



Année universitaire 2021-2022

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Anglais

**Apprentissage, autonomie et évaluation formative :
où se situe la limite entre guider et aider ?**

Présenté par Solène BUFFIERE

Mémoire de M2 encadré par Céline ROUSSEL

Sommaire

1. Introduction.....	1
2. État de l'art.....	2
2.1 Évaluations et apprentissages.....	2
2.1.1 Qu'est-ce que l'apprentissage ?.....	2
2.1.2 Qu'est-ce que l'activité évaluative ? Pourquoi se solde-t-elle par l'attribution d'une note ?.....	2
2.1.3 Recherches sur l'évaluation en didactique des langues : des préconisations plus que des pratiques.....	3
2.1.4 Conclusion.....	4
2.2 L'évaluation formative : créer un continuum entre apprentissage et évaluation sommative.....	4
2.2.1 Évaluation formative ou sommative : deux conceptions irréconciliables ?.....	4
2.2.2 Les stratégies d'évaluation formative : une compétence requise chez l'enseignant.....	5
2.2.3 L'effet positif de l'évaluation formative chez les apprenants.....	5
2.2.4 Initiatives en faveur de l'accompagnement et de la progression au sein de l'apprentissage : l'exemple de l'évaluation par compétences.....	5
2.2.5 Conclusion.....	6
2.3 La compréhension de l'oral : une tâche complexe d'évaluation formative.....	6
2.3.1 Approche cognitive de la compréhension de l'oral : une tâche de construction du sens.....	7
2.3.2 Le rôle prépondérant de la mémoire dans la compréhension de l'oral et le risque de surcharge cognitive.....	8
2.3.3 Comment progresser en compréhension de l'oral ?.....	8
2.3.4 Conclusion.....	9
2.4 L'autonomie comme aboutissement de l'apprentissage.....	9

2.4.1 Apprentissages explicites : la procéduralisation.....	9
2.4.2 Autonomie langagière et autonomie d'apprentissage.....	10
2.4.3 Les instructions officielles encourageant l'autonomie sont-elles inadaptées à l'institution éducative ?.....	10
2.4.4 Le rôle de l'enseignant dans le développement de l'autonomie chez l'apprenant.....	10
2.4.5 Conclusion.....	11
3. Problématique et hypothèses.....	12
4. Méthode.....	13
4.1 Les accompagnements mis en place.....	13
4.1.1 Le travail en groupe.....	13
4.1.2 Les aides à disposition : la fiche d'accompagnement.....	13
4.2 La progression vers l'autonomie langagière et d'apprentissage.....	15
4.2.1 La suppression des accompagnements : vers une autonomie langagière.....	15
4.2.2 Donner du sens à la tâche de compréhension de l'oral : vers une autonomie d'apprentissage.....	15
4.3 Observer la progression des élèves vers une amélioration des performances et un développement de l'autonomie.....	16
4.3.1 De la progression dans l'évaluation pour développer l'autonomie des élèves.....	16
4.3.2 Les présentations orales.....	16
4.3.3 Le portfolio.....	16
4.3.4 Pré-test et post-test ; groupe expérimental et groupe témoin.....	17
4.4 Conclusion.....	18
5. Résultats.....	19
5.1 L'évolution des performances en compréhension globale et détaillée des groupes expérimentaux.....	19
5.2 Présentation de l'évolution représentative de la prise de notes d'une élève, élève 1 dans le groupe expérimental A.....	19

5.2.1 Présentation de l'élève 1, groupe expérimental A.....	20
5.2.2 Description de la prise de notes du pré-test.....	20
5.2.3 Description de la prise de notes du post-test.....	20
5.3 L'évolution des auto-évaluations des élèves de leurs performances en compréhension globale et en compréhension détaillée.....	20
5.4 Identification et évolution des connaissances utilisées lors d'une tâche de compréhension de l'oral, des points forts et des points faibles relevés par les élèves.....	22
5.4.1 Identification et évolution des connaissances utilisées lors d'une tâche de compréhension de l'oral.....	22
5.4.2 Identification et évolution des points forts et des points faibles relevés par les élèves lors du pré-test et du post-test.....	22
5.5 Identification des points forts et des points faibles relevés par les élèves dans leur portfolio.....	24
5.6 Fiches d'aides et développement de l'autonomie.....	25
5.7 Conclusion.....	25
6. Discussion.....	26
6.1 Re-contextualisation.....	26
6.2 Validation ou invalidation des hypothèses.....	26
6.2.1 Première hypothèse : de meilleures performances en compréhension de l'oral.....	26
6.2.2 Seconde hypothèse : le développement de l'autonomie langagière et d'apprentissage.....	27
6.2.3 Conclusion.....	29
6.3 Limites et perspectives.....	29
6.3.1 Quelques limites de cette étude.....	29
6.3.2 Pour aller plus loin dans l'étude.....	30
6.3.3 Répercussions de cette étude sur ma pratique professionnelle.....	30
7. Conclusion.....	31

1. Introduction

Ce mémoire porte sur la possibilité d'introduire de la progression et de l'aide dans le cadre d'évaluations dans l'apprentissage de l'anglais, en particulier au sein de l'évaluation formative de la compréhension de l'oral. En effet, cette activité langagière semble tout à fait adaptée à la mise en place d'accompagnements personnalisés auprès des apprenants dans le but de favoriser le développement d'une autonomie à la fois langagière et d'apprentissage. Ainsi, la mise en place d'accompagnements et d'une progression au sein de l'évaluation formative de la compréhension de l'oral sera étudiée et expérimentée. Mon mémoire se destine à remettre en question la conception de l'évaluation traditionnelle, perçue comme une activité survenant en fin d'apprentissage et ayant pour but de dresser un bilan des acquis des apprenants. Je souhaite en effet démontrer que l'évaluation est à inclure au sein d'un apprentissage sur le long terme et qu'elle se doit d'être un moment d'échange privilégié au cours duquel l'enseignant aide l'apprenant à faire le point sur sa progression, sur ses acquis et ses difficultés.

Cette idée me vient de mon stage d'observation au cours duquel j'ai eu l'opportunité d'assister à une séance d'évaluation formative de compréhension de l'oral avec des élèves en classe de première tronc commun. Lors de cette évaluation, ma tutrice a fait le choix de proposer de nombreuses écoutes du document sonore, de fournir à ses élèves des rappels méthodologiques sur la réalisation de la tâche et le compte-rendu attendu, de répondre à leurs questions et de leur apporter une aide individualisée et des conseils précis et adaptés à leurs besoins. Si cela m'a étonnée dans un premier temps, la mise en place de ces accompagnements personnalisés m'a d'autant plus surprise par son apparente efficacité. En effet, j'ai pu observer des apprenants investis et soucieux de produire un travail de qualité et qui progressaient à leur rythme, en disposant de toute l'aide dont ils avaient besoin, afin d'acquérir progressivement l'autonomie nécessaire à la réussite de cette épreuve du baccalauréat.

Cette approche de la compréhension de l'oral et de l'évaluation m'ayant beaucoup intéressée et questionnée, je vais tenter de démontrer dans ce mémoire que la mise en place d'accompagnements individualisés lors d'une tâche d'évaluation est bénéfique pour les apprenants et favorise le développement de l'autonomie. Pour cela, je vais tout d'abord faire un point sur les recherches actuelles, puis proposer une expérimentation dont je présenterai les résultats, que j'interpréterai et que je discuterai avant de conclure.

2. État de l'art

2.1 Évaluations et apprentissages

2.1.1 Qu'est-ce que l'apprentissage ?

Avant d'évoquer l'évaluation et le rôle de l'enseignant dans le développement de l'autonomie chez les apprenants, il semble essentiel de définir ce qu'est l'apprentissage. Il peut être décrit par l'acquisition de savoirs déclaratifs, de savoirs procéduraux et d'un savoir être dans un domaine restreint. Ces savoirs font alors l'objet d'évaluations régulières visant à attester leur acquisition chez l'apprenant. Cependant, en quoi consiste l'activité évaluative ?

2.1.2 Qu'est-ce que l'activité évaluative ? Pourquoi se solde-t-elle par l'attribution d'une note ?

Selon le TLFi, l'évaluation est l' « action d'évaluer, d'apprécier la valeur (d'une chose) ». Elle semble donc être un jugement de valeur établi à partir de comportements observables vis-à-vis d'un comportement idéal (Seurraat, 2019).

Pour étudier le processus de l'évaluation, Mottier Lopez (2017) propose une modélisation de l'activité éducative dans laquelle le référentiel est un objet matérialisé auquel sont confrontées les productions des élèves. Néanmoins, son expérimentation démontre également l'existence d'une « perspective située » entre l'activité évaluative elle-même, les apprentissages évalués et les contextes sociaux et institutionnels. Au lycée notamment, le résultat de l'évaluation se traduit souvent par une note, représentation synthétique de la valeur attribuée à une production d'élève. Mais pourquoi donne-t-on une note ?

La note attribuée à une performance lors d'une évaluation est le résultat exprimé par un nombre à l'issue d'observations, d'interprétations et de comparaisons avec des critères de réussite pré-établis (Seurraat, 2019). Cette évaluation chiffrée est étudiée et questionnée par Maulini (1996) qui associe la présence persistante de la note dans notre système d'enseignement actuel à la nécessité de classer les élèves dans une logique de sélection. Ce besoin de hiérarchiser les élèves sur le principe du mérite remonte à la formation des collèges jésuites au XVI^e siècle, mais ce n'est qu'en 1890 que l'échelle de notation de 0 à 20 a été officialisée en France (Maulini, 1996). La note, dont l'étymologie latine signifie « marque de reconnaissance », est aujourd'hui également perçue comme une récompense : cette conception de la note trouve son origine dans les distributions de prix, systématisées dans les écoles en

France à partir de 1822 (Maulini, 1996). Maulini (1996) mentionne les débats houleux divisant la population au sujet de la conception de la note lors de ces dernières décennies. Bourdieu et Champagne (1993), entre autres, s'indignent face à cet outil qu'ils décrivent en contradiction avec les ambitions démocratiques du système d'enseignement qui reproduit et légitime ainsi les inégalités sociales. Finalement, pour Maulini (1996), c'est le système scolaire qui a rendu nécessaire la notation dans l'évaluation. Il suggère donc que le système doit être repensé. Ce mémoire s'inscrit dans cette démarche de reconsidérer l'évaluation, en prenant appui sur l'enseignement des langues étrangères pour étudier la possibilité d'inclure de la progression et de l'aide au sein de ces tâches d'évaluation. Ainsi, quelles sont donc les préconisations institutionnelles actuelles concernant l'évaluation des langues étrangères ?

2.1.3 Recherches sur l'évaluation en didactique des langues : des préconisations plus que des pratiques

Huver (2019) mentionne le CECRL (2001), Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, comme étant le résultat des recherches en didactique des langues sur l'évaluation, menées par le Conseil de l'Europe depuis les années 1970 dans le but de promouvoir une diversité linguistique et une citoyenneté commune au sein de l'Union Européenne. Le CECRL fournit des outils pour évaluer les apprentissages selon des critères et descripteurs précis dans une logique d'évaluation positive. Celle-ci est centrée sur la perspective actionnelle qui conçoit l'apprenant comme un acteur social utilisant la langue comme un outil à des fins de communication dans une situation donnée (Huver, 2019). Par conséquent, le CECRL, et en particulier la création d'outils servant l'activité évaluative, participe à redéfinir l'évaluation dans l'apprentissage des langues étrangères en s'éloignant d'une « évaluation sanction » pour favoriser une « évaluation positive ».

Selon Huver (2019), l'« évaluation sanction », critiquée par de nombreux chercheurs, se focalise sur les « fautes » commises par les apprenants lors de l'évaluation de leur apprentissage, que l'enseignant « sanctionne » en soustrayant des points à leur note. Au contraire, l'« évaluation positive » tend à être davantage un soutien explicite aux apprentissages en ayant pour but de « rassurer » les élèves, en se concentrant sur leurs réussites et leur progression, tout en s'appuyant sur des descripteurs et des critères vus comme des outils (Ifé, 2014). Pour Huver (2019), ces derniers permettent alors d'assurer une cohérence entre enseignement et évaluation, pour faire de cette dernière un levier permettant

d'agir sur l'apprentissage.

2.1.4 Conclusion

Ainsi, la conception de l' « évaluation positive » correspond à une vision formative de l'évaluation, conçue comme une aide à l'apprentissage dans laquelle l'auto-évaluation, la co-évaluation et l'évaluation mutuelle entrent en jeu. Nous observons donc un changement progressif de la conception de l'évaluation qui se rapproche de plus en plus d'une évaluation centrée sur l'élève et sur sa progression. Par conséquent, comment l'évaluation formative parvient-elle à réconcilier le besoin d'évaluer les acquis des apprenants et la mise en place d'une aide individualisée visant à instaurer un accompagnement et une progression au sein de l'apprentissage ?

2.2 L'évaluation formative : créer un continuum entre apprentissage et évaluation sommative

2.2.1 Évaluation formative ou sommative : deux conceptions irréconciliables ?

Depuis longtemps, l'évaluation sommative est privilégiée en France. Elle est réalisée à la fin d'un cursus afin de faire le bilan des connaissances et compétences acquises par l'apprenant. L'enseignant devient donc examinateur et doit faire preuve d'objectivité et de neutralité. Dans le cadre des évaluations certificatives, l'évaluation sommative est considérée comme nécessaire car elle a pour but de donner un jugement « officiel » sur l'apprentissage d'un apprenant, dans un esprit de compétition et de sélection (Perrenoud, 2001).

Au contraire, Perrenoud (2001) voit l'évaluation formative comme ayant pour objectif d'aider l'apprenant dans son processus d'apprentissage en l'accompagnant vers les objectifs de formation. Ce type d'évaluation se base avant tout sur l'observation de la progression des acquis et des difficultés rencontrées par l'apprenant au fil de son apprentissage. Le diagnostic réalisé par l'enseignant en tant que formateur est suivi d'une étape de remédiation, au cours de laquelle l'enseignant met en place des stratégies pour dépasser les difficultés et atteindre les objectifs visés (Algan, Constantin, Delpeuch, Huillery et Prost, 2018).

L'évaluation formative et l'évaluation sommative sont alors « deux phases du même travail, fondées sur les mêmes données, mais utilisées dans des postures et à des fins différentes » (Perrenoud, 2001, p. 5). Quant à Algan et al. (2018), ils insistent sur le caractère complémentaire de ces deux formes d'évaluation : l'évaluation formative est utilisée de façon

continue pour encourager les élèves dans leur progression individuelle tandis que l'évaluation sommative est employée de façon ponctuelle pour faire le point sur leur acquisition. Par conséquent, quelles sont les stratégies d'évaluation formative à privilégier pour accompagner les élèves dans leurs apprentissages et les préparer au mieux à l'évaluation sommative ?

2.2.2 Les stratégies d'évaluation formative : une compétence requise chez l'enseignant

Certains chercheurs ont énuméré les stratégies que tout enseignant devrait mettre en place dans le cadre d'évaluations formatives. Être capable de les élaborer constituerait l'une des qualités requises pour enseigner (Shulman, 1986). Cette conception de stratégies visant à faciliter l'apprentissage se distingue donc de la transmission brute de savoirs selon Fagnant et Demonty (2019). Cependant, en quoi l'accompagnement mis en place par l'évaluation formative est-il bénéfique pour les apprenants ? Quels en sont les effets ?

2.2.3 L'effet positif de l'évaluation formative chez les apprenants

Butler et Nissan démontrent l'effet positif de l'évaluation formative en 1986 par de meilleures performances créatives, une réduction de l'anxiété et une augmentation de l'intérêt. Crouzevialle et al. (2015), eux, mettent en évidence ses effets bénéfiques chez les élèves les plus performants. Enfin, Fuchs et Fuchs (1986) révèlent de meilleures performances chez les élèves en situation de handicap. Ainsi, en instaurant un climat d'accompagnement personnalisé, l'évaluation formative apparaît favoriser la progression de tous les élèves en inhibant la comparaison sociale, l'anxiété et en accroissant la motivation (Algan et al., 2018).

2.2.4 Initiatives en faveur de l'accompagnement et de la progression au sein de l'apprentissage : l'exemple de l'évaluation par compétences

Morrissette (2010) témoigne de la présence grandissante d'initiatives internationales et nationales en ce qui concerne l'instauration d'une progression dans l'apprentissage. Par exemple, « Ev@lang collège » dans le cadre du « Plan langues vivantes », est un plan d'action mis en œuvre par le ministère français de l'éducation nationale dans le but d'encourager une meilleure maîtrise des langues étrangères. Il s'agit d'un test adaptatif de positionnement numérique en anglais pour les classes de troisième qui permet que chacun puisse avancer à son rythme et à sa manière pour parvenir aux mêmes objectifs. Ainsi le projet « Ev@lang collège » s'inclut dans une dynamique éducative promouvant une progressivité et une différenciation au cœur d'une tâche d'évaluation.

En France, depuis les années 2000, un grand nombre de collèges, appelés « collèges sans note », ont pris l'initiative d'abandonner la notation en faveur de l'évaluation par compétences et de l'utilisation de couleurs, de lettres ou d'appréciations pour synthétiser l'acquisition ou non de compétences spécifiques attendues (Algan et al., 2018). Cette évaluation par compétences se caractérise ainsi par l'élaboration de critères visant à définir les objectifs d'apprentissage en décomposant la tâche d'évaluation en une liste de compétences à maîtriser pour parvenir à sa réalisation (Mottier Lopez, 2017). Cependant, on remarque une absence de changement drastique au niveau de la conception de l'évaluation puisque sa fonction demeure celle d'établir un bilan du niveau de la performance des élèves et reste donc éloignée des objectifs de l'évaluation formative. Selon Algan et al. (2018), cette séparation entre évaluation par compétences et évaluation formative est à corriger afin que cette conception innovante de l'évaluation puisse entraîner des effets bénéfiques sur les apprentissages des apprenants. En effet, suite à leur expérimentation, la démarche n'a pas obtenu de résultats probants quant à l'influence de l'évaluation par compétences sur les acquis d'élèves en classe de troisième lors des épreuves du Diplôme National du Brevet. Pour Algan et al. (2018), afin qu'elle soit efficace, l'évaluation par compétences devrait s'apparenter à une transformation complète du système pour se rapprocher de l'évaluation formative en instaurant une réelle progression dans l'apprentissage et ainsi dans l'évaluation.

2.2.5 Conclusion

Les bénéfices de l'évaluation formative sur les apprentissages des élèves ne sont plus à démontrer. Néanmoins, la conception de l'évaluation nécessite encore d'être repensée en faveur d'un accompagnement individualisé des élèves puisque la suppression des notes ne suffit pas pour instaurer une progression dans l'apprentissage. L'enjeu est donc de mettre en place au quotidien des stratégies favorisant l'accompagnement des élèves. Pour ce faire, j'ai choisi l'activité langagière de la compréhension de l'oral, tout à fait propice à la mise en place d'un accompagnement et d'une progression au sein de l'apprentissage.

2.3 La compréhension de l'oral : une tâche complexe d'évaluation formative

Selon Roussel et Tricot (2015), la compréhension de l'oral est à la fois une compétence essentielle à l'apprentissage d'une langue étrangère mais aussi la plus difficile et angoissante pour les apprenants. On peut alors s'interroger sur ce qui rend la réalisation de cette tâche si

difficile.

2.3.1 Approche cognitive de la compréhension de l'oral : une tâche de construction du sens

Le but de la compréhension de l'oral est de construire du sens à partir de données sonores. Roussel (2014) définit la tâche de compréhension de l'oral d'un point de vue cognitif avec le modèle d'Anderson (1995) qui représente la construction du sens en trois phases : la perception, l'analyse des éléments syntaxiques et l'interprétation.

Roussel (2014) explique que la perception met en jeu des processus cognitifs de bas niveau ascendants (*bottom-up*) puisque l'oreille transforme des vibrations acoustiques en signaux nerveux décryptés par le cerveau. Cependant, comme l'explique Guichon (2004), l'étape de perception implique également une sélection car seules les informations jugées pertinentes sont collectées par la mémoire de travail. Brièvement, il s'agit d'un système à capacité limitée dans lequel la boucle phonologique permet de stocker temporairement les données reçues à des fins d'utilisation immédiate (Baddeley, 2000 ; Baddeley et al. 2001). Selon Rost (1994) et Gineste et Le Ny (2002), l'activité de compréhension de l'oral se base sur la reconnaissance lexicale menant à la compréhension de mots-clés qui suffisent pour construire le sens du message en inférant des relations entre eux. Ces mots-clés sont alors à privilégier lors de la prise de notes (Guichon, 2004). Celle-ci apparaît être essentielle en tâche de compréhension de l'oral puisqu'elle permet de conserver une trace écrite des idées importantes d'un message oral fugace et ainsi de soulager la mémoire de travail. Comme Pajean (2000) le suggère, l'enseignant doit donc aider les apprenants à acquérir la technique requise par cette tâche.

Les représentations mentales sont des illustrations construites par le cerveau à partir de l'analyse de ce qui est entendu et sont constamment actualisées avec les nouveaux éléments perçus (Guichon, 2004). Ces représentations mentales sont facilitées par l'élaboration d'hypothèses qui précèdent et ponctuent la tâche de compréhension et qui permettent l'activation de connaissances pertinentes stockées dans la mémoire à long terme (Roussel et Tricot, 2015).

Roussel et Tricot (2015) définissent la dernière phase du modèle d'Anderson (1995), l'interprétation, par l'utilisation de ces informations stockées en mémoire à long terme qui « descendent » (*top-down*) en mémoire de travail pour être confrontées aux informations perçues afin de construire le sens. Guichon (2004) parle d'une renégociation continue entre la

représentation externe construite à partir de l'input sonore et la représentation interne.

2.3.2 Le rôle prépondérant de la mémoire dans la compréhension de l'oral et le risque de surcharge cognitive

La communauté scientifique s'accorde sur la complémentarité des processus ascendants de décodage et descendants d'interprétation pour construire efficacement le discours. Il faut donc « combiner deux sortes d'informations, agréger de l'information venue du dehors, qui entre par les oreilles ou les yeux, avec de l'information venue de dedans, tirée de la mémoire du comprendre » (Gineste et Le Ny, 2002, p.104).

Roussel (2014) définit alors l'enjeu comme étant d'alléger les processus de traitement de bas niveau et de haut niveau. Il propose tout d'abord d'établir des stratégies d'ordre cognitif concernant les processus ascendants de décodage, qui sont souvent à l'origine d'une surcharge cognitive en mémoire de travail en raison de leur faible automatisation, puis des stratégies d'ordre métacognitif concernant les processus descendants d'interprétation, comme l'anticipation et l'élaboration d'hypothèses, dans le but de guider et d'orienter l'écoute et la compréhension. Ainsi, quels moyens peuvent être mis en œuvre afin de favoriser la progression des performances en compréhension de l'oral ?

2.3.3 Comment progresser en compréhension de l'oral ?

Pour faciliter l'approche de cette activité complexe et guider les élèves dans leur progression, Rost (2002) propose un référentiel de capacités opératoires énumérant les savoir-faire mobilisés par la compréhension de l'oral, comme la faculté à deviner les mots inconnus et à prévoir ce qui va être dit dans le document sonore. Ce référentiel est mentionné par Guichon (2004) comme pouvant être utilisé par l'enseignant pour créer des micro-tâches ayant pour objectif de développer chaque compétence de manière distincte.

Concernant les activités préparatoires à l'écoute, Vandergrift (2011) affirme que l'élaboration d'hypothèses permet un traitement plus efficace du document sonore en mémoire de travail car la charge cognitive s'en trouve allégée. Néanmoins, Roussel et Tricot (2015) démontrent que les hypothèses portant sur la macrostructure du document permettent de meilleurs résultats en compréhension que les hypothèses portant sur la microstructure de l'input sonore uniquement car le fait de s'interroger sur le contenu sémantique du document permet également de mobiliser des connaissances lexicales pertinentes.

Afin de favoriser le développement de la compétence langagière de la compréhension de

l'oral, Ellis (2003), Skehan et Foster (1997, 1998) et De Keyser (2001) proposent de se concentrer sur trois paramètres : la fluidité, la justesse et la complexité. Guichon (2004) définit la fluidité par la rapidité du traitement de l'input et donc par la quantité d'informations comprises. Afin d'automatiser ces processus de bas niveau, il suggère d'instaurer une progression dans la longueur du document, le débit, les pauses et les hésitations présentes dans l'input. Concernant la justesse, il s'agit de la qualité de la reconnaissance et de la capacité à hiérarchiser les informations perçues pour construire une représentation cohérente du message (Guichon, 2004). Pour finir, il décrit la complexité comme étant la capacité à reconnaître les intentions langagières du locuteur, les niveaux de langue, les connotations culturelles, ainsi que tout ce qui se réfère au domaine du non-verbal. Par conséquent, ces trois paramètres semblent devoir faire l'objet d'accompagnements spécifiques instaurant de la progression dans l'apprentissage de l'activité langagière de la compréhension de l'oral.

2.3.4 Conclusion

La compréhension de l'oral est ainsi une tâche complexe en raison des nombreux processus cognitifs induits lors de sa réalisation. Elle repose ainsi en partie sur la mémoire, qu'il convient alors de ménager le plus possible en adoptant des stratégies spécifiques dans le cadre d'adaptations de la tâche visant l'automatisation de certains processus.

2.4 L'autonomie comme aboutissement de l'apprentissage

Afin d'être assimilés sur le long terme, les objets d'apprentissage nécessitent d'être compris, mémorisés, automatisés et enfin, assimilés. Ce processus d'apprentissage se déroule en parallèle d'un développement de l'autonomie chez l'élève, définie par Steinberg et Silverberg (1986) et Blos (1979), comme l'adoption d'une posture indépendante chez l'apprenant.

2.4.1 Apprentissages explicites : la procéduralisation

Les apprentissages dans le cadre scolaire sont de l'ordre des apprentissages explicites, qui sont automatisés suite à la volonté des individus de créer une situation d'apprentissage spécifique (Spanghero-Gaillard, 2008). Ils sont le résultat d'un processus appelé la « procéduralisation » par Spanghero-Gaillard qui se définit comme « l'automatisation des règles de production spécifiques à l'objet ; petit à petit l'individu n'exerce plus de contrôle et l'exécution de la tâche gagne en rapidité » (Spanghero-Gaillard, 2008, p. 48). Ainsi, afin de progresser en compréhension de l'oral, les apprenants doivent développer des automatismes

concernant les activités opératoires mobilisées, et ainsi devenir plus autonomes dans la réalisation de la tâche.

2.4.2 Autonomie langagière et autonomie d'apprentissage

Ciekanski (2019) distingue deux domaines au sein de l'autonomie en didactique des langues : l'autonomie langagière, définie par Cuq par la « capacité à faire face, en temps réel de manière satisfaisante, aux obligations langagières auxquelles on est confronté dans les situations de communication » (2003, p. 31), et l'autonomie d'apprentissage, caractérisée par ce même auteur telle que la « capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage » (2003, p. 31). Ces deux catégories d'autonomie sont à développer chez l'apprenant pour qu'il puisse réaliser la tâche disciplinaire à laquelle il est confronté mais également pour qu'il soit en mesure de contrôler le bon déroulement et la progression de son apprentissage.

2.4.3 Les instructions officielles encourageant l'autonomie sont-elles inadaptées à l'institution éducative ?

Selon Miller (2007) et Bailly et al. (2012), favoriser l'autonomie des apprenants aurait des effets positifs sur leur motivation, leur engagement et leurs performances. C'est pourquoi les instructions officielles valorisent de plus en plus le développement de l'autonomie chez l'apprenant, comme le montre le 7ème pilier du socle commun de connaissances et de compétences de 2005 intitulé « L'autonomie et l'initiative » (Ciekanski, 2019) ainsi que les domaines 2 « Les méthodes et outils pour apprendre » et 3 « La formation de la personne et du citoyen » du socle commun de connaissances, de compétences et de culture en vigueur depuis 2016.

L'autonomie est donc une compétence transversale qui se réfère au projet éducatif des élèves dans son ensemble (Ciekanski, 2019). Cependant, certains comme Ciekanski (2019) décrivent l'autonomie comme une compétence qui exige de nouvelles méthodes et des outils individualisés de la part de l'enseignant et qui va ainsi à l'encontre des normes existantes dans le domaine de l'enseignement.

2.4.4 Le rôle de l'enseignant dans le développement de l'autonomie chez l'apprenant

On pourrait croire que l'autonomie chez l'élève s'acquiert par une mise en retrait de l'enseignant afin qu'il puisse diriger son apprentissage et prendre des décisions par lui-même. Néanmoins, Ciekanski (2019) indique que le « soutien spécifique apporté à l'apprenant l'aide,

au contraire, à développer les critères, savoirs et savoir-faire qui lui permettent de décider de ses démarches d'apprentissage, de construire son projet d'apprentissage et de s'engager dans sa réalisation : l'apprenant apprend à apprendre, tout en réalisant les activités d'apprentissage de la langue-cible » (2019, p. 1). Pourtant, l'expression « travailler en autonomie » relève fréquemment d'une conception de l'autonomie innée puisque cela fait référence à une activité réalisée en classe ou à la maison sans aucune intervention de la part de l'enseignant. Il est donc important de concevoir l'enseignant comme un acteur essentiel au développement de l'autonomie chez l'apprenant : il doit l'accompagner et le guider dans son apprentissage vers cet objectif d'autonomie selon une approche différenciée, en lui fournissant des apports conceptuels pour faire évoluer ses représentations, ainsi que des apports méthodologiques et un soutien psychologique (Ciekanski, 2019). Quelles sont les pratiques mises en œuvre par les enseignants pour favoriser le développement de l'autonomie chez leurs élèves ?

Les pratiques autonomisantes sont expérimentées en classes de langue en France mais font l'objet de peu de recherches. Ciekanski (2019) situe ces pratiques dans différentes catégories : on trouve le méta-apprentissage, mais aussi la stochastique, qui est l'élaboration d'objectifs d'apprentissage au fil de l'évolution du projet en considérant l'imprévu comme source d'apprentissage, la praxis, qui est la décision d'agir en fonction des expériences antérieures, la redéfinition du cadre organisateur, qui est la prise en compte de l'environnement, et le réseautage, qui est la construction d'un réseau d'experts. Ainsi, on peut en déduire que l'autonomie des apprenants repose sur la capacité d'autonomie des enseignants, comme le souligne Jimenez Raya et al. (2007). Ciekanski (2019) cite également des exemples de pratiques autonomisantes comme l'auto et la co-correction par les apprenants, l'utilisation de la baladodiffusion pour la compréhension de l'oral, un suivi des apprentissages établi par un carnet de bord ou encore le dispositif « devoirs faits » pour développer des stratégies d'apprentissage adaptées chez les apprenants. Ainsi, ces pratiques autonomisantes sont ancrées dans une logique d'accompagnement de l'élève au fil de son apprentissage, propre à l'évaluation formative.

2.4.5 Conclusion

Tremblay (2003) affirme qu'au fur et à mesure de la confrontation des élèves avec ces dispositifs autonomisants, ils adaptent leurs comportements d'apprentissage en fonction des ressources et limites de la situation spécifique et deviennent ainsi plus autonomes car ils

contrôlent davantage leurs apprentissages. Dans ce cas, les TICE, Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement, peuvent alors être des outils stimulants utilisés à des fins autonomisantes. Guichon (2004) les présente comme des outils de structuration qui donnent du sens à l'apprentissage, qui l'aménagent et l'organisent pour donner à l'apprenant un certain contrôle. Ils soutiennent alors une utilisation de la langue plus authentique dans une perspective actionnelle en permettant de mieux répondre à l'hétérogénéité des élèves (Ciekanski, 2019).

3. Problématique et hypothèses

L'évaluation, ses objectifs et son lien avec les apprentissages sont aujourd'hui questionnés et redéfinis, de même que les rôles attribués aux enseignants et aux apprenants. L'évaluation formative se forge en effet peu à peu une place aux côtés de l'évaluation sommative afin d'instaurer plus de progression et plus d'accompagnement au fil de l'apprentissage. Concernant l'évaluation formative de la compréhension de l'oral, la meilleure solution pour l'enseignant semble être de guider les apprenants au mieux vers une autonomie à la fois langagière et d'apprentissage.

Il paraît alors légitime de se demander dans quelle mesure l'aide apportée aux apprenants au sein d'une évaluation formative de compréhension de l'oral est réellement bénéfique pour les apprenants et en quoi cet accompagnement au sein de l'évaluation formative favorise une progression vers l'acquisition de l'autonomie.

J'é mets tout d'abord l'hypothèse que la mise en place d'accompagnements lors d'une tâche d'évaluation formative est favorable à de meilleures performances en compréhension de l'oral.

Par ailleurs, je suppose qu'un retrait progressif de ces accompagnements pendant les évaluations favorise l'acquisition d'automatismes vis-à-vis de la réalisation de la tâche de compréhension de l'oral et conduit alors les élèves vers l'acquisition d'une autonomie langagière et d'apprentissage.

4. Méthode

Pour répondre à cette interrogation et vérifier ces hypothèses, je propose d'introduire de la progression dans l'évaluation formative de la compréhension de l'oral sur deux trimestres. Pour ce faire, je mettrai en place des évaluations guidées grâce à des adaptations, qui seront progressivement supprimées au fil de l'apprentissage et au fur et à mesure du gain en autonomie chez les apprenants, afin que les conditions d'évaluation se rapprochent davantage des conditions d'un examen certificatif au cours duquel les élèves ne sont alors plus guidés.

Cette expérimentation a lieu dans le lycée LPO de Vizille, Lycée des Métiers, Portes de l'Oisans, auprès de deux classes d'élèves en Première Générale. Même si le public de ce lycée est très hétérogène en termes de catégorie socioprofessionnelle des familles, le profil socioprofessionnel des familles des élèves soumis à cette expérimentation et du groupe témoin est relativement homogène avec une majorité d'élèves provenant d'un milieu aisé. Les deux classes soumis à l'expérimentation sont le groupe expérimental A et le groupe expérimental B, présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau : Descriptions des groupes expérimentaux A et B

	Groupe expérimental A	Groupe expérimental B
Nombre d'élèves	26	29
Répartition garçons/filles	10/16	9/20
Niveau CECRL de la majorité des élèves	B1 +	B1
Elèves à besoins particuliers	2 PAI	1 PAP 1 ESS

4.1 Les accompagnements mis en place

4.1.1 Le travail en groupe

La tâche de compréhension pourra être réalisée par groupes de niveaux de compétences afin que chaque élève avance à son rythme en utilisant ses propres outils et méthodes. Les groupes pourront alors travailler sur des documents audio différents, dont la complexité pourra être hétérogène, afin que chaque groupe reformule le document sous la forme d'un compte-rendu à présenter aux autres dans le cadre d'une tâche scénarisée.

4.1.2 Les aides à disposition : la fiche d'accompagnement

En tâche de compréhension de l'oral, qu'elle soit notée ou non, les élèves pourront avoir

accès à leur cahier, notamment à la partie « portfolio », où des outils méthodologiques seront à leur disposition. Les élèves pourront en effet consulter des fiches d'accompagnement constituées de nombreuses étapes très précises qui seront destinées à guider leur compréhension. Chaque étape permettra de structurer l'écoute avec des objectifs spécifiques formulés par des consignes précises.

Tout d'abord, la fiche d'accompagnement, présentée dans l'annexe 1, invitera les élèves à élaborer des hypothèses sur le contenu du document audio ou vidéo à partir de son titre et de leurs connaissances préalables.

Dans le cadre d'une vidéo, privilégiée dans une perspective méthodologique afin d'utiliser les images au service de la construction du sens, le premier visionnage pourra avoir lieu en entier sans le son ou pourra concerner seulement le début de la vidéo afin que les élèves élaborent de nouvelles hypothèses ou rectifient les précédentes. Ainsi, les consignes apparaissant sur la fiche d'accompagnement seront « For a video: Watch only the images and take notes. For an audio document: Listen to the beginning of the document only. Guess what this document is about. ».

Le visionnage suivant sera ensuite un visionnage global, visant une compréhension d'ensemble du document pour laquelle la consigne apparaissant sur la fiche méthodologique est celle-ci « Watch and Listen to/Listen to the whole document and take notes. Decide whether your suppositions were right or not. ».

Lors des visionnages suivants, si possible autorégulés à l'aide des TICE, le document sera segmenté en unités de sens dans le but de faciliter les repérages et la prise en notes de mots-clés et d'ainsi reconstruire au mieux le sens. À la fin de chaque segment, des consignes permettront un guidage dans la réflexion afin de relier les éléments relevés entre eux et de reconstruire le sens.

Lors d'un dernier visionnage d'ensemble, la fiche d'accompagnement poussera alors les élèves à déduire le sens général du document qui validera ou non leurs hypothèses, et à réfléchir sur le message transmis par le document qu'ils vont retenir dans le but de s'approprier l'objet d'apprentissage. Pour finir, les élèves auto-évalueront leur performance sur la fiche d'accompagnement et réfléchiront sur leur parcours d'apprentissage de la compréhension de l'oral.

Les élèves étant en classe de Première, le niveau CECRL visé en fin du cycle terminal est le niveau B2. Les élèves doivent ainsi être capables de comprendre les idées principales

d'énoncés complexes exprimés dans une langue orale standard sur des sujets familiers ou non. Par conséquent, cette fiche d'accompagnement vise à consolider la compréhension globale du document tout en développant une compréhension plus fine de ce dernier.

4.2 La progression vers l'autonomie langagière et d'apprentissage

4.2.1 La suppression des accompagnements : vers une autonomie langagière

Ces accompagnements seront progressivement retirés afin d'atteindre un objectif commun d'autonomie langagière. Le document sonore sera segmenté en un nombre décroissant de segments et les visionnages seront de moins en moins nombreux.

En ce qui concerne les fiches d'accompagnement, les élèves seront amenés à se tourner progressivement vers une fiche plus succincte, présentée dans l'annexe 2, afin de développer leur autonomie langagière dans la réalisation de la tâche en étant de moins en moins guidés. Cette progression ne se fera pas à la même vitesse pour tous les élèves : certains nécessiteront plus de temps et d'accompagnement afin de développer cette autonomie.

Les élèves seront également incités à passer du travail en groupe à un travail en binôme, puis individuel, afin de développer l'autonomie de chacun. Ils se familiariseront progressivement avec le résumé en français pour produire le compte-rendu de leur compréhension, la rédaction de ce résumé se faisant également par l'introduction d'une fiche d'accompagnement, présentée dans l'annexe 3, puis par sa suppression progressive.

4.2.2 Donner du sens à la tâche de compréhension de l'oral : vers une autonomie d'apprentissage

Je pense que comprendre le fonctionnement cognitif de la compréhension de l'oral et son lien avec la mémoire favorise la progression des performances puisque cela permet de mieux identifier les difficultés, et donc de mettre en place des stratégies adaptées pour les dépasser. Ainsi, les processus cognitifs induits par la compréhension de l'oral seront présentés aux élèves en début d'année de manière brève, simplifiée et synthétisée sous la forme d'un schéma visant à étudier le fonctionnement de la mémoire, dans le cadre de l'axe « Territoire et Mémoire » au programme, et à expliciter son lien avec la compréhension de l'oral.

L'input sonore mènera systématiquement à une tâche de production, qu'elle soit orale ou écrite, afin de transformer la tâche de compréhension de l'oral en une situation de résolution d'un problème complexe. Cela permettra une mise en perspective de la tâche de compréhension de l'oral et un apprentissage plus approfondi, ce qui permet à l'élève de

s'approprier davantage le contenu du message sonore et d'agir en tant qu'acteur social dans une situation authentique.

4.3 Observer la progression des élèves vers une amélioration des performances et un développement de l'autonomie

4.3.1 De la progression dans l'évaluation pour développer l'autonomie des élèves

Une progression sera également instaurée dans la façon d'évaluer pour tendre vers de plus en plus d'autonomie. En effet, une compétence intitulée « autonomie langagière : autonomie dans la réalisation de la tâche » sera incluse dans la grille d'évaluation vers la fin de l'expérimentation et prendra en compte l'utilisation des aides à disposition. En effet, le recours à ces aides sera encouragé en début d'année puis se fera de plus en plus rare au fur et à mesure du développement de l'autonomie des élèves.

4.3.2 Les présentations orales

Au cours du premier trimestre, les élèves prépareront par groupes de deux ou trois élèves une présentation orale de cinq minutes à partir d'un podcast ou d'une vidéo qu'ils auront choisi et écouté à la maison. Les élèves résumeront d'abord en anglais ce qu'ils auront compris et développeront ensuite leur opinion sur le sujet traité. Ils finiront par partager en français leur expérience de cette compréhension en justifiant leur stratégie d'écoute, leurs acquis, leurs difficultés et leurs objectifs de progression. Les autres élèves pourront alors prendre en notes dans leur portfolio les éléments de présentation pertinents selon eux, comme par exemple des stratégies d'écoute qu'ils aimeraient s'approprier. Une note sera attribuée collectivement par le groupe-classe d'après une grille préétablie en collaboration en début d'année.

4.3.3 Le portfolio

Le portfolio se matérialisera sous la forme d'une section à la fin du cahier d'anglais et fera l'objet d'une note sur cinq au second trimestre.

À l'intérieur de celui-ci se trouvera le schéma du fonctionnement de la mémoire en compréhension de l'oral, toutes les évaluations de compréhension de l'oral faites en classe avec la copie de l'élève, les auto et co-évaluations, mes remarques et conseils, les compréhensions de l'oral faites à la maison en entraînement, les propres expériences de l'élève en compréhension de l'anglais parlé en milieu extrascolaire (films ou séries regardés en VO(ST) par exemple ainsi que leur ressenti sur la compréhension) mais aussi le point de vue

des élèves concernant leur travail, leur implication, leur motivation, leurs performances, leurs points forts et ceux à travailler ainsi que leurs objectifs.

Il s'agit donc d'un journal de bord que l'élève pourra s'approprier en ce qui concerne le format de présentation des éléments, mais aussi à propos du contenu. Cela pourra permettre à l'élève d'adopter une démarche métacognitive et de développer une autonomie d'apprentissage en s'appropriant sa formation à la compréhension de l'oral, mais cela pourra également me servir à moi-même en tant qu'enseignante afin d'accompagner au mieux chaque élève de manière différenciée.

4.3.4 Pré-test et post-test ; groupe expérimental et groupe témoin

L'expérimentation sera menée sur deux classes de Première Générale pour qu'elles puissent toutes les deux bénéficier des effets positifs de cette expérimentation sur les apprentissages si ceux-ci sont démontrés.

Afin de collecter des données comparatives, un pré-test en début d'année et un post-test à la fin du deuxième trimestre seront mis en place auprès de mes élèves soumis à cette expérimentation, et auprès d'autres élèves de Première Générale suivant un enseignement plus classique de la compréhension de l'oral. Tous les élèves seront confrontés à une évaluation de compréhension de l'oral à ces deux reprises afin de pouvoir observer une progression au cours de l'année. Ils devront rendre compte de leur compréhension globale et fine du document. Ces tests permettront alors d'établir un bilan concernant les performances en compréhension de l'oral de chaque élève et de mettre en place une comparaison diachronique et synchronique des données obtenues. Ces données permettront de valider ou non l'hypothèse de départ concernant une progression des performances due à la mise en place d'accompagnements en évaluation formative de la compréhension de l'oral. Une expérimentation sera ensuite mise en place avec un questionnaire en français interrogeant les élèves sur leur ressenti global de l'exercice de la compréhension de l'oral, la qualité de leur compréhension, leur aisance, leur autonomie dans la réalisation de la tâche et les éventuelles difficultés rencontrées. Pour le post-test, présenté dans l'annexe 4, une question supplémentaire sera ajoutée concernant les impressions des élèves quant à un quelconque progrès depuis le premier test : « Pensez-vous avoir progressé en compréhension de l'oral depuis le premier test ? OUI NON. Si vous avez coché la case « OUI », estimez votre progression sur une échelle de 1 à 10 en cochant la case correspondante : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ». La plupart des questions présentes dans ce questionnaire seront des questions fermées auxquelles les élèves répondront en

cochant la case dont la réponse correspondante leur semble la plus adaptée afin de faciliter le traitement des données. Néanmoins, les élèves pourront compléter leurs réponses avec des remarques ou des précisions. Pour enrichir les données recueillies grâce au questionnaire, les brouillons des élèves comportant leur prise de notes seront également collectés afin d'établir des conclusions concernant le développement d'une autonomie langagière chez les élèves.

4.4 Conclusion

L'objectif de cette expérimentation est ainsi d'instaurer une progression en évaluation formative de la compréhension de l'oral. Pour cela, au début de l'année, les tâches seront multiples, centrées sur des aspects précis de la macro-tâche et guidées selon un accompagnement différencié. Le but est alors de tendre vers des tâches très peu guidées, plus libres et ne faisant l'objet d'aucune différenciation afin que les élèves fassent preuve d'autonomie dans la réalisation de la tâche.

5. Résultats

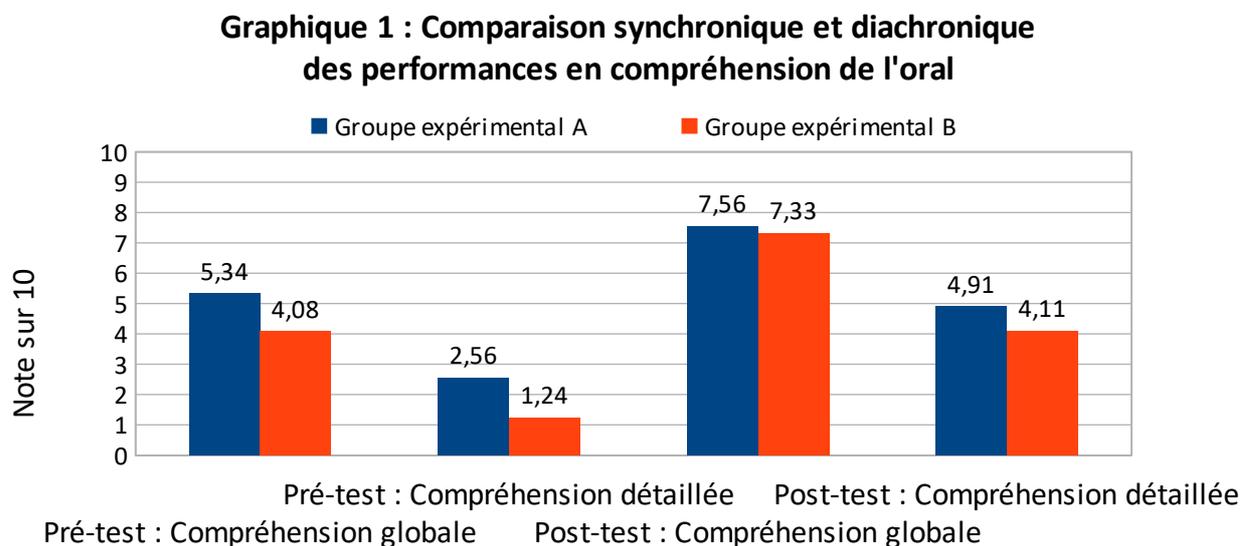
Considérons les données collectées lors des expérimentations décrites précédemment.

Les données communiquées ci-dessous sont pour certaines d'ordre quantitatif : c'est le cas par exemple des données évaluant les performances des élèves en compréhension de l'oral. D'autres données sont prises en compte dans une perspective qualitative : il s'agit entre autres de la présentation des prises de notes des élèves.

Ces données seront comparées de manière synchronique, considérant à un instant précis les similitudes et les différences entre les groupes d'élèves étudiés, mais également diachronique dans le but d'observer, ou non, une certaine évolution dans le temps d'un groupe d'élèves.

5.1 L'évolution des performances en compréhension globale et détaillée des groupes expérimentaux

Regardons maintenant l'évolution des performances entre le pré-test et le post-test représentée sur le Graphique 1. Ces performances sont évaluées sous la forme d'une note sur dix points, qui évalue la qualité de la compréhension globale et celle de la compréhension détaillée du document à l'étude pour les deux groupes expérimentaux A et B, qui correspondent aux deux classes de Première Générale soumise aux expérimentations. Les données prises en compte correspondent aux moyennes obtenues dans chaque groupe expérimental.



5.2 Présentation de l'évolution représentative de la prise de notes d'une élève, élève 1 dans le groupe expérimental A

Nous allons ensuite décrire et comparer d'un point de vue diachronique la prise de notes de l'élève 1 dans le groupe expérimental A lors du pré-test, et la prise de note de cette même élève lors du post-test afin de percevoir une quelconque évolution concernant la méthodologie adoptée. L'évolution observée dans la prise de notes de cette élève est considérée comme représentative d'un grand nombre d'évolutions observées chez les élèves soumis à ces expérimentations. Les deux prises de notes sont présentées en annexes 5 et 6.

5.2.1 Présentation de l'élève 1, groupe expérimental A

Cette élève possède un niveau B1 en compréhension de l'oral. Elle est très intéressée par la culture anglophone, très investie en classe et très impliquée dans les diverses activités proposées. Elle suit l'enseignement de spécialité LLCER Anglais.

5.2.2 Description de la prise de notes du pré-test

Tout d'abord, nous pouvons remarquer que la prise de notes, qui se fait en anglais, tient sur trois lignes et est constituée de huit mots ou groupe de mots isolés séparés par des barres obliques, ce qui peut permettre à l'élève de segmenter les unités de sens. Nous pouvons donc supposer que les mots ont été écrits les uns après les autres au fil de l'écoute ou des écoutes.

En ce qui concerne la catégorie grammaticale des mots relevés, ces derniers sont des adjectifs, des participes passés, des noms et des groupes nominaux.

Ainsi, nous pouvons conclure que la prise de notes est organisée de manière horizontale, ce qui complexifie l'ajout de mots supplémentaires lors des écoutes suivantes.

5.2.3 Description de la prise de notes du post-test

Nous pouvons d'abord mentionner que la prise de notes s'étend sur vingt lignes et compte vingt-quatre groupes de mots, ce qui est trois fois plus que lors du pré-test. L'aspect incomplet de ces lignes nous montre que l'organisation de cette prise de notes est verticale.

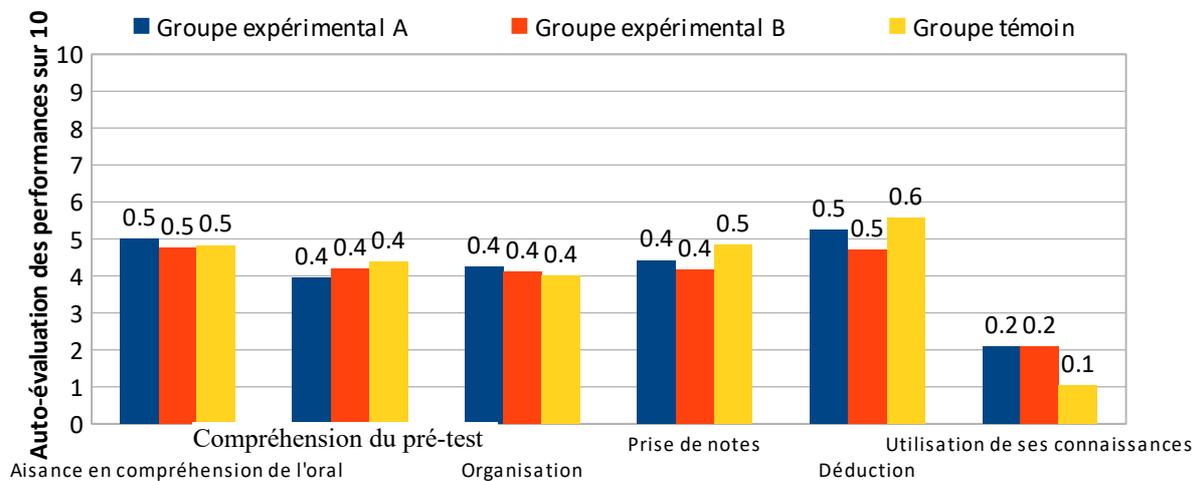
Par ailleurs, nous remarquons que les mots relevés sont parfois isolés mais qu'ils sont, la plupart du temps, écrits par groupes porteurs d'une idée directrice. En effet, les groupes de mots « kick me out of school », « taking off the child » et « we don't want to integrate » sont des exemples de morceaux de phrases relevés porteurs d'une unité de sens.

5.3 L'évolution des auto-évaluations des élèves de leurs performances en compréhension globale et en compréhension détaillée

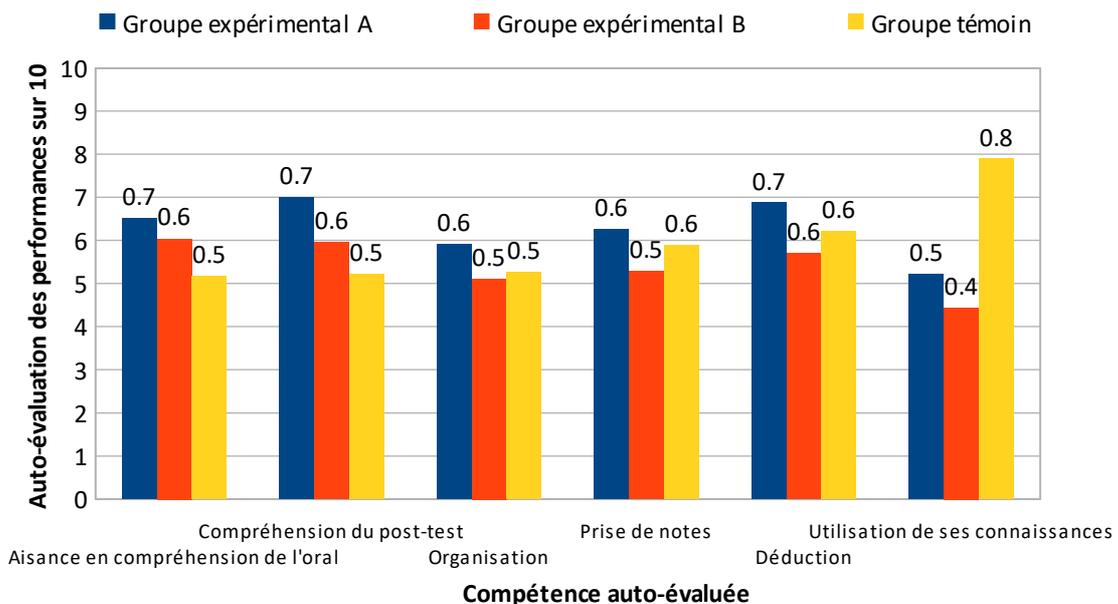
Le Graphique 2 et le Graphique 3 montrent de manière synchronique les données quantitatives récoltées à partir des auto-évaluations des élèves, chiffrées sur une échelle de 1 à

10, concernant divers aspects de la compréhension de l'oral et diverses compétences spécifiques entrant en jeu lors d'une tâche de compréhension. Les données apparaissant sur le Graphique 2 ont été collectées dans le cadre du pré-test et les données apparaissant sur le Graphique 3, dans le cadre du post-test. Ces graphiques détaillent ainsi la perception des élèves de leurs propres capacités en compréhension de l'oral en fonction des différents aspects et compétences cités. Il distingue également les performances de chaque groupe considéré, les groupes expérimentaux A et B et le groupe témoin.

Graphique 2 : Comparaison synchronique quantitative des auto-évaluations des groupes expérimentaux et témoin de compétences ciblées lors du pré-test



Graphique 3 : Comparaison synchronique quantitative des auto-évaluations des groupes expérimentaux et témoin de compétences ciblées lors du post-test



Par ailleurs, le Tableau 1 représente les estimations faites par les élèves des deux groupes expérimentaux et du groupe témoin de leur progrès entre le pré-test et le post-test, l'indicateur 0 correspondant à une absence totale de progrès et l'indicateur 10 à des progrès considérables.

Tableau 1 : Estimation sur 10 par les élèves des groupes expérimentaux et témoin de leur progression en compréhension de l'oral entre le pré-test et le post-test

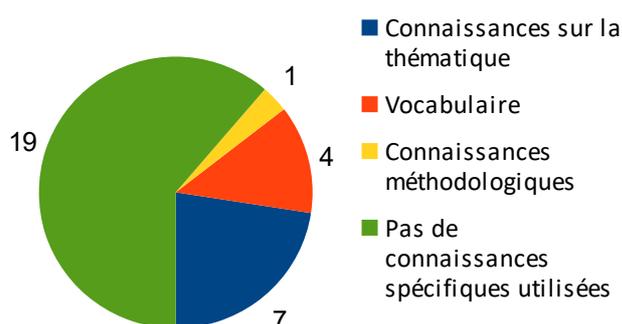
	Groupe expérimental A	Groupe expérimental B	Groupe témoin
Progression sur 10	4,74	3,77	2,42

5.4 Identification et évolution des connaissances utilisées lors d'une tâche de compréhension de l'oral, des points forts et des points faibles relevés par les élèves

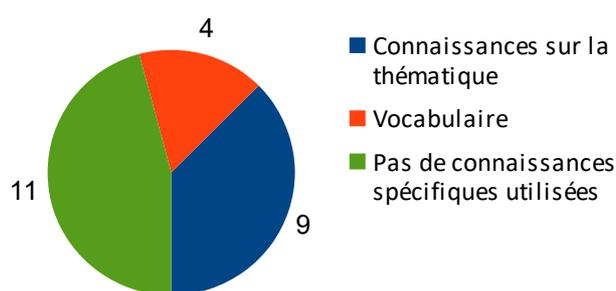
5.4.1 Identification et évolution des connaissances utilisées lors d'une tâche de compréhension de l'oral

Les Graphiques 4 et 5 représentent la nature des connaissances que les élèves ont dit utiliser pour comprendre le document étudié lors du pré-test et celui du post-test. Les termes apparaissant en légende ne correspondent pas à la formulation utilisée par les élèves eux-mêmes : les réponses à la question ouverte du questionnaire « Penses-tu avoir utilisé tes connaissances pour comprendre ce document ? OUI NON - Si oui, lesquelles? » ont été triées et rassemblées dans différentes catégories pour plus de clarté.

Graphique 4 : Connaissances utilisées pour comprendre le document lors du pré-test



Graphique 5 : Connaissances utilisées pour comprendre le document lors du post-test

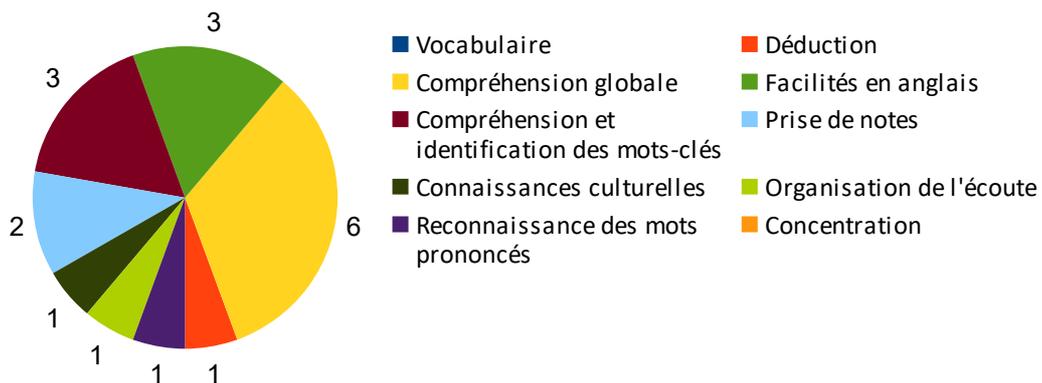


5.4.2 Identification et évolution des points forts et des points faibles relevés par les élèves lors du pré-test et du post-test

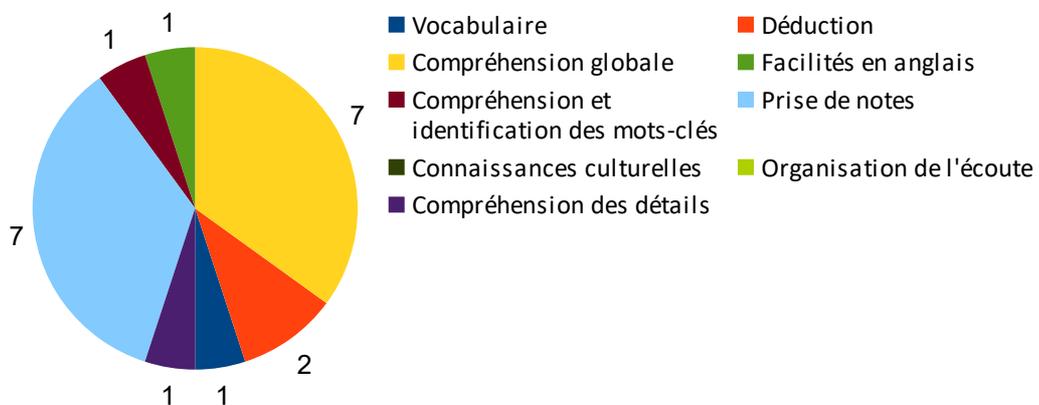
Les Graphiques 6, 7, 8 et 9 permettent d'identifier les points forts et les points faibles relevés par les élèves concernant leurs capacités en compréhension de l'oral et de percevoir

une éventuelle évolution. Les termes apparaissant en légende des graphiques ne sont pas les mots exacts des élèves : les réponses aux questions ouvertes du questionnaire, à retrouver dans l'annexe 4, ont été triées pour pouvoir être rassemblées dans différentes catégories. Les Graphiques 6 et 7 représentent l'identification par les élèves de leurs « points forts » en compréhension de l'oral lors du pré-test et du post-test et permettent donc de les comparer.

Graphique 6 : Points forts relevés par les élèves lors du pré-test

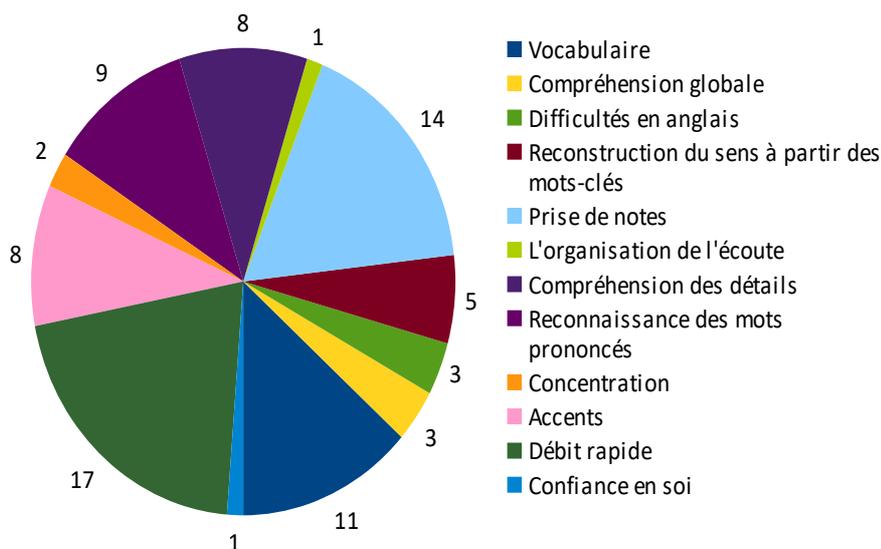


Graphique 7 : Points forts relevés par les élèves lors du post-test

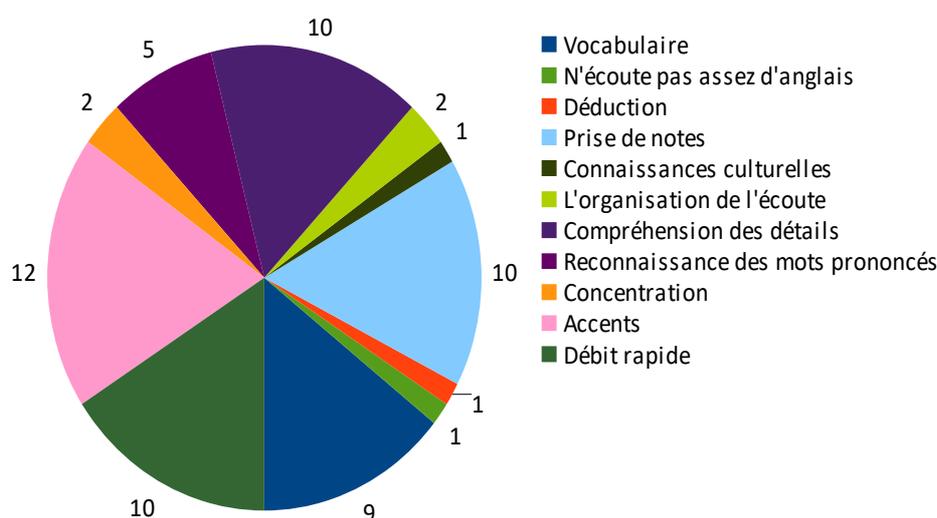


Les Graphiques 8 et 9 représentent l'identification par les élèves de leurs « points faibles » en compréhension de l'oral lors du pré-test et du post-test et permettent ainsi de les comparer.

Graphique 8 : Points faibles relevés par l'ensemble des élèves lors du pré-test



Graphique 9 : Points faibles relevés par l'ensemble des élèves lors du post-test



5.5 Identification des points forts et des points faibles relevés par les élèves dans leur portfolio

Considérons à présent un paragraphe rédigé par une élève, l'élève 2 dans le groupe expérimental B, dans le cadre de la constitution de son portfolio. Ce paragraphe est présenté dans l'annexe 7. Il s'agit d'une élève possédant un niveau A2 en compréhension de l'oral. Dans ces quelques lignes, elle relève les difficultés qu'elle rencontre en compréhension de l'oral. Nous pouvons notamment relever la complexité de la déduction du sens, la présence de l'accent comme étant un obstacle à la compréhension et la difficulté à comprendre certains mots de vocabulaire : ce sont des éléments qui ont été abordés dans les questionnaires du pré-

test et du post-test et qui ont également été retrouvés dans la partie en français des présentations orales menées par les élèves au cours du premier trimestre.

5.6 Fiches d'aides et développement de l'autonomie

Le Tableau 2 répertorie le nombre d'élèves par groupe expérimental ayant choisi d'utiliser les fiches d'aide à disposition lors d'une évaluation notée de compréhension de l'oral. La performance en compréhension de l'oral était notée sur 18 points alors que l'autonomie langagière en tant que compétence était notée sur 2 points. Si les élèves choisissaient de n'utiliser aucune fiche d'aide, ils obtenaient 2 points ; s'ils choisissaient d'utiliser une fiche d'aide parmi celles proposées, ils obtenaient 1 point ; s'ils choisissaient d'utiliser deux fiches d'aide parmi celles proposées, ils obtenaient 0 point pour cette compétence.

Tableau 2 : Nombre d'élèves ayant utilisé les aides à disposition dans les deux groupes expérimentaux lors d'une évaluation notée de compréhension de l'oral

	Groupe expérimental A	Groupe expérimental B
Nombre d'élèves ayant utilisé la « Fiche accompagnement CO »	0	0
Nombre d'élèves ayant utilisé la « Fiche accompagnement CO – 2 »	0	0
Nombre d'élèves ayant utilisé la fiche « Rédiger un compte-rendu en français – CO »	6	1
Nombre d'élèves n'ayant pas utilisé les aides à disposition	20	28

5.7 Conclusion

Ces données ont été collectées dans le cadre des expérimentations menées afin d'obtenir des résultats sur l'aspect bénéfique ou non sur les performances d'aides apportées au sein d'une évaluation formative de compréhension de l'oral et sur le développement ou non d'une autonomie langagière et d'apprentissage lors du retrait progressif de ces aides.

L'analyse de ces données ainsi qu'une discussion concernant les limites et perspectives de cette expérimentation sont à présent nécessaires pour répondre à ces questions.

6. Discussion

Nous allons à présent analyser les données présentées précédemment dans le but de proposer des réponses à notre problématique en validant ou non les hypothèses énoncées.

Pour cela, nous allons tout d'abord re-contextualiser notre étude en rappelant ses objectifs, la méthodologie adoptée et les hypothèses formulées en tant que réponses potentielles.

6.1 Re-contextualisation

Cette expérimentation porte sur la place de l'aide lors de l'évaluation formative de la compréhension de l'oral dans le but de faire progresser les performances et de développer, chez les apprenants, une autonomie à la fois langagière et d'apprentissage.

Pour démontrer le caractère bénéfique ou non de ces aides dans ces domaines, des adaptations diverses et multiples ont été mises en place. En effet, l'enjeu de ces adaptations a été d'instaurer une forme de progressivité dans les tâches de compréhension de l'oral au fil des expérimentations. Ces tâches ont d'abord été très guidées, réalisées à plusieurs, adaptées aux acquis et besoins de chacun, dans le but que les élèves s'approprient, à leur rythme, l'exercice qu'est la compréhension de l'oral.

Avec l'instauration puis le retrait progressif de ces aides, la première hypothèse était que cela permettrait aux élèves d'avoir de meilleures performances en compréhension de l'oral. La seconde hypothèse était que cela favoriserait l'acquisition d'autonomatismes et donc mènerait les élèves vers plus d'autonomie langagière et d'apprentissage.

6.2 Validation ou invalidation des hypothèses

6.2.1 Première hypothèse : de meilleures performances en compréhension de l'oral

Concentrons-nous tout d'abord sur la première hypothèse. Pour cela, nous devons analyser le Graphique 1, comparant les performances en compréhension de l'oral lors du pré-test et lors du post-test et distinguant la compréhension globale et la compréhension détaillée.

Tout d'abord, nous pouvons observer que les élèves ont, en moyenne, progressé de manière significative entre le pré-test et le post-test, à la fois pour les performances en compréhension globale et en compréhension détaillée. À titre d'exemple, en compréhension globale, les élèves du groupe expérimental A sont passés d'une moyenne de 5,34 sur 10 au pré-test à une moyenne de 7,56 sur 10 au post-test. Mais comment ces progrès peuvent-ils s'expliquer ?

Si nous nous intéressons aux Graphiques 2 et 3 qui représentent les auto-évaluations des élèves en fonction de différentes compétences utilisées en compréhension de l'oral, nous remarquons une augmentation significative de la qualité des performances auto-évaluées pour l'ensemble des compétences ciblées pour les deux groupes expérimentaux, que ce soit pour les compétences faisant partie des processus de bas niveau, comme la prise de notes, ou de haut niveau, comme l'utilisation des connaissances. Nous pouvons donc conclure que les élèves ont développé des stratégies menant à l'acquisition grandissante de compétences.

Néanmoins, nous pouvons nous demander si cette évolution est réellement due aux adaptations mises en place entre le pré-test et le post-test. Pour cela, intéressons-nous à l'évolution des auto-évaluations du groupe témoin et comparons-la aux évolutions des auto-évaluations des groupes expérimentaux. Nous pouvons ainsi remarquer que, hormis pour la compétence « Utilisation de ses connaissances », l'évolution de la moyenne des auto-évaluations des groupes expérimentaux est toujours supérieure à celle du groupe témoin, ce qui tend à valider notre première hypothèse.

De plus, le Tableau 1, qui rend compte des auto-évaluations par les élèves de leur progrès au moment du post-test, va dans ce sens puisque le groupe expérimental A considère leurs progrès comme presque deux fois plus importants que le groupe témoin considère les leurs.

Par conséquent, nous remarquons, grâce à l'analyse des performances et des auto-évaluations, que les élèves des groupes expérimentaux A et B semblent avoir davantage progressé en compréhension de l'oral que les élèves du groupe témoin.

Ainsi, l'analyse des données récoltées et communiquées dans les Graphiques 1, 2 et 3 et dans le Tableau 1 tend à valider notre première hypothèse supposant que la mise en place d'adaptations et d'aides permet de meilleures performances en compréhension de l'oral.

6.2.2 Seconde hypothèse : le développement de l'autonomie langagière et d'apprentissage

Etudions à présent notre seconde hypothèse, supposant que le retrait progressif des aides mises en place permettrait aux élèves d'acquérir des automatismes et ainsi de développer une autonomie langagière mais aussi d'apprentissage.

Nous pouvons tout d'abord déduire des Graphiques 4 et 5 la prise de conscience par les élèves du fait qu'il est nécessaire d'utiliser ses connaissances, qu'elles soient langagières ou culturelles, pour comprendre un document oral puisque, pour reconstruire le sens, l'apprenant doit comparer ce qu'il entend avec ce qu'il connaît déjà.

Par ailleurs, en comparant les Graphiques 8 et 9, nous pouvons remarquer que l'indicateur « Prise de notes » évolue en passant de 14 pour le pré-test à 10 pour le post-test, ce qui signifie que quatorze élèves considéraient lors du pré-test que la prise de notes était une difficulté pour eux alors que ce nombre passe à seulement dix élèves lors du post-test. Pareillement, les catégories « Vocabulaire » et « Débit rapide » semblent être des freins décroissants à la compréhension puisque leur indicateur respectif passe de 11 à 9 et de 17 à 10. Cette évolution peut s'expliquer par l'acquisition de vocabulaire et par une plus grande exposition à la langue anglaise, mais il apparaît plus vraisemblable que les élèves aient développé des stratégies pour contourner les lacunes lexicales et la rapidité d'élocution.

De plus, lorsque nous analysons les prises de notes en annexes 5 et 6 de l'élève 1 du groupe expérimental A, dont l'évolution est représentative des prises de notes d'un grand nombre d'élèves, nous pouvons une fois de plus constater le développement flagrant de stratégies d'écoute et de prise de notes. En effet, même si la stratégie consistant à prendre en notes les mots-clés lexicaux semble acquise dès le pré-test, l'organisation verticale de la prise de notes, la quantité grandissante de mots notés ainsi que la complexité et longueur progressives des groupes de mots formant des unités de sens distinctes démontrent une meilleure appropriation de la tâche de compréhension de l'oral à travers le développement de ces stratégies diverses.

Ensuite, la variété des points faibles des Graphiques 8 et 9 relevés par les élèves, comparé à la variété des points forts des Graphiques 6 et 7, nous montre premièrement qu'il semble plus difficile pour les apprenants d'identifier leurs points forts que leurs points faibles.

Ce point est confirmé par l'analyse du paragraphe rédigé par l'élève 2 du groupe expérimental B dans le cadre de son portfolio et présenté dans l'annexe 7. Cette production d'élève, représentative de celle de ses camarades, est une juxtaposition de difficultés que cette élève rencontre en compréhension de l'oral. Ce texte ne mentionne aucune réussite et ne témoigne d'aucun engagement futur ciblé pour progresser, malgré la consigne explicite en ce sens. Nous pouvons donc en déduire une grande difficulté pour les élèves à identifier leurs acquis et leurs lacunes et à se projeter dans leurs apprentissages.

Enfin, le Tableau 2 montre que peu d'élèves ont fait le choix d'utiliser les fiches d'aide à disposition lors de l'évaluation de compréhension de l'oral notée. Cela peut s'expliquer par le fait que cette compétence d'autonomie était notée et ainsi que l'utilisation de ces aides était néfaste pour leur note. Néanmoins, une autre raison peut aussi être que les élèves n'ont pas ressenti le besoin d'utiliser ces aides puisqu'ils étaient suffisamment confiants concernant la

méthodologie à adopter, qu'elle se distingue de celle détaillée sur ces fiches ou non.

Par conséquent, l'ensemble des données relevées et analysées ne nous permettent pas de valider pleinement l'hypothèse supposant que la mise en place puis le retrait progressif d'aides favorise l'acquisition de l'autonomie langagière et d'apprentissage. Même si ces aides semblent avoir aidé les élèves à développer des stratégies méthodologiques en compréhension de l'oral, elles ne semblent pas suffisantes puisque des difficultés importantes persistent concernant la prise en charge par les élèves de leur apprentissage.

6.2.3 Conclusion

Comme l'affirme la recherche, nous avons pu confirmer que la mise en place d'accompagnements différenciés décomposant la tâche de compréhension de l'oral et favorisant le développement d'automatismes et de stratégies méthodologiques mène à de meilleures performances en compréhension de l'oral.

Mon étude a permis de mettre en lumière le fait qu'il reste néanmoins très difficile pour les élèves de prendre en charge leur apprentissage dans une logique de méta-apprentissage. En effet, les apprenants présentent des difficultés à faire preuve d'introspection, à se projeter et à individualiser leurs apprentissages. Il faudrait donc, pour la compréhension de l'oral en anglais mais pas seulement, mettre davantage l'accent sur le développement de cette autonomie d'apprentissage et pas uniquement disciplinaire, afin que l'apprenant soit réellement acteur et décisionnaire dans le cadre de ses apprentissages.

6.3 Limites et perspectives

6.3.1 Quelques limites de cette étude

Cette étude et les expérimentations qui ont été menées présentent des limites certaines. Tout d'abord, l'aspect temporel doit être pris en compte. En effet, ces expérimentations n'ont eu lieu que sur deux trimestres tandis que l'apprentissage de la compréhension de l'oral regroupe un ensemble de compétences qui se développent sur le long terme. Il serait donc intéressant de vérifier ces hypothèses sur une période d'expérimentation plus longue.

Ensuite, le nombre d'élèves ayant été soumis à cette expérimentation est à prendre en compte puisque cette étude a été menée sur seulement cinquante-cinq élèves, et que le groupe témoin ne comportait que dix-neuf élèves. Il est donc possible que les effets observés sur ces échantillons ne soient pas représentatifs des effets produits sur d'autres groupes d'élèves.

Par ailleurs, certaines productions d'élèves ont été retenues car considérées comme

représentatives d'un nombre conséquent de productions pour certaines de leurs caractéristiques. Néanmoins, il est important de garder à l'esprit que toutes les productions sont différentes, tout comme tous les élèves et leurs progrès.

De plus, la conception du pré-test et du post-test présente des limites importantes puisque les documents à l'étude ainsi que leurs thématiques étaient différents, donc la performance des élèves à ces tests n'a peut-être pas été représentative du niveau habituel de leurs performances.

Enfin, les questions de compréhension du pré-test et du post-test auxquelles les élèves ont répondu ne sont pas à des conditions idéales d'évaluation de performances en compréhension de l'oral. La rédaction d'un compte-rendu en français aurait davantage été appropriée.

6.3.2 Pour aller plus loin dans l'étude

Pour aller plus loin, il est possible d'envisager des activités plus ciblées pour acquérir des compétences spécifiques, un suivi davantage progressif du portfolio, avec des objectifs d'apprentissage précis, individuels et progressifs formulés par les élèves en fonction de leurs besoins, davantage d'entraînements en compréhension de l'oral, des stratégies méthodologiques plus diversifiées proposées par les élèves.

Enfin, il aurait été intéressant d'analyser l'effet de ces accompagnements sur l'anxiété générée par cette tâche sur les apprenants, notamment lorsqu'il s'agit d'une évaluation notée.

6.3.3 Répercussions de cette étude sur ma pratique professionnelle

Cette étude a été très instructive vis-à-vis de ma pratique professionnelle. En effet, j'ai pu constater que l'activité langagière de la compréhension de l'oral est une tâche très complexe qui regroupe de nombreux processus et compétences qu'il convient d'acquérir pour comprendre un texte oral dans une langue étrangère.

J'ai remarqué que le fait d'apporter des aides différenciées et de laisser le choix aux élèves de les utiliser ou non en fonction de leurs besoins était très bénéfique. J'ai pu observer qu'ils étaient davantage impliqués et acteurs de leurs apprentissages. Ainsi, la mise en place d'adaptations de manière individualisée et le fait de donner plus de libertés aux élèves concernant leurs apprentissages sont des éléments que je m'efforcerai d'appliquer à l'avenir de manière plus généralisée pour des tâches concernant d'autres activités langagières.

De même, j'ai pu constater que la méta-cognition n'était pas familière pour les apprenants, habitués à suivre un cheminement suggéré par l'enseignant. Par conséquent, j'ai à cœur de placer la méta-cognition et le développement de l'autonomie au centre de mon enseignement.

7. Conclusion

Cette étude avait pour objectif d'interroger la place de l'aide différenciée dans le cadre d'une tâche d'évaluation formative de compréhension de l'oral et les bénéfices éventuels que cela pouvait entraîner en termes de performances et d'autonomie lors du retrait de ces aides.

Les expérimentations menées et les données récoltées ont permis de confirmer que la décomposition de la tâche complexe de compréhension de l'oral et la mise en place d'adaptations spécifiques permettent aux élèves de progresser de manière significative en termes de performances à travers l'acquisition de compétences spécifiques incluses dans les processus de bas niveau et ceux de haut niveau impliqués dans la réalisation de la tâche.

De plus, les adaptations mises en place ont encouragé les élèves à s'interroger sur leurs capacités, à identifier leurs acquis et leurs besoins et à observer leurs progrès au fil des expérimentations dans le but de développer leur autonomie langagière ainsi que leur autonomie d'apprentissage. Néanmoins, les résultats ont montré que les élèves présentent des difficultés à faire preuve d'introspection et à prendre des décisions personnelles et adaptées à leurs besoins pour progresser. Ainsi, les adaptations mises en place n'ont été qu'un premier pas vers une forme d'autonomie d'apprentissage mais cette dernière nécessite d'être davantage étudiée et exploitée.

Ainsi, cette étude démontre le besoin pour l'enseignant d'inclure ses enseignements dans une progression planifiée sur le long terme qui laisse de la liberté à l'apprenant concernant l'accompagnement proposé par l'enseignant ainsi que concernant les aides qu'il nécessite pour acquérir les compétences visées à son rythme.

Bibliographie

- Algan, Y., Constantin, J., Delpuech, S., Huillery, E. & Prost, C. (2018). Impact de l'évaluation par compétence. Repéré à <https://cae-eco.fr/staticfiles/pdf/cae-focus027.pdf>.
- Anderson, J. R. (1995). *Cognitive psychology and its implications*, New York : Freeman.
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory?, *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417-423.
- Baddeley, A., Chincotta, D. & Adlam, A. (2001). Working memory and the control of action: Evidence from task switching. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130, 641-657.
- Bailly, S., Guely, E., Normand, C. & Pereiro, M. (2012). Autonomisation et socialisation en contexte scolaire : Vingt ans après. Repéré à <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-34-7-1.pdf>.
- Blos, P. (1979). *The adolescent passage*, New York : International University Press.
- Bourdieu, P. & Champagne, P. (1933). Les exclus de l'intérieur. Repéré à https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1992_num_91_1_3008.
- Butler, R. & Nissan, M. (1986). Effects of No Feedback, Task-Related Comments, and Grades on Intrinsic Motivation and Performance, *Journal of Educational Psychology*, 78, 210-216.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. (2001). Repéré à <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.
- Ciekanski, M. (2019). Comment l'enseignant peut-il guider les élèves vers l'autonomie ?. Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_CIEKANSKI_MEF-v2.pdf.
- Crouzevialle, M., Smeding, A. & Butera, F. (2015). Striving for Excellence Sometimes Hinders High Achievers: Performance-Approach Goals Deplete Arithmetical Performance, *Students with High Working Capacity*.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*. Paris : Clé International.
- De Keyser, R. (2001). Automaticity and automatization. In P. Robinson, *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 125-151). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language learning and teaching*, Oxford: Oxford University

Press.

Ev@lang collège. Repéré à <https://www.evalang.fr/fr/evalang-college>.

Fagnant, A. & Demonty, I. (2019). L'évaluation : une question centrale à propos des connaissances pédagogiques de contenu, *Revue française de linguistique appliquée*, 24, 37-52.

Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (1986). Effects of Systematic Formative Evaluation: A Meta-Analysis, *Exceptional Children*, 53, 199-208.

Gineste, M. D. & Le Ny, J. F. (2002). *Psychologie cognitive du langage*. Paris : Dunod.

Guichon, N. (2004). Compréhension de l'anglais oral et TICE – Les conditions d'un apprentissage signifiant. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00870131/document>.

Huver, E. (2019). Que sait-on de l'évaluation en langue vivante étrangère ?. Repéré à https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2019-04/190408_cclv_note_experts-1.pdf#page=145.

Ifé. (2014). Évaluer pour (mieux) faire apprendre. Repéré à <http://veille-etanalyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/94-septembre-2014.pdf>.

Jiménez Raya, M., Lamb, T. and Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe: a framework for learner and teacher development*. Dublin : Authentik.

Maulini, O. (1996). Qui a eu cette idée folle un jour d'inventer [les notes] à l'école ?. Repéré à <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-9601.pdf>.

Miller, L. (2007). *Learner autonomy 9: Autonomy in the Classroom*. Dublin : Authentik.

Morrisette, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33, 1-27.

Mottier Lopez, L. (2017). Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. In P. Detroz, M. Grahay & A. Fagnant, *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (pp. 169-192). De Boeck Supérieur.

Pajean, M. (2000). Traces écrites et apprentissages. Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/traces_ecrites_apprentissages/93_02_01.pdf.

Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ?. Repéré à http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:TuYbHCSxqI4J:scholar.google.com/&hl=fr&as_sdt=0,5.

- Rost, M. (1994). *Introducing Listening*. London : Penguin.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. London : Longman
- Roussel, S. (2014). A la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral. Repéré à <https://langues.monvr.pf/wp-content/uploads/2019/01/%C3%80-la-recherche-du-sens-perdu.pdf>.
- Roussel, S. & Tricot, A. (2015). Effet de l'élaboration d'hypothèses sur la compréhension de l'oral et sur les stratégies d'autorégulation de l'écoute en langue seconde : une étude empirique. Repéré à <https://journals.openedition.org/alsic/2788>
- Seurrat, A. (2019). Évaluation de l'efficacité ou mesure de la satisfaction dans la formation professionnelle courte ?, *Revue française de linguistique appliquée*, 24, 53-66.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Skehan, P. & Foster P. (1997). Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research*, 1, 185-210.
- Socle Commun de Connaissances et de Compétences. (2005). Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>.
- Spanghero-Gaillard, N. (2008). Comment l'être humain comprend ? Quelques éléments de réflexion à partir de l'apprentissage d'une langue étrangère. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01352182/document>.
- Steinberg, L. & Silverberg, S. (1986). The vicissitudes of autonomy in adolescence. *Child Development*, 57, 841-851.
- TLFi. Évaluation. Repéré à <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?11;s=1019453025;r=1;nat=;sol=0;>
- Tremblay, N. (2003). *L'autoformation, pour apprendre autrement*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vandergrift, L. (2011). Second language listening: presage, process, product and pedagogy. In E. Hinkel. *Handbook of research on second language teaching and learning*, vol. 2 (pp. 455-471). New York : Routledge.
- Wiggins, G. (1989). A true test: Toward more authentic and equitable assessment, *Phi Delta Kappa*, 70, 703-714.

Sommaire des annexes

Annexe 1 : Aide méthodologique « Fiche accompagnement CO ».....	1
Annexe 2 : Aide méthodologique « Fiche accompagnement CO – 2 ».....	3
Annexe 3 : Aide méthodologique « Rédiger un compte-rendu en français – CO ».....	4
Annexe 4 : Post-test – Questions de compréhension et questionnaire.....	6
Annexe 5 : Production d'élève – Prise de notes lors du pré-test de l'élève 1 du groupe expérimental A.....	8
Annexe 6 : Production d'élève – Prise de notes lors du post-test de l'élève 1 du groupe expérimental A.....	9
Annexe 7 : Production d'élève – Paragraphe rédigé par l'élève 2 dans le groupe expérimental B dans le cadre de la constitution de son portfolio.....	10

Annexe 1 : Aide méthodologique « Fiche accompagnement CO »

FICHE ACCOMPAGNEMENT CO

*1) Before watching/listening: imagining what it is about from what you already know (*5 min)*

Read the title and the source of the video.

Guess the genre of the video, its content (images and sounds), the identity of the speakers, etc.

*2) 1st viewing/listening: correcting your suppositions from what you can see/hear (*5 min)*

For a **video**: **Watch only the images** and take notes.

For an **audio document**: **Listen to the beginning** of the document **only**.

Guess what this document is about.

*3) 2nd viewing/listening: global understanding to check if you were right (*5 min)*

Watch and listen to/Listen to the whole document and take notes.

Decide whether your suppositions were right or wrong.

*4) Following viewings/listenings: to perfect your understanding (you can make pauses) (*20 min)*

- **Watch and listen/Listen** to the first/second.../last part of the document **as many times as you need it**:

- For a **video**: First **focus on the images** and **write down what you see in one sentence**.

Guess what you are going to hear.

- **Focus on what you hear** and **summarise your notes in one sentence**.

Make suppositions about the information you have missed.

- For a **video**: **Combine your two sentences in one** to **summarise** what you understood in this part.

- From what you have heard (and seen), **guess what you are going to hear next.**

5) Last viewing/listening: concluding on the document (*5 min)

Watch and listen/Listen to the whole document one last time **without any pause.**

Check whether your first guess was right or wrong.

Think about the **message delivered** by this document and its **aim.**

6) Now it's time to assess your work (*5 min)

- Comment évaluerais-tu :

- **ton aisance en compréhension de l'oral** : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10.

- **ta compréhension de ce document** : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10.

- **ta progression depuis le dernier test** : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10.

- Identifie tes **points forts** et les **éléments** sur lesquels tu dois encore **travailler** (élaboration d'hypothèses, reconnaissance des mots accentués, *prise de notes, déduction du sens, etc.).

***indication for a 3-minute long document**

**WHAT SHOULD WE WRITE DURING AN ORAL
COMPREHENSION?**

In English, the most important words are **stressed**. Stressed words are uttered with more **prominence**: the voice is **higher** in pitch, **louder** and more **energetic** when it pronounces a stressed word. A stressed syllable will also be **longer** than an unstressed one.

Therefore stressed words are **the easiest to catch** and they are the ones we need to understand the meaning of the whole document. Indeed, they are **lexical terms** (nouns, verbs, adjectives, adverbs). Contrary to **grammatical words** (articles, pronouns, auxiliaries, prepositions, conjunctions) which are only used to build sentences, **lexical terms are to be focused on and to be written down** to catch the whole meaning of it.

We need to stressed words to understand the whole meaning of the document.

... need ... stressed words ... understand ... whole meaning ... document.

Annexe 2 : Aide méthodologique « Fiche accompagnement CO – 2 »

FICHE ACCOMPAGNEMENT CO – 2

1) Before watching/listening: imagining what it is about from what you already know

Read the title and the source of the video **to make suppositions.**

2) 1st viewing/listening: correcting your suppositions from what you can see/hear

3) 2nd viewing/listening: global understanding to check if you were right

4) Following viewings/listenings: to perfect your understanding (you can make pauses)

- **Watch and listen/Listen** to the first/second.../last part of the document:

- For a **video**: **First** focus on the **images** and **then** on what you **hear**.

- From what you have heard (and seen), **guess what you are going to hear next.**

5) Last viewing/listening: concluding on the document

Think about **the message delivered** by this document and its **aim**.

6) Now it's time to assess your work

- Comment évaluerais-tu :

- **ton aisance en compréhension de l'oral** : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10.

- **ta compréhension de ce document** : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10.

- **ta progression depuis le dernier test** : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10.

- Identifie tes **points forts** et les **éléments** sur lesquels tu dois encore **travailler** (élaboration d'hypothèses, reconnaissance des mots accentués, prise de notes, déduction du sens, etc.).

WHAT SHOULD WE WRITE DURING AN ORAL COMPREHENSION?

STRESSED WORDS = LEXICAL TERMS = MEANING

... need ... stressed words ... understand ... whole meaning ... document.

Annexe 3 : Aide méthodologique « Rédiger un compte-rendu en français – CO »

RÉDIGER UN COMPTE-RENDU EN FRANÇAIS – CO

STEP 1 = ORGANISING YOUR IDEAS

From your notes, **identify the main ideas** and **organise them** (following the structure of the document).

STEP 2 = WRITING YOUR REPORT

→ **Write directly in French** using **your own words** (do not translate the document)

- First **write an introduction** which includes:

- the **type of document** (an interview, a report, a vlog, a speech, etc.),
- its **source**
- and what it **at stake** (*quels sont les enjeux*).

Example :

Le document proposé à l'écoute est un entretien avec les productrices d'une nouvelle série de CBS intitulée Molly of Denali. Informatif, il aborde la question de la représentation des peuples originaires d'Alaska.

- Then **write your report** going **from the general ideas to the details**, from the **explicit part to the implicit** one (what is implied).

- **Use logical operators** (*Tout d'abord, ensuite, par ailleurs, en outre*) to **structure your report**.

- **Introduce the speakers** and their **viewpoint**, the **topic** of the document, its **aim** (to inform, to promote, to criticise, etc.) and its **tone** (factual, humorous, ironic, protesting, etc.).

Example :

La journaliste explique que c'est la première série à mettre en scène un personnage principal originaire de l'Alaska. Ce personnage, Molly, est une fillette aventureuse de 10 ans qui vit dans un village fictif en Alaska.

La journaliste présente ensuite les deux productrices interviewées, Dorothea Gillim et Princess Johnson, pour qui la série est importante car elle met l'accent sur une communauté méconnue des Américains. Elles expliquent que l'objectif de la série est de déconstruire les stéréotypes sur la vie des peuples originaires d'Alaska ainsi que les stéréotypes au sens plus large (notamment sur les Texans). Il s'agit de montrer que les peuples originaires de l'Alaska sont modernes même s'ils restent attachés à leurs traditions.

STEP 3 = REREAD YOUR WORK

→ and compare it to your notes **to make sure you have not forgotten anything** you have understood;

→ **to correct the French mistakes** (grammar, spelling) you could have made and the **punctuation.**

Fait à partir du manuel élève *Shine Bright Terminale Edition 2020 – Stratégies – Faire un compte rendu – page 247*

Annexe 4 : Post-test – Questions de compréhension et questionnaire

ORAL COMPREHENSION

Ruby Bridges, a Civil Rights Symbol

GLOBAL UNDERSTANDING

1) *What type of document is it?*

.....

2) *How many speakers can you hear and who are they?*

.....

3) *What is this document about?*

.....

4) *What happened on November 14th, 1960?*

.....

5) *Why is this event so crucial in the history of the United States?*

.....

LET'S GO INTO DETAIL...

1) *What does she remember seeing in this street and what did she think it was?*

.....

2) *Was she scared? Why?*

.....

3) *What did her parents tell her that day?*

.....

4) *What is the 'legal victory' which happened six years earlier? What impact did it have?*...

.....

5) *How did people react to this little girl going into this school? What did they do? Why?*...

.....

QUESTIONNAIRE

Comment évaluerais-tu :

- ton **aisance** en **compréhension de l'oral** : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10.
- ta **compréhension** de ce document **en général** : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10.
 - pour la **compréhension globale** : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10.
 - pour la **compréhension détaillée** : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10.
- l'efficacité de ton **organisation** lors de l'écoute : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10.
- ton aisance à **prendre des notes** : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10.
- ton aisance à **utiliser tes notes pour déduire le sens** : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10.

Les **images** t'ont-elles aidé à comprendre ce qui était dit dans le document ? **OUI** **NON**

Penses-tu avoir utilisé tes **connaissances** pour comprendre ce document ? **OUI** **NON**

- Si oui, lesquelles?

.....

Identifie :

- tes **points forts** en compréhension de l'oral :

- les **difficultés** que tu as rencontrées :

Pensez-vous avoir **progressé depuis le premier test** ? **OUI** **NON**

Si oui, estime ta **progression** : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ».

Souhaites-tu ajouter une remarque ou apporter des précisions ? **OUI** **NON**

.....

.....

Annexe 5 : Production d'élève – Prise de notes lors du pré-test de l'élève 1 du groupe expérimental A

1/2 / 3 / 4 / 5 /

Oral comprehension:

independent / extension of America / landscapes
Apache / closed / independence / government
landscapes / 1890 /

Annexe 6 : Production d'élève – Prise de notes lors du post-test de l'élève 1 du groupe expérimental A

hard^{to} parents bc Gyo
peaceful protest / resistant
violent
November
escorted a little girl. federal marshalls
barricades
people everywhere
kick me out of school
white school
legal victory
desegregate
taking off the child
not scared
better behave
screaming and shouting we don't want to integrate
we don't want to integrate
rushed inside
white school
they saw change not a child.
not of separation school

Annexe 7 : Production d'élève – Paragraphe rédigé par l'élève 2 dans le groupe expérimental B dans le cadre de la constitution de son portfolio

Comprehension oral:

J'ai beaucoup de mal en compréhension oral, j'ai du mal à deviner le sens. L'accent est souvent dur. Je bloque souvent sur certains mots. En général j'arrive à comprendre le sens du sujet mais certains mots difficiles me bloquent toujours.

Année universitaire 2021-2022

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Anglais

Titre du mémoire : Apprentissage, autonomie et évaluation formative : où se situe la limite entre guider et aider ?

Auteur : Solène BUFFIERE

Résumé : Cette étude, qui s'est déroulée dans le lycée polyvalent de Vizille auprès de deux classes d'élèves de Première Générale présentant un niveau satisfaisant en anglais, porte sur l'enseignement de la compréhension de l'anglais oral, activité langagière complexe souvent source d'anxiété chez les élèves.

L'objectif de l'étude était d'étudier la place de l'aide dans l'évaluation formative de la compréhension de l'oral et son rôle dans le développement de l'autonomie chez les apprenants. En effet, nous avons supposé que la mise en place d'adaptations permettait de meilleures performances mais aussi, lors du retrait progressif de celles-ci, le développement d'une autonomie langagière et d'apprentissage.

Ces adaptations étaient entre autres la décomposition de cette tâche complexe, l'étude des différents processus impliqués dans sa réalisation, l'identification du rôle de la mémoire, la présentation et l'appropriation de différentes méthodologies, une introspection sur les acquis et les besoins de chacun puis le retrait progressif des accompagnements.

Suite à cela, de meilleures performances ont pu être observées même si l'acquisition de l'autonomie, notamment d'apprentissage, demeure encore timide.

Par conséquent, il apparaît qu'il faille donner plus de liberté aux élèves et prévoir davantage de progressivité dans les enseignements pour que les apprenants deviennent les propres acteurs de leurs apprentissages.

Mots clés : Second degré – Première Générale ; Compréhension de l'anglais oral ; Progressivité ; Accompagnement différencié ; Stratégie cognitive et méta-cognitive

Summary : This study, which took place in the *lycée polyvalent de Vizille* with two classes of *Première Générale* with students having a correct English level, focused on the teaching of oral English comprehension, a complex language activity that is often a source of anxiety for students.

The aim of the study was to investigate the place of help in the formative evaluation of oral comprehension and its role in the development of learners' autonomy. Indeed, we supposed that the implementation of adaptations allows better performances but also, with the progressive withdrawal of these adaptations, the development of language autonomy and of learning autonomy.

These adaptations were, among others, the decomposition of this complex task, the study of the different processes involved, the identification of the role of memory, the presentation and the appropriation of different methodologies, an introspection on the assets and on the needs of each student and then the progressive withdrawal of the educational support.

Eventually, better performance was observed even if the acquisition of autonomy, whether in language or learning, remained feeble.

Consequently, it is necessary to give more freedom to students and to provide more progressiveness so that learners can become the actors of their own learning.

Key words : Secondary school – Year 12; Comprehension of oral English; Progressiveness; Differentiated support; Cognitive and metacognitive strategy