étude.

Enfin, je remercie les membres du jury d'avoir accepté d'évaluer ce travail.

Dédicaces

Je dédie ce travail à :

Mes chers parents et mon mari. Je ne pourrais jamais exprimer le respect que j'ai pour vous. Vos prières, vos encouragements et votre soutien m'ont toujours été d'un grand secours. Puisse Dieu, le tout puissant vous préserver du mal, vous combler de santé, de bonheur et vous procurer une longue vie.

Aux personnes qui m'ont toujours aidée et encouragée, qui étaient toujours à mes côtés, et qui m'ont accompagnée durant mon chemin d'études, mes aimables amies, mes frères et sœurs.

SOMMAIRE

Sommaire

Introduction	10
Cadre théorique	
Chapitre I : jeu de rôle et grille d'évaluation	14
1 Définition du jeu	16
2 Le jeu de rôle	18
3 Les cadres du jeu de rôle	19
4 L'évaluation	21
5 Les types d'évaluation	22
6 Pourquoi les apprenants devraient-ils s'autoévaluer ?	24
7 Qu'est-ce qu'une grille d'autoévaluation	24
8 La démarche pour élaborer une grille d'autoévaluation	25
9 Pourquoi est-il si difficile d'évaluer l'oral ?	26
Cadre méthodologique	
Chapitre II : conceptualisation de l'approche pédagogique	27
1 L'objectif de la recherche	28
2 La description du contexte d'étude	29
3 L'échantillonnage	30
4 Corpus	31
5 Déroulement de l'expérimentation	31
6 La transcription	33
Chapitre III : analyse et interprétation	35
1 Analyse des résultats :	36
2 Interprétations des résultats	44
Conclusion	47
Bibliographie	51
Table des matières	54
Table des figures	57
Annexes	59

INTRODUCTION

L'apprentissage du français langue étrangère tend à étendre chez l'apprenant aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, la pratique des quatre compétences d'apprentissage : écouter/parler et lire/écrire, ce qui lui permet de construire graduellement sa connaissance de la langue française et d'en faire usage à des fins de communication et de documentation.

Depuis la réforme du système éducatif en 2003, la place de l'oral s'est vue revalorisée. En effet, l'avènement des nouvelles technologies et la mondialisation ont fait que l'oral, aujourd'hui, fasse partie intégrante des programmes d'enseignement des différents paliers primaire, moyen et secondaire ; ainsi le système éducatif algérien aspire à faire de l'apprenant un être sociable avec un niveau intellectuel élevé, capable de s'adapter aux diverses situations de communication.

De même pour l'enseignement supérieur. Nous avons assisté à une révision du programme de formation de la licence en langue française, dans le système LMD, avec un nouveau socle commun accordant une place quasi égale à celle de l'écrit. Concrètement, une matière de compréhension et expression orale a été intégrée avec un volume horaire hebdomadaire de 3 heures, et ce pour les trois années de formation en licence. Dès lors, l'enseignement supérieur vise un objectif majeur, celui d'amener l'étudiant à s'exprimer aussi spontanément que possible, le plus « correctement » possible avec un discours et un vocabulaire adaptés à la situation de communication.

Néanmoins, développer les compétences à communiquer à l'oral chez l'apprenant s'avère être un défi de taille et un travail de longue haleine, pour un enseignant de langue étrangère, et ce pour diverses raisons :

- en comparaison avec l'écrit qui constitue un support stable et rassurant permettant à l'apprenant de prendre son temps, de réfléchir à la façon la plus adéquate pour réinvestir ses acquis ; l'oral est un acte, une manifestation de la pensée spontanée, qui nécessite une adaptation quasi immédiate à n'importe quel contexte de communication ;
- le choix des activités (thèmes de discussions, exposés, débats, jeux de rôle, etc.), l'indisponibilité des moyens didactiques qui peut être un véritable handicap à ce genre d'activités...

En outre, selon de nombreuses études ainsi que la presse, l'étudiant en licence de français semble n'avoir toujours pas acquis ces compétences de compréhension et expression orale. Au niveau de l'expression, sa pensée se traduit par le biais d'un vocabulaire et une syntaxe pauvres ainsi qu'un discours lacunaire non maîtrisé.

Cet état de fait nous a incitée à nous intéresser à l'enseignement de l'oral et son efficacité. À ce propos, de nombreuses réflexions didactiques ont été menées en ce sens afin de trouver le moyen qui permettrait enfin à l'apprenant d'acquérir cette compétence si primordiale. En conséquence, une meilleure exploitation des activités de jeux de rôle associées aux grilles d'autoévaluation pourrait amener et l'enseignant et l'apprenant à atteindre leurs objectifs.

Ainsi, notre travail s'inscrit dans la didactique du français langue étrangère, plus précisément la didactique de l'oral. Notre intérêt portera sur les grilles d'autoévaluation dans l'enseignement/apprentissage de l'expression orale vu qu'il s'agit d'une composante essentielle de l'évaluation formative, ainsi que les activités de jeux de rôle.

Nous pensons qu'un apprenant qui s'autoévalue, selon une grille bien établie par l'enseignant, saisirait mieux les règles régissant la langue française et s'impliquerait davantage dans son apprentissage.

Ce qui nous amène à poser cette question :

Comment les grilles d'autoévaluation associées aux jeux de rôles peuvent-elles améliorer l'expression orale chez l'apprenant ?

À travers cette recherche, nous tenterons de répondre à cette question, qui constitue la pierre angulaire de notre travail ; pour y parvenir, nous formulons les hypothèses suivantes :

- Les grilles d'autoévaluation permettraient à l'apprenant de mieux comprendre les règles qui régissent la langue française et d'appréhender ses erreurs.

- Avoir recours aux jeux de rôle lors des activités d'expression orale serait un moyen efficace d'exploiter et d'évaluer la compétence orale chez l'étudiant grâce à la diversité des situations de communication.

À cet effet nous avons choisi comme public cible les apprenants de 3^e année licence de l'université Moulay Tahar de la wilaya de Saïda.

Notre travail se subdivise en deux parties :

Une Partie théorique :

Dans ce chapitre nous parlerons dans un premier temps de : l'approche communicative. Ensuite, la notion de jeu : définition, types ; le jeu de rôle et ses cadres, l'évaluation et ses types également. Après quoi, nous traiterons la question d'autoévaluation, pourquoi s'autoévaluer ? définition de la grille d'évaluation, quelle démarche suivre pour élaborer une grille d'autoévaluation et ses critères, enfin pourquoi il est difficile d'évaluer l'oral ?

Une partie pratique :

Cette dernière se subdivise également en deux chapitres. Nous ferons une enquête de terrain qui nous permettra d'affirmer ou infirmer nos hypothèses de départ qui consistent à vérifier l'impact des grilles d'autoévaluation sur l'amélioration de la production orale des apprenants de la 3^e année licence de l'université Moulay Tahar de la wilaya de Saïda.

CADRE THEORIQUE
CHAPITRE I : JEU DE ROLE ET
GRILLE D'EVALUATION

L'approche communicative a vu le jour au début des années 1970. Elle est d'abord utilisée en didactique des langues puis en évaluation des langues. Contrairement au structuralisme qui consiste à faire abstraction des éléments linguistiques pour assurer l'impartialité et la crédibilité, cette démarche nécessite un contexte dit authentique pour une évaluation des langues étrangères. L'objectif est de voir comment le candidat mobilise ses compétences afin de d'accomplir des tâches communicatives dans des contextes qui s'approchent le plus possible de situations authentiques. La compétence langagière n'est pas le seul paramètre qui fera l'objet d'une évaluation, les facteurs déterminants le comportement langagier seront aussi pris en considération.

En effet, pour Bolton cité par XU, Y :

« ...la réussite d'un acte de parole ne dépend pas seulement de la formulation grammaticalement correcte de l'intention énonciative, mais... elle est aussi fonction des rapports sociaux entre partenaires et de leur aptitude à respecter les normes conventionnelles et/ou institutionnelles et à apprécier convenablement les présupposés et les espérances du partenaire »¹

Autrement dit, pour réussir un acte de parole ne dépend pas uniquement de la maîtrise des règles grammaticales régissant une langue donnée, il faut tenir compte de son ou ses interlocuteurs, leurs réactions, leur attitude vis-à-vis de la situation de communication et d'appréhender leurs a priori ainsi que leurs attentes.

Cependant, dans un cadre institutionnel avoir recours à des situations dites authentiques afin de juger de la compétence à l'oral s'avère être une tâche difficile à réaliser ; alors afin de palier à ce handicap on fait appel à un procédé qui reproduit des situations de communication réelles grâce à la simulation, il s'agit des jeux de rôle.

A ce propos, il nous semble opportun de définir d'abord le concept du jeu.

¹ Yiru Xu. *Évaluation de l'oral chez les débutants en français langue étrangère : Etude du jeu de rôle*. Colloque international des Etudiants chercheurs en Didactique des langues et en Linguistique, Jun 2014, Grenoble, France. CEDIL14 <hal-01252392>.p 01. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01252392/document>. Consulté le 19 /05/2018

1 Définition du jeu

Étymologiquement ce terme vient du latin « *JACOS* » qui veut dire : plaisanterie. Selon le dictionnaire Larousse cette notion se définit comme suit « *activité physique ou intellectuelle vise au plaisir, à la distraction, le divertissement et la récréation* ». ²

Le dictionnaire Le nouveau Petit Robert, le définit comme étant « *Activité physique ou mentale purement gratuite, qui n'a dans la conscience de la personne qui s'y livre d'autre but que le plaisir qu'elle procure* ». ³

Il s'agit d'une activité sollicitant l'intellect de l'individu tout en étant associée au plaisir, l'amusement et la détente qui sont les composantes fondamentales du jeu.

Néanmoins, au-delà de ses trois composantes : le plaisir, l'amusement et le divertissement, le jeu peut aussi avoir un aspect sérieux et efficient. En effet, depuis plusieurs décennies, plusieurs ouvrages ont mis en relief l'importance du jeu notamment en contexte social, éducatif et pédagogique, des auteurs comme Jean **Château** (*Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant*, Paris, Vrin, 1946), Roger **Caillois** (*Les Jeux et les hommes*, Paris, Gallimard, 1958), Jean **Piaget** (*La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, 1966), N. de Grandmont (*Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre*. Bruxelles : De Boeck université, 1997) autrement dit, l'importance du jeu n'est plus à démontrer.

A ce propos, N. de Grandmont dans son ouvrage cité ci-dessus précise :

« *Pour que le jeu remplisse sa fonction pédagogique [...], il faut que le pédagogue soit informé des trois niveaux d'intervention pédagogique du jeu : 1. niveau ludique [...]. 2. niveau éducatif [...]. 3. niveau pédagogique [...]* » ⁴

²<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/jeu/44887?q=jeu#44826> consulté le 16/04/2018

³<https://zoneajeux.jimdo.com/des-mots-sur-le-jeu/> consulté le 16/04/2018

⁴ GRANDMONT, N. *La pédagogie du jeu : Jouer pour apprendre*. Bruxelles : De Boeck, 1997. p.106.

1.1 Le jeu ludique

Ce premier volet évoqué par N. de Grandmont correspond par excellence à une activité libre : « *imbue de joie et de plaisir [...]. Dans le jeu ludique, les règles évoluent selon les caprices du joueur sans limite de temps et d'espace* »⁵.

Il s'agit d'un outil de découverte et d'exploration des connaissances par l'action du jeu ludique. Ce niveau d'intervention pédagogique du jeu ne fera pas partie de notre expérimentation, car les participants devront s'en tenir aux consignes et les respecter. Autrement dit, ils ne vont pas changer ou évoluer en fonction de l'humeur du participant.

1.2 Le jeu éducatif

Concernant ce second volet, il n'est pas si différent de celui du ludique « *si ce n'est qu'il se réalise avec un objet, un jouet, soutenant l'action* »⁶, et présente d'autres caractéristiques. Il convient donc de discuter de ces dernières.

Premièrement, le jeu éducatif représente « *le premier pas vers la structure* »⁷, c'est-à-dire vers l'apprentissage de la règle. Il permettrait de contrôler les acquis, d'évaluer les appris et d'observer le comportement des apprenants.

Deuxièmement, il serait utile à l'appropriation de nouvelles connaissances.

Ensuite, le jeu éducatif selon la même auteure « *devrait être distrayant* » et « *sans contraintes perceptibles* »⁸ par le joueur, vu que la fonction principale relative à ce type de jeu est de créer une atmosphère liée à l'une des composantes fondamentales du jeu : le plaisir.

Toutefois, pour ne pas tomber dans la lassitude, qui est notion tout à fait contraire au jeu, N. de Grandmont pense qu'il serait souhaitable « *d'avoir des objets "multi-*

⁵ GRANDMONT, N. *op. cit.*, p. 47.

⁶ *Ibid.*, p. 66.

⁷ *Ibid.*, p. 66.

⁸ *Ibid.*, p. 64.

vocationnels »⁹ et de changer de jeu éducatif dès que son fonctionnement aura été saisi par l'apprenant.

1.3 Le jeu pédagogique

Ce terme qui désigne le troisième volet dans la suite proposée par N. de Grandmont représente en fait tout support qui permettrait de tester les apprentissages ; dans notre cas, les supports sont le jeu de rôle et les grilles d'auto-évaluation. Toutefois, l'auteure souligne de prendre en compte le fait que « *dans la plupart des écrits sur le sujet, il [le jeu pédagogique] sera confondu très souvent avec le jeu éducatif* ».

¹⁰Autrement dit, réussir à faire cette distinction revient à répondre à cette question qui ne va pas faire l'objet de notre travail : où s'arrête la pédagogie et où commence l'éducation ? Nous pensons que les concepteurs de programmes d'enseignement devraient tenir compte de cette différenciation qui a toute son importance en didactique afin d'exploiter tout le potentiel du type d'activités proposées.

A présent, il convient de définir ce qu'est le jeu de rôle, son utilité et ses caractéristiques.

2 Le jeu de rôle

« Le jeu de rôle est un exercice de simulation orale qui consiste à reproduire une situation concrète de la vie quotidienne. C'est un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication sous trois aspects : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. Le jeu de rôle a aussi comme avantage de développer l'aptitude à réagir à l'imprévu, ainsi qu'à encourager l'expression spontanée. »¹¹

Nous pouvons dire que le jeu de rôle est une activité orale, réalisée par une ou plusieurs personnes dans le but de jouer un rôle, développer et améliorer sa production orale en fonction de trois composantes : linguistique, sociolinguistique, pragmatique et aussi pour favoriser la spontanéité et la réaction d'un participant dans

⁹ GRANDMONT, N. *op. cit.*, p. 67.

¹⁰ *Ibid.*, p. 70.

¹¹ Xu, Y. *op. cit.*, p. 02.

une situation de communication inattendue tout en tenant compte de tous les aspects de cette dernière y compris son ou ses interlocuteurs.

C'est durant les années 20 que le jeu de rôle a été utilisé pour la première fois dans les domaines de la psychosociologie et de la psychiatrie. Au cours des années 70, le jeu de rôle a tendance à se rapprocher de la réalité en laissant les joueurs constituer le scénario et s'approprier le rôle. Dans le cadre de l'approche communicative, le jeu de rôle s'apparente à une simulation de la vie réelle qui se déroule en classe.

3 Les cadres du jeu de rôle

Dans la vie quotidienne, on pratique des cadres, par fait exprès ou à l'instinct, afin de faire face aux situations fréquentes, de pratique courante, mais également inattendues.

Selon Goffman, cité par XU, Y, toutes les activités sociales se déroulent dans un ou des « cadres », « *toute définition de situation est construite selon des principes d'organisation qui structurent les événements... et notre propre engagement subjectif* »¹² Le cadre désigne ces éléments de base.

Les cadres primaires, « *qui nous permettent de localiser, de percevoir, d'identifier et de classer un nombre apparemment infini d'occurrences entrant dans leur champ d'application* »¹³, peuvent se transformer de deux manières : les modalisations et les fabrications. Les modalisations consistent à « *définir ce qui pour nous est en train de se passer* »¹⁴. Les fabrications se réfèrent « *à une réalité préalable, à un modèle déjà doté d'un sens en termes de cadres primaires* »¹⁵. Contrairement aux modalisations qui « *conduisent tous ceux qui y participent à partager le même point de vue sur ce qui se passe, les fabrications sont fondées sur les différences de points de vue* »¹⁶

En didactique des langues étrangères, le jeu de rôle s'inscrit avant tout dans plusieurs cadres, le cadre de fiction, d'évaluation, de spectacle, et le cadre institutionnel. Nous donnerons la définition de ceux qui concorde avec notre recherche.

¹² Y, Xu. op. cit., p. 02.

¹³ *Ibid.*, p. 02.

¹⁴ *Ibid.*, p. 02.

¹⁵ *Ibid.*, p. 02.

¹⁶ *Ibid.*, p. 02.

3.1 Le cadre de fiction

Pour Cicurel, cité par XU, Y, le cadre de fiction :

« constitue le cadre de base. On simule des scènes de la vie réelle avec une langue cible autre que la langue maternelle. Les participants sont tenus soit d'imaginer leur vie à l'étranger avec des actes de parole qui correspondent aux situations du pays, soit d'imiter la vie dans leur propre pays mais dans une langue différente.¹⁷

Il s'agit du cadre fondamental qui est présent dans toutes les activités de jeu de rôle, car il est associé à la simulation, au faire-semblant. Le participant reproduit des scènes réelles, en utilisant une langue cible différente de la langue maternelle. Les participants sont obligés soit de visualiser mentalement leur vie à l'étranger en tenant compte de l'aspect langagier correspondant aux situations du pays, ou de reproduire les facettes de leur vraie vie en adoptant et en adaptant une autre langue au rôle joué.

3.2 Le cadre institutionnel

Dans ce troisième cadre, le jeu s'effectue dans une salle d'étude où l'étudiant doit respecter un planning et les horaires. Le respect du déroulement de l'activité, les thèmes choisis et aussi le barème de notation est de mise. Les participants à ce cadre vont avoir deux statuts : ces derniers sont en même temps candidats à l'évaluation et camarades de classe, quant à l'évaluateur, il est également leur enseignant. Par conséquent, il faut envisager de prendre en considération les aspects de la vie réelle des joueurs en dehors de l'institution : origine, sexe, âge et niveau d'étude.

3.3 Le cadre de l'évaluation

Dans un contexte d'évaluation, un contrat est établi entre l'évaluateur et le candidat. En effet, avant d'entamer la phase du jeu de rôle, l'évaluateur explique les consignes en donnant le plus de précision possible concernant le sujet, la forme ou les règles que le candidat doit scrupuleusement respecter sans contester. À travers le jeu de rôle, ce dernier va alors essayer de mobiliser toutes ses compétences et tous ses acquis afin de les réinvestir en vue de faire valoir sa maîtrise en matière d'acquisition de la langue

¹⁷ Y, Xu. op. cit., p. 03.

cible. A la fin, le candidat se voit attribuer une note par l'évaluateur. Voici un schéma qui représente le principe du cadre de l'évaluation :

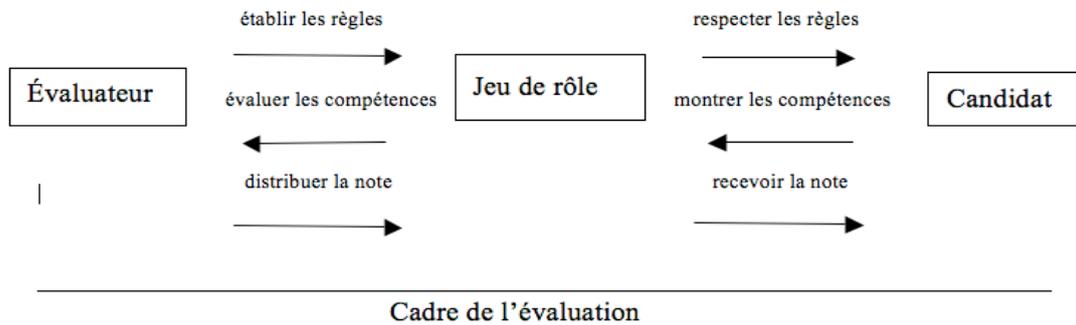


Figure 1¹⁸

4 L'évaluation

L'évaluation est un procédé utilisé dans toute situation d'enseignement /apprentissage afin de contrôler le déroulement des apprentissages. Elle joue un rôle fondamental pour vérifier la façon dont les apprenants apprennent et les enseignants enseignent.

L'évaluation est en fait un outil indispensable pour un enseignant, car elle lui permet de juger de la qualité de ses enseignements, leur progression et l'efficacité de l'apprentissage chez les apprenants.

Selon Renald LEGENDRE, l'évaluation est une :

« opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'une prise de décision. Évaluer, c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des événements. »¹⁹

Nous pouvons dire que l'évaluation est une procédure qui permet d'apprécier le niveau d'un apprenant, mesurer et juger le travail, d'une personne, une démarche ou

¹⁸ Y, Xu. op. cit., p. 02.

¹⁹ <http://francois.muller.free.fr/diversifier/definition.html> consulté le 15/04/2018

un établissement, après avoir recueilli des informations, des données qui permettent de mieux les faire progresser selon leurs besoins.

En outre, **Guy Cauquil** affirme : « *une évaluation n'a de sens que si elle (...) produit du changement tout en produisant de la connaissance* »²⁰.

L'évaluation n'a de sens que si elle permet aux apprenants de progresser et d'évoluer en leur permettant de comprendre et d'appréhender leurs erreurs.

5 Les types dévaluation

5.1 Evaluation diagnostique

Elle est considérée comme « *une démarche visant l'identification des causes persistantes des faiblesses et des difficultés des apprenants même après avoir été soumis à un enseignement correctif. Elle demande une intervention et une remédiation individualisée* »²¹

Son rôle principal est d'apporter une remédiation individualisée. L'objectif principal l'évaluation diagnostique est l'identification du niveau réel des apprenants avant d'entamer tout processus d'enseignement/apprentissage et situer le niveau de leurs connaissances dans le but d'ajuster les cours en fonction de leurs besoins.

5.2 Evaluation formative

R. Legendre considère l'évaluation formative comme étant : « *un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage ou le rythme de cette progression pour apporter des améliorations ou des correctifs* »²²

Nous pouvons dire que l'évaluation formative qu'elle doit avoir lieu au cours d'un apprentissage ; elle permet aux apprenants de repérer leurs erreurs, leurs lacunes et les faire progresser à leur rythme ; il s'agit d'un outil incontournable pour

²⁰ Guy CAUQUIL. *Informations sociales, action sociale est-elle efficace ?* N° 57, 1997. p. 10

²¹ CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003. p. 69.

²² Renald LEGENDRE. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. GUÉRIN, 1993. p.85

l'enseignant afin de s'assurer de la progression, la régulation et la remédiation de ses enseignements, et ce, en cours d'un processus d'enseignement/apprentissage.

5.3 Evaluation sommative

Elle est sommative lorsqu'elle se situe généralement à la fin d'un apprentissage, elle est considérée comme un constat d'échec ou de réussite d'un apprenant ; autrement dit, ce type d'évaluation qui survient au terme d'un processus d'apprentissage, sert à sanctionner ou à certifier le degré de maîtrise des apprentissages des apprenants, cette dernière se traduit généralement par l'attribution d'une note.

5.4 L'autoévaluation

*« Demander aux élèves d'explicitier, d'anticiper, de se décentrer ou de s'auto évaluer devrait permettre d'améliorer leurs connaissances métacognitives et favoriser à long terme leurs apprentissages ».*²³

*« Apprendre à s'autoévaluer c'est accepter de voir en arrière pour porter un œil critique sur soi, appuyé sur des critères (...), conduisant à une prise de décision pertinente et efficiente sur la base d'un référentiel intériorisé. Cette aptitude réflexive permet une prise de conscience de son action ; lucidité indispensable à tout apprentissage signifiant que seul l'élève, en tant que sujet, peut réaliser. »*²⁴

Dans l'autoévaluation, c'est l'apprenant qui évalue la tâche qu'il a effectuée ce qui lui permet de prendre conscience de ses lacunes et d'envisager des stratégies pour améliorer ses compétences et mettre en place de nouvelles méthodes de travail.

Aussi, il faut bien noter que l'autoévaluation est en réalité une composante essentielle de l'évaluation formative. Pour que l'évaluation formative soit efficace, les apprenants devraient être formés à l'autoévaluation afin de comprendre les principaux objectifs de leur apprentissage et ce qu'ils doivent accomplir pour y parvenir.

²³CHAMOND, L et PLESSALA, S. *Evaluer pour permettre l'implication de l'élève dans son apprentissage*. Grenoble : Master Métiers de l'enseignement scolaire, Mémoire professionnel de deuxième année 2011. p. 09. Disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00739411/document>. Consulté le : 15/02/2018

²⁴ Pillionel, M. & Rouiller, J. *Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant*. Résonances 2002, 7. p. 28-31.

6 Pourquoi les apprenants devraient-ils s'autoévaluer ?

D'après le Ministère de l'Éducation de l'Ontario au Canada, l'autoévaluation :

« est le processus par lequel l'élève recueille des données et réfléchit à son propre apprentissage... [c'est] l'évaluation, par l'élève, de ses propres progrès en matière de connaissances, de compétences, de processus ou de comportement. L'autoévaluation donne à l'élève une conscience et une compréhension accrues de lui-même ou d'elle-même en tant qu'apprenant ou apprenante »²⁵

Il est important de s'autoévaluer parce que l'autoévaluation donne à l'apprenant une conscience et une compréhension accrues de lui-même, la possibilité de savoir dans quel stade l'apprenant se situe et quel stade il souhaite atteindre. L'autoévaluation lui permet de fixer ses objectifs d'apprentissage personnels et de devenir un apprenant ou une apprenante autonome. D'un autre côté, elle permet de mesurer les différents savoirs, ainsi que de porter un œil critique sur soi et envisager des stratégies pour évoluer.

Cela étant dit, pour que l'autoévaluation prenne tout son sens en définissant des critères, choisis par l'enseignant en fonction des objectifs à atteindre, qui feront partie d'une grille.

7 Qu'est-ce qu'une grille d'autoévaluation

« La grille d'évaluation est généralement destinée à être utilisée par la personne qui évalue, ce qui est un incontournable si l'on porte un jugement définitif sur les apprentissages évalués. Toutefois, dans un contexte d'aide à l'apprentissage, cet outil d'évaluation peut être mis à profit pour inciter les étudiants à analyser ce qu'ils ont appris et leur façon de faire. Ainsi, la grille d'évaluation peut être exploitée pour l'autoévaluation ou la coévaluation ».²⁶

D'après cette définition de la grille d'autoévaluation, nous comprenons que cette dernière est un moyen d'évaluation qui peut aider à porter des jugements sur les

²⁵ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2002.

<https://edusourceontario.com/download.aspx?url=files/autoevaluation.pdf> consulté le 15/04/2018

²⁶ Réjeanne Côté et Jacinthe Tardif. *Élaboration d'une grille d'évaluation*. ECEM : Atelier pédagogique à l'intention des enseignants universitaires, 2011. p. 10. Disponible sur :

http://pedagogie.quebec.ca/portail/sites/ptc.quebec.ca.pedagogie/files/R%C3%A9pertoire%20de%20ressources/grilles_eval_cahier_participant.pdf. Consulté le 15/04/2018

apprentissages réalisés par l'apprenant. Cette dernière prend souvent une forme d'un tableau, elle est composée de critères préétablis accompagnée d'une échelle avec des possibilités de réponses. En outre, elle permet non seulement à l'apprenant de prendre conscience de ce qu'il a acquis jusqu'au moment de l'autoévaluation et surtout de savoir ce qu'il devrait être fait pour atteindre les objectifs finaux.

8 La démarche pour élaborer une grille d'autoévaluation

Pour pouvoir élaborer une grille d'évaluation, cela se fait généralement en cinq étapes :

- Sélectionner et choisir les critères d'évaluation.
- Le choix de l'échelle d'appréciation qui va permettre la collecte des réponses.
- Définir comment le jugement global sera porté.
- Enfin, l'assemblage de la grille et son expérimentation.

8.1 Les critères d'une grille d'évaluation

Le critère est « *un élément auquel on se réfère pour porter une appréciation, un jugement : un principe, un caractère, un modèle, une valeur* »²⁷ D'après François-Marie Gérard, citée par CHAMOND, L et PLESSALA, le critère est défini comme « *un point de vue auquel on se place pour évaluer l'objet, il correspond à une qualité de cet objet* »²⁸

Suivant ces deux modèles nous saisissons que le critère est un point de repère qui sert à porter un jugement afin d'évaluer. Il importe que les critères retenus soient pertinents compte tenu de ce que l'on souhaite évaluer. En fait, les critères doivent permettre de se prononcer sur les principales qualités, dimensions ou, comportements qui caractérisent ce que l'on évalue.

Cependant, il faut dire qu'évaluer l'oral s'avère, d'après plusieurs chercheurs, être une tâche ardue, et n'oublions pas que notre recherche porte sur l'expression orale et les pistes qui peuvent amener à son amélioration ; il convient donc de dire pourquoi le fait d'évaluer l'oral est si complexe et compliqué.

²⁷ CHAMOND, L et PLESSALA, S. *op. cit.*, p. 10.

²⁸ *Ibid.*, p. 10c.

9 Pourquoi est-il si difficile d'évaluer l'oral ?

Bien qu'il soit présent dans les pratiques de classe de manière constante, l'évaluation l'oral demeure pour bien des enseignants une tâche jugée difficile même « périlleuse », car cela est dû à plusieurs paramètres et facteurs qui entrent en ligne de compte et à prendre en considération en autres :

- La pratique de l'oral est transversale à toutes les disciplines et à toutes les situations. En effet, il est présent partout à l'intérieur de l'institution scolaire et à l'extérieur ;
- L'oral est difficile à observer et complexe à analyser. Il faut non seulement tenir compte des éléments syntaxiques et sémantiques mais également l'élocution du candidat ;
- L'oral ne laisse pas de trace et nécessite pour son étude des enregistrements techniquement exigeants. Effectivement, procéder à une analyse sérieuse de l'oral nécessite plusieurs écoutes répétées, cela n'est possible qu'avec l'utilisation d'enregistrement audio ou vidéo et transcription, autrement dit un matériel technique de récoltes des données et un temps considérable ;
- L'évaluation de l'oral nécessite beaucoup de temps. Les enseignants sont confrontés à une contrainte de taille à savoir l'effectif dans les salles qui fait de l'évaluation de l'oral une pratique occasionnelle ;
- L'évaluation de l'oral suppose un détour par l'écrit par le biais de transcriptions. Cette dernière ne se fait qu'après un travail monstre de réécoute et réécriture pour reproduire de la manière la plus fidèle possible ce qui a été dit lors des enregistrements.

Enfin, après avoir défini les outils qui font l'objet de notre recherche il convient de les éprouver dans la partie qui va suivre à savoir l'expérimentation.

CADRE METHODOLOGIQUE
CHAPITRE II :
CONCEPTUALISATION DE
L'APPROCHE PEDAGOGIQUE

Le présent chapitre de notre mémoire indiquera la méthodologie adoptée afin de réaliser cette recherche qui se fonde sur une analyse descriptive et comparative de la production orale chez les participants.

Pour ce faire, nous présenterons, dans un premier temps, le contexte de notre étude, la nature de l'activité orale choisie et les intervenants.

Dans un deuxième temps, nous décrirons dans le détail le déroulement de notre expérimentation, l'approche adoptée et les outils didactiques utilisés afin de mener à bien notre étude.

Enfin, nous aborderons les résultats obtenus ainsi que le commentaire des résultats et l'analyse.

Toutefois, il nous semble opportun de faire un rappel de notre question de départ et des hypothèses que voici :

Dans un souci d'améliorer l'expression orale chez les étudiants, **comment les grilles d'autoévaluation associées aux jeux de rôles peuvent-elles améliorer l'expression orale chez l'apprenant ?**

Pour tenter de répondre à cette question, nous supposons que :

- Les grilles d'autoévaluation permettraient à l'apprenant de mieux comprendre les règles qui régissent la langue française et d'appréhender ses erreurs.
- Avoir recours aux jeux de rôle lors des activités d'expression orale serait un moyen efficace d'exploiter et d'évaluer la compétence orale chez l'étudiant grâce à la diversité des situations de communication apportée par ce genre d'activité.

1 L'objectif de la recherche

Comme nous l'avons mentionné tout au long de notre travail, notre propos est de savoir comment combiner, associer les grilles d'autoévaluation aux activités de jeu de rôle, dans le but de démontrer qu'un travail plus ciblé sur l'oral en continu privilégie une communication autonome.

Dès lors, nous procéderons à une étude comparative entre deux enregistrements audio effectués auprès de chacun des participants ayant pris part au cadre de fiction, tel que défini par Cicurel (*cf.* chapitre I. p. 22.), relatif à un jeu de rôle. À partir du corpus enregistré, il s'agira pour nous :

- d'évaluer la prise de parole de chacun,
- d'évaluer la qualité du discours en fonction de la situation de communication,
- de démontrer comment les grilles d'autoévaluation combinées aux activités de jeu de rôle améliorent l'expression orale.

2 La description du contexte d'étude

Lors de la description d'une situation de pratique communicative, en classe de langue, avoir recours à la notion de contexte est essentiel étant donné qu'il permet de situer une interaction.

Donc, nous décrirons les éléments constitutifs de notre matériau d'analyse à savoir le cadre spatio-temporel et les participants.

2.1 Le cadre spatio-temporel

Notre étude a eu lieu dans l'une des salles de l'Université Dr Moulay Tahar de la wilaya de Saïda. Il s'agit d'une ville de l'intérieur située à l'Ouest algérien. Autrement dit, le cadre spatial est une salle de langue avec une disposition de table et de chaise ordinaire ; quant au cadre temporel, notre expérimentation a eu lieu lors d'une séance de travaux dirigés d'expression orale d'une heure trente. Il est à noter qu'il s'agit d'un cadre institutionnel (*cf.* chapitre I. p. 22.) dans lequel s'est déroulée notre étude.

Ajoutons à cela et d'après nos lectures sur le sujet, le constat suivant : la plupart des étudiants ne pratiquent pas leur langue d'étude en dehors de la salle réservée à l'apprentissage de cette dernière. De plus, l'acte de parler consiste à pratiquer la langue, d'où notre intérêt aux activités de jeu de rôle et leur éventail de situations de communication diversifiées qui permettent aux étudiants de faire valoir leur

compétence à l'oral et de faire de leur lieu d'apprentissage un lieu de pratique communicative.

3 L'échantillonnage

L'échantillonnage représente l'ensemble des personnes ayant participé à cette étude. Afin de réaliser cette recherche, nous avons choisi un public cible comprenant un enseignant et des étudiants. Il faut signaler que le nombre d'étudiants visé au début de notre recherche était de 10, car il s'agit d'une étude qualitative qui consiste à exploiter, explorer un procédé d'enseignement/apprentissage de l'expression orale (les grilles d'autoévaluation associées aux jeux de rôle). Quant à l'enseignante, elle est maître-assistante, chargée de la matière expression orale. Cette dernière s'est montrée très disponible et nous a aidée à la réalisation de notre travail. Cela nous a grandement facilité la tâche.

Néanmoins, il faut signaler le fait que nous avons été confrontée à certaines difficultés à savoir :

Au départ, nous nous sommes entendue avec l'enseignante pour faire appel à 10 étudiants désirant participer sans dévoiler les consignes, ce qui a été fait ; sauf le jour J, seulement 9 se sont portés volontaires à notre étude. Il s'agit des étudiants inscrits en 3^e année de licence en langue française ; toutes des filles âgées entre 20 et 22 ans. Nous aurions souhaité travailler avec 5 filles et 5 garçons, mais cela n'a pas été possible vu la réticence constatée chez les étudiants quant à ce genre d'expérience qui consiste à tester leurs compétences.

Nous avons choisi les 3^es années licence de français, car ils sont censés avoir acquis un certain nombre de compétences relatives à la maîtrise de la langue française, vu que c'est l'un des objectifs majeurs de cette formation, et le plus important c'est qu'ils sont sur le point de décrocher leur diplôme et entrer dans le monde du travail. D'où notre choix de l'activité de jeu de rôle à savoir : un entretien d'embauche.

4 Corpus

Notre enquête consiste à faire une simulation d'un entretien d'embauche, nous avons confronté les apprenants à une tâche d'activité orale. Pour ce faire, l'enseignante devait jouer le rôle de l'embauteur et l'étudiant le rôle du postulant pour un poste d'enseignant dans un établissement scolaire.

Par la suite, nous avons demandé aux étudiantes de respecter, au cours de cette activité, les consignes suivantes : se présenter et dire pourquoi elles veulent devenir enseignantes. Ensuite, nous avons procédé à l'enregistrement de leurs productions orales en salle de langues. Nous disposions d'un magnétophone pour la récolte des données. Ces dernières constituent le corpus sur lequel nous allons travailler.

5 Déroulement de l'expérimentation

Notre partie expérimentale s'est déroulée en 2 phases :

5.1 Phase d'imprégnation

Dans cette phase, nous avons procédé comme suit : l'enseignante responsable de la matière, participante à notre étude, était chargée de familiariser les étudiants avec le vocabulaire professionnel, leur expliquer ce qu'est un entretien, le genre de questions posées, l'enjeu d'un entretien d'embauche, et enfin de les préparer à la deuxième phase.

Autrement dit, briefer les étudiants en insistant qu'il est primordial de bien construire son discours, organiser ses idées dans le but de convaincre l'embauteur qu'on est le candidat qu'il faut retenir et méritant le poste.

5.2 Phase de mise en situation

C'est durant cette phase que nous avons exploité le procédé des grilles d'autoévaluation combinées au jeu de rôle, tel est l'objectif de notre recherche, afin d'affirmer ou infirmer nos hypothèses de travail. Elle s'est effectuée en une seule séance pour éviter que certaines étudiantes ne soient plus avantagées que d'autres.

À ce propos, nous nous sommes inspirée des maximes de Grice²⁹, pour l'élaboration des grilles d'autoévaluation, il explique :

« *Quatre principes de conversation que le locuteur suit pour faire comprendre ce qu'il dit aux interlocuteurs.* »

Maximes	
Maximes de quantité	<ul style="list-style-type: none">• Que votre contribution soit aussi informative que nécessaire.• Que votre contribution ne soit pas plus informative que nécessaire.
Maximes de qualité	<ul style="list-style-type: none">• Ne dites pas ce que vous croyez être faux.• Ne dites pas ce que vous n'avez pas de raisons suffisantes de considérer comme vrai.
Maximes de relation	<ul style="list-style-type: none">• Soyez pertinents.
Maximes de manière	<ul style="list-style-type: none">• Évitez de vous exprimer de manière obscure.• Évitez l'ambiguïté.• Soyez bref.• Soyez ordonné.

Tableau 1 maximes de Grice

Lors de cette phase, il s'agit de placer l'étudiant dans un cadre de fiction et simuler un entretien d'embauche.

A cet effet, l'enseignante chargée de la matière de l'expression orale a joué le rôle de l'employeur et l'étudiante le rôle du postulant.

Les consignes du déroulement de l'activité ont été expliquées à chaque étudiante :

Se présenter et répondre à cette question : pourquoi voulez-vous devenir enseignant ? (Ou faire carrière dans l'enseignement)

Après avoir compris la consigne, un temps de 2 à 5 minutes a été accordé à l'étudiante afin de préparer son intervention (temps volontairement court pour favoriser la spontanéité). Ensuite, nous avons procédé au premier enregistrement où le participant devait parler pendant une minute ; ensuite, après avoir écouté son propre enregistrement, l'étudiante devait remplir une première grille d'autoévaluation (cf.

²⁹ https://fr.wiktionary.org/wiki/maximes_de_Grice consulté le 05/02/2018

annexe 1). N'oublions pas qu'« une évaluation n'a de sens que si elle (...) produit du changement tout en produisant de la connaissance » **Guy Cauquil** (cf. chapitre I. p. 24.)

À la fin de cette première partie, un temps de 5 à 10 minutes a été accordé à l'intervenant en vue de prendre en considération les lacunes du premier jet et réorganiser son discours pour une deuxième tentative. À la fin, il devait remplir une deuxième grille d'autoévaluation (cf. **annexe 2**), celle-ci comporte les mêmes critères que la première sauf que nous avons ajouté un autre élément de progression afin de vérifier s'il y a eu amélioration ou non par rapport au premier enregistrement.

D'un autre côté, une autre grille d'évaluation formative (cf. **annexe 3**) a été mise au point pour attribuer une note au premier et deuxième enregistrement afin de confronter les réponses données par les étudiantes aux notes qu'ils ont obtenues. Pour ce faire, nous avons fait appel à une autorité compétente, un autre enseignant universitaire de langue française, maître-assistant.

6 La transcription

La transcription est censée rendre compte la parole des participants ou interactants, le plus fidèlement possible, ainsi que faciliter la lisibilité du texte produit par ces derniers.

Il faut dire que cette partie de notre travail d'analyse nous a pris un temps considérable ; cela a été un véritable défi dans notre recherche. En effet, il fallait rester le plus conforme possible aux énoncés produits lors des interactions des intervenants ; nous avons donc tout transcrit.

Au fur et mesure de notre analyse, nous avons choisi, par commodité, de reporter uniquement les passages ou les extraits qui ont été pertinents pour notre analyse. Néanmoins, cela n'empêche pas le lecteur à consulter le corpus dans son intégralité en annexe.

Pour chaque extrait, nous avons donné les indications suivantes :

Exemple : A1 – E1 :

P : Bonjour
A1 : Bonjour Mme

- * La lettre A : correspond à l'étudiant et le numéro indique l'ordre de passage de chaque étudiant.
- * La lettre E : correspond à l'enregistrement et le numéro indique s'il s'agit du premier ou deuxième enregistrement.
- * La lettre P : correspond à l'enseignante.

6.1 Les conventions de transcription

Il est à noter que les signes de ponctuation propres à l'écrit n'ont pas été utilisés. De plus, nous nous sommes inspirées de plusieurs grilles de conventions afin d'établir le tableau suivant :

/	Pause courte
//	Pause longue
...	Allongement
(rire)	Description d'un comportement non verbale

À présent, nous allons procéder à l'analyse et interprétation des résultats obtenus dans le chapitre qui suit.

CHAPITRE III : ANALYSE ET INTERPRETATION

Ce dernier chapitre de notre travail sera consacré à l'analyse et l'interprétation des données récoltées lors de notre expérimentation. Autrement dit, les enregistrements réalisés auprès des participants feront l'objet d'une étude descriptive et comparative. Nous avons opté pour ce genre d'étude afin d'avoir une vision assez globale des résultats obtenus.

Il convient de faire un rappel de notre corpus à savoir : 2 enregistrements audio de chaque étudiante, les 2 grilles d'auto-évaluation remplies par cette dernière et enfin, les notes attribuées aux étudiants, pour chaque enregistrement, par l'enseignant universitaire auquel nous avons fait appel afin de préserver l'objectivité.

Notre analyse a été réalisée dans le souci de mettre, le plus possible, en évidence les résultats obtenus afin de les étudier. Pour ce faire, nous avons eu recours à des graphiques ; grâce à des histogrammes groupés nous avons obtenu une vision comparative assez révélatrice.

1 Analyse des résultats :

1.1 Le premier enregistrement :

Il est à rappeler que la grille d'auto-évaluation 1 (**annexe 1**) proposée aux étudiantes lors du premier enregistrement comporte 12 critères avec trois possibilités de réponse.

Le graphique ci-dessous représente les réponses données par les étudiantes pour chaque critère de la grille d'auto-évaluation.

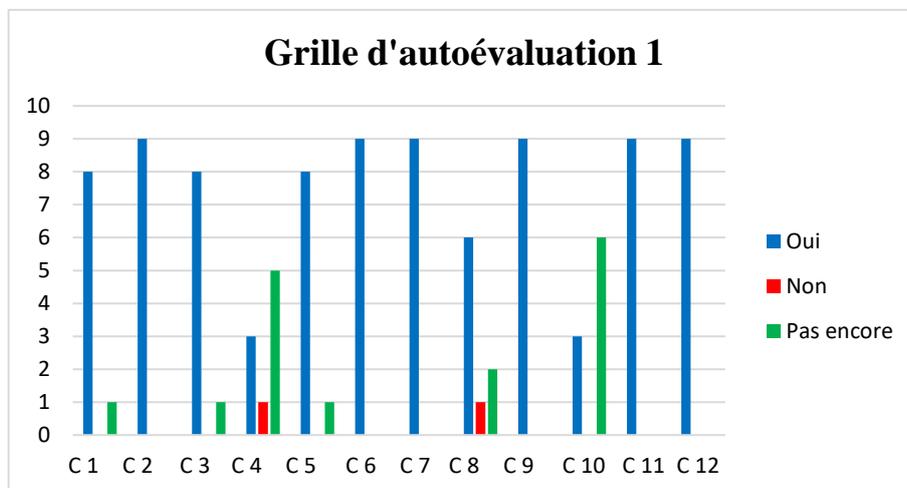


Figure 2

Commentaire :

Nous pouvons constater que pour le 1^{er} critère à savoir la « *production d'un message clair et fluide (sans passage à vide)* » 8 sur 9 étudiantes ont répondu « *oui* », une seule d'entre elles a répondu « *pas encore* » quant à la production d'un message clair.

Cependant, les énoncés produits par les étudiantes contenaient beaucoup d'interjections et du non-sens, en voici quelques exemples :

Extrait 1 : A2-E1 ; A5-E1 ; A7-E1

- **A2 :** « *premièrement, euh ... J'ai choisi la langue française et ... euh j'ai toujours aimer d'être euh ..., aimer d'être entourée par les enfants et le donner euh... Le donner exemple euh ... D ...euh ... d'étudier cette langue euh ... de s'aimer cette langue euh..., de la pratiquer. »*
- **A5 :** « *je m'appelle S. Fadila euh ... j'ai vingt et un [vêteētã] je euh ...j'ai un licence de français, j'ai un licence d'euh ..., je veux travailler, euh ...j'ai toujours de devenir, j'ai toujours le désir de devenir une enseignante pour euh ... /pause / »*
- **A7 :** « *par ce que j'aime beaucoup cette langue, c'est un langue vivante et élégance bien sue pour moi et ... euh ... j'ai choisi cette spécialité pour devenir euh ... enseignante et faire apprendre le nouvelle génération ».*

Concernant le 2^e critère « *articulation et prononciation claires selon le français standard* » les intervenantes ont été unanimes en répondant « *oui* ». Selon elles, elles sont formelles lorsqu'il s'agit de la prononciation et l'articulation conformément au français standard. Mais à l'écoute de leurs enregistrements on s'aperçoit qu'il y a des liaisons fautives, comme nous l'avons mentionné ci-dessus extrait 2, de même l'articulation qui est loin d'être conforme chez les participantes suivantes : **A2, A5, A6, A7.**

« *Emploi de termes justes et précis au regard de la situation de communication* », par rapport à ce troisième critère, 8 étudiantes sur 9 ont répondu « *oui* » contre une seule qui a jugé ne pas être encore capable d'employer des termes appropriés à la situation de communication. Toutefois et des résultats obtenus, nous avons remarqué que les intervenantes n'ont pas suffisamment employé des termes justes et précis vu la durée de leurs interventions qui n'ont pas atteint une minute.

Pour ce qui est de l'« utilisation d'un vocabulaire professionnel », les étudiantes sont partagées ; 3 d'entre elles pensent avoir utilisé un vocabulaire professionnel, 5 estiment ne pas être encore capables de le faire et enfin une seule a répondu par « non ».

« Utilisation de phrases complètes », 8 des étudiantes pensent avoir été capables d'utiliser des phrases complètes à l'oral contre une seule. Il faut dire que non ; il s'agissait d'un enchaînement d'idées mal organisées truffé d'allongements et interjections. Exemples :

Extrait 2 : A3-E1 ; A5-E1

- **A3** : « euh. Je voulais toujours euh. Par ce que j'aime bien faire apprendre aux enfants la langue française [...] ».
- **A5** : « j'ai toujours le désir de devenir une enseignante euh ... Par ce qu'euh ...j'ai euh ..., j'aime de transmettre euh ... Des informations aux apprenants euh ... des euh... Aux apprenants euh ... et au même temps c'est une euh ...le domaine de l'enseignement [...] »

Nous pouvons dire que pour les critères suivants : « emploi de structures de phrases qui répondent aux règles de la langue » ainsi que le « respect des accords en genre, en nombre ou en personne », les participantes ont une fois de plus été formelles en répondant toutes « oui » quand il s'agit d'utiliser des structures phrastiques selon les règles et de respecter la variation en genre, en nombre et en personne.

Là encore, nous constatons que les réponses données par les étudiantes ne reflètent pas la réalité des choses. En effet, en analysant leurs productions, il se trouve que beaucoup de fautes d'accord en genre et nombre ont été commises de même pour la syntaxe exemples :

Extrait 3 : A2-E1 ; A5-E1 ; A7-E1

- **A2** : « C. L euh ..., étudiante euh ...j'ai un licence français, [...] aimer d'être entourée par les enfants et le donner euh... Le donner exemple euh ... D ...euh ... d'étudier cette langue euh ... de s'aimer cette langue euh »
- **A5** : « [...] Premièrement, pour euh ...pour euh...encourager l'élève euh ... Et euh ...encourager l'élève et euh ... D'obtenir ... et encourager l'élève et donner une graduation très fréquente a notre génération ».
- **A7** : « c'est un langue vivante et élégance bien sûr pour moi ».

Quant aux critères 9, 11 et 12 à savoir : « *production d'un discours structuré et cohérent*, « *le temps de parole : une minute minimum* » et la « *compréhension de la question ou le sujet* », les étudiantes ont une nouvelle fois été unanimes et pensent avoir été capables de produire un discours cohérent, de respecter le temps de parole qui leur a été accordé et d'avoir bien saisi l'objet de la question.

A ce propos, nous pouvons dire, après avoir écouté les enregistrements, que seules 4/9 étudiantes ont produit un discours cohérent : A1, A3, A4 et A9. Quant au respect du temps de parole d'une minute, toutes les étudiantes ne l'ont pas fait.

Enfin, pour les critères 8 et 10, « *utilisation des articulateurs logiques* » et « *emploi suffisant d'argument pour convaincre* », 6 participantes ont déclaré avoir fait appel aux connecteurs logiques, 2 d'entre elles ont répondu « *pas encore* » et une seule qui a été formelle en déclarant ne pas avoir fait appel aux articulateurs ; si elles ont employé suffisamment d'argument pour convaincre l'interlocuteur, 3 d'entre elles pensent l'avoir fait et 6 ont estimé ne pas être encore capable de réaliser cette tâche.

Nous pouvons donc dire que le jeu de rôle a eu l'effet escompté, comme nous l'avons expliqué au premier chapitre (*cf.* p. 20). En effet, les intervenantes ont tenté de mobiliser leurs connaissances linguistiques en fonction de la situation de communication.

1.2 Le deuxième enregistrement

Il est à noter qu'après avoir réalisé le premier enregistrement, chaque étudiante s'est vu accordé 5 à 10 minutes afin de se préparer pour une deuxième tentative. Une fois le second enregistrement effectué, une nouvelle grille d'auto-évaluation 2 (**annexe2**) a été remise à chaque étudiante pour la remplir. Cette dernière comporte les mêmes critères que la première grille mis à part un quatrième élément de réponse relatif à la progression de la participante par rapport à la première tentative ; un « + » s'il y a eu progrès, un « = » s'il n'y a pas eu d'évolution et enfin un « - » s'il y a eu régression.

Néanmoins, il faut dire que réaliser un graphique avec autant d'éléments de réponse n'a pas été possible, c'est pourquoi nous avons choisi de mettre les données liées à la progression dans un graphique séparé.

A présent, ci-dessous les réponses données par les étudiantes lorsqu'elles ont rempli la deuxième grille d'auto-évaluation.

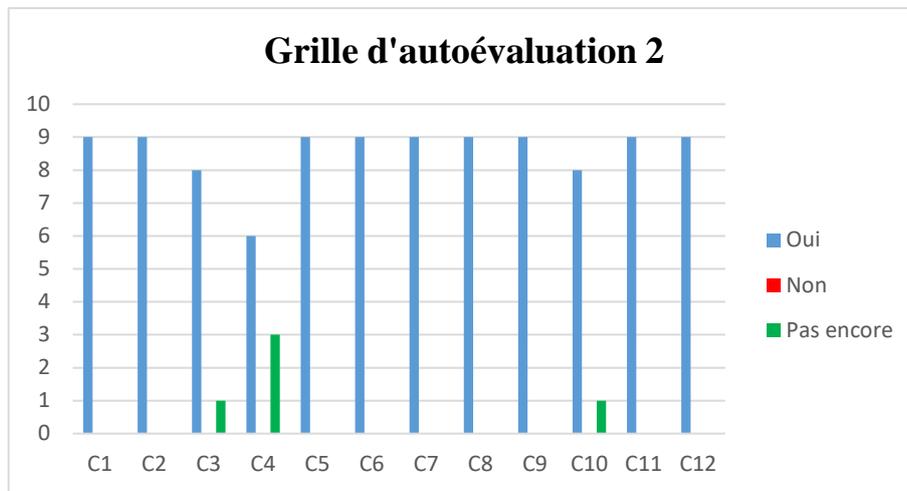


Figure 3

Commentaire :

Concernant cette deuxième grille d'auto-évaluation nous ne pouvons que constater une nette évolution quant aux réponses des étudiantes. En effet, les étudiantes ont été unanimes en répondant « *oui* » à la majorité des critères excepté le 3, 4 et 10^e critères.

A ce propos, 8 participantes pensent être capables d'utiliser des termes justes et précis au regard de la situation de communication contre une seule qui estime qu'elle n'arrive toujours pas à le faire. Pour ce qui est de l'utilisation d'un vocabulaire professionnel, d'après les résultats nous constatons une amélioration : 6 étudiantes déclarent avoir effectivement fait appel à un vocabulaire professionnel mais 3 d'entre elles ont répondu « *pas encore* ». En outre, concernant le critère 10 par rapport au premier graphique, 8 intervenantes affirment avoir utiliser suffisamment d'arguments pour convaincre l'interlocuteur contre une qui a répondu « *pas encore* ».

En effet, nous avons remarqué qu'après avoir pris conscience des critères de la première grille d'auto-évaluation, les étudiantes se sont investies davantage lors du second enregistrement, elles ont mieux organisé leurs discours (même si pour certaines il y avait encore des lacunes) et parlé pendant une minute exemples :

Extrait 4 : A3-E2

- **A3** : « *alors être une enseignante, euh ... nous donne toujours la possibilité d'être un acteur dans un système éducatif euh ... faire apprendre aux enfants et ... Apprendre avec eux euh ... Nous donne toujours l'opportunité d'avoir d ... d ... d'avoir ... de faire un échange et ... de connais De faire un échange et d'euh ... Connaissance avec eux et cela nous permet d'avoir euh ... Une nouvelle ouverture et de découverte sur le monde. »*
- **A5** : « *Si ... Euh ... si je ... je voudrais bien être enseignante c'est par ce que j'éprouve une énorme admiration pour ce secteur et ... encore plus pour la langue française euh ... Du coup, je souhaiterais bien transmettre le maximum de savoirs pour les élèves voire nos étudiants et ... D'une autre part j'aimerais bien que ça soit un bon terrain pour euh ... je euh ... puisse euh ... Pour que je puisse expérimenter mes outils didactiques comme ça je serai euh ... une bonne didacticienne et pédagogue au service de l'évolution des méthodes de l'enseignement de mon pays. »*

Cela concorde avec ce qu'a dit Bolton, mentionné dans le chapitre I : « *la réussite d'un acte de parole [...] est aussi fonction des rapports sociaux entre partenaires et de leur aptitude à respecter les normes conventionnelles et/ou institutionnelles et à apprécier convenablement les présupposés et les espérances du partenaire* »³⁰

Au final, nous pouvons observer la disparition totale de la réponse « *non* » sur le graphique, et que les étudiantes ont été formelles et positives pour la plupart des critères de la seconde grille.

1.2.1 La progression

Il faut dire que pour ce quatrième élément de réponse dans la deuxième grille d'auto-évaluation qui consiste à déterminer s'il y a eu une évolution positive, négative ou dire que rien n'a changé, les étudiantes n'avaient pas vraiment compris la consigne et ce, après plusieurs explications. En effet, cela s'est traduit par l'absence de réponses chez certaines et des réponses illogiques chez d'autres. De plus, nous avons constaté qu'elles n'ont jamais fait ce genre de procédé : les grilles d'auto-évaluation seules ou associées aux jeux de rôles ; ce sont là des pratiques pédagogiques auxquelles elles ne sont pas habituées.

³⁰ Xu, Y. *op. cit.*, p. 01.

Ci-dessous, les résultats obtenus en graphique.

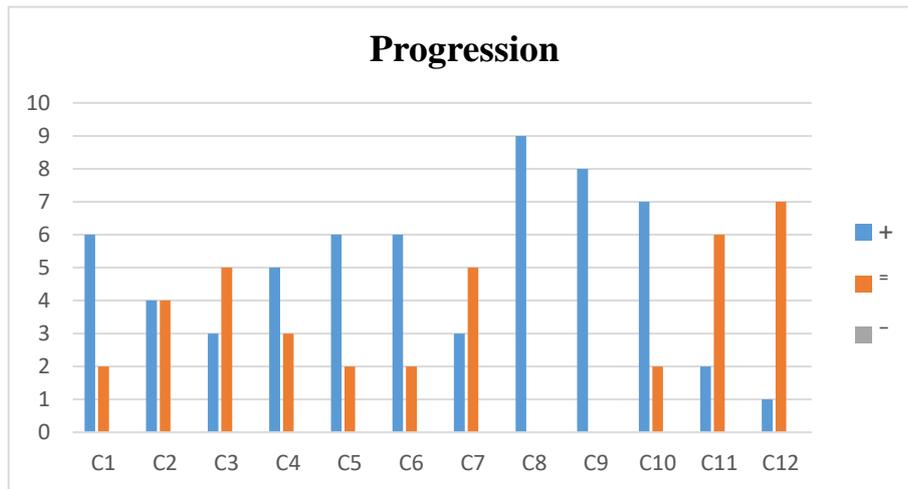


Figure 4

Commentaire :

À première vue, nous pouvons dire qu’aucune étudiante n’a signalé une régression par rapport au premier enregistrement. De plus, une étudiante n’a pas donné de réponse pour quasiment tous les critères excepté pour le 8^e et le 10^e. Ajoutons à cela que les étudiantes pensent s’être améliorées dans 7 critères sur 12, notamment pour ce qui est de la production d’un message clair et fluide, l’utilisation d’un vocabulaire professionnel, de phrases complètes, les structures phrastiques selon les règles, l’emploi d’articulateurs logiques, la production d’un discours cohérent et l’emploi suffisant d’arguments pour convaincre. Pour les 5 critères restants les avis étaient partagés et penchaient beaucoup plus pour aucun changement par rapport au premier enregistrement.

Cependant, nous ne pouvions pas nous contenter uniquement des réponses des étudiantes, pour affirmer ou infirmer nos hypothèses, c’est pourquoi nous avons opté dès le départ pour une autre façon d’obtenir des données objectives.

C’est ce que nous allons faire à présent, analyser les notes réelles que les étudiantes ont obtenues lors du premier et deuxième enregistrement grâce à l’intervention et l’évaluation d’un autre enseignant universitaire.

1.3 L'évaluation formative de la production orale des étudiantes

Cette partie de notre expérimentation consiste à confronter les notes qui ont été attribuées aux étudiantes aux réponses qu'elles ont données quand elles ont rempli les deux grilles d'auto-évaluation. Pour ce faire, nous avons élaboré une grille d'évaluation formative (**annexe 2**) qui a servi à évaluer les deux productions orales réalisées par chacune des étudiantes ; il s'agissait des mêmes critères que ceux proposés dans les grilles d'auto-évaluation conçues pour les étudiantes sauf qu'ils ont été reformulés. Il convient de signaler que les notes sont sur 20.

Dans les graphiques suivants les résultats obtenus par les étudiantes :

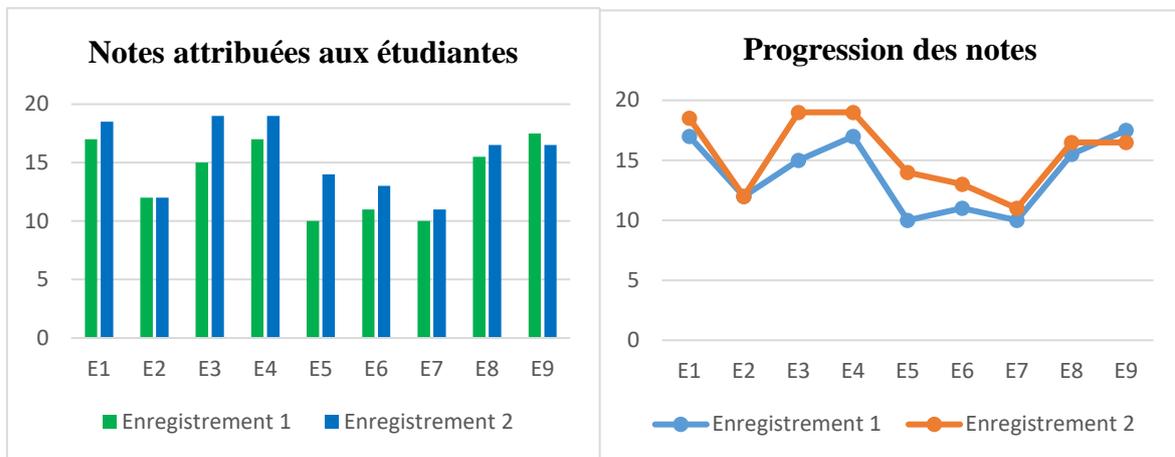


Figure 5

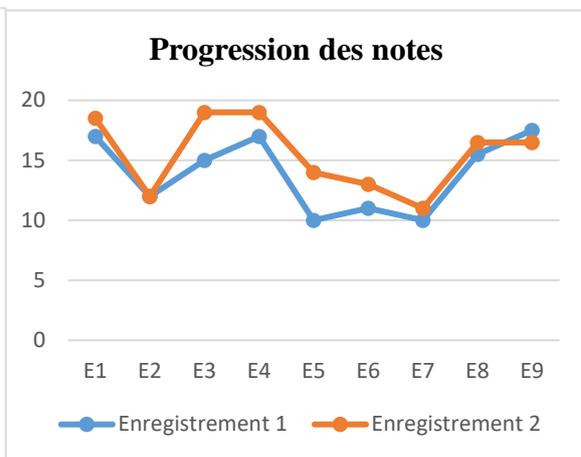


Figure 6

Commentaire :

Sur la figure 4, nous avons les résultats des deux notes relatives à chaque enregistrement, et ce, pour l'ensemble des neuf étudiantes. D'après la qualité des productions orales lors des enregistrements, que l'on peut consulter en annexe grâce à la transcription ou l'écoute directe, nous pouvons constater que les étudiantes ont été très optimistes et subjectives quant à leur auto-évaluation, vu qu'elles ont répondu par « oui » à la plupart des critères ; autrement dit, leurs réponses ne concordent pas avec leurs notes.

D'un autre côté, nous avons remarqué un réel investissement de la part des étudiantes lors de la deuxième tentative d'enregistrement. En effet, une fois qu'elles ont pris conscience des critères de la première grille d'auto-évaluation, elles ont essayé

d'améliorer leurs productions orales comme nous pouvons le constater sur la figure 4.

Toutes les notes du second enregistrement représentent une progression et une amélioration par rapport au premier sauf deux cas ; le premier, l'étudiante 2 a obtenu la même note pour ses deux prestations orales ; le second, l'étudiante a vu sa note régresser d'un point.

Enfin, grâce à cette évaluation formative nous avons pu confronter les deux résultats obtenus de la part des étudiantes. Aussi, grâce aux courbes représentées sur la figure 5 nous ne pouvons que remarquer la progression des productions orales des participantes lors du second enregistrement en comparaison avec le premier.

Dès lors, les grilles d'auto-évaluation ont rempli leur rôle, tel que nous l'avons explicité au premier chapitre :

« Apprendre à s'autoévaluer c'est accepter de voir en arrière pour porter un œil critique sur soi, appuyé sur des critères (...), conduisant à une prise de décision pertinente et efficiente sur la base d'un référentiel intériorisé. Cette aptitude réflexive permet une prise de conscience de son action ; lucidité indispensable à tout apprentissage signifiant que seul l'élève, en tant que sujet, peut réaliser. »³¹

2 Interprétations des résultats

À travers cette expérimentation, qui consistait à éprouver le procédé pédagogique des grilles d'autoévaluation associées aux jeux de rôles, nous pouvons dire que les étudiants de 3^e année licence en français ne sont pas vraiment à l'aise avec l'idée d'être évalués, vu la réticence, que nous avons signalée dans le déroulement de l'expérimentation, dont ils ont fait preuve.

De plus, un constat s'impose : les étudiants ne sont pas ou pas assez confrontés aux jeux de rôle et les diverses situations de communication qu'ils apportent, car au premier abord, lors du premier enregistrement, ils avaient du mal à « démarrer », la spontanéité et la capacité de s'adapter à n'importe quelle situation de communication

³¹ Pillonel, M. & Rouiller, J. *op. cit.*, p. 28-31.

n'étaient pas au rendez-vous et c'est exactement ce que l'on attend des étudiants au terme de leur formation.

Aussi, leurs productions orales, beaucoup plus celles du premier enregistrement, étaient vraiment lacunaires, les étudiantes étaient incapables de réinvestir les acquis de leurs trois années de formation durant au moins une minute (c'était le temps de parole demandé).

Par ailleurs, il est sans conteste que les étudiantes n'ont jamais eu recours à des grilles d'autoévaluation lors de leur formation, car nous avons relevé, lors de cette étude, qu'elles n'avaient pas assez de recul pour s'autoévaluer. Effectivement, cela s'est traduit par des réponses subjectives dans le but de démontrer quelque chose contraire à la réalité des faits ; en outre, elles n'avaient pas compris l'objectif premier d'une autoévaluation qui est la vérification objective de ses acquis ; c'est ce que nous avons découvert lors de la confrontation de leurs réelles notes aux réponses qu'elles ont fournies lorsqu'elles ont rempli les grilles.

Cependant, une fois cette réticence et la crainte d'être évalué dépassées, aussi, après avoir eu un aperçu de leurs productions orales (lors du premier enregistrement) et pris conscience des critères inclus dans la grille d'autoévaluation, les étudiantes se sont impliquées et appliquées dans leur tâche. En effet, elles voulaient toutes donner une meilleure version de leurs discours lors de la deuxième tentative d'enregistrement, ce qui a été le cas comme nous l'avons remarqué dans la figure 4 et 5. Il y avait plus de volonté plus de cohérence et une meilleure compréhension de ce qui était attendu d'elles. Autrement dit, les participantes ont fini par réaliser de meilleures productions, notamment avec une assurance dans leurs voix, des idées mieux organisées et un discours plus cohérent.

En effet, il s'agit de l'impact attendu de l'utilisation d'une grille d'autoévaluation comme définie par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario (*cf.* chapitre I. p. 26.)

Néanmoins, il faut dire que c'était, pour les étudiantes, une expérience nouvelle et qu'elles manquaient d'exercices pour ce genre de procédé pédagogique.

Enfin, nous pouvons dire qu'avec plus de pratique et une réelle exploitation des jeux de rôle combinées aux grilles d'autoévaluation où la communication serait plus valorisée cela aboutirait vers des résultats encore meilleurs et concrets car les étudiantes manquent de pratiques communicationnelles.

CONCLUSION

La production orale qualifiée par Perrenoud et Halté de savoir « non-enseignable », à juste titre, du fait de l'immense difficulté que cela représente en termes de temps, d'énergie et de ressources relatives à l'enseignement de cette compétence si primordiale, car la parole est non seulement l'objet d'un enseignement et le moyen d'un apprentissage ; c'est en parlant que l'apprenant apprend à parler.

À cet effet, les dernières réformes, qui ont eu lieu, ont accordé plus d'importance à l'oral, sa place dans les programmes s'est vue revaloriser. En effet, à l'université et en particulier la filière de licence en langue française, l'oral est enseigné durant les trois années de formation, soit un volume horaire hebdomadaire de 3 heures, et ce, pour les six semestres.

Néanmoins, il s'avère que les apprenants éprouvent encore beaucoup de difficultés lorsqu'il s'agit de prendre la parole, car leurs interventions se résument à des phrases incomplètes voire des mots et ils seraient incapables de tenir un discours, spontané, pendant plus d'une minute.

De ce fait, nous avons axé notre recherche sur la compétence de communication chez les étudiants de 3^e année de licence en langue française. Nous avons souhaité voir comment les jeux de rôles associés aux grilles d'autoévaluation pouvaient permettre aux étudiants, à terme, de développer leurs compétences et leur autonomie langagière.

Notre recherche s'est fondée sur des hypothèses précises. Pour les affirmer ou les infirmer, nous avons procédé à une analyse des productions orales des étudiants et de leur évolution.

Pour y parvenir, nous avons effectué une étude qualitative pour évaluer la compétence communicative des étudiants afin de conforter le constat de départ, dans un premier temps, et de vérifier l'impact du procédé des jeux de rôle combinés aux grilles d'autoévaluation dans l'enseignement apprentissage de l'expression orale.

Le déroulement de notre expérimentation ainsi que l'analyse de notre corpus nous ont permis de constater que les étudiants étaient assez réticents et non habitués à ce genre d'exercices.

Toutefois, après avoir compris la nature de l'activité ainsi que les consignes (cf. déroulement de l'expérimentation), les étudiants se sont montrés plus impliqués.

Notre première hypothèse était que les grilles d'autoévaluation permettraient à l'apprenant de mieux comprendre les règles qui régissent la langue française et d'appréhender ses erreurs.

L'étude comparative entre les deux enregistrements réalisés auprès de chaque participante a révélé une nette amélioration par rapport à leurs premiers essais. En effet, après avoir écouté leurs propres productions orales et intégré les critères inclus dans la première grille d'autoévaluation, les étudiantes se sont appliquées à les respecter pour leur second essai et cela a eu l'effet escompté.

Quant à notre deuxième hypothèse à savoir : avoir recours aux jeux de rôle lors des activités d'expression orale serait un moyen efficace d'exploiter et d'évaluer la compétence orale chez l'étudiant grâce à la diversité des situations de communication.

Le cadre de fiction, grâce au jeu de rôle, a permis aux étudiantes de mobiliser leurs connaissances personnelles et langagières afin de s'adapter à la situation de communication telle que proposée lors de ce genre d'activité. En effet, varier les jeux de rôle, c'est varier les cadres de fiction et ainsi l'apprenant pourra développer sa compétence de communication et surtout son autonomie, car il s'agit de l'un des objectifs majeurs de toute formation dont le but est l'acquisition d'une langue.

Finalement, notre étude nous a permis de rendre compte que les étudiants sont rarement confrontés, même pas du tout, à ce genre de pratique pédagogique. Effectivement, nous avons constaté un manque de pratique réel quant au fait d'avoir recours à des grilles pour s'autoévaluer ou s'habituer à jouer divers rôles fictifs à des fins de communication. Aussi, ils pratiquent rarement cette langue, proprement parlée, à l'intérieur de la classe ou à l'extérieur, si l'on se réfère à leurs enregistrements.

Par ailleurs, nous dirons que les hypothèses énoncées au départ ont été confirmées. Le procédé pédagogique des jeux de rôle associés aux grilles d'autoévaluation s'est

avéré être un moyen efficace de développer la compétence de l'expression orale chez les apprenants, bien entendu avec des critères de grille d'autoévaluation bien définis, des consignes bien établies et des activités de jeux de rôles choisis en fonction des besoins des apprenants. Il s'agit d'un travail à long terme. Toutefois, il reste à développer les outils didactiques pour une efficacité plus concrète en ce sens et que notre travail en serait le tremplin.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

- Caillois, Caillois. *Les Jeux et les hommes*. Paris, Gallimard, 1958.
- Château, Jean. *Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant*. Paris, Vrin, 1946.
- GRANDMONT, N. *La pédagogie du jeu : Jouer pour apprendre*. Bruxelles : De Boeck université, 1997.
- Guy CAUQUIL. *Informations sociales, action sociale est-elle efficace ?* N° 57, 1997.
- Piaget, Jean. *La psychologie de l'enfant*. Paris, PUF, 1966.
- Pillonel, M. & Rouiller, J. *Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant*. Résonances 2002, 7. p. 28-31.

Sitographie :

- https://fr.wiktionary.org/wiki/maximes_de_Grice consulté le 16/03/2018
- <https://zoneajeux.jimdo.com/des-mots-sur-le-jeu/> consulté le 16/04/2018
- <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/jeu/44887?q=jeu#44826> consulté le 16/04/2018

Articles téléchargeables :

- CHAMOND, L et PLESSALA, S. *Evaluer pour permettre l'implication de l'élève dans son apprentissage*. Grenoble : Master Métiers de l'enseignement scolaire, Mémoire professionnel de deuxième année 2011. Disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00739411/document>. Consulté le : 15/02/2018
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2002. <https://edusourceontario.com/download.aspx?url=files/autoevaluation.pdf> consulté le 15/04/2018
- Réjeanne Côté et Jacinthe Tardif. *Élaboration d'une grille d'évaluation*. ECEM : Atelier pédagogique à l'intention des enseignants universitaires, 2011. Disponible sur : http://pedagogie.quebec.ca/portail/sites/ptc.quebec.ca.pedagogie/files/R%C3%A9pertoire%20de%20ressources/grilles_eval_cahier_participant.pdf. Consulté le 15/04/2018
- Yiru Xu. *Évaluation de l'oral chez les débutants en français langue étrangère : Etude du jeu de rôle*. Colloque international des Etudiants chercheurs en Didactique des langues et en Linguistique, Jun 2014, Grenoble, France. CEDIL14 <hal-01252392>. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01252392/document>. Consulté le 19 /05/2018

Dictionnaires :

- CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003.
- Renald LEGENDRE. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. GUÉRIN, 1993.

TABLE DES MATIERES

Table des matières

Introduction	10
Cadre théorique	
Chapitre I : jeu de rôle et grille d'évaluation	14
1 Définition du jeu	16
1.1 Le jeu ludique	17
1.2 Le jeu éducatif.....	17
1.3 Le jeu pédagogique	18
2 Le jeu de rôle	18
3 Les cadres du jeu de rôle	19
3.1 Le cadre de fiction	20
3.2 Le cadre institutionnel.....	20
3.3 Le cadre de l'évaluation.....	20
4 L'évaluation.....	21
5 Les types d'évaluation	22
5.1 Evaluation diagnostique.....	22
5.2 Evaluation formative.....	22
5.3 Evaluation sommative.....	23
5.4 L'autoévaluation	23
6 Pourquoi les apprenants devraient-ils s'autoévaluer ?	24
7 Qu'est-ce qu'une grille d'autoévaluation	24
8 La démarche pour élaborer une grille d'autoévaluation.....	25
8.1 Les critères d'une grille d'évaluation	25
9 Pourquoi est-il si difficile d'évaluer l'oral ?.....	26

Cadre méthodologique

Chapitre II : conceptualisation de l'approche pédagogique	27
1 L'objectif de la recherche	28
2 La description du contexte d'étude.....	29
2.1 Le cadre spatio-temporel.....	29
3 L'échantillonnage	30
4 Corpus.....	31
5 Déroulement de l'expérimentation	31
5.1 Phase d'imprégnation.....	31
5.2 Phase de mise en situation	31
6 La transcription.....	33
6.1 Les conventions de transcription	34
Chapitre III : analyse et interprétation	35
1 Analyse des résultats :	36
1.1 Le premier enregistrement :	36
1.2 Le deuxième enregistrement	39
1.2.1 La progression.....	41
1.3 L'évaluation formative de la production orale des étudiantes.....	43
2 Interprétations des résultats	44
Conclusion	47
Bibliographie	51
Table des matières	54
Table des figures	57
Annexes	59

TABLE DES FIGURES

Table des figures

Figure 1	21
Figure 2	36
Figure 3	40
Figure 4	42
Figure 5	43
Figure 6	43

ANNEXES

Annexe 1

Grille d'autoévaluation 1

Etudiant : 1

Enregistrement : 1

	Critères	Oui	Non	Pas encore
1	Production d'un message claire et fluide (sans passage à vide)			
2	Articulation et prononciation claire selon le français standard			
3	Emploi de termes justes et précis au regard de la situation de communication.			
4	Utilisation d'un vocabulaire professionnel			
5	Utilisation de phrases complètes			
6	Emploi de structures de phrases qui répondent aux règles de la langue.			
7	Respect des accords en genre, en nombre ou en personne.			
8	Utilisation des articulateurs logiques			
9	Production d'un discours structuré et cohérent			
10	Emploi suffisant d'arguments pour convaincre l'interlocuteur			
11	Le temps de parole : une minute minimum			
12	Compréhension de la question ou le sujet			

- Complétez la grille en cochant la case qui correspond à votre réponse.

Annexe 2

Grille d'autoévaluation 2

Etudiant : 9
Enregistrement : 2

	Critères	Oui	Non	Pasencore	Progression +/-
1	Production d'un message claire et fluide (sans passage à vide)				
2	Articulation et prononciation claire selon le français standard				
3	Emploi de termes justes et précis au regard de la situation de communication.				
4	Utilisation d'un vocabulaire professionnel				
5	Utilisation de phrases complètes				
6	Emploi de structures de phrases qui répondent aux règles de la langue.				
7	Respect des accords en genre, en nombre ou en personne.				
8	Utilisation des articulateurs logiques				
9	Production d'un discours structuré et cohérent				
10	Emploi suffisant d'arguments pour convaincre l'interlocuteur				
11	Le temps de parole : une minute minimum				
12	Compréhension de la question ou le sujet				

- Complétez la grille en cochant la case qui correspond à votre réponse.

Annexe 3

Evaluation formative

Etudiant :			
Enregistrement :			
Clarté du message :	1	2	2.5
Elocution (prononciation, accentuation, intonation)	1	2	2.5
Eloquence (maîtrise, rythme, fluidité) :	1	2	
Lexique (effort d'enrichissement) :	1	2	3
Grammaire (efforts de correction) :	1	2	3
Cohérence du discours (mots de liaison pour transitions et liens logiques) :	1	2	3
Communication (efforts pour convaincre) :	1	2	
Temps de parole (1 minute minimum)	1		
Question bien comprise	1		
Note finale	/20		

Annexe 4

Premier enregistrement

A1-E1 :

- **A1** : bonjour
- **P** : bonjour.
- **A1** : bonjour Mme.
- **P** : Présentez-vous s'il vous plaît ?
- **A1** : je me nome Messabihi Hadjira j'ai 20 ans et j'ai une licence en français, je viens de terminer mes études euh ... Et j'ai de plus euh ... deux autres diplômes, un en anglais et l'autre en secrétariat je faisais toujours euh ... Des études et j'adore la recherche.
- **P** : très bien alors pourquoi voulez-vous devenir enseignante ? c'est-à-dire pourquoi vous avez choisi de faire carrière dans le domaine de l'enseignement ?
- **A1** : euh ... Je voulais toujours faire euh ... une enseignante par ce qu'euh J'aime bien apporter quelque chose euh ... aux gens les aider Donc je vois qu'euh ... être une enseignante c'est une responsabilité et comme je suis quelqu'un de responsable ... C'est ce que je voulais toujours.
- **P** : très bien merci.

A2-E1 :

- **P** : bonjour.
- **A2** : bonjour.
- **P** : présentez-vous s'il vous plaît ?
- **A2** : chenefi Linda euh ..., étudiante euh ...j'ai un licence français j'ai un licence français euh... j'ai une autre euh...j'ai un autre diplôme en secrétariat.
- **P** : d'accord ! très bien pourquoi vous avez ? euh ... Pourquoi vous voulez devenir une enseignante ? pourquoi vous avez choisi de faire carrière dans le domaine de l'enseignement ?
- **A2** : premièrement, euh ... J'ai choisi la langue française et ... euh j'ai toujours aimé d'être euh ..., aimer d'être entourée par les enfants et le donner euh... Le donner exemple euh ... D ...euh ... d'étudier cette langue euh ... de s'aimer cette langue euh..., de la pratiquer.
- **P** : très bien merci.

A3-E1 :

- **P** : Bonjour.
- **A3** : Bonjour.
- **P** : présentez-vous s'il vous plaît ?
- **A3** : alors je m'appelle terres Imene euh ...j'ai 20 ans euh ... J'ai fait comme étude euh ... La langue française /... licence en français /
- **P** : très bien euh ... pourquoi voulez-vous devenir enseignante ?
- **A3** : euh ... Je voulais toujours euh parce que j'aime bien faire apprendre aux enfants la langue française et ... / ... aussi pour perfectionner mon niveau en langue française.
- **P** : quelles sont vos motivations ?
- **A3** : alors euh ... en quel sens ?
- **P** : dans le domaine de l'enseignement.
- **A3** : euh ... comment ça ? euh ... pour influencer ... c'est ça ?
- **P** : si ... si vous avez choisi le domaine de l'enseignement parce que vous êtes motivée, c'est un métier qui vous motive.
- **A3** : oui par ce que j'aime bien la langue française et ... je voulais toujours l'apprendre et ... perfectionner mon niveau c'est ça.
- **P** : merci.
- **A3** : c'est bon.
- **P** : merci.

A4-E1 :

- **P** : bonjour.
- **A4** : bonjour.
- **P** : présentez-vous s'il vous plaît ?
- **A4** : je m'appelle SiMohand Kahina je suis étudiante ou bien je viens de décrocher mon diplôme en licence franc, en licence française.
- **P** : d'accord donc euh ... pourquoi voulez- vous devenir enseignante ?
- **A4** : Bon euh ... J ... J'aimerais bien devenir euh ...une enseignante parce que c'est un noble métier et aussi pour euh ...donner l'opportunité aux enfants d'apprendre le maximum euh ... d'informations et d'acquérir le savoir.
- **P** : très bien merci.
- **A4** : je vous en prie.

A5-E1 :

- **A5** : euh ... Je m'appelle euh ... ss...
- **P** : bonjour.
- **A5** : (rire) bonjour
- **P** : présentez-vous s'il vous plaît ?
- **A5** : je m'appelle Sega Fadila euh ... j'ai 21 ans [vêteētã] je euh ...j'ai un licence de français, j'ai un licence d'euh ..., je veux travailler, euh ...j'ai toujours de devenir, j'ai toujours le désir de devenir une enseignante pour euh ... //
- **P** : pourquoi voulez-vous devenir une enseignante ?
- **A5** : j'ai toujours le désir de devenir une enseignante euh ... parce que euh ...j'ai euh ..., j'aime de transmettre euh ... des informations euh ... aux apprenants euh ... des euh... aux apprenants et au même temps c'est une euh ...le domaine de l'enseignement c'est un domaine respectable respectable est une mission est une mission très... est une mission très rigoureuse est une mission d'obtenir l'apprenant et pour développer le savoir et l... et développer le savoir et le savoir-faire, le savoir-faire de l'apprenant et même de développer leurs compétences d'acquisition euh ...les compétences d'acquisition euh /c'est ça pour euh ...// L'acquisition euh ... (rire) et je trouvais ce domaine euh ... je trouvais le domaine euh ... c'est une domaine euh ... pour transmettre, transmettre les informations et donner une interaction, une interaction entre le professeur et euh ... Entre le professeur et l'élève. Premièrement pour euh ...pour euh...encourager l'élève euh ... Et euh ...encourager l'élève et euh ... D'obte ... et encourager l'élève et donner une graduation très fréquente à notre génération.
- **P** : très bien merci.

A6-E1 :

- **P** : bonjour.
- **A6** : bonjour.
- **P** : présentez-vous s'il vous plaît ?
- **A6** : euh ... je m'appelle Twati Rachida, ji euh ... 21 ans [vêteētã] ji euh ...une licence en langue français et euh ... j'euh ... Je n'ai pas travaillé euh ... C'est-à-dire c'est ma première fois.
- **P** : d'accord, très bien. Donc pourquoi voulez-vous devenir enseignante ? pourquoi vous avez choisi euh ... d'avoir ou bien de faire carrière dans le domaine de l'enseignement ?

- **A6** : oui, euh ... parce qu'euh ...c'est mon ambition depuis mon enfance et euh ... j'aime beaucoup de travailler dans ce domaine parce qu'euh ... j'aime les enfants et j'aime aussi le donner des informations aux autres et des do ...de donner tout ce qu'euh ... j'ai étudié aux autres bien sûr.
- **P** : très bien merci.
- **A6** : de rien.

A7-E1 :

- **P** : bonjour.
- **A7** : bonjour
- **P** : présentez-vous s'il vous plaît ?
- **A7** : Bon je m'appelle Kheira J'ai 22 ans j'ai étudié en troisième année licence. C'est tout / j'ai un diplôme de licence français.
- **P** : très bien.
- **A7** : oui.
- **P** : Alors, pourquoi voulez-vous devenir une enseignante ?
- **A7** : parce que j'aime beaucoup cette langue, c'est un langue vivante et élégance bien sûr pour moi et ... euh ... j'ai choisi cette spécialité pour devenir enseignante et faire apprendre le nouvelle génération.
- **P** : très bien.
- **A7** : oui.
- **P** : merci.
- **A7** : de rien.

A8-E1 :

- **P** : bonjour.
- **A8** : bonjour.
- **P** : présentez-vous s'il vous plaît ?
- **A8** : je m'appelle Ramas Marwa, je suis étudiante euh ...Je me suis spécialisée en français troisième année j'ai 22 ans /
- **P** : très bien alors pourquoi voulez-vous devenir une enseignante ?
- **A8** : je euh ..., je veux devenir une enseignante parce que j'aime bien ce travail, j'aime l'enseignement c'est mon rêve de de l'enfance et je vois que c'est le meilleur travail pour la femme.
- **P** : très bien merci.

- **A8** : de rien.

A9-E1 :

- **P** : bonjour.
- **A9** : bonjour Mme.
- **P** : présentez-vous s'il vous plaît ?
- **A8** : je suis Ouis Nadjet, j'ai 20 ans, je suis en troisième année français euh ...licence euh ...à docteur Molay Tahar euh ...c'est bon.
- **P** : merci donc pourquoi voulez-vous devenir une enseignante ?
- **A9** : je veux devenir une enseignante car c'est mon rêve d'enfance et aussi c'est le désir de mon père euh ... ce noble métier nous permet de transmettre un message à... aux apprenants et euh ... de transmettre le maximum d'informations et d'euh ... et j'aime surtout le cycle primaire euh ... car nous permet d'euh ... rencontrer des élèves innocents.
- **P** : d'accord très bien.
- **A9** : merci madame.

Annexe 5

Deuxième enregistrement

A1-E2 :

- **A1** : Avec vous Mme
- **P** : bonjour.
- **A1** : bonjour Mme.
- **P** : présentez-vous s'il vous plaît ?
- **A1** : je me nome Mesabihi Hadjira j'ai 21 ans et j'ai une licence en français, en étudiant je faisais en parallèle euh ... d'autre euh ... activités //J'étais chez horizon j'ai un diplôme en anglais et je faisais se ...secrétariat au même temps.
- **P** : tés bien donc pourquoi voulez-vous devenir enseignante ?
- **A1** : j'ai beaucoup de choses, beaucoup de connaissances à partager avec les petits donc euh ... c'est une grande responsabilité et j'aimerai bien travailler avec vous ça serait un plaisir travailler avec vous ça serait un plaisir pour moi.
- **P** : d'accord merci.

A2-E2 :

- **P** : bonjour.
- **A2** : bonjour.
- **P** : présentez-vous s'il vous plaît ? euh ... Chnafi Linda étudiante en licence français euh ... de se ... Secrétariat.
- **P** : d'accord euh ... pourquoi voulez-vous devenir enseignante ?
- **A2** : parce qu'euh ... j'ai euh ... toujours aimé d'être entourée par les enfants et D'euh ... de l'apprendre euh ...une nouvelle langue que je me suis déjà apprenais par moi-même et d'euh ... de partager ... des euh ... informations que je le connais et d'euh ... d'euh ... faire pleine de chose avec-z-eux.
- **P** : très bien merci.

A3-E2 :

- **P** : bonjour.
- **A3** : bonjour.
- **P** : présentez-vous s'il vous plaît ?
- **A3** : alors je m'appelle Terres Imene euh ... j'ai 20 ans et je fais une licence en français c'est bon.

- **P** : très bien, pourquoi voulez-vous devenir enseignante ?
- **A3** : alors être un enseignant, euh ... nous donne toujours la possibilité d'être un acteur dans un système éducatif euh ... faire apprendre aux enfants et ... apprendre avec eux euh ... nous donne toujours l'opportunité d'avoir d ... d ... d'avoir ... de faire un échange et ... de connai.... de faire un échange et d'euh ... connaissance avec eux et cela nous permet d'avoir un ... une nouvelle ouverture et de découverte sur le monde.
- **P** : très bien.
- **A3** : au monde entier.
- **P** : très bien merci.
- **A3** : merci à vous.

A4-E2 :

- **P** : bonjour.
- **A4** : bonjour.
- **P** : présentez-vous s'il vous plaît ?
- **A4** : euh... je m'appelle SiMohand Kahina j'ai 21 ans euh ... je viens d'obtenir ou bien de décrocher ma ... mon diplôme euh ... de licence et ... voilà
- **P** : euh... pourquoi voulez-vous devenir enseignante ?
- **A4** : Euh Si .../Bon si je ... je voudrais bien être enseignante c'est par ce que j'éprouve une énorme admiration pour ce secteur et ... encore plus pour la langue française euh ... Du coup, je souhaiterais bien euh ...transmettre le maximum de savoirs pour les élèves voire nos étudiants et ... D'une autre part j'aimerais bien que ça soit un bon terrain pour euh ... je euh ...puisse euh ... pour que je puisse expérimenter mes outils didactiques comme ça je serai euh ... une bonne didacticienne at pédagogue au service de l'évolution des méthodes de l'enseignement de mon pays.
- **P** : très bien merci.

A5-E2 :

- **P** : bonjour.
- **A5** : (rire) bonjour
- **P** : présentez-vous s'il vous plaît ?
- **A5** : je m'appelle Segha Fadila, euh ... j'ai étudié à l'université de Moulay Tahar euh ... j'ai obtenu le diplôme euh ... de licence euh ... f ...en langue française / j..... J'ai 21 ans [vêteētã]

- **P** : pourquoi vous avez choisi le domaine de l'enseignement ?
- **A5** : j'ai choisi l'euh ... Le domaine d'enseignement euh ... parce qu'il y a des critères qui me poussaient de le choisir. Premièrement, l'enseignement à à des buts de construire d'euh ... de l'institution euh ... de l'institution de l'apprenant et de construire le savoir deuxièmement, j'ai euh ... j'ai entraîné j'ai toujours en train de développer la capacité de l'apprentissage chez l'apprenant troisièmement, ce qui m'intéresse à la Euh Au domaine À Euh ... à l'enseignement euh ... C'est utiliser notre mécanisme et notre méthode de travail pour évaluer l'élève euh ... l'enseignement fait partie de la didactique qui soit à jour avec tous les modifications euh ... euh... parce qu'il y a des générations qui naissent et des générations qui disparaissent et ... par exemple ... aujourd'hui nous avons utilisé euh ... utilisons euh ... nous avons utilisé euh ... les nouvelles technologies pour faciliter la compréhension euh ... soit à travers l'apprentissage auditif ou l'apprentissage audio visuel.
- **P** : très bien merci.

A6-E2 :

- **P** : bonjour.
- **A6** : bonjour.
- **P** : présentez-vous s'il vous plaît ?
- **A6** : je m'appelle Twati Rachida, j'ai 21 ans [vêteētã] euh ... J'ai une licence au langue française et euh ... je n'ai aucune expérience primordiale.
- **P** : très bien donc vous n'avez jamais travaillé ?
- **A6** : non.
- **P** : très bien.
- **A6** : oui.
- **P** : Pourquoi voulez-vous devenir enseignante ?
- **A6** : l'enseignement pour moi est un message euh ... qui me permet d'apprendre l... Euh ... Le vrai sens de responsabilité euh ... et ... euh ... il me permet aussi d'apprendre des nouvelles informations euh... car euh ... je suis euh... un euh ... une enseignante alors euh ... je suis une chercheur académique c'est à dire euh je dois toujours d'euh ... euh ... je dois toujours chercher des nouvelles informations qui marchent avec le modernisme et avec l'euh ... le développement de science euh ... car l'enseignement c'est l'ensemble des compétences et des pédagogies. Les compétences c'est les informations qu'on a déjà acquis et les pédagogies sont euh ... c'est-à-dire euh ... sont ... et les pédagogies c'est la façon par laquelle nous pouvons transmettre l'information aux étudiants ou Euh ... ou étudiants ou bien ou

élèves aussi nous pouvons développer les pédagogies selon les euh ... le niveau des élèves ... voilà

- **P** : très bien merci

A7-E2 :

- **P** : bonjour.
- **A7** : Bonjour
- **P** : présentez-vous s'il vous plaît ?
- **A7** : oui je m'appelle Remas Marwa je suis j'ai 22 je suis étudiante je suis spécialisée en français troisième année.
- **P** : très bien pourquoi voulez-vous devenir enseignante ?
- **A7** : je veux devenir enseignante, parce que j'aime ce ... j'aime l'enseignement euh ... et aussi pour la transmission des savoirs et c'est mon rêve euh ... l'enseignement c'est mon rêve de l'enfance et j'aime euh ... le contact avec les élèves.
- **P** : très bien merci.

A8-E2 :

- **P** : bonjour.
- **A8** : bonjour.
- **P** : présentez-vous s'il vous plaît ?
- **A8** : bon je m'appelle Keira, j'ai 22ans, j'ai étudié euh ... j'étudie ... la ...euh ... au troisième année licence euh ... j'ai ... je ...j'ai l'envie de /
- **P** : pourquoi voulez-vous devenir enseignante ?
- **A8** : parce que j'aime beaucoup cette langue, c'est un langue vivante et élégance elle a... une valeur dans la société bien sûr et ... pour faire apprendre euh ... Et pour faire apprendre et étudier la génération puis euh ... les enfants n'ont assez pas le savoir.
- **P** : d'accord très bien merci.
- **A8** : d ... Je vous en prie.

A9-E2 :

- **P** : bonjour.
- **A9** : bonjour Mme
- **P** : présentez-vous s'il vous plaît ?
- **A9** : je suis Ouis Nadjet, étudiante en 3^e année licence français euh ...à ... l'université docteur Moulay Tahar.

- **P** : pourquoi voulez-vous devenir une enseignante ?
- **A9** : je veux devenir une enseignante car l'enseignement est un noble Euh ... et un euh ... Noble m ... métier et l'enseignement euh ... est considéré comme une relation entre l'élève et l'enseignant et cette relation doit baser sur le respect euh ... on doit aimer notre profession pour pouvoir transmettre l'euh ... m Le savoir et surtout si on enseigne le cycle primaire ça nécessite beaucoup d'amour et de patience et d'euh ... d'amour (rire)
- **P** : très bien merci
- **A9** : merci Mme.