



HAL
open science

Le Portfolio Européen des Langues au service du lien entre estime de soi et prise de parole en continu en classe d'anglais

Adeline Renoux

► **To cite this version:**

Adeline Renoux. Le Portfolio Européen des Langues au service du lien entre estime de soi et prise de parole en continu en classe d'anglais. Education. 2016. dumas-01395517

HAL Id: dumas-01395517

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01395517>

Submitted on 10 Nov 2016

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.

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »**

Mention second degré

Parcours: anglais

**Le Portfolio Européen des Langues au service du lien
entre estime de soi et prise de parole en continu en
classe d'anglais**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

**soutenu par
Renoux Adeline
Mai 2016**

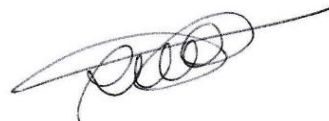
en présence de la commission de soutenance composée de :

Marie-Paule Muller, directrice de mémoire
Michelle Ryan-Sautour, membre de la commission

Engagement de non plagiat

Je, soussigné(e) RENOUX ADELINE,
déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document
publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur
ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai
utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Signature :



Cet engagement de non plagiat doit être inséré en première page de tous les rapports, dossiers, mémoires.

Sommaire du mémoire

Sommaire	p. 4
Introduction	p. 6
I- En quoi un manque d'estime de soi influence-t-il l'apprentissage de l'anglais oral ?	p. 11
a- Quelle est la différence entre « estime de soi » et « confiance en soi » ?	p. 12
b- Quels sont les facteurs d'un manque d'estime de soi ? Comment l'estime de soi se construit-elle à l'adolescence ?	p. 14
c- Quels sont les liens entre l'apprentissage de l'expression orale en continu et l'estime de soi ?	p. 17
II- Quels sont les liens entre le Portfolio Européen des Langues et l'estime de soi ?	p. 23
a- Qu'est-ce que le Portfolio Européen? De quelle manière est-il construit ?	p. 23
b- Quel est le lien avec l'estime de soi ?	p. 30
c- Pourquoi le Portfolio Européen des Langues pourrait-il permettre aux élèves d'améliorer leur estime d'eux-mêmes lors d'une prise de parole en continu plus particulièrement ?	p. 34
III- Analyse des données recueillies.	p. 36
a- En quoi l'auto-évaluation mise en place par l'enseignante n'est-elle pas dans la continuité du Portfolio Européen des Langues ?	p. 36
b- Impacts de cette auto-évaluation sur les élèves.	p. 39
c- L'auto-évaluation comportant les descripteurs du PEL.	p. 43
IV- Le Portfolio Européen des Langues en classe d'anglais au service du lien entre estime de soi et prise de parole en continu.	p. 46
a- Faire confiance à l'élève qui trace son parcours d'apprentissage en opérant des choix.	p. 46
b- Prendre en compte les stratégies d'apprentissage des élèves.	p. 48

c- Faire confiance en la capacité d'auto-évaluation des élèves.	p. 51
Conclusion	p. 53
Bibliographie	p. 55
Annexes	p. 58
Quatrième de couverture	p. 73

Lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue vivante, la question concernant la prise de parole en classe se pose d'emblée puisqu'il s'agit d'un point fondamental dans l'apprentissage comme l'appellation « langue vivante » l'indique. Comme il est d'ailleurs précisé dans le bulletin officiel du 8 juin 2006 pour l'enseignement des langues vivantes étrangères qui vise à « privilégier l'apprentissage de l'oral » : « Pour pouvoir progresser dans l'apprentissage d'une langue, il faut la pratiquer de façon régulière et substantielle ».

En effet, l'apprentissage d'une langue ne nécessite pas seulement d'apprendre des règles grammaticales ou encore des listes de vocabulaire, il faut savoir l'utiliser dans une situation donnée et cela implique une pratique de celle-ci en classe pour développer des compétences orales qui permettront ensuite de s'exprimer de manière intelligible et de pouvoir communiquer avec un locuteur natif.

La rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères par le CECRL mis en place par le ministère et adopté en 2005 dans les écoles et établissements secondaires publics et privés, a permis d'accorder une place plus importante à l'oral qu'à l'écrit. En effet, de nos jours, savoir parler d'autres langues que notre langue maternelle est devenu essentiel:

« Chaque élève doit être capable de communiquer dans au moins deux langues vivantes à la fin de l'enseignement secondaire. Pour atteindre cet objectif, l'enseignement des langues a profondément changé et s'inscrit dans une perspective européenne commune forte. Les élèves sont sensibilisés à une langue étrangère dès le CP et la pratique de l'oral est prioritaire à tous les niveaux de l'école au lycée. » (Ministère de l'Education Nationale, 2016)

Le CECRL fournit une base commune pour la réalisation des programmes, publié en 2001, il a repensé les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues. En ce qui concerne l'oral, trois activités langagières sur cinq y sont consacrées.

La classe doit donc devenir un endroit privilégié pour que les élèves pratiquent l'anglais dans un environnement qui les mette en confiance. La prise de parole en classe étant au cœur de l'apprentissage d'une langue, nous avons décidé de parler de ce sujet car il semble important de permettre aux élèves en difficulté avec cette activité langagière de pouvoir progresser en toute confiance et de façon positive, même en situation complexe.

Il n'est pas toujours aisé pour les élèves de prendre la parole en continu en classe. En effet, certains élèves osent à peine s'exprimer lorsqu'ils doivent prendre la parole devant la classe. Certains facteurs psychologiques sembleraient entrer en compte dans cet échange.

Effectivement, un manque d'estime de soi peut être un des facteurs qui pourrait empêcher la réalisation de l'activité langagière qu'est la prise de parole en continu. L'élève, ne se sentant pas à l'aise, pourrait préférer se taire plutôt que de parler dans une langue qu'il ne maîtrise pas et risquer de faire des erreurs. Il est donc important de s'interroger sur les raisons de cette gêne: Pourquoi ces élèves ne se sentent pas à l'aise pour prendre la parole en classe de langue ? En quoi l'estime de soi influence-t-elle l'apprentissage de l'anglais oral ? De quelle manière l'estime de soi joue-t-elle un rôle dans l'acquisition de compétences orales en anglais ? Faut-il avoir confiance en soi pour parler une langue étrangère ?

Christophe André et François Lelord, deux psychiatres français nous aident à comprendre ce qu'est l'estime de soi. Dès le début de leur ouvrage, *l'Estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres*, ils expliquent ce qu'est l'estime de soi qu'elle soit positive ou négative, ainsi que ses effets :

« Ce regard-jugement que l'on porte sur soi est vital à notre équilibre psychologique. Lorsqu'il est positif, il permet d'agir efficacement, de se sentir bien dans sa peau, [...], lorsqu'il est négatif il engendre nombre de souffrances et de désagréments qui viennent perturber notre quotidien. » (André, Lelord, 2002, p.12)

Pour avoir une bonne estime de soi et donc confiance en soi, il faudrait que le regard que l'on porte sur nous-mêmes soit positif afin d'agir efficacement. De plus, un climat de confiance au sein de la classe semble être nécessaire car notre propre regard a certes une influence sur nous-mêmes mais le regard des autres aussi. En effet, le texte officiel des orientations pédagogiques de 2009¹ dit : « Une des missions essentielles des enseignants est donc de créer un climat de confiance et un contexte pédagogique stimulant qui permettent à chaque élève de retrouver l'estime de soi et de renouer avec la réussite scolaire »

Ainsi, le rôle du professeur serait de permettre aux élèves de développer la prise de parole en continu dans un cadre propice à l'exercice de celle-ci pour qu'ils soient le plus possible, acteurs dans les situations de communication. Une autre question se pose alors, quels outils pourraient permettre à ces élèves de prendre davantage la parole en ayant confiance ?

Pour permettre à ces élèves en difficulté d'apprentissage de la langue anglaise de se sentir en confiance, nous partons de l'hypothèse que le Portfolio Européen des Langues

¹<http://www.education.gouv.fr/cid24467/mene0900316c.html>

(PEL²) pourrait être un outil mis en place au sein d'une classe. Il a été introduit par le Conseil Européen et est défini comme étant : «Un document dans lequel tout apprenant en langues peut consigner ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles, ce qui peut l'inciter à réfléchir sur son apprentissage».

Par ailleurs, des auteurs comme David Little et Radka Perclovà (2001) nous aident à comprendre cet outil dans l'ouvrage *Le Portfolio Européen des Langues, guide à l'attention des enseignants et des formateurs d'enseignants*. Ils y trouvent en effet deux fonctions principales : la première étant « la fonction de présentation », un complément d'informations sur les compétences langagières de l'apprenant et ses expériences dans la langue étrangère apprise, la seconde étant « la fonction pédagogique » :

« rendant la procédure d'apprentissage d'une langue plus transparente aux apprenants, les aidant ainsi à développer leur capacité de réflexion et d'auto-évaluation et leur permettant aussi progressivement de: devenir de plus en plus responsables de leur propre apprentissage » (Little, Perclovà, 2001, p.15).

Ainsi, nous avons décidé de nous poser la question suivante afin de mieux répondre aux hypothèses que peuvent poser l'utilisation du Portfolio Européen des Langues dans l'apprentissage de la prise de parole en continu et l'acquisition d'une bonne estime de soi : **Le Portfolio Européen des Langues en classe d'anglais pourrait-il être un outil permettant de favoriser le développement d'une bonne estime de soi chez les élèves ?** C'est ce que nous allons essayer d'élucider dans ce travail de recherche.

La prise de parole en continu est un exercice qui pose problème chez certains élèves car cela implique de montrer ses capacités et donc prendre le risque de se montrer soi-même. A l'adolescence, il n'est pas aisé de prendre la parole devant les autres car ils attribuent une grande importance au regard des autres. Nous avons pensé que travailler sur l'estime de soi dans l'apprentissage de la prise de parole en continu en anglais à l'aide du Portfolio Européen des Langues pourrait s'avérer révélateur et porteur de solutions pour aider les élèves à se sentir en confiance lors de cet exercice.

Nous partons alors des hypothèses que le Portfolio pourrait donc être un outil qui s'avère être utilisable au sein d'une classe pour permettre à l'élève de s'autoévaluer et ainsi de voir ses propres progrès. Utiliser le PEL pourrait permettre de renverser les pratiques évaluatives habituelles dans la mesure où même si un élève sait peu de choses, il sait quand

² J'utiliserai PEL pour indiquer le Portfolio Européen des Langues.

même quelque chose. Il pourrait donc être un outil clé pour améliorer la confiance en soi chez l'élève.

Lors de nos recherches, nous n'avons pas trouvé d'enseignant utilisant le Portfolio Européen des Langues dans notre académie. Ainsi, afin de répondre au mieux à la problématique posée précédemment et de nourrir cette recherche, nous avons sollicité une enseignante du Lycée Blaise Pascal de Segré, Madame B., pour mettre en place une auto-évaluation comportant les descripteurs du Portfolio Européen des Langues lors d'une prise de parole en continu.

Lors de la conception de cette auto-évaluation, nous n'avons pas communiqué assez clairement avec l'enseignante et n'avons compris que tardivement que les descripteurs qu'elle utilise sont différents. De ce fait, nous avons eu recours à l'élaboration d'une seconde auto-évaluation basée sur les descripteurs du Portfolio Européen des Langues.

Pour voir l'impact de ces auto-évaluations sur les élèves ayant une basse estime d'eux-mêmes, nous avons élaboré un questionnaire pour les deux classes de Madame B. Un premier questionnaire a été donné aux élèves de sa classe de seconde qui se sont autoévalués avec l'auto-évaluation ne comportant pas les descripteurs du Portfolio Européen des Langues. Ensuite, un second questionnaire a été donné à la classe de première de Madame B., qui s'est autoévaluée avec certains descripteurs du Portfolio Européen des Langues.

Pour compléter ces données de terrain, nous nous appuyons aussi sur des données théoriques sur l'estime de soi et la prise de parole en continu. Nous évaluerons l'estime de soi des élèves à l'aide d'un outil appelé « Echelle Toulousaine de l'Estime de Soi » (1998) de Nathalie Oubrayrie, maître de conférences en psychologie du développement. Cette échelle permet de calculer un score d'estime de soi globale sur 300 à partir de soixante affirmations. Le calcul se fait à l'aide d'un tableau Excel dans lequel cette échelle est divisée en 5 sous-échelles : le soi émotionnel, le soi scolaire, le soi social, le soi physique et le soi futur permettant d'obtenir ce score (Sordes-Ader, Lévêque, Oubrayrie & Safont-Mottay, 1998, p.169). Ceci nous permettra de faire un état des lieux général et voir si un manque d'estime de soi est lié au fait que certains élèves ne se sentent pas à l'aise avec la prise de parole en continu.

Nous pourrons donc ainsi voir si l'estime de soi est un des facteurs de leur manque d'aisance lors de prise de parole et si les auto-évaluations qui ont été mises en place par

l'enseignante leur apportent une aide pour leur donner confiance en ce qui concerne cette compétence.

Nous avons organisé notre travail sur l'estime de soi dans l'apprentissage de la prise de parole en continu à l'aide du Portfolio Européen des Langues de la manière suivante :

Nous effectuerons en premier lieu un rappel des connaissances théoriques sur l'estime de soi, les origines et les facteurs du manque d'estime de soi et l'influence que cela peut avoir sur l'apprentissage de l'anglais oral, plus particulièrement sur la prise de parole en continu. Ensuite, nous nous focaliserons sur le lien qu'il y a entre le Portfolio Européen des Langues et l'estime de soi et nous verrons en quoi le Portfolio Européen des Langues pourrait améliorer l'estime de soi des élèves lors d'une prise de parole en continu. Subséquemment, nous analyserons nos différents recueils de données et nous verrons si les auto-évaluations mises en place par l'enseignante ont eu un impact sur l'estime de soi des élèves. Enfin, nous verrons comment une utilisation du Portfolio Européen des Langues pourrait être développée au sein de la classe d'anglais pour développer une estime de soi positive chez les élèves en lien avec l'exercice de la prise de parole en continu.

I- En quoi un manque d'estime de soi influence-t-il l'apprentissage de l'anglais oral ?

Je suis nul, je ne vais jamais y arriver. Nombreux sont les élèves qui, un jour ont prononcé ces mots suite à une difficulté face à un exercice ou une mauvaise note. En milieu scolaire, les élèves sont sensibles à la perception de leurs compétences, beaucoup d'élèves se définissent en fonction de leurs capacités à réussir ou non à l'école. Ce genre de conviction manifeste une mauvaise estime de soi et procure à l'élève un mal-être et un sentiment d'inefficacité. Quelles sont les répercussions d'une telle mésestime sur les apprentissages scolaires ? Quel est le rôle de l'enseignant dans la fabrication de l'estime de soi chez les élèves ?

Chaque individu ressent le besoin, de façon consciente ou non, de voir qu'il a une valeur. La construction de l'estime de soi se fait de manière continue et doit être alimentée par des attitudes éducatives appropriées (Duclos, 2002, p.12). L'enseignant a donc un rôle à jouer dans ce domaine. De plus, depuis un certain nombre d'années, l'estime de soi a gagné en intérêt en tant que facteur influençant la construction de l'individu. Ceci s'avère être particulièrement vrai dans le domaine de l'éducation. En effet, selon Germain Duclos (2002, p.18) : « Toute personne œuvrant dans le domaine des relations humaines sait que l'estime de soi constitue l'un des principaux facteurs du développement humain. Elle sert de fondement à l'éducation, [...] ».

Cependant, ce même auteur nous dit également, « on entend souvent parler de l'estime de soi, mais peu de personnes en comprennent le vrai sens » (Duclos, 2002, p.15). De plus, selon les chercheurs, une terminologie différente est utilisée: certains parlent d'« estime de soi » et d'autres de « confiance en soi ». Ces deux concepts, pourtant liés, ne sont pas réductibles l'un à l'autre.

Nous partons à présent de l'hypothèse qu'il est possible que certains facteurs psychologiques entrent en compte dans l'exercice de la prise de parole en continu en classe d'anglais. Un manque d'estime de soi pourrait être la source des difficultés à réaliser cet exercice.

Dans cette première partie, nous allons tout d'abord nous intéresser à la différence entre « l'estime de soi » et la « confiance en soi ». Nous verrons ensuite, les facteurs d'un manque d'estime de soi à l'adolescence. Enfin, nous nous focaliserons sur la place de l'estime

de soi dans les apprentissages et plus particulièrement dans l'apprentissage de la prise de parole en continu.

a- Quelle est la différence entre « estime de soi » et « confiance en soi » ?

Le concept d'estime de soi a fait l'objet de nombreuses recherches dans différents pays tels que les États-Unis ou le Canada par exemple, où les approches sont multiples et nombreuses. Ce concept tient un rôle important. Nous devons notre compréhension de celui-ci aux travaux du médecin et psychologue américain William James. En 1890, dans son ouvrage *Psychology Briefer Course* il a défini ce concept. Pour lui, «l'estime de soi se situe dans la personne et elle se définit; par la cohésion entre ses aspirations et ses succès » (William, 1890, cité par Duclos, 2010, p.11). Ainsi, la formule qu'il propose pour résumer ce concept se présente de la manière suivante :

$$\textit{Estime de soi} = \frac{\textit{Réussites (réalisations)}}{\textit{Aspirations (prétentions)}}$$

Cette formule peut s'expliquer de la façon suivante : une personne peut changer son degré d'estime de soi, soit en diminuant ses aspirations soit en augmentant ses réussites. Cela signifie que plus les réussites d'une personne s'éloignent de ses aspirations, plus son estime de soi est faible. En revanche, plus les réalisations d'un individu se rapprochent de ses ambitions, plus son estime de soi est élevée.

Les définitions plus actuelles semblent être en accord avec cette définition même si elles apportent quelques nuances : Christian André et François Lelord (2002) rappellent, l'origine du verbe « estimer » qui vient du latin « oestimare » et qui a pour traduction « évaluer ». Le mot « évaluer » a une signification qui est double dans ce cas : « déterminer la valeur de » et « avoir une opinion sur ». L'estime de soi est donc liée à la façon dont nous nous percevons : « la façon dont une personne élabore et évalue la définition de son identité » (André, Lelord, 2002). Les auteurs permettent de clarifier la différence entre confiance en soi, amour de soi et estime de soi, termes qui sont souvent confondus. En effet, ils décrivent l'estime de soi comme étant le résultat de trois principaux aspects : l'amour de soi, la vision de soi et la confiance en soi.

L'estime de soi est un jugement de valeur que l'on porte sur soi-même, un ensemble de croyances que nous avons par rapport à nous-même. *Le Dictionnaire Actuel de l'Éducation*

dépeint l'estime de soi comme étant « la valeur qu'un individu s'accorde globalement » (Legendre, 1993, p.560). L'estime de soi est une prise de conscience de nos propres valeurs. En d'autres termes, il s'agit de réaliser que nous avons des qualités et des compétences dans tous les domaines.

L'amour de soi : « s'aimer soi-même est bien le socle de l'estime de soi, son constituant le plus profond et le plus intime » (André, Lelord, 2002, p.15), il s'agit du sentiment d'être « digne d'amour et de respect » malgré nos défauts et nos limites et indépendamment de nos échecs et nos revers. Cet amour de soi ne dépend pas de nos performances, il « dépend en grande partie de l'amour que notre famille nous a prodigué ». La famille est donc un des piliers pour développer l'estime de soi.

La vision de soi : c'est « le regard que l'on porte sur soi, cette évaluation fondée ou non, que l'on fait de ses qualités et de ses défauts » (André, Lelord, 2002, p.16). Cette vision ne se limite pas simplement à la connaissance de soi, ce n'est pas la « réalité » des choses qui importe mais la « conviction » que l'on a « d'être porteur de qualités ou de défauts, de potentialités ou de limitations (André, Lelord, 2002, p.16). En d'autres termes, c'est la façon dont nous nous percevons, c'est ce que nous croyons être et capable de faire.

La confiance en soi : elle est souvent confondue avec l'estime de soi et est en lien avec nos capacités, nos compétences, il s'agit du ressenti que l'on va avoir par rapport à ce qu'on va faire : « être confiant, c'est penser que l'on est capable d'agir de manière adéquate dans les situations importantes » (André, Lelord, 2002, p.19). Cette confiance en soi vient du « mode d'éducation qui nous a été prodigué, en famille ou à l'école. »

Germain Duclos, orthopédagogue et psychoéducateur ajoute une quatrième composante à la définition de l'estime de soi dans son ouvrage *L'estime de soi un passeport pour la vie* :

Le sentiment d'appartenance: il est question du besoin d'appartenir à un groupe, d'être en relation avec l'autre et de sentir un lien avec un réseau relationnel : « le concept du moi se développe parallèlement au concept d'autrui » (Duclos, 2010, p.105). Les interactions avec les autres sont nécessaires pour en venir à s'évaluer dans un groupe.

Pour résumer, la définition la plus complète semblerait être celle que Josianne de Saint-Paul propose dans son livre *Estime de soi, confiance en soi* :

« L'estime de soi est l'évaluation positive de soi-même, elle est fondée sur la conscience de sa propre valeur et de son importance inaliénable en tant qu'être humain. Une personne qui s'estime se traite avec bienveillance et se sent digne d'être aimée et d'être heureuse. L'estime de soi est également fondée sur le sentiment de sécurité que de la certitude de pouvoir utiliser son libre arbitre, ses capacités et ses facultés d'apprentissage pour faire face, de façon responsable et efficace, aux événements et aux défis de la vie » (De Saint-Paul, 1999, p.20).

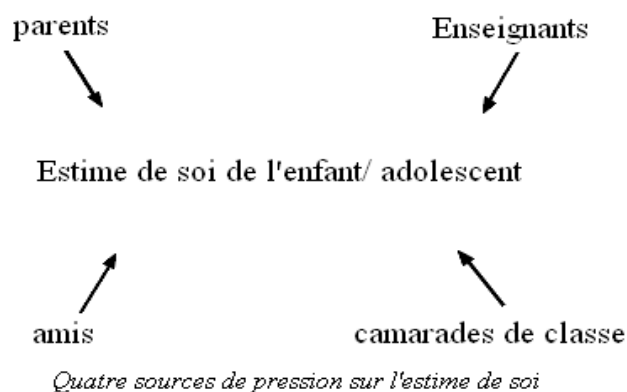
Ainsi, l'estime de soi est un jugement positif face à soi-même ce qui suppose d'avoir conscience de qui on est et de se connaître. Germain Duclos précise d'ailleurs que « la clé de l'estime de soi se trouve dans le processus de « conscientisation » » (2010). Avoir conscience de sa valeur personnelle est une des clés pour surmonter les difficultés et relever les défis quotidiens.

Pour comprendre ce concept de manière plus concrète, il nous faut définir la façon dont l'estime de soi se construit et les facteurs qui font qu'à un moment il peut y avoir une manifestation d'une basse estime de soi chez un individu et plus particulièrement chez un adolescent. Pour ce faire, il nous faut tenter de répondre à la question suivante : quelles sont les conditions idéales qui permettent de développer une bonne estime de soi ?

b- Quels sont les facteurs d'un manque d'estime de soi ? Comment l'estime de soi se construit-elle à l'adolescence ?

Selon Christophe André et François Lelord (2002, p.91), l'estime de soi se développe en fonction de cinq domaines principaux: l'aspect physique, les compétences athlétiques, la popularité auprès des pairs, la conformité comportementale et la réussite scolaire. Nous nous intéresserons plus particulièrement à la réussite scolaire au sein de ce mémoire.

L'importance que l'adolescent accorde aux cinq domaines de l'estime de soi que nous avons énumérés précédemment, ne dépend pas que de son propre jugement. Il dépend aussi de celui que des personnes importantes qui l'entourent sont « susceptibles de porter sur ses compétences » (André, Lelord, 2002, p.96). Il existe quatre sources principales de jugement pour l'adolescent et donc quatre sources de pression sur l'estime de soi : ses parents, ses pairs, ses enseignants et ses amis proches, ce qui peut être résumé à l'aide du schéma suivant (André, Lelord, 2002, p.97) :



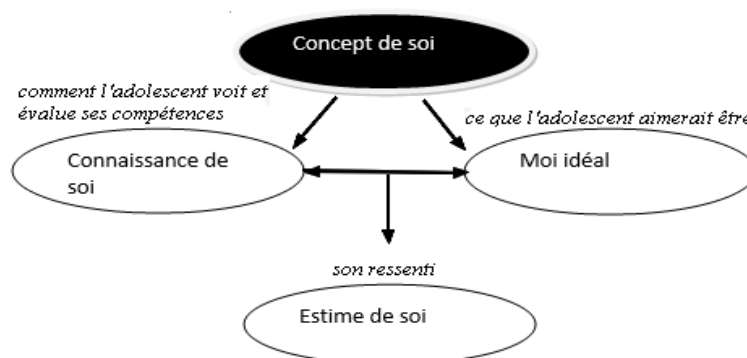
Lorsque tout est en « parfaite adéquation », ces quatre sources apportent à l'estime de soi une base solide.

De plus, deux grands besoins sont également indispensables à notre estime de soi : « le sentiment d'être aimé » (être apprécié) et « le sentiment d'être compétent » (être performant) (André, Lelord, 2002, p.25). Selon Germain Duclos (2010, p.144), le sentiment de compétence est « l'intériorisation et la conservation des souvenirs de ses expériences d'efficacité et de succès personnels » pour atteindre un objectif.

Comme nous l'avons vu précédemment, le verbe « estimer » signifie « avoir une opinion sur », ou encore, « poser un jugement ». Pour ce faire, il faut avoir une certaine « maturité intellectuelle », ce qui suppose d'avoir du recul sur nos expériences afin d'avoir un jugement logique et critique. L'estime de soi suit la construction de la personnalité. Pour Germain Duclos (2010, p.26) : « Avant l'âge de 7 ou 8 ans, on ne peut parler d'une véritable estime de soi chez l'enfant. Ses capacités intellectuelles ne sont pas assez développées pour qu'il puisse jeter un regard critique sur lui-même et accéder à un véritable monologue intérieur. »

En effet, selon lui, un enfant doit être capable d'avoir une pensée dite « logique » pour développer une estime de lui-même, c'est à ce moment-là que l'enfant acquiert la capacité de récupérer des images de lui-même positives qui proviennent de son vécu et qu'il peut les « intégrer afin de constituer son estime de soi » (Duclos, 2002). Ainsi, à partir de l'âge de 8 ans, l'enfant est très influencé par l'évaluation qu'il fait de ses propres compétences. Par conséquent, si l'enfant remarque qu'il y a un mince écart entre ses réussites et le domaine qu'il apprécie plus particulièrement, il aura une bonne estime de lui-même. En revanche, s'il remarque qu'il n'est pas en mesure d'atteindre des objectifs importants à ses yeux ou à ceux de son entourage, son estime de lui-même risque d'être faible. Ce problème est présent notamment à l'adolescence quand l'adolescent prend conscience de l'écart entre ce qu'il

connait sur lui-même et ce qu'il voudrait devenir, ses idéaux. Durant la période qu'est l'adolescence, la tendance vers le « moi idéal » est un enjeu majeur : « l'estime de soi est influencée par la divergence entre la connaissance de soi et le moi idéal » (Duclos, 2010, p.26). Si l'adolescent remarque qu'il progresse et que cette progression est liée à ses rêves et idéaux, l'estime de soi augmente, ce qui peut être résumé à l'aide du schéma suivant (Duclos, 2010, p.26 annoté) :



Les indices révélateurs d'une mauvaise estime de soi sont divers. Claude Michel Gagnon (2002), psychologue, a dressé une liste de manifestations possibles du manque d'estime de soi chez les enfants, qui est tout aussi applicable chez l'adolescent. Cette liste provient du questionnaire qu'il a créé pour mesurer l'estime de soi chez l'enfant. Ainsi, les points majeurs d'un manque d'estime de soi sont, selon lui: lorsque l'enfant parle de ses faiblesses et limites plutôt que de son potentiel et ses qualités, minimise ses réussites, se dévalorise (« je suis nul ») et se compare aux autres, mais aussi quand il ne se sent pas en sécurité et capable de faire les choses, craint les choses qu'il n'a pas l'habitude de faire, redoute l'échec et a l'impression que les personnes qui l'entourent ne l'acceptent pas tel qu'il est. L'inverse est tout aussi vrai, un enfant peut parfois surévaluer ses capacités, être alors dans un autre excès de confiance en soi et avoir des attentes irréalistes, ce qui peut aussi être un indice révélateur d'une faible estime de soi.

Pour conclure, dans son ouvrage Germain Duclos liste une série d'attitudes parentales favorables au développement d'une estime de soi positive. Ces attitudes pourraient facilement être mises en place et appliquées en milieu scolaire par un enseignant auprès des élèves, (Duclos, 2010, p.55), il s'agit de :

- Réactiver le souvenir de ses succès passés
- Le soutenir face aux difficultés qu'il peut rencontrer
- Utiliser un langage positif et valorisant
- Lui confier des responsabilités adaptées à son niveau
- L'encourager à développer son autonomie

- Valoriser ses initiatives
- Accorder le droit à l'erreur et dédramatiser l'erreur
- Souligner et valoriser ses forces et qualités

Le sentiment de compétence et l'estime de soi sont donc liés à l'attitude que l'adulte/l'enseignant adopte. L'adulte/l'enseignant doit faire attention à ses attentes, gestes et réactions face aux adolescents/élèves car ses attitudes peuvent avoir des conséquences négatives dans la construction de l'estime de soi et par conséquent avoir un impact sur les apprentissages.

En milieu scolaire, les élèves sont sensibles à la façon dont les parents, les pairs et les enseignants perçoivent leurs compétences. Leur estime d'eux-mêmes est en partie le reflet de ces différentes perceptions qu'elles soient positives ou négatives. L'avis de leur entourage a une place importante dans l'évolution de leurs capacités d'apprendre. Benoît Galand (2006) indique que la confiance invite à la performance : « Sous des appellations variées, la plupart des conceptions actuelles de la motivation partagent l'idée selon laquelle la confiance en nos capacités à agir efficacement joue un rôle crucial dans notre engagement et nos performances ».

L'estime de soi s'entretient donc avec des succès et des regards positifs. Avec ces définitions et ces informations sur l'estime de soi, ceci nous amène à nous poser la question suivante : quelle est la place de l'estime de soi dans les apprentissages et notamment dans l'apprentissage de la prise de parole en continu/ l'expression orale en continu en classe d'anglais ?

c- Quels sont les liens entre l'apprentissage de l'expression orale en continu et l'estime de soi ?

L'acquisition de la compétence d'expression orale en continu est un apprentissage qui peut sembler déroutant pour les apprenants d'une langue étrangère comme l'anglais par exemple. C'est probablement l'une des cinq activités langagières qui est la plus difficile et qui met le moins à l'aise les élèves. Selon Jean-François Halté (2002, p.16-17), enseignant et chercheur, « L'oral est partout, en situation de communication, le véhicule de l'apprentissage. ». Il semble nécessaire de se demander ce qu'est exactement « l'oral » afin de pouvoir avoir une réflexion sur ce qu'est la compétence orale : prise de parole en continu. Pour définir l'oral, nous emprunterons la définition de Jean Marc Colleta (2002), enseignant et chercheur, que nous avons résumée sous forme de schéma afin d'être le plus précis et complet possible (p.18) :

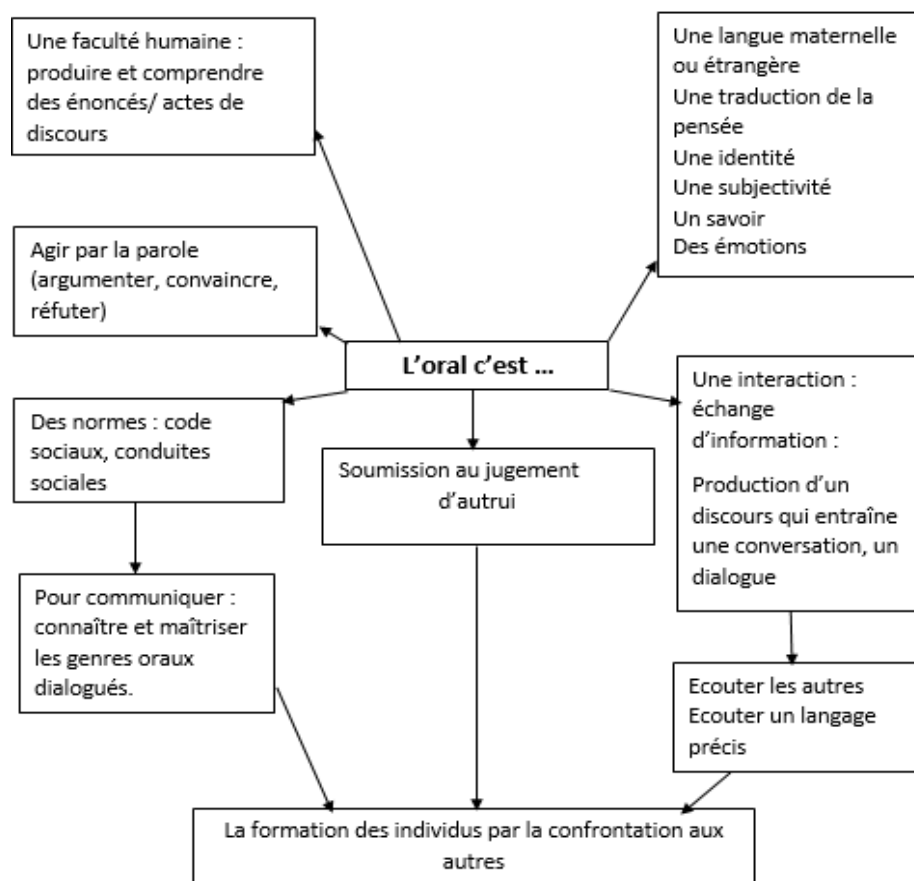


Schéma inspiré du site apologos.org³

A partir de ce schéma, nous remarquons que l'oral découle de nombreux éléments. En effet, la parole est tout d'abord une faculté humaine (produire et comprendre des énoncés), l'être humain est un être doté de parole. Il parle une langue, maternelle ou étrangère, c'est aussi une manière de traduire la pensée et ainsi d'agir: argumenter, réfuter, reformuler. Pour ce faire, il faut respecter des normes de communication et des normes linguistiques et se soumettre à des règles. Quand on décide de s'exprimer à l'oral il faut accepter de se soumettre au jugement des autres. S'exprimer à l'oral implique qu'il y ait un échange d'informations, ce qui engage l'individu dans l'écoute des autres à condition qu'ils emploient un langage approprié et précis qui est compris par tout le monde : un même mode de communication.

L'oral permet de construire sa pensée, sa personnalité, il permet également de mettre des mots sur des idées, donner son point de vue et être capable de le défendre. Les élèves doivent acquérir des « normes » qui sont différentes d'une langue à l'autre ; par « normes » nous entendons des attitudes, des gestes, des postures, des expressions pour combler un manque de parole ou bien montrer que nous sommes en train de réfléchir. En anglais, il existe

³ Soubrier, N. (2014) Didactique de l'oral, Oral et oralité. Retrieved October 15, 2015 from <http://www.apologos.org/formation-professeurs/r%C3%A9fl%C3%A9chir-sur-la-didactique-de-l-oral/>

par exemple, les « gap-fillers », qui sont des expressions utilisées à l'oral notamment pour combler un vide lors d'une prise de parole en continu.

Oser prendre la parole s'apparente au fait de prendre un risque pour certains élèves surtout à la période qu'est l'adolescence où le jugement accordé par autrui est important. En effet, s'exprimer à l'oral dans une langue qui n'est pas notre langue maternelle est un exercice difficile qui expose les élèves au jugement d'autrui, aux critiques, il y a donc une réelle prise de risque : le risque de se tromper par exemple. Il y a une mise en jeu de l'image que les autres ont de nous-mêmes, il est donc nécessaire de mettre en place une situation confortable et un cadre réconfortant pour tout le monde.

Ayant défini ce qu'était l'oral, nous allons nous intéresser à la place qu'il occupe dans les instructions officielles. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) publié en 2001 par le Conseil de l'Europe accorde une place prépondérante aux activités de production (expression orale en interaction et prise de parole en continu) qu'il définit avec précision :

« Les activités de production ont une fonction importante dans nombre de secteurs académiques et professionnels (présentations et exposés oraux, études et rapports écrits) et dans l'évaluation sociale à laquelle elles donnent particulièrement lieu (jugements portés sur les prestations écrites ou sur la fluidité, l'aisance des prises de parole et de l'exposition orale). » (CECRL, 2001, p.18)

De plus, il est explicitement demandé aux professeurs de langue de pratiquer l'anglais oral de façon intensive. En effet, selon les instructions officielles, « l'entraînement à la prise de parole en continu doit être au centre des préoccupations du professeur dès les premières étapes de l'apprentissage ». (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire, 2006, p.13)

La prise de parole en continu n'est pas seulement la présentation d'un exposé devant la classe, c'est aussi la capacité à faire une restitution cohérente de quatre à cinq phrases pour exprimer une idée concrète et réfléchie. Cet exercice implique que les élèves s'expriment de manière ininterrompue et organisée. Pour ce faire, le professeur doit mettre en place différentes stratégies d'apprentissage pour que l'élève soit en mesure de faire cet exercice et veiller à ce qu'un cadre sécurisant soit instauré pour que les élèves puissent être dans de bonnes conditions : « Le professeur s'attache à dédramatiser la prise de parole, il encourage la prise de risque ». De plus, il est essentiel de rappeler la visée communicative de cet exercice

pour rappeler à l'élève qu'il prend la parole pour fournir des informations à ses camarades et pas seulement pour lui-même. (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire, 2006, p.13-14).

La prise de parole en continu fait appel à de nombreuses sous-compétences telles que l'organisation des idées, les connaissances et les savoir-faire, la phonologie, les savoir-être, C'est un exercice difficile car l'élève est seul devant la classe, ce qu'il dit n'engage que lui au moment où il le prononce. C'est l'expression de son activité intellectuelle, ceci implique que ses idées soient exposées aux autres et qu'il faille les assumer. Même en groupe, cet exercice n'est pas aisé car l'élève a une certaine responsabilité : celle de ne pas faire trop de fautes par exemple pour ne pas pénaliser les autres membres du groupe. Il y a donc une réelle prise de risque. C'est ce que les deux questionnaires que nous avons élaboré pour notre recherche révèlent.

En effet, un des objectifs de notre recherche était de cibler les différentes natures d'un manque de confiance lors d'une prise de parole en continu en classe d'anglais. Les réponses que nous avons obtenues permettent d'avoir un aperçu, à petite échelle⁴ des raisons de leur malaise envers cet exercice. Sur les 38 élèves interrogés, 23 expriment être mal à l'aise voire ne pas se sentir capable de prendre la parole en continu devant la classe. Les élèves ne se sentant pas à l'aise avec cet exercice en anglais n'évoquent pas tous les mêmes raisons, c'est ce que montre le montage⁵, que nous avons réalisé, ci-dessous :

"J'ai peur de me tromper"
"Je stresse"
"J'ai peur de parler devant toute la classe"
"J'ai peur de me sentir incompetent ("nul")"
"J'ai peur de montrer aux autres que je n'ai pas bien compris"
(d'être ridicule, de dire des bêtises, qu'on se moque)
"Le professeur m'intimide"
"J'appréhende la note finale"
"J'ai un mauvais accent"
"J'ai peur de manquer de vocabulaire"



⁴ Toutes les réponses données dans les questionnaires n'ont pas forcément été exploitables. En effet, tous les élèves n'ont pas répondu correctement à toutes les questions. Ainsi toutes les réponses n'ont pas pu être prises en compte car elles ne répondaient pas à la question posée où y répondaient alors qu'il était précisé de n'y répondre qu'en cas de réponse positive à la question précédente. De plus, certaines questions se ressemblent, nous avons donc décidé de rassembler les résultats.

⁵ Dans ce montage, la taille des affirmations est proportionnelle à ce qui est ressorti des réponses apportées par les élèves de seconde et de première dans les questionnaires.

L'acte de prendre la parole devant la classe comme nous l'avons mentionné, n'est pas un exercice facile, le retour que ces classes nous ont fait, montre qu'il y a plusieurs réponses qui peuvent être associées à un manque d'estime de soi des élèves, même si tous ne manquent pas d'estime d'eux-mêmes. En effet, Christophe André et François Lelord (2002) mettent en avant qu'un sujet à basse estime de soi a peur de ne pas être à la hauteur (2002, p.50), peur d'échouer (2002, p.51) et peur du regard des autres (2002, p.44). De plus, d'autres facteurs liés à la prise de parole en continu en anglais peuvent accentuer le fait d'être mal à l'aise et stressé : le manque de vocabulaire, la prononciation et la note finale par exemple.

En outre, nous pouvons voir que le sentiment de « peur » est prépondérant : Nathalie Oubrayrie-Roussel et Emeline Bardou (2015, p.149), nous éclairent sur les raisons de cette anxiété : « l'anxiété est liée à l'estime de soi et au sentiment de compétence. [...] l'élève se perçoit comme incompetent et croit qu'il n'a pas les capacités pour agir adéquatement ». La peur de se tromper est donc liée à l'estime de soi.

De ce fait, la prise de parole en continu semble être un exercice qui mobilise davantage l'estime de soi par rapport à l'interaction orale, la participation, puisque c'est une prise de parole publique, dans une langue qui n'est pas notre langue maternelle, cette prise de parole s'apparente à un discours, ce qui est donc différent d'une conversation. C'est ce que Fiona Ratkoff et Catherine Reynaert nous confirment : « Elle est incontestablement plus exigeante que la simple participation puisqu'elle demande une prise de parole ininterrompue et individuelle. On retrouve alors multipliées les difficultés sur le plan des savoirs (lexicaux, grammaticaux ou phonologiques par exemple) et du savoir-faire (peur de s'exposer face à la classe)» (2007, p.54).

Ainsi, commettre une erreur une fois, voire plusieurs, devant un public, met en jeu des émotions qui peuvent influencer sur l'estime de soi. Un élève pourrait donc préférer se taire plutôt que de risquer de prendre la parole et de s'exposer au regard des autres. En effet, Evelyne Charmeux dit « dès que je prends la parole, je mets en jeu l'image que les autres [ont] de moi et je risque ainsi de la détruire ou de la dévaloriser [...] » (1998, p.69-70). La parole contrairement à l'écrit n'est pas « effaçable ».

Par conséquent, il faut que l'élève qui pratique cet exercice se sente en confiance au sein de la classe et ait confiance en ses propres capacités. Le professeur joue donc un rôle dans la mise en confiance des élèves et donc dans l'acquisition d'une bonne estime d'eux-mêmes pour qu'ils puissent prendre la parole en classe et communiquer dans un cadre

sécurisant et bienveillant. En effet, d'après Julié et Perrot (2014, p.39), «les élèves ne prennent de risques que si le professeur, par son attitude personnelle, les sécurise ».

L'estime de soi semble donc être un facteur clé dans les apprentissages et particulièrement lors de l'apprentissage de la prise de parole en continu qui implique de mobiliser plusieurs ressources. Rappelons que l'estime de soi s'entretient avec des succès et des regards positifs. Pour se sentir « compétent » (André, Lelord, 2002, p.25) lors d'une prise de parole en continu, il faudrait donc que l'élève perçoive qu'il est capable de réaliser cet exercice et qu'il se sente encouragé par son professeur et ses camarades, c'est ainsi qu'il y aura une influence sur ce qu'il ressent par rapport à ses performances.

Cependant, cela nous amène à nous poser les questions suivantes : Qu'est-ce qui pourrait agir sur l'estime de soi d'un élève pour qu'il prenne conscience de ses capacités et développe un sentiment de compétence ? Qu'est-ce que l'enseignant pourrait mettre en place pour qu'un élève développe une bonne estime de soi ? Un outil auto-évaluatif tel que le Portfolio Européen des Langues, introduit par le Conseil de l'Europe en 2001, pourrait-il favoriser l'acquisition d'une bonne estime de soi chez l'élève lors d'une prise de parole en continu ?

II- Quels sont les liens entre le Portfolio Européen des Langues et l'estime de soi ?

Dans notre première partie théorique axée sur l'estime de soi, la confiance en soi et la prise de parole en continu, nous avons donné une amorce de réponse quant à la place de l'estime de soi lors d'une prise de parole en continu en anglais. Nous avons en effet abordé le fait que certains facteurs psychologiques entrent en compte lors de la réalisation de cet exercice. En revanche, nous avons succinctement abordé les moyens possibles pour améliorer l'estime de soi des élèves lors d'une prise de parole en continu. Nous nous sommes donc demandé ce qui pourrait influencer positivement sur l'estime de soi et nous partons de l'hypothèse que l'auto-évaluation à l'aide d'un outil tel que le Portfolio Européen des Langues pourrait être essentiel afin de mettre en confiance les élèves lors d'une prise de parole en continu devant la classe. Cet outil pourrait faciliter l'acquisition d'une bonne estime de soi par l'élève, rendant l'apprentissage de la prise de parole en continu plus aisé.

Dans cette seconde partie, nous verrons ce qu'est le Portfolio Européen des Langues et nous analyserons la manière dont il est construit. Ensuite, nous nous attarderons sur le lien qu'il pourrait y avoir avec l'estime de soi pour finalement aborder en quoi cet outil pourrait permettre aux élèves de se sentir plus en confiance lors d'une prise de parole en continu.

a- Qu'est-ce que le Portfolio Européen ? De quelle manière est-il construit ?

Dans un premier temps, nous introduirons le Portfolio Européen des Langues, ensuite, nous verrons de quoi cet outil est composé, ceci nous permettra de voir en quoi cet outil est différent d'une simple pratique d'auto-évaluation.

Le Portfolio Européen des Langues est un outil d'apprentissage qui permet aux élèves d'être accompagnés lorsqu'ils apprennent une ou différentes langues étrangères. Il a été conçu dans le but de valoriser les apprentissages et de permettre aux élèves « d'apprendre à apprendre » et à s'autoévaluer (PEL, 2006 p.3). Ce document a été introduit par l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe en 2001 et présenté comme étant « un instrument permettant aux personnes qui étudient ou ont étudié une langue, que ce soit dans un cadre scolaire ou extrascolaire, de consigner les résultats de leur apprentissage et leurs expériences culturelles, et d'y réfléchir » (Conseil de l'Europe, 2016). Cet outil permet aux élèves de témoigner de leurs expériences scolaires et personnelles ainsi que de leurs apprentissages.

Le Portfolio Européen des Langues appartient à l'apprenant et l'accompagne pendant son apprentissage d'une ou de plusieurs langues étrangères. Dans le *Guide à l'Attention des Enseignants et des Formateurs d'Enseignants* (2001), David Little et Radka Perclovà indiquent que cet outil a deux fonctions principales : une fonction de présentation qui permet de témoigner des compétences de l'apprenant ainsi que de son parcours. La seconde fonction est pédagogique et permet aux apprenants de s'autoévaluer. Le PEL a été conçu pour faire en sorte que le processus d'apprentissage d'une langue soit plus « transparent » pour les apprenants. Par « transparent », nous entendons que les critères doivent être « clairement formulés et explicites, accessibles et facilement compréhensibles par les intéressés » (CECRL, 2001, p.13). Cet outil doit permettre aux apprenants de développer leur capacité de réflexion et d'auto-évaluation ainsi que leur autonomie. (Little, Perclovà, 2001, p.15).

Cet outil est adossé au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) publié en 2001 par le Conseil de l'Europe. Le CECRL a pour objectif de « repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats » (Eduscol, 2014). Au sein de ce cadre, des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère sont définis en fonction de descripteurs déterminant des savoir-faire dans différents domaines de compétence. Ces descripteurs de compétences s'expriment en termes de capacités. Il s'agit donc d'une évaluation positive qui met en avant ce que l'élève sait faire plutôt que ce qu'il ne sait pas faire. Pour expliquer ce que nous venons d'énoncer, il semble important de définir ce qu'est une « compétence » ainsi qu'une « capacité ».

Pour Philippe Perrenoud, la compétence se définit comme la « capacité à agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas » (Perrenoud, 1997, p.7). Les capacités renvoient donc aux aptitudes pour réaliser une activité mobilisant des compétences. Les compétences mobilisent un ensemble de ressources pour faire face à une tâche complexe, elles sont donc de l'ordre de l'agir dans une situation concrète.

En effet, pour faire face à une situation problème, ici prendre la parole en continu en classe d'anglais, l'élève doit souvent mettre en jeu plusieurs ressources cognitives. Le CECRL a catégorisé les différentes compétences présentes dans l'apprentissage d'une langue en deux catégories, les compétences générales individuelles et les compétences communicatives. Le CECRL mentionne que les compétences générales individuelles sont propres à chaque individu. Elles ne sont pas propres à la langue en tant que telle mais ce sont

les compétences auxquelles les individus font appel pour différentes activités y compris langagières (CECRL, 2001, p.15). Ces différentes compétences sont : les « savoirs ou connaissances déclaratives » (connaissances acquises par l'expérience), les « habiletés et savoir-faire » (capacités et aptitudes acquises par l'expérience), les « savoir-être » (attitudes) et les « savoir-apprendre ». Selon le CECRL, cette notion, bien que valable dans tous les domaines, « trouve un écho particulier à propos de l'apprentissage des langues » (CECRL, 2011, p.17). Cette notion combine des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. A ces compétences, dites générales, le CECRL ajoute ce qu'il a nommé : les compétences communicatives (CECRL, 2001, p.17), c'est ce que nous allons définir en donnant des exemples pour l'activité langagière qui nous intéresse au sein de ce mémoire : la prise de parole en continu.

Les compétences communicatives sont celles qui permettent de réaliser des activités langagières de façon cohérente pour parvenir à un résultat déterminé. En effet, lors d'une prise de parole en continu, les compétences générales individuelles que nous avons mentionnées et les compétences communicatives sont liées et mobilisées pour réaliser une tâche complexe : Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (CECRL, 2001, p.15). Le CECRL décompose les compétences communicatives en sous-catégories qu'il nous convient de définir :

La compétence linguistique : cette compétence a trait aux savoirs ainsi qu'aux savoir-faire en ce qui concerne le lexique, la phonétique, la syntaxe... (CECRL, 2001, p.17). Elle concerne les connaissances écrites et sonores (lexicale, phonologique, orthographique, grammaticale et orthoépique). Si nous prenons comme exemple la prise de parole en continu, l'apprenant doit mobiliser un lexique approprié et le prononcer de manière audible en lien avec la tâche qu'il doit accomplir.

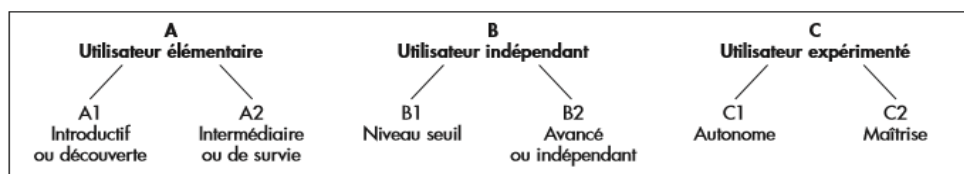
La compétence sociolinguistique : cette compétence renvoie aux codes socio-culturels de la langue tels que : les normes sociales (règles d'adresse et de politesse, groupes sociaux, différences de registres, accents...). Ce que nous pouvons associer à des savoir-être, donc des attitudes à adopter dans un contexte spécifique par exemple, lors d'une prise de parole en continu, il faut s'exprimer en utilisant un registre approprié à la situation (CECRL, 2001, p.18).

La compétence pragmatique : cette compétence prend en compte « l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole). » Cette compétence est donc en lien avec des savoirs ainsi que des savoir-faire : « Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, ... » (CECRL, 2001, p.18). Nous pouvons faire un lien avec la prise de parole en continu puisque lorsqu'un élève fait un exposé devant la classe par exemple, son discours doit être organisé et cohérent.

Une compétence est donc « un ensemble de dispositions, capacités, comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psychomoteurs) qui permettent à l'individu d'exercer efficacement une activité, une tâche considérée généralement comme complexe. A comprendre dans le sens de « être capable de ». Les compétences [...] peuvent être acquises en situation. » (Bon, 2004, p.33).

Ayant défini ce qu'étaient les compétences, nous nous attarderons sur ce que les élèves utilisent comme point de référence pour autoévaluer leurs compétences. Nous définirons ensuite ce qu'est une auto-évaluation. Nous verrons finalement le lien qu'il y a avec l'auto-évaluation que propose le Portfolio Européen des Langues.

L'auto-évaluation que propose le PEL permet aux apprenants d'évaluer leurs compétences générales et communicatives dans les différentes activités langagières telles que la prise de parole en continu par rapport aux niveaux de compétence du CECRL. Les niveaux sur lesquels les utilisateurs du Portfolio Européen des Langues se basent pour s'autoévaluer sont divisés en six niveaux regroupés en une arborescence de trois niveaux généraux : A, B et C. C'est ce que le schéma tiré du CECRL (CECRL, 2001, p25) ci-dessous représente :



En ce qui concerne la prise de parole en continu, le niveau A1 est associé à la production d'expressions simples, le niveau A2 correspond à la présentation d'un bref exposé, le niveau B1 exige que l'élève fournisse des explications, une argumentation, le niveau B2 implique que l'élève présente un point de vue argumenté présentant les avantages et les inconvénients de manière claire et détaillée, le niveau C1 est associé à la réalisation d'une intervention élaborée en développant des points précis et le niveau C2 implique la

présentation d'un sujet complexe de manière construite, élaborée et limpide. (CECRL, 2001, p.49-50). Ayant défini à quoi correspondent ces niveaux, nous sommes amenés à nous poser la question suivante : qu'est-ce que l'auto-évaluation exactement ?

L'auto-évaluation comme il est indiqué dans son préfixe, est différente de l'évaluation dans le sens où le terme «auto» désigne une évaluation pratiquée par un individu, en particulier l'élève, sur son propre travail. Ce procédé implique que l'élève fasse un retour sur lui-même. L'élève en évaluant son propre travail, s'implique dans ses apprentissages. En effet, l'élève évalue ses propres capacités avec des critères précis formulés en termes de capacité ce qui lui permet de se situer. Legendre (2013, p.113), précise que l'auto-évaluation est « un processus d'apprentissage par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis, en regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'appuyant de critères précis d'appréciation ». Par le biais de cette auto-évaluation, l'élève prend son travail et sa manière de travailler comme objet d'évaluation. Il doit poser un regard critique sur ses apprentissages pour faire ressortir ce qu'il est capable ou non de faire pour envisager une progression. Ceci nous amène à nous poser la question suivante : De quelle manière les élèves peuvent-ils s'autoévaluer ?

Pour pouvoir s'autoévaluer, les élèves doivent connaître les critères de réussite et les objectifs dès le début de la séquence mise en place par l'enseignant. Ils doivent aussi se comparer à un référentiel qui comporte les objectifs d'apprentissages ainsi que les critères d'évaluation. En effet, selon le CECRL: « La justesse de l'auto-évaluation augmente si elle se fait en référence à des descripteurs qui définissent clairement des normes de capacité » (CECRL, 2001, p.144). En effet, les descripteurs présents dans les évaluations du CECRL sont formulés en *can-do statements*, autrement dit, ils sont formulés de la manière suivante : « peut faire... », « est capable de... » (Horner, 2016, p.26). Cette formulation a été réutilisée dans le Portfolio Européen des Langues dont nous allons présenter le contenu et la construction.

Le Portfolio Européen des Langues est construit en trois parties distinctes. Le premier document est le **Passeport**, il doit être mis régulièrement à jour par celui qui le possède. Ce document permet à l'apprenant d'indiquer le niveau de compétence qu'il pense avoir atteint dans les langues qu'il apprend en relation avec le CECRL. En effet, au sein du passeport nous pouvons trouver une grille pour l'auto-évaluation avec laquelle les apprenants mettent leur profil linguistique régulièrement à jour, c'est-à-dire l'ensemble des compétences acquises au fil de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce document permet à l'apprenant de consigner

son parcours, ses progrès. Il permet de faire un résumé des expériences linguistiques et interculturelles de l'apprenant et indique les diplômes et les certifications obtenus dans les langues apprises (PEL, 2006, p.3).

Le second document nommé **Biographie langagière** complète le Passeport. Dans ce document, nous pouvons trouver une liste de l'ensemble des compétences langagières de l'apprenant. Ce document amène l'apprenant à mener une réflexion sur son processus d'apprentissage et à analyser les stratégies qu'il emploie lors de ce processus (Little, Perclovà, 2001, p.15). Les compétences présentées au sein de ce document sont formulées à l'aide de descripteurs de capacités formulés en *can-do statements*. C'est à l'aide de ces descripteurs que les élèves autoévaluent leurs compétences en langue. C'est ce que nous allons expliciter (Annexe 1, p.59).

Prenons l'exemple d'une des compétences du PEL pour l'activité langagière qui nous intéresse, la prise de parole en continu (PEL, 2006, p30) : « Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter mes expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts » (PPC⁶ B1). Si nous analysons la manière dont ce descripteur de compétence est construit, nous pouvons le libeller de la manière suivante :

EXPRESSIONS (« <i>Can-do statements</i> »)	ACTION(S)	OBJET(S) de l'action	POUR/ AFIN DE/ DANS	OBJECTIF(S)/ BUT(S) et/ou CONTEXTE
Je peux/ Je suis capable de...	Verbe d'action	Complément(s)	Pour / Afin de / Dans ...	Verbe + complément : faire/ réaliser quelque chose.
Je peux	m'exprimer	de manière simple	afin de	raconter des expériences [...]

Comme nous l'avons mentionné précédemment, il est important que l'élève perçoive l'objectif de la compétence qu'il doit acquérir. Nous remarquons que cette formulation est claire et précise, l'élève perçoit l'objectif et sait de quelle manière il doit s'y prendre pour acquérir la compétence. De plus, cette compétence est basée sur un niveau de référence (B1). Nous pouvons voir que les compétences aussi bien générales que communicatives sont mises en jeu. Par exemple, pour parvenir à l'acquisition de cette compétence, l'élève doit être capable d'utiliser un code linguistique (lexique et prononciation appropriés : compétence linguistique) lié à une action donnée (raconter des expériences...) dans un contexte socio-

⁶ PPC : Prise de parole en continu.

culturel et linguistique précis (s'exprimer de manière simple mais organisée en utilisant une attitude et des codes sociaux appropriés : compétence sociolinguistique et pragmatique).

Nous remarquons que le fait de formuler les compétences à acquérir de cette manière, c'est-à-dire en termes de capacité, permet aux élèves de s'autoévaluer de manière positive puisque les descripteurs balisent un parcours que les élèves sont en mesure de maîtriser, les attendus sont réalistes par rapport au niveau demandé et précis en termes d'objectif visé. En effet, dans la Biographie Langagière, les descripteurs sont organisés en « groupes hiérarchiques ». C'est-à-dire qu'il y a la présence d'un descripteur général énoncé par rapport à un certain niveau suivi d'une série de sous-descripteurs plus précis. Ces sous-descripteurs décomposent ce que l'apprenant doit-être en mesure de faire pour parvenir à atteindre ce qui est énoncé dans le descripteur général. De plus, l'élève a aussi la possibilité d'ajouter ce qu'il sait faire par rapport à cette compétence puisque deux lignes vides introduites par « Je peux ... » lui sont réservées. Ainsi, ce processus auto-évaluatif est positif dans la mesure où même si un élève sait peu de choses, il sait quand même faire quelque chose.

Pour finir, le dernier document du Portfolio Européen des Langues est le **Dossier**. Il regroupe tous les documents qui attestent la connaissance des apprenants d'autres cultures et qui montrent leurs débuts de compétence en langue. Ce document permet de matérialiser les pratiques et stratégies développées par l'apprenant. Il peut illustrer ce qu'il a décrit dans les deux documents précédents à l'aide de ce Dossier. (Little, Perclovà, 2001, p.15).

Le PEL est donc comparable à un carnet de bord où l'apprenant écrit et consigne toutes ses expériences avec les langues étrangères, que ce soit en termes d'expériences ou de réflexions sur les autres cultures. C'est en ce sens que nous pouvons dire que le PEL est différent d'une simple pratique d'autoévaluation puisqu'il permet aux élèves de consigner toutes leurs expériences, scolaires et extra-scolaires, et de réfléchir sur celles-ci au sein d'un même document pendant toute leur période d'apprentissage. Il est en quelque sorte un historique d'apprentissage, l'apprenant a une vue d'ensemble de son parcours scolaire et personnel ainsi que des résultats qu'il a obtenus. En ce sens, il dépasse une simple pratique d'auto-évaluation puisqu'il prend aussi bien en compte l'élève en contexte scolaire et hors contexte scolaire.

De ce fait, cet outil pourrait permettre aux élèves de se rendre compte de leurs capacités en anglais à travers l'auto-évaluation proposée par cet outil mais aussi grâce au bilan des expériences et des réflexions sur cette langue étrangère. Ils pourraient donc

développer un sentiment de compétence. Nous supposons donc que le Portfolio Européen des langues pourrait améliorer l'estime de soi des élèves. Cependant, quel lien y-a-t-il entre le concept d'estime de soi d'une part et un outil tel que le Portfolio Européen des Langues d'autre part ?

b- Quel est le lien avec l'estime de soi ?

Comme nous l'avons vu dans notre première partie théorique sur l'estime de soi, « L'estime de soi est l'évaluation positive de soi-même, elle est fondée sur la conscience de sa propre valeur et de son importance inaliénable en tant qu'être humain. » (De Saint Paul, 1999, p.20). En effet, l'estime de soi est une prise de conscience que nous avons des qualités et des compétences dans tous les domaines. Pour permettre aux élèves de se construire un sentiment de compétence (André, Lelord, 2002) il faut travailler plusieurs points avec les élèves et l'auto-évaluation en fait partie.

Dans notre première partie théorique sur l'estime de soi, nous avons vu que l'estime de soi est dotée de quatre composantes: l'amour de soi, la vision de soi, la confiance en soi (André, Lelord, 2002) et le sentiment d'appartenance (Duclos, 2010). Ces quatre composantes de l'estime de soi sont liées de manière interdépendante. En effet, se sentir apprécié et accepté dans un groupe favorise le fait de s'aimer, se respecter et facilite une vision positive de soi-même et de ses capacités. Ainsi, un succès ou un échec dans une des composantes de l'estime de soi aura des conséquences sur les autres composantes. Ceci nous amène à nous demander, comment favoriser le développement d'un sentiment de compétence et donc d'une estime de soi positive ?

Pour agir sur l'estime de soi, il faudrait que les élèves soient en mesure de prendre conscience qu'ils sont capables de réaliser ce que l'enseignant demande en lien avec les objectifs qu'il a fixé et les compétences qu'ils doivent acquérir. Ceci étant dit, nous partons de l'hypothèse que le Portfolio Européen des Langues à l'aide des différents documents dont il est composé (le Passeport, le Dossier et la Biographie Langagière), pourrait avoir un impact sur le sentiment de compétence des élèves et donc favoriser une meilleure estime de soi chez les élèves. Ainsi, nous verrons en quoi les trois documents présents dans le Portfolio Européen des Langues pourraient permettre aux élèves manquant d'estime d'eux-mêmes de favoriser le développement d'une estime de soi positive.

Pour commencer, rappelons que la Biographie Langagière est un document qui permet aux élèves de faire le point sur leurs expériences linguistiques et culturelles et sur leurs compétences dans toutes les langues qu'ils connaissent ou qu'ils apprennent (PEL, 2006, p.6). Les élèves s'autoévaluent à l'aide de descripteurs de compétences formulés de manière positive et en termes de capacité. Ceci nous permet de faire un lien avec l'estime de soi qui est « l'évaluation positive de soi-même » (De Saint Paul, 1999, p.20).

En effet, l'élève en s'autoévaluant à l'aide de la Biographie Langagière pourrait améliorer son estime de lui-même car, en cochant les descripteurs, il réalise d'une part qu'il est capable de faire quelque chose et d'autre part qu'il a accomplis quelque chose. Christophe André et François Lelord (2002, p.19) nous rappellent que « l'estime de soi a besoin d'actes pour se maintenir ou se développer ». Ainsi, en ayant coché un descripteur, l'élève pourrait améliorer la vision qu'il a de lui-même, car il peut constater qu'il est « porteur de qualités » (André, Lelord, 2002). Les composantes étant liées et ayant un impact les unes sur les autres, il y aura une répercussion sur la confiance en soi, l'amour de soi et le sentiment d'appartenance. En ayant une bonne perception de lui-même et ayant confiance en lui, l'élève pourrait à travers cette réussite, manifester de l'amour pour lui-même. Ainsi, en développant une image positive de lui, il se sentira digne de respect et s'accordera de la valeur. La Biographie Langagière pourrait donc aider l'élève à développer une estime de lui positive. Pour illustrer ce que nous venons d'énoncer, il nous convient de prendre un exemple de descripteur du Portfolio Européen des Langues :

En cochant le descripteur suivant : « Je peux décrire un rêve, un espoir, un projet » (PEL, 2006, p.30), l'apprenant réalise d'une part qu'il peut raconter quelque chose de personnel à la classe (son projet personnel de formation par exemple) et d'autre part, qu'il peut le faire dans une langue étrangère. Après avoir coché ce descripteur, l'élève pourrait se sentir valorisé car en situation de réussite. Cette action peut lui procurer une certaine satisfaction puisqu'il n'est pas aisé de décrire quelque chose de personnel dans une langue étrangère. Ainsi, s'il ne se croyait pas capable de réaliser cette action au départ, en cochant ce descripteur, l'élève réalise qu'il a pu le faire, sa vision de lui est donc meilleure. De plus, il aura davantage confiance en lui car il prend conscience qu'il a des capacités en anglais et qu'il a atteint un certain niveau. Par conséquent, il aura plus de considération pour lui-même. Ceci pourrait donc avoir un impact positif sur l'estime de soi.

Si nous continuons avec la Biographie Langagière, nous avons vu précédemment que ce document permet à l'élève de prendre du recul sur ses expériences linguistiques et

culturelles. En effet, l'apprenant peut faire le point sur la place que les langues ont dans sa vie. En effectuant ce retour sur lui-même, il pourrait apprendre à mieux se connaître et donc améliorer ce qu'il pense de lui et la façon dont il se voit puisqu'il a la possibilité d'évoquer ses projets, ses expériences à l'étranger, les cultures qu'il affectionne particulièrement.

Enfin, en effectuant un bilan sur ses expériences linguistiques et culturelles et sur ses compétences dans les langues qu'il apprend, l'élève prend du recul. Cette prise de distance et cette « conscientisation » (Duclos, 2010) sur ses accomplissements lui permettent de réaliser qu'il n'est pas incompetent. Cette manière de faire pourrait avoir des conséquences sur l'estime de soi, car comme nous l'avons vu, il semblerait qu'il y ait un impact sur la vision de soi, la confiance en soi et l'amour de soi. Cependant, qu'en est-il de la dernière composante de l'estime de soi : le sentiment d'appartenance ?

Le lien avec la dernière composante de l'estime de soi est moins évident à percevoir cependant, nous nous accordons à dire que l'auto-évaluation est indissociable du regard des autres. Les interactions avec les autres sont nécessaires pour s'évaluer : « le concept du moi se développe parallèlement au concept d'autrui » (Duclos, 2010, p.105). Les élèves s'autoévaluent en fonction de ce qu'ils pensent mais aussi en fonction de ce que leurs camarades et le professeur leur renvoient. La manière dont les descripteurs sont formulés dans ce cas est essentielle car l'élève en apprenant à s'autoévaluer, apprend indirectement à « évaluer » l'autre lorsque celui-ci prend la parole en continu devant la classe par exemple. Germain Duclos précise d'ailleurs que « les autres nous transmettent leur perception par leurs attitudes, leurs commentaires et leurs renforcements, positifs ou négatifs » (2010, p.39). En apprenant à s'autoévaluer à l'aide de descripteurs formulés de manière positive et qui mettent en avant ce qu'il peut faire, l'élève pourrait adopter un regard critique positif face à son camarade puisque lui-même s'autoévalue de manière positive.

De plus, tous les élèves utilisent ce même document pour s'autoévaluer ce qui peut créer un sentiment d'appartenance à la classe car les expériences de partages (ici l'auto-évaluation à l'aide d'un même document) permettent de créer un lien avec les pairs. Ceci nous amène à nous demander, quand est-il des autres documents du Portfolio Européen des Langues ?

Rappelons que le sentiment de compétence est « l'intériorisation et la conservation des souvenirs de ses expériences d'efficacité et de succès personnels » dans le but d'atteindre un objectif (Duclos, 2010, p.144). Si nous prenons en compte cette définition, nous pouvons

remarquer que le Portfolio Européen des Langues pourrait permettre à l'élève de conserver ses « expériences d'efficacité » et « ses succès personnels ». En effet, l'élève, quand il est capable de réaliser une des compétences du Portfolio Européen des langues, peut cocher la case correspondant à cette compétence dans la Biographie Langagière. Lorsque l'élève regardera où il en est dans ses apprentissages, il pourra se rendre compte de ce qu'il a été capable de faire et de ce fait, il développera un sentiment de compétence. En s'autoévaluant avec les descripteurs du PEL nous remarquons que même si un élève pense qu'il n'est pas capable de faire beaucoup de choses, il est capable de faire quelque chose quand même.

De plus, d'autres documents du Portfolio Européen des Langues permettent à l'élève de conserver « ses succès personnels », effectivement, le Passeport ainsi que le Dossier peuvent témoigner des succès de l'élève. Le Passeport comporte les certifications et les diplômes que l'apprenant a obtenus dans différentes langues. Le Dossier lui permet d'apporter des documents qui pourront servir à illustrer les acquis et les expériences qu'il a mentionnés dans les deux autres documents (la Biographie Langagière et le Passeport). Nous pouvons donc dire qu'ils ont une « preuve » de ce qu'ils ont réalisé dans la ou les langues cibles. Les apports qu'ils choisissent de mettre dans leur Dossier sont personnels et propres à eux-mêmes, ceci pourrait permettre aux élèves d'améliorer leur estime d'eux-mêmes dans le sens où ils sont face à un bilan de ce qu'ils ont été capables de faire et la façon dont ils s'y sont pris. Ils sont faces à ce qu'ils ont accompli et ont ainsi une vision d'ensemble de leurs capacités.

Avec ce processus, l'élève pourrait apprendre à se connaître et donc améliorer son estime de lui puisque cette manière de faire est positive et ne s'appuie pas sur les échecs mais plutôt sur les obstacles rencontrés ainsi que les solutions pour y remédier. L'élève peut réaliser que ses réussites ne sont pas dues à la chance mais bien au processus qu'il a entrepris pour réussir. Ceci est valorisant et pourrait amener l'élève à se rendre compte de ce dont il est capable dans n'importe quelles activités langagières.

L'hypothèse principale que nous formulons est que l'utilisation de cet outil en classe d'anglais faciliterait l'acquisition d'une bonne estime de soi par l'élève lors d'une prise de parole en continu et rendrait l'apprentissage de la prise de parole en continu plus aisé. Les élèves pourraient s'autoévaluer de manière autonome et régulière et ainsi prendre connaissance de leurs capacités et des points qu'ils devront travailler plus en profondeur. Ils pourront donc voir leur évolution en termes d'apprentissage mais aussi faire le bilan de leurs expériences avec les langues étrangères.

c- Pourquoi le PEL pourrait-il permettre aux élèves d'améliorer leur estime d'eux-mêmes lors d'une prise de parole en continu plus particulièrement ?

Le fait de reconnaître ses propres capacités lors d'une prise de parole en continu en classe d'anglais est directement lié au processus d'auto-évaluation. En s'autoévaluant l'élève pourrait se rendre compte de ce dont il est capable dans cette activité langagière et donc de développer un sentiment de compétence.

En effet, en s'autoévaluant de manière régulière avec des descripteurs formulés de manière positive, les élèves pourraient améliorer leur estime d'eux-mêmes de manière significative lorsqu'ils prennent la parole devant la classe. Précédemment, nous avons vu qu'en cochant un descripteur il pourrait y avoir un impact sur les quatre composantes de l'estime de soi. En effet, l'élève prend conscience qu'il a acquis une compétence et qu'il a des capacités. Ainsi, la vision que l'élève a de lui-même et sa confiance en lui peuvent être modifiées car il se rend compte qu'il n'est pas incapable et qu'il est compétent. Ainsi, il se considère d'avantage et se sent davantage considéré par les autres car, pour s'autoévaluer et valider un descripteur, l'élève prend en compte son avis, l'avis du professeur et l'avis de ses camarades. L'élève pourrait donc, de cette manière, développer une estime de lui positive lorsqu'il prend la parole en continu.

De plus, nous avons vu dans notre première partie que l'estime de soi est favorisée lorsque l'élève se souvient de ses succès passés (Duclos, 2010). Ainsi, en faisant un bilan régulier sur ses apprentissages et en regardant où il en est dans la Biographie Langagière en ce qui concerne la prise de parole en continu, l'élève, lorsqu'il devra faire cet exercice, pourra s'appuyer sur ce qu'il a déjà réalisé et se rendre compte qu'il a des qualités et capacités dans cette activité langagière.

Ensuite, nos différents recueils de données nous ont montré que la plupart des élèves trouvent cet exercice difficile. En effet, sur les 38 élèves interrogés, 21 trouvent cet exercice difficile et parmi ces 21 élèves, 19 élèves manquent d'estime d'eux-mêmes. La plupart mentionnent qu'ils ne se sentent pas à l'aise, qu'ils ont des difficultés pour s'exprimer et qu'ils ont peur de se tromper (Annexe 6, p.66).

Pour permettre à ces élèves de se sentir à l'aise pour prendre la parole en continu en classe d'anglais, l'élève doit tout d'abord être en mesure de se rendre compte que la réalisation de cette activité n'est pas insurmontable, c'est ce que Fiona Ratkoff et Catherine Reynaert nous disent à propos de la prise de parole en continu : « L'essentiel est de

décomplexer l'élève en décomplexifiant les difficultés qui lui semblent en bloc insurmontables » (2007, p.55). L'élève doit réaliser que les difficultés qu'il a par rapport à cet exercice peuvent être surmontées et qu'il existe des stratégies pour travailler cette activité langagière. Pour ce faire, l'élève pourrait se référer à la dernière partie de la Biographie Langagière qui propose des stratégies pour mieux s'exprimer. Par exemple : « Je m'entraîne à dire autrement les mots ou expressions qui me font défaut » (PEL, 2006, p.38).

De surcroît, le Portfolio Européen des Langues pourrait permettre aux élèves qui ont peur de se tromper de réaliser que l'erreur fait partie du processus d'apprentissage. En effet, dans la partie « comment j'apprends » de la Biographie Langagière, des stratégies concernant la prise de parole en continu sont proposées et l'erreur est mentionnée: « Je m'entraîne à parler et à autocorriger mes erreurs » (PEL, 2006, p.39). Le fait que l'erreur soit évoquée dans les stratégies d'apprentissage montre qu'il est normal de se tromper et qu'il existe des solutions pour y remédier : « [l'adolescent] peut développer une estime de lui-même sur le plan scolaire à la condition d'être conscient qu'il a le pouvoir de modifier ses attitudes et les moyens qu'il utilise » (Duclos, 2010, p.161).

Germain Duclos ajoute que « les erreurs sont inévitables et nécessaires. Elles permettent d'ajuster ses stratégies et de trouver de nouveaux moyens pour atteindre ces objectifs. Elles lui fournissent également l'occasion de s'autoévaluer, de corriger ses stratégies et de réfléchir à la pertinence de ces choix » (2010, p.170). Le Portfolio en ce sens semble être un outil pertinent car les élèves qui ont peur de se tromper pourraient se fixer comme objectif de travailler cette stratégie. De ce fait, ils pourront acquérir une certaine aisance et se sentir plus en confiance lorsqu'ils prennent la parole en continu devant la classe et développer un sentiment de compétence : « pour vivre un sentiment de compétence, [...] l'adolescent doit se fixer des objectifs personnels » (Duclos, 2010, p.144). En se fixant comme objectif de s'entraîner à s'autocorriger par exemple, les élèves pourraient augmenter leur estime d'eux-mêmes car ils auront entrepris eux-mêmes de travailler cette stratégie pour se sentir plus à l'aise.

Ainsi, tout cela nous laisse penser qu'en ayant recours au Portfolio Européen des Langues, l'enseignant pourrait contribuer au développement d'une estime de soi positive chez l'élève lorsqu'ils prennent la parole en continu. Pour vérifier ces hypothèses, nous avons recueillies des données de terrain dans un Lycée en Maine et Loire que nous allons analyser dans la troisième partie de ce mémoire.

III- Analyse des données recueillies.

Ayant posé le cadre théorique de notre recherche, nous tâcherons d'analyser nos différents recueils de données au sein de cette partie.

Pour commencer, il nous semble judicieux de rappeler que nous n'avons pas trouvé d'enseignant utilisant le Portfolio Européen des Langues dans notre académie. Toutefois, lors de notre stage, que nous effectuons au lycée Blaise Pascal de Segré depuis le début de l'année, nous avons rencontré une enseignante, Mme B., professeur d'anglais, qui a accepté de mettre en place une pratique d'auto-évaluation dans deux de ses classes (une classe de seconde et une classe de première).

Dans un premier temps, nous analyserons notre premier recueil de données mis en place en classe de seconde et nous verrons en quoi l'auto-évaluation mise en place par l'enseignante comporte des similarités avec une pratique d'auto-évaluation mais des différences avec l'esprit du Portfolio Européen des Langues. Dans un second temps, nous verrons quel a été l'impact de cette auto-évaluation sur les élèves. Finalement, nous analyserons notre second recueil de données comportant une auto-évaluation basée sur les descripteurs du Portfolio Européen des Langues.

a- En quoi l'autoévaluation mise en place par l'enseignante n'est-elle pas dans la continuité du Portfolio Européen des Langues ?

Comme nous l'avons mentionné dans notre introduction, nous avons rencontré des difficultés méthodologiques lors de notre premier recueil de données. En effet, lors de la création et la mise en place de l'auto-évaluation, nous n'avons pas communiqué assez clairement avec l'enseignante et nous n'avons compris que tardivement que ses élèves s'autoévaluaient avec des descripteurs différents. Ainsi, au sein de cette sous-partie, nous nous attarderons sur les points communs et les écarts entre l'auto-évaluation mise en place par l'enseignante dans sa classe de seconde et l'auto-évaluation proposée par le Portfolio Européen des Langues.

L'enseignante a mis en place une auto-évaluation (Annexe 2, p.60) dans une de ses classes de seconde lors de leur préparation à la tâche finale qui était la suivante : "You belong to an advertising company and the national electoral campaign is in full swing! You have been asked to design a medium to raise young people's awareness of the importance of

exercising the right to vote in the forthcoming election”. Les élèves avaient pour objectif de prendre la parole en continu devant la classe afin de présenter la création qu’ils ont réalisée pour les élections américaines. Dans un premier temps, ils devaient être capables de donner les raisons pour lesquelles ils ont choisi faire cette création. Ensuite, ils devaient dire pourquoi ils considéraient leur création comme étant la meilleure et pour finir, ils devaient expliciter le message de cette œuvre.

Tout d’abord, nous pouvons dire que l’auto-évaluation mise en place par l’enseignante et celle proposée par le Portfolio Européen des Langues ont pour point commun d’être deux outils auto-évaluatifs. En effet, ces deux manières de faire impliquent que l’élève fasse un retour sur lui-même. En revanche, l’auto-évaluation mise en place par l’enseignante comporte des différences avec le Portfolio Européen des Langues car les élèves se sont autoévalués avec des descripteurs n’ayant pas la même formulation que ceux de cet outil. En effet, les descripteurs de cette auto-évaluation ne proviennent pas du PEL et ne sont pas inspirés des descripteurs du CECRL. Les descripteurs ont été créés pour cette séquence particulièrement.

Rappelons que les descripteurs de compétences du Portfolio Européens des Langues sont formulés en « *can-do statements* », c’est-à-dire en termes de capacité : « Je suis capable de... », « Je peux ». Cette formulation est dite positive car motivante pour les élèves (Lenz, Shneider, 2004, p.16). Nous avons vu que les descripteurs sont construits de la manière suivante :

Je peux/Je suis capable de + verbe d’action + complément(s) + (afin de/pour + faire/réaliser quelque chose.)

En analysant l’auto-évaluation mise en place par l’enseignante, nous pouvons remarquer que les descripteurs n’utilisent pas le même schéma. En effet, aucun des descripteurs n’utilisent cette formulation. Nous nous sommes donc demandé de quelle manière ils étaient construits et quelles étaient les différences où bien les similitudes avec ceux du Portfolio Européen des Langues.

Pour commencer, nous avons repéré que la structure «Je peux » n’apparaît pas. Ensuite, très peu de verbes d’action sont présents. De plus, la plupart des descripteurs ne sont pas tous énoncés de la même manière, il n’y a pas de schéma type, par exemple :

Je connais + complément d’objet (le lexique de la séquence/ les structures)

Je me suis entraîné(e) à + faire/réaliser quelque chose (parler avec des notes)

A partir de ces remarques, nous pouvons en déduire que ces descripteurs parce qu'ils ne sont pas énoncés en termes de capacité ne permettent probablement pas à l'élève de voir ce qu'il est capable de faire. En effet, nous avons remarqué que ces descripteurs sont formulés de telle manière qu'ils mettent en évidence ce que les élèves doivent savoir et avoir réalisé pour réussir la tâche finale plutôt que de mettre en valeur leurs capacités.

Effectivement, les élèves doivent connaître le lexique et les structures vus en classe par exemple, cependant, ils peuvent ne pas être capable de les utiliser pour la mission finale. De plus, même si l'élève s'est entraîné à parler avec des notes et à prononcer les mots difficiles, rien ne montre à l'élève quand il s'autoévalue qu'il est capable de le faire quand il prend la parole en continu. Il peut s'être entraîné chez lui mais ne pas considérer qu'il soit capable de le faire en classe pour la tâche finale.

Néanmoins, les élèves sont en mesure de repérer les étapes qu'ils ont franchies ou non pour réaliser la mission. Avec cette auto-évaluation, les élèves ont la possibilité de faire un bilan du travail qu'ils ont fournis en classe ou à la maison plutôt que d'évaluer leurs compétences. Ils autoévaluent donc leur implication et leur travail personnel : « J'ai pris ma part au travail de groupe », « J'ai pris en compte le bilan de l'entraînement oral ». Dans ce sens, l'auto-évaluation de l'enseignante diffère du Portfolio Européen des Langues. Rappelons qu'un des objectifs du Portfolio Européen des Langues est d'amener les élèves à faire le point sur leurs compétences (PEL, 2006, p.6).

Comme nous venons de le mentionner, la plupart des descripteurs de cette auto-évaluation ne permettent pas d'évaluer leurs compétences. En revanche, une des compétences, même si elle n'est pas formulée en tant que telle, est clairement perceptible : la compétence linguistique. Cette compétence a trait aux savoirs et aux savoir-faire. Dans cette auto-évaluation, l'enseignante semble davantage s'être focalisée sur les savoirs (lexique, structures) que sur les savoir-faire. Deux descripteurs y sont consacrés. Rappelons que les savoirs aident à la réalisation d'une compétence langagière, mais ils ne sont pas une fin en soi. C'est ce que nous dit Germain Duclos : « L'apprentissage est un processus actif et graduel au cours duquel on acquiert des connaissances qui deviennent des habiletés et des savoir-faire » (Duclos, 2010, p.162). Ainsi, pour être capable de réaliser la tâche finale, les élèves doivent avoir acquis des connaissances qu'ils devront être capables de réutiliser. Les formulations dans l'auto-évaluation n'impliquent pas totalement cette dimension.

De ce fait, nous pouvons en conclure que la plupart des descripteurs de cette auto-évaluation sont différents de ceux du PEL. Ce ne sont pas les capacités des élèves qui sont mises en avant dans cette auto-évaluation mais plutôt leurs savoirs et leur part au travail qui les a amenés à réaliser la tâche finale. Les élèves sont amenés à vérifier s'ils se sont préparés pour l'évaluation finale, ils vérifient qu'ils ont fait l'essentiel pour réussir l'évaluation : apprendre le lexique, les structures, fixé la prononciation... Le Portfolio Européen des Langues diffère dans ce sens puisqu'il s'agit d'un outil auto-évaluatif qui permet aux élèves de se rendre compte de ce dont ils sont capables de faire et de réfléchir sur leurs méthodes d'apprentissages. Cet outil n'a pas pour but de vérifier ce que l'élève a appris mais plutôt ce qu'il est capable de faire avec ce qu'il a appris, ce qui met aussi bien en jeu les compétences générales de l'élève ainsi que les compétences communicatives.

En revanche, nous avons pu remarquer que deux des descripteurs de cette auto-évaluation ressemblent aux stratégies proposées dans le PEL pour mieux s'exprimer : « Je me suis entraîné(e) à parler avec des notes uniquement » s'apparente à « Je m'entraîne à parler à partir de notes » (PEL, 2006, p.38), « J'ai fixé la prononciation des mots difficiles » s'apparente à « Je m'entraîne à dire autrement les mots ou expressions qui me font défaut » (PEL, 2006, p.39). Ainsi, cette auto-évaluation a pu permettre aux élèves de développer des stratégies pour leur prise de parole en continu. Ceci pourrait aider les élèves à se sentir davantage à l'aise pour réaliser cet exercice.

Cette analyse nous amène à nous poser les questions suivantes : Quels ont été les impacts de cette auto-évaluation sur les élèves ? Ont-ils développé un sentiment de compétence ? Se sont-ils sentis en confiance lors de leur prise de parole en continu devant la classe ?

b- Impacts de cette auto-évaluation sur les élèves.

Nous venons de voir en quoi l'auto-évaluation mise en place en classe de seconde est différente de l'auto-évaluation proposée par le Portfolio Européen des Langues. Ainsi, dans un premier temps, nous déterminerons si les élèves ne se sentant pas à l'aise avec la réalisation de cette activité langagière manquent d'estime d'eux-mêmes. Ensuite, nous analyserons quel a été l'impact de cette auto-évaluation sur ces élèves et enfin, nous verrons si elle a aidé les élèves à se sentir plus compétents et en confiance avant de prendre la parole en continu devant la classe.

Pour commencer, nous avons croisé les résultats du test de l'estime de soi, l'E.T.E.S (Annexe 4, p.63) avec le questionnaire effectué (Annexe 5, p.64) pour la classe de seconde afin de déterminer si les élèves ne se sentant pas à l'aise avec cet exercice manquent d'estime d'eux-mêmes. Cette manière de procéder nous a révélé que la plupart des élèves manifestant une gêne avant de prendre la parole en continu manquent d'estime d'eux-mêmes. Les élèves concernés ont obtenu un score inférieur ou proche à 200/300. Sur les 19 élèves interrogés, 11 ont indiqué se sentir mal à l'aise avant de prendre la parole en continu pour les raisons que nous avons mentionnées en première partie. Sur ces 11 élèves, 7 élèves ont obtenu des résultats montrant qu'ils ont une basse estime d'eux-mêmes.

Une de nos hypothèses était qu'un élève manquant d'estime de lui serait mal à l'aise lors d'une prise de parole en continu en anglais. Or, parmi les résultats obtenus au questionnaire certains élèves manifestent une certaine gêne avant de prendre la parole en continu en classe d'anglais et pourtant, les résultats au test de l'estime de soi ont révélés qu'ils ne manquent pas d'estime d'eux-mêmes de manière globale. En effet, sur les 11 élèves ayant indiqué se sentir gênés, 4 élèves ont une estime d'eux-mêmes supérieure à 200/300. Les raisons de ces élèves sont diverses, certains expriment avoir peur de se tromper, d'autres ont peur de parler devant la classe : « devant plusieurs gens qu'on connaît un peu ou pas, c'est plus gênant, encore plus dans une langue étrangère » (élève n°14). De plus, certains sont stressés ce qui les fait hésiter : « J'hésite sur les mots que je vais dire » (élève n°19) et d'autres estiment avoir un mauvais accent ce qui les bloque pour prendre la parole devant la classe (Annexe 6, p.66).

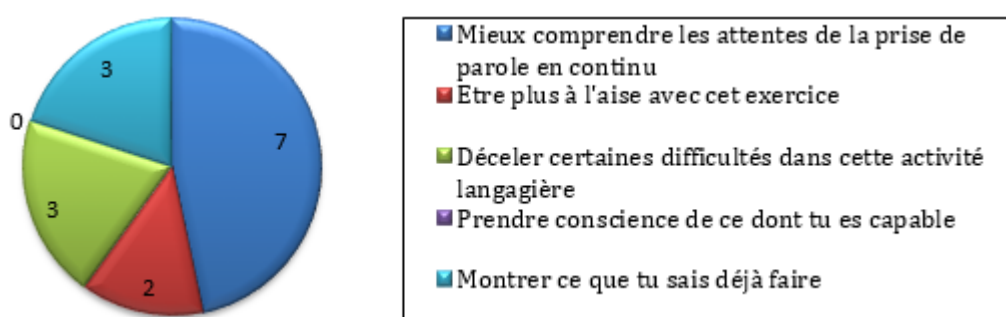
Pour expliquer ce manque de corrélation, nous nous sommes appuyés sur les propos de Christophe André et François Lelord (2002): « L'estime de soi peut-être relativement compartimentée : une personne présentant une estime de soi globale limitée peut avoir une activité dans laquelle au contraire son estime de soi est très haute », cette affirmation est tout aussi valable à l'inverse, une personne ayant une estime de soi globale satisfaisante peut avoir une activité dans laquelle au contraire son estime de soi n'est pas très élevée. Ici, ces élèves semblent manquer d'estime d'eux-mêmes lorsqu'il s'agit de prendre la parole en continu devant la classe. Ceci nous amène à nous poser la question suivante : l'auto-évaluation de l'enseignante a-t-elle permis à ces élèves de développer un sentiment de compétence et donc de se sentir en confiance lors de leur prise de parole en continu ?

Pour ce faire, nous avons pris le parti de questionner les élèves à propos de l'auto-évaluation mise en place par l'enseignante. Dans un premier temps, nous nous sommes

focalisés sur ce que l'auto-évaluation a apporté aux élèves pour leur prise de parole en continu. Dans un second temps, nous avons essayé de déterminer si l'auto-évaluation a permis aux élèves de se sentir plus en confiance lors de leur prise de parole. Enfin, nous avons demandé aux élèves de nous dire en quoi l'auto-évaluation les a aidés pour leur prise de parole en continu.

En analysant les résultats obtenus à notre première question, nous avons remarqué que l'auto-évaluation a apporté quelque chose à certains élèves. En effet, sur les 11 élèves interrogés, 5 nous ont répondu que l'auto-évaluation a changé quelque chose dans leur pratique de la prise de parole en continu. Nous avons donc essayé de déterminer ce que l'auto-évaluation leur a apporté, seul trois élèves ont répondu à notre question et leurs réponses ont été les suivantes (Annexe 6, p.66) : « J'ai appris un peu plus » (élève n°2), « J'ai plus approfondi mon travail » (élève n°11), « Ça m'a aidé à voir ce qui n'allait pas » (élève n°4).

Nous pouvons voir qu'aucun des élèves ne mentionnent qu'ils se sont sentis plus en confiance ou à l'aise concernant cette activité langagière. Les remarques qu'ils ont faites sont plutôt orientées sur le travail qu'ils ont fourni ou qu'ils leur reste à fournir. Lors de l'analyse des descripteurs de cette auto-évaluation, nous avons vu que la plupart sont axés sur le travail que les élèves ont fourni pour réaliser la tâche finale, ceci explique donc les différentes réponses des élèves. Après s'être autoévalué, ces trois élèves se sont rendu compte qu'il leur restait du travail à fournir mais pas qu'ils étaient capables de faire l'exercice. Nous pouvons donc nous demander si cette auto-évaluation a permis aux élèves de se sentir plus en confiance. De ce fait nous avons demandé aux élèves si l'auto-évaluation les a aidés à se sentir en confiance et à cette question, les résultats sont davantage significatifs. En effet, 7 élèves sur les 11 interrogés ont répondu qu'elle ne les a pas aidés à se sentir en confiance. N'ayant pas demandé assez explicitement les raisons pour lesquelles elle ne leur a pas permis de se sentir en confiance, nous avons pris en compte les réponses à notre dernière question. Cette question avait pour but de déterminer en quoi l'auto-évaluation les a aidés, voici les réponses que les élèves nous ont apportées dans le schéma ci-dessous :



Les élèves pouvaient cocher plusieurs réponses et grâce aux résultats fournis à cette question, nous nous sommes rendu compte que très peu voire aucun des élèves ayant une basse estime de soi concernant cette activité langagière ne s'est senti plus en confiance ou plus à l'aise lors de la prise de parole en continu. Cependant, nous remarquons que les élèves ont mieux compris les attentes de cet exercice. Les remarques des élèves⁷ par rapport à cette question (Annexe 6, p.66) nous ont confirmé que cette auto-évaluation les a aidés à savoir ce qu'ils devaient principalement travailler : « J'ai mieux compris ce qu'il fallait faire, c'est comme une indication de ce qu'il faut apprendre » (élève n°2), « Elle est utile car ça montre où on en est dans nos révisions » (élève n°4), « [J'ai pu] prendre en compte mes difficultés et comprendre les attentes du professeur » (élève n°10), « [J'ai pu me rendre compte] que je devais plus travailler » (élève n°11).

Au travers de ces témoignages, nous réalisons que la plupart des élèves expliquent que l'auto-évaluation leur a permis de faire le point sur le travail qu'ils ont fourni pour l'évaluation finale. Or, ils n'ont pas pu voir ce dont ils sont réellement capables, ils ont juste davantage compris ce qu'ils devaient faire pour l'évaluation finale, ceci peut expliquer pourquoi cette auto-évaluation ne les a pas totalement mis en confiance. En effet, certains ont souligné leur manque de travail, d'autres leurs difficultés. Ceci nous permet de dire que cette auto-évaluation n'a probablement pas favorisé le développement d'un sentiment de compétence chez les élèves mais qu'elle leur a permis de savoir plus précisément ce qu'ils devaient faire, ceci a pu les rassurer d'une certaine manière.

Ce recueil de données n'invalide pas notre hypothèse de départ puisque nous avons vu que l'auto-évaluation mise en place par l'enseignante est différente de celle proposée par le Portfolio Européen des Langues. Néanmoins, nous ne pouvons pas valider notre hypothèse n'ayant pas de résultats tangibles pour le moment. Ceci nous mène à l'exploitation de notre second recueil de données qui a été construit à partir d'une auto-évaluation basée sur les descripteurs présents dans la Biographie Langagière du Portfolio Européen des Langues.

⁷ Les élèves n'ont pas tous fourni d'explications dans le questionnaire, les réponses ne sont donc pas exhaustives.

c- L'auto-évaluation comportant les descripteurs du Portfolio Européen des Langues.

Afin de pouvoir répondre en partie à notre problématique, nous avons pris la décision d'avoir recours à un second recueil de données. Avec l'aide de Mme B., nous avons créé une auto-évaluation (Annexe 7, p.69) basée sur les descripteurs présents dans la Biographie Langagière du Portfolio Européen des Langues. Notre objectif est de déterminer si les descripteurs peuvent avoir un impact sur l'estime de soi des élèves ayant une faible estime d'eux-mêmes.

Les élèves de la classe de première scientifique de Mme B. devaient prendre la parole en continu devant la classe pour parler d'une de leurs chansons engagées favorites. La séquence avait pour tâche finale: "You are a music expert and have been invited to a radio show which is called "The Power of Music". You have been asked to present one of your favourite protest song the day of the recording of the radio show".

Pour créer l'auto-évaluation, nous nous sommes basés sur les critères d'évaluation que l'enseignante a présentés à ses élèves ainsi que sur les descripteurs de la Biographie Langagière correspondant au niveau évalué (B2). L'enseignante et nous-même avons décidé de décliner les descripteurs présents dans la Biographie Langagière en sous-descripteurs, en les formulant de la même manière. Nous avons procédé de cette manière pour que les élèves soient en mesure de faire le lien avec la séquence en cours car ils n'ont pas l'habitude de s'autoévaluer avec les descripteurs du Portfolio Européen des Langues. Par exemple : « Je peux rendre compte en détail d'expériences ou d'observations sur des thèmes culturels » (PEL, 2006, p.32) a été décomposé de la manière suivante : « Je peux mettre en évidence le contexte culturel et historique de la chanson que j'ai choisi ».

Les descripteurs présents dans l'auto-évaluation sont énoncés en termes de capacité (« Je peux », « Je suis capable ») et se basent sur les compétences communicatives définies par le CECRL que nous avons mentionnées dans notre seconde partie. Effectivement, les élèves évaluent leurs compétences et non leur implication en classe comme dans la première auto-évaluation réalisée. Par exemple, les élèves sont amenés à déterminer s'ils sont capables d'utiliser et de prononcer le lexique lié au thème de la séquence pour présenter leur chanson engagée, ce qui correspond à la compétence linguistique. Il en est de même pour les deux autres compétences. Les élèves s'autoévaluent sur leur capacité à prendre en compte leur auditoire (compétence sociolinguistique) et sur leur capacité à organiser leur discours (compétence pragmatique).

Pour que cette auto-évaluation ressemble à celle de la Biographie Langagière, nous avons ajouté des amorces de descripteurs « Je peux aussi » pour que les élèves puissent ajouter des compétences qu'ils maîtrisent et qui ne sont pas mentionnées dans cette auto-évaluation. Ceci nous amène à nous demander, quel a été l'impact de cette auto-évaluation sur les élèves ?

Pour commencer, à l'aide de notre second questionnaire (Annexe 8, p.70) et des résultats de l'E.T.E.S (Annexe 4, p.63) nous avons repéré quels sont les élèves manquant d'estime d'eux-mêmes et mal à l'aise avec la réalisation de cette activité langagière. Sur les 19 élèves interrogés, 8 élèves disent ne pas se sentir capable de prendre la parole en continu devant la classe.

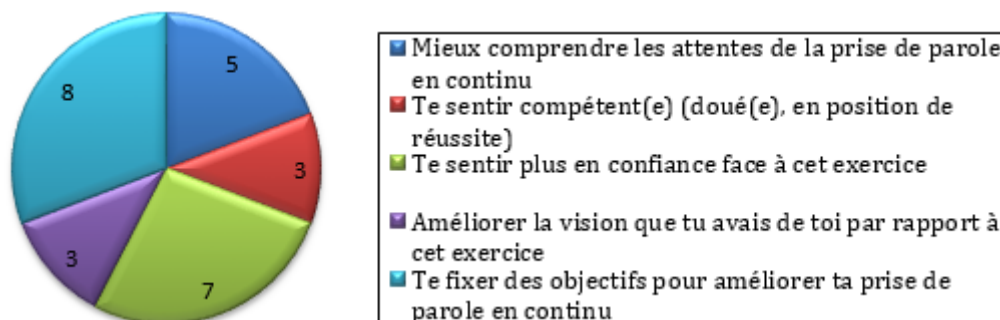
Souvenons-nous que pour favoriser le développement d'une estime de soi positive chez les élèves, il faut développer un sentiment de compétence (André, Lelord, 2002). Pour se sentir compétent lors d'une prise de parole en continu, l'élève doit prendre conscience qu'il est capable de réaliser cette activité langagière. Ceci nous amène à nous poser la question suivante : l'auto-évaluation leur a-t-elle permis de prendre conscience de ce dont ils sont capables ?

Pour répondre à cette question, nous avons analysé les réponses des 8 élèves manquant d'estime d'eux-mêmes et parmi eux, 7 élèves ont déclaré que l'auto-évaluation les a aidés à prendre conscience de ce dont ils sont capables pour prendre la parole en continu. De plus, ces 7 mêmes élèves ont ajouté s'être senti confiant et capable de réaliser l'exercice après s'être autoévalué. Parmi ces 8 élèves, certains⁸ se sont exprimés (Annexe 6, p.66) et ont expliqué les raisons pour lesquelles ils se sont sentis plus en confiance et capable de prendre la parole en continu : « en voyant les critères, cela nous indique si on est capable ou pas de réaliser l'exercice en fonction de nos compétences » (élève n°19), « cela permet de se rappeler de ce dont on est capable ou non et donc de prendre confiance pour la suite » (élève n°17), « après l'auto-évaluation je me sentais prêt à faire la prise de parole en continu car je me suis rendu compte que j'avais des capacités » (élève n°9).

Pour faire un lien plus précis avec l'estime de soi, dans notre questionnaire nous avons posé une affirmation sur l'auto-évaluation permettant d'apporter des réponses plus précises sur ce que l'auto-évaluation leur a vraiment apporté. Voici les réponses que nous avons obtenues, sous forme de schéma (p.45) :

⁸ Toutes les réponses ont été prises en compte, peu d'élèves se sont exprimés.

L'auto-évaluation t'a-t-elle permis de ... (tu peux cocher plusieurs réponses)



Nous pouvons voir à l'aide de ces différentes réponses que, bien que les données ne soient à prendre en compte qu'à petite échelle⁹, l'auto-évaluation créée a, dans une certaine mesure, pu favoriser le développement d'une estime de soi positive chez les élèves. En effet, grâce aux résultats récoltés nous remarquons, que certains élèves ont pu prendre confiance en eux, se sentir compétent et améliorer leur vision d'eux-mêmes par rapport à la prise de parole en continu. Ceci contribue à l'amélioration de l'estime de soi, même si nous ne sommes pas en mesure de déterminer à quel point les élèves ont pu développer leur estime d'eux-mêmes.

Dans notre seconde partie, nous avons développé que les descripteurs du Portfolio Européen des Langues pourraient avoir un impact sur l'estime de soi. Nous pouvons en déduire grâce à ces résultats, qu'il y a eu un impact, certes minime¹⁰, sur l'estime de soi grâce aux descripteurs de la Biographie Langagière. De plus, tous les élèves ont affirmé que grâce à cette auto-évaluation ils ont pu se fixer des objectifs pour améliorer leur prise de parole en continu. Germain Duclos affirme que « pour vivre un sentiment de compétence, l'enfant ou l'adolescent doit se fixer des objectifs personnels dans les différentes matières » (2010, p.144).

A la lumière des réponses apportées aux questionnaires, l'auto-évaluation à l'aide des descripteurs du Portfolio Européen des Langues semblerait pouvoir favoriser le développement d'une estime de soi positive chez les élèves. Nous pouvons ainsi nous interroger sur la façon dont le Portfolio Européen des Langues pourrait être exploité en classe d'anglais pour permettre aux élèves de développer un sentiment de compétence et donc de favoriser le développement d'une estime de soi positive lorsqu'ils prennent la parole en continu.

⁹ Nous avons conscience que les réponses fournies ne sont pas représentatives car il s'agit du ressenti de quelques élèves provenant d'une seule classe. Pour avoir des résultats tangibles il aurait fallu faire cette expérience sur plusieurs classes s'autoévaluant avec les descripteurs du PEL.

¹⁰ En effet, les élèves ne s'autoévaluent pas avec ces descripteurs de manière récurrente depuis le début de l'année. Pour pouvoir dresser des conclusions, il faudrait voir l'impact que ces descripteurs pourraient produire en étant utilisés régulièrement.

IV-Le Portfolio Européen des Langues en classe d'anglais au service du lien entre estime de soi et prise de parole en continu.

Notre première partie mentionnait que l'enseignant a un rôle important à jouer dans le développement d'une estime de soi positive chez les élèves. C'est l'avis que partage Marianne Molander Beyer (2013) en ajoutant que « le rôle principal de l'enseignant est d'aider l'élève à fortifier son « estime de soi » ». Dans cette optique, il nous semble important de mener une réflexion sur la façon dont l'enseignant pourrait mettre en place le Portfolio Européen des Langues au service du lien entre estime de soi et prise de parole en continu. En effet, nous avons vu que cette activité langagière mobilise l'estime de soi. D'ailleurs, les lectures théoriques et les données récoltées ont mis en exergue le fait que cette activité langagière met en jeu différentes ressources chez l'élève et que ceci pouvait être déstabilisant pour des élèves manquant d'estime d'eux-mêmes.

De ce fait, cette quatrième partie va tenter, à partir de ce qui a été dit au préalable, de montrer comment une utilisation du Portfolio Européen des Langues pourrait être envisagée pour favoriser le développement d'un sentiment de compétence et donc d'une estime de soi positive chez les élèves ne se sentant pas à l'aise lors d'une prise de parole en continu en classe d'anglais. Ainsi, nous mettrons en lumière trois propositions utilisant le Portfolio Européen des Langues qui pourraient permettre de favoriser le développement d'une estime de soi chez les élèves ayant une basse estime d'eux-mêmes lors d'une prise de parole en continu.

a- Faire confiance à l'élève qui trace son parcours d'apprentissage en opérant des choix.

Lors de notre première partie théorique nous avons vu une série d'attitudes parentales favorables au développement de l'estime de soi des élèves qui pourrait s'appliquer dans le domaine scolaire (Duclos, 2010). Parmi les attitudes mentionnées, nous pouvons trouver la notion de responsabilisation et d'autonomie. Selon Germain Duclos, « Avoir une bonne estime de soi [...] signifie aussi prendre des responsabilités, s'affirmer, savoir répondre à ses besoins, avoir des buts personnels et prendre les moyens pour les atteindre » (Duclos, 2010, p.42).

En proposant aux élèves de travailler à partir du Portfolio Européen des Langues, l'enseignant pourrait permettre aux élèves de se responsabiliser en les laissant gérer eux-

mêmes leurs apprentissages de manière autonome. En effet, l'enseignant pourrait faire en sorte que les élèves choisissent ce sur quoi ils veulent travailler pour leur permettre d'être davantage à l'aise avec la prise de parole en continu. Cette manière de faire pourrait aider les élèves manquant d'estime d'eux-mêmes. En ayant le choix, ils se sentiront plus à l'aise et seront motivés pour résoudre des situations problème. Germain Duclos précise que « cette capacité de choisir est essentielle à l'école. [...] l'adolescent doit apprendre à choisir des moyens ou des stratégies, et même à faire le choix de s'engager dans des tâches » (2010, p.164).

Ainsi, dans un premier temps, nous proposons que les élèves choisissent d'une part un descripteur de la Biographie Langagière qui leur correspond et d'autre part les travaux qu'ils souhaitent intégrer dans le Dossier, en fonction de ce qu'ils jugent représentatif de leur progrès. De ce fait, les élèves pourraient développer un sentiment de compétence puisque rappelons-le, pour développer ce sentiment, « l'adolescent doit se fixer des objectifs personnels » (Duclos, 2010, p.144).

En permettant aux élèves de faire des choix en ce qui concerne leurs apprentissages, l'enseignant leur montre qu'il prend en compte leurs difficultés, leurs forces mais aussi qu'il prend en considération leurs choix et qu'ils ont une valeur. En donnant aux élèves une telle responsabilité, les élèves verront que le professeur leur fait confiance. Lorsqu'un élève est en autonomie, le professeur considère qu'il est capable de faire ce qu'il lui a demandé. Cela implique qu'il fait confiance à l'élève qui trace son parcours d'apprentissage en opérant des choix. Ceci pourrait améliorer l'estime de soi des élèves lorsqu'ils prennent la parole en continu. Pour illustrer nos propos, il nous convient de proposer un exemple de ce que nous pourrions faire avec les élèves :

Au sein d'une même séquence ayant pour tâche finale de faire une présentation orale en continu sur le thème de l'environnement, nous pourrions laisser le choix aux élèves du type de présentation qu'ils ont envie de faire et de valider le descripteur correspondant à cette présentation orale. Effectivement, nous pourrions proposer à nos élèves de seconde par exemple de choisir entre les deux descripteurs suivants :

- « Je peux rendre compte d'un évènement réel ou imaginaire » (PEL, 2006, p.30).
- « Je peux faire un bref exposé sur un sujet que je connais bien à condition de l'avoir préparé avant » (PEL, 2006, p.30).

Par exemple, en choisissant le premier descripteur l'élève pourrait parler d'un fait d'actualité concernant l'environnement et en s'orientant vers le second descripteur il pourrait faire un exposé sur une organisation qui se bat pour protéger l'environnement. Chaque élève aura le choix et pourra commencer à travailler sur ce descripteur en ayant pour guide d'une part le professeur et d'autre part la fiche d'apprentissage (Annexe 9, p.72) « comment j'apprends » du Dossier. Cette fiche permet aux élèves de se fixer des objectifs par rapport au descripteur choisi et de réfléchir aux moyens qu'ils vont utiliser pour y parvenir.

Ensuite, les élèves pourraient choisir d'intégrer les travaux de leur choix dans le Dossier en fonction de ce qu'ils jugent représentatif de leur progrès. Par exemple, ils pourraient mettre le support qu'ils ont utilisé pour leur présentation orale ou bien un fichier audio ou une vidéo de cette prise de parole en continu. Ainsi, quand ils regarderont leur Portfolio Européen des Langues, ils pourront revenir sur leurs expériences de réussite, ceci favorisera leur estime d'eux-mêmes : « en se souvenant de ses succès et de ses compétences dans certains domaines, [l'élève] prend foi en lui (estime de soi) » (Duclos, 2010, p.154).

Le but est qu'ils aient le choix de travailler sur un descripteur avec lequel ils se sentent à l'aise et qu'ils puissent être fiers d'eux après avoir fait l'activité. En effet, en ayant des responsabilités et l'approbation du professeur, les élèves pourraient développer un sentiment de fierté et de compétence après avoir atteint leur objectif, puisqu'en s'autoévaluant à l'aide de la Biographie Langagière, ils pourront cocher le descripteur correspondant et réaliser qu'ils se sont donnés les moyens et les buts nécessaires pour parvenir à réussir leur prise de parole en continu.

En laissant aux élèves l'initiative de réaliser une prise de parole en continu à partir d'un descripteur de leur choix et de choisir la trace qu'ils veulent mettre dans le Dossier, les élèves peuvent se rendre compte qu'ils exercent un contrôle sur leurs apprentissages. Ceci pourrait améliorer leur estime d'eux-mêmes.

b- Prendre en compte les stratégies d'apprentissage des élèves.

Dans notre sous-partie précédente nous avons évoqué le fait que les élèves puissent avoir le choix de travailler un descripteur qui leur correspond pour se sentir davantage à l'aise lorsqu'ils prennent la parole en continu. Cette manière de faire implique que l'élève utilise des stratégies d'apprentissage pour parvenir à l'atteinte de l'objectif qu'il s'est fixé. Or, chaque élève n'utilise pas les mêmes stratégies. En effet, « chacun utilise des stratégies particulières

pour percevoir, traiter et émettre de l'information » (Duclos, 2010, p.168). C'est la raison pour laquelle l'enseignant se doit d'adapter son enseignement et permettre aux élèves de trouver et d'utiliser des stratégies qui leur correspondent pour développer un sentiment de compétence et parvenir à la réalisation d'une prise de parole en continu en toute confiance : « comme chaque individu n'apprend pas de la même façon, il faut naturellement tenter d'individualiser le plus possible l'enseignement » (Molander Beyer, 2013). Le Portfolio Européen des langues pourraient s'avérer être un outil clé dans ce cas puisqu'il permet à l'apprenant de mener une réflexion sur la manière dont il apprend les langues et sur les stratégies qu'il utilise.

En effet, en utilisant le Portfolio Européen des Langues avec les élèves, l'enseignant pourrait prendre en compte les stratégies d'apprentissages de chaque élève car lorsque les élèves choisissent un descripteur, ils peuvent ensuite travailler de manière autonome à l'aide du Dossier dans lequel ils notent leur manière d'apprendre et de faire pour atteindre l'objectif qu'ils se sont fixés.

Pour permettre aux élèves de travailler en autonomie en utilisant les stratégies qui leurs correspondent, nous proposons de nous appuyer sur les différentes formes d'intelligences définies par Howard Gardner¹¹. Selon Gardner, « nous possédons tous différentes forces et faiblesses dans divers domaines intellectuels » (*Sciences humaines*, 1997, p.37), ces forces et ces faiblesses ne sont pas définitives, chaque individu peut développer des capacités dans tel ou tel domaine intellectuel. Tous les individus sont différents. Selon Howard Gardner, l'intellect est de nature plurielle, il n'y a pas de déterminisme. Il a déterminé huit formes d'intelligences (*Sciences humaines*, 1997, p.36):

- L'intelligence kinesthésique
- L'intelligence musicale
- L'intelligence logico-mathématique
- L'intelligence intrapersonnelle
- L'intelligence interpersonnelle
- L'intelligence naturaliste
- L'intelligence spatiale
- L'intelligence langagière

Exploiter les intelligences multiples en classe signifie que nous pouvons offrir la possibilité aux élèves d'utiliser les stratégies d'apprentissages qu'ils leurs conviennent. Réaliser des apprentissages en utilisant son intelligence dominante pourrait permettre à

¹¹ Howard Gardner, *Les Intelligences Multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Retz, 1996.

chacun d'améliorer son estime de soi. Ainsi, nous pourrions utiliser le Portfolio Européen des Langues comme outil de développement des intelligences multiples des apprenants.

Dans un premier temps, nous pourrions faire passer un test sur les intelligences multiples¹² aux élèves pour qu'ils prennent connaissance de leurs intelligences dominantes. Cette manière de faire permettrait aux élèves de prendre connaissance de leur manière d'apprendre et donc d'apprendre à mieux se connaître. Certains élèves ignorent parfois quelles stratégies utiliser pour réussir un exercice tel que la prise de parole en continu par exemple.

Ensuite, en fonction des résultats obtenus, nous pourrions inviter les élèves à réfléchir sur la manière dont ils peuvent s'y prendre pour réussir leur prise de parole en continu en fonction de leurs intelligences dominantes et des stratégies proposées dans le Portfolio Européen des Langues. Pour ce faire, la section « comment j'apprends » du Dossier pourrait être exploitée. En effet, les élèves après avoir choisi un descripteur sur lequel ils veulent travailler, peuvent indiquer les procédés et les techniques qu'ils vont utiliser pour parvenir à l'atteinte de leur objectif. En amenant l'élève à connaître les stratégies d'apprentissages qui peuvent fonctionner pour lui, l'élève pourrait prendre confiance en lui car il saura la manière dont il doit s'y prendre et aussi ce qu'il doit travailler pour parvenir à réussir cet exercice.

Les élèves peuvent s'appuyer sur leurs intelligences dominantes mais aussi travailler celles qui sont moins développées chez eux. Pour ce faire, nous proposons de créer des ateliers pour s'entraîner à la prise de parole en continu en nous basant sur les intelligences multiples ainsi que les stratégies d'apprentissages du Portfolio Européen des Langues.

Par exemple, nous pourrions créer trois ateliers différents pour préparer les élèves à une prise de parole en continu : un atelier pour travailler la prononciation à partir de chansons par exemple (intelligence musicale, langagière), un atelier pour travailler la gestuelle, la posture et le regard à partir de saynètes (intelligence kinesthésique, interpersonnelle) et un atelier pour travailler la structure d'une présentation orale à partir de textes et de vidéos (intelligence langagière, interpersonnelle). Ces ateliers correspondraient aux stratégies proposées dans le Portfolio Européen des Langues : « Je reproduis des énoncés de mémoire en respectant la prononciation », « Je prends en compte l'auditoire auquel je vais m'adresser », « Je structure ma présentation » (PEL, 2006, p.30-31). Chaque élève pourra avoir le choix

¹² Par exemple, le test proposé par la Commission scolaire des Affluents (Quebec, Canada) adapté par Christian Philibert disponible sur : <http://intelligences-multiples.fr/allerplusloin.html>

d'aller vers l'atelier qu'il veut en fonction de ses intelligences dominantes mais petit à petit, chaque élève sera amené à aller vers les ateliers avec lesquels ils se sentent le moins à l'aise.

En adoptant une telle pratique, chaque élève pourrait se sentir valorisé. Ceci pourrait leur permettre de développer une estime d'eux-mêmes positive. Effectivement, ils apprennent à se connaître, à prendre conscience de leurs capacités et à développer diverses stratégies pour se sentir plus à l'aise avec la prise de parole en continu.

c- Faire confiance en la capacité d'auto-évaluation des élèves.

Dans l'analyse de notre second recueil de données, nous avons vu une utilisation ponctuelle des descripteurs du Portfolio Européen des Langues. L'impact de cette utilisation sur le sentiment de compétence des élèves a été certes minime, mais plutôt encourageant. Nous en avons déduit qu'en étant utilisé régulièrement, les descripteurs du Portfolio Européen des Langues pourraient avoir un impact positif sur l'estime de soi des élèves.

Ainsi, l'enseignant, pourrait développer une utilisation régulière de l'auto-évaluation à l'aide des descripteurs pour permettre aux élèves de se sentir à l'aise lors d'une prise de parole en continu. En habituant les élèves à faire un retour sur leurs apprentissages, l'enseignant pourrait, d'une part, développer l'autonomie des apprenants et, d'autre part, les amener à se connaître. En effet, ceux-ci seront capables de mesurer leurs manques et leurs progrès.

De ce fait, les élèves développeront une estime d'eux-mêmes positive puisque l'accent sera mis sur ce qu'ils peuvent et ont pu réussir même si le but visé n'est pas toujours atteint. Pour ce faire, l'enseignant pourrait mettre en place des moments d'auto-évaluation à l'aide des descripteurs du Portfolio Européen des Langues. Par exemple, lorsque les élèves font le bilan de leur apprentissage, nous pourrions les diviser en groupe de trois ou quatre personnes. Chaque groupe devra se focaliser sur un descripteur du Portfolio Européen des Langues en lien avec la séquence étudiée, reprenons comme exemple celle sur l'environnement. S'ils ont choisi le niveau B1 par exemple, ils pourront choisir de se focaliser sur les descripteurs suivants :

- « Je peux rendre compte d'un événement réel ou imaginaire » (PEL, 2006, p.30).

- « Je peux faire un bref exposé sur un sujet que je connais bien à condition de l'avoir préparé avant » (PEL, 2006, p.30)

L'objectif des groupes sera de réfléchir à leur apprentissage préalable et d'analyser le degré de leurs progrès par rapport aux descripteurs qu'ils se sont fixés (Little, Perclová, 2001, p.60). Ils devront déterminer ce qui a été facile ou difficile à réaliser et ce qui leur reste à faire pour maîtriser ce descripteur. Suite à ça, une mise en commun pourra être effectuée pour faire part à la classe de leurs conclusions. Une réflexion écrite individuelle pourra avoir lieu par la suite pour que chacun détermine ce qui lui reste à faire et se fixe des objectifs. L'enseignant, en opérant de cette manière fait confiance en la capacité d'auto-évaluation des élèves puisqu'ils leur donne l'opportunité de réfléchir à ce qu'ils sont capables ou non de faire de façon autonome.

De cette manière, les élèves pourraient développer une estime d'eux-mêmes positive car, d'une part, ils apprendront à se connaître, et d'autre part, l'enseignant leur fait confiance quant à leur capacité d'auto-évaluation. Quand ils devront travailler pour valider ce descripteur, les élèves seront plus confiants et se sentiront compétents car ils sauront ce qu'ils sont capables de faire à ce moment-là. Ils verront qu'ils ont progressé.

Conclusion

Notre travail de recherche avait pour objectif de susciter un questionnement au sujet des élèves ayant une basse estime d'eux-mêmes concernant l'activité langagière orale, la prise de parole en continu. Il était question de voir comment favoriser une estime de soi positive chez ces élèves de façon à ce qu'ils se sentent davantage à l'aise et confiants lorsqu'ils prennent la parole en continu devant la classe. L'objet de ce travail était de mener une réflexion sur la façon dont un outil auto-évaluatif tel que le Portfolio Européen des Langues pourrait être utilisé en classe d'anglais pour favoriser un sentiment de compétence et développer une estime de soi positive chez les élèves lors d'une prise de parole en continu. Le Portfolio Européen des Langues, à l'aide des outils dont il est composé, permet à l'élève d'être actif dans l'apprentissage des langues (PEL, 2006, p.3), de consigner ses acquis en matière d'apprentissage et de s'autoévaluer par rapport aux niveaux de compétences du CECRL. De ce fait, nous avons établi notre recherche sur l'impact qu'une utilisation du PEL pourrait avoir sur l'estime de soi des élèves en ce qui concerne la prise de parole en continu.

Pour cela, nous avons tout d'abord dû voir en quoi les différents documents présents dans cet outil pourraient permettre le développement d'une estime de soi positive chez les élèves. Ce mémoire de recherche nous a donc permis d'approfondir nos connaissances sur cet outil auto-évaluatif et de voir en quoi il pourrait aidé les élèves à développer un sentiment de compétence.

De plus, des recherches théoriques nous ont permis de comprendre ce qu'est l'estime de soi et ce qui favorise le développement d'une estime de soi positive chez les élèves qui ont une basse d'estime d'eux-mêmes, notamment en ce qui concerne la prise de parole en continu en classe. En effet, nous avons vu que cette activité langagière mobilise différentes ressources cognitives chez les élèves et qu'il n'est pas aisé pour certains élèves de faire cet exercice qui implique de mettre notre « moi » en jeu.

L'idée de ce travail de recherche est partie de notre expérience personnelle. Durant toute notre scolarité, il nous a été difficile de prendre la parole en continu devant la classe. Notre objectif était donc de voir ce qui pourrait aider les élèves ayant cette même difficulté à se sentir à l'aise et en confiance devant la classe.

Ainsi, nous avons supposé que le Portfolio Européen des Langues à l'aide des documents dont il est composé pourrait s'avérer être un outil favorisant le développement

d'une estime de soi positive lorsque les élèves se risquent à prendre la parole devant la classe. Or, n'ayant pas trouvé d'enseignant utilisant le Portfolio Européen des Langues dans notre académie, nos recueils de données ne nous ont pas permis de répondre pleinement à cette supposition. En effet, nous n'avons pu qu'analyser des pratiques d'auto-évaluation et non une utilisation du Portfolio Européen des Langues. Or, ce que nous avons pu constater lors de nos analyses nous a permis de voir la manière dont nous pourrions mettre en place cet outil au sein de nos classes.

Lors de nos recherches nous avons rencontré des difficultés méthodologiques. En effet, la première auto-évaluation mise en place par l'enseignante ne comporte pas les descripteurs du PEL. Les descripteurs mis en place ne sont pas des descripteurs de compétences énoncés en termes de capacité. Cependant, grâce à cette auto-évaluation nous avons pu nous rendre compte qu'en n'utilisant pas ce type de descripteur, il était difficile pour les élèves de se rendre compte de ce dont ils sont vraiment capables pour leur prise de parole en continu et donc d'améliorer leur estime d'eux-mêmes. De plus, nous avons vu que cette auto-évaluation n'était pas dans la continuité du PEL mais était plutôt axée sur leur travail personnel et leur implication lors de la séquence. En revanche, notre second recueil de données nous a davantage éclairé. En effet, nous avons pu imaginer l'impact que les descripteurs du PEL pourraient avoir sur les élèves à long terme. Les données que nous avons récoltées, même si elles sont à prendre en compte qu'à petite échelle, nous ont permis de voir que les élèves manquant d'estime d'eux-mêmes pour cet exercice ont pu se sentir plus en confiance et à l'aise avant leur prise de parole en continu.

De ce fait, nous avons pu mener une réflexion sur une utilisation systématique du Portfolio Européen des Langues en classe d'anglais au service du lien entre estime de soi et prise de parole en continu. Cette réflexion nous a permis de nous rendre compte que cet outil pourrait permettre aux élèves de développer un sentiment de compétence et une estime de soi positive chez les élèves en étant utilisé de telle sorte que les élèves aient le choix de travailler sur une compétence qu'ils souhaitent avec les stratégies qui leur sont propres et de mener une réflexion sur leur progression en ce qui concerne cette compétence. Ainsi, la différenciation et les stratégies de l'enseignant quant à sa façon de mettre en place cet outil et d'impliquer les élèves en s'adaptant à eux et à leurs ressentis vont être des clés dans le développement d'une estime de soi positive chez les élèves. Nous pourrions ainsi nous poser la question de savoir comment aller plus loin dans l'utilisation de cet outil pour permettre aux élèves ayant une mauvaise estime d'eux-mêmes dans d'autres activités langagières de se sentir à l'aise.

Bibliographie

- André, C. & Lelord, F. (2002). *L'Estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Charmeux, E. (1996). *Ap-prendre la parole*. Toulouse : Editions Sedrap.
- Centre régional de documentation pédagogique Caen. (2006). *Portfolio européen des langues: [15 ans et +]*. Caen : Scérén-CRDP de Basse-Normandie.
- Coletta, J. M. (2002). L'oral, c'est quoi ?. *Cahiers pédagogiques*, 400(1), 38.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Editions Didier.
- Conseil de L'Europe. (2011). *Portfolio Européen des Langues (PEL)*. Retrieved April 29, 2015, from <http://www.coe.int/fr/web/portfolio>
- De Saint-Paul, J. (1999). *Estime de soi, confiance en soi*. Paris : Inter Editions.
- Dore, L. & Michaud, N. & Mukarugagi, L. & Boutet, F. (2002), *Le portfolio: évaluer pour apprendre*. Montréal : Editions Chenelière-McGraw-Hill.
- Duclos, G. (2010). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal : Editions du CHU Sainte-Justine.
- Duclos, G. (2002). Favoriser l'estime de soi chez les tout-petits. *Revue La Santé de l'Homme*, 361(1), 18-25.
- Gagnon, C.M. (2002). *Développer l'estime de soi chez les jeunes*. Retrieved May 13, 2015, from http://www.ffapamm.com/publications/bibliotheque-virtuelle/jeunes-developper-lestime-de-soi-chez-les-jeunes_1823
- Galand, B. (2006). Réussite Scolaire et estime de soi. *Sciences Humaines*, 5(1), 65-68.
- Halté, J. F. (2002). Pourquoi faut-il oser l'oral ?. *Cahiers pédagogiques*, 400(1), 16 - 17.
- Henry-Bossonney, E. & Lachèze, M. (2002). *L'anglais au lycée*. Paris : Editions Belin.
- Horner, D. (2010). *Le CECRL et l'évaluation de l'oral : Anglais*. Paris : Editions Belin.

- Julié, K. & Perrot, L. (2014). *Enseigner l'anglais*. Paris : Hachette Education.
- Lecomte, J., & Zuber, M. (1997). Rencontre avec Howard Gardner. *Sciences Humaines*, 69(1), 34-37.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Editions Guérin.
- Little, D. & Perclova, R. (2001). *Le Portfolio Européen des Langues: guide à l'attention des enseignants et des formateurs d'enseignant*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Little D. (200.), *Mise en œuvre du Portfolio Européen des Langues : neuf exemples*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2006). *Bulletin officiel n°23, Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères*. Retrieved May, 11, 2015 from <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm>
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2014). *De la maternelle au baccalauréat : les langues vivantes étrangères*. Retrieved May, 13, 2015, from <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangees.html>
- Molander Beyer, M. (2013). Les débats actuels sur l'école en Suède [Electronic version]. *Cahiers pédagogiques*, 508 (1), 6.
- Nembrini, J.-L. (2009, Avril). *Bulletin officiel n°18, Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré*. Retrieved May, 11, 2015, from <http://www.education.gouv.fr/cid24467/mene0900316c.html>
- Oubrayrie-Roussel, N. & Bardouf, E. (2015). *100 idées + pour comprendre et préserver l'estime de soi*. Paris : Editions Tom Pousse.
- Pickhardt Carl E. (2002), *Développer l'estime de soi de votre enfant*. Paris : Les Editions de l'Homme.
- Ratkoff, F., & Reynaert C. (2007). L'expression orale en continu : entraînement et évaluation. In France Direction Générale de l'Enseignement Scolaire. *L'évaluation des*

compétences orales en langues vivantes: Réflexions autour des nouvelles épreuves du baccalauréat STG (pp.53-59). Buc : CRDP de l'académie de Versailles.

- Schneider, G. & Lenz, P. (2000). *Portfolio Européen des Langues : Guide à l'usage des concepteurs*. Retrieved March 28, 2016, from http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/Source/Publications/Developers_guide_FR.pdf.
- Sordes-Ader, F. & Levêque, G. & Oubrayrie, N. & Safont-Mottay, C. (1998), Présentation de l'échelle toulousaine de l'estime de soi : L'E.T.E.S. In M. Bolognini & Y. Prêteur, *Estime de soi. Perspectives développementales*. Lausanne : Editions Delachaux et Niestlé.
- Soubrier, N. (2014) *Didactique de l'oral, Oral et oralité*. Retrieved October 15, 2015 from <http://www.apologos.org/formation-professeurs/r%C3%A9fl%C3%A9chir-sur-la-didactique-de-l-oral/>
- Wirthner, M. & Martin, D. & Perrenoud, P. (1991). *Paroles étouffé, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Paris : Editions Delachaux et Niestlé.

Annexes

Annexe 1 – Extrait de la Biographie Langagière du PEL	p. 59
Annexe 2 – Auto-évaluation (Classe de Seconde)	p. 60
Annexe 3 – Echelle Toulousaine de l'Estime de Soi	p. 61
Annexe 4 – Résultats de l'E.T.E.S. (Seconde et Première)	p. 63
Annexe 5 – Questionnaire n°1 (Classe de Seconde)	p. 64
Annexe 6 – Citations des remarques des élèves (Seconde et Première)	p. 66
Annexe 7 – Auto-évaluation (Classe de Première)	p. 69
Annexe 8 – Questionnaire n°2 (Classe de Première)	p. 70
Annexe 9 – Extrait du Dossier du PEL	p. 72

Annexe 2

GRILLE D'AUTO-EVALUATION – POUR BIEN SE PREPARER A L'EVALUATION FINALE

Compétence évaluée : parler en continu – Niveau B1-3			
	oui	Je pourrai sans doute mieux faire	Non
•Je connais le lexique de la séquence (vote, situer sur un document visuel par exemple)			
•Je connais bien les structures apprises (notion de but et d'intention par exemple)			
•J'ai bien compris qu'elle était ma mission, je sais me référer aux photocopiés du cours pour m'aider			
•J'ai bien pris en compte le bilan de « l'entraînement oral » pour la préparation de l'évaluation (positionnement de la voix par exemple, ou bien regarder son auditoire)			
•J'ai pris ma part au travail de groupe (partage des tâches de préparation de l'affiche, des notes à prendre, des informations à donner...)			
•Je me suis entraîné(e) à parler avec des notes uniquement (chez moi, avec d'autres au lycée...), voire même en me chronométrant			
•J'ai fixé la prononciation des mots difficiles, en m'aidant de la remédiation et des outils phonétiques du cours			

Annexe 3

Étudiante en deuxième année de Master Enseignement d'anglais à Angers, je vous serais vraiment reconnaissante de bien vouloir répondre à ce test que j'ai décidé de mettre en place dans le cadre de mon travail de recherche. Les réponses que vous fournirez à ce test seront donc totalement confidentielles. Les données que je récolterai ne seront utilisées qu'à des fins de recherches pour mon mémoire.

Décrivez la façon dont vous vous percevez actuellement de façon générale dans les phrases ci-dessous. Entourez le chiffre qui vous correspond le mieux: entre 1 (pas du tout) et 5 (tout à fait) pour chacune des phrases proposées.

- 1 : Pas du tout
- 2 : Un peu d'accord
- 3 : Moyennement d'accord
- 4 : D'accord
- 5 : Tout à fait d'accord

Nom :

Prénom :

Classe :

	Pas du tout				Tout à fait
1. Je me mets facilement en colère.	1	2	3	4	5
2. Quand je discute avec mes parents, en général ils me comprennent.	1	2	3	4	5
3. Je me décourage facilement en classe.	1	2	3	4	5
4. Mon physique plaît facilement.	1	2	3	4	5
5. Se réaliser soi-même, c'est ne faire que ce dont on a envie.	1	2	3	4	5
6. Je me sens bien dans ma peau.	1	2	3	4	5
7. Les autres doutent de moi.	1	2	3	4	5
8. Je serai content de moi si j'arrive à faire de grandes choses dans ma vie.	1	2	3	4	5
9. Je me sens malhabile, empoté, et je ne sais pas quoi faire de mes mains.	1	2	3	4	5
10. Mes professeurs sont satisfaits de moi.	1	2	3	4	5
11. Je me trouve agité et tendu.	1	2	3	4	5
12. Je suis fidèle dans mes amitiés.	1	2	3	4	5
13. J'ai du mal à m'organiser dans mon travail.	1	2	3	4	5
14. Je suis fier de mon corps	1	2	3	4	5
15. La seule chose qui compte dans la vie c'est de gagner beaucoup d'argent.	1	2	3	4	5
16. Je suis rarement intimidé.	1	2	3	4	5
17. J'évite de faire des projets d'avenir.	1	2	3	4	5
18. Je suis souvent anxieux.	1	2	3	4	5
19. Je trouve que mon corps est bien proportionné.	1	2	3	4	5
20. J'échoue en classe parce que je ne travaille pas assez.	1	2	3	4	5
21. En général, j'ai confiance en moi.	1	2	3	4	5
22. Je prends en compte les compliments et les critiques que les autres me font.	1	2	3	4	5
23. Pour me sentir mieux, j'utilise des stimulants tels que café, tabac, alcool, ...	1	2	3	4	5
24. En classe, je comprends vite.	1	2	3	4	5
25. Je voudrais être le plus fort et le plus considéré.	1	2	3	4	5

26. J'aime être interrogé en classe.	1	2	3	4	5
27. Je me trouve trop gros.	1	2	3	4	5
28. J'aime les activités collectives.	1	2	3	4	5
29. Les mauvais résultats scolaires me découragent facilement.	1	2	3	4	5
30. J'accorde de l'importance à ma présentation et à mon habillement.	1	2	3	4	5
31. J'ai une bonne opinion de moi-même.	1	2	3	4	5
32. On s'ennuie en ma compagnie.	1	2	3	4	5
33. J'ai suffisamment d'aptitudes physiques pour m'adapter à n'importe quel sport.	1	2	3	4	5
34. Je voudrais prendre des responsabilités le plus tard possible.	1	2	3	4	5
35. Le plus souvent, je réfléchis avant d'agir.	1	2	3	4	5
36. Je me dispute souvent avec les autres.	1	2	3	4	5
37. J'estime que toute personne devrait avoir un engagement dans la société.	1	2	3	4	5
38. En classe, quand je ne comprends pas je n'ose pas le dire.	1	2	3	4	5
39. Je voudrais participer à des mouvements de solidarité.	1	2	3	4	5
40. Je passe facilement du rire aux larmes.	1	2	3	4	5
41. Je suis gêné quand on me regarde lorsque je pratique un sport.	1	2	3	4	5
42. Je retiens bien ce que j'apprends.	1	2	3	4	5
43. Il m'est difficile de croire en quelque chose ou en quelqu'un.	1	2	3	4	5
44. Je suis une personne optimiste.	1	2	3	4	5
45. Je me sens bien uniquement quand je suis seul.	1	2	3	4	5
46. J'ai confiance en mon avenir.	1	2	3	4	5
47. J'ai tendance à me faire trop de soucis pour ma santé.	1	2	3	4	5
48. En classe, les autres recherchent ma compagnie.	1	2	3	4	5
49. J'ai l'impression de faire les choses moins bien que les autres.	1	2	3	4	5
50. J'aime qu'on me remarque et qu'on me reconnaisse dans un groupe.	1	2	3	4	5
51. Je fais peu d'efforts pour mieux travailler.	1	2	3	4	5
52. J'ai un physique peu attirant.	1	2	3	4	5
53. J'ai de l'influence sur les autres.	1	2	3	4	5
54. Je perds facilement mes moyens lorsqu'on me fait des reproches.	1	2	3	4	5
55. Mon but prioritaire est de faire un métier qui me plaise.	1	2	3	4	5
56. J'aime prendre peu d'initiatives dans un groupe.	1	2	3	4	5
57. Je suis content de la façon dont mon corps se développe.	1	2	3	4	5
58. Dans un groupe, j'éprouve un sentiment d'isolement.	1	2	3	4	5
59. Construire une vie de famille est un but pour moi.	1	2	3	4	5
60. Je suis fier de mes résultats scolaires.	1	2	3	4	5

Annexe 4

XXX = Basse estime de soi.

XXX = Gêne avec la prise de parole en continu.

SECONDE	Résultats ETES /300	Gêne avec la PPC ?		SECONDE	Résultats ETES /300	Gêne avec la PPC ?
Elève n°1	219	NON		Elève n°11	244	OUI
Elève n°2	159	OUI		Elève n°12	228	NON
Elève n°3	203	OUI		Elève n°13	181	OUI
Elève n°4	218	OUI		Elève n°14	213	OUI
Elève n°5	215	NON		Elève n°15	158	NON
Elève n°6	234	NON		Elève n°16	242	NON
Elève n°7	206	NON		Elève n°17	252	NON
Elève n°8	184	OUI		Elève n°18	237	NON
Elève n°9	201	OUI		Elève n°19	230	OUI
Elève n°10	174	OUI				

PREMIERE	Résultats ETES /300	Gêne avec la PPC ?		PREMIERE	Résultats ETES /300	Gêne avec la PPC ?
Elève n°1	225	NON		Elève n°11	248	NON
Elève n°2	242	NON		Elève n°12	233	NON
Elève n°3	212	ABS		Elève n°13	251	NON
Elève n°4	195	OUI		Elève n°14	252	NON
Elève n°5	205	OUI		Elève n°15	235	NON
Elève n°6	231	NON		Elève n°16	229	NON
Elève n°7	212	OUI		Elève n°17	252	OUI
Elève n°8	233	OUI		Elève n°18	180	OUI
Elève n°9	233	OUI		Elève n°19	228	OUI
Elève n°10	212	NON				

Annexe 5

Étudiante en deuxième année de Master Enseignement d'anglais à Angers, je vous serais vraiment reconnaissante de bien vouloir répondre à ce questionnaire que j'ai décidé de mettre en place dans le cadre de mon travail de recherche. Les réponses que vous fournirez à ce questionnaire seront donc totalement confidentielles. Les données que je récolterai ne seront utilisées qu'à des fins de recherches pour mon mémoire.

Nom :

Prénom:

Classe:

Questionnaire :

1- Est-ce que tu te sens gêné(e) lorsque tu prends la parole seul(e) devant toute la classe ?

- Oui, un peu Oui, beaucoup Non

2- Si oui, pourquoi te sens-tu mal à l'aise lorsque tu prends la parole seul(e) devant toute la classe ?

3- Est-ce que tu trouves cet exercice difficile ?

- Oui, un peu Oui, beaucoup Non

4- Si oui, pourquoi trouves-tu cet exercice difficile ?

5- As-tu peur de faire cet exercice ?

6- Si oui, pourquoi ?

- Parce que j'ai peur de parler devant toute la classe.
 Parce que j'ai peur de me tromper (ce n'est pas ma langue maternelle).
 Parce que j'ai peur de montrer aux autres que je n'ai pas bien compris.
 Parce que le professeur m'intimide.
 A cause du regard du professeur.
 A cause de la note.
 Parce que j'ai peur de dire des bêtises.
 Parce que j'ai peur d'être ridicule.

7- Est-ce que l'autoévaluation a changé quelque chose dans ta prise de parole en continu ?

- Oui, un peu Oui, beaucoup Non

8- Si oui, qu'est-ce qui a changé ?

9- L'autoévaluation t'a-t-elle aidée à te sentir plus en confiance ? t'es-tu senti plus confiant(e) pour prendre la parole après t'être auto-évalué(e) ?

- Oui, un peu Oui, beaucoup Non

10- Explique pourquoi.

11- L'autoévaluation t'a-t-elle aidée à :

- Mieux comprendre les attentes de la prise de parole en continu
- Etre plus confiant face à cet exercice
- Déceler certaines difficultés dans cette activité langagière (la prise de parole en continu)
- Prendre conscience de ce dont tu es capable (dans une prise de parole en continu)
- Prendre conscience que tu sais prendre la parole en continu en Anglais
- Montrer ce que tu sais déjà faire

12- Cite un ou deux avantages dont tu as pris conscience grâce à l'autoévaluation:

Annexe 6

Questionnaire n°1 :

Question n°3 : Pourquoi trouves-tu cet exercice difficile ? (prise de parole en continu)

Elève n°3 : « ce n'est pas notre langue natale »

Elève n°4 : « car il faut improviser et on ne connaît pas forcément tous les mots »

Elève n°8 : « Parce que je n'aime pas parler devant tout le monde »

Elève n°11 : « Je ne suis pas à l'aise », « Parce que j'ai un accent nul »

Elève n°14 : « Devant plusieurs gens qu'on connaît un peu ou pas, c'est plus gênant, encore plus dans une langue étrangère »

Elève n°13 : « Parce qu'il faut de l'assurance et un minimum de confiance en soi »

Elève n°19 : « J'hésite sur les mots que je vais dire »

Question n°7 : Est-ce que l'autoévaluation a changé quelque chose dans ta prise de parole en continu?

Elève n°2 : « J'ai appris un peu plus »

Elève n°4 : « Ça m'a aidé à voir ce qui n'allait pas »

Elève n°11 : « J'ai plus approfondi mon travail »

Question n°12 : Cite un ou deux avantages dont tu as pris conscience grâce à l'autoévaluation:

Elève n°2 : « J'ai mieux compris ce qu'il fallait faire, c'est comme une indication de ce qu'il faut apprendre »

Elève n°4 : « Elle est utile car ça montre où on en est dans nos révisions. J'ai vu ce que je devais revoir ou non »

Elève n°10 : « Prendre en compte mes difficultés et comprendre les attentes du professeur »

Elève n°11 : « Que je devais plus travailler »

Elève n°14 : « Je sais déjà de quoi je suis capable mais je ne fais pas mon maximum »

Elève n°15 : « J'ai pu me rendre compte du travail que j'ai fournis. Ça m'a permis de voir si j'ai vraiment donné mon maximum »

Questionnaire n°2 :

Question n° 3 : Penses-tu que ce que tu appréhendes a de l'influence sur l'assurance que tu as lorsque tu prends la parole en continu ? Explique ta réponse.

Elève n°4 : « Cela me stresse et me déstabilise »

Elève n°5 : « Car j'ai peur de me tromper ou d'avoir mal compris donc j'ai du mal à prendre la parole »

Elève n°7 : « Lorsque l'on appréhende quelque chose on a tendance à stresser et ainsi faire moins bien que nos capacités »

Elève n°8 : « Si on ne maîtrise pas ce dont on parle on peut appréhender »

Elève n°9 : « Je suis un peu stressé donc je ne prononce pas très bien et parfois j'oublie ce que je dois dire »

Elève n°17 : « Oui car si je m'exprime, j'ai tendance à faire plus attention à ce que je vais dire pour que ce soit compréhensible »

Elève n°18 : « Je me stresse beaucoup et parfois cela nuit à ma concentration »

Elève n°19 : « Pour moi, si on stresse avant ou qu'on n'a pas confiance en soi, lors du passage on va encore plus y penser et c'est pas bon »

Question n° 6 : Est-ce que tu te sens en confiance lorsque tu prends la parole en continu devant toute la classe ? Si non, pourquoi ? Qu'est-ce qui te met mal à l'aise ?

Elève n°4 : « La peur de ne jamais réussir »

Elève n°5 : « Les yeux sont tous sur moi et j'aime pas ça »

Elève n°7 : « Ma prononciation en anglais qui fait que j'ai peur que les autres ne me comprennent pas »

Elève n°8 : « De se tromper »

Elève n°9 : « Je n'aime pas me retrouver devant la classe et parler tout seul devant elle »

Elève n°17 : « J'ai peur de dire n'importe quoi et que les autres s'en rendent compte »

Elève n° 18 : « Le regard des autres, la peur de me tromper »

Elève n°19 : « Le regard des autres et devoir parler dans une autre langue »

Question n° 8 : Est-ce que tu as des difficultés avec la prise de parole en continu en classe ? Si oui, lesquelles ?

Elève n°4 : « Quelques fois les temps m'empêchent de prononcer les phrases »

Elève n°7 : « Certaines fois je ne possède pas le vocabulaire nécessaire »

Elève n°9 : « La prononciation, pas toujours le bon vocabulaire »

Elève n°17 : « A m'exprimer naturellement »

Elève n°18 : « Mon niveau d'anglais »

Elève n°19 : « La prononciation est saccadée, je n'arrive pas à avoir un discours fluide »

Question n°11 : L'auto-évaluation t'a-t-elle aidée à prendre conscience de ce dont tu étais capable pour prendre la parole en continu? Explique ta réponse. (Qu'est-ce qui t'a aidé ? Pourquoi ?)

Elève n°4 : « Je sais maintenant ce que je pourrai changer pour avoir plus confiance en moi »

Elève n°17 : « Ca aide car on se rend compte que finalement il suffit de s'exprimer souvent et habituellement pour s'exprimer plus naturellement »

Elève n°18 : « Je sais sur quoi me fixer en priorité »

Elève n°19 : « De réellement connaître nos capacités, prendre confiance »

Question n°14 : Comment t'es-tu senti(e) après avoir fait l'auto-évaluation ? Explique ta réponse.

Elève n°7 : « Cela ne m'a pas changé car j'étais confronté à ma propre vision de moi et non à celle de quelqu'un d'autre »

Elève n°9 : « Après l'auto-évaluation je me sentais prêt à faire la prise de parole en continu car je me suis rendu compte que j'avais des capacités »

Elève n°17 : « Cela permet de se rendre compte de ce dont on est capable ou non et donc de prendre confiance pour la suite »

Elève n°18 : « Il y avait pas mal de choses que j'étais capable de faire »

Elève n°19 : « En voyant les critères, cela nous indique si on est capable ou pas en fonction de nos compétences »

Annexe 7

GRILLE D'AUTO-EVALUATION

Tâche finale: You are a music expert and have been invited to a radio show which is called “The power of music”. You have been asked to present one of your favourite protest song (has to be sung in English) the day of the recording of the radio show.

Compétence : Parler en continu.

Niveau du CECRL : B2

B2 : Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.

	Oui	Un peu	Pas encore
Je peux faire une présentation (chanson) en insistant sur les points importants et les évènements significatifs et en illustrant mon propos par des exemples pertinents.			
Je peux présenter et résumer les points importants de la chanson que j'ai choisie.			
Je peux présenter mon discours de manière articulée et organisée en utilisant les principaux connecteurs.			
Je suis capable de me faire comprendre en prononçant les mots vus au sein de la séquence correctement.			
Je suis capable d'utiliser les structures vues en cours pour parler des « protest songs » (la voix passive).			
Je suis capable d'utiliser le lexique de la chanson et de la musique.			
Je peux rendre compte en détail d'expériences ou d'observations sur des thèmes culturels.			
Je peux mettre en évidence le contexte culturel et historique de la chanson que j'ai choisi.			
Je peux développer une argumentation personnelle en mettant en évidence les avantages et inconvénients de mes opinions.			
Je peux prendre la parole en classe pour raconter de quoi parle la chanson et expliquer pourquoi je l'ai choisie.			
Je suis capable d'argumenter pour convaincre les autres de mon choix de chanson.			
Je suis capable d'utiliser l'intonation et l'accentuation appropriée pour exprimer mon opinion personnelle. (conviction et insistance).			
Je peux prendre en compte mon auditoire.			
Je suis capable de parler de façon audible et claire pour que mon auditoire me comprenne.			
Je peux regarder mon auditoire pour maintenir leur attention lors de ma présentation.			

Je peux aussi _____.

Je peux aussi _____.

Annexe 8

Questionnaire

Étudiante en deuxième année de Master Enseignement d'anglais à Angers, je vous serais vraiment reconnaissante de bien vouloir répondre à ce questionnaire que j'ai décidé de mettre en place dans le cadre de mon travail de recherche. Les réponses que vous fournirez à ce questionnaire seront donc totalement confidentielles. Les données que je récolterai ne seront utilisées qu'à des fins de recherches pour mon mémoire.

Nom :

Prénom:

Classe:

1- En général, te sens-tu capable de prendre la parole en continu devant la classe en anglais ?

Oui

Non

2- Si non, qu'appréhendes-tu avant de prendre la parole en continu ?

Parler devant toute la classe. (Le regard des autres).

Me sentir incompetent (« nul »).

Me tromper (ce n'est pas ma langue maternelle).

Montrer aux autres que je n'ai pas bien compris. (D'être ridicule, « dire des bêtises », qu'on se moque.)

L'observation du professeur.

La note finale.

Autre : _____.

3- Penses-tu que ce que tu appréhendes a de l'influence sur l'assurance que tu as lorsque tu prends la parole en continu ?

Oui

Non

4- Explique ta réponse.

5- Est-ce que tu te sens en confiance lorsque tu prends la parole en continu devant toute la classe?

Oui

Non

6- Si non, pourquoi ? Qu'est-ce qui te met mal à l'aise ?

7- Que ressens-tu avant de prendre la parole en continu en anglais devant la classe?

8- Est-ce que tu as des difficultés avec la prise de parole en continu en classe ?

Oui

Non

Si oui, lesquelles ?

9- Qu'est-ce qui t'aiderait à te sentir en confiance avant le prendre la parole en continu ?

10- L'auto-évaluation t'a-t-elle aidée à prendre conscience de ce dont tu étais capable pour prendre la parole en continu?

Oui

Non

11- Explique ta réponse. (Qu'est-ce qui t'a aidé ? Pourquoi ?)

12- L'auto-évaluation t'a-t-elle permis de : (tu peux cocher plusieurs réponses).

Mieux comprendre les attentes de la prise de parole en continu.

Te sentir compétent(e) (doué(e), en position de réussite).

Te sentir plus en confiance face à cet exercice.

Prendre conscience de ce dont tu es capable en anglais (dans une prise de parole en continu).

Améliorer la vision que tu avais de toi par rapport à cet exercice.

Mieux comprendre les attentes du professeur pour l'évaluation.

Te fixer des objectifs pour améliorer ta prise de parole en continu.

13- Comment t'es-tu senti(e) après avoir fait l'auto-évaluation ? :

Indifférent(e).

Confiant(e) et capable de réaliser l'exercice.

Autre : _____

14- Explique ta réponse.

Annexe 9

Comment j'apprends

Réflexions sur mon apprentissage

- En rédigeant des fiches, sur le modèle ci-dessous, vous pourrez :
 - vous fixer des objectifs, en référence aux descripteurs de « mes compétences en langues », pages 13 à 36 ;
 - réfléchir aux moyens que vous souhaitez mettre en œuvre pour atteindre les objectifs fixés à l'aide des stratégies et des suggestions méthodologiques listées ci-dessus ;
 - analyser comment vous êtes parvenu à atteindre vos objectifs (difficultés rencontrées et solutions trouvées).

A. Mes objectifs

- Notez l'objectif que vous souhaitez atteindre pour l'activité de communication choisie (écouter, lire, participer à une conversation, s'exprimer en continu, écrire), recopiez le descripteur correspondant ainsi que la date à laquelle vous commencez l'entraînement et le délai que vous vous fixez pour le réaliser.

- Activité de communication :

- Descripteur correspondant :

Date du début de l'entraînement

Date visée pour la réalisation finale

B. Ma manière d'apprendre

Procédés et techniques que je vais utiliser

C. Mes difficultés et mes solutions

1- Les difficultés que j'ai rencontrées

2- Les solutions que j'ai trouvées

Quatrième de couverture

Mots clés: Estime de soi, Confiance en soi, Portfolio Européen des Langues, Auto-évaluation, Prise de parole en continu, Classe d'anglais.

Prendre la parole en continu en classe d'anglais..., un exercice souvent difficile pour les élèves n'ayant pas cette langue comme langue maternelle. De plus, certains élèves ont une basse estime d'eux-mêmes... Comment faire pour remédier à ce problème ? Cette question soulève de nombreuses interrogations. A partir de quel moment considère-t-on qu'un élève manque d'estime de lui ? Comment améliorer l'estime de soi des élèves lors d'une prise de parole en continu ? A partir de ces interrogations, nous avons tenté de trouver un outil qui pourrait favoriser le développement d'une bonne estime de soi chez les élèves. Le Portfolio Européen des Langues pourrait-il être un outil adapté ? Cet outil auto-évaluatif a été introduit par le Conseil de l'Europe en 2001. Comment le Portfolio Européen des Langues pourrait-il permettre aux élèves d'acquérir une bonne estime d'eux-mêmes et de se sentir en confiance avant de prendre la parole en continu en classe d'anglais ? C'est ce que nous allons voir au sein de ce mémoire.

Key words: Self-esteem, Self-confidence, European Language Portfolio, Self-assessment, Spoken production, English class

Speaking in English in front of the class is often considered as difficult for some students. Indeed, it is not their mother tongue. Moreover, some students do not have a high self-esteem... How could we make this situation evolve? This question rises interrogations. When do we consider that a student lacks self-esteem? How is it possible to improve it when they speak in English in front of the whole class? Starting from these questions, we tried to find a tool that could be used to develop self-esteem when students speak in front of the class. Is the European Language Portfolio a relevant tool? This self-assessment tool was introduced by the European Council in 2001. How could the European Language Portfolio allow the students to build up their self-esteem and to feel confident before they speak in English in front of the whole class? This is what we will see in this essay.