

MASTER
METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA
FORMATION

Mention	Parcours
M2A	Anglais
Site de formation :	Croix de Pierre

MEMOIRE

**L'impact de l'auto-évaluation de la participation orale
sur l'investissement des élèves en classe d'anglais**

Marion BOUCHET

Directeur de mémoire
Rémi WEISSBERG Formateur INSPÉ
Assesseur
Pascale JUAN Formatrice INSPÉ
Mai 2020

Remerciements

Tout d'abord, je souhaiterais remercier l'équipe de formateurs du parcours MEEF Anglais de l'académie de Toulouse pour sa bienveillance tout au long de l'année et plus particulièrement mon directeur de mémoire pour son écoute, son aide et sa disponibilité, sans oublier notre formatrice spécialisée dans la recherche pour ses conseils avisés.

Ensuite, je voudrais remercier ma tutrice terrain pour l'intérêt qu'elle a pu porter à ce travail de recherche et l'aide apportée pour la co-construction de supports utiles à mon expérimentation. Je remercie également M. le principal du collège pour sa confiance, les collègues avec lesquels j'ai pu échanger sur le sujet ainsi que tous les élèves ayant participé à l'expérience pour leur sérieux et leur enthousiasme.

Enfin, je tiens à remercier ma famille pour ses encouragements constants, mon frère pour son aide et mes plus proches amis pour leur soutien sans faille durant la rédaction de ce mémoire.

Droits d'auteur



Cette création est mise à disposition selon le Contrat : « **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification** » disponible en ligne

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/>

Table des matières

1. Cadre théorique	5
1.1. L'investissement	5
1.1.1. La participation.....	5
1.1.1.1. Participer en contexte scolaire.....	6
1.1.1.2. Participer en classe d'anglais	6
1.1.2. L'écoute	8
1.2. L'auto-évaluation	9
1.2.1. L'auto-évaluation subjective : surévaluation et sous-évaluation.....	11
2. Cadre méthodologique	13
2.1. Problématique et hypothèse	13
2.2. Contexte de l'expérimentation	13
2.2.1. Public visé.....	13
2.2.2. Mise en place de l'expérimentation	14
2.3. Recueil des données	16
2.3.1. Questionnaires.....	16
2.3.1.1. Pré-test : « Questionnaire I ».....	16
2.3.1.2. Post-test : « Questionnaire II.1 » et « Questionnaire II.2 »	17
2.3.2. Fiches de participation et grille d'évaluation critériée	19
2.3.2.1. Fiche d'auto-évaluation	20
2.3.2.2. Fiche d'évaluation.....	20
2.4. Type d'analyse des données	21
3. Résultats, analyses et discussion	22
3.1. Résultats et analyses	22
3.1.1. Pré-test	22
3.1.2. Post-test.....	27
3.1.3. Participation	30
3.1.3.1. L'auto-évaluation : écarts de jugement.....	32
3.2. Discussion	33
3.3. Facteurs limitants et pistes d'approfondissement.....	34

Table des illustrations

<i>Tableau 1 : Durée de l'expérimentation</i>	15
<i>Tableau 2 : Mise en place hebdomadaire du dispositif d'auto-évaluation</i>	15
<i>Tableau 3 : Mise en place hebdomadaire du dispositif d'évaluation</i>	15
<i>Tableau 4 : Correspondances entre les différents questionnaires</i>	18
<i>Tableau 5 : Comparaison de la progression entre semaine 1 et semaine 4</i>	30
<i>Tableau 6 : Comparaison des moyennes par critère de participation</i>	31
<i>Tableau 7 : Écarts de notation liés à l'auto-évaluation</i>	32
<i>Figure 1 : Réponses de la classe expérimentale au « Questionnaire I »</i>	23
<i>Figure 2 : Réponses de la classe témoin au « Questionnaire I »</i>	24
<i>Figure 3 : Réponses de la classe expérimentale au « Questionnaire II.1 »</i>	27
<i>Figure 4 : Réponses de la classe témoin au « Questionnaire II.2 »</i>	28

Introduction

Lorsque l'on pense à un cours de langue vivante, on s'imagine bien souvent l'aspect oral qu'il implique. En effet, lorsque les élèves ont un premier contact « scolaire » avec la langue, ils entendent la langue, l'écoutent, s'approprient des sonorités et apprennent à répéter en suivant des modèles. Mais plus les élèves progressent dans leur apprentissage de la langue étrangère, plus le cours de langue est placé sous le signe de la communication.

Lorsque l'on se projette dans un cours d'anglais, on s'imagine une participation accrue des élèves, même si parfois maladroite. Et, même si je considère que mes deux classes de quatrième participent de manière active et apportent du dynamisme aux différentes séances, cette participation n'est pourtant pas unanime chez tous les élèves, et ce, même indépendamment de leur niveau scolaire en anglais. En effet, l'une de mes classes a un niveau plus homogène que l'autre dans laquelle on retrouve davantage d'élèves en difficulté et donc au profil plus hétérogène. Pour autant, cette dernière ne m'a, à première vue, pas paru moins participative. Je me suis donc interrogée sur un dispositif pouvant motiver la participation des élèves et donc accroître leur prise de parole en classe : encourager davantage les élèves qui participaient déjà activement et enclencher chez d'autres un réel investissement en classe d'anglais.

En ce qui concerne la recherche, Crosnier et Décuré (2018) font le constat suivant : « l'oral est une activité langagière à la fois désirable et source de difficulté (impossibilité de s'exprimer) et d'anxiété (timidité, lathophobie), essentiellement en raison d'un manque de pratique » (pp. 2-3). Cela prouve qu'il existe un lien entre la performance et la participation, mais il s'agira ici de tester les possibilités pour pouvoir encourager l'élève à sortir de sa zone de confort et se confronter à l'oral.

Entre novembre et janvier, soit la deuxième partie du premier semestre, j'ai voulu avoir un premier impact sur cette participation en instaurant la mise en place d'une fiche bonus/malus me permettant de faire, pour chaque élève et à la fin de chaque séance, un bilan positif (bonus), négatif (malus) ou neutre (ne gagne ni ne perd de point) en fonction de son implication en classe. Mais rapidement, j'ai remarqué que ce

système avait ses failles car il relevait davantage de la gestion de classe et ne prenait pas vraiment compte du degré d'investissement des élèves pourtant différent selon les cas.

Souhaitant donc que les élèves prennent conscience de leur implication, j'ai donc, dès le début du second semestre, mis en place un système d'auto-évaluation (du moins, au sein de la classe expérimentale) basé sur une grille de critères précis afin de comprendre si cela pouvait avoir un impact sur leur participation. Cette auto-évaluation correspondait également à la compétence « Prend des initiatives en classe, s'exprime et communique à l'oral »¹ du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. De ce fait, j'en ai déduit l'hypothèse suivante :

- H1 : L'auto-évaluation de la participation orale favorise l'investissement des élèves en classe d'anglais.

¹ Cette compétence se trouve classée dans le domaine 1 « Les langages pour penser et communiquer » et répertoriée dans le sous-domaine 1.2 « Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale ». Elle a pu être créée au besoin de l'équipe disciplinaire des langues au sein du collège où s'est déroulée l'expérimentation.

1. Cadre théorique

Dans cette première partie, théorique, nous allons tout d'abord chercher à définir en quoi l'acte de participation est gage d'investissement chez l'élève en contexte scolaire puis comment elle se manifeste plus particulièrement en classe d'anglais. Ensuite nous chercherons à mieux comprendre comment fonctionne l'auto-évaluation et ses dérives.

1.1. L'investissement

« Se sentir compétent est un jugement sur soi dont chacun reconnaît l'importance lorsqu'il s'agit de réaliser une tâche. Il guide l'entrée dans celle-ci pour affecter ensuite la performance » (Bandura, 1986 ; Harter, 1999 ; cités par Bouffard, Pansu & Boissicat, 2013, p.117). Au travers de ces mots, l'on comprend bien l'importance du rôle que joue l'auto-évaluation dans la réalisation d'une tâche, la remédiation qu'elle suggère pour progresser et la part d'implication qui englobe ce processus.

L'*investissement* est décrit par le Dictionnaire Larousse comme le « fait pour un individu de mettre beaucoup de lui-même dans une action, un travail ». C'est ce que l'on recherche chez l'élève en classe lorsque l'on parle de « participation ». Donc, là où il y a investissement, implication et engagement, il y a responsabilité, choix et action. Gruber Jost et Vieille-Grosjean (2019) nous font comprendre que dès lors que l'enfant prend conscience de sa responsabilité, il peut franchir un seuil, en passant de « l'être évalué » à « l'être apprenant ». Ces mêmes auteurs reprennent la théorie de Lave (1987) sur « l'apprentissage participatif » en expliquant que l'action liée à l'apprentissage est nécessairement rattachée au contexte dans lequel elle s'inscrit. Considérant le contexte scolaire, « participer, c'est reconnaître l'autre et partager cette action avec lui » (Lave, 1987, cité par Gruber Jost & Vieille-Grosjean, 2019, p. 107).

1.1.1. La participation

Mais alors qu'est-ce que la participation ? Commençons par noter qu'il est important d'associer la participation à ce qui la définit en premier lieu dans un contexte

qui n'est pas scolaire. Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales [CNRTL], la *participation*, dans le domaine social, est une « intervention dans les discussions et les décisions touchant l'organisation, la politique générale et l'avenir d'une communauté ». Le type de communauté qui nous intéresse particulièrement dans cette étude regroupe les membres de l'école, et à plus petite échelle encore, les membres d'une même classe accompagnés de leur enseignant. D'ailleurs, Nonnon (2004, p. 76) détermine la classe comme une « micro-société » où « les échanges sont alors vus comme condition et moyen de socialisation ».

1.1.1.1. Participer en contexte scolaire

La participation en classe se travaille tout au long de la scolarité de l'élève mais peut avoir un impact conséquent sur sa vie personnelle en dehors du parcours scolaire. L'élève développe alors le goût de l'investissement et le sens de l'initiative, des valeurs nécessaires et utiles à la vie quotidienne. Ce n'est donc pas par hasard que l'on retrouve ce pan de l'éducation dans le domaine 3 du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture portant le nom « Formation du citoyen ». La participation en classe va donc bien au-delà du caractère purement scolaire et liée à la performance d'une période figée dans le temps ; l'élève la pratique pour se construire et évoluer, à la manière d'une chrysalide. C'est pour cela que l'élève est incité, dès son plus jeune âge à faire, à participer, à s'exprimer afin d'avoir, à termes, développé investissement social et engagement citoyen. C'est notamment ce qu'ont exprimé Charlot et Reuter (2012, p.89) en décrivant le caractère hybride de la participation de la manière suivante :

Les finalités de la participation, telles qu'elles se donnent à lire à travers ces différents documents institutionnels, présentent donc des contours flous, naviguant entre compétences langagières et/ou aisance dans la communication, entre démarche méthodologique et construction d'un comportement citoyen.

1.1.1.2. Participer en classe d'anglais

Après avoir tenté de définir ce que pouvait représenter la notion de participation dans un contexte scolaire qu'en est-il plus précisément en classe d'anglais ? Devons-

nous nécessairement l'associer à l'expression orale en interaction ? Tout d'abord, un problème se pose lorsqu'il s'agit de participer en langues étrangères. En effet, lorsqu'un élève voudrait pouvoir participer comme à son habitude lors d'un cours dispensé en langue première, une double difficulté s'installe : celle de la compréhension et celle de l'expression en langue cible. Là où, selon Fenclová (2018), une langue seconde prend appui sur le schéma cognitif de la langue maternelle, alors fondée sur des expériences, la langue étrangère, elle, opère différemment. Pour faire le distinguo entre langue étrangère et langue seconde, l'auteur propose l'analogie d'un circuit électrique et ses différents systèmes. Le circuit électrique de la langue étrangère prendrait donc la forme d'un couplage en série où chaque élément nouveau vient s'ajouter et se connecter au fil conducteur tandis que pour la langue seconde, le circuit a plutôt l'aspect d'un couplage en parallèle ramifié, c'est-à-dire que l'on fait le lien entre des expériences variées déjà vécues, suivant le même processus que la langue maternelle. Participer en langue étrangère lors d'un cours de langue vivante est donc cognitivement complexe car pour le même investissement qu'en langue maternelle, les idées doivent être transférées en une autre langue et suivre la forme du discours que l'on souhaite adopter, l'intérêt étant que le message soit compris.

Par ailleurs, *participation orale* en anglais n'est pas synonyme d'*expression orale* ou de *production orale en interaction*. En effet, la production orale en interaction est définie par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues [CECRL] comme une activité langagière à part entière et s'évalue selon des critères précis recueillis dans des tableaux de compétences appelés descripteurs. Or, nulle place n'est laissée à la participation, n'étant donc pas considérée comme une activité langagière et pour laquelle il n'y a ni descripteurs, ni critères évaluatifs. Notons d'ailleurs qu'elle n'est que brièvement et vaguement mentionnée lors de la présentation du niveau A2+ : « On remarquera ici une participation plus active, encore que limitée et accompagnée d'aide » (CECRL, 2001, p.32). De son côté, le Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche [MENESR], dans un portfolio de ressources pour tout enseignant de langue vivante, déclare que l'une de ses missions est « d'aider les élèves à véritablement construire le discours en faisant appel à des stratégies appropriées plutôt que de restreindre l'apprentissage de l'expression orale à la simple participation en classe » (p. 5). Ici, le débat est tranché

et la participation orale est même quelque peu connotée négativement. Pour autant, Cicurel (2002, p.3) accorde une véritable plus-value à la participation orale en classe de langue, tel qu'elle l'explique comme suit :

L'accent n'est plus mis sur les seuls actes d'enseignement mais sur l'interaction dans sa dimension collective, sur le groupe d'apprenants et sur le déroulement de leurs échanges. L'apprenant est vu comme appartenant à un groupe social dans lequel il se fonde.

Or, là où il y a interaction, il y a nécessairement parole mais aussi écoute. Et inversement, sans matière à écouter, il n'y a pas de réaction.

1.1.2. L'écoute

Tout d'abord, il s'agirait de rappeler qu'écouter n'est pas entendre. L'écoute est le prolongement de l'audition. Alors qu'entendre est une capacité inhérente à l'être humain sur laquelle nous n'avons pas de pouvoir, écouter relève du champ des actions et se décline, de ce fait, comme un pan de l'investissement, au même titre que la participation.

Écouter est un acte conscientisé ; il existe une raison à chaque écoute et, en contexte scolaire, et plus précisément dans l'espace classe, l'on pourra trouver chez les élèves des raisons variées. Nonnon déclare que « la capacité d'écoute est liée à la dimension de sens et d'intentionnalité » (2004, p 81). Pour certains, écouter relève davantage d'un savoir-être car il s'agit d'un code social de bonne conduite à respecter et ils n'y voient pas véritablement de finalité ; on parle alors de « métier d'élève », car « à l'école, l'élève apprend à écouter le professeur et éventuellement les autres élèves, même si cela ne l'intéresse pas. » (Perrenoud 1994, cité par Nonnon, 2004, p. 77). D'autres, en revanche, sont conscients qu'écouter en cours les aide à mémoriser, du fait de la nature auditive de leur mémoire à court ou long terme. On parlera donc ici de besoin d'écoute. Ce besoin, afin d'être sustenté, nécessitera une position d'écoute, excluant donc les bavardages et toute autre forme de passivité ou l'élève ne ferait qu'entendre vaguement sans intentionnellement prêter une oreille attentive. Un élève qui écoute est donc un élève qui cherche à s'investir.

L'on considérera donc l'écoute comme une marque d'implication de la part de l'élève. Nonnon utilise les termes « d'engagement » et de « devoir d'écoute », affirmant que « l'écoute exige une parole répondante » (2004, p. 76). L'écoute est donc non seulement indissociable de la participation puisqu'elle la précède mais crée aussi une attente chez celui qui s'exprime. En effet, il n'y a pas communication sans récepteur du message. Écouter, c'est aussi respecter l'autre ; l'on attend naturellement d'autrui qu'il nous écoute en retour lorsque nous nous exprimons. C'est cet effet miroir entre émetteur et récepteur, qui, au sein de l'espace classe, crée la « communication scolaire », expression empruntée chez Nonnon (2004).

Par ailleurs, si l'on considère le double aspect parole/écoute et que l'on suggère une distribution de la parole chez les différents acteurs d'une classe, il devrait en être de même pour l'écoute. Nonnon (2004) nous dit que si les élèves accordent peu de crédit à la parole des pairs, c'est parce qu'ils attendent l'approbation systématique de l'enseignant. Ceci est d'autant plus regrettable puisqu'en classe de langue, les interventions possibles pour pouvoir rebondir sur ce qu'un camarade a pu dire sont de nature variée : il s'agit de compléter, corriger (sur le fond, c'est-à-dire le contenu, ou sur la forme, comme avec la grammaire par exemple), ou encore de donner à son tour son opinion. En effet, il s'agit de tenir compte d'autrui pour ne pas avoir à répéter ce qui vient d'être dit. Naturellement, cette participation ne peut se produire que si écoute de son camarade il y a eu. L'écoute est alors déclencheur de parole.

1.2. L'auto-évaluation

En contexte scolaire, l'apprentissage d'une langue seconde passe inévitablement par le biais de différentes évaluations, qu'elles soient formatives, sommatives ou encore certificatives. L'évaluation formative permet à l'élève de situer ses apprentissages et d'anticiper ses marches de progression, ce qui lui fait défaut et lui reste travailler pour s'améliorer. L'évaluation sommative permet le bilan des acquis d'un élève arrivé à la borne finale de l'apprentissage séquencé tandis que l'évaluation certificative fait état, à un moment bien précis, d'un niveau de compétence dans chaque activité langagière.

Selon le CNRTL, *évaluer* revient à « estimer, juger pour déterminer la valeur ». Transposé au contexte scolaire, il convient donc d'évaluer le travail, c'est à dire lui donner une certaine valeur. Celle-ci est mesurable par le biais de critères spécifiques (comme l'usage d'une grille par exemple) et peut être représentée par une donnée chiffrée comme lorsqu'il s'agit d'une notation, par une couleur lorsque l'on se réfère aux compétences associées au Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, ou bien encore par des symboles iconographiques (gommettes, stickers ou smileys). Si ces techniques sont souvent utilisées par les enseignants lorsqu'il s'agit d'évaluer, ces derniers n'en ont pas l'exclusivité si l'on considère l'auto-évaluation comme une possibilité pour l'élève de s'exprimer à son tour. Dans ce cas, l'élève est amené à juger son travail par lui-même, à s'auto-évaluer, et donc à donner de la valeur à son propre travail. Il s'engage alors dans une démarche personnelle d'introspection qui se doit de rester la plus objective possible, d'où la complexité de la tâche, qui n'en est pas moins intéressante pour à la fois l'élève et l'enseignant.

Comme expliquée par Normand-Marconnet (2012), l'auto-évaluation relève d'une capacité intrinsèque à quiconque la pratique. Effectivement, il s'agit d'adopter une posture réflexive complexe : savoir se tourner sur soi-même. Il n'est pas toujours évident de définir son propre niveau de compétence, même à l'aide de critères, car il manque à l'individu cette phase d'observation qu'un regard extérieur peut avoir. C'est pourquoi l'intérêt de l'auto-évaluation se décline en deux étapes distinctes mais tout aussi formatives ; la première phase consiste à mener une double réflexion, portée, non seulement sur soi, mais aussi sur du déjà fait, à la manière d'un bilan ; la seconde phase amène à prendre le recul nécessaire sur cette même performance à la suite d'un retour de la part d'autrui (ici, l'enseignant) afin de se remettre en question. Il est ainsi intéressant de croiser les regards pour mieux ajuster sa propre perception. Normand-Marconnet (2012) explique que l'élève doit peu à peu être amené à penser l'évaluation comme un « outil de contrôle sur son action d'apprentissage » afin qu'il en fasse un « vecteur privilégié d'autonomisation ». Il se doit donc être de même pour l'auto-évaluation alors complétée par le retour de l'enseignant. En découle également une mission pour l'élève ayant un écart de perception conséquent avec son enseignant (qu'il soit positif ou négatif) : dans le cas où l'élève s'est surévalué, prouver à l'enseignant qu'il est capable d'atteindre le degré de compétence qu'il s'était lui-même

attribué et, similairement pour l'élève s'étant sous-évalué, conforter l'enseignant dans son idée qu'il a mieux su déceler le degré de compétence réel de l'élève en poursuivant ses efforts. C'est en ce sens que l'on peut considérer l'auto-évaluation comme un outil formatif prédisposé à la remédiation.

1.2.1. L'auto-évaluation subjective : surévaluation et sous-évaluation

Il y a une différence entre *être capable de* et *penser être capable de*. Effectivement, les perceptions étant propres à chaque individu, chacun est assez subjectif en ce qui le concerne et il existe une marge entre le ressenti qu'un élève peut avoir par rapport à son action vis-à-vis d'un critère en particulier et la perception tout autre que peut avoir l'enseignant alors jouant le rôle d'observateur extérieur. En ce sens, l'auto-évaluation peut amener, du fait de ce manque d'objectivité, à se surévaluer mais aussi à se sous-évaluer. Il est donc nécessaire pour l'enseignant de remédier à l'auto-évaluation d'un élève pour que ce dernier puisse affiner sa propre perception de ses efforts ou pour le recentrer s'il s'avère qu'il s'est surévalué ou sous-évalué.

Lorsque l'élève s'évalue différemment de l'enseignant, un décalage positif ou négatif s'opère, traduisant donc une surestimation ou une sous-estimation de la compétence (Bouffard, Pansu & Boissicat, 2013). Cependant, selon Bouffard et al. (2013), le niveau de l'élève ne saurait prédire le biais positif ou négatif vers lequel il tendra. En effet, un élève considéré comme bon peut se surévaluer au même titre qu'un élève considéré comme plus faible peut être amené à se sous-évaluer. Normand-Marconnet (2012) soutient que la tendance à la surévaluation est en partie due au climat général de compétition scolaire. Par ailleurs, selon une étude de Lévesque-Guillemette, Bouffard et Pansu (2013, cités par Bouffard et al, 2013), 67,3% des enseignants reconnaissent qu'il est préférable qu'un élève se surévalue plutôt qu'il ne se sous-évalue, même si l'idéal serait une équité des perceptions individuelles, à la fois de l'élève et de l'enseignant. Cette idée suggère donc qu'il est plus rassurant pour l'enseignant que l'élève ait une représentation de ses capacités proche de la sienne.

Enfin, Bouffard et al. (2013, p. 133) nous rappellent que, « rapporté aux jugements sur soi, ce que peut dire une personne des critères qui ont déterminé son auto-évaluation peut, parfois, n'avoir aucun rapport avec les critères qu'elle a effectivement pris en compte pour l'émettre ». C'est pourquoi, pour éviter une trop grande part à la subjectivité, il s'agirait de délimiter des critères précis et explicites pour tous, à la manière des descripteurs que l'on peut retrouver dans le CECRL en ce qui concerne les langues vivantes afin de pouvoir justement évaluer les capacités réelles des élèves.

2. Cadre méthodologique

Dans cette seconde partie, méthodologique, nous allons réexprimer l'hypothèse de cette recherche, puis, dans un second temps, détailler le protocole mis en application pour enfin aboutir au type de données recueillies.

2.1. Problématique et hypothèse

Rappelons que nous cherchons à corréliser investissement de l'élève (à travers la participation en classe) et utilisation d'une fiche d'auto-évaluation. J'envisage donc la problématique suivante : **dans quelles mesures l'auto-évaluation de la participation orale favorise-t-elle l'investissement des élèves de 4^{ème} en classe d'anglais ?** Afin de parvenir à des pistes de réponses, je souhaiterais prouver ou infirmer la véracité de l'hypothèse suivante :

- H1 : L'auto-évaluation de la participation orale favorise l'investissement des élèves en classe d'anglais.

2.2. Contexte de l'expérimentation

Nous allons à présent pouvoir délimiter les conditions qui ont été propices à la mise en place de l'expérimentation en se focalisant d'abord sur le type de public visé puis ensuite sur la mise en place de l'expérimentation.

2.2.1. Public visé

L'expérimentation, qui sera prochainement détaillée, a eu lieu au sein d'un collège situé en zone péri-urbaine plutôt favorisée. L'établissement accueille des élèves issus de différents milieux sociaux.

Le niveau retenu pour l'expérience est le niveau 4^{ème}, une année qui n'est pas charnière pour les élèves : ils sont alors habitués au fonctionnement du collège et les apprentissages se poursuivent dans la continuité du cycle 4 en ce qui concerne le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Ayant deux classes de 4^{ème}, j'avais alors besoin d'une classe expérimentale et d'une classe témoin. La classe expérimentale est composée de 28 élèves, parmi lesquels deux bénéficient d'un programme personnalisé de réussite éducative [PPRE].

Tous les élèves de la classe partagent une langue vivante seconde commune : l'espagnol. La classe témoin, elle, comporte 30 élèves parmi lesquels l'on retrouve quatre élèves accompagnés par un PPRE et un élève bénéficiaire d'un plan d'accompagnement personnalisé [PAP]. La classe se divise alors au niveau des cours dispensés en langue vivante seconde avec une grande majorité d'élèves étudiant l'allemand, tandis que les 6 autres étudient l'espagnol.

Il est important de noter que, bien que le niveau de la classe expérimentale soit globalement plus homogène que celui de la classe hétérogène, le même constat ne peut être fait en ce qui concerne la participation des élèves. En effet, j'ai pu remarquer, en début d'année, une tendance hétérogène de la participation orale pour les deux classes. Certains ne s'investissaient pas, voire très peu, tandis que d'autres semblaient y trouver un champ libre d'expression. L'hétérogénéité est également indépendante du niveau scolaire des élèves pour cette matière car ce ne sont pas nécessairement les bons élèves qui participent le plus comme on pourrait naïvement le croire car de plus faibles élèves cherchent également à s'investir dans les deux classes.

2.2.2. Mise en place de l'expérimentation

L'expérimentation a eu lieu au début du seconde semestre, entre mi-janvier et février. Deux questionnaires ont permis de délimiter la durée de l'expérimentation. Le pré-test a été distribué aux deux classes le même jour, le vendredi 17 janvier, afin de commencer l'expérimentation dès la semaine suivante. Les deux variantes du post-test ont elles, été distribuées à chaque classe respective le vendredi 28 février afin de clore l'expérimentation.

L'expérimentation s'est déroulée lors d'une séquence intitulée « Colorful Canada » et s'est étendue sur six semaines cependant interrompues par les vacances scolaires. Les semaines apparaissant sur la fiche d'auto-évaluation (propre à la classe expérimentale) et à la fiche d'évaluation (propre à la classe témoin) correspondent donc au schéma suivant :

Tableau 1 : Durée de l'expérimentation

Semaine 1	du lundi 20 au vendredi 24 janvier
Semaine 2	du lundi 27 au vendredi 31 janvier
Semaine 3	du lundi 3 au vendredi 7 février
Suspension pédagogique	du lundi 10 au vendredi 14 février
Suspension pédagogique	du lundi 17 au vendredi 21 février
Semaine 4	du lundi 24 au vendredi 28 février

Chaque vendredi, en fin de semaine, les élèves de la classe expérimentale avaient quelques minutes à la fin de l'heure pour compléter leur fiche d'auto-évaluation quant à leur performance hebdomadaire. Grâce à la grille de critères présentée le lundi 20 janvier, les élèves avaient à faire le bilan de leur semaine en termes de participation. En ce qui concerne la classe témoin, la grille de critères d'évaluation leur avait également été présentée mais les élèves n'avaient rien à remplir puisqu'ils n'avaient pas à s'auto-évaluer. Chaque vendredi soir, je faisais, en tant qu'enseignante, le bilan de chaque élève des deux classes. La mise en place du dispositif d'auto-évaluation et d'évaluation hebdomadaire s'appuyait donc sur les trois séances précédentes en suivant le schéma suivant, et ce pendant quatre semaines :

Tableau 2 : Mise en place hebdomadaire du dispositif d'auto-évaluation

Emploi du temps de la classe expérimentale	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Action des élèves	Cours 1			Cours 2	Cours 3 dont 5 minutes à la fin du cours pour remplir la fiche d'auto-évaluation
Action de l'enseignant	Cours 1			Cours 2	Cours 3 et 30 minutes pour compléter la fiche d'auto-évaluation

Tableau 3 : Mise en place hebdomadaire du dispositif d'évaluation

Emploi du temps de la classe témoin	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Action des élèves	Cours 1			Cours 2	Cours 3
Action de l'enseignant	Cours 1			Cours 2	Cours 3 et 30 minutes pour compléter la fiche d'évaluation

2.3. Recueil des données

Le protocole mis en place consiste d'une part, de questionnaires, servant chacun de pré-test et de post-test à notre expérimentation et, d'autre part, d'une fiche d'auto-évaluation pour la classe expérimentale et d'une fiche d'évaluation pour la classe témoin. Une grille d'évaluation critériée vient aussi servir de repérage pour compléter les fiches en question. Il s'agit donc à la fois d'une enquête à la fois quantitative et qualitative due aux réponses sur la base de questionnaires et à la performance des élèves calculée sur une base chiffrée.

2.3.1. Questionnaires

Nous allons commencer par comprendre comment fonctionnent les différents questionnaires, en commençant par le pré-test puis ensuite s'intéresser au post-test.

2.3.1.1. Pré-test : « Questionnaire I »

Le premier questionnaire², proposé aux deux classes, invitait les élèves à adopter une attitude réflexive sur leur propre participation en classe, comme une sorte de premier bilan semestriel. Ce fut également pour eux l'occasion de donner leur opinion sur l'auto-évaluation, ou du moins leurs attentes envers ce dispositif. La section A « "PARTICIPER" C'EST... » permettait à l'élève de délimiter les actions qui correspondent à sa définition personnelle de la participation. La section B « PARTICIPER EN GÉNÉRAL » le confrontait davantage à sa propre participation alors que la section C « PARTICIPER EN CLASSE D'ANGLAIS », sur le même plan, se limitait à la classe d'anglais afin de resserrer l'étau autour de la notion de participation. La section D « CE QUI M'EMPÊCHE DE PARTICIPER » et la section E

² Voir Annexe 1. Pré-test : « Questionnaire I »

« CE QUI M'ENCOURAGE À PARTICIPER », portaient sur une perception plus intrinsèque ; négative dans un premier temps avec de potentiels obstacles à la participation puis positives dans un second temps avec des conditions facilitatrices à la participation. Enfin, la dernière section F « MA PERCEPTION DE L'AUTO-ÉVALUATION », portait sur la future expérimentation à venir puisque jusqu'alors, il n'avait pas encore été question de leur présenter les fiches d'auto-évaluation ou d'évaluation ni la grille de critères.

2.3.1.2. Post-test : « Questionnaire II.1 » et « Questionnaire II.2 »

Si le pré-test, intitulé « Questionnaire I » a été complété aussi bien par la classe expérimentale que par la classe témoin, en revanche, le second questionnaire, qui fait office de post-test, diffère pour ces deux mêmes classes. En effet, la classe expérimentale a pu remplir, à la fin de l'expérimentation, le second questionnaire intitulé « Questionnaire II.1 »³ tandis que la classe témoin a pu répondre au questionnaire intitulé « Questionnaire II.2 »⁴. Ces deux questionnaires permettaient aux élèves de s'auto-évaluer en quelque sorte sur leur participation des quatre semaines précédentes et d'en faire le bilan. Alors que la classe expérimentale avait à juger la mise en place du dispositif d'auto-évaluation, la classe témoin avait à juger une hypothétique auto-évaluation future. Ainsi, les sections G et H « PARTICIPER EN CLASSE D'ANGLAIS » ont permis de savoir le degré de satisfaction de l'élève quant à sa participation pendant la durée de l'expérimentation. Les sections H et L « CE QUI M'ENCOURAGE À PARTICIPER » nous renseignaient sur la motivation liée à la notation. Les sections I et M « MA PERCEPTION DE

³ Voir Annexe 2. Post-test : « Questionnaire II.1 »

⁴ Voir Annexe 3. Post-test : « Questionnaire II.2 »

L'AUTO-ÉVALUATION » nous amenaient à déceler, pour la classe expérimentale, ce qui a plu ou non aux élèves et s'ils ont réussi à être objectifs, tandis qu'il s'agissait d'une projection pour les élèves de la classe témoin. Enfin, les sections J et N « BILAN », ont servi à comprendre si l'on pouvait tirer des bienfaits de l'auto-évaluation.

Du pré-test aux deux variantes du post-test, l'on retrouve des correspondances entre les différents items, soit parce qu'il est mot pour mot le même, soit parce qu'il permet d'en faire le bilan à la suite de l'expérience ou permet de se projeter différemment à la suite de l'expérimentation. Ainsi, pour mieux comprendre les échos entre les différents questionnaires, voici un tableau récapitulatif :

Tableau 4 : Correspondances entre les différents questionnaires

	Questionnaire I	Questionnaire II.1	Questionnaire II.2
	PARTICIPER EN CLASSE D'ANGLAIS		
Je fais assez d'efforts	C12	G28	K28
Je peux faire plus d'efforts	C13	G29	K29
	CE QUI M'ENCOURAGE À PARTICIPER		
Motivation par la notation	E22	H30	L30
	MA PERCEPTION DE L'AUTO-ÉVALUATION		
Auto-évaluation	F23	I31	M31
Autonomie	F24	I32	M32
Responsabilités	F25	I33	M33
Objectivité	F26	I34	M34
Note du professeur	F27	I35	M35

2.3.2. Fiches de participation et grille d'évaluation critériée

À présent, il est temps de comprendre comment la fiche d'auto-évaluation et la fiche d'évaluation⁵ fonctionnent grâce à la grille d'évaluation critériée⁶. Les deux fiches s'appuyaient sur cinq critères évaluable, dont la note allait de 1 à 4 avec, par moment, de potentiels ajustements sous forme de bonus et malus. Nous allons donc détailler ces critères tantôt quantitatifs, tantôt qualitatifs afin de mesurer le degré d'implication des élèves dans leur participation orale.

En premier lieu, notons que le premier signe révélant une volonté de s'impliquer à l'oral passe par l'acte de lever la main. C'est pourquoi ce critère, de nature quantitative, permet de délimiter les occurrences où l'élève cherche à s'exprimer en comptabilisant le nombre de fois où il lève la main. Ce critère apparaît sur les fiches pour rendre compte de la volonté d'un élève qui souhaite participer mais ne pourra pas toujours prendre la parole, faute de la distribution de celle-ci à travers la classe lorsqu'interroger toutes les élèves ayant la main levée est impossible.

Ensuite, nous cherchons, une nouvelle fois de façon quantitative, à comptabiliser de manière non exhaustive, le nombre de fois où l'élève s'exprime réellement durant une semaine. En revanche, un malus pouvait être appliqué à tout élève prenant la parole sans lever la main ou coupant la parole, actes ne respectant pas les codes du savoir vivre ensemble.

En ce qui concerne le type d'énoncé formulé, il s'agit de mesurer de façon qualitative les efforts de langue entrepris par l'élève lors de sa prise de parole en langue étrangère. Cependant, notons qu'un aspect quantitatif est tout de même

⁵ Voir Annexe 4. Fiche d'auto-évaluation et fiche d'évaluation

⁶ Voir Annexe 5. Grille d'évaluation

présent, même si implicite ici, puisque plus l'élève complexifie son énoncé, donne des détails ou partage son opinion, plus celui-ci est logiquement amené à parler plus longuement. Un bonus ou malus pouvait être effectué quant à l'utilisation ou non du Classroom English en classe (c'est-à-dire les formules de politesse au besoin).

L'écoute n'est pas en reste et ce critère qualitatif nous permet de jauger le niveau d'insertion de l'élève au sein d'une communauté qu'il considère comme telle, respecte et écoute. En effet, un élève pédant qui se contente de participer dans le seul but de montrer son savoir sans tenir compte de la participation de ses pairs ne saurait totalement s'intégrer à la « micro-société » qu'est le groupe classe. C'est pourquoi, à la fois l'écoute du professeur mais aussi l'écoute des pairs étaient à considérer. Un malus venait s'ajouter pour les élèves qui avaient un comportement pouvant importuner leurs camarades dans leur écoute, notamment à travers les bavardages.

Enfin, dans le prolongement de l'écoute optimale, c'est-à-dire l'écoute entre pairs, et compte tenu de l'aspect interactionnel attendu d'un cours en langue vivante, l'on invite ici l'élève à réagir à ce qu'a pu dire un camarade et si possible, naturellement, sans qu'on le lui indique. Cela peut prendre différentes formes : corriger les erreurs de forme mais aussi de fond, compléter et approfondir ce qui a pu être dit ou bien donner son avis personnel.

2.3.2.1. Fiche d'auto-évaluation

La fiche d'auto-évaluation, proposée uniquement à la classe expérimentale, comportait au total 8 notes sur 20, 4 de l'élève puis 4 de l'enseignant. À partir de la deuxième semaine, les élèves avaient accès à la note hebdomadaire de l'enseignant quant à leur performance de la semaine précédente.

2.3.2.2. Fiche d'évaluation

La fiche d'évaluation, proposée uniquement à la classe témoin, comportait au total 4 notes sur 20, mais cette fois-ci uniquement de la part de l'enseignant. À aucun moment ce dispositif ne permettait aux élèves de consulter la note hebdomadaire de l'enseignant afin de ne pas influencer les élèves sur leur performance.

2.4. Type d'analyse des données

Afin de pouvoir analyser les données, j'ai fait le choix de l'étude statistique du fait de la nature quantitative de l'enquête menée. Je vais donc comparer les résultats de chaque classe dans un premier temps pour le pré-test puis, dans un second temps pour le post-test afin de vérifier l'évolution ou non de la perception de l'auto-évaluation en fonction du profil expérimental ou non.

Ces résultats seront traités par le biais d'une étude statistique générale de chaque classe et sera illustrée par des histogrammes regroupant pour chaque item le nombre d'occurrence de chaque réponse, alors déclinée en quatre propositions comme suit : « Pas du tout d'accord », « Pas d'accord », « D'accord » et « Tout à fait d'accord ». Cependant, une case « Autre », alors non présente sur les questionnaires (car il n'y avait pas de case « Avis neutre ») permettra de recenser toute réponse peu claire, incomplète ou non honnête lorsque la réponse à la dernière question du questionnaire concerné, « As-tu répondu sérieusement à ce questionnaire ? » se trouvait être négative. Ceci sera précisé le cas échéant.

3. Résultats, analyses et discussion

Il s'agit à présent, dans un premier temps, de recenser et commenter les résultats obtenus à la lumière de l'expérimentation mise en place pour, dans un second temps, pouvoir répondre à l'hypothèse de départ en jugeant l'impact de l'auto-évaluation sur la participation des élèves. Enfin, nous ouvriront vers d'éventuelles poursuites de cette recherche en s'appuyant sur les facteurs limitants.

3.1. Résultats et analyses

Nous allons donc mettre en regard les résultats obtenus par chaque classe, tout d'abord en comparant les réponses du pré-test avec celles du post-test pour la classe expérimentale et la classe témoin, et enfin, nous nous pencherons sur leur participation réelle effective, en prenant également appui sur l'auto-évaluation de la classe expérimentale.

Aussi, pour plus de lisibilité quant aux résultats aux différents questionnaires, nous traiterons des réponses de manière dichotomique, c'est-à-dire en regroupant les réponses « Pas du tout d'accord » et « Pas d'accord » comme ayant une tendance négative, par opposition aux réponses « D'accord » et « Tout à fait d'accord », également regroupées, comme ayant une tendance positive.

3.1.1. Pré-test

Nous allons dorénavant recenser les réponses obtenues au « Questionnaire I » par les élèves de la classe expérimentale, au nombre de 28, puis par ceux de la classe témoin composée de 30 élèves.

Commençons par noter que pour la classe expérimentale un élève a avoué ne pas avoir répondu sérieusement à ce dernier. D'autres élèves ont coché entre deux cases (B7, C12, D16) ou ont oublié de répondre (B9). Concernant la classe témoin, un élève n'a pas rendu son questionnaire, un autre l'a rendu vierge et un autre encore ne l'a pas complété sérieusement et d'autres élèves ont coché entre deux cases (B7, C13, D14, D16, D18, D19, E21, E22, F25, F26, F27) ou ont oublié de répondre (A5, A6, B9,

B10, B11, C12, C13). Toutes ces réponses non-réponses ont systématiquement été reclassées dans la catégorie « Autre » afin de ne pas fausser les résultats.



Figure 1 : Réponses de la classe expérimentale au « Questionnaire I »



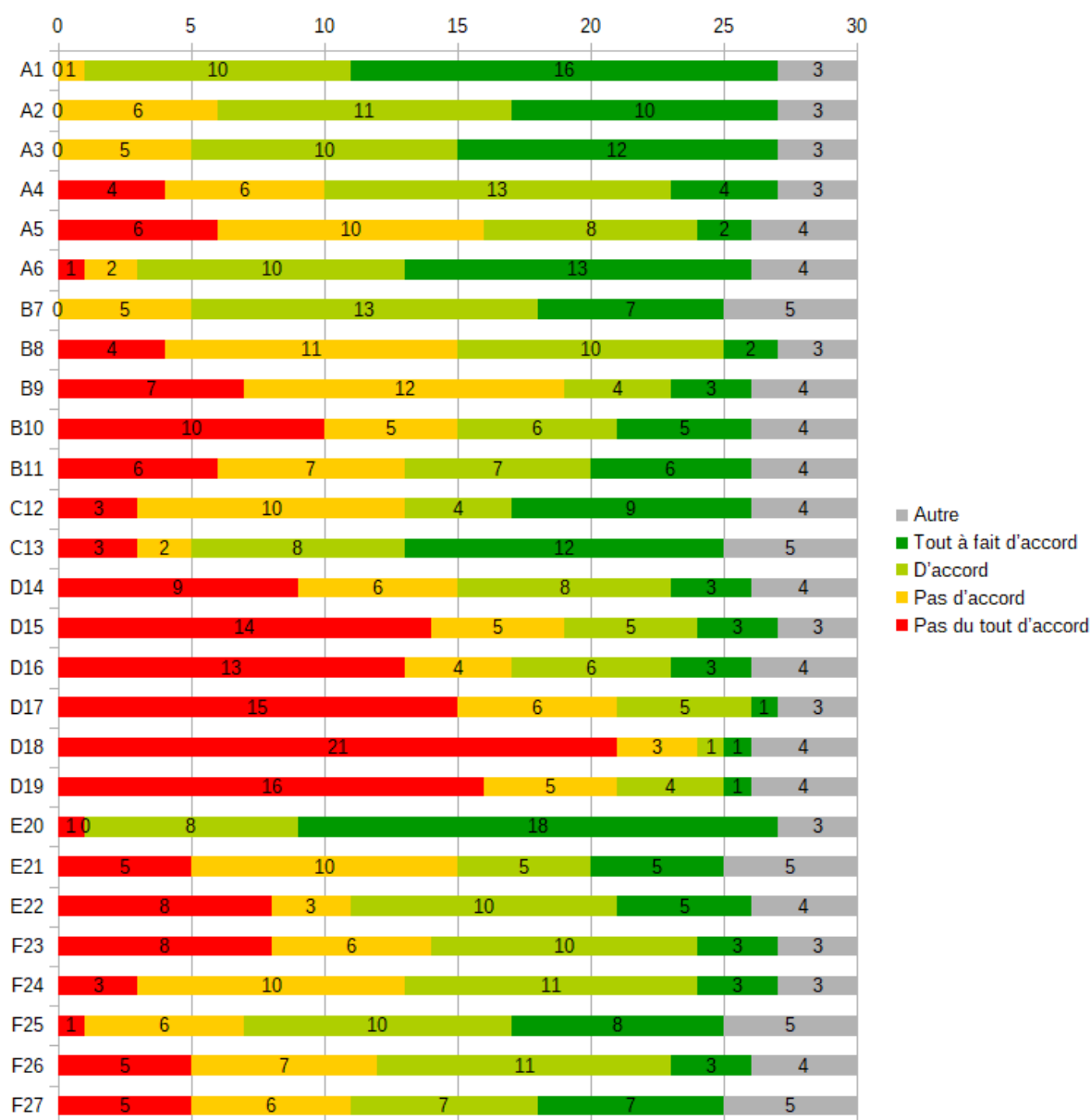


Figure 2 : Réponses de la classe témoin au « Questionnaire I »

En ce qui concerne la section A « PARTICIPER C'EST... », les réponses relevées montrent qu'en grande majorité, les élèves de la classe expérimentale s'accordent pour considérer comme faisant partie de la participation le fait de lever la main (A1), de parler, soit pour dire un mot, une phrase ou répéter (A2), de répondre au professeur (A3) ainsi que de réagir à ce qu'a pu dire un camarade ou le corriger (A4). En revanche, écouter fait débat car 14 élèves sur 27 ne considèrent pas l'écoute en classe (A5) comme partie intégrante de la participation. De leur côté, les réponses relevées chez la classe témoin montrent que la majorité des élèves est d'accord avec

la classe témoin et que l'écoute, une fois de plus, fait débat car 16 élèves sur 26 ne considèrent pas l'écoute en classe (A5) comme partie intégrante de la participation.

À propos de la section B « PARTICIPER EN GÉNÉRAL », les réponses recensées démontrent qu'une majorité des élèves de la classe expérimentale participe dans toutes les matières en général (B7) : soit 22 élèves sur 26. Par ailleurs, ils sont nombreux à faire une différence entre participer en classe de langue comme l'anglais ou l'espagnol et participer dans tout autre type de matière non linguistique (B8), de même qu'ils s'accordent pour dire qu'ils ont tendance à moins participer en classe de langue qu'en classe non linguistique (B9). À l'inverse, ils sont davantage à ne pas faire une différence entre participer en cours d'anglais et participer en cours d'espagnol (B10). Cependant, une légère majorité prétend participer davantage en anglais qu'en espagnol (B11). Sur ces 15 élèves, 6 y voient un réel écart en ayant répondu « Tout à fait d'accord ». Chez la classe témoin, une majorité d'élèves participe dans toutes les matières en général (B7) : soit 20 élèves sur 25. Contrairement à la classe expérimentale, ils sont peu nombreux à faire une différence entre participer en classe de langue comme l'anglais, l'allemand ou l'espagnol et participer dans tout autre type de matière non linguistique (B8). Ils s'accordent également pour dire qu'ils ont tendance à moins participer en classe de langue qu'en classe non linguistique (B9). Paradoxalement, ils sont davantage à ne pas faire une différence entre participer en cours d'anglais et participer en cours d'allemand (où il ont une fiche d'auto-évaluation) ou d'espagnol (B10). Cependant, l'on compte autant d'élèves disant participer plus en anglais qu'en allemand ou espagnol (B11) que d'élèves ne participant pas forcément plus en anglais, voire moins qu'en LV2, avec 13 élèves contre 13.

Concernant la section C « PARTICIPER EN CLASSE D'ANGLAIS », les résultats prouvent que les élèves de la classe expérimentale sont majoritairement satisfaits de leur participation en cours d'anglais (C12) mais s'accordent également sur le fait qu'ils pourraient participer plus souvent et faire davantage d'efforts (C13). En revanche, les résultats de la classe témoin marquent encore une fois un conflit d'opinion par rapport la participation avec 13 élèves sur 26 satisfaits de leur participation en cours d'anglais (C12). Conséquemment, la majorité des élèves s'accorde sur le fait qu'ils pourraient participer plus souvent et faire davantage d'efforts (C13).

Quant à la section D « CE QUI M'EMPÊCHE DE PARTICIPER », mis à part le fait d'avoir peur de faire des fautes (D14) qui représente un obstacle à la participation pour 16 élèves sur 27 chez la classe expérimentale uniquement, les élèves des deux classes ne semblent majoritairement pas être gênés par les autres facteurs proposés dans le questionnaire. Ainsi, les élèves ne semblent ni se considérer comme timides (D15), ni comme ayant peu de confiance en eux ou en leurs capacités (D16), ni avoir peur du regard ou du jugement des autres camarades (D17) ou de celui du professeur (D18). Paradoxalement aux résultats liés à la crainte de faire des fautes (D14), les élèves de la classe expérimentale ne se sentent pas freinés dans leur participation pour des raisons d'écart entre le vouloir dire et le pouvoir dire (D19). Quant à la classe témoin, les élèves ne sont aucunement freinés dans leur volonté de s'exprimer à cause de la barrière de la langue selon 21 élèves sur 26.

Les résultats de la section E « CE QUI M'ENCOURAGE À PARTICIPER » tendent à confirmer que les élèves, presque à l'unanimité, avec 26 élèves sur 27, ont conscience qu'il faut parler pour progresser (E20). Une majorité moins significative exprime le besoin d'être encouragée et félicitée par le professeur (E21) chez la classe expérimentale uniquement car 15 élèves sur 25 de la classe témoin ne semblent pas ressentir le besoin d'être encouragés ou félicités par le professeur pour participer. Notons tout de même que 21 élèves sur 27 de la classe expérimentale contre 15 élèves sur 26 de la classe témoin avouent être plus motivés s'il y a une note de participation (E22).

Enfin, les résultats obtenus dans la section F « MA PERCEPTION DE L'AUTO-ÉVALUATION » montrent que les élèves sont mitigés à l'idée de s'auto-évaluer sur leur participation à l'aide d'une fiche (F23) avec, en faveur, 16 élèves sur 27 de la classe expérimentale contre seulement 13 sur 27 dans la classe témoin. Paradoxalement, les élèves des deux classes pensent en majorité qu'ils seraient, de ce fait, plus autonomes (F24) et apprécient qu'on leur donne des responsabilités (F25). Notons que les élèves de la classe expérimentale ressentent moins la crainte de manquer d'objectivité dans leur auto-évaluation (F26), soit se surévaluer ou se sous évaluer. Toutefois, 17 élèves contre 10 chez la classe expérimentale préfèrent que le professeur les note lui-même (F27), sentiment partagé par la classe témoin.

3.1.2. Post-test

Nous allons donc, à présent, recenser les réponses obtenues au « Questionnaire II.1 » par les élèves de la classe expérimentale, au nombre de 28, puis celles du « Questionnaire II.2 » par ceux de la classe témoin comptant 30 élèves.

Précisons qu'en ce qui concerne le « Questionnaire II.1 », un élève de la classe expérimentale n'a pas complété sérieusement le questionnaire. Aussi, à la fin du questionnaire, deux élèves ont avoué ne pas y avoir répondu sérieusement. D'autres élèves ont coché entre deux cases (G28, H30, I31, I32, I33, I34) ou ont oublié de répondre (G28, G29). En ce qui concerne la classe témoin, un élève n'a, de nouveau, pas répondu sérieusement au questionnaire et un autre l'a rendu vierge. Aussi, à la fin du questionnaire, quatre élèves ont avoué ne pas y avoir répondu sérieusement. Des élèves ont, une fois encore, coché entre deux cases (K28, M32, M33, M34, M35, N36, N37, N40, N41) ou oublié de répondre (M31, M32, M33, M34, M35). De nouveau, tous ces cas ont systématiquement été reclassés dans la catégorie « Autre » afin de ne pas fausser l'étude.

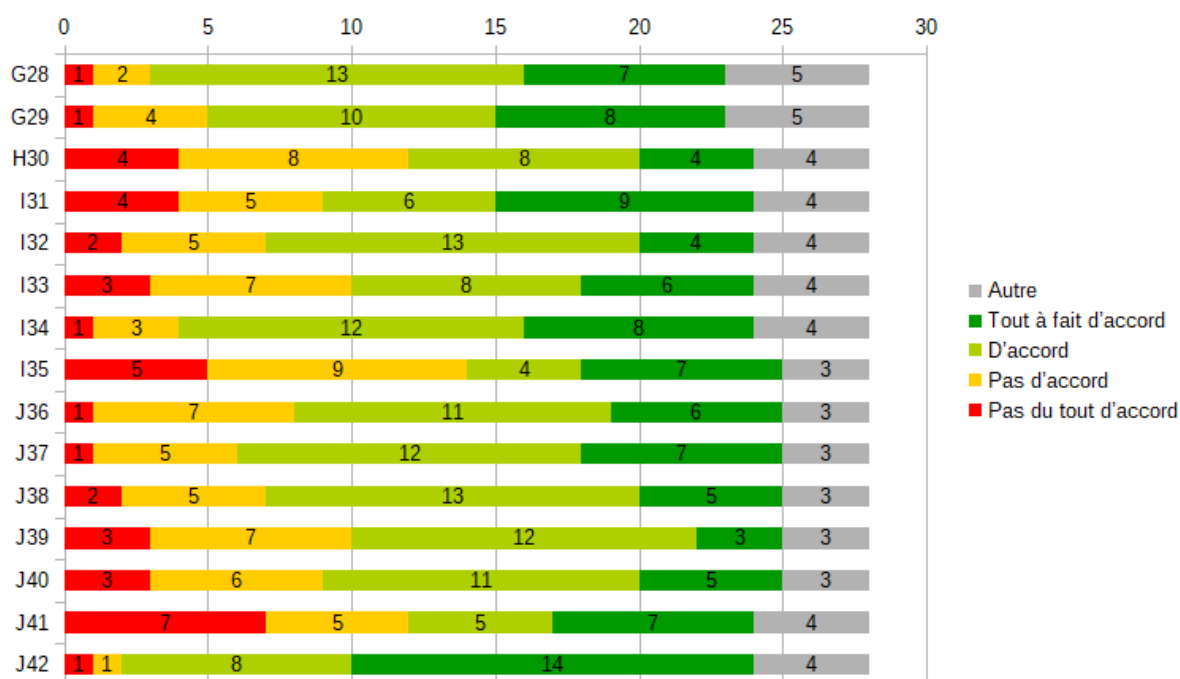


Figure 3 : Réponses de la classe expérimentale au « Questionnaire II.1 »

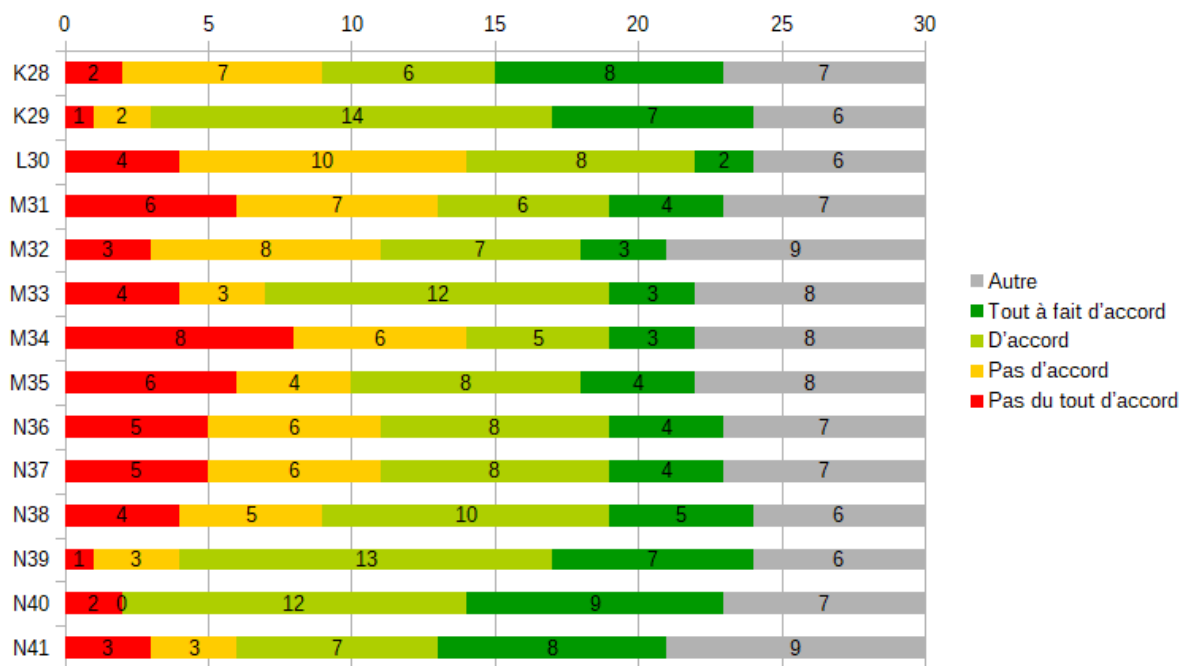


Figure 4 : Réponses de la classe témoin au « Questionnaire II.2 »

En ce qui concerne la section G « PARTICIPER EN CLASSE D'ANGLAIS », les réponses soulignent que la majorité des élèves, soit 20 sur 23, trouve avoir suffisamment participé durant ces quatre semaines (G28), mais paradoxalement, 18 sur 23 pensent néanmoins qu'ils auraient pu faire davantage d'efforts (G29). Du côté de la classe témoin, les réponses de la section K « PARTICIPER EN CLASSE D'ANGLAIS » soulignent qu'une faible majorité avec 14 élèves sur 23 trouve avoir suffisamment participé durant ces quatre semaines (K28). C'est donc naturellement que 21 élèves sur 24 reconnaissent qu'ils auraient pu faire davantage d'efforts (K29).

À propos de la section H « CE QUI M'ENCOURAGE À PARTICIPER », les résultats montrent que les élèves n'arrivent pas à s'accorder sur le fait que la notation ait pu exercer ou non une influence sur leur notation (H30) avec 12 élèves disant s'être forcés à participer tandis que 12 autres n'ont pas considéré la notation comme une contrainte et ont participé de manière plus naturelle et moins conscientisée. Chez la classe témoin, les réponses à la section L « CE QUI M'ENCOURAGE À PARTICIPER » montrent les élèves s'entendent pour dire que leur participation n'a pas été contrainte par la notation (L30) car 14 d'entre eux ne se sont pas forcés à participer.

Concernant la section I « MA PERCEPTION DE L'AUTO-ÉVALUATION », les résultats prouvent que plusieurs élèves ont apprécié s'auto-évaluer sur leur participation par le biais d'une fiche (I31) et apprécié les responsabilités qui leur ont été proposées (I33) et de ce fait, considèrent avoir gagné en autonomie (I32). En grande majorité, les élèves pensent avoir été assez objectifs quant à leur auto-évaluation (I34). Seulement 11 élèves sur 25 auraient préféré que seul le professeur les note sur leur participation (I35). Concernant la classe témoin et sa section M « MA PERCEPTION DE L'AUTO-ÉVALUATION », les réponses amènent à comprendre que les élèves n'auraient ni préféré s'auto-évaluer sur leur propre participation (M31), ni souhaité plus d'autonomie (M32). En revanche, 15 élèves contre 7 auraient apprécié plus de responsabilités (M33) car ils n'auraient pas craint de ne pas être assez objectifs quant au remplissage de leur potentielle fiche d'auto-évaluation (M34). Une petite majorité d'élèves se contente donc de la simple notation opérée par le professeur lui-même (M35).

Enfin, pour la section J « BILAN », dans l'ensemble, les élèves s'accordent pour dire qu'ils ont à la fois plus et mieux participé qu'avant l'expérience (J36 et J37). Ils ont également apprécié faire un bilan hebdomadaire de leur participation (J38) permettant à 15 d'entre eux de l'avoir pris en compte pour s'améliorer la semaine suivante (J39) et à 16 élèves de mieux comprendre quels étaient leur points forts et points faibles (J40). Les élèves restent cependant mitigés sur le renouvellement de l'expérience (J41), souhaité par seulement 12 élèves et décliné par 12 autres. Toutefois, la quasi-totalité des élèves a trouvé la fiche d'auto-évaluation facile d'utilisation (J42). Pour la classe témoin, la section N « BILAN » est davantage hypothétique sur les derniers items. Les résultats prouvent que, en général, les élèves s'entendent pour dire qu'ils pensent qu'ils auraient plus et mieux participé en ayant la possibilité de s'auto-évaluer à l'aide d'une fiche (N36 et N37). Hypothétiquement toujours, ils auraient apprécié faire un bilan hebdomadaire de leur participation (N38) et pensent qu'ils en auraient tiré les bénéfices suivants, à savoir, prendre en compte son bilan hebdomadaire pour remédier à sa participation la semaine suivante (N39) et mieux comprendre ses points forts et points faibles (N40). Enfin, 15 élèves sur 21 seraient favorables à la mise en place de cette démarche d'auto-évaluation (N41).

3.1.3. Participation

Rappelons que ces quatre semaines d'évaluation ont pu faire l'objet de quatre notes de la part de l'enseignant pour chaque classe à la différence que les élèves de la classe expérimentale avaient, en plus, à s'octroyer quatre notes eux-mêmes. Tout d'abord, comparons les progrès généraux en termes de participation des deux classes, basés sur l'écart de note entre celle de la semaine 1 et celle de la semaine 4.

Tableau 5 : Comparaison de la progression entre semaine 1 et semaine 4

Nombre d'élèves de la classe expérimentale qui :	Selon les élèves	Selon l'enseignant
- ont une meilleure note	10	9
- ont la même note	11	5
- ont une moins bonne note	7	11
Nombre d'élèves de la classe témoin qui :	Selon les élèves	Selon l'enseignant
- ont une meilleure note		16
- ont la même note		10
- ont une moins bonne note		4

Nous remarquons que pour la classe expérimentale, 10 élèves se sont octroyé une meilleure note, 11 ont conclu l'expérience avec la même note de départ et 7 semblent avoir fait moins bien qu'au début de l'expérience. Mes propres notes en revanche, montrent qu'entre les notes que j'ai émises lors de la semaine 1 et celles que j'ai données à la fin de la semaine 4, plus d'un tiers de la classe, soit 11 élèves sur 28, ont fait une moins bonne performance. Parmi les 9 élèves que j'ai pu repérer comme s'étant améliorés, seuls 4 convergent sur une marge de progression par rapport à leur propre note de départ lors de la première semaine, bien que ces notes ne soient pas égales. Chez la classe témoin, même sans le processus d'auto-évaluation, 16 élèves sur 30 ont réussi à progresser et seulement 4 n'ont pas fait plus d'efforts. Cela prouve, non seulement que les élèves de la classe expérimentale ne sont pas conscients du sens de leur progression et que le système d'auto-évaluation n'aide pas plus l'élève à améliorer sa performance.

À présent, en prenant en compte les critères de la fiche de participation séparément, comparons la participation effective pour chaque classe.

Tableau 6 : Comparaison des moyennes par critère de participation

Classe expérimentale	Selon les élèves		Selon l'enseignant	
Moyennes obtenues par critère (/4)		Bonus/malus		Bonus/malus
Lever la main	3,29		3,37	
Prise de parole (quantité)	3,03		3,02	
Prise de parole (qualité)	3,12	> 3,13	3,03	> 3,04
Écoute	3,21	> 3,16	3,16	> 2,86
Interaction	3		2,88	
Totaux	3,13	3,12	3,09	3,03
Classe témoin	Selon les élèves		Selon l'enseignant	
Moyennes obtenues par critère (/4)		Bonus/malus		Bonus/malus
Lever la main			3,23	
Prise de parole (quantité)			2,89	
Prise de parole (qualité)			2,86	> 2,93
Écoute			3,03	> 2,49
Interaction			2,74	
Totaux			2,95	2,89

Même si nous avons noté une plus grande marge de progression chez la classe témoin, les totaux pour chaque classe indiquent que la classe expérimentale a davantage participé que la classe témoin sur toute la durée de l'expérience.

Mais ce tableau nous permet toutefois de déceler les critères d'implication inhérents à la participation qui mettaient les élèves en difficulté par rapport aux moyennes calculées à partir des notes de l'enseignant allant de 1 à 4. Commençons d'ailleurs par commenter les différences entre les deux classes. Ainsi, il apparaît que les élèves des deux classes ont davantage de mal avec l'interaction les amenant à rebondir sur la participation de leurs pairs. Ceci est probablement dû au fait que l'écoute n'est pas optimale. Les moyennes pour ce critère varient beaucoup en fonction de la prise en compte des malus dus aux bavardages, ce étant davantage manifeste chez la classe témoin. Pour le reste, les moyennes sont toujours supérieures à 3 chez la classe expérimentale tandis que la classe témoin a plus de

difficultés sur la qualité de la prise de parole. En effet, dans cette classe au niveau plus hétérogène, certains élèves cherchent moins à complexifier leurs propos que les élèves de la classe expérimentale.

Notons par ailleurs les auto-évaluations des élèves de la classe expérimentale coïncident par moment plutôt bien avec ma perception d'enseignant, en particulier sur la quantité de prise de parole. On remarque cependant que si pour l'écoute, les résultats se ressemblent, très peu d'élèves ont s'attribuer des malus pour bavardages ou mauvais comportement. Ce qui, de mon côté, a véritablement fait pencher la balance sur le critère de l'attention. De la même façon, les élèves se sont, de manière globale, surévalués quant à leurs interactions, or, cela reste l'un des aspects les plus à travailler. En revanche, notons que les élèves ont surévalué la quantité de fois où ils levaient la main pour participer durant les trois séances hebdomadaires, me menant à réajuster leur note pour la plupart.

3.1.3.1. L'auto-évaluation : écarts de jugement

Il s'agit ici de mieux comprendre l'auto-évaluation en tant que porte ouverte à tout jugement de sa propre performance, parallèlement à celle de l'enseignant. En comparant la moyenne des 4 notes que les élèves se sont octroyées avec les 4 notes que je leur ai attribuées, j'ai pu remarquer des écarts de note (et donc de perception) variés.

Tableau 7 : Écarts de notation liés à l'auto-évaluation

Moyenne de l'élève par rapport à la moyenne de l'enseignant	Évaluation égale	Sous-évaluation			
Écart chiffré négatif	-0	-0,25/-0,75	-1/-1,75	-2/-2,75	-3/-3,75
Nombre d'élèves concernés	3	6	2	0	1
Moyenne de l'élève par rapport à la moyenne de l'enseignant	Surévaluation				
Écart chiffré positif	+0,25/0,75	+1/1,75	+2/2,75	+3/3,75	+4
Nombre d'élèves concernés	6	7	2	0	1

L'expérience a permis de rendre compte d'une tendance chez les élèves à se surévaluer avec notamment, sur la moyenne des quatre notes, 16 élèves sur 28 s'étant surévalués par rapport à la moyenne de l'enseignant avec, pour 3 d'entre eux, un écart positif de plus de 2 points. De leur côté, 3 élèves ont su viser juste et se calquer à la moyenne jugée comme correspondant à leur performance par l'enseignant. En revanche, 9 élèves se sont sous-évalués avec des écarts négatifs peu conséquents sauf pour une élève creusant un écart négatif de 3,75 points avec la moyenne de l'enseignant. Cette élève, à l'instar de celle s'étant octroyée une note de 4 points supérieurs à celle donnée par l'enseignant, dénote une difficile capacité à s'auto-évaluer de façon juste et la plus objective possible.

3.2. Discussion

Nous allons dorénavant pouvoir répondre à l'hypothèse émise lors de cette recherche. Ainsi, rappelons-le, nous cherchons à savoir si :

- H1 : L'auto-évaluation de la participation orale favorise l'investissement des élèves en classe d'anglais.

Si le système d'auto-évaluation en tant que tel n'a pas mené la majorité des élèves à progresser entre le début et la fin de l'expérimentation et que peu souhaitent réitérer l'expérience, la présentation de la grille d'évaluation et des attendus aux deux classes le premier jour de l'expérimentation a pu guider les élèves à repenser leur participation. Finalement, peu de raisons semblent empêcher les élèves de participer et cela se traduit par un taux de participation assez bon pour les deux classes. Pour ce qui en est de la participation, auto-évaluation ou non, il reste néanmoins difficile pour les élèves de rebondir sur les propos de leurs camarades là où, pourtant, ils n'ont pas de mal pour réagir et répondre à l'enseignant.

Pour en revenir aux enjeux de l'auto-évaluation, peu fréquentes sont les fois où les élèves de la classe expérimentale avaient visé juste dans leur note d'auto-évaluation par rapport au bilan de l'enseignant. En effet, la tendance était à la

surévaluation mais cela dépendait nettement des élèves puisque nous avons vu des cas de plus forte sous-évaluation (bien plus rare cependant). Pourtant, nous avons pu constater d'après le post-test que, les élèves de la classe témoin, alors quasi unanimes quant au fait que la fiche d'auto-évaluation leur aurait permis de mieux comprendre leurs points forts et points faibles, cela n'a eu d'impact que pour 16 élèves sur 25 de la classe expérimentale. Mais, une fois de plus, au vu des regards croisés entre les notes de l'élève et les notes de l'enseignant aux semaines 1 et 4, peu ont réellement progressé par rapport aux observations de l'enseignant.

3.3. Facteurs limitants et pistes d'approfondissement

Tout d'abord, il est nécessaire de revenir sur les paramètres pris en compte pour le traitement des données. Rappelons que certains élèves n'ont pas été sérieux, dans leurs questionnaires. Aussi, plusieurs élèves n'ont pas toujours réussi à trancher pour l'une des cases proposées comme signalé dans la consigne et ont souvent coché entre deux cases. C'est pourquoi la case « Autre » recense donc plusieurs cas de figure variés et peut paraître quelque peu généralisante et artificielle. De ce fait, la base du nombre d'élève change pour chaque item selon les réponses que nous qualifieront comme conformes et celles qui ne sont pas conformes (et donc reclassées par défaut dans cette case). Toutefois, la mise à l'écart de toutes ces réponses ont permis de ne pas fausser les résultats. Il aurait certainement été plus judicieux de proposer une cinquième case « Avis neutre » entre les cases « Pas d'accord » et « D'accord » pour prendre en compte ce ressenti précis concernant certains items. Une alternative serait de prolonger les questionnaires par des questions ouvertes afin de laisser plus libre champ aux réponses variées que peuvent apporter les élèves avec leur propre vocabulaire. Je pense notamment à ce qui concerne leur définition de la participation ou encore à la variété de sentiment face à ce que leur procure cet acte de parole en classe, dans le but d'être plus précis et représentatif quant à la diversité des profils d'élèves.

L'on pourrait également poursuivre ce travail de recherche en s'intéressant davantage aux facteurs de motivation et donc au lien entre le Sentiment d'Efficacité

Personnelle d'un individu par rapport à sa pratique effective en se limitant cette fois-ci aux facteurs facilitateurs de parole ou aux différents obstacles pouvant restreindre cet acte de participation. Afin de mieux pouvoir jauger le niveau de motivation des élèves, il faudrait donc ajouter des items à la section D, « CE QUI M'EMPÊCHE DE PARTICIPER », tels que « Je n'ai pas envie de participer », « Je ne vois pas l'intérêt de participer » et « J'ai besoin de plus de temps pour préparer ce que je vais dire ».

Il est à également à préciser que cette expérience a fait l'objet d'une note de participation et de validation, dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, de la compétence D1.2 « Prend des initiatives en classe, s'exprime et communique à l'oral ». Ce paramètre est à prendre en compte puisque les résultats ont pu être motivés par l'enjeu de la notation, plus particulièrement parce que le bilan hebdomadaire de l'auto-évaluation était chiffré. C'est pourquoi il serait également intéressant de creuser la piste de la notation comme facteur motivationnel en proposant des formes d'auto-évaluation variées et non pas fondée sur des données chiffrées mais par des symboles parlants pour les élèves (gommettes de couleurs, stickers ou encore emojis).

Conclusion

Pour conclure, nous avons pu comprendre que la participation orale en classe de langue vivante est un aspect souvent traité à tort d'expression orale en interaction alors qu'elle se concentre davantage sur une compétence liée à l'engagement de l'élève qui s'implique au sein d'une communauté qu'est la classe. La participation dans la langue cible n'en reste pas moins complexe sur le plan cognitif en plus du fait que l'interaction implique de considérer la parole d'autrui et donc également de travailler sa propre écoute.

En me questionnant sur une façon d'influer sur cet aspect de l'investissement, j'ai alors voulu tester l'efficacité de l'auto-évaluation sur la participation d'élèves de 4ème en classe d'anglais. Si l'efficacité de l'auto-évaluation par rapport à une simple évaluation de l'enseignant n'a pas été pu être prouvée sur le plan de la pratique en termes de participation, il a cependant semblé que l'acte de s'auto-évaluer a pu être bénéfique aux élèves en influant sur la perception que ces derniers pouvaient avoir sur leur propre participation. En effet, là où les résultats ne montrent que très peu de cas de progression vis-à-vis de l'engagement des élèves en classe sur la durée de l'expérimentation, ils ont cependant servi à démontrer que les élèves avaient tendance à se surévaluer. Les élèves s'inscrivent alors dans une démarche responsable et conscientisée de leur action, une valeur également portée par l'école de la République.

Quant à ma future pratique, je retiendrai qu'il s'agirait de décliner le système d'auto-évaluation pour d'autres usages en proposant par exemple aux élèves de brièvement s'auto-évaluer après avoir effectué une tâche, une évaluation ou en fin de séquence et ce sous forme de checklist ou de questions ouvertes.

Il serait cependant illusoire de pouvoir réitérer cette même expérience pour la participation avec davantage de classe et ce chaque semaine, mais il serait envisageable d'adapter la fiche d'auto-évaluation à un bilan de mi-trimestre. Aussi, proposer à un secrétaire de séance de gérer une fiche bonus/malus en parallèle participerait à la fois à développer l'écoute, l'attention, la considération d'autrui et le sens des responsabilités.

Références bibliographiques

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs (États-Unis) : Prentice-Hall.

Bouffard, T., Pansu, P., & Boissicat, N. (2013). Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère profitable ou nuisible à l'élève. *Revue française de pédagogie*, 182, 117-140.

Charlot, C., & Reuter, Y. (2012). Participer et faire participer : regards croisés d'élèves et d'enseignants sur la participation en classe de seconde. *Recherches en didactiques*, 2(14), 85-108.

Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 1-15.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.

Crosnier, E., & Décuré, N. (2018). Parler ou ne rien dire : La prise de parole en classe d'anglais Lansad. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15(2), 1-19.

Fenclová, M. (2014). Langue seconde, langue étrangère et aspects cognitifs. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2(174), 147-155.

Gruber Jost, S., & Vieille-Grosjean, H. (2019). De l'évaluation à l'autoévaluation : d'un apprentissage défensif à un apprentissage expansif. *Contextes et didactiques*, 13, 97-110.

Harter, S. (1999). *The construction of the self, a developmental perspective*. New York: Guilford Press.

Lave, J. (1987). *Cognition in practice*. New York: Cambridge University Press.

Lévesque-Guillemette, R., Bouffard, T., Pansu, P. (2013). Jugement des enseignants sur les types de biais d'évaluation de compétence des élèves et qualité relationnelle enseignants-élèves. (Communication aux Journées thématiques sur le jugement social de l'Association pour la diffusion de la recherche internationale en psychologie sociale (ADRIPS), organisées à Reims les 4 et 5 juillet 2013).

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015). Disponible sur :

<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm?cid_bo=87834>

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (DGESCO). (2014). *Ressources pour le premier et second degrés : Enseigner les langues vivantes*. (Ressources d'accompagnement). Disponible sur :

<https://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/04/0/Ressources_enseigner_langues_vivantes_364040.pdf>

Nonnon, É. (2004). Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? *Le français aujourd'hui*, 3(146), 75-84.

Normand-Marconnet, N. (2012). L'auto-évaluation comme facteur d'évolution du rapport à l'apprentissage des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9(1).

Perrenoud P. (1994), La communication en classe : onze dilemmes. *Cahiers pédagogiques*, (326), 13-18.

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. [En ligne] Disponible sur :

< <https://www.cnrtl.fr/definition/> >

Dictionnaire Larousse. [En ligne] Disponible sur :

<<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>>

Table des annexes

Annexe 1. Pré-test : « Questionnaire I »	40
Annexe 2. Post-test : « Questionnaire II.1 »	42
Annexe 3. Post-test : « Questionnaire II.2 »	43
Annexe 4. Fiche d'auto-évaluation et fiche d'évaluation	44
Annexe 5. Grille d'évaluation critériée	45

Annexe 1. Pré-test : « Questionnaire I »

La participation en classe d'anglais – Questionnaire I

Voici un premier questionnaire qui aidera à mieux comprendre la perception de la participation en classe des collégiens. Tu ne seras ni évalué(e), ni jugé(e). Les résultats seront traités de manière anonyme. Merci de bien vouloir répondre correctement et le plus sincèrement possible.

Nom : _____ **Prénom :** _____ **Classe :** _____

Pour chaque situation, coche la case qui te correspond le mieux.

☹- Pas du tout d'accord		☹ Pas d'accord		☺ D'accord		☺+ Tout à fait d'accord		☹	☹	☺	☺
								-			+
A	«PARTICIPER» C'EST...										
1	Lever la main.										
2	Parler : dire un mot, une phrase, répéter...										
3	Répondre au professeur.										
4	Réagir à ce qu'a dit un camarade ou corriger un camarade.										
5	Écouter.										
6	Corriger au tableau.										
B	PARTICIPER EN GÉNÉRAL										
7	Je participe en classe en général (toutes les matières).										
8	Je fais une différence entre participer en classe de langues (anglais, espagnol, allemand) et participer dans tout autre type de classe (français, histoire-géographie, mathématiques, sciences, arts...).										
9	Je participe plus en cours de langues (anglais, espagnol, allemand) que dans les autres cours (français, histoire-géographie, mathématiques, sciences, arts...).										
10	Je fais une différence entre participer en anglais et participer en espagnol / allemand.										
11	Je participe plus en anglais qu'en espagnol / allemand.										
C	PARTICIPER EN CLASSE D'ANGLAIS										
12	Je suis satisfait(e) de ma participation en anglais (= je fais <u>assez</u> d'efforts).										
13	Je pense que je pourrais participer plus souvent (= je peux faire <u>plus</u> d'efforts).										
D	CE QUI M'EMPÊCHE DE PARTICIPER										
14	J'ai peur de faire des fautes.										
15	Je suis timide.										
16	J'ai peu confiance en moi / en mes capacités.										
17	J'ai peur du regard / jugement de mes camarades.										
18	J'ai peur du regard / jugement de mon professeur.										
19	Je veux m'exprimer mais la barrière de la langue me bloque.										

E	CE QUI M'ENCOURAGE À PARTICIPER				
20	Je sais que pour progresser en langues, je dois parler.				
21	J'ai besoin que mon professeur m'encourage et me félicite.				
22	Je suis plus motivé(e) s'il y a une note de participation.				
F	MA PERCEPTION DE L'AUTO-ÉVALUATION				
23	J'aimerais m'auto-évaluer sur ma participation (à l'aide d'une fiche).				
24	Je pense que je serais plus autonome.				
25	J'apprécie qu'on me donne des responsabilités.				
26	J'ai peur de ne pas être assez objectif (me surévaluer // sous-évaluer).				
27	Je préfère que le professeur me note lui-même.				

As-tu une fiche d'auto-évaluation de la participation en espagnol / allemand ? **NON - OUI**

As-tu répondu sérieusement à ce questionnaire ? **NON - OUI**

Annexe 2. Post-test : « Questionnaire II.1 »

La participation en classe d'anglais – Questionnaire II.1

Voici un second questionnaire qui aidera à mieux comprendre la perception de la participation en classe des collégiens. Tu ne seras ni évalué(e), ni jugé(e). Les résultats seront traités de manière anonyme. Merci de bien vouloir répondre correctement et le plus sincèrement possible.

Nom : _____ **Prénom :** _____ **Classe :** _____

Pour chaque situation, coche la case qui te correspond le mieux.

☹- Pas du tout d'accord		☹ Pas d'accord	☺ D'accord	☺+ Tout à fait d'accord	☹	☹	☺	☺
					-			+
G	PARTICIPER EN CLASSE D'ANGLAIS							
28	Je suis satisfait(e) de ma participation en anglais (= j'ai fait assez d'efforts).							
29	Je pense que j'aurais pu participer plus souvent (= j'aurais pu faire plus d'efforts).							
H	CE QUI M'ENCOURAGE À PARTICIPER							
30	Je me suis forcé(e) à participer puisqu'il y avait une note de participation.							
I	MA PERCEPTION DE L'AUTO-ÉVALUATION							
31	J'ai apprécié m'auto-évaluer sur ma participation (à l'aide d'une fiche).							
32	J'ai été plus autonome.							
33	J'ai apprécié qu'on me donne des responsabilités.							
34	J'ai réussi à avoir été assez objectif (ne pas me surévaluer // sous-évaluer).							
35	J'aurais préféré que le professeur me note lui-même sur ma participation.							
J	BILAN							
36	J'ai <u>plus</u> participé qu'avant d'avoir une fiche d'auto-évaluation (= quantité).							
37	J'ai <u>mieux</u> participé qu'avant d'avoir une fiche d'auto-évaluation (= qualité).							
38	J'ai apprécié de faire un bilan de ma participation chaque semaine.							
39	J'ai pris compte du bilan de la semaine pour m'améliorer la semaine suivante.							
40	J'ai mieux compris quels étaient mes points forts et mes points faibles.							
41	Je souhaite recommencer l'expérience.							
42	J'ai trouvé la fiche d'auto-évaluation facile à utiliser.							

As-tu répondu sérieusement à ce questionnaire ?

NON - OUI

Annexe 3. Post-test : « Questionnaire II.2 »

La participation en classe d'anglais – Questionnaire II.2

Voici un second questionnaire qui aidera à mieux comprendre la perception de la participation en classe des collégiens. Tu ne seras ni évalué(e), ni jugé(e). Les résultats seront traités de manière anonyme. Merci de bien vouloir répondre correctement et le plus sincèrement possible.

Nom : _____ **Prénom :** _____ **Classe :** _____

Pour chaque situation, coche la case qui te correspond le mieux.

☒- Pas du tout d'accord		☒ Pas d'accord		☺ D'accord		☺+ Tout à fait d'accord		☒	☒	☺	☺
								-			+
K	PARTICIPER EN CLASSE D'ANGLAIS										
28	Je suis satisfait(e) de ma participation en anglais (= j'ai fait assez d'efforts).										
29	Je pense que j'aurais pu participer plus souvent (= j'aurais pu faire plus d'efforts).										
L	CE QUI M'ENCOURAGE À PARTICIPER										
30	Je me suis forcé(e) à participer puisqu'il y avait une note de participation.										
M	MA PERCEPTION DE L'AUTO-ÉVALUATION										
31	J'aurais préféré m'auto-évaluer sur ma participation (à l'aide d'une fiche).										
32	J'aurais voulu plus d'autonomie dans mon évaluation.										
33	J'aurais apprécié qu'on me donne des responsabilités.										
34	J'aurais eu peur de ne pas avoir été assez objectif (me surévaluer // sous-évaluer)										
35	J'ai apprécié que le professeur me note lui-même sur ma participation.										
N	BILAN										
36	Je pense que j'aurais <u>plus</u> participé avec une fiche d'auto-évaluation (= quantité).										
37	Je pense que j'aurais <u>mieux</u> participé avec une fiche d'auto-évaluation (= qualité).										
38	Je pense que j'aurais apprécié faire un bilan de ma participation chaque semaine.										
39	Je pense que j'aurais pris en compte le bilan de la semaine pour m'améliorer la semaine suivante.										
40	Je pense que j'aurais mieux compris quels étaient mes points forts et mes points faibles.										
41	Je souhaiterais tenter l'expérience.										

As-tu répondu sérieusement à ce questionnaire ?

NON - OUI

Annexe 4. Fiche d'auto-évaluation et fiche d'évaluation

Participation en classe d'anglais > D1.2 «Prend des initiatives en classe, s'exprime et communique à l'oral»

Auto-évaluation	Semaine 1		Semaine 2		Semaine 3		Semaine 4		Note
Critères :	Moi	Professeur	Moi	Professeur	Moi	Professeur	Moi	Professeur	
La fréquence à laquelle je lève la main									
La fréquence à laquelle je prends la parole									
La qualité de ce que je dis (in English of course!)									
La qualité de mon attention et de mon écoute envers mon professeur et mes camarades									
Ma capacité à rebondir sur ce que disent mes camarades									
Totaux :									
Maîtrise : Insuffisante - Fragile - Satisfaisante									

Participation en classe d'anglais > D1.2 «Prend des initiatives en classe, s'exprime et communique à l'oral»

Évaluation	Semaine 1		Semaine 2		Semaine 3		Semaine 4		Note
La fréquence à laquelle je lève la main									
La fréquence à laquelle je prends la parole									
La qualité de ce que je dis (in English of course!)									
La qualité de mon attention et de mon écoute envers mon professeur et mes camarades									
Ma capacité à rebondir sur ce que disent mes camarades									
Totaux :									
Maîtrise : Insuffisante - Fragile - Satisfaisante									

Annexe 5. Grille d'évaluation critériée

Participation en classe d'anglais

Compétence du socle : D1.2 «Prend des initiatives en classe, s'exprime et communique à l'oral»

Critères :	☹- 1	☺ 2	☺ 3	☺+ 4	BONUS / MALUS +1 / -1
La fréquence à laquelle je lève la main	Je ne cherche jamais à participer.	Je cherche rarement à participer.	Je cherche parfois à participer.	Je cherche très souvent à participer.	
La fréquence à laquelle je prends la parole	Je ne parle que quand je suis interrogé(e) .	Je prends rarement la parole et ne parle pas à toutes les séances .	Je parle au moins une fois par séance .	Je parle plusieurs fois par séance .	- - - Je prends la parole sans lever la main ou coupe la parole.
La qualité de ce que je dis (in English of course!)	Je dis des mots de français ou ce qui me passe par la tête.	Je dis des mots isolés ou je répète ce qui a déjà été dit .	Je fais des phrases simples .	Je fais l'effort de faire des phrases plus longues ou plus complexes . Je peux aussi m'auto-corriger .	+++ J'utilise le Classroom English - - - Je n'utilise pas le Classroom English et parle français .
La qualité de mon attention et de mon écoute envers mon professeur et mes camarades	Je n'écoute ni mon professeur, ni mes camarades et je fais toujours répéter .	J' écoute à moitié mon professeur et je dois souvent faire répéter ce qu'il a dit. Je n'écoute pas mes camarades et ne suis pas capable de répéter ce qu'ils ont dit.	J' écoute le professeur et suis capable de répéter ce qu'il a dit. Mais, je n'écoute pas mes camarades et ne suis pas capable de répéter ce qu'ils ont dit.	J' écoute mon professeur et mes camarades . Je suis capable de répéter tout ce qui a été dit.	- - - Je bavarde / dérange les autres.
Ma capacité à rebondir sur ce que disent mes camarades	Je ne cherche pas à réagir à ce que mes camarades disent.	Je peux corriger les erreurs de mes camarades si on me les signale.	Je peux corriger les erreurs de mes camarades et compléter ce qu'ils disent si on me le demande.	Je peux corriger spontanément les erreurs de mes camarades, compléter ce qu'ils disent et donner mon opinion .	

Marion BOUCHET

L'impact de l'auto-évaluation de la participation orale sur l'investissement des élèves en classe d'anglais

Résumé :

Si pour apprendre une langue étrangère s'exprimer devient incontournable, qu'en est-il de la participation en classe d'anglais ? Elle n'est alors pas à confondre avec l'expression orale en interaction (considérée comme une activité langagière à part entière dans le CECRL) car la participation relève davantage de l'implication de l'élève. Cette implication se décline alors en temps de parole mais aussi d'écoute et d'interaction. Un moyen d'encourager cette participation serait de se focaliser sur la performance de l'élève en termes d'investissement. Pour ce faire, un dispositif d'auto-évaluation de la participation a été mis en place afin de mesurer le degré d'implication des élèves de 4^{ème} en classe d'anglais.

Mots-clés : auto-évaluation, investissement, participation orale, écoute, interaction

Abstract :

If speaking practice is essential to learn any foreign language, what about oral participation during the English class? Participation is not to be mistaken with Spoken Interaction (considered as an institutional skill according to CEFR) because it relies more on student's involvement. Involvement can be proven through speaking, listening and means of interaction. A way to incite students to participate in class would be to focus on student's performance regarding their commitment. To do so, self-assessment measures were set up in order to measure Y9 students' level of involvement during the English class.

Keywords : self-assessment, commitment, oral participation, listening, interaction