

Dans quelle mesure l'évaluation positive impacte-t-elle les compétences des élèves en expression écrite sur une durée limitée ?

Rhiannon Batcup

► **To cite this version:**

Rhiannon Batcup. Dans quelle mesure l'évaluation positive impacte-t-elle les compétences des élèves en expression écrite sur une durée limitée ?. Education. 2016. dumas-01429880

HAL Id: dumas-01429880

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01429880>

Submitted on 9 Jan 2017

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

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

Année universitaire 2015-2016

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

Second degré

Dans quelle mesure l'évaluation
positive impacte-t-elle les compétences
des élèves en expression écrite sur une
durée limitée ?

Présenté par Rhiannon BATCUP

Mémoire encadré par Alain GIRAULT

SOMMAIRE

Introduction.....	3
1. Etat de l'art.....	4
1.1. Historique de l'évaluation en cours de langue étrangère en France ; du classement des élèves à une vision formatrice.....	4
1.2. Une définition de l'évaluation positive	5
1.3. Appliquer l'évaluation positive en cours de langue ; l'utilité du CECRL.....	7
1.3.1. Définition du CECRL.....	7
1.3.2. L'intérêt de l'utilisation du CECRL pour évaluer en cours de langue	8
1.3.3. Les contraintes du CECRL	10
1.4. L'impact de l'évaluation positive sur une ambiance de travail favorable à l'apprentissage	11
1.4.1. L'évaluation positive peut diminuer le stress chez l'élève.....	12
1.4.2. L'évaluation positive peut augmenter l'estime de soi chez l'élève.....	15
2. Formulation de la problématique	17
3. Méthode.....	18
3.1. Les participants.....	18
3.2. Matériel et procédure	20
3.3. L'analyse des données.....	23
3.3.1. Les notes des participants	23
3.3.2. Le sondage.....	26
4. Discussion.....	30
4.1. Lien entre la théorie et les résultats obtenus	30
4.2. Limites et perspectives.....	34
Conclusion	36
Bibliographie.....	37
Webographie.....	37
Vidéographie	38
Annexes	39
Annexe 1 : grille d'évaluation pour les tâches finales en expression écrite	39
Annexe 2 : les tâches finales prises en compte dans l'étude.....	40
Annexe 3 : captures d'écran du questionnaire rempli par les participants	42

Introduction

Aujourd'hui il est courant à travers les médias d'entendre parler de l'Education nationale en France et du constat selon lequel nos élèves sont parmi les plus angoissés au monde (Stress scolaire : Bentura ; 2013, et Fraissard, 2013). Qui plus est, avec un système éducatif français qui prône l'excellence scolaire cela peut tourner à l'obsession, ne favorisant pas la réussite des élèves (Bentura ; 2013). Il n'est donc pas surprenant qu'il soit courant dans notre travail de faire face à des élèves stressés et qui ne se sentent pas capables de progresser ; j'ai cette année entendu de nombreux élèves me dire « ...mais de toute façon je suis nul en anglais ».

Ainsi, puisque la réussite éducative est définie par les notes de l'élève et que les notes sont issues des évaluations, en résumé il serait logique de penser que l'évaluation est au cœur de l'angoisse lié à la réussite scolaire. En effet, la façon dont nous évaluons nos élèves est un enjeu polémique à l'heure actuelle, et c'est pourquoi les professeurs cherchent des solutions pour passer d'un système qui dévalue les élèves « vers une évaluation positive [...] valorisant les progrès [...] ainsi que la progression de l'élève » (Claude, 2014).

Dans ce sens, la première partie de ce mémoire dédiée à l'état de l'art me permettra de souligner l'importance de l'évaluation positive en vous exposant chronologiquement de 1960 à nos jours l'évolution des différentes pratiques d'évaluation en langue vivante en France. L'état de l'art ayant comme objectif parallèle de pouvoir vous fournir des éléments de réponse aux questions suivantes ; Comment peut-on définir l'évaluation positive ? Comment l'appliquer en cours de langue vivante ? Et comment cette méthode d'évaluation peut favoriser ou non une ambiance de travail propice à l'apprentissage ?

L'état de l'art sera suivi d'une partie qui exposera les études et l'analyse de leurs résultats que je vais mener sur l'évaluation positive et son impact sur l'une des compétences langagières ; l'expression écrite.

La dernière partie me permettra de faire le lien entre les théories recensées dans mon état de l'art et les résultats observés lors des études que j'aurai menées afin de tirer des conclusions sur les bénéfices apportés par l'évaluation positive et proposer des pistes d'amélioration pour mes enseignements futurs.

1. Etat de l'art

1.1. Historique de l'évaluation en cours de langue étrangère en France ; du classement des élèves à une vision formatrice

Ce bref historique listera les méthodes d'évaluation des années 60 à nos jours afin de cerner les changements et la progression qui a eu lieu en France et de mieux comprendre dans quel contexte se situe notre problématique.

Au cours des années 1960, nous avons vu l'émergence de la docimologie, c'est-à-dire l'étude critique des examens et des concours, où les chercheurs croyaient possible d'obtenir pour tout travail fourni une « vraie note » représentative de sa valeur. En effet, le travail d'un élève était à leurs sens mesurable et quantifiable. Tagliante (2005, 11) précise leurs méthodes de calcul ; « en multipliant le nombre de correcteurs et en appliquant aux diverses notes obtenues une procédure statistique de mesure permettant de déterminer la « vraie note » ».

Dans les années 70 à 80, les élèves se voient attribuées une seule note globale en langue vivante, avec comme objectif de classer les élèves plutôt que de les rendre plus autonomes dans leurs apprentissages. Nous constatons également que la seule évaluation en vigueur était l'évaluation sommative. A cette époque, l'évaluation diagnostique et formative n'existaient pas et souvent les professeurs pratiquaient « une évaluation orale en début de séance » et ils donnaient « un devoir écrit périodique » afin d'évaluer « les savoirs plutôt que les savoir-faire » et la différence entre exercice d'entraînement et exercice d'évaluation n'était guère marquée » (L'Education nationale : Rapport - n° 2007- 009, janvier 2007 : p7). Même si, en 1983, une réforme du Baccalauréat introduisit les évaluations dissociées (compréhension, expression écrite et compétence linguistique), ce ne fut pas avant 1992 que nous avons commencé à voir émerger de vrais changements quant aux pratiques d'évaluation avec l'introduction de l'évaluation nationale diagnostique à l'entrée en seconde générale et technologique et en seconde professionnelle. En 2001, cette évaluation diagnostique nationale disparaît, mais la Direction de l'évaluation et de la prospective mit à la disposition des professeurs une banque de ressources au service de la pédagogie en ligne. Cette banque avait et a encore pour objectif de « permettre de faire pénétrer dans le système scolaire une culture de l'évaluation diagnostique qui lui fait souvent défaut ». Ceci étant dit, selon le rapport de l'éducation nationale *L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution*, publié en

2007, la banque d'outils reste peu connue et peu utilisée parmi les professeurs (L'Education nationale : Rapport - n° 2007- 009, janvier 2007 : pp7-9).

L'année 2006 marque un moment important dans ce bref historique de l'évaluation en cours de langue étrangère en France. En effet, il s'agit de l'année où le Cadre Européen commun de référence pour les langues (CECRL) est entré en vigueur. Depuis son arrivée dans l'Education nationale en France, le CECRL refocalise l'attention de l'enseignement des langues sur la méthode actionnelle et communicative, en parlant de l'évaluation des compétences et non seulement des savoirs.

Il est important de noter qu'en dépit de ces changements importants dans la pédagogie de l'évaluation, il existe toute de même du progrès à faire ; selon le rapport de l'éducation nationale *L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution* publié en 2007 (p10) la méthode d'évaluation la plus utilisée parmi les professeurs de langue vivante reste sommative. Ce fait souligne l'importance et le besoin d'évoluer nos pratiques vers une évaluation sommative positive qui a comme objectif de faire progresser les élèves. En comparaison, le type d'évaluation basée sur le classement des élèves et leur mise en compétition doit être évité à tout prix. Or, il est critique de souligner que cette pratique était la base du système d'évaluation en langue vivante jusqu'aux années 2000 et que par conséquent encore un nombre important de professeurs l'utilise. Du chemin reste à parcourir.

1.2. Une définition de l'évaluation positive

Pour commencer, il est important de définir ce qu'«évaluer » veut dire. Musial explique que d'évaluer est de « situer un acte par rapport à une référence [...] L'idée généralement acceptée est que cet acte est un indice d'une connaissance ou d'une compétence » (2012 : p1). Si l'on distingue entre les tests de connaissance ou de compétence c'est parce que les objectifs et les modalités d'évaluation ne sont pas les mêmes. Par exemple, par rapport aux objectifs du professeur, nous pouvons parler des évaluations qui servent à valider, à diagnostiquer, à motiver, à aider à apprendre, à prendre conscience et à réguler son propre apprentissage, et ainsi de suite (Musial, 2012 : pp 1-3). L'autre facteur qui détermine le type d'évaluation est le moment où l'évaluation est située dans la séquence pédagogique. En cours de langue, nous distinguons actuellement trois différents types d'évaluation vivante, la première au début de

l'apprentissage (évaluation diagnostique), la seconde à diverses étapes (évaluation formative), et la dernière à son terme (évaluation sommative) (L'éducation nationale : Rapport - n° 2007-009, janvier 2007, p10). Au niveau des modalités, nous pouvons parler des productions d'élève, des activités, des jeux de rôle, ou de l'auto ou inter-évaluation. Cependant, dans le contexte de cette étude, il n'est pas intéressant de rentrer plus en détail quant à *quand* ou *pourquoi* il est opportun d'utiliser tel ou tel type d'évaluation. Il est seulement important de savoir que peu importe le type, l'objectif ou le moment de l'évaluation, l'évaluation positive est toujours possible. Ainsi nous pouvons légitimement nous demander ce que signifie la notion de « positive » lorsqu'elle est précédée du terme « évaluation » ?

L'idée de l'évaluation positive est simple ; il s'agit d'évaluer les élèves sans les dévaluer. En effet, l'évaluation positive doit mettre en valeur les savoir-faire de l'élève plutôt que de le pénaliser pour ce qu'il ne sait pas (encore). La perfection absolue n'est pas l'objectif principal. Cette approche vise à ce que les élèves gagnent en confiance, qu'ils soient moins angoissés et, par conséquence, plus ouvert à l'apprentissage.

Un autre aspect important de l'évaluation positive est l'utilisation d'un *feedback* constructif qui a comme objectif de faire progresser chaque élève en lui permettant non seulement de savoir comment faire pour avancer mais également de devenir autonome dans son apprentissage. En aidant les élèves à mieux comprendre leurs points forts et leurs points faibles, ils deviennent maîtres de leurs propres apprentissages.

Pour ce faire, l'évaluation positive doit être basée sur les compétences de l'élève par rapport aux objectifs visés qui sont en lien avec le niveau attendu de l'élève. Ces objectifs doivent être clairs et explicités aux élèves en amont (sous forme, par exemple, d'une grille d'évaluation) afin de rendre la réussite dans l'évaluation accessible et transparente. Suite à l'évaluation, le retour du professeur est primordial ; il doit être constructif et bienveillant, et doit permettre à l'élève de comprendre sa note (s'il y en a une) et de savoir comment faire pour progresser davantage.

Or, en sachant plus précisément ce qu'implique l'évaluation positive, il est intéressant de nous interroger sur la façon dont nous pouvons l'appliquer en salle de classe ainsi que l'intérêt d'une telle méthode pour les élèves.

1.3. Appliquer l'évaluation positive en cours de langue ; l'utilité du CECRL

1.3.1. Définition du CECRL

Le Cadre Européen commun de référence pour les langues (CECRL), publié en 2001, est le fruit de deux décennies de recherche linguistique mené par le Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2014). Le CECRL est, comme son nom l'indique, un cadre de référence pour les enseignants et il n'est ni un manuel ni un programme d'enseignement des langues vivantes étrangères. Il a été conçu avec comme objectif de créer une base « transparente, cohérente et aussi exhaustive que possible » sur laquelle les enseignants et pédagogues peuvent s'appuyer dans leur élaboration de programmes et curriculums de langues, tout en leur fournissant la matière nécessaire pour l'enseignement et l'apprentissage. Enfin, le dernier objectif du CECRL est de servir comme référence pour l'évaluation des compétences en langues étrangères (Conseil de l'Europe, 2014).

Le CECRL est composé de six niveaux de compétence en langues étrangères ; A1, A2, B1, B2, C1, C2, ainsi que trois niveaux intermédiaires ; A2+, B1+ et B2+. Chaque niveau est détaillé à l'aide des descripteurs pour de nombreuses compétences générales ou langagières, telles que « étendue du vocabulaire », « maîtrise du système phonologique », ou bien « développement thématique ». En effet, chaque compétence correspond aux différents contextes communicatifs, thèmes, tâches et objectifs que l'on peut rencontrer lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Les descripteurs de chaque niveau de A1 à C2 existent pour presque chaque compétence listée. A titre d'exemple, pour le niveau B2 la compétence « développement thématique » son descripteur est le suivant :

« Peut faire une description ou un récit clair en développant et argumentant les points importants à l'aide de détails et d'exemples significatifs. » (Conseil de l'Europe, p97).

Malgré ces nombreux descripteurs et compétences détaillés dans le CECRL, il ne faut pas, pour autant, être bercé par une fausse impression de complaisance. En effet, le but du Conseil de l'Europe n'est pas de fournir un manuel prêt à l'emploi et le CECRL doit toujours être adapté aux besoins des apprenants et aux objectifs langagiers de la tâche de communication afin que le professeur puisse évaluer les élèves d'une manière efficace.

1.3.2. L'intérêt de l'utilisation du CECRL pour évaluer en cours de langue

Le CECRL est par essence un exemple de la pédagogie de l'encouragement ; soit un outil des plus pertinents pour ce mémoire dédié à l'évaluation positive. Comme mentionné dans le rapport ; L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution, (l'Education nationale, 2007), le CECRL « invite les enseignants à adopter une conception positive de l'évaluation, ce qui est pour eux une grande nouveauté. Ce sont l'efficacité et la qualité de la performance qui déterminent l'attribution d'une note correspondant au degré de réussite de la réalisation d'une tâche correspondant à un niveau-cible donné » (L'Education nationale : Rapport - n° 2007- 009, janvier 2007, p14).

L'utilisation des niveaux de compétence au lieu de notes est primordiale à l'évaluation positive car l'attribution d'une note sur 20 est peu efficace, et selon Tagliante (2005, p13), négative, car « elle ne présente aucune valorisation des efforts accomplis ». L'autre point d'inefficacité relatif aux méthodes d'évaluation considérées comme non « positives » concerne les annotations sur les copies qui peuvent pallier une « manifeste indifférence » chez l'élève car ils n'ont souvent aucune utilité pour lui. Commentaires tel que « mal formulé, à reprendre » (Tagliante : 2005 : 13) devraient être remplacés par des instructions concrètes afin que l'élève puisse apprendre et remédier à ses erreurs (renvoi à une page de manuel, par exemple). De ce fait, l'évaluation devient utile et formatrice pour l'apprenant.

Le CECRL évite le piège d'une note sur 20 qui sert souvent à classer les élèves plutôt que de leur apporter un retour utile ; que signifie concrètement 12/20 ? Que doit-il réviser d'avantage, et comment doit-il s'y prendre ? Quelle compétence est acquise ? Le CECRL nous permet de répondre à ces questions grâce à l'utilisation d'une grille d'évaluation basée sur les descripteurs pour chacun des niveaux, de A1 à C2. En effet, le professeur peut simplement souligner ce que l'élève sait faire en fonction des critères du CECRL, plutôt que de donner une note qui n'aide pas l'élève à progresser. En fonction de cette grille d'évaluation, l'élève saura également ce qu'il n'arrive pas encore à faire (ce qui n'est pas souligné). De plus, à l'aide du commentaire du professeur, l'élève saura non seulement ce qui est attendu de lui, mais également comment faire pour y parvenir. Ainsi, le CECRL permet au professeur de rendre une évaluation, sommative ou autre, utile pour l'élève.

Le CECRL est une forme d'évaluation basée sur les compétences des élèves dans une situation donnée portant sur la réalisation de tâches communicatives » (Tagliante : 2005 : 37). L'utilisation des tâches communicatives au niveau de l'évaluation permet au professeur de focaliser sur ce que l'élève est capable de faire (a-t-il pu accomplir la tâche même si l'anglais était erroné ?) et non plus seulement sur les erreurs commises.

L'autre avantage du CECRL est qu'à la lecture de ses différents descripteurs, nous constatons que les objectifs, clairement fixés pour chaque niveau, sont réalistes pour les apprenants d'une langue étrangère. Comme il est indiqué dans le rapport numéro 2007 – 009 de l'Education nationale, à l'aide des descripteurs du CECRL, « l'absolu du bilinguisme n'est pas l'objectif visé, de même que l'écart avec la perfection n'est plus l'objet de l'évaluation. » (L'Education nationale, rapport - n° 2007- 009, janvier 2007 : p14). Cela possède un double avantage ; premièrement, la note maximale, un tabou en France, est maintenant possible ; Antibi (2003, cité par Dejemeppe, 2010) parle de ce qu'il appelle « la constante toujours macabre », c'est-à-dire le fait que « sous la pression de la société, des parents, dans l'idée souvent de rester crédibles » les professeurs plus ou moins consciemment mettent une proportion constante de mauvaises notes dans chaque classe, en dépit du vrai taux de réussite des élèves. Tout en sachant que Antibi avança cette théorie en 2003, elle semble être toujours d'actualité de nos jours, bien que dix ans plus tard. L'évaluation positive s'oppose à cela en permettant aux professeurs d'évaluer les élèves d'une manière bienveillante ; étant donné que le CECRL ne vise pas la perfection absolue, les professeurs seront dans la capacité de fournir 20/20 lorsqu'un élève atteint le niveau CECRL visé.

Proposer des objectifs clairs et réalistes permet aussi de faire en sorte que les notes deviennent plus fiables et moins subjectives. En effet, nous pouvons clairement fixer des objectifs en fonction des descripteurs des différents niveaux du CECRL. Par conséquent, la note fournie par le professeur est plus fiable car elle « mesure le degré de réalisation de l'objectif et uniquement de celui-ci » (L'éducation nationale : Rapport - n° 2007- 009, janvier 2007 : p16). De plus, l'autre avantage d'une grille d'évaluation basée uniquement sur le CECRL est que le professeur peut au préalable facilement expliquer aux élèves les attentes pour en faciliter leur compréhension. De plus, lors de la restitution des résultats du test, le

professeur peut fournir la note sur 20 qui correspond aux différents descripteurs, mais également le niveau atteint par rapport à celui qui est visé (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Or, fournir les descripteurs des niveaux pour chaque compétence est plus compréhensible pour les élèves et nous constatons que cette méthode favorise donc leur progression tout en écartant le système de classement par note que nous souhaitons éviter.

1.3.3. Les contraintes du CECRL

Malgré les nombreux avantages que permet l'utilisation du CECRL pour mettre en place un système basé sur l'évaluation positive, il est à noter que le CECRL n'est ni l'outil parfait ni la réponse à toutes les difficultés relatives à l'évaluation en France.

Comme je l'ai déjà précisé lors de la définition de l'évaluation positive, il existe plusieurs types d'évaluation et chacune présente des objectifs différents. Compte tenu du caractère spécifique du CECRL il ne peut pas être utilisé pour tous les types d'évaluation. En effet, il s'utilise seulement pour évaluer des compétences et non des connaissances. A titre d'exemple, le CECRL peut servir pour évaluer la compétence de l'expression écrite dans une lettre, ou encore la compétence de l'expression orale en interaction dans une discussion entre deux élèves. Cependant, lorsqu'un professeur souhaite évaluer des connaissances, tel que du vocabulaire ou un point de grammaire spécifique, le CECRL ne s'applique pas. En effet, le CECRL n'évalue pas si tel ou tel point de grammaire ou de vocabulaire a été acquis, mais seulement si l'élève est capable d'accomplir une tâche communicative dans un contexte donné. Par conséquent, un élève qui a pu réaliser une tâche sans employer le nouveau vocabulaire appris en classe peut valider le même niveau CECRL qu'un autre élève qui a été capable d'utiliser le nouveau lexique dans le même contexte. De ce fait, le CECRL doit être utilisé conjointement avec des tests de connaissances afin de pouvoir évaluer les compétences et les connaissances de l'élève.

L'autre limite à souligner quant à l'utilisation du CECRL concerne le descriptif utilisé dans certains descripteurs. A titre d'exemple prenons le descripteur suivant pour le niveau B1 ; « est conscient des différences les plus significatives entre les coutumes... ». En effet, bien que le CECRL fournisse une grille avec des indicateurs qui sont fixes et clairement définis, nous constatons toute de même que certains sont sujet à interprétation, tel que l'exemple cité

ci-dessus. Comment peut-on mesurer si l'élève est conscient de quelque chose ? C'est une action difficilement mesurable et qui n'est pas objective ; ainsi la validation de ce descripteur peut varier selon le professeur et/ou selon l'élève. L'importance de la fiabilité et de la subjectivité appelé « interrater reliability » en anglais, est souligné par Moskal et Leydens (2000) qui expliquent que « interrater reliability refers to the concern that a student's score may vary from rater to rater. Without set criteria to guide the rating process, two independent raters may not assign the same score to a given response ». Bien que Moskal et Leydens (2000) stipulent que les descripteurs (« scoring rubrics ») n'éliminent pas complètement les différences de notation qui peuvent exister, l'utilisation de descripteurs clairement définies peuvent les réduire. Fort de ces informations, il semble que certains descripteurs du CECRL doivent donc être peaufinés afin d'améliorer le « interrater reliability » et ainsi permettre d'éviter que les évaluateurs tombent dans l'écueil de l'interprétation.

Malgré ces points faibles, le CECRL, reste un outil fiable et bien fait et il est intéressant de se demander comment et pourquoi le CECRL peut aider les élèves à progresser en langue vivante.

1.4. L'impact de l'évaluation positive sur une ambiance de travail favorable à l'apprentissage

Afin d'analyser si l'évaluation positive peut favoriser une ambiance de travail qui encourage l'apprentissage il est essentiel de d'abord comprendre là où les sources des problèmes qui peuvent amener l'enfant à se retrouver en situation de difficulté scolaire. Il existe, effectivement de multiples raisons pour lesquelles les élèves ne progressent pas en langue vivante, et notre objectif n'est pas de toutes les lister.

Cependant, à mon sens, il y a deux aspects en particulier sur lesquels l'évaluation positive peuvent avoir un impact déterminant. Ainsi, si nous arrivons à déterminer les situations ou les causes qui peuvent engendrer une baisse de l'estime de soi ou de stress scolaire nous serons plus à même d'analyser si une telle méthode d'évaluation peut créer une ambiance de travail favorable à l'apprentissage en mesurant les progrès sur ces deux indicateurs.

1.4.1. L'évaluation positive peut diminuer le stress chez l'élève

Le fait de réduire le stress chez l'élève est primordial si l'on veut voir les élèves progresser. Selon Tennant (2005) et Levy (2014), le stress a un effet négatif sur l'apprentissage en raison du fait qu'à court terme le stress peut nuire sur le processus de mémorisation, qui est essentiel lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. De surcroît, le stress peut même engendrer des problèmes de comportement (Tennant : 2005), qui freinent non seulement l'apprentissage de l'élève qui se comporte mal, mais également celui des autres élèves de la classe. En effet, nous constatons que des troubles de comportement peuvent avoir un impact négatif sur l'apprentissage. Selon un sondage mené en Angleterre en mars 2009, une perturbation de classe même minime engendre une perte d'environ trente minutes d'enseignement par professeur et par jour¹ (House of Commons Education Committee, Behaviour and Discipline in Schools, Volume 1, 2011). Il est à noter que bien que le stress ne soit pas la seule source de problèmes de comportement chez l'élève, il peut néanmoins fortement y contribuer et doit ainsi être évité afin d'assurer une ambiance de travail propice à l'apprentissage.

Cependant, afin de pouvoir diminuer le stress scolaire chez les élèves, nous devons d'abord comprendre les différents motifs qui le déclenchent.

Nous avons déjà abordé « la constance toujours macabre » (Antibi, 2003, cité par Dejemeppe 2010), du système éducatif français qui prône l'excellence scolaire et qui de ce fait ne favorise pas la réussite de l'élève tout en augmentant en parallèle la sensation du stress chez l'enfant. Or, bien que ces deux éléments ne soient pas les seules sources de stress chez les élèves, nous constatons que parmi beaucoup d'autres sources de stress l'on retrouve un lien avec l'évaluation. Par exemple, selon Feinstein (*Secrets of the Teenage Brain*, 2004, p.94, cité par Tennant, 2005), il y a plusieurs sources de stress chez les adolescents, qui sont :

- *Echouer à un contrôle (failing an exam)*
- *Le jugement ou l'évaluation d'autrui (judgment or evaluation by others)*
- *Des exigences scolaires irréalistes (unrealistic classroom demands)*
- *Toute situation qui remet en question l'estime de soi de l'élève (any situation that threatens self-esteem)²*

¹ Traduction proposée par Rhiannon BATCUP.

² Idem.

Les évaluations, l'échec à un examen et le jugement d'autrui sont des motifs de stress important chez l'adolescent ; en résumé, il s'agit de situations scolaires où nous retrouvons la notion d'évaluation. A la lumière de ce constat, nous pouvons maintenant nous demander comment réduire le stress en salle de classe, et plus spécifiquement, lors des évaluations.

Les conseils donnés par Levy (2014) à ce propos incluent l'évaluation positive :

Donner des très bonnes notes pour l'effort. Autrement si ce n'est pas possible, au moins rajouter des points bonus pour l'effort fourni par l'élève, même si la réponse n'est pas bonne. Cela encouragera les élèves de prendre des risques et à persévérer plutôt qu'ils n'aient le sentiment qu'ils ne peuvent « gagner » seulement s'ils sont parfaits³.

Give As for effort. Or if not an A, then at least make sure you're adding extra points in for a nice, determined effort, even when the ultimate answer is wrong. This will encourage students to take risks and persevere, rather than feeling like they'll only "win" if they're perfect.

Cette citation souligne plusieurs points clés de l'évaluation positive et nous aide à cerner comment elle peut permettre aux professeurs de diminuer le stress lié à l'échec d'une évaluation. En effet, Levy (2014) conseille de donner des points ou même une note pour l'effort fourni. Cela peut être une très bonne pratique, surtout pour les élèves en difficulté, car il encourage l'apprentissage et ne dévalue pas le travail fait par l'élève même s'il est erroné.

Qui plus est, Levy (2014) parle du fait que l'évaluation positive encourage la prise de risque chez l'élève, un facteur important dans l'apprentissage. La prise de risque se définit par « the way the learners perceive ambiguous situations as sources of threat » (Budner, dans Johnson: 2001, cité par Kusumaningputri : 2012). En effet, il s'agit de la façon dans laquelle les apprenants perçoivent des situations ambiguës comme étant source de menace. Cela explique pourquoi nos élèves hésitent à utiliser de nouvelles formes de langage, ou plus globalement à participer en classe : ils pensent qu'ils seront sanctionnés. Ce point est d'autant plus marquant lors d'une évaluation lorsqu'une note est en jeu. Cependant, les erreurs de langage sont une étape essentielle dans l'apprentissage, car c'est lorsque l'erreur est suivie d'une explication ou d'un conseil de la part du professeur que l'élève apprend. De plus, il est à noter que la prise de risque est valorisée dans le CECRL puisque les erreurs sont permises à chaque niveau du CECRL. Les élèves peuvent donc avoir la note maximale de 20/20 toute en faisant des

³ Traduction proposée par Rhiannon BATCUP.

erreurs. En effet, les erreurs devraient être permises et vues comme des prises de risque au lieu d'un manque de connaissance qui doit être pénalisé. Ici encore, nous constatons qu'une évaluation positive réduit donc le stress chez l'élève lié à l'échec. La dé-stigmatisation de l'erreur langagière, même pendant les évaluations, est fondamentale si l'on souhaite que nos élèves progressent, et encore plus important pour les élèves en difficulté qui font souvent des erreurs de langage.

Enfin, selon les conseils de Levy (2015) nous pouvons observer qu'un changement dans le but général de l'évaluation est impliqué : tandis qu'auparavant les professeurs utilisaient l'évaluation comme outil de classement des élèves, maintenant il sert à les faire progresser et ne doit pas être source de stress. Toutefois, afin que ce dernier aide les élèves à se sentir moins stressé face à l'évaluation, que ce soit à l'écrit ou à l'oral, le but de l'évaluation doit être transmis par le professeur.

L'autre avantage de l'évaluation positive est qu'elle nous permet de lutter contre ce que Feinstein (2004) appelle les exigences scolaires irréalistes (*unrealistic classroom demands*), qui sont souvent source de stress pour les élèves. En effet, la transparence est la clé de la réussite d'une évaluation positive et cela peut aider à diminuer le stress lié aux demandes ou exigences irréalistes car lorsqu'un élève sait ce qui est attendu de lui le stress de l'inconnu disparaît. Grâce à la grille d'évaluation du CECRL fournie en amont, l'élève sait ce qu'il doit faire pour réussir, et se rend compte du fait que la note maximale est possible même en faisant des erreurs. De plus, puisque les erreurs liées à la prise de risque sont encouragées, et puisque les professeurs ne s'attendent plus à la perfection de la part des élèves, les évaluations ne deviennent plus des demandes « irréalistes ». En effet, les évaluations sont accessibles même aux élèves en difficulté et favorisent la réussite des élèves.

Le dernier point sur la liste de Feinstein (2004) traite de « *any situation that threatens self-esteem* ». Ainsi, la prochaine section vise à aborder comment l'évaluation positive peut diminuer le stress lié à la remise en question de l'estime de soi.

1.4.2. L'évaluation positive peut augmenter l'estime de soi chez l'élève

La liste de Feinstein (2004) citée ci-dessus, fait mention de toutes les situations qui entraînent la remise en question l'estime de soi et qui sont aussi une source de stress chez l'élève. L'étude de 2001, « Geometry versus drawing: Changing the meaning of the task as a means to change performance », de Huguet, Brunot et Monteil, souligne que la perception de soi-même a une grande influence sur la capacité de l'élève à réussir une tâche. En effet, comme le dit Huguet (2010) « les compétences d'un élève varient selon le contexte et l'image qu'il a de lui-même » et les résultats de son étude menée en 2001 (Huguet, Brunot et Monteil) nous le montre clairement. Pendant cette étude, les élèves de sixième et de cinquième disposaient de 50 secondes pour apprendre une figure complexe (sans signification et inspirée du test de Rey) avant de devoir la reproduire de mémoire sur une feuille de papier. Préalablement, il leur était dit que leurs aptitudes en géométrie ou en dessin (en fonction de l'élève ; certains en dessin, certains en géométrie) allaient être évaluées. Les résultats étaient les suivants :

« La réponse est clairement positive : dans le contexte de la géométrie, la performance des élèves en échec scolaire s'avérait très inférieure à celle des élèves en réussite. Par contre, dans le contexte du dessin, leur performance était bien meilleure au point de ne plus être différente de celle des bons élèves ! » (Huguet, 2010)

Cette étude nous montre donc que les performances des élèves sont étroitement liées à la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes dans telle ou telle discipline car la tâche à accomplir était exactement la même pour tous les élèves. Par conséquent, nous pouvons conclure que c'était bel et bien « les représentations construites par les enfants à propos d'eux-mêmes qui déterminaient leur niveau de performance » (Huguet, 2010), et non leurs capacités en géométrie ou autre.

Les résultats de cette étude mettent en valeur l'importance de l'évaluation positive puisque si l'élève se croit incapable d'accomplir une tâche, il peut facilement tomber dans l'échec. C'est pourquoi un retour constructif et bienveillant est d'autant plus important car il peut aider à l'élève à développer une représentation positive de lui-même. En effet, l'on peut conclure que si l'élève se sent capable de réussir, il est plus probable qu'il réussisse.

Bonnéry (2007 : pp142-143) soutient l'idée que l'estime de soi de l'élève impacte largement sur sa capacité d'accomplir une tâche en éclairant le mécanisme de la pensée d'un collégien en échec scolaire. En effet, le professeur impacte énormément la perception de l'élève de lui-même car c'est à cause des commentaires tel que « si vous avez bien appris, il suffit que vous réfléchissiez un peu pour y arriver », ou bien « ça, normalement, on apprend ça à l'école primaire » que l'élève tombe dans ce que Bonnéry (2005 : 142) appelle la « mise en conflit ». Bien que l'élève ait passé du temps à réviser pour le test, il n'arrive toujours pas à le faire ; cette situation de conflit explique la sensation d'échec ressentie par l'élève. Nous pouvons comparer ça à un cercle vicieux qui se forme dans l'esprit de l'enfant, « même si je révise, je n'y arrive pas, donc pourquoi réviser ? » L'élève ne révise pas car il ne se sent pas capable, par conséquent il ne progresse pas et ensuite il ne réussit pas le contrôle.

Si le professeur peut avoir un impact négatif sur la mentalité de ses élèves (et par conséquent sur leurs perceptions de leurs capacités), est-il possible que le professeur puisse également avoir un impact positif sur l'auto-perception de l'élève ? Le professeur peut-il briser ce cercle vicieux en employant une évaluation positive ? Nous pouvons imaginer que oui, car si nous pouvons aider l'élève à comprendre pourquoi il n'a pas réussi, nous pouvons aussi lui fournir les moyens nécessaires pour surmonter ses difficultés. En fournissant un retour bienveillant et formateur, l'élève connaît mieux ses points forts et ses points faibles, et devient plus autonome dans ses apprentissages. Ainsi, l'élève apprend et progresse, et de ce fait se retrouve dans une situation scolaire moins précaire. A terme, il gagne en confiance et sort de sa situation d'échec.

2. Formulation de la problématique

L'évaluation des langues vivantes en France est non seulement un enjeu de première importance mais qui est aussi très polémique. Bien que des changements dans la façon d'évaluer les élèves soient déjà en cours de déploiement, ils ne sont pas encore ancrés dans les pratiques d'enseignement de tous les professeurs et du chemin reste à parcourir. Ces changements sont essentiels si l'on souhaite faire en sorte que nos élèves progressent davantage en anglais dans un cadre bienveillant exempt de situation de stress ou d'angoisse. Le CECRL est au cœur de ces changements car il favorise une évaluation positive basée sur des compétences ; évaluation bienveillante, réaliste et encourageante pour les élèves.

Or, nous avons démontré que le stress nuit à l'apprentissage et qu'il est souvent lié pour les adolescents aux situations d'évaluation ou de jugement. Cependant, l'évaluation positive entraîne une diminution du stress ressenti par les élèves car elle n'est pas employée dans le but de permettre au professeur de faire classement mais dans une approche pédagogique qui permet aux élèves de progresser et d'apprendre. En outre, la perfection absolue n'est plus attendu des élèves, ce qui fait en sorte que la réussite à une évaluation ne soit plus perçue comme une exigence scolaire irréaliste (*unrealistic classroom demand*) de la part du professeur qui est par ailleurs l'une des plus grandes sources de stress chez l'adolescent. Une telle méthode d'évaluation encourage donc la prise de risque chez l'élève et dé-stigmatise l'erreur, favorisant ainsi l'apprentissage.

La réduction du stress chez l'élève n'est pas le seul avantage de l'évaluation positive. Nous avons vu que l'estime de soi joue aussi un rôle important sur la capacité de l'élève à accomplir une tâche. Or, comme pour le stress, l'emploi par l'enseignant de l'évaluation positive peut minimiser les échecs ou impasses des élèves liés au manque de confiance. En effet, en encourageant l'élève avec un retour formateur et bienveillant au niveau des évaluations, le professeur donne à l'élève les outils pour progresser.

Ainsi, afin de corroborer les arguments avancés en faveur de l'évaluation positive qui prônent l'utilisation du CECRL dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, nous tenterons dans ce mémoire de répondre à la question suivante : ***dans quelle mesure l'évaluation positive impacte-t-elle les compétences des élèves en expression écrite sur une durée limitée ?***

3. Méthode

3.1. Les participants

Cette étude se déroule au Collège Gérard Gaud, Bourg-lès-Valence, Drôme dans le cadre des cours d'anglais en Langue Vivante 1 pour deux classes de quatrième. L'établissement compte 814 élèves dont 115 élèves en SEGPA (Sections d'enseignement général et professionnel adapté) et il scolarise un nombre important d'élèves en situation défavorisée et/ou en difficulté/retard scolaire. En plus des enseignements traditionnels le collège propose une section bilingue et européenne et les options latin et grec. Concernant l'environnement professionnel disponible au Collège Gérard Gaud, toutes les salles de classe sont équipées d'un ordinateur (fixe ou portable) qui est connecté à un vidéoprojecteur, d'un lecteur CD et cassette, et d'un écran de télévision. Il existe également dans l'établissement deux salles informatiques équipées de 15 ordinateurs, ainsi qu'un grand Centre de Documentation et d'Information. Ce dernier comporte 3 salles et est équipé de 14 ordinateurs et d'une imprimante.

Quant aux participants, cette étude porte sur les classes de 4^e5 et de 4^e7. Bien que ces classes soient toutes les deux hétérogènes et qu'il n'y ait aucun élève en section bilingue et européenne, leurs profils sont très différents.

La classe de 4^e5 est constituée de 29 élèves, dont 11 filles et 18 garçons. La classe est largement monolingue, sauf un élève espagnol et quelques élèves d'origine allophone mais pour qui le français est la langue maternelle. Dans cette classe, il existe un élève qui est dyslexique et qui bénéficie donc d'un tiers temps, mais qui n'a pas de AVS (auxiliaire de vie scolaire). Afin que cet élève puisse travailler à son maximum, il est conseillé de favoriser l'anglais oral et cela fait en sorte que l'élève s'entraîne moins fréquemment à l'écrit et a un grand manque de confiance en lui.

Il s'agit d'une classe réputée « difficile » où il règne une ambiance de classe tendue, et où les problèmes de comportement sont répétitifs, allant des moins « graves » (bavardages, manque de concentration) aux plus sérieux (bagarres, disputes, lancés de ciseau). Il est à noter que des difficultés ont été remarquées dans toutes les matières et pas seulement en cours d'anglais. Or, en ce qui concerne les cours d'anglais, cette classe a souvent du mal à travailler en groupe

à l'oral et l'emploi du travail écrit est souvent plus efficace afin de créer une ambiance de classe propice à l'apprentissage.

Cette classe est assez hétérogène et le niveau des élèves va du niveau A1 à A2+ ou même B1 pour certaines compétences langagières. A titre d'exemple, les notes de la première tâche finale prise en compte dans cette étude varient entre 4,5/20 et 18,5/20, avec une moyenne de la classe de 13,4/20.

En dernier lieu, il est à noter que parmi les 29 élèves de cette classe, il en existe deux qui ne font pas partie de cette étude en raison de leurs fréquentes absences qui ne m'ont pas permises de les prendre en compte. En effet, l'un des élèves n'assiste pas aux cours d'anglais depuis le premier trimestre en raison de son planning aménagé lié aux graves problèmes familiaux et personnels qu'il rencontre. De la même façon, une deuxième élève n'est pas prise en compte dû à ses absences répétées, liées elle aussi à des problèmes familiaux, mais non en raison d'un planning aménagé.

La classe de 4^e7 est composée de 24 élèves dont 9 filles et 15 garçons, et contrairement à la classe de 4^e5, les élèves de cette classe sont tous monolingues. Il y a un élève qui bénéficie d'un tiers temps lors des évaluations écrites et d'un AVS (auxiliaire de vie scolaire) pendant deux de ses trois cours d'anglais de la semaine. Cependant, malgré ses difficultés à l'écrit cet élève est très motivé pour apprendre et se montre très actif à l'oral en classe. La 4^e7 est une classe tout-à-fait différente à la 4^e5 car, malgré deux élèves perturbateurs qui ont des troubles de comportement, les élèves sont pour la plupart très actifs en classe, autant à l'écrit qu'à l'oral. L'ambiance de classe est bonne et propice à l'apprentissage et de ce fait nous avançons plus rapidement en classe que la 4^e5 sur les mêmes séquences pédagogiques suivies par les deux classes. Egalement, les élèves travaillent bien en groupe autant à l'oral qu'à l'écrit, et fournissent en général de grands efforts au niveau du travail demandé. Il existe, néanmoins, certains élèves qui ne fournissent pas tous les travaux demandés, notamment les devoirs maison.

Comme pour la 4^e5, cette classe est assez hétérogène et le niveau des élèves varie du niveau A1 à A2+ voire B1 pour certaines compétences langagières. A titre d'exemple, les notes de la

première tâche finale prise en compte dans l'étude (le même exemple qui est fourni pour la 4^{es}) sont comprises entre 1/20 et 20/20, avec une moyenne de classe de 13/20.

3.2. Matériel et procédure

Afin de mesurer la validité de mon hypothèse nous allons analyser l'évolution des notes en expression écrite sur une durée de quatre mois ainsi que les réponses à un sondage rempli par mes élèves.

Les notes analysées des élèves se composent de trois tâches finales écrites faites en classe entre le 18 décembre 2016 et le 28 avril 2016. Il est à noter que les données qui font partie de cette partie de l'étude ne comprennent que les notes attribuées lors des tâches finales en expression écrite où la grille d'évaluation est uniquement basée sur le CECRL (annexe 1). En effet, il ne serait pas opportun d'analyser d'autres types d'évaluation, tels que les tests de connaissances et des évaluations diagnostiques ou intermédiaires, pour deux raisons.

Premièrement, les tests de connaissance n'évaluent que l'acquisition des savoirs enseignés (vocabulaire, grammaire), et non pas la compétence de l'expression écrite. Par conséquent, les notes attribuées ne sont pas basées sur le CECRL. Or, ce fait est très important car afin de réellement mesurer la progression de l'élève d'une manière juste, chaque note prise en compte dans l'étude doit être conçue à partir de la même grille d'évaluation (dans ce cas, le CECRL). La deuxième raison pour laquelle seulement les tâches finales font partie de cette étude est que dans mes séquences pédagogiques les autres types d'évaluations ne sont pas toujours notées. Ainsi, les résultats ne peuvent pas être chiffrés. De la même façon, les devoirs maisons rendus pendant cette même période de quatre mois ne font pas partie de cette analyse. En effet, cela est en raison du fait que les notes attribuées pour les devoirs maisons sont moins fiables étant donné que l'on ne peut pas garantir que le travail soit accompli sans l'aide d'une tierce personne (tel qu'un parent, par exemple). A cela s'ajoute le problème du travail non rendu. En effet, lorsque l'évaluation n'est pas effectuée en classe il existe parfois des élèves qui ne rendent pas le travail. Il serait par conséquent impossible d'étudier la progression en expression écrite de tous les élèves de manière égalitaire et d'en tirer des conclusions justes en prenant en compte des devoirs maison.

Pour résumer, afin d'obtenir des résultats les plus fiables que possible, seules les notes des tâches finales seront prises en compte dans l'étude. Les consignes données aux élèves pour chaque tâche finale sont détaillées dans l'annexe 2.

Le sondage rempli par les participants fut envoyé sous la forme d'un questionnaire en ligne à compléter chez eux. Ils avaient la possibilité de répondre à ce questionnaire soit sur un ordinateur, soit sur une tablette ou un smartphone, via le site web www.evalandgo.fr. Le questionnaire n'était pas anonyme afin que je puisse contrôler si les élèves ne l'avaient pas rempli comme je l'avais demandé entre le 29 mars et le 28 avril 2016. Le sondage avait pour objectif de recueillir les avis et retours des participants par rapport aux trois aspects suivants :

- La connaissance et leur perception (positive/négative) du CECRL. Son intérêt pour l'évaluation en cours d'anglais et surtout ce qu'ils pensent de l'utilisation des grilles d'évaluation.
- La sensation de stress chez les élèves. Tout d'abord par rapport à leurs études en général puis plus spécifiquement par rapport aux cours d'anglais cette année.
- L'estime de soi des participants. Par rapport aux cours d'anglais cette année, leurs difficultés et s'ils se sentent capables de les surmonter.

Au total, le questionnaire était composé de vingt-deux questions, dont 7 ouvertes et 15 fermées. Les questions ouvertes et fermées étaient réparties de façon homogène tout au long du questionnaire afin de le rendre plus facile à remplir. De plus, l'utilisation de questions mixtes nous permet d'obtenir des données à la fois qualitatives et quantitatives, et par conséquent d'avoir un résultat plus complet par rapport aux objectifs visés.

Les questions fermées étaient sous forme de questionnaire à choix multiples (QCM) avec au minimum deux choix de réponse possibles. Les réponses suivantes étaient récurrentes :

- Oui / Non
- Oui / Parfois / Non
- Je suis totalement d'accord / Je suis d'accord / Je ne sais pas / Je ne suis pas d'accord / Je ne suis absolument pas d'accord.

Les questions fermées qui nécessitent une réponse plus spécifique offraient d'autres options de réponse, telle que pour la question 2 :

« Mon niveau CECRL en expression écrite est :

- A1
- A2
- B1
- Je ne sais pas ».

Le questionnaire complet est disponible dans l'annexe 3.

3.3. L'analyse des données

3.3.1. Les notes des participants

Les notes des élèves sont présentées sous forme de tableau. Chaque tableau présente la plus grande baisse de résultats observée en rouge ; la plus grande progression des résultats en vert et la moyenne de classe soulignée en bleu.

Dans mon étude, chaque élève s'est vu attribuer trois notes ; exception faite de quelques absents. Ainsi, afin de pouvoir comparer la progression ou la baisse des résultats j'ai décidé de prendre le parti de comparer la note numéro 1 et la moyenne des notes 2 et 3.

Pour la classe 4^e7, les résultats sont les suivants :

Elève	Note 1	Note 2	Note 3	Moyenne des notes 2 et 3	Pourcentage augmentation/baisse*	Augmentation/baisse par points
1	14	11	16,5	13,75	-1%	-0,25
2	20	17	17,5	17,25	-14%	-2,75
3	13	16	15	15,5	13%	2,5
4	17	13,5	16	14,75	-11%	-2,25
5	13,5	14,5	16	15,25	9%	1,75
6	14	15	17	16	10%	2
7	10,5	11,5	12,5	12	8%	1,5
8	16,5	16,6	17,5	17,05	3%	0,55
9	17,5	17	18,5	17,75	1%	0,25
10	18	15	17	16	-10%	-2
11	7,5	14,5	14	14,25	34%	6,75
12	11,5	11,5	15,5	13,5	10%	2
13	13	13	16,5	14,75	9%	1,75
14	18,5	16,5	16	16,25	-11%	-2,25
15	9,5	15	16	15,5	30%	6
16	17	17	16	16,5	-3%	-0,5
17	5,5	ABS	12	12	33%	6,5
18	10,5	9	ABS	9	-8%	-1,5
19	10,5	16	15,5	15,75	26%	5,25
20	15,5	15	16,5	15,75	1%	0,25
21	9,5	9,5	8	8,75	-4%	-0,75
22	8,5	13	15	14	28%	5,5
23	20	17,5	17,5	17,5	-13%	-2,5
24	1	2	6	4	15%	3
Moyenne	13	13,8	15,1	14,3	6%	1,3

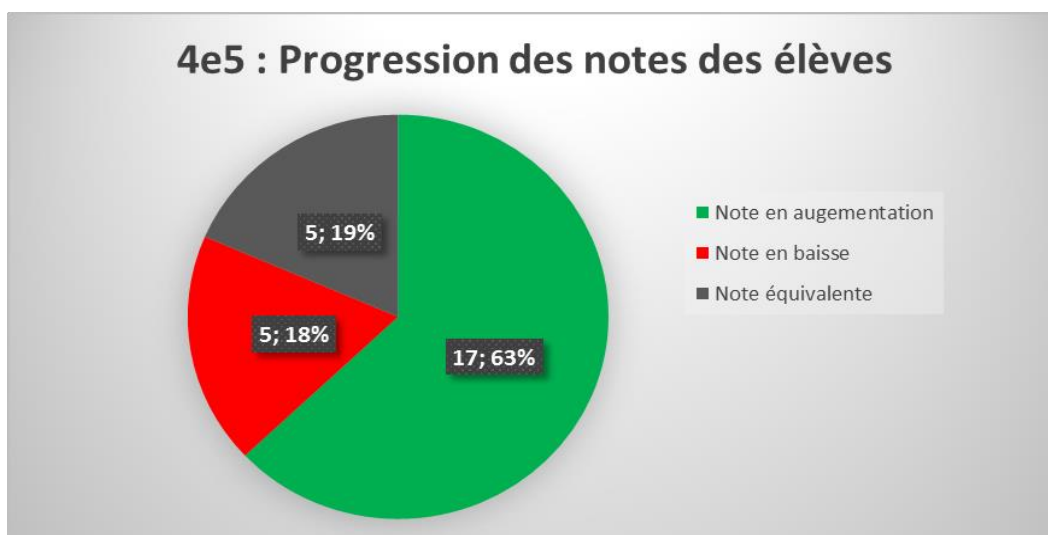
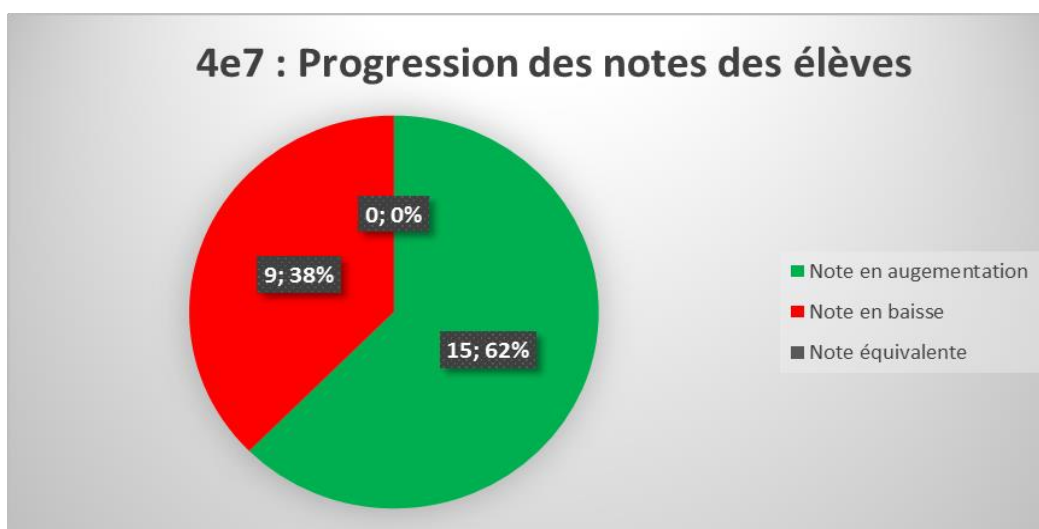
Les résultats pour la classe 4^e5 sont les suivants :

Elève	Note 1	Note 2	Note 3	Moyenne des notes 2 et 3	Pourcentage augmentation/baisse*	Augmentation/baisse par points
1	15,5	18	18,5	18,25	14%	2,75
2	14	17,5	16	16,75	14%	2,75
3	17	16	18	17	0%	0
4	14,5	16,5	17	16,75	11%	2,25
5	10,5	16	17,5	16,75	31%	6,25
6	9,5	15	12	13,5	20%	4
7	17,5	18	15,5	16,75	-4%	-0,75
8	15	16	17,5	16,75	9%	1,75
9	6,5	ABS	13	13	33%	6,5
10	10,5	ABS	16	16	28%	5,5
11	16	17	17,5	17,25	6%	1,25
12	10	12,5	11	11,75	9%	1,75
13	4,5	10	9	9,5	25%	5
14	10	ABS	9	9	-5%	-1
15	13	16,6		16,6	18%	3,6
16	9,5	16	16	16	33%	6,5
17	18,5	18	19	18,5	0%	0
18	10	12	8	10	0%	0
19	15	16	16	16	5%	1
20	16	18	17,5	17,75	9%	1,75
21	14	11	17	14	0%	0
22	16	17	15	16	0%	0
23	15,5	14	16	15	-3%	-0,5
24	18	16	18	17	-5%	-1
25	13	13,5	16	14,75	9%	1,75
26	ABS	12	14	13	10%	1
27	18	17	17	17	-5%	-1
Moyenne	13,4	15,4	15,3	15,2	10%	2

Au regard des notes obtenues par mes élèves, le premier point que je soulignerai est que pour les deux classes nous observons une augmentation de la moyenne générale. En effet, sur la période d'étude de 4 mois, la 4^e7 présente une augmentions de la moyenne générale de **1,3** points alors que la 4^e5 présente quant à elle une augmentation de **2 points**.

Au niveau des notes individuelles des élèves, la progression de moyenne la plus importante est de **6,75 points**. La baisse la plus importante est de **-2,75 points**. A noter que 5 élèves ne présentent aucune variation à la hausse ou à la baisse de leurs notes.

Autre point à souligner, nous constatons que sur les deux classes de l'étude, **plus de 60%** des élèves présentent une progression de leurs résultats ; **62% en 4^e7** et **63% en 4^e5**.



En conclusion, que ce soit au niveau de la moyenne générale de la classe ou au niveau des notes individuelles, l'étude montre pour plus de 60% des élèves une nette progression en expression écrites sur la période de quatre mois d'expérimentation.

3.3.2. Le sondage

Au niveau des questions du sondage relatives au CECRL, **86%** des élèves savent à quoi cela correspond alors que **24%** n'ont pas été capables de donner leur niveau. Nous constatons aussi que **75%** des élèves sont favorables à l'utilisation des grilles d'évaluation basées sur ce cadre de référence.

#	Question	nb	nb (%)
4	Les grilles d'évaluation pour les tâches finales basées sur le CECRL m'aident à mieux comprendre ce qui est attendu de moi.	49	100%
	Je suis totalement d'accord	16	32.65%
	Je suis d'accord	21	42.86%
	Je ne sais pas	10	20.41%
	Je ne suis pas vraiment d'accord	2	4.08%
	Je ne suis pas du tout d'accord	1	2.04%

Qui plus est, les réponses à la question numéro 6 soulignent que l'exemple de descripteur du CECRL ci-dessous est perçu par **63%** des élèves comme positif ou encourageant. A souligner que **37%** ont un avis neutre sur la question et donc qu'aucun élève ne le trouve négatif ou décourageant.

#	Question	nb	nb (%)
6	Lis cet extrait du CECRL (niveau A2) : Possède un répertoire de langue élémentaire qui lui permet de se débrouiller dans des situations courantes au contenu prévisible, bien qu'il lui faille généralement chercher ses mots et trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication.	49	100%
	Dis s'il te semble :		
	Positif / encourageant	31	63.27%
	Ni positif ni négatif	19	38.78%
	Négatif / décourageant	0	0%

Concernant les questions relatives au stress chez les élèves, nous remarquons que **73.5%** des élèves répondant pensent que les notes sont toujours ou parfois un vecteur de stress.

#	Question	nb	nb (%)
9	Les notes me stressent.	49	100%
	Oui	9	18.37%
	Parfois	27	55.1%
	Non	15	30.61%

Au niveau des évaluations en anglais, un total de **65%** des élèves ont répondu être toujours, souvent ou parfois stressés.

#	Question	nb	nb (%)
12	Je suis stressé par rapport aux évaluations en anglais.	49	100%
	Toujours	3	6.12%
	Souvent	7	14.29%
	Parfois	22	44.9%
	Jamais	17	34.69%

La question ouverte numéro 13 demandait aux élèves de justifier les raisons pour lesquelles ils se trouvaient en situation de stress vis-à-vis des évaluations d'anglais.

Au niveau de l'analyse des verbatim nous constatons que la notion de « *bien apprendre ses leçons* » est très importante pour les élèves qui ont répondu ne pas stresser.

Exemple de verbatim : « - *J'apprend mes leçons donc je n'ai pas besoin de stresser* ».

Pour les élèves qui ont répondu être stressés l'analyse des verbatim a montré que la peur de l'échec ou de l'inconnu sont des raisons récurrentes. Parmi les réponses nous retrouvons les verbatim suivants qui illustrent notre analyse :

« - *Peur de ne pas réussir* »

« - *J'ai peur d'avoir faux* »

« - *J'ai toujours peur d'avoir oublier ma leçon* »

« - *car des fois j'ai peur de pas avoir une bonne note* »

« - *Car j'ai peur d'avoir un controle difficile à faire* »

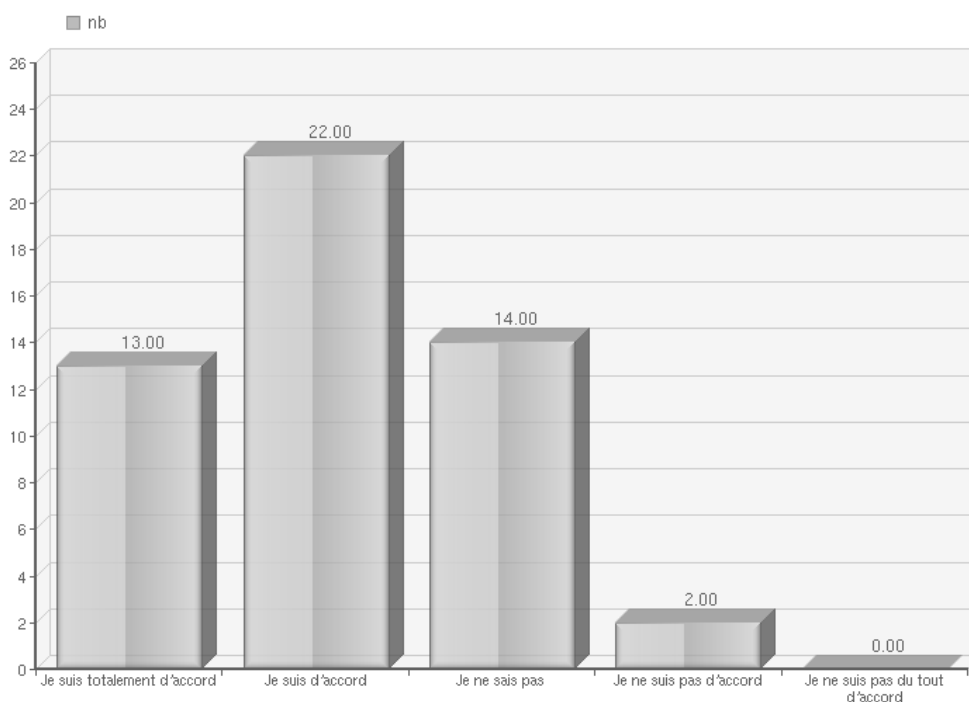
« - De pas être à la hauteur »

« - Car je ne sais pas si ça va être dur ou pas »

« - J'ai toujours peur de tous oublier alors que je sais très bien et une fois le contrôle passait je me rend compte que cela n'était pas si difficile et stressant que sa ! »

Cependant, bien que **63%** des élèves se sentent stressés par rapport aux évaluations en général nous remarquons que **71%**⁴ des élèves se sentent capables de réussir en anglais cette année alors que seulement **4%**⁵ ont répondu ne pas en être capable.

J'ai beaucoup de confiance dans mes capacités à réussir en anglais cette année.



Pour finir, les résultats liés à l'estime de soi chez les élèves par rapport à leurs capacités en anglais sont partagés :

#	Question	nb	nb (%)
17	J'estime que je n'ai pas de difficulté en anglais	49	100%
	Oui	24	48.98%
	Non	25	51.02%

⁴ 39 élèves sur 49 interrogés

⁵ 2 élèves sur 49 interrogés

Cependant, en dépit du fait que **51%** des participants estiment avoir des difficultés en anglais, seulement **7%** des répondants pensent qu'elles sont insurmontables.

#	Question	nb	nb (%)
19	Penses-tu être capable de surmonter ces difficultés ?	46	100%
	Oui	43	93.48%
	Non	3	6.52%

Les verbatim de la question 20 pour les élèves qui pensent ne pas pouvoir surmonter leurs difficultés sont les suivants :

« - je travaille pas »

« - C'est trop compliqué »

« - Je pense que c trop tard »

Concernant les élèves qui se sentent capables de surmonter leurs difficultés, nous trouvons dans leurs réponses des motifs de succès comme « travailler plus » ou différemment, demander de l'aide au professeur, retravailler ses difficultés pour progresser, et tout simplement d'avoir confiance en eux. Voici quelques exemples :

« - Je pense qu'il faut révisé souvent et si je n ai pas compris je peux demander de l aide »

« - Oui il suffit que je demande au professeur en question de m'expliquer l'exercice que je n'ai pas compris. »

« - je compte travailler plus dure »

« - parce que j'ai juste a travailler un peu plus a la maison et après toute ira bien »

« - J'ai confiance en moi. »

« - Il faut seulement que je sois attentive en cours. »

« - oui car chaque difficultés veut dire une mauvaise compréhension ça veut dire qu'il faut le retravailler ».

En conclusion, nous observons que pour **75%** des répondants, le CECRL est un outil positif pour l'évaluation en langue vivante. De plus, nous constatons que l'évaluation en anglais est pour **63%** des participants une source de stress. Cependant, concernant l'estime de soi de l'élève, l'étude a montré que **71%** des élèves se sentent capables de réussir en anglais cette année et de surmonter leurs difficultés.

4. Discussion

4.1. Lien entre la théorie et les résultats obtenus

L'état de l'art nous a permis de mettre en avant comment l'évaluation positive peut avoir un impact positif non seulement sur le niveau de stress ressenti par l'élève mais également sur son estime de soi. Il s'agit de deux aspects importants qui favorisent l'apprentissage et la progression de l'élève. En outre, il a été établi que pour mettre en place dans la salle de classe l'évaluation positive, l'utilisation du CECRL est indispensable pour les professeurs de langue vivante.

Or, dans le cadre de ce mémoire, je souhaite faire le lien entre les notes des élèves et les réponses du questionnaire afin de mieux cerner si l'évaluation positive a réellement eu un impact sur la compétence de l'expression écrite comme nous l'avons souligné dans notre état de l'art.

En effet, nous avons théorisé que le CECRL encourage l'évaluation positive puisqu'il ne pénalise pas l'erreur. L'absolu du bilinguisme n'étant plus l'objectif des enseignants, la note maximale de 20 sur 20 est maintenant à portée de main. Or dans mon étude, les notes des élèves démontrent que cela est bel et bien possible ; certains élèves se sont vus attribuer la note maximale et des notes comprises entre 18 et 20 sont récurrentes.

De plus, le sondage montre que le CECRL est perçu positivement par les élèves ; **63.27 %** estiment que l'extrait du CECRL fourni dans le sondage est « positif et encourageant » et **75.51 %** estiment que le CECRL les aide à mieux comprendre ce qui est attendu d'eux.

Cependant, tous les résultats obtenus ne sont pas en accord avec ce que nous essayons de démontrer d'un point de vue théorique. En effet, il est avancé que l'évaluation positive peut avoir un impact significatif sur le niveau de stress ressenti par l'élève. Malgré le fait que les élèves perçoivent favorablement le CECRL, **65,31 %** ont répondu se sentir stressés par rapport aux évaluations en anglais cette année. Même si ce pourcentage est moins important que le **73,47 %** des élèves qui sont stressés concernant leurs notes en générale, ce pourcentage reste significatif.

Dès lors, nous pouvons nous interroger sur le fait que les résultats que j'ai obtenus ne soient pas en accord avec ce qui est avancé par la théorie sur les bienfaits de l'évaluation positive sur le stress de l'élève.

Premièrement, il est important de rappeler que le stress est souvent fortement ancré dans le comportement des élèves et pour certains il s'agit d'une réaction normale face à une évaluation. Par conséquent, le sentiment du stress n'est pas quelque chose qui disparaît facilement ou rapidement. En effet, pour ce faire, le mécanisme de la pensée chez élèves doit évoluer ; la peur de l'échec doit être remplacée par une compréhension de l'importance de l'évaluation pour sa progression. Sur ce point l'étude a montré que la plupart des élèves ont toujours peur de « ne pas réussir », « d'avoir faux », ou bien « d'avoir un contrôle difficile à faire » et ils ne voient pas les évaluations comme un outil positif qui leur permet de progresser.

Or, en complément il est important de souligner que cette étude n'a seulement été menée que sur une période de quatre mois. Ainsi, avoir comme objectif d'éliminer définitivement la sensation de stress scolaire chez les élèves était à mon sens ni réaliste ni réalisable dans cette période de temps limitée. Cependant, conformément à la théorie, je m'attends à plus long terme, que l'évaluation positive entraîne effectivement une diminution de la sensation de stress. En effet, plusieurs réponses d'élève à la question 13 du sondage soutiennent cette idée. A titre d'exemple, un élève a répondu,

« - J'ai toujours peur de tous oublier alors que je sais très bien et une fois le contrôle passait je me rend compte que cela n'était pas si difficile et stressant que ça ! ».

Il est évident que pour cet élève la sensation de stress avant une évaluation est une habitude sur laquelle il n'a pas de contrôle. Cet élève a conscience une fois le contrôle terminé qu'il n'aurait pas dû se sentir stressé. Ce phénomène ne suit aucune logique mais souligne un ancrage émotionnel profond. Admettre qu'il n'y a pas de raison de stresser est la première étape vers un élève moins anxieux et plus en harmonie avec son apprentissage.

Ainsi, à la lecture des réponses du sondage, il apparaît comme primordial en tant que professeur de continuer à encourager nos élèves à voir les évaluations comme une étape

essentielle dans l'apprentissage pour les faire progresser. D'où l'importance de fournir un *feedback* bienveillant et utile pour l'élève.

L'étude a montré que pour la plupart des élèves, la peur de l'échec soit l'équivalent d'obtenir une mauvaise note, est la principale source de stress. Or, nous constatons que sur les deux classes plus de 60% des élèves ont progressé et même des élèves en difficulté scolaire.

Concernant, les élèves qui ont vu leurs notes baisser (28%), il s'agit pour la majorité, d'élèves en situation de réussite scolaire qui ont eu une très bonne note au premier contrôle, voire la note maximale : dans ces cas précis, une légère diminution de leur note d'un ou deux points n'est pas significative et ne poussera pas l'élève à remettre en cause ses capacités.

Nous pouvons prendre comme exemple l'élève numéro 2 en 4^e qui au niveau de l'étude est l'élève qui présente la baisse la plus importante de sa moyenne (-2.75 points) mais cette baisse est à relativiser car il avait obtenu la note maximale sur la première évaluation ; difficile de faire mieux et de progresser.

Ainsi, les résultats de cette étude nous montrent qu'à l'aide d'une grille d'évaluation basée sur le CECRL même si un élève présente une baisse de ses résultats elle est limitée ; jamais plus que 2.75 points et l'élève reste toujours en situation de réussite. Par conséquent, le stress scolaire lié à l'échec devrait en théorie être évité.

Concernant les élèves plus faibles, l'étude a montré que même si l'élève reste toujours en situation d'échec, ses notes ont augmenté. A titre d'exemple, l'élève numéro 13 dans la classe de 4^e a obtenu 4,5/20 au premier test, 10/20 au second test et 9/0 au dernier. Bien que l'élève soit toujours en situation d'échec avec une moyenne inférieure à 10/20, les résultats obtenus lui prouve que la progression, et à terme la réussite, sont possibles.

Plusieurs théories soutiennent que les élèves qui ont confiance en leurs capacités sont plus enclins à réussir une tâche. Les résultats de mon étude vont dans le sens de ce constat. Les réponses aux questions 14, 15 et 19 du sondage soulignent que 71% des élèves se sentent capables de surmonter leurs difficultés en anglais et de pouvoir réussir dans cette matière cette année. Ainsi ces chiffres peuvent expliquer en partie le fait que plus de 60% des notes des élèves ont augmenté malgré le stress des évaluations ressenti et exprimé par 65% des

participants. Ces résultats nous permettent donc d'affirmer qu'effectivement il existe un lien positif entre l'estime de soi de l'élève et sa capacité à accomplir une tâche.

Il est aussi important de souligner que pour progresser les élèves ont mentionné dans leurs retours à la question 20 du sondage qu'ils pensaient pouvoir le faire en s'appuyant sur l'aide du professeur. Ce point est très important car il nous montre que les élèves comprennent que la progression est possible et qu'ils ont confiance dans leurs capacités à progresser en anglais. En effet, l'élève est conscient du fait que même s'il ne comprend pas à la première explication, cela ne veut pas dire qu'il ne sera pas capable de comprendre par la suite. Nous pouvons conclure que la confiance dans leurs capacités exprimées dans le sondage leurs ont permis de progresser et augmenter leurs notes en dépit du stress ressenti par rapport aux évaluations en anglais.

Il ne faut cependant pas faire de généralisations car j'ai observé des élèves qui ne sentent pas capables de réussir et qui se disent qu'il est « trop tard » pour progresser, que l'anglais est « trop compliqué », ou tout simplement des élèves qui ne travaillent pas. Pour ces élèves les complexes et limites qu'ils pensent avoir par rapport à leurs capacités en anglais sont profondément ancrés dans leurs raisonnements et donc très difficiles à faire évoluer. Ces élèves pensent que la progression en anglais n'est pas possible. Par exemple, l'élève qui a répondu qu'il ne peut pas réussir en anglais puisqu'il ne travaille pas, n'a pas suggéré que cela peut changer ; il voit sa situation d'échec comme une situation définitive, immuable. Ce constat concorde avec l'analyse que nous avons fait pour la sensation de stress. Il n'est en effet pas surprenant que sur une période d'étude de quatre mois d'avoir encore des élèves qui présentent un manque de confiance et d'estime de soi. Cependant, je suis convaincu que sur une période de longue durée l'évaluation positive peut avoir un impact positif sur l'expression écrite de chaque élève, même sur ceux qui présentent un manque d'estime de soi très prononcé.

4.2. Limites et perspectives

Au niveau de l'étude plusieurs changements peuvent être imaginés afin de rendre les résultats plus fiables.

Tout d'abord il est important de souligner que le questionnaire n'est pas représentatif de tous les élèves par rapport au panel étudié pour l'analyse des résultats. En effet, deux élèves de la classe de 4^e5 n'ont pas répondu dans les délais requis. Ainsi, le fait de laisser aux élèves un mois pour remplir le questionnaire en dehors des heures de classe serait à revoir.

La deuxième limite est liée au fait que le questionnaire ne soit pas anonyme, une décision que j'ai prise afin de pouvoir contrôler à mon niveau le remplissage du formulaire à distance. Cependant, le manque d'anonymat a sûrement influencé les réponses de certains. En effet, l'on peut imaginer qu'en sachant que le professeur peut voir qui a répondu, qu'ils n'osent pas répondre d'une manière négative afin de ne pas être mal perçus par l'enseignant.

Compte tenu de ces deux premiers constats, la solution aurait été de faire remplir le questionnaire de façon anonyme pendant une heure de classe dans une salle informatique afin d'effacer les limites que j'ai mentionnées.

Une autre limite de mon questionnaire est relative à sa « complexité » pour des élèves de 4^eme. Le sondage contenait à la fois des questions fermées et des questions ouvertes afin de recueillir des données quantitatives et qualitatives. Cependant, les réponses aux questions ouvertes étaient souvent très courtes, voire inutiles. Par exemple, à la question 13 où les participants devaient tenter d'expliquer les raisons de leur stress vis-à-vis des évaluations en anglais, une réponse fut tout simplement « parce que ».

Objectivement, les données obtenues pour ce type de question sont bien moins qualitatives que je l'avais espéré et donc par conséquent plus difficiles à exploiter et intégrer dans mon analyse. Si j'avais disposé de plus de temps, j'aurais pu contourner ce problème en mettant en place des interviews d'élèves de type « focus groupe » (groupe de discussion) pour mes deux classes. Il s'agit d'une interview informelle, ouverte et enregistrée avec un corpus d'élèves de niveaux et profils variés. L'avantage d'organiser des groupes de discussion permet de recueillir des réponses plus détaillées et ainsi enrichir qualitativement une étude. De plus, un

groupe de discussion permet à l'intervieweur d'adapter ses questions en fonction des réponses des participants.

Il existe également des limites relatives à l'analyse des notes des élèves. Malgré les choix effectués pour avoir des résultats les plus fiables que possible (seulement des tâches finales prises en compte et exclusion des devoirs maisons), il est incorrect d'affirmer que les notes sont à 100% représentatives des compétences des élèves.

En effet, bien que le professeur de langue évalue l'acquisition des compétences lors d'une tâche communicative (notée ou pas), la réalisation de la tâche par l'élève peut varier de manière significative selon plusieurs facteurs. Par exemple, l'horaire de réalisation de la tâche. Une tâche finale faite le lundi matin à 9 heures ne déboucherait sûrement pas sur la même note que si l'élève faisait exactement la même tâche à 16 heures le vendredi après-midi. De plus, les facteurs qui influencent la performance de l'élève le jour du contrôle, tels que la fatigue, les maux de tête ou des problèmes personnels ne peuvent pas être pris en compte. Ainsi, les notes ne reflètent pas forcément les vraies compétences de l'élève, mais seulement la performance de l'élève le jour où il a réalisé l'évaluation. C'est pourquoi, afin de rendre les notes plus fiables, les conditions de réalisation des tâches finales auraient dû être plus contrôlées. A minima, les tâches finales prises en compte dans cette étude auraient dû avoir lieu le même jour et à la même heure, ce qui n'est malheureusement pas le cas.

Pour finir, il serait aussi incorrect d'affirmer qu'une augmentation dans les notes d'un élève est uniquement liée à l'évaluation positive. Effectivement, d'autres facteurs devraient être pris en compte pour comprendre l'augmentation ou la baisse des notes d'un élève nous empêchant de généraliser les résultats de l'étude. Il ne faut pas oublier que les participants sont des êtres humains complexes avec des vies en dehors de la salle de classe qui influencent significativement leur travail personnel et leur capacité à apprendre et à progresser en anglais. Or, dans le cadre de cette étude, je n'avais pas les moyens, le temps, ni le recul nécessaire pour prendre en compte ces facteurs et pondérer parallèlement mes résultats. Ainsi mes conclusions se limitent seulement à ce qui se passe en cours d'anglais dans la salle de classe.

Conclusion

A défaut des limites de cette étude, nous pouvons dire que les résultats obtenus concordent avec les bénéfices de l'évaluation positives soulignés par la théorie. En effet, nous observons que sur la période d'étude de quatre mois les notes ont augmenté en moyenne de **10%** pour la classe de 4^e5 et de **6%** pour la classe de 4^e7 grâce à la mise en place de cette méthode d'évaluation.

Rétrospectivement, l'utilisation du CECRL m'a servi de socle pour mettre en place des dispositifs d'évaluation qui favorisent l'apprentissage et la progression de mes élèves, tout en me permettant de fournir un retour bienveillant et encourageant grâce aux grilles d'évaluation basée sur ce cadre de référence. Ces changements ont été favorablement accueilli par les élèves ; **75 %** ont trouvé que l'utilisation des grilles d'évaluation du CECRL les ont aidés à mieux comprendre ce qui était attendu d'eux. Ainsi je peux dès lors soutenir que la transparence des attentes du professeur ainsi que le retour positif sont utiles pour l'élève et lui permettent de développer de la confiance dans leurs capacités et ainsi de progresser en expression écrite. En effet, nous avons observé que **71%** des élèves se sentent aujourd'hui capable de surmonter leurs difficultés en anglais cette année.

Cependant, il est important de souligner que malgré les bons résultats obtenus, notre étude a montré les limites de l'évaluation positives sur le stress ressenti par les élèves vis-à-vis de l'évaluation. En effet, même si les élèves sont moins stressés concernant les évaluations en anglais (**65,31 %**) que par rapport aux autres matières (**73,47%**), le pourcentage reste significatif. La théorie soutient l'idée que le stress scolaire a un impact négatif sur l'apprentissage, mais cela ne semble pas être le cas dans cette étude étant donné que plus de **60%** des élèves ont progressé en expression écrite. Or, cette dissension peut être expliquée en partie par la courte durée de l'étude. En effet, pour certains élèves le stress est ancré si profondément dans leurs raisonnements que pour réellement voir des résultats sur cet item, je conseil de mener une étude d'une durée supérieure.

Ainsi, il serait effectivement intéressant de mener une étude complémentaire centrée exclusivement sur le stress scolaire afin de voir si effectivement l'évaluation positive peut réellement le diminuer sur le long terme.

Bibliographie

Bonnéry, Stéphane (2007), *Comprendre l'échec scolaire*, La Dispute, Paris.

Conseil de l'Europe (2001), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Editions Didier, Paris.

Kusumaningputri, Reni (2012), *Risk-taking in foreign language acquisition and learning: confessions from EFL learners*, ©Pengembangan Pendidikan, 1. 9, No. 2, hal 401-410, Desember 2012

Hermann, Luc et Moreira, Paul (producteurs) et Bentura, Stéphane (réalisateur) (2013), *Stress scolaire : l'obsession de l'excellence*, pays d'origine : France.

Johnson, Keith. 2001. *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Pearson Educated Limited. England

Moskal, Barbara M. & Jon A. Leydens (2000). Scoring rubric development: validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10). Retrieved February 24, 2016 from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=10>.

Webographie

Claude, Tran, 2 juillet 2014, *L'évaluation positive et bienveillante est consubstantielle de la pédagogie*, accessible sur : <http://educavox.fr/accueil/debats/l-evaluation-positive-et-bienveillante-est-consubstantielle-de-la-pedagogie>

Conseil de l'Europe (2014) *Education et langues, politiques linguistiques*, accessible sur : www.coe.int/lang-CECR.

Dejemeppe, Xavier (2010), *La constante toujours macabre*, accessible sur : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-constante-toujours-macabre>

Fraissard, Guillaume (2013), *Stress scolaire, l'obsession de l'excellence*, accessible sur : http://www.lemonde.fr/culture/article/2013/09/17/stress-scolaire-l-obsession-de-l-excellence_3477712_3246.html

Levy, Leah (2014), *How stress affects the brain during learning*, <http://www.edudemic.com/stress-affects-brain-learning/>

House of Commons Education Committee (2011), *Behaviour and Discipline in Schools*, Volume 1, First Report Session 2010 – 2011, <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2011-cesc-behaviour-discipline.pdf>

Huguet, Brunot et Monteil, « Geometry versus drawing: Changing the meaning of the task as a means to change performance », *Social Psychology of Education*, n° 4, 2001

Huguet, Pascale (2010), *Bon ou mauvais élève ?* Accessible sur :
http://www.scienceshumaines.com/bon-ou-mauvais-eleve_fr_3503.html

Inspection générale de l'éducation nationale (2007), *L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution*, Rapport - n° 2007- 009, accessible sur :
<http://media.education.gouv.fr/file/45/2/4452.pdf>

Musial, M., Pradère, F., & Tricot, A. (2012). Comment concevoir un enseignement ?
Bruxelles : De Boeck, http://web.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/standard/public/p8841_7fd7bd1f32a0daf1e809e0cd0bd94803Evaluation.pdf

Tennant, Victoria (2005), *The Powerful Impact of Stress*, Johns Hopkins School of Education, accessible sur :
<http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/Keeping%20Fit%20for%20Learning/stress.html>

Vidéographie

Bentura, Stéphane, 2013, *Stress scolaire : l'obsession de l'excellence*, documentaire diffusé par ARTE France

Annexes

Annexe 1 : grille d'évaluation pour les tâches finales en expression écrite

Critères Linguistiques	A1	A2	B1
Correction grammaticale	2 points A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé	4 points Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires. Cependant le sens général reste clair.	5 points L'élève a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair.
Maîtrise et étendue du vocabulaire	2 points Possède un répertoire restreint et souvent inadapté à la situation de communication.	4 points Possède un répertoire restreint mais adapté à la situation de communication.	5 points Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer mais des erreurs se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.
Maîtrise de l'orthographe	2 points Peut copier de courtes expressions et des mots familiers.	4 points Peut écrire avec une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots qui appartiennent à son vocabulaire oral.	5 points Peut produire un écrit suivi généralement compréhensible tout au long.
Critères Pragmatiques	A1	A2	B1
Cohérence et cohésion	2 points Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « alors ».	4 points Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples, tels que « mais », et « parce que ».	5 points Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.

Annexe 2 : les tâches finales prises en compte dans l'étude

1. Séquence 3 : « It's Christmas Time ! », tâche finale faite le 18 décembre, 2015.

Your friend is excellent at drawing and she has promised to make you a hand-made Christmas card that you can give to your parents or best friend this year. Write some instructions for her to explain what she must draw on the card and where. Be creative and precise!

2. Séquence 4 : « New Year's Resolutions », tâche finale faite le 25 janvier, 2016.

Your English teacher wants your class to make some New Year's Resolutions 2016 to improve our English classes. Say what the class is going to do this year and explain why you chose these resolutions.

3. Séquence 5 : « M. is for Mystery », tâche finale faite le 28 avril, 2016.

You are the detective in the image.



Nighthawks, Edward Hopper (1942).

The context: Philadelphia, U.S.A. 1942. There was a bank robbery* last night and you are investigating the two people in the image, Mr. Jones and Mrs. Molloy. You follow them to the restaurant to ask them some questions. Be careful, they don't know you're a detective!

STEP 1: You must be prepared! Note the questions you want to ask Mrs. Jane Molloy and Mr. Timothy Jones. You can also ask the barman questions if you want.

STEP 2: You have finished asking questions but you are not sure who is guilty! When you are leaving the restaurant you see your colleague, Detective Inspector Harris. Tell him who you think the guilty person is and why. Remember, you are not sure yet!

STEP 3 (five days later): You caught the thief; your suspicions were correct! Now, write the police report** to explain exactly what happened (who stole the money, how much, how, when and where).

*bank robbery = *braquage de banque*, ** police report = *rapport de police*

Annexe 3 : captures d'écran du questionnaire rempli par les participants

Le questionnaire est également disponible sur le site web suivant :

<http://app.evalandgo.com/s/?id=JTk1aSU5NG0IOUEIQUU=&a=JTIDciU5OW4IOUM=>

EVAL & GO Questionnaire : Collège Gérard Gaud, 4ème

Page 1 / 2 (50%)

1. Informations personnelles *

Civilité

Prénom

Nom

2. Je connais les différents niveaux du CECRL (A1/A2/B1) et ce qu'ils veulent dire. *

oui

2. Je connais les différents niveaux du CECRL (A1/A2/B1) et ce qu'ils veulent dire. *

oui

non

3. Mon niveau CECRL en expression écrite est : *

A1

A2

B1

Je ne sais pas

4. Les grilles d'évaluation pour les tâches finales basées sur le CECRL m'aident à mieux comprendre ce qui est attendu de moi. *

Je suis totalement d'accord

Je suis d'accord

Je ne sais pas

5. Comment trouves-tu les tâches finales en anglais cette année ? *

- Trop difficiles
- Difficiles mais accessibles
- Faciles
- Intéressantes
- Longues
- Autre

6. Lis cet extrait du CECRL (niveau A2) : *

Possède un répertoire de langue élémentaire qui lui permet de se débrouiller dans des situations courantes au contenu prévisible, bien qu'il lui faille généralement chercher ses mots et trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication.

Dis s'il te semble :

- Positif / encourageant

6. Lis cet extrait du CECRL (niveau A2) : *

Possède un répertoire de langue élémentaire qui lui permet de se débrouiller dans des situations courantes au contenu prévisible, bien qu'il lui faille généralement chercher ses mots et trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication.

Dis s'il te semble :

- Positif / encourageant
- Ni positif ni négatif
- Négatif / décourageant

7. Quelle est ta réaction lorsque tu lis le commentaire sur une copie (pas seulement en anglais mais aussi dans les autres disciplines) ? *

8. Je me considère comme une personne : *

- Très stressé

8. Je me considère comme une personne : *

- Très stressé
- Stressé
- Peu stressé
- Pas stressé du tout

9. Les notes me stressent. *

- Oui
- Parfois
- Non

10. Lire les commentaires du professeur sur ma copie me stresse *

- Oui
- Parfois
- Non

11. Lire les commentaires du professeur d'anglais sur ma copie m'encourage. *

- Oui
- Parfois
- Non

12. Je suis stressé par rapport aux évaluations en anglais. *

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Jamais

13. Pourquoi ? (Justifie ta réponse à la question précédente). *

14. J'ai beaucoup de confiance dans mes capacités à réussir en anglais cette année. *

- Je suis totalement d'accord
- Je suis d'accord
- Je ne sais pas
- Je ne suis pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

15. Pourquoi / pourquoi pas ? (Justifie ta réponse à la question précédente). *

16. Quels sont tes points forts et tes points faibles en anglais ? *

17. J'estime que je n'ai pas de difficulté en anglais *

- Oui
- Non

18. Si la réponse à la question 16 est non, quelles sont pour toi tes difficultés en anglais ?

19. Penses-tu être capable de surmonter ces difficultés ?

- Oui
- Non

20. Pourquoi / pourquoi pas ? (Justifie ta réponse à la question précédente).

21. J'ai progressé cette année en anglais. *

- Je suis totalement d'accord
- Je suis d'accord
- Je ne sais pas
- Je ne suis pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

22. Autres remarques par rapport aux cours d'anglais cette année (facultatif).

Page suivante

Année universitaire 2015-2016

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Anglais

Titre du mémoire : Dans quelle mesure l'évaluation positive impacte-t-elle les compétences des élèves en expression écrite (EE) sur une durée limitée ?

Auteur : Rhiannon BATCUP

Résumé : Ce mémoire présente une étude autour de la progression des élèves de quatrième en expression écrite en cours d'anglais Langue Vivante 1. Cette étude de quatre mois a comme objectif de démontrer si l'utilisation de l'évaluation positive par le professeur peut entraîner une augmentation des résultats des élèves en favorisant de manière effective une réduction du stress scolaire et une augmentation de l'estime de soi.

Les résultats de cette étude sont basés sur une analyse de la progression des notes complétée par un questionnaire relatif au CECRL, le stress et l'estime de soi distribué à chaque élève.

Mots clés : CECRL, collège (4^e), stress scolaire, l'estime de soi des élèves, questionnaire élève.

Summary: This dissertation looks at year 9 student progression in written expression in English language classes. The four-month study aims to show whether positive evaluation methods used by the teacher can lead to higher marks by reducing school-related stress levels and improving pupil self-esteem.

The results from the study are based on an analysis of student marks as well as a questionnaire focusing on the CEFR, stress and self-esteem, distributed to each pupil.

Key words: CEFR, secondary school (year 9), school related stress, pupil self-esteem, pupil questionnaire.