

La Simulation

Une stratégie pour l'apprentissage des langues



Ce projet a bénéficié du soutien financier de la Commission européenne. Cette publication n'engage que son auteur et la Commission dégage toute responsabilité quant à l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.

Sommaire

Qu'est-ce-que la Simulation ?	3
Inconvénients	7
Solutions	7
Pour commencer	8
La formation de Groupes.	11
Se préparer à la Simulation	13
Estimation et Evaluation d'une Simulation	16
Exemple de plan de cours. Séquence courte	18
Exemple de plan de cours. Séquence longue.	22
Bibliographie	26
Annexe.	27

Qu'est-ce-que la Simulation ?

Les simulations comme stratégie / technique d'apprentissage des langues ont été définies dans des ressources différentes et/ ou par des auteurs différents de diverses manières. Les termes utilisés dans la littérature de jeu de rôle / simulation comme par exemple «simulation», «jeu», «jeu de simulation», «jeu de rôle», «simulation de jeu de rôle» sont utilisés souvent aussi de façon interchangeable.

Bien que, dans un dictionnaire la définition du mot «simulation» laisse supposer que dans les simulations les participants simulent (font du théâtre, jouent, font semblant), les simulations dans l'enseignement et l'apprentissage des langues présentées dans ce guide n'ont rien à voir avec le jeu de rôle ou le jeu. Elles sont basées sur la définition de Jones pour qui elles correspondent à «la réalité de fonction dans un environnement simulé et structuré». En d'autres termes, à la place d'un jeu de rôle, les étudiants ont une tâche de la vie réelle à accomplir.

Différence entre Simulations et Jeux de Rôle

Vu que les Simulations sont fréquemment confondues avec les jeux de Rôle, les principales différences entre ces deux activités d'apprentissage d'une langue sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Simulations	Jeux de Rôle
L'environnement (simulé) est fourni par le biais de texte et de supports audio, vidéo.	Les participants doivent créer (imaginer) les aspects clés de l'environnement.
Les éléments clés sont fournis pour ce qui est du contexte (sexe, âge, profession, etc.) Aucun script.	Les participants inventent les éléments clés ou doivent agir en fonction d'un scénario donné ou de descriptions précises. «vous êtes en colère parce que votre ami a cassé votre montre».
Les participants prennent un rôle. (acceptent des droits et/ou responsabilités et effectuent des tâches en fonction de leurs propres personnalités)	Les participants jouent à partir d'un rôle défini à l'avance. (font semblant d'être quelqu'un d'autre en fonction de la trame fournie)
Il est possible que le participant ait à faire preuve d'imagination. Cependant, il ne lui est permis d'inventer.	Les participants sont encouragés à inventer / créer tout ce qui leur est nécessaire pour jouer le rôle.
Il s'agit de communication vraie dans une situation réaliste contrôlée.	Il s'agit de dialogues dans un contexte déterminé ou de discours improvisés dans un dialogue imaginaire.

Dans un jeu de rôle, on pourrait demander à un étudiant d'être un assistant de caisse de supermarché et à un autre d'être un client. Les étudiants peuvent également recevoir des directives assez précises qui mettent en évidence la nature de leurs échanges ou les points de langues qu'ils sont censés découvrir.

Le Jeu de rôles implique que les participants «jouent» un rôle donné qui est clairement défini selon un canevas. Il est très semblable à un rôle dans une pièce de théâtre. Les

simulations, par en revanche, permettent aux élèves de s'exprimer face à leurs pairs dans un contexte de groupe (3 ou 4 élèves dans un groupe) où ils conservent leur propre personnalité et ne sont pas tenus de faire semblant d'être quelqu'un d'autre.

Ou encore, comme le dit Kate Wong:

“... Les simulations, qu'elles soient simples ou complexes, ne précisent pas le rôle que le participant doit jouer. Au contraire, on leur donne une tâche avec un problème à résoudre en utilisant leur propre expérience de vie et leur personnalité. La Simulation reproduit des situations de vie réelle aussi fidèlement que possible. Par exemple, si vous avez un groupe de médecins qui apprennent l'anglais comme langue seconde et qui ont besoin d'être placés dans des situations de communication réelles, vous mettez en place une situation simulée dans un centre hospitalier ou de santé où les médecins devront rencontrer «les patients», diagnostiquer leurs problèmes et leur donner un traitement ou des ordonnances. On pourra indiquer aux «patients» leurs symptômes (ou ils pourront les imaginer eux-mêmes) et les médecins auront à trouver la cause de la maladie (en utilisant leur propre expérience) en interagissant avec les patients. Le problème sera résolu lorsque le médecin aura établi un diagnostic et aura prescrit un traitement».

Terminologie

Il est également important de comprendre la terminologie utilisée dans certains documents et ressources traitant de simulations parce que, selon Jones: «Les mauvais mots conduisent à de mauvaises attentes et les attentes erronées conduisent à une mauvaise attitude». Les termes utilisés dans les simulations reflètent les principales distinctions entre les simulations et d'autres activités interactives, en particulier en ce qui concerne la nature de l'événement, le rôle de l'enseignant et des élèves, leur comportement et le but de l'activité. Le tableau suivant donne un bref aperçu de la terminologie qui doit être utilisée pour des simulations. La correspondance entre les couples d'items est sommaire et n'est en rien précis.

Termes appropriés	Termes inappropriés
simulation, activité, événement	jeu, théâtre, jeux de rôle, l'exercice
participant	Joueur, acteur, stagiaire, étudiant,
animateur (organisateur), le contrôleur	Professeur, entraîneur, instructeur,
comportement, fonction, profession	Jeu, performance, mise en scène
rôle (fonctionnel)	rôle (jouer un rôle)
un comportement responsable dans le monde réel	perdre (gagner) la partie
l'éthique dans le monde réel	comptage des points, s'amuser
conduite professionnelle	Réalisation (le jeu, l'exercice, etc)

Pour résumer, les simulations fournissent un moyen de créer un environnement de communication riche (une représentation de la réalité) dans lequel les élèves assument des rôles fonctionnels (différentes fonctions et responsabilités) et travaillent ensemble en tant que membres d'un groupe qui prend des décisions et trouve des solutions dans

des situations étroitement liées à la vraie vie. Pour atteindre cet objectif, ils doivent communiquer dans la langue cible, en l'adaptant au comportement (professionnel) adéquat dans le monde réel et dans le respect de l'éthique du milieu dans lequel ils évoluent. L'éthique est également la principale différence entre les jeux et les simulations (Jones, 1995, p.13). Par exemple, supposons qu'il existe un jeu appelé "Survivor". Un joueur, à son tour, lance le dé et tombe dans une zone qui lui permette d'obtenir une carte bonus, alors il reçoit sa carte bonus. Celle-ci dit: «Prenez l'une des provisions d'un autre joueur.» Le joueur choisit un des produits alimentaires d'un autre joueur. Suite de cela, le joueur dont la nourriture a été prise meurt sur l'île et perd la partie. Dans les jeux, il est acceptable de prendre la nourriture des autres, même si cela provoque la mort, parce que le joueur ne fait que suivre la règle et l'exécution de son rôle. Dans les simulations, en revanche, l'action ne sera pas appropriée en raison de la question de l'éthique.

Par conséquent, les simulations dans l'apprentissage des langues peuvent être considérées comme des simulations de "communication", car elles sont conçues pour mener à la réalité communicative (Bambrough, 1994, p. 16). Toutefois, le processus de l'exercice est au moins d'aussi grande importance que le produit dans la mesure où que c'est l'interaction linguistique parmi les élèves qui déterminera son efficacité et sa réussite (Jones, 1995). En effet, les membres du groupe ne se contenteront pas, notamment, de mettre l'accent seulement sur un ensemble de points de langue donnés. Le résultat attendu doit être une communication efficace plutôt que simplement l'usage correcte du vocabulaire et des structures.

Avantages

La Simulation...

- augmente l'autonomie et la motivation des élèves
- fait baisser leur niveau d'anxiété
(ils n'interprètent pas pour l'enseignant ou la classe)
- développe des compétences en relation avec l'esprit d'équipe (compétences de vie)
- renforce des compétences en matière de coopération et de collaboration
(donne aux étudiants la possibilité d'effectuer une tâche ou résoudre un problème ensemble)

- Supprime la correction d'erreur comme difficulté lors de la conduite de l'activité
- Permet aux étudiants d'expérimenter du vocabulaire et des structures nouveaux
- Donne aux étudiants la liberté de faire leurs propres choix et prendre leurs décisions
- Permet aux étudiants de fonder leurs choix et décisions sur leur propre expérience
- Aide les élèves à se confronter et à s'identifier à la culture cible
- Donne aux étudiants une confiance qui leur permet de dire : "Je l'ai fait, donc je peux le faire"

- démantèle les relations traditionnelles enseignants-élèves
(les étudiants prennent le contrôle de leur propre destin dans la simulation)
- Permet aux enseignants de suivre les progrès et la participation discrètement

Dis-moi, j'oublie.
Montre-moi, je retiens.
Implique-moi, je comprends.
proverbe chinois

Inconvénients

La Simulation...

- aggrave les défauts de prononciation des élèves
- amène les étudiants à mal comprendre certains vocabulaires et structures et à en faire un usage erroné
- fonctionne mieux avec les participants ayant déjà une certaine maîtrise de la langue cible
- exige une préparation ce qui contribue à réduire le temps de contact avec la langue cible
- exige plus de temps pour sa mise en œuvre (planification, phase préparatoire, l'adaptation de la salle de classe, les matériaux avec des «faits», etc)
- Pourrait freiner le désir de participation des élèves les moins motivés
- Pourrait créer chez les enseignants un sentiment d'inefficacité ou d'exclusion

Solutions

Les enseignants devraient ...

- mener l'étape de préparation par le biais de la langue cible,
- OU
- Choisir un sujet simple, familier pour la plupart des étudiants, même les débutants
 - Veiller à ce que la simulation ait de la pertinence et de l'intérêt pour les étudiants
 - Construire des groupes avec des niveaux de compétences mixtes ou différenciés en fonction des besoins de leurs élèves
 - Surveiller le niveau de maîtrise de la langue et la participation au sein des groupes au cours de la simulation et prendre des notes
 - Réagir de manière constructive mais positive
 - Obtenir le feedback des étudiants par le biais de différentes techniques (enquêtes, débriefing ...)
 - Constituer des bases de travail pour la remédiation à partir des observations notées pendant la simulation
 - Planifier de nouvelles simulations tenant compte des intérêts des élèves et leurs commentaires

Pour commencer

Il y a quelques aspects importants à prendre en considération avant de commencer les Simulations. Cette section donne de brèves explications sur les principales caractéristiques des simulations et des conseils utiles sur la façon de les faire fonctionner dans une salle de classe.

1. Pertinence par rapport à la réalité - “la réalité de la participation”

Pour réussir, une simulation doit être soutenue par un certain sens de la réalité ou créer une toute nouvelle réalité. Idéalement, elle doit être pertinente pour la vie et les centres d'intérêts des étudiants afin qu'ils puissent s'exprimer en utilisant la langue cible pour communiquer au cours de la simulation. Sinon, l'exercice devient un jeu de rôle qui, bien qu'utile, éloigne les étudiants de leur propre personnalité, c'est-à-dire qu'ils entrent dans la peau d'un autre personnage, et n'agissent pas en fonction de ce qu'ils sont. Lors de la présentation des Simulations comme une nouvelle stratégie d'apprentissage des langues, des élèves peuvent être invités à proposer des situations de la vie réelle, en fonction de leurs intérêts personnels, leurs expériences ou leurs projets d'avenir. Cela peut-être partir à l'étranger pour étudier, effectuer un stage ou trouver un emploi. Cette approche contribuera à augmenter leur motivation et à leur démontrer l'utilité des compétences en langues étrangères dans la vie réelle.

La chose la plus importante est que la simulation doit être une activité non scolaire. Les participants doivent s'imprégner de leur fonction d'un point de vue mental et comportemental afin de s'acquitter de leurs devoirs et responsabilités dans la situation (Jones, 1982, p. 5). La chose la plus importante dans les simulations est de faire en sorte que les participants acceptent la réalité de la fonction (rôle et fonctions) entièrement, assument leur rôle et ne se considèrent pas comme des étudiants. Sinon la simulation ne fonctionnera tout simplement pas. L'acceptation de la réalité de la fonction signifie que le participant qui assume la fonction de médecin doit examiner le patient, communiquer avec lui efficacement pour réaliser la consultation. Le rôle des étudiants dans les simulations est donc de

- (1) jouer des rôles fonctionnels tels que journaliste, rescapé ou le client
- (2) se positionner dans cette réalité,
- (3) concrétiser cette réalité en assumant leurs fonctions et responsabilités comme ils l'entendent.

Le mot «fonctionnel» n'est pas utilisé ici dans le sens du langage utilitaire pour exprimer la capacité de commander un repas ou de demander son chemin pour aller à la plage. Il comprend tout le langage social correspondant à l'emploi (la fonction) et au comportement de communication qui permet l'accomplissement de la réalité de la fonction dans une simulation. Il est très important de proposer aux étudiants un sujet d'intérêt dans une simulation, car elle est étroitement liée à leur niveau de motivation qui est «auto-généré puisque la volonté dépend de la fonction, des tâches, des responsabilités et des circonstances dans lesquelles les participants se trouvent eux-mêmes » (Jones, 1982). Les étudiants ont de grandes chances de faire fonctionner les simulations, pas nécessairement de les réussir, pendant qu'ils en négocient les significations. Par conséquent, aucun effort pour motiver les apprenants n'est nécessaire à partir du moment où ils acceptent la réalité de leurs fonctions. La motivation peut aussi provenir de la satisfaction émotionnelle ou du bonheur d'avoir le pouvoir de prendre des décisions et aussi le plaisir de l'excitation interactif.

Pour les avantages non-linguistiques de la Simulation, voir:

<http://uk.cambridge.org/elt/ces/methodolgy/simulation.htm>

http://www.languages.dk/methods/documents/language_sim.htm

2. Un environnement simulé

Dans le but de remplir les conditions essentielles pour un environnement simulé, il ne doit y avoir aucun contact entre les participants et le monde à l'extérieur de la salle de classe (Jones, 1982, p. 5). Nous devons toujours garder à l'esprit que seul l'environnement est simulé mais le comportement des participants est réel.

Pour que le cadre soit plus proche de la réalité, en particulier pour les simulations à plus long terme, la salle de classe doit être adaptée de manière à simuler l'environnement dans lequel l'activité est supposée avoir lieu, c'est-à-dire que pour une simulation qui se déroule dans un bureau, la salle de classe peut être adaptée de manière à reproduire un véritable bureau. Bien que ce desideratum ne soit pas toujours possible, il y a d'autres façons de modifier l'environnement d'apprentissage pour qu'il s'apparente à celui proposé dans le cadre de la simulation. Par exemple:

- les tableaux noirs / blancs peuvent être transformés pour ressembler à des panneaux d'affichage de bureau.
- les bureaux peuvent être regroupés ou séparés pour correspondre à des postes de travail.
- les affiches et autres supports visuels clairement associés à l'école peuvent être enlevés et remplacés par des éléments plus conformes au monde de l'entreprise.
- les émissions diffusées à la radio doivent être de préférence dans la langue cible. A défaut de radio, on peut passer de la musique.
- Il faut qu'il y ait, sur place, des téléphones, des fax, des ordinateurs.
- des collations, des boissons et des effets personnels doivent être visibles aux postes de travail.

3. La durée

Dans les simulations, la tâche donnée au groupe peut durer une courte période ou s'étendre sur un certain nombre de séances.

Ces tâches peuvent aller de la tâche assez courte à la plus longue, de la plus vaste et à la plus complexe voir www.languages.dk/methods/methods.html.

Il n'est pas utile de lier la longueur de la simulation à la complexité de la langue nécessaire pour la réaliser car les compétences linguistiques que les élèves mettent en œuvre pour l'activité sont ce qui détermine sa complexité linguistique. A la fin de l'activité, le groupe sera arrivé à une décision ou une série de décisions et de choix qu'il sera amené à expliquer et justifier.

Au début, il peut être conseillé de préparer des simulations de courtes durées afin que les étudiants entendent des avis et donnent les leurs dès que possible. Une tâche de courte durée, réussie, va augmenter leur confiance et leur motivation à faire encore plus de simulations. Cependant, les simulations effectuées dans un temps limité peuvent être envisagées comme des suites d'un sujet plus exhaustif et peuvent être résumées par la suite pour faire partie intégrante d'un tout logique. Par exemple, le thème «Dans un pays étranger» (qui est étroitement lié à la mobilité croissante au sein l'UE) peut être traité dans les simulations de courtes durées comme «A l'aéroport», «Trouver un appartement», «Mon premier entretien avec l'employeur», «Une fête pour les nouveaux amis et collègues», etc.

4. Le rôle de l'enseignant

Dans le déroulement des Simulations, les enseignants ne participent pas aux activités. Le rôle de l'enseignant lors de la réalisation des tâches est d'être un bon superviseur, selon Jones. Il compare le rôle des enseignants à celui d'un agent de la circulation: «une personne qui facilite l'écoulement du trafic, essaie d'éviter les goulets d'étranglement, mais n'intervient pas au niveau de l'automobiliste pour lui indiquer son trajet». Ce qui revient à dire que l'enseignant observe le déroulement de l'activité de façon discrète, alors que les participants sont responsables de la résolution des problèmes qui leur sont soumis et de la prise de décision. Par conséquent, on ne devrait pas aider les participants ou leur suggérer des idées pour résoudre les problèmes ou pour prendre des décisions au cours des exercices de simulation.

La plupart des étudiants font des erreurs dans la majorité des situations d'apprentissage. L'enseignant peut considérer la session de simulation comme, entre autres, une activité visant à établir des diagnostics. Au cours de son déroulement, il peut noter les erreurs les plus fréquentes pour une prise en compte ultérieure dans le cadre de séances de remédiation. Relever trop d'erreurs lorsque les élèves s'expriment peut être un facteur décourageant. La question est de savoir si l'enseignant peut assumer ce rôle sans se sentir mal à l'aise en tant que formateur: écouter ses étudiants faire des erreurs et rester passif. Si l'enseignant veut bien tenir son rôle dans le cadre d'une simulation efficace, il doit rester un formateur discret et ne pas entrer dans le processus qui consiste à encourager les élèves à être plus actifs. Ce dernier point est nécessaire si on veut que les demandes pour que les étudiants disposent d'une plus grande autonomie langagière soient satisfaites à travers la simulation. Voir McArthur (1983) et Sharrock et Watson (1985). En fait, l'enseignant n'est pas passif puisque les erreurs peuvent être notées et organisées pour un travail ultérieur ciblé.

5. L'utilisation de la langue cible

La langue cible (par exemple, le LC - anglais) doit être utilisée exclusivement ou autant que possible pour expliquer la nature et le but de la simulation, excepté si on a à faire à des débutants. Utiliser la langue maternelle à cet effet revient à considérer que la langue cible ne peut être utilisée dans des situations de communication réelle. Dans ce cas, la langue cible est n'importe quelle langue étrangère étudiée, utilisée pour atteindre un objectif de communication. Etant donné qu'il n'y a pas de relation d'égalité entre la forme et la fonction, les étudiants peuvent utiliser une large variété de structures langagières pour accomplir la tâche à leur niveau.

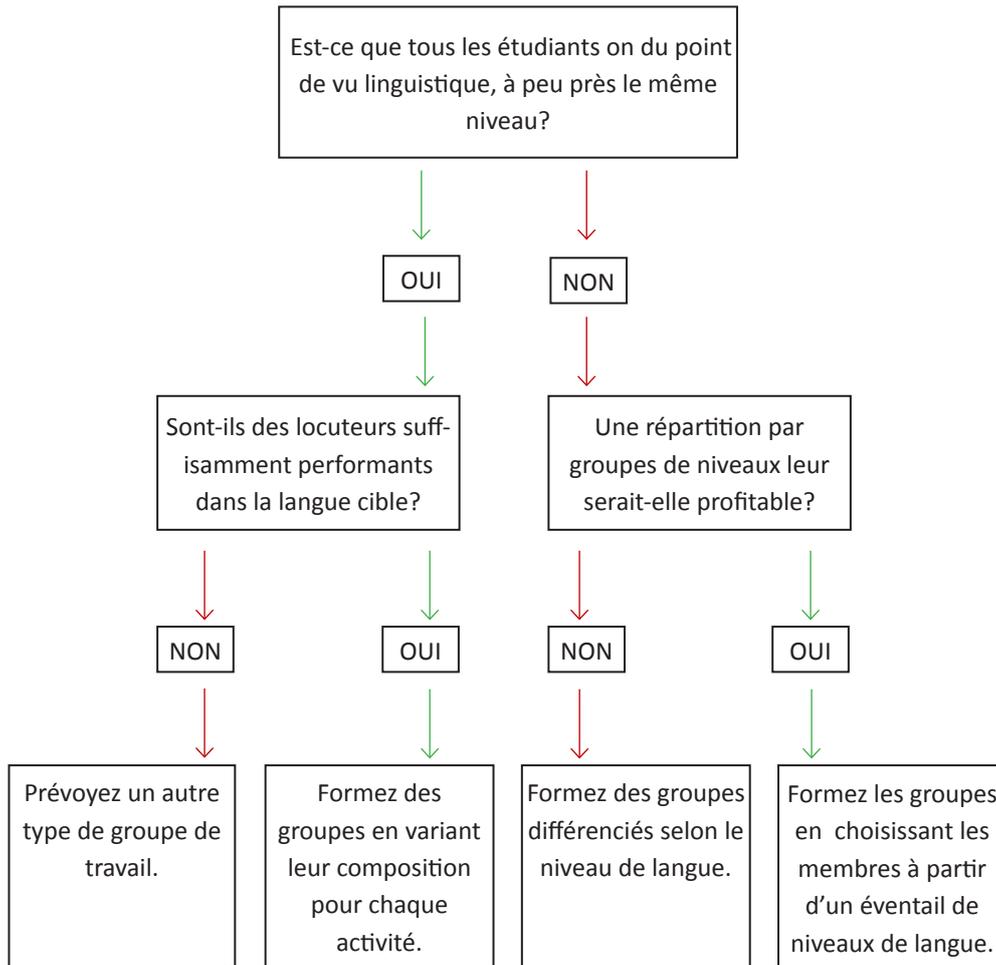
Si les élèves ne sont pas suffisamment à l'aise avec la langue cible, généralement pour faire face aux exigences de la simulation, ils peuvent, alors, s'asseoir et laisser le gros du travail à ceux du groupe qui sont en mesure de s'exprimer plus clairement et plus aisément. Bien que ce problème ne soit pas inhérent à la simulation mais au travail de groupe en général, la non-intervention imposée à l'enseignant de part la nature même de la simulation exacerbe la passivité de tels étudiants.

Les personnes qui ont une bonne maîtrise de n'importe quelle langue seront évidemment en mesure de fonctionner dans n'importe quel contexte à un niveau linguistique plus élevé et plus complexe. La simulation, elle, a pour but d'encourager les élèves à s'exprimer à leur niveau, tous les membres du groupe devraient pouvoir bénéficier de l'exercice et contribuer à sa réalisation à des degrés divers. Cependant,

si les élèves sont encore en grandes difficultés quant aux principes fondamentaux de la langue cible, leur immersion dans une simulation longue pourrait, en effet, à la longue, loin de les encourager, les démotiver. Si les élèves ne sont pas à l'aise en expression orale ou leur niveau est plutôt faible, la simulation proposée doit présenter une situation familière vécue par les étudiants dans leur vie réelle (demander son chemin, effectuer un achat, préparer un repas pour une occasion spéciale, etc.) De plus, ils doivent bénéficier de supports visuels et/ou audio très pertinents dans le cadre de l'environnement simulé.

La formation de Groupes

Etant donné que l'enseignant connaît ses élèves mieux que n'importe quel théoricien, il est celui qui doit déterminer le bénéfice maximal que peut en tirer le plus grand nombre. S'il estime que les étudiants les moins avancés pourraient bénéficier de l'aide de leurs pairs les plus avancés, il devra choisir des groupes de niveaux. Si, au contraire, il a l'impression que les élèves les moins avancés seront mal à l'aise dans les groupes de niveaux et pour pratiquer la différenciation, il devrait constituer des groupes par niveau de langue. Plutôt que de suivre un règlement imposé, l'enseignant doit baser sa décision sur ce qu'il sait de ses élèves. Il doit tenir compte des sensibilités dans la formation de groupes afin que les étudiants ne perçoivent pas l'existence de groupes dits «intelligents» ou «lents». Le procédé de formation des groupes peut également être retenu en fonction de la tâche à réaliser. Par exemple, si l'environnement simulé est un lieu de travail, les étudiants devraient être affectés à des groupes de façon aléatoire, ce qui permet de souligner que dans un vrai milieu de travail, ils ont fort peu de chance de choisir les membres de leur équipe. Cependant, si la simulation est destinée à encourager les élèves à agir en fonction de leurs propres intérêts ou objectifs personnels, ils devraient être autorisés à former des groupes selon leurs centres d'intérêt et/ou de leurs objectifs communs. Il est important de sensibiliser les élèves à la diversité au sein des équipes de la vie réelle. Elles se composent souvent de personnes possédant divers capacités, compétences linguistiques, personnalités, styles de travail, etc. Il convient aussi de leur signaler que la capacité à travailler en groupe est très appréciée des employeurs. Le tableau ci-dessous peut être utile lors de la formation de groupes tenant compte du niveau de compétences linguistiques des élèves.



Comme pour la plupart des groupes de travail, il ne faut pas mélanger les amis et les ennemis de manière à permettre à chaque groupe de former sa propre dynamique dans ce nouvel environnement «réel».

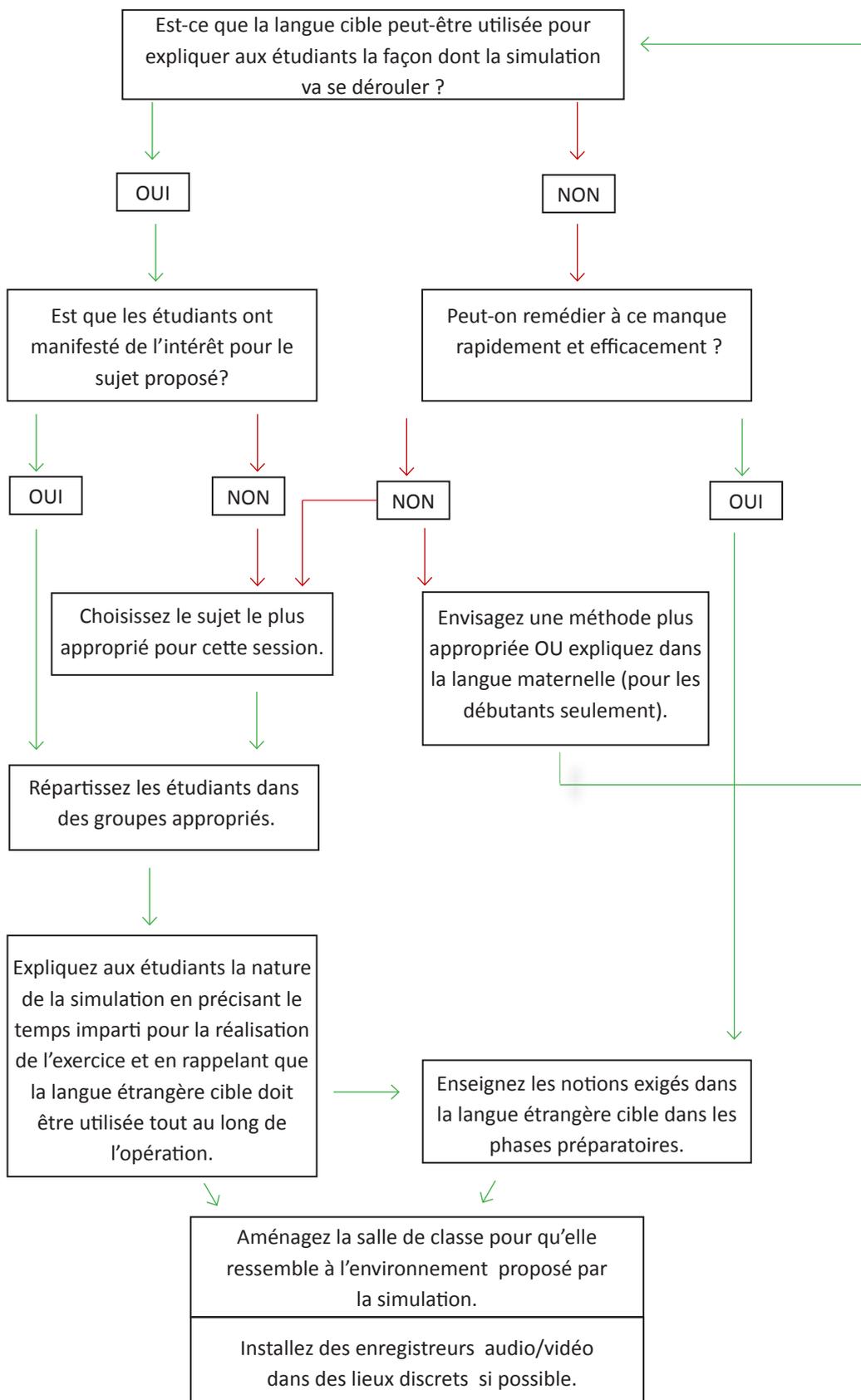
Se préparer à la Simulation

La phase préparatoire est d'une importance capitale pour la réussite d'une simulation. L'enseignant doit planifier cette phase avec beaucoup de soin afin de fournir aux étudiants toutes les informations nécessaires parce qu'il ne sera pas en mesure d'apporter une aide supplémentaire plus tard en raison son rôle spécifique (superviseur uniquement) pendant le déroulement de la simulation.

La préparation à la simulation peut / doit inclure les activités de l'enseignant suivantes:

- Si les élèves ont peu ou pas d'expérience préalable en matière de travail de groupe, souligner les avantages de travailler en collaboration à la fois pour leur apprentissage et leur employabilité à long terme
- Fournir aux élèves des stratégies et des outils pour leur permettre de faire face aux problèmes les plus courants rencontrés dans le cadre d'un travail de groupe (gestion des conflits, négociations, tolérance, manque de confiance pour participer activement etc.)
- Expliquer le rôle spécifique de l'enseignant pendant le déroulement de la simulation (pas de soutien actif) et encourager les élèves à poser toutes les questions de clarification à ce stade
- Vérifier l'intérêt des élèves pour le sujet choisi ou les laisser exprimer leur avis de manière à retenir celui qui leur paraît le plus motivant (en particulier lors de la mise en œuvre d'une simulation pour la première fois)
- Demander aux élèves de faire des suggestions et / ou d'apporter leurs contributions quant à l'adaptation de la salle de classe pour la création d'un environnement simulé motivant
- Expliquer le déroulement de la simulation en détail : (formation de groupes, rôles ou tâches fonctionnels, résultats attendus, temps imparti, techniques de supervision c'est-à-dire l'observation et les éléments retenus, mode d'évaluation et critères d'évaluation et les activités de suivi comme une séance de débriefing avec rétroaction, l'estimation et l'évaluation et les remédiations pour améliorer les erreurs et les lacunes constatées au cours de la simulation.

L'une des questions les plus fréquentes que les enseignants se posent généralement à ce stade, c'est quelle langue choisir pour les activités préparatoires (langue cible, langue natale ou la combinaison des deux). Ceci s'applique en particulier quand une simulation est mise en œuvre dans une classe avec des élèves qui sont soit à un niveau assez faible ou à des niveaux de maîtrise linguistique différents. Le tableau suivant peut être utile à l'élaboration d'un plan de préparation.



La réalisation d'une simulation

- Veillez à ce que la préparation soit détaillée et appropriée, que les élèves soient conscients du temps qui leur est imparti pour effectuer la simulation et les parties qui la composent et qu'ils sachent exactement ce qu'on attend d'eux au cours des différentes étapes du processus.
- A-t-il été possible ou nécessaire d'aménager la salle de classe de façon à reproduire l'environnement requis par la simulation? Amenez les élèves à créer des matériaux visuels et/ou à apporter des objets caractéristiques de l'environnement simulé.
- Est-ce que les élèves ont tous les matériaux nécessaires à la réalisation de la simulation pour que l'effet soit le plus parfait possible? Il est important que les «faits» essentiels de l'environnement de simulation soient fournis et non pas inventés par les participants afin de préserver la réalité des fonctions.
- Est-ce que l'équipement de supervision / un processus a été mis en place pour enregistrer l'évolution de chaque groupe?
- Peut-être que la présence de l'enseignant dans la classe ne sera pas de nature à distraire les étudiants, dans ce cas les équipements d'enregistrement peuvent ne pas être nécessaires. Mais s'assurer que toutes les notes sur la grille d'observation de l'enseignant sont prises hors de la vue des élèves.
- Est-ce que tous les groupes et leurs membres travaillent efficacement et qu'ils contribuent à la réalisation de cette activité? Sinon, il peut être nécessaire, en dehors du temps de la simulation, de mentionner cela pour que les prochaines sessions soient plus productives.
- Les échanges se sont-ils arrêtés ? Si c'est le cas - sans intervenir dans la session - modifiez le calendrier afin que les élèves n'aient pas l'impression qu'ils sont dans une impasse.

Estimation et Evaluation d'une Simulation

L'Estimation et l'évaluation d'une simulation constituent probablement la phase la plus difficile de l'ensemble du processus car il n'existe pas de directives standards qui pourraient être appliquées sans référence aux systèmes éducatifs nationaux, aux pratiques locales et aux règlements d'aucune institution. Comparées aux formes traditionnelles de l'estimation et de l'évaluation des compétences linguistiques qui exigent habituellement de l'expression orale ou divers documents écrits, l'estimation et l'évaluation d'une simulation englobe l'ensemble de l'activité et pas seulement le produit final. Selon Littlejohn (1990), "l'utilisation de simulations comme un dispositif d'évaluation est ... un progrès important, car il devrait être possible de reproduire les situations dans lesquelles les apprenants auront à utiliser la langue" et ce genre de réplique "nous permet de voir non seulement le produit de la langue, mais aussi le processus par lequel cette langue est apparue". Alors que les méthodes standards nous donnent un aperçu de ce que l'étudiant pourrait faire dans un contexte réel, les "simulations nous montrent comment l'étudiant procède réellement".

Néanmoins, à la fin de la simulation, le professeur pourra se faire une idée de la façon dont les étudiants et les groupes travaillent de manière générale et de la pertinence de l'activité comme un exercice. Les réponses aux questions ci-dessous peuvent aider à concevoir la première évaluation globale:

- Est-ce les groupes savaient ce qu'ils faisaient?
- Etaient-ils en mesure de travailler sans l'aide de l'enseignant?
- Ont-ils travaillé réellement et réalisé toutes les tâches demandées?
- Ont-ils pris des décisions et exploré des options?
- Est-ce que tous des étudiants / groupes étaient relativement bien motivés?
- Est-ce que l'essentiel des interactions linguistiques était réaliste et naturel?
- Est-ce que les étudiants eux-mêmes ont trouvé l'activité bénéfique?

Dans l'évaluation de l'efficacité de la simulation, il est utile de recueillir les commentaires de toutes les parties concernées : l'enseignant dans son rôle de moniteur et les étudiants en tant que participants à l'activité. Diverses combinaisons des techniques suivantes peuvent bien fonctionner pour une évaluation plus détaillée des simulations:

- Formulaire de commentaire pour les étudiants (Annexe 1)
- Formulaire d'observation pour les enseignants (Annexe 2)
- formulaire d'auto-évaluation pour les étudiants - "ce que je peux faire" (Annexe 3)
- Formulaire d'évaluation pour les enseignants (Annexe 4)
- enregistrements vidéo/audio
- séance de débriefing

Le débriefing après les activités de simulation est très important. Selon Jones, il ne s'agit pas simplement d'un résumé de l'événement; en fait, c'est la phase la plus critique du processus de simulation. Selon lui, ce serait une bonne idée que de commencer le débriefing en demandant à chaque participant d'expliquer brièvement ce qu'il a fait et pourquoi. Cela permettrait aux élèves de continuer à être impliqués dans des activités de

communication ainsi que de les remettre dans le contexte de ce qui s'est passé. C'est une occasion pour les élèves de jeter un regard différent et objectif sur leur comportement de part leur expérience en tant que participants et de réfléchir sur le cours des événements dans la simulation. Ils pourront également expliquer leurs réponses au questionnaire (s'il est complété) en pointant les lacunes au niveau du vocabulaire et de la grammaire, faire des propositions d'améliorations, etc. Ils peuvent tirer suffisamment de leçons, lors du débriefing, de leur expérience de la réussite et l'échec au cours la simulation.

Pour les apprenants de niveau de base, l'enseignant peut être amener à les aider à expliquer ce qu'ils ont fait et pourquoi en posant des questions comme "Quel était votre rôle?", "Où êtes-vous allé?", "Qu'est-ce que vous vouliez faire/acheter/demander?", "Pourquoi avez-vous fait cela?", etc., parce qu'il se pourrait qu'ils ne soient pas en mesure de s'exprimer pleinement dans la langue cible. Après que chacun a donné une brève explication, l'enseignant peut orienter la discussion. La discussion peut se faire dans la langue maternelle des apprenants pour ceux qui sont au niveau de base.

La phase de débriefing n'est pas pour revenir sur les questions traitées dans la simulation. Il doit se concentrer sur les aspects du comportement qui correspondent aux objectifs de l'enseignant.

Dans tous les cas, les commentaires de l'enseignant doivent s'articuler autour de remarques positives et des critiques constructives. L'enseignant doit penser à des retours visant à féliciter les élèves et à leur suggérer des moyens d'amélioration. Si les retours semblent trop négatifs:

- Prenez le temps de vous assurer que vous ne répondez pas «en colère».
- Considérez le retour comme une opportunité d'améliorer et de développer, en privilégiant les domaines sur lesquels il faut se concentrer.

Evaluation

Il est difficile de donner une note à un étudiant pour des travaux effectués dans le cadre d'un groupe, mais en utilisant les enregistrements ou les notes prises lors de l'observation, l'enseignant pourra être en mesure d'évaluer chaque élève du point de vue diagnostic en prenant comme critère l'intelligibilité de la majorité des interactions pour quelqu'un qui parle la langue cible couramment.

Des options ou suggestions supplémentaires pour l'évaluation peuvent être:

L'évaluation descriptive

- bien fait, nécessite une amélioration sensible, incapable de terminer la tâche de façon satisfaisante
- des expressions débutant par "Ce que je peux faire" (formulaire d'auto-évaluation pour les étudiants - Annexe 3)
- portefeuilles voir: <http://www.upv.es/diaal/publicaciones/amparo5.pdf>

Évaluation combinée:

- auto-évaluation de l'étudiant + l'évaluation de l'enseignant + documents écrits (facultatif)

L'enseignant et les élèves devraient s'accorder sur le pourcentage ou la note.

Exemple de plan de cours. Séquence courte

Eat, drink and be merry!



La simulation qui suit dure deux séances. Il est demandé aux étudiants d'organiser, pour le compte de l'Association des étudiants du lycée, un dîner dansant pour fêter la fin de l'année scolaire.

Chaque groupe dispose d'une séance pour discuter des détails d'un aspect particulier de l'événement, tels que le lieu, le menu et ainsi de suite. La deuxième séance est consacrée aux comptes rendus et à une discussion en classe entière sur les avantages et les inconvénients des propositions de chaque groupe.

Exemple de plan de cours. Séquence courte

L'intégralité de la procédure est conduite dans la langue cible. (L2)

Séance 1

Le professeur explique à toute la classe que l'Association des étudiants du lycée organise un dîner-buffet et un bal pour célébrer la fin de l'année scolaire et que différents groupes d'élèves seront constitués pour se concentrer sur différents aspects de l'événement. Des lettres sont envoyées à chaque groupe (voir les lettres au verso).

- Les différents détails de l'organisation de l'événement sont évoqués et l'enseignant repère les étudiants intéressés par tels ou tels aspects.
- Les groupes sont formés sur le critère de l'intérêt pour l'activité mais aussi en tenant compte de critères linguistiques et autres.
- Chaque groupe reçoit une copie de la lettre au verso avec le domaine qui l'intéresse.
- Le professeur dit aux groupes qu'ils ont une séance pour décider de leur domaine dans l'organisation. Chaque groupe désigne un président et un secrétaire pour organiser et noter le déroulement de la procédure.
- Les groupes commencent leur travail. Le Président gère l'activité et le secrétaire note les points, les décisions et les choix pertinents.
- L'enseignant se déplace dans la classe, mais ne participe pas ou n'intervient pas dans le travail des groupes et à aucun moment ne corrige les erreurs qu'il pourrait entendre. Si certaines erreurs se reproduisent, le professeur en prend note discrètement.

* Si la séance est enregistrée, il n'est pas nécessaire que le professeur soit présent.*

Exemple de plan de cours. Séquence courte

L'enseignant doit s'assurer que tous les élèves participent à l'activité. La différenciation en groupes pourrait être la réponse pour les exercices futurs. S'il y a une baisse de l'attention, l'enseignant peut avoir alloué trop de temps à l'exercice et il lui faudra peut-être modifier la structure de la leçon dans les courtes simulations ultérieures.

La lettre de l'Association des Etudiants

24 April 2004

Dear Fellow Students,

As you know, the Student Association are holding a buffet dinner and concert-dance to mark the end of the 2003-04 session on 18 June 2004.

Your group's offer to help is welcome, and the Committee would be grateful if you could take care of matters concerning the choice of ~~guest speaker/band/~~ menu/~~drinks/transport/venue~~ for the event.

The Committee will be meeting again on 3 May at 3.30 pm to discuss progress. We look forward to hearing the decisions of your group regarding the item left undeleted above.

Yours faithfully,

Catriona NicSuain

Catriona NicSuain
Secretary

Exemple de plan de cours. Séquence courte

L'intégralité de la procédure est conduite dans la langue cible. (L2)

Period 2

Séance 2

Chaque groupe choisit un porte-parole qui utilise les notes prises par le secrétaire.

- Les porte-paroles décrivent les choix / décisions de leurs groupes dans l'organisation de l'événement.
- Les porte-paroles sont maintenant ouverts aux questions des membres des autres groupes. Par exemple, pourquoi le lieu X a été préféré au lieu Y? Pourquoi l'orchestre X a été choisi plutôt que l'orchestre Y? Les porte-paroles défendent les décisions de leur groupe et si nécessaire avec l'appui de membres des autres groupes.
- En fonction de la nature des relations entre l'enseignant et les étudiants, il peut être judicieux pour l'enseignant de répéter certaines questions en corrigeant les erreurs subtilement.
- Une fois que toute la classe s'est mise d'accord sur les différents aspects de l'événement, les décisions peuvent être écrites au tableau ou sur une feuille de papier comme un compte rendu.
- D'autres travaux écrits peuvent découler de ces deux séances: conception d'affiches, annonces publicitaires, billets, etc.

Exemple de plan de cours. Séquence longue

How to survive on a lonely island?



La simulation suivante, demande aux élèves d'imaginer qu'en raison du réchauffement climatique, les parties basses du territoire du pays deviendront inondées et que seules les îles et certaines régions hautes seront propres à l'habitation.

Il est attribué aux groupes l'île inhabitée de Mingulay au large de la côte ouest de l'Écosse et ils devront préparer des plans d'évacuation.

Chaque groupe est limité à 20 personnes voyageant vers Mingulay dans deux bateaux de pêche de taille moyenne. Ainsi, le personnel et le matériel sont limités.

La simulation dure cinq séances mais peut être étendue à sept selon les besoins et pour mieux prendre en compte les compétences linguistiques des groupes. Les plans de leçons se trouvent dans les pages suivantes.

Exemple de plan de cours. Séquence longue

L'intégralité de la procédure est conduite dans la langue cible.

Séance 1

L'enseignant explique à la classe qu'en raison du réchauffement climatique la population locale doit rejoindre l'île montagneuse de Mingulay. Toutefois, il n'y aura pas de place pour tout le monde. Il n'y a plus de bâtiments habitables sur Mingulay et l'hiver approche. Fondamentalement, les étudiants doivent décider des 20 personnes (ou catégories de personnes) qui auront la chance de constituer cette nouvelle société et survivre à l'inondation imminente.

- On dit à la classe que chaque groupe doit:
 - o coordonner la sélection du personnel;
 - o coordonner le choix des matériaux, des produits alimentaires, du carburant, des artefacts culturels, etc. ;
 - o se préparer pour les premières semaines de l'installation;
 - o définir les bases d'une société viable.
- L'enseignant détermine les tâches en fonction des intérêts des élèves et procède à la formation des groupes en conséquence. (Que les groupes soient mélangés ou différenciés est à la discrétion de l'enseignant.)
- L'enseignant explique comment l'exercice va se dérouler pendant chaque séance et fera savoir clairement qu'il ne participera pas à la simulation.
- On dit à la classe que l'exercice s'étendra sur cinq (ou sept) séances y compris la séance en cours et que la dernière sera une séance en classe entière afin de rendre compte et discuter des résultats.

Exemple de plan de cours. Séquence longue

Selon le niveau de la classe et des groupes, cependant, l'exercice peut être prolongé jusqu'à sept séances en étendant les travaux prévus aux séances 3 et 4 ci-dessous à quatre séances (nouvelles séances 3 - 6), chacune étant consacrée à un seul aspect de l'organisation au lieu de deux.

Séance 2

- Chaque groupe reçoit un jeu de cartes (comme à la p.28) et on lui demande de décider entre eux quels membres se spécialisent dans quels domaines d'intérêts. Le Président décide de la façon dont le groupe travaillera au cours des séances suivantes mais doit prendre en compte les opinions des autres membres du groupe. Le consensus de groupe est important.
- Chaque groupe travaille avec les cartes ensemble en notant tous les domaines possibles de conflit ou de difficulté mais ne prend encore aucune décision ferme.
- Ils peuvent aussi établir des listes de résultats positifs, négatifs et "intéressants".

Séance 3 (ou séances 3 et 4 pour des discussions plus détaillées)

- Les groupes commencent à travailler sur la sélection du personnel, etc., le Secrétaire prend des notes conformément à ce qui est demandé.
- Les groupes décident, ensuite, de la façon dont le voyage sera effectué.

Séance 4 (ou séances 5 et 6 pour des discussions plus détaillées)

- Les groupes essaient de voir comment les premières semaines de l'installation pourraient être vécues de manière satisfaisante.
- Ensuite, les groupes discutent de la façon d'assurer la viabilité à long terme de la colonie.

Séance 5 (ou séances 7 pour des discussions plus détaillées)

Les porte-paroles de chaque groupe exposent les décisions des groupes et s'attachent à expliquer ce qui a motivé leurs choix. Par exemple: pourquoi le groupe A a décidé de ne pas permettre à des femmes ou des prêtres âgé(e)s de faire partie des personnes évacuées?

- Les groupes interrogent chaque porte-parole sur les choix effectués et les décisions arrêtées et le cas échéant ceux qui ont fait d'une tâche leur spécialité peuvent entrer dans la discussion à l'appui de leurs porte-paroles.
- Si le temps le permet, les décisions de chaque groupe doivent être affichées pour que l'ensemble de la classe puisse les lire.

Travaux ultérieurs

- L'enseignant peut utiliser ses observations pour les travaux de remédiation sur des points de la langue particuliers, si nécessaire.
- Si des équipements d'enregistrement ont été utilisés, les étudiants peuvent se regarder participant à la simulation. Cela devrait avoir deux objectifs:
 - o les encourager en leur permettant de se voir travailler en pratiquant la langue cible;
 - o les aider à voir comment / s'ils se trompent en termes de vocabulaire, de structure langagière et de prononciation.

- Une discussion en classe entière pourrait être utile pour voir si la confiance des élèves les moins sûrs d'eux a augmenté.
- L'ensemble de la simulation peut fournir la base de toute une variété de sujets pour des travaux oraux et écrits en prolongement et de manière différenciée.
- Les élèves peuvent remplir des fiches d'auto-évaluation et l'enseignant peut leur faire des retours grâce à ses propres évaluations. Il est important de laisser les élèves prendre connaissance des critères d'évaluation avant la simulation pour les inciter à essayer d'atteindre un score plus élevé.

Decision Cards

Who's going with you?

You only have room for 20 people.

Who will you choose, eg:
imam/minister/priest/rabbi?
doctor/nurse/first aider?
grandparents?

Maths teacher/Primary teacher?
computer programmer?
joiner/bricklayer/painter?
rap/hip hop/folk singer?

Why have you chosen those 20?
Do you want to change your mind?
Who was easy to choose?
Who was hard to leave behind?

What are you taking with you?

You can't bring much. You only have two medium sized fishing boats for everyone and everything.

CD player/DVD/video/radio/TV?
books? - what kind?
candles/lightbulbs/torches?
beer/vodka/whisky?
frozen/dried/salted food?
cigarettes/cigars/tobacco/etc?
building blocks?
wool/cotton/black plastic?

What will you really **need**?
Can you afford any luxuries?

The First Few Weeks

It's late November. It's getting wet and cold. The winds are rising and snow isn't far away.

The only buildings left on the island are roofless, the glass has gone on the windows and the doors are off the hinges. There are wild sheep and goats in the hills. Some wild barley and oats are growing nearby. The pier is OK.

If you forgot some essentials, what can you do to get by? Can you?

A New Society

If you survive the winter, you need to plan ahead. The society will need food, homes, infrastructure and children.

Will it be enough just to survive? Is it to be survival of the fittest? What kind of society do you want to live in? Do you want to re-create the society you live in now?

How can you put the foundations in place to ensure that your society does not degenerate into a "Lord of the Flies" type scenario?

Bibliographie

- Davis, R S (1996). Simulations: A Tool for Testing “Virtual Reality” in the Language Classroom. In JALT '95: Curriculum and Evaluation. Tokyo: Japan Association for Language Teaching
- Jones, K (1982). Simulations in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press
- Jones, K (1983). Nine Graded Simulations. Muenchen: Max Hueber Verlag
- Jones, K (1985). Designing your own Simulations. London: Methane
- Jones, K (1987). Simulations: A Handbook for Teachers and Trainers (2nd ed.). New York: Nichols Publishing
- Krashen, S D (1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon
- Littlejohn, A (1990). Testing: The Use of Simulation/Games as a Language Testing Device. In Crookall, D & Oxford, R L (eds). Simulation, gaming and language learning. New York: Newbury House
- McArthur, T (1983). A Foundation Course for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press
- Sharrock, W W, & Watson, D R (1985). Reality Construction in L2 Simulations. In Crookall, D (ed). Simulation applications in L2 education and research. Oxford: Pergamon
- <http://uk.cambridge.org/elt/ces/methodolgy/simulation.htm>
- <http://www.languages.dk/methods/methods.html>
- <http://www.upv.es/diaal/publicaciones/amparo5.pdf>
- <https://teaching.unsw.edu.au/>
- Wong Kate, discussions on the forum at: www.teachingenglish.org.uk

Annexe 1

Formulaire pour recueillir les commentaires des étudiants

① *Si vous comparez cette simulation avec d'autres activités en relation avec l'étude de la langue dans votre classe (lecture et compréhension orale, des exercices de vocabulaire et de grammaire, des tests, des travaux en binômes etc.), la trouvez-vous:*

- a. plus intéressante
- b. moins intéressante
- c. équivalente

② *Si votre réponse est "plus intéressante", pourquoi? (vous pouvez choisir plus d'une réponse)*

- a. Je me suis plus amusé
- b. J'ai apprécié les discussions au sein de mon groupe
- c. J'ai eu plus de temps / d'occasions d'utiliser la langue cible que pendant les autres leçons
- d. J'étais plus détendu parce que je n'avais pas à prendre la parole devant le professeur ou toute la classe entière
- e. Ma participation active ne dépendait pas d'un texte spécifique tiré du livre
- f. Tout ce qui est dit ci-dessus
- g. Autres _____ (précisez, s'il vous plaît)

③ *Avez-vous trouvé les instructions dans la langue cible avant la simulation suffisamment claires? Saviez-vous ce que l'on attendait de vous?*

- a. oui
- b. Non (elles auraient dû m'être expliquées dans ma langue maternelle)
- c. Partiellement (il me fallait certaines traductions)

④ *Avez-vous aimé votre groupe?*

- a. oui
- b. Non, parce que les autres membres n'étaient pas assez actifs / utiles
- c. Non, parce que les autres membres parlaient beaucoup mieux et je ne pouvais pas apporter ma contribution
- d. Autres _____ (précisez, s'il vous plaît)

⑤ *Le thème de la simulation était-il pertinent eu égard à vos centres d'intérêts personnels?*

- a. oui
 - b. non
 - c. en partie
Si en partie, pourquoi? _____
-

6 Avez-vous trouvé la simulation utile pour votre vie future (même si elle ne correspond peut-être pas à vos centres d'intérêt)?

- a. oui
- b. non
- c. en partie

Si en partie, pourquoi?

7 Est-ce que les aménagements de la salle de classe (des dispositifs visuels comme des affiches, objets, création de postes de travail, etc.) étaient utiles et motivants?

- a. oui
- b. non
- c. en partie

Si en partie, pourquoi? _____

8 Avez-vous eu assez de temps pour discuter des tâches et vous entendre sur les décisions prises avec les membres de votre groupe?

- a. oui
- b. non

9 Si vous avez répondu «non», combien de temps vous aurait-il fallu?

- a. Moins de 45 minutes
- b. Environ 1 heure
- c. Plus d'une 1 heure

10 Est-ce que les interventions de votre professeur vous ont manqué durant la simulation?

- a. Oui, parce que je veux des commentaires sur mes erreurs
 - b. Oui, parce que le groupe avait besoin de son aide pour avancer
 - c. Non, parce que je pouvais faire preuve d'inventivité (on ne me disait pas ce qu'il fallait faire à chaque étape)
 - d. Non, parce que les membres du groupe et moi avons eu l'occasion de vérifier nos compétences de communication dans une situation où le professeur n'était pas présent
 - e. en partie (à certains moments particuliers)
 - f. autres
 - g. (précisez, s'il vous plaît) _____
-

11 *Quelle est la forme de l'évaluation de votre travail vous paraît la plus appropriée?*

- a. **Évaluation par l'enseignant sur la base de ses observations (enregistrements quand cela est possible)**
- b. **réflexion personnelle**
- c. **Evaluation des membres du groupe**
- d. **Tout ce qui est dit plus haut**
- e. **Une combinaison de _____ (précisez, s'il vous plaît)**

12 *Comment la simulation doit être évaluée?*

- a. **Aucune note**
- b. **Seulement par une notation descriptive (par exemple: bien fait, juste, peu satisfaisant)**
- c. **Par une note comprenant: auto-évaluation (50%) et l'évaluation du professeur (50%)**
- d. **Par l'évaluation selon des critères pré-définis**
- e. **Autres _____ (précisez, s'il vous plaît)**

13 *Voudriez-vous mettre en pratique vos compétences linguistiques par le biais des simulations de nouveau?*

- a. **oui**
- b. **non**
- c. **Je ne sais pas/Je ne peux pas me décider maintenant**

14 *Quel le thème / quelle situation choisiriez-vous pour la prochaine simulation?
(vous pouvez faire d'autres suggestions par ordre de priorité)*

- a. _____
- b. _____
- c. _____

Annexe 2

FORMULAIRE D'OBSERVATION POUR LES ENSEIGNANTS

	Oui	Non	Partiellement	Commentaires /Solutions Points à améliorer
Comportement et Activités				
1. La plupart des étudiants ont manifesté de l'intérêt pour le thème/la tâche choisi(e).				
2. Les étudiants ont utilisé l'environnement simulé (des matériaux dans une salle de classe aménagée) pour combler leurs lacunes en vocabulaire/ expression.				
3. Les membres du groupe se sont souvent posés des questions mutuellement pour confirmer un accord ou un arrangement.				
4. Les membres du groupe ont permis à chacun de s'exprimer sans l'interrompre.				
5. Les membres du groupe ont souvent demandé des clarifications et ont essayé de trouver des réponses.				
6. Les étudiants ont souvent utilisé la communication non-verbale au cours des discussions.				
7. Les étudiants semblaient être perturbés par les enregistrements.				
8. Les étudiants semblaient apprécier leur rôle fonctionnel et leurs prérogatives.				
9. La plupart des groupes ont pris des décisions quant aux solutions sans conflit et par la négociation.				
10. La plupart des étudiants ont exprimé leur propre personnalité en faisant valoir leurs points de vue.				
11. Les groupes sont restés concentrés sur la tâche malgré les opinions différentes (les désaccords)				
12. La discussion est parfois arrivée à une impasse.				
13. Il y avait une interaction positive entre la plupart des membres du groupe.				
14. Les élèves ont fait des erreurs grammaticales et lexicales qui, cependant, n'ont pas eu d'incidence sur la réalisation de la (des) tâche (s).				
15. Les étudiants ont utilisé des expressions appropriées pour exprimer un accord/un désaccord et défendre ou argumenter leurs points de vue.				
16. Les étudiants savaient ce qu'ils devaient faire du début à la fin de la simulation.				

conclusions générales				
La stratégie que j'ai utilisée pour former des groupes a donné lieu à des équipes efficaces				
La phase préparatoire a fourni aux étudiants les informations nécessaires pour leur permettre de réussir la simulation.				
J'ai réussi à me conformer à mon rôle d'observateur (inactif) tout au long de la simulation.				

Annexe 3

Exemple de formulaire d'auto-évaluation pour les élèves

GENERAL		1	2	3	4	Score
1	Je peux participer à un travail de groupe	Je ne pouvais pas participer	J'ai parfois participé mais j'ai laissé aux autres le soin de faire le gros du travail	J'ai participé la plupart du temps mais je ne pouvais pas en faire plus	J'ai trouvé que j'ai bien participé et que ma contribution au travail de l'équipe était totale	
2	Je peux utiliser la langue cible quand je parle aux autres membres de l'équipe.	Je n'ai pas pu beaucoup utiliser la langue cible	J'ai utilisé la langue cible mais j'ai trouvé cela difficile	J'ai utilisé la langue cible mais il y a des choses que je ne pouvais pas dire	J'ai utilisé la langue cible et je l'ai trouvée facile à pratiquer. J'ai l'ai parlée tout à fait couramment	
3	Je suis capable de défendre mes opinions	J'ai essayé mais je ne pouvais pas faire plus	J'ai essayé mais c'était difficile	J'y arrivais généralement. Parfois non	J'ai trouvé cela facile à faire	
4	Je peux donner les raisons de mes choix	J'ai essayé mais je ne pouvais pas faire plus	J'ai essayé mais c'était difficile	J'y arrivais généralement. Parfois non	J'ai trouvé cela facile à faire	
5	Je peux faire des suggestions au groupe	J'ai essayé mais je ne pouvais pas faire plus	J'ai essayé mais c'était difficile	J'y arrivais généralement. Parfois non	J'ai trouvé cela facile à faire	
6	Je peux demander aux autres de m'expliquer ce que je ne comprends pas	J'ai essayé mais je ne pouvais pas faire plus	J'ai essayé mais c'était difficile	J'y arrivais généralement. Parfois non	J'ai trouvé cela facile à faire	

7	Je peux terminer un travail programmé	J'ai essayé mais je ne pouvais pas faire plus	J'ai essayé mais c'était difficile	J'y arrivais généralement. Parfois non	J'ai trouvé cela facile à faire	
8	Je peux utiliser un éventail de mots pour m'exprimer	Mon vocabulaire se limite à très peu de mots	J'ai essayé mais il me fallait plus de vocabulaire	En général j'y parvenais mais il y avait des mots que je ne connaissais pas	J'ai trouvé que je connaissais la plupart des mots. C'était facile	
9	Je peux utiliser tout un panel de structures grammaticales pour m'exprimer.	Je n'utilise que des phrases simples	J'essaie d'utiliser des phrases plus longues, mais c'est difficile	Je parviens généralement à m'en sortir mais je dois en apprendre d'avantage	Je me sens en confiance quand j'utilise une variété de phrases	
TOTAL						

*LC= Langue Cible

THEME/TÂCHE SPECIFIQUE						
«Dans une ville étrangère»		1	2	3	4	Score
1	Je peux poser des questions sur les itinéraires et comprendre les explications	Cette tâche était trop difficile à réaliser pour moi	Je dois encore travailler le vocabulaire et les expressions	J'ai réussi, mais j'ai dû solliciter l'aide du groupe	J'ai réussi à la faire de façon tout à fait autonome	
2	Je peux exprimer mon intérêt pour certains sites de la ville et argumenter / expliquer mon choix	Cette tâche était trop difficile à réaliser pour moi	Je dois encore travailler le vocabulaire et les expressions	J'ai réussi, mais j'ai dû solliciter l'aide du groupe	J'ai réussi à la faire de façon tout à fait autonome	
3	Dans une ville, je peux obtenir des informations sur les bâtiments importants et des services comme: la banque, l'office du tourisme, l'hôpital	Cette tâche était trop difficile à réaliser pour moi	Je dois encore travailler le vocabulaire et les expressions	J'ai réussi, mais j'ai dû solliciter l'aide du groupe	J'ai réussi à la faire de façon tout à fait autonome	
4	Je peux expliquer la façon de sélectionner des destinations sur un plan de ville	Cette tâche était trop difficile à réaliser pour moi	Je dois encore travailler le vocabulaire et les expressions	J'ai réussi, mais j'ai dû solliciter l'aide du groupe	J'ai réussi à la faire de façon tout à fait autonome	
5	Etc.					
TOTAL						

Annexe 4

Exemple de formulaire d'auto-évaluation pour le professeur

Nom de l'étudiant		1	2	3	4	Score
1	L'étudiant est en mesure de coopérer dans le travail de groupe	Ne pouvait pas coopérer	a parfois coopéré mais laissait aux autres le soin de faire le travail plupart du temps	a coopéré la plupart du temps, mais ne pouvait pas faire plus	Bonne coopération. A pleinement contribué au travail du groupe.	
2	L'étudiant peut utiliser la langue cible quand il s'adresse aux autres membres de son équipe.	Ne pouvait pas beaucoup utiliser la langue cible.	a utilisé la langue cible mais cela lui paraissait difficile	A utilisé la langue cible mais il y eut des choses qu'il ne pouvait pas dire	A utilisé la langue cible facilement et couramment.	
3	L'étudiants peut défendre ses opinions	A essayé mais ne pouvait pas faire grand chose.	a utilisé la langue cible mais cela lui paraissait difficile	Pouvait généralement faire des choses mais parfois c'était impossible	a très bien réussi	
4	L'étudiant peut expliquer les raisons de son choix	a essayé mais ne pouvaient pas faire grand chose	a utilisé la langue cible mais cela lui paraissait difficile	Pouvait généralement faire des choses mais parfois c'était impossible	a très bien réussi	
5	L'étudiant peut faire des suggestions au groupe	a essayé mais ne pouvait pas faire grand chose	a utilisé la langue cible mais cela lui paraissait difficile	Pouvait généralement faire des choses mais parfois c'était impossible	a très bien réussi	
6	L'étudiant peut demander aux autres ce qu'il n'a pas compris	a essayé mais ne pouvait pas faire grand chose	a utilisé la langue cible mais cela lui paraissait difficile	Pouvait généralement faire des choses mais parfois c'était impossible	A très bien réussi	
7	L'étudiant peut accomplir la tâche qui lui était assignée	a essayé mais ne pouvait pas faire grand chose	a utilisé la langue cible mais cela lui paraissait difficile	Pouvait généralement faire des choses mais avait besoin d'aide parfois	a très bien réussi	

8	L'étudiant peut utiliser un éventail de mots pour s'exprimer	Piètre maîtrise du vocabulaire, il lui est donc difficile de s'en sortir	A besoin d'enrichir son vocabulaire mais avait juste ce qu'il fallait pour se tirer d'affaire	Le vocabulaire était approprié. S'en est bien sorti mais il y avait quelques mots qu'il ne connaissait pas.	Un vocabulaire varié utilisé avec une certaine souplesse	
9	L'étudiant peut utiliser un éventail de structures grammaticales pour s'exprimer	N'utilise que des phrases simples	Essaie d'utiliser des phrases plus longues mais cela lui semble difficile.	S'en sort généralement bien mais a besoin d'apprendre	Confident about using a variety of sentences	
TOTAL						

*LC= Langue Cible