



HAL
open science

L'évaluation de la pratique des langues au Cycle 3

Léa Thomas

► **To cite this version:**

| Léa Thomas. L'évaluation de la pratique des langues au Cycle 3. Education. 2019. dumas-02529973

HAL Id: dumas-02529973

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02529973>

Submitted on 2 Apr 2020

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 PREMIER DEGRE

L'évaluation de la pratique des langues au Cycle 3

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

soutenu par

Léa THOMAS

Le 12 juin 2019

en présence de la commission de soutenance composée de :

Christine HUBERT, directrice de mémoire

Nathalie REGNOULT, membre de la commission

Remerciements

La production et rédaction d'un mémoire est un travail long et fastidieux qui nécessite de longues heures de recherche et de production. Il est donc, en ce sens, important d'être entouré et accompagné. Je tiens à remercier ma directrice de mémoire Christine HUBERT pour son accompagnement et sa bienveillance. Elle m'a permis de me guider et de me laisser moins de zones d'ombres quant à la méthodologie et la rédaction de ce mémoire. Je remercie mon maître de stage Gilles TISSEREAUD qui m'a accueillie dans sa classe durant une année, m'a partagé son expérience sur ce métier qui le passionne tant et m'a conseillée lors de ma pratique professionnelle. Je remercie ma binôme de stage Madeline SIMON de m'avoir soutenue et apporté son aide. Je remercie enfin les membres de ma famille et mon entourage qui m'encouragent chaque jour pour mon projet professionnel.

Table des matières

Remerciements.....	2
Introduction	5
Partie I – Cadre Théorique.....	7
1. Définitions	7
1.1 L'évaluation	7
1.1.1 L'évaluation diagnostique.....	8
1.1.2 L'évaluation formative.....	8
1.1.3 L'évaluation sommative	9
1.1.4 L'évaluation certificative.....	9
1.2 Les compétences.....	9
1.3 L'implication	10
2. Le cadre institutionnel.....	11
2.1 Le CECRL.....	11
2.2 Le niveau A1.....	12
2.2 Les Langues Vivantes étrangères au cycle 3	14
3. L'approche des chercheurs et les concepts associés.....	15
3.1 La démarche « communic'actionnelle ».....	15
3.2 La différenciation pédagogique :.....	17
Partie II – Cadre opératoire.....	20
1. L'établissement d'accueil.....	20

1.1 La classe	20
1.2 La BRNE (Banque de Ressource Nationale en Langues vivantes Etrangères).....	20
2. Protocole de recceuil des données.....	21
2.1 Les évaluations au sein de la classe	22
2.1.1 L'évaluation écrite.....	23
2.1.2 Jouer une saynète.....	26
2.1.3 Lire un dialogue.....	28
2.2 Questionnaire élèves.....	29
2.3 L'évaluation au travers du jeu : L'itinéraire.....	30
2.3.1 Présentation du matériel, choix du support	32
2.3.2 Déroulement, règles du jeu :.....	34
2.3.3 Compétences évaluées.....	35
Partie III – Analyse des résultats.....	37
1. Etude menée auprès des élèves : Le questionnaire.....	37
2. L'évaluation : L'itinéraire.....	44
2.1 Réalisation.....	44
2.2 Prolongement et aménagements possibles de l'activité.....	46
3. Limites, Problèmes rencontrés.....	47
4. Résultats des hypothèses.....	48
Conclusion :.....	50

Introduction

Lors de ma troisième année de licence LLCE (Langues, Littérature et Civilisations Etrangères), j'ai eu la chance d'intégrer un dispositif peu connu. Le dispositif EAP (Etudiant Apprenti Professeur) qui a été mis en place pour *« permettre à des étudiants de L2 et L3 dont le projet est de devenir enseignant, de se familiariser avec l'environnement professionnel de leur futur métier tout en poursuivant des études universitaires dans le cadre d'une formation alternée avec deux lieux de formation :*

- *L'Université*
- *L'Etablissement Public Local d'Enseignement¹ »*

Ainsi, cela permet à un étudiant d'acquérir les premiers gestes professionnels au travers d'activités variées et ainsi conforter son choix de devenir professeur. De plus, il possède le double statut d'apprenti et d'étudiant en formation initiale. La formation est régie par une réglementation spécifique définie dans le code du travail :

« L'apprentissage est une forme d'éducation alternée où l'apprenti est un salarié de sa structure. Il a pour but de donner au jeune une formation complète (générale, théorique et pratique) en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée par le diplôme d'enseignement de l'Enseignement Supérieur.

L'apprentissage fait l'objet d'un contrat conclu entre l'apprenti et son employeur : Contrat d'apprentissage² »

J'ai donc, en ce sens, alterné les cours en faculté et le stage au collège. J'ai été accueillie dans un collège sous la tutelle d'Isabelle MONGODIN, enseignante d'anglais. Cela m'a permis de pouvoir observer des classes de collégiens, la méthode d'enseignement d'une enseignante qualifiée et de donner mes premiers cours. Pour ma deuxième année de Master MEEF (Métiers de l'Education, de

¹Définition issue du livret de l'Apprenti Professeur 2015-2016 – Inter-Université des Pays de La Loire

²Article L6221-1 du code du travail

(l'Enseignement et de la Formation), j'ai suivi une classe de CM2. J'ai observé, au travers de mon année en tant que EAP au collège, une certaine différence de niveau entre les collégiens et cette classe de primaire, certains élèves de collège ayant des difficultés à s'engager dans la pratique des langues vivantes. Ainsi, comme le certifie Prisca SCHMIDT, l'apprentissage de la langue anglaise est « non vécue, plutôt subie ». De plus, la sixième étant dans la continuité du CM1, CM2 puisqu'étant dans le cycle 3, il y a une large différence entre le système d'évaluation de l'école primaire et du collège. L'année de CM2 est une étape charnière de l'école élémentaire. Elle prépare les futurs collégiens à devenir autonomes. Autre point important, il y a une grande hétérogénéité des élèves de la classe de CM2. Une majeure partie des élèves ont un niveau très élevé et sont moteurs. Il y a une très bonne participation de classe. Cependant, il existe quelques élèves qui ont des difficultés et qui ne peuvent être inclus dans toutes les disciplines, notamment en Langue Vivante Étrangère. Des études PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) montrent que les élèves français ont l'écart le plus important entre ceux qui réussissent le plus et ceux qui présentent des difficultés. Ils seraient, en effet, stressés et manqueraient de confiance en eux. C'est ainsi que m'est venu le questionnaire suivant :

En quoi l'évaluation par compétences permet-elle de mieux impliquer l'élève dans la pratique d'une langue vivante étrangère au cycle 3 ?

Partie I – Cadre Théorique

1. Définitions

Afin de mieux comprendre mes travaux de recherche, il est important de définir quelque termes.

1.1 L'évaluation

Tout d'abord, l'évaluation est définie par le Larousse comme : « *L'action d'évaluer, de déterminer la valeur de quelque chose.* ». C'est une définition, qui a mon sens, est clairement insuffisante. Yves REUTER précise que l'évaluation est : « *la prise d'informations qu'effectue un acteur quelconque d'une situation de travail (enseignant, élève, établissement scolaire, système d'enseignement ou de formation, etc.) sur les performances identifiables ou les comportements mis en œuvre par les personnes qui relèvent de cette situation (classe, établissement, système d'éducation, de formation, etc.), en les rapportant à des normes ou à des objectifs*³ ». L'évaluation permet donc de vérifier qu'un individu, apprenant, a acquis des savoirs et des savoir-faire au travers de la validation de compétences. Il s'agit, dans le milieu éducatif, de fournir des situations d'évaluation normées dans un cadre adapté qui permettront de vérifier que l'élève a acquis des savoirs et maîtrisé des compétences. Elle permet à l'enseignant de dresser un constat et de pouvoir réguler ses enseignements mais permet également à l'élève, qui prend alors conscience de ce qu'il sait faire et du chemin à parcourir pour ainsi progresser. La loi n°2013-595 du 8 juillet d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République appelle à « *faire évoluer les modalités d'évaluation des élèves vers une évaluation positive, simple et lisible, valorisant le progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles, pour*

³ Yves REUTER, Dictionnaire des fondamentaux didactiques (2013)

*mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève.*⁴ » Cette nouvelle loi tend alors vers une évaluation dite « positive et bienveillante » dans laquelle l'enseignant accompagne l'élève dans sa réussite.

Les évaluations peuvent prendre différentes formes :

1.1.1 L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique est organisée au début de l'apprentissage. Elle permet de prendre des informations concernant l'état des connaissances de l'élève, de faire un point. Ainsi, l'intérêt principal de ce type d'évaluation est de permettre à l'élève de se situer du point de vue de ses apprentissages et à l'enseignant d'axer ses futurs enseignements pour répondre aux problèmes identifiés. L'enseignant s'adaptera donc en fonction de ses élèves et mettra en place des apprentissages qui leur permettront de s'améliorer.

1.1.2 L'évaluation formative

L'évaluation formative se déroule en cours d'apprentissage. Elle aide à repérer les notions que les élèves ont déjà et leur difficultés. Elle informe ainsi le niveau de maîtrise des élèves à l'enseignant et aux élèves eux-mêmes et permet donc de se positionner par rapport au niveau de classe. Il sera alors ensuite possible pour l'enseignant de remédier à ces problèmes en ajustant ses situations d'apprentissage et en les adaptant pour pallier aux difficultés. La différence avec l'évaluation diagnostique réside dans le fait qu'elle se déroule pendant l'apprentissage. À distinguer de l'évaluation formatrice qui, elle, est corrigée par les élèves eux-mêmes. Il s'agit donc d'une auto-évaluation.

⁴Loi n°2013-595 du 8 juillet d'orientation et de refondation de l'Ecole de la République

1.1.3 L'évaluation sommative

L'évaluation sommative est un bilan d'une séquence d'apprentissage et se déroule donc en fin de période. Elle vérifie la maîtrise des connaissances de l'élève afin de savoir si l'objectif a été atteint et si les compétences sont acquises.

1.1.4 L'évaluation certificative

L'évaluation certificative est une évaluation sommative. Elle se déroule lors d'un examen ou d'une épreuve et permet de vérifier si l'élève répond au référentiel. À l'issue de cet examen, un diplôme est donc délivré tels que le DNB (Diplôme National du Brevet des Collèges) ou du Baccalauréat par exemple.

1.2 Les compétences

Le terme compétence est un terme polysémique. Selon le Larousse, c'est « *l'ensemble des dispositions, capacités, aptitudes spécifiques qui permettent à un sujet parlant une langue de la maîtriser, et qu'il met en œuvre à l'occasion de ses actes de parole effectifs dans des situations concrètes.*⁵ ». Parmi les pédagogues, c'est une notion ambiguë qui fait débat. (P. Pernoux / F. Audigier)

Philippe MEIRIEU le décrit comme « *un savoir identifié, mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé*⁶ »

Il s'agirait de la mobilisation de ressources diverses pour agir. La personne trouvera des stratégies au travers de connaissances, d'attitudes pour répondre à

⁵Définition issue du Larousse

⁶Philippe MEIRIEU (1989)

une situation. La compétence se doit d'être observable et donc mise en lumière par des évaluations. Pour le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) une compétence est « *l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir*⁷ ».

Lors d'une évaluation, il est ainsi important d'indiquer les compétences pour permettre une clarté cognitive des élèves. En effet, indiquer les compétences sur les évaluations serait plus profitable aux élèves. Chaque compétence est mesurée en fonction d'un niveau d'acquisition : Acquis ; en cours d'acquisition ; non acquis. Après une évaluation, il est bon de réaliser où sont les réussites des élèves et les points à améliorer pour que celui-ci puisse se positionner. C'est une restitution détaillée du travail de l'élève grâce à laquelle il pourra être au fait de ses réussites et savoir les points à retravailler. Ainsi, cela va dans le sens d'une évaluation « positive ». Il y a une clarté pour l'élève mais également pour les familles ce qui va dans le sens de la loi n°2013-595 du 8 juillet d'orientation et de refondation de l'Ecole de la République citée précédemment.

1.3 L'implication

Le CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicale) définit l'implication comme une « *Action par laquelle on attribue à quelqu'un un certain rôle dans une affaire (généralement un délit, un crime); fait d'être impliqué*⁸ ». Je donnerais la définition suivante : L'implication est le fait de s'engager pleinement dans une tâche, d'y être inclus. Ainsi, en langue, et dans les autres enseignements par ailleurs, l'implication réside dans le fait que l'élève soit acteur et mette du sens dans ses apprentissages. Roch Chouinard⁹, professeur à l'université de Montréal, a dressé le constat que en devenant élèves, ceux-ci réalisent que l'école n'est pas seulement un lieu pour apprendre mais il s'agit également d'un lieu pour être évalué. L'évaluation serait alors facteur de manque de confiance en soi et une « *diminution de l'estime de soi* » puisque les élèves

⁷ Définition issue du CECRL (p.15)

⁸ Définition du site Ortolang

⁹Roch, CHOUINARD.(2002) Évaluer sans décourager.

pensent que l'évaluation est le reflet de ce qu'ils sont. L'erreur est presque perçue comme quelque chose de négatif. En conséquence, la motivation et l'implication de l'élève seront mises à mal pour que l'élève puisse « *éviter pour mieux préserver l'estime de soi* ». Il faut inverser cette tendance et faire comprendre à l'élève que l'erreur est acceptable et qu'il doit comprendre pourquoi il a fait cette erreur pour ne pas la reproduire ensuite. Ceci dans le but de persévérer et de motiver les élèves à s'investir.

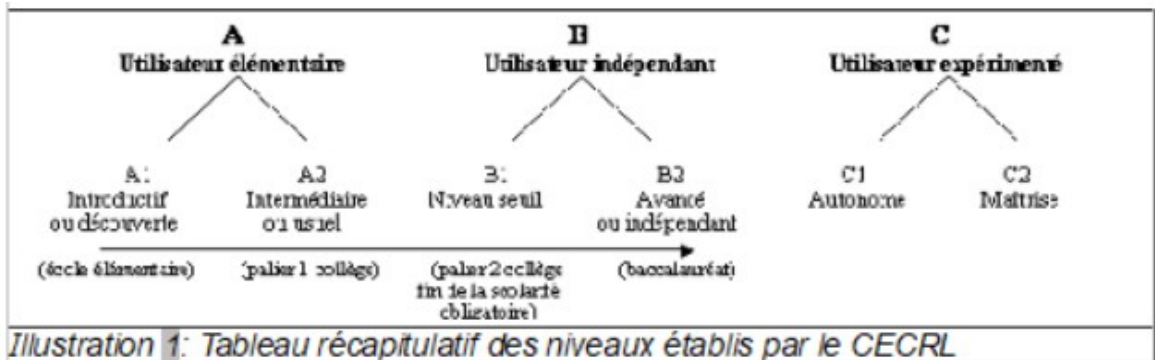
2. Le cadre institutionnel

2.1 Le CECRL

Il y a une volonté d'accroître le niveau de langue des élèves européens. Ainsi, en 2001, le Conseil de l'Europe a fondé le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour des Langues). Il s'agit d'une recherche menée par des experts des Etats membres du conseil de l'Europe. Il fournit une « *base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats relatifs aux langues étrangères¹⁰* ». Ainsi, le CECRL propose des pistes didactiques à exploiter ainsi que des grilles d'évaluations critériées et permet aux élèves de devenir acteurs sociaux et utilisateurs de la langue, insiste sur la compréhension plurilinguiste (pratique de plusieurs langues dans diverses situations sociales (Domicile / Vie sociale / Vie professionnelle / scolaire)) et pluriculturelle en mettant également en place des niveaux de langue. En effet, il établit des normes au travers de niveaux qui permettront de comparer les apprenants. Apparaissent donc les niveaux A1, A2, B1,B2, C1 et C2.

Le niveau A concerne les utilisateurs élémentaires. Il s'acquiert durant l'école primaire (notamment le niveau A1) et le collège. Au lycée, l'utilisateur devient indépendant et atteint le niveau B. Enfin, le niveau C s'obtient lorsqu'il s'agit d'un utilisateur expérimenté.

¹⁰ Définition du site *Tests – Examens – Certificats et concours d'anglais*



Le CECRL est un outil qui s'oriente autour de cinq capacités langagières. Jean-Denis MOFFET et Annick DEMALSY décrivent les capacités langagières comme «*un ensemble d'habiletés reliées au langage permettant de comprendre et de produire différents discours.* »

Ainsi, il y a six activités langagières :

- *Écouter et comprendre* : Écouter un message oral court et en dégager les idées principales.
- *Lire et comprendre* : Lire un texte, un article, une histoire et en comprendre la trame.
- *Parler en continu* : Pouvoir parler seul sans interruption.
- *Réagir et dialoguer* : Parler et dialoguer avec des interlocuteurs. Comprendre ce que l'autre dit et rebondir pour entrer en phase de communication.
- *Écrire* : Écrire un texte court ou des mots de vocabulaire.
- *Médiation* : Traiter un texte et l'analyser, formuler une critique, prendre des notes, traduire, faciliter la communication.

2.2 Le niveau A1

Nous nous intéressons au niveau acquis lors du cycle 3, donc le niveau A1 dit niveau « *Discovery* ». Ainsi, pour acquérir le niveau A1, il est nécessaire :

- D'être capable de poser et de répondre à des questions simples, de parler de soi, de raconter ses activités et de parler de ce que l'on aime faire ou manger.
- De savoir écrire des phrases simples et remplir un formulaire.
- Lorsque l'élève écoute, il comprend des mots familiers relatifs à son environnement et à ses centres d'intérêts.
- Lorsque l'élève lit, il comprend des phrases simples, des formulaires, des annonces simples.¹¹

UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Illustration 2: Descriptif des niveaux A1 et A2

Les élèves, pour obtenir le niveau A1 doivent réaliser diverses tâches. Par exemple, il est utile de proposer des objectifs tels que :

- Saluer de manière simple.
- Connaître des formules de politesse (s'il-vous-plaît, pardon).
- Connaître son identité pour remplir des formulaires simples (nom, adresse, nationalité, état-civil).
- Écrire une carte postale simple.

¹¹ Source Eduscol.education.fr

- Dire ou demander l'heure, la date.
- Faire un achat simple.

Il est nécessaire que ces situations fassent écho au quotidien de la personne, à la vie réelle ou en situation de voyage touristique.

Dans le Bulletin Officiel de 2015, les repères de progressivité apparaissent. Ainsi, ils apportent les préconisations suivantes : l'enseignant ou « locuteur » parle « lentement et distinctement » afin que l'enfant accède au sens. Autre point important, les supports utilisés et notamment audios ou vidéos doivent être de très courte durée. Un enregistrement trop long risquerait de perdre les élèves et provoquerait une surcharge cognitive. De plus les consignes doivent être passées de manière simple et courte. Il faut synthétiser au mieux les consignes formulées oralement. L'utilisation du PTR (*Physical Total Response*) est, en ce sens, une excellente manière d'aider les élèves à parvenir au sens. Il s'agit d'une méthode mise au point par le professeur de psychologie James ASHER basée sur la coordination des mouvements et du langage. Une consigne est alors accompagnée par un geste. Par exemple, si l'enseignant propose un jeu en disant « *pick a card* », il mimera l'action.

De plus, si le support de l'histoire est proposé par l'enseignant, la trame doit être également simple et lisible par tous les élèves. C'est pourquoi l'utilisation d'histoires composées de structures répétitives peuvent être utilisés. Ce genre d'histoire permet d'acquérir davantage de vocabulaire et constitue une excellente situation déclenchante pour toute séquence. Ce qui nous amène au point suivant concernant les préconisations du Bulletin Officiel : « *Les mots et expressions à repérer sont familiers, très élémentaires. Ils concernent l'élève, sa famille, son environnement concret et immédiat, quelques éléments culturels très connus* ». Comme dit précédemment, nous favoriserons toujours les éléments proches de l'élève pour l'impliquer et qu'il se sente concerné.

2.2 Les Langues Vivantes étrangères au cycle 3

Dans les programmes de 2015 du cycle 3, l'enseignement des langues vivantes étrangères ou régionales visent à « *l'acquisition de compétences et de connaissances qui permettent l'usage plus assuré et plus efficace d'une langue autre que la langue française.*¹² ». A l'issue du cycle 3, le niveau A1 doit être atteint dans les cinq activités langagières.

De plus, il est important d'apporter une « entrée culturelle ». Il s'agit de préparer l'élève à la rencontre avec l'autre. Il faut donc lui ouvrir de nouvelles cultures et à de nouveaux modes de vie. En ce sens, il est important de privilégier les documents authentiques lors de l'apprentissage d'une langue. Il faut que le support soit brut et soit originaire d'un pays anglophone. Par exemple, un extrait d'article de journal non modifié, le passage d'une vidéo, d'un reportage, un film... Il est important d'apporter ces documents pour que l'élève puisse se projeter. En classe, nous étudierons des pays anglophones tels que l'Angleterre, l'Inde, l'Afrique du sud, les Etats-Unis, le Canada, l'Australie... Comme le dit le Bulletin Officiel : « *C'est l'exposition régulière et quotidienne à la langue qui favorise les progrès des élèves ; son utilisation en contexte donne du sens aux acquisitions*¹³. » Son apprentissage doit alors être régulier pour parvenir à atteindre une validation des capacités langagières notamment le niveau A1. Le nombre d'heures estimé pour l'obtenir est de 60 heures de pratique. Les documents officiels préconisent 1h30 de LVE par semaine. La validation du niveau A1 est donc possible. Les programmes préconisent enfin de permettre aux élèves de communiquer avec des écoles de pays étrangers pour permettre la rencontre avec des natifs.

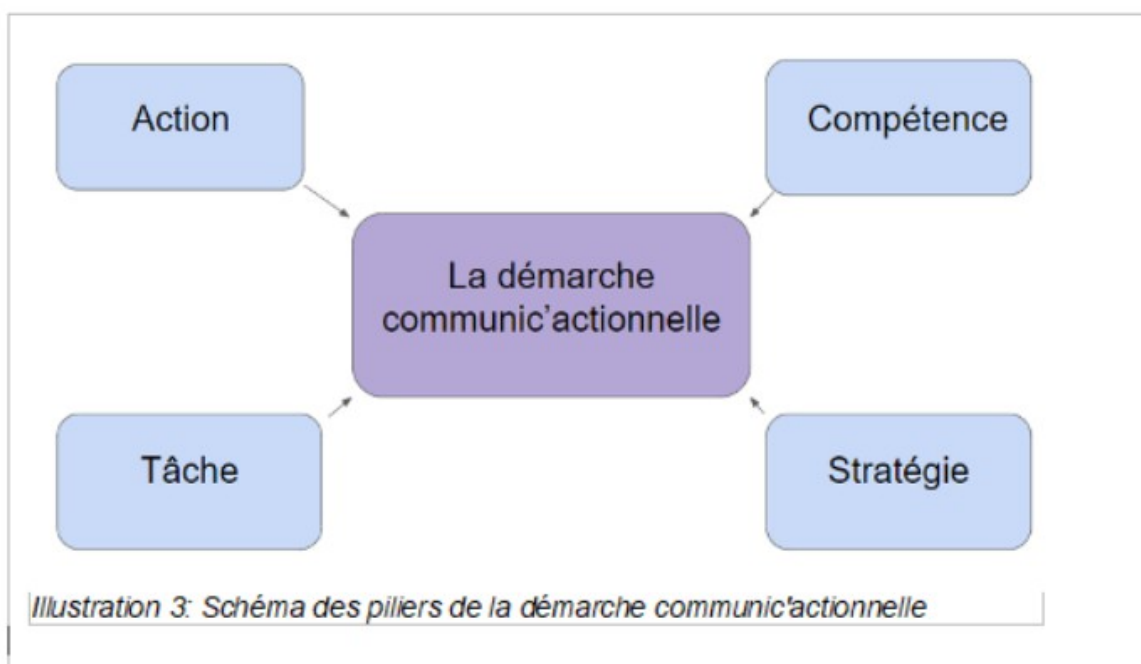
¹²BO de 2015

¹³BO de 2015

3. L'approche des chercheurs et les concepts associés

3.1 La démarche « communic'actionnelle »

Comme le disait le philosophe chinois CONFUCIUS : « *J'entends et j'oublie. Je vois et je me souviens. Je fais et je comprends.* ». Cette citation correspond pleinement à la méthode qui a fait l'objet de recherches par la professeure des universités et chercheuse en didactique des langues, Claire BOURGUIGNON. Il s'agit de la démarche « communic'actionnelle » qui précède la démarche actionnelle. Celle-ci a pour objectif de « *passer d'une logique d'apprentissage à une logique d'usage* ». Ainsi, les élèves, avant de maîtriser des compétences doivent savoir utiliser pleinement ces capacités langagières dans des contextes précis, en situation réelle. Comme l'affirme Claire BOURGUIGNON, la démarche « *ne doit pas se focaliser sur ce qui est appris mais sur l'utilisation faite de ce qui est appris* ». Cette méthode se baserait ainsi sur quatre piliers :



- Action : Il s'agit de mettre l'apprenant dans l'action. De le faire agir dans ses apprentissages.

- Compétence : L'apprentissage de la langue se fait à travers l'acquisition de compétences. Elle « *se construit, se développe dans l'agir, donc dans l'action pensée en terme de processus.* »
- Tâche : Les unités d'apprentissage se réalisent à partir de diverses tâches et se construisent à travers un projet.
- Stratégie : Le CECRL définit les stratégies « *tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui.* ¹⁴». Ainsi, une stratégie, c'est l'ensemble des mises en œuvres de l'enseignant pour réaliser la tâche souhaitée.

Le rôle de l'enseignant n'est plus transmissif mais il « *facilite l'appropriation de connaissances. [...] L'enseignant ne doit pas avoir pour seul objectif que les apprenants maîtrisent des connaissances mais qu'ils sachent les mobiliser.* »¹⁵

Ainsi, la tâche communic'ationnelle, c'est apprendre une langue en accomplissant diverses tâches. Pour devenir usager autonome et développer les capacités langagères, l'apprenant usitera de stratégies.

Elle fait également une distinction importante entre les termes « programme » et « référentiel » :

Programme	Référentiel
<p>Le programme est « lié à un contenu qui constitue l'enseignement »</p> <p>Tous les savoirs sont vus et ont donc font l'objet d'un apprentissage.</p>	<p>Tout dans le référentiel est basé sur l'acquisition de compétences classées par rapport à des niveaux sur une échelle.</p>

¹⁴CECRL (p.15)

¹⁵ C. BOURGUIGNON, L'enseignement des langues et le CECRL : d'une logique de contenu à une logique de projet

<p>Ainsi, l'apprentissage serait dit « accumulatif » c'est-à-dire que le plus important est la quantité de savoirs emmagasinés</p>	<p>Le plus important est la qualité et non la quantité des connaissances acquises. Ainsi, les connaissances doivent être pleinement intégrées. Il est préférable d'avoir une compétence parfaitement intégré plutôt qu'accumuler une quantité gargantuesque et de ne pas les utiliser de manière pertinente.</p>
--	--

3.2 La différenciation pédagogique :

Avant d'aborder la différenciation pédagogique, il convient de mentionner ce que l'on appelle l'effet Pygmalion. Il s'agirait de ce que l'on appelle en psychologie l'étude des « prophéties autoréalisatrices » dans les classes. Rosenthal et Jacobson ont mené une expérience¹⁶ avec des élèves dans une école américaine. Ils ont sélectionné deux échantillons d'élèves de niveau comparable. Les enseignants n'avaient aucune connaissance des capacités des élèves. Les professeurs furent briefés chacun de leur côté. Le premier reçut un portrait très élogieux de sa future classe ; quant au second, ses futurs élèves furent décrits comme plus en difficulté alors que pourtant les deux classes avaient un niveau comparable. Les résultats de l'expérience montrèrent que le groupe d'élèves désigné brillant est devenu bien meilleur que le second groupe. Cela montre donc que l'opinion de l'enseignant vis-à-vis de la classe influence les résultats des élèves.

Donc, pour éviter que ce problème ne survienne en classe, le chercheur Philippe MEIRIEU a développé un concept : celui du « pari de l'équitabilité ». Il affirme qu'il faut faire « le pari » que chaque élève est capable de réussir :

¹⁶ ROSENTHAL et JACOBSON. (1971) *Pygmalion à l'école*. Casterman, Paris.

« l'école peut néanmoins avoir un rôle essentiel. Ce rôle essentiel, c'est de faire mentir toute forme de fatalité,[...] de reproduction, [...] de déterminisme. C'est de postuler que tout le monde, même celui qui a été identifié comme le plus handicapé ou le plus en difficulté peut s'en sortir, peut apprendre, peut grandir.¹⁷ »

Il affirme là qu'il ne s'agit pas d'une vérité mais bien d'un postulat, que le devoir de l'enseignant est de croire que chaque élève est à-même de réussir.

« Moi, je dirais volontiers qu'un enseignant qui a fait réussir dans sa carrière enseignante une seule personne qui sans lui aurait échoué. Et bien il a justifié sa carrière parce qu'il a fait basculer la fatalité, parce qu'il a changé le cours des choses, parce qu'il a donné une chance supplémentaire à quelqu'un. »

Il faut donc construire quelque chose de positif qui va rétablir la confiance de l'élève en lui-même. C'est ainsi que l'enseignant mettra en place la différenciation pédagogique.

Le pédagogue américain Robert BURNS a théorisé la différenciation pédagogique en affirmant sept postulats :

- Les élèves ne sont pas prêts à apprendre en même temps
- Les élèves n'auront pas des « techniques d'études » similaires
- Les élèves ne résolvent pas les problèmes de la même manière
- Les élèves ne possèdent pas le même « répertoire de comportements »
- Les élèves ne possèdent pas le même profil d'intérêt
- Les élèves ne sont pas motivés pour atteindre le même but
- Les élèves ne progressent pas à la même vitesse

¹⁷ Interview de Philippe MEIRIEU

Ainsi, il avance l'idée que chaque élève est un individu à part entière qui évolue et apprend différemment des autres. Il avancera à son propre rythme et développera ses propres goûts pour les différentes matières.

« La différenciation pédagogique n'est pas une finalité mais un moyen

- Ce n'est pas une pédagogie de plus mais elle s'impose à toutes les pédagogies*
- Ce n'est pas une doctrine car elle ne fournit pas de solutions toutes faites*
- Ce n'est pas respecter les rythmes ou les styles d'apprentissage à chaque instant mais plutôt d'en tenir compte et de le faire dès que c'est possible*
- Ce n'est pas un enseignement individuel et programmé. La différenciation c'est faire jouer la différence et l'unité. C'est enrichir sa boîte à outils » (Ph. Perrenoud)*

La question de notre recherche est : *En quoi l'évaluation par compétences permet-elle de mieux impliquer l'élève dans la pratique d'une langue vivante étrangère au cycle 3 ?* Nous allons tenter d'y répondre grâce aux différents dispositifs mis en place dans la classe et à ce que j'ai pu mettre en place.

Partie II – Cadre opératoire

1. L'établissement d'accueil

1.1 La classe

La classe dans laquelle j'évolue est une classe de CM2 dans une école en centre-ville. Elle est composée de 26 élèves : 20 garçons pour 6 filles. C'est, par ailleurs, une classe avec un très bon niveau puisqu'au moins la moitié de la classe est composée d'élèves dits « élèves moteurs ». Nous faisons face à des élèves motivés et ayant de très bonnes capacités. Le taux de participation est également assez élevé. L'anglais y est pratiqué régulièrement à raison de 4 jours par semaine. Les élèves font donc au minimum 2 heures de langue par semaine. Ainsi, ils sont habitués à pratiquer la langue anglaise au travers d'une méthode : « *I love English School Numérique*¹⁸ ».

1.2 La BRNE (Banque de Ressource Nationale en Langues vivantes Etrangères)

L'enseignant de la classe de CM2 utilise une méthode mise à disposition par la BRNE (Banque de Ressource Nationale en langues vivantes étrangères). La méthode propose « une « *pédagogie actionnelle* » qui favorise la participation des élèves et leur expression orale grâce à des outils numériques¹⁹ ». Les élèves s'exercent particulièrement à l'oral en alternant exercices pour découvrir et se réapproprier du vocabulaire et des structures langagières, des vidéos à visionner, images à décrire. Ils travaillent donc la prononciation, l'intonation, la compréhension, l'écoute et le dialogue. Cependant, selon moi, cet outil à ses

¹⁸Accès à l'adresse suivante : <https://brne.bayardeducation.com>

¹⁹ Source : Eduscol

limites. Outre le fait que les élèves aient un niveau satisfaisant à l'oral grâce à cette méthode, je considère que l'outil numérique ne doit pas remplacer l'enseignant. Il apporte des documents audios parlés par un natif, ce qui est un point positif, cependant les élèves ne trouveront pas forcément l'enjeu des séances. De plus, j'ai remarqué que cette méthode creuse encore un écart entre les élèves ayant le plus de facilités et les élèves les plus en difficulté. Il faut alors créer des situations qui sortent les élèves de cette routine que la méthode crée. Il est donc nécessaire d'apporter un projet, un enjeu. Il faut que les élèves aient une action concrète, une situation dans laquelle ils seront acteurs et surtout que les élèves interagissent entre eux en langue anglaise.

2. Protocole de recueil des données

Ainsi, la question posée était : *En quoi l'évaluation par compétences permet-elle de mieux impliquer l'élève dans la pratique d'une langue vivante étrangère au cycle 3 ?* Pour répondre à cette question, je suis partie des hypothèses suivantes :

- 1. Indiquer les compétences sur les évaluations donne aux élèves un accès aux sens des apprentissages.*
- 2. Les outils apportés par l'enseignant sont des éléments majeurs dans l'apprentissage.*
- 3. Le parcours différencié permet l'inclusion de tous les élèves.*
- 4. L'apprentissage d'une langue vivante étrangère doit placer l'élève dans une position active.*

J'ai donc, en ce sens, décidé d'utiliser trois méthodologies différentes pour répondre à mes questions et valider ou invalider mes hypothèses. Tout d'abord, j'ai analysé les dispositifs mis en place par mon MAT pour tenter de comprendre

l'implication des élèves. Dans un second temps, j'ai créé un questionnaire adressé aux élèves de la classe pour avoir leur avis et leurs impressions sur cette matière et la manière dont ils ressentent les évaluations. Enfin, j'ai construit et conduit une évaluation sous forme de jeu. J'analyserai donc le déroulement de cette activité et mes impressions.

Chacun de ces éléments de mon recueil de données tentera de répondre à mes quatre hypothèses :

Hypothèse	Reccueil de données
1 : Indiquer les compétences sur les évaluations donne aux élèves un accès au sens des apprentissages.	* Questionnaire * Evaluation au sein de la classe : Evaluation écrite
2 : Les outils apportés par l'enseignant sont des éléments majeurs dans l'apprentissage.	* Activité : L'itinéraire
3 : Le parcours différencié permet l'inclusion de tous les élèves.	* Questionnaire * Evaluation au sein de la classe : Lire un dialogue
4 : L'apprentissage d'une langue vivante étrangère doit placer l'élève dans une position active.	* Activité : L'itinéraire * Evaluation au sein de la classe : jouer une saynète

2.1 Les évaluations au sein de la classe

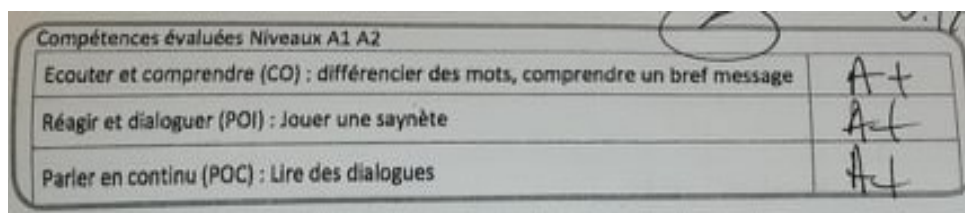
Pour évaluer les élèves, l'enseignant qui nous a accueillis met en place diverses évaluations. Nous allons, dans cette partie, analyser trois évaluations. La

première concerne une évaluation écrite individuelle sommative, la seconde est une évaluation également sommative en binôme qui se déroule à l'oral. Enfin, la troisième et dernière est une évaluation orale individuelle.

2.1.1 L'évaluation écrite

L'évaluation proposée aux élèves est une évaluation sommative et donc qui se situe en fin de période afin de vérifier les notions vues pendant la séquence. Ainsi, celle-ci concerne un itinéraire, les aliments, les prix, les nombres, les formes et couleurs. Cette évaluation est coupée en deux parties. La première est une série de questions délivrées par un message oral court. Cela permet donc de travailler la capacité langagière du CECRL suivant : « Ecouter et comprendre ». Notons que les consignes sont demandées aux élèves en français. La seconde partie de l'exercice concerne les formes et les couleurs. Les élèves doivent dessiner en respectant la description en anglais. Cette partie travaille la capacité langagière suivante : « Lire et comprendre ».

Un des points importants de cette évaluation réside dans la catégorie « compétences évaluées ». Cette catégorie permet une communication claire et définie aux élèves des attentes de l'enseignant, des objectifs et de ce qui est attendu. L'évaluation de cette période se découpe donc en trois évaluations différentes : une évaluation écrite et deux évaluations orales dont une individuelle et une en binôme.



Compétences évaluées Niveaux A1 A2	
Ecouter et comprendre (CO) : différencier des mots, comprendre un bref message	A+
Réagir et dialoguer (POI) : Jouer une saynète	A+
Parler en continu (POC) : Lire des dialogues	A+

Illustration 1: Mention "Compétences évaluées Niveaux A1 A2" sur l'évaluation écrite

J'emets cependant une réserve quant à la construction de cette case « compétences évaluées ». En effet, pour moi, il s'agit des capacités langagières

évaluées en généralité. Une case correspond à une évaluation ce qui ne donne qu'une appréciation d'une évaluation. Les compétences ne sont, pour moi, pas assez explicites. Elles ne rentrent pas dans le détail qui serait de préciser à l'élève ce qu'il sait réellement faire et ne pas faire. De plus, la mention « Niveaux A1 A2 » sont des niveaux de maîtrise différents dont on ne comprend pas réellement l'usage dans ce cas-ci. Le niveau A1 concerne la découverte et l'initiation tandis que le niveau A2 permet un usage intermédiaire ou usuel de la langue ce qui est drastiquement différent. Avec une telle grille, les élèves ne peuvent mesurer le chemin parcouru et ne peuvent voir ce qu'il reste à travailler. Il n'y a pas de réel aperçu de ce qu'ils savent faire.

De cette manière, la case « ce que je sais faire » aurait été pertinente en prenant l'exemple de l'évaluation écrite, il aurait été préférable, à titre personnel, de rajouter un encadré dans lequel les élèves voient les compétences attendues :

Je suis capable de :	A / EA / NA
Suivre les instructions données.	
Comprendre des mots familiers et des expressions courantes.	
Comprendre et extraire l'information essentielle d'un message oral de courte durée.	
Comprendre des textes courts et simples.	

* A : Acquis EA : En cours d'Acquisition NA : Non Acquis

Il est cependant important de ne pas ajouter un trop plein d'informations, auquel cas l'élève abandonnerait la lecture de ces compétences puisque trop pointilleuses.

2.1.2 Jouer une saynète

La première évaluation concernait la compétence du CECRL « Réagir et dialoguer ». Les élèves, par binôme doivent jouer une saynète devant la classe. Tout d'abord, l'enseignant donne les conditions et le contenu du dialogue. Au téléphone, ils doivent se poser et répondre aux questions suivantes :

- « *Quelle heure est-il à Londres ou à Sydney?*
- *Que fais-tu ?*
- *Quels sports sais-tu faire ?*
- *Quels sports aimes-tu faire ? »*

Les consignes indiquées au tableau offrent une clarté cognitive aux élèves. Ils savent ainsi ce qu'ils ont à faire et ne sont pas perdus. Il est également bon de préciser que les groupes ont été constitués par les élèves eux-mêmes, en fonction de leur choix et donc de leurs affinités. À noter que l'entente entre les groupes et la répartition du travail se sont bien déroulées. Cette évaluation permet le travail d'équipe et donc la coopération. Par ailleurs, les élèves ne sont pas délaissés lors de la construction de leurs dialogues. Ils peuvent se référer aux leçons vues en classe par le biais de leurs cahiers. La mise au travail s'est faite naturellement et les élèves se sont montrés volontaires. L'enseignant a ainsi donné plusieurs dates sur lesquelles les élèves pouvaient passer et ceux-ci choisissaient celles qui les responsabilisaient davantage. Seul problème, si certains se montraient volontaires, d'autres étaient plus réticents et ne sont passés qu'en dernier recours lorsqu'ils n'avaient plus le choix. Ce système a donc certaines limites.

Pour analyser les productions des élèves, j'ai pris quatre binômes, sur la base du volontariat, en vidéo puis, j'ai retranscrit les dialogues ²⁰construits et produits par les élèves. Ainsi, nous remarquons que globalement, les élèves réussissent à reproduire un dialogue construit durant une minute voire plus. Ils se répondent et s'adaptent à la réponse de leur camarade. De plus, lorsqu'un élève

²⁰Annexe n°3

est bloqué, l'autre essaye de désamorcer le silence en rebondissant, en posant une question comme dans la saynète 3 :

G. Ok... Heu... (*silence*)

Q. What are you doing ?

G. Heu... I'm playing a game. And you ?

L'élève est en difficulté donc son camarade s'adapte.

Ainsi, quand bien même certaines petites erreurs de grammaire et de lexicale sont faites (ex : « *I'm playing email* » ; « *What do you like is can you play ?* » ; « *Do you like is play tennis ?* ») le message est passé. Toutefois, la compétence « Réagir et dialoguer » est-elle réellement maîtrisée pour ces 8 élèves ? Les élèves sont habitués à cette pratique et donc à l'aise. Cependant, la compétence recherchée comme indiquée dans la grille d'évaluation était : « *Réagir et Dialoguer : jouer une saynète* ». Or, dans ce cas-ci les élèves ne faisaient que réciter un dialogue qu'ils ont construit au préalable. Donc, ils ne sont pas en réelle situation de communication et ne répondent qu'à la compétence « *Réciter* ». Cette évaluation pourrait être cependant formative puisqu'elle permet à l'élève de se positionner et voir ses progrès et le chemin à parcourir. Il serait donc préférable de proposer aux élèves une situation dans laquelle ils sont réellement en interaction.

Comme le certifiait notre hypothèse : *L'apprentissage d'une langue vivante étrangère doit placer l'élève dans une position active*. En effet, dans le cas présent, les élèves sont pleinement entrés dans ce système d'évaluation et semblent y trouver leur compte. Nous pouvons donc dire qu'effectivement l'élève doit être acteur de son apprentissage. Cependant, nous ne pouvons pas affirmer que les élèves soient, dans cette situation, acteurs de la langue puisqu'ils ne sont pas en réelle situation de communication.

2.1.3 Lire un dialogue

Afin d'évaluer la compétence « Parler en continu », l'enseignant et les élèves travaillent tout au long de la séquence sur divers dialogues. La méthode BRNE, comme dit précédemment, propose une série de vidéos dans laquelle se mettent en scène des personnages. Les élèves ont une feuille qui reprend les dialogues de la vidéo, comme le montrent les exemples ci-dessous :

Tom: "Oh! This shop is amazing. There are lots of kites!"
Kite Seller: "Can I help you?"
Lucy: "Yes, we're looking for kites please!"
Kite Seller: "Great! You're in the right place! How many kites would you like?"
Lucy: "One for my sister, one for Tom and one for me!"
Kite Seller: "Ok, 3 kites. What kind of kite would you like? We have everything you want."
Lucy's little sister: "I like the rainbow-coloured kite! I want this one!"
Lucy: "I'd like... the striped kite... Oh no, this one! The red triangular kite!"
Tom: "I'd like a green one... I'm not sure if I'll choose a square kite or a rectangular kite... What do you think Lucy?"
Lucy: "I prefer the square kite!"



Lucy's mother: "All right, so we're going to the Calico Textile Museum and we'll meet later."
Lucy's father: "Ok! Enjoy! See you later!"
Tom: "Where is the museum? Do you have a map?"
Lucy: "No! We'll have to ask someone!"
Lucy: "Hi! Excuse me madam, do you know where the Calico Textile Museum is?"
Woman: "Yes, sure. Go straight ahead, turn to the left, turn to the right, then pass the road and go under the bridge!"
Lucy: "Ummm... Ok, thank you!"
Lucy: "Ummmm, I think we are lost now..."
Tom: "No, look! There it is!"



Tom: "It was fun! Gosh! I'm hungry!"
Lucy: "Yes, so am I. And I'm thirsty as well."
Lucy's mother: "Let's go and have something to eat!"
Lucy: "Yeah! Let's have a curry!"
Waitress: "What would you like for lunch?"
Lucy's mother: "We'd like 4 vegetable curries with rice and for the dessert, we'd like jalebis please."
Waitress: "Ok! Do you like when it's spicy or sweet?"
Lucy: "Sweet please!" **Tom:** "I like when it's spicy!"
Lucy's mother: "Can we have 3 sweet curries and a spicy one please? Thank you!"
Waitress: "Here you are! Have a nice meal!"
Tom: "Thank you!" **Lucy's mother:** "Thank you very much!" **Lucy's little sister:** "Yummy!"
Lucy: "It's delicious!"



Les élèves lisent simultanément et s'entraînent à prononcer en anglais. À l'écoute de la vidéo, ils entendent la bonne prononciation puisqu'il s'agit d'un document dans lequel des natifs s'expriment. En ce qui concerne l'évaluation, ils ont le choix parmi un panel de textes vus et travaillés en classe. Ils doivent faire une lecture de ce texte à voix haute à la classe individuellement. À la manière de la production de saynète, ils choisissent une date pour passer cet oral. Nous avons pu observer que la lecture des saynètes permettait aux élèves de travailler l'accent et d'avoir une très bonne prononciation. Ainsi, la lecture des dialogues et le choix des dialogues nous permet de partiellement répondre à l'hypothèse suivante : *Le parcours différencié permet l'inclusion de tous les élèves*. Cette hypothèse sera définitivement validée lorsque les premiers concernés, à savoir les élèves, auront répondu au questionnaire et particulièrement à la question suivante : « *Est ce que le fait de choisir le texte que tu souhaites t'aide ?* ».

2.2 Questionnaire élèves²¹

Pour mesurer l'investissement des élèves, leur position active, leur inclusion et savoir s'ils comprennent les apprentissages, j'ai pensé qu'il serait préférable de demander l'avis aux premiers concernés : les élèves eux-mêmes. Ce sont en effet eux qui sont les plus à même à répondre à mes interrogations. Cela me permettrait de valier ou non les hypothèses suivantes :

- *Indiquer les compétences sur les évaluations donne aux élèves un accès au sens des apprentissages*
- *Le parcours différencié permet l'inclusion de tous les élèves*

J'ai donc composé mon questionnaire en neuf questions. J'ai d'abord voulu classer les réponses des élèves dans diverses catégories. Chacune d'entre elles représente le goût pour les langues des élèves. J'ai donc posé la question fermée suivante : « *Que penses-tu de l'anglais ?* ». Cette question est donc divisée en

²¹Annexe n°4

quatre réponses : « J'adore l'anglais », « J'aime bien l'anglais », « J'aime moyennement l'anglais » et « je n'aime pas l'anglais ». Cette question est suivie de la question « Pourquoi ? » qui demande une justification aux élèves. Pour savoir si les élèves sont actifs en classe, je leur pose la question « Participes-tu en anglais ? ». Je demande ensuite aux élèves de me dire ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas et ce qu'ils pensent d'avoir des correspondants. Ces questions ont un intérêt puisque je suis partie du postulat que l'apprentissage d'une langue vivante étrangère doit placer l'élève dans une position active. Le fait d'avoir des correspondants devrait les impliquer davantage. La septième question porte sur leur ressenti par rapport aux évaluations. Quel regard portent-ils sur l'évaluation. La question suivante est liée puisque je demande aux élèves si le fait de choisir le texte sur lequel va porter leur évaluation est bénéfique, leur rapporte une aide ou non. Enfin, la dernière question est la suivante : « Regardes-tu la catégorie « compétences évaluées » indiquée sur les évaluations ? ». Cette dernière question nous renseigne sur la question suivante : sont-ils conscients de ce qu'ils apprennent ?

2.3 L'évaluation au travers du jeu : L'itinéraire

Nous avons ainsi mis en place une évaluation avec les élèves de CM2. Celle-ci portait sur les itinéraires. Cette activité permettrait alors de répondre et vérifier mes hypothèses :

- *Les outils apportés par l'enseignant sont des éléments majeurs dans l'apprentissage*
- *L'apprentissage d'une langue vivante étrangère doit placer l'élève dans une position active*

Pour travailler les langues, il est donc primordial de varier les supports. En conséquence, j'ai mis en place une activité permettant de faire une synthèse des notions vues en classe et de se réappropriier le vocabulaire tout en évaluant l'élève. Il s'agit du jeu suivant : "L'itinéraire" que nous avons créé en collaboration

avec ma binôme de stage en fonction du contexte de notre classe. Le numérique y a, en effet, une place toute particulière. Nous avons donc voulu nous servir des outils mis à disposition dans la classe en proposant une activité riche qui travaille les notions abordées.

L'itinéraire		
Temps : 5 minutes	Dispositif : atelier	
Objectif général	Réalisation / consignes	Matériel
Formuler et suivre un itinéraire	<p>Deux équipes de deux élèves s'affrontent. Les équipes tirent une carte qui définit un point important de la ville. Cette carte représentera le point d'arrivée de l'itinéraire. À partir d'un point de départ défini, les élèves doivent tracer l'itinéraire pour l'équipe adverse. Chaque équipe doit trouver le point d'arrivée de l'adversaire.</p> <p>La consigne donnée est la suivante : <i>“By pair, guess the other team’s destination Each team picks a card and discovers the destination. Write your itinerary for the other team. Exchange your papers. Then, draw the itinerary on the map and see where the robot is going to go.”</i></p> <p>Les équipes comparent leur carte et s'auto-évaluent en remplissant la grille donnée par l'enseignant.</p> <p>L'enseignant garde une trace des travaux d'élèves en ayant accès à la feuille de route des équipes.</p>	<p>Ozobots</p> <p>Cartes de la ville</p> <p>Cartes « final destination »</p>

2.3.1 Présentation du matériel, choix du support

Les ozobots sont des robots interactifs qui permettent de travailler le code et la programmation avec les enfants. Des marqueurs de couleurs peuvent ainsi permettre à la machine d'aller plus ou moins vite et de tourner. Ils peuvent aussi réaliser des labyrinthes et donc créer des circuits. Ils peuvent coder non seulement avec des lignes tracées sur une feuille que le robot suit mais également en créant des lignes de code à la manière d'un scratch.



Illustration 5:
Ozobot

N'étant pas encore utilisatrices aguerries de la machine, nous avons opté pour la première solution qui était de dessiner directement des lignes sur le plan. Cela nous permettait également de gagner du temps.

En ce qui concerne le choix de la carte, nous voulions une carte simple et donc lisible par les élèves qui permettrait de pouvoir indiquer un itinéraire simple reprenant divers lieux importants d'une ville. Nous voulions de prime abord construire cette carte nous même mais manquant de temps et voyant la tâche complexe, nous avons abandonné cette idée au profit d'une carte déjà construite. Ainsi, au fil de nos recherches, nous avons déniché cette carte qui répondait à nos attentes.

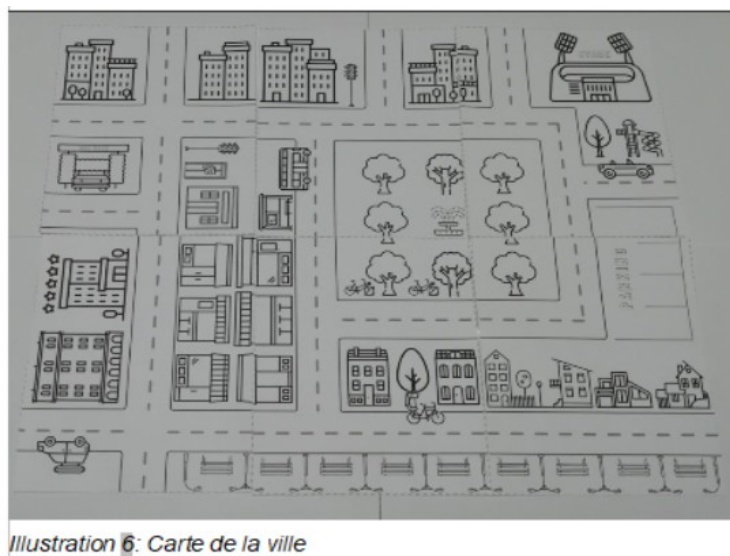


Illustration 6: Carte de la ville

2.3.2 Déroutement, règles du jeu :

Pour cette évaluation, les élèves sont liés à un binôme. Ils doivent affronter une autre équipe de deux élèves. Chaque équipe tire une carte qui définit un point important de la ville. Cette carte représente le point d'arrivée de l'itinéraire. À partir d'un point de départ défini (variable selon la difficulté choisie), les élèves doivent écrire l'itinéraire pour l'équipe adverse. Chaque équipe échange sa feuille de route. Ils tracent ensuite sur la carte la route en suivant les instructions écrites par l'autre équipe. Ils doivent ainsi trouver le point d'arrivée tiré par l'équipe adverse en posant leur robot sur la route qu'ils ont tracée.

La consigne que nous avons donnée était la suivante :

“By pair, guess the other team’s destination

Each team picks a card and discovers the destination. Write your itinerary for the other team. Exchange your papers.

Then, draw the itinerary on the map and see where the robot is going to go.”

2.3.3 Compétences évaluées

Compétences évaluées lors de la séance évaluation :

Domaine du CECRL	Compétences liées
Lire et comprendre	<ul style="list-style-type: none">* Reconnaître des mots isolés dans un énoncé, un court texte.* S'appuyer sur des mots outils, des structures simples, des expressions rituelles.
Ecrire	<ul style="list-style-type: none">* Ecrire des mots et des expressions dont l'orthographe et la syntaxe ont été mémorisés.* Mobiliser des structures simples pour écrire des phrases en s'appuyant sur une trame connue.

Cet exercice nous permettait de travailler les deux pôles suivants :

Le lexique en réutilisant des mots pour désigner des lieux tels que « hotel », « car wash », « stadium », « bridge », « parc », « parking lot ».

La grammaire en utilisant l'impératif : « Go straight on », « Turn left », « Turn right », « go under the bridge ».

L'exercice étant principalement fait à l'écrit, nous n'avons pas travaillé la phonie.

Une grille d'évaluation donnée aux élèves permet une auto-évaluation. Les élèves sont alors dans une posture active. Ils savent la tâche à réaliser et les objectifs à atteindre. Ils se positionnent ainsi.

Je suis capable de :	Oui	Non
Créer un itinéraire / indiquer le chemin		
Comprendre une feuille de route		
Utiliser un Ozobot		

Cette grille était cependant fictive. Nous avons malheureusement omis de la donner aux élèves ce qui biaise nos résultats et ne nous permet pas de répondre à l'hypothèse « Indiquer les compétences sur les évaluations donne aux élèves un accès au sens des apprentissages » .

Partie III – Analyse des résultats

1. Etude menée auprès des élèves : Le questionnaire

Le questionnaire met en lumière les données suivantes :

Pour 85% des élèves de la classe, l'anglais est une matière qu'ils apprécient tout particulièrement. En effet, 35% soit 9 élèves disent adorer l'anglais et 50% (13 élèves) « aiment bien ». 7,5% soit 2 élèves n'aiment que moyennement l'anglais et enfin, 7,5% soit 2 élèves n'aiment pas cette matière. Cette première question me permet alors de constituer quatre groupes distincts pour analyser les questions suivantes et comprendre alors certaines données de mon questionnaire. Nous pouvons toutefois constater que la pratique de la langue anglaise en classe a une place particulière et que la grande majorité des élèves apprécie.

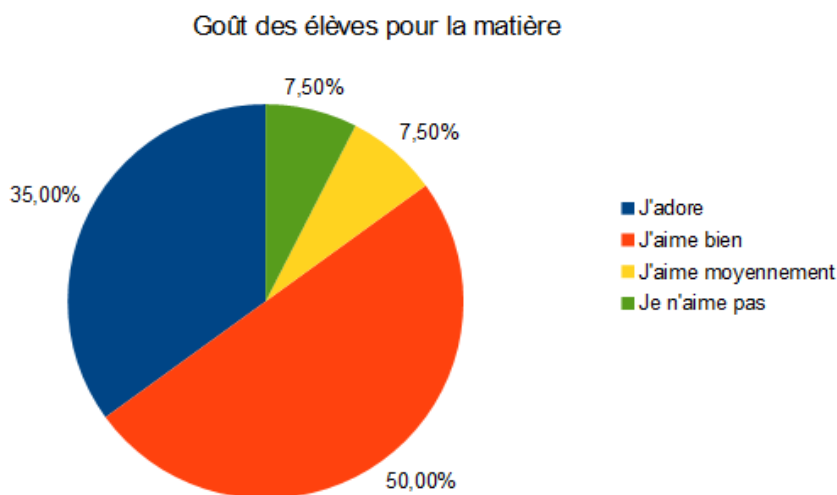


Illustration 6: Diagramme reprenant le goût de la classe pour la pratique de la langue anglaise

La question suivante demandait alors une justification de la raison pour laquelle ils aimaient ou non la pratique de la langue anglaise. Premièrement, les élèves qui disent « adorer l'anglais » donnent diverses raisons. La première, donnée par cinq élèves, étant qu'ils trouvaient intéressant l'apprentissage d'une langue. Le facteur culturel revient aussi sous deux formes. D'une part, trois élèves ont indiqué vouloir voyager dans divers pays anglophones notamment l'Angleterre et l'Australie. D'autre part, deux élèves envisagent de pratiquer l'anglais avec des natifs. Enfin, un dernier facteur est soulevé : celui de la réussite puisque si l'élève a des facilités dans la matière, celui-ci l'apprécie.

Les enfants de la seconde catégorie et donc ceux qui « aiment bien » l'anglais proposent des raisons similaires à la première catégorie. En effet, le facteur de réussite est mentionné par deux élèves et les facteurs culturels par deux élèves. Cinq élèves apprécient l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Concernant les deux élèves de la troisième catégorie « j'aime moyennement l'anglais ». L'un justifie sa réponse par le fait qu'il apprécie peu la matière et le dernier présente des difficultés dans cette matière.

Enfin, pour la quatrième catégorie, les deux élèves se rejoignent sur le point suivant : ils ont des difficultés dans cette matière. L'un d'eux mentionne également le fait qu'il se désintéresse de cette matière. Pour celui-ci, ces deux raisons peuvent être liées.

La question « Participes-tu en anglais ? » montre le lien entre goût pour la langue et la participation des élèves. Pour la catégorie 1, quatre élèves considèrent qu'ils participent toujours, quatre élèves participeraient souvent et un seul parfois. Pour la seconde catégorie, sept participent toujours, deux souvent et trois parfois. Les élèves appréciant moyennement l'anglais et n'aimant pas participent « parfois » en anglais. Comme indiqué ci contre dans le graphique suivant :

Taux de participation en fonction du goût pour la matière

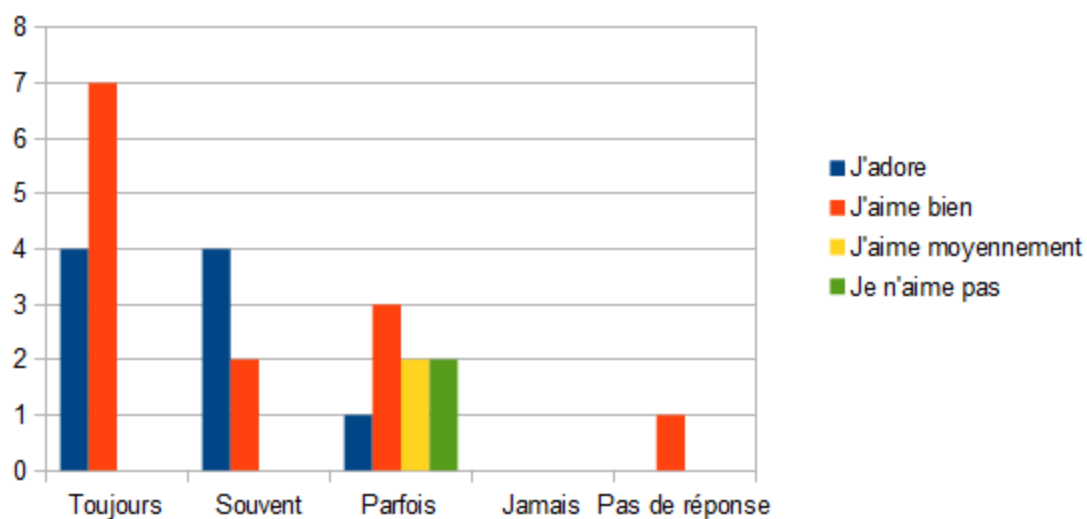


Illustration 7: Diagramme portant sur le taux de participation en fonction du goût pour la matière

Les données sont cohérentes avec le goût des élèves puisque les enfants étant moins intéressés participeraient moins. Notons toutefois qu'aucun ne considère ne jamais participer. Pour ce qui est de la totalité de la classe, 42% des élèves soit 11 prennent la parole à chaque cours d'anglais, 23% soit 6 participent souvent contre 31% qui participent parfois.

Tableau du taux de participation global dans la classe :

Taux de participation	Effectif	Pourcentage
Toujours	11	42,00%
Souvent	6	23,00%
Parfois	8	31,00%
Jamais	0	0,00%
Non communiqué	1	4,00%

Les élèves ont été amenés à partager ce qu'ils apprécient ou n'apprécient pas en anglais. Ainsi, de nombreux élèves s'accordent à dire que la préparation des saynètes est ce qu'ils préfèrent (20 élèves), le visionnage de vidéos et les jeux apportés par l'enseignant sont également mentionnés ce qui prouve une fois encore que le choix des supports est un élément essentiel à l'apprentissage. L'élément important et qui m'a interpellée est l'absence de mention des correspondants lors de cette question-ci. De plus, lorsque je leur ai demandé s'ils appréciaient d'avoir des correspondants, uniquement 61,5% des élèves ont répondu positivement soit 16 élèves. Deux élèves (7,5%) ont répondu négativement contre 31% soit 8 élèves qui n'exprimaient pas d'avis.

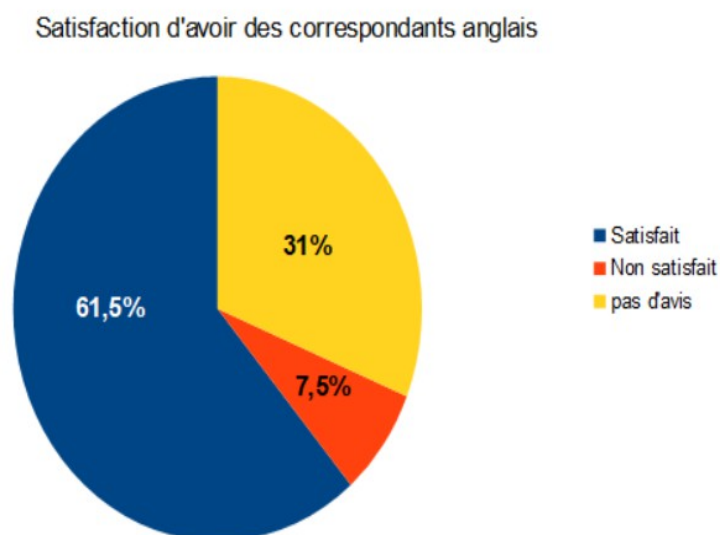


Illustration 8: Diagramme portant sur la satisfaction d'avoir des correspondants anglais

En revanche, pour la question « Qu'est ce que tu n'aimes pas en anglais ? », diverses réponses ont été données. Premièrement, un élève a mentionné les difficultés qu'il rencontre dans la matière. Plusieurs élèves critiquent également le fait de ne pas être interrogés suffisamment. Nous pouvons

subodorer qu'il s'agit d'un point positif puisque ces élèves souhaitent participer davantage or, cela prouve qu'ils sont dans une posture active et donc pleinement intégrés à cette matière. Certaines réponses sont à l'opposé de cette raison-ci. Tout d'abord, un élève mentionne le fait qu'il n'aime pas lire devant tout le monde, un autre qu'il n'apprécie pas de répondre aux questions. Il est possible qu'ils aient des difficultés à prendre la parole ou qu'ils aient peur de l'échec. Puisque la prise de parole en classe est synonyme de mise en avant. Les élèves peuvent avoir peur du regard de l'autre. Enfin, un élève mentionne les évaluations ce qui nous amène à la question suivante : « Que penses-tu des évaluations ? ». Globalement, les élèves dressent un bilan positif. Cinq élèves mentionnent leur simplicité. Pour eux les évaluations sont « faciles ». Un élève affirme : « *Elle sont bien parce qu'il y a de la créativité.* ». Enfin, deux élèves faisant partie des catégories 3 et 4 (« j'aime moyennement l'anglais » et « je n'aime pas ») évoquent des difficultés pendant les évaluations. Toutefois, comme dit précédemment, lors des évaluations pour travailler la compétence « Parler en continu », les élèves doivent lire seul un extrait de texte travaillé en classe. Ils ont le choix entre divers textes. Ainsi, la question du questionnaire met en lumière l'avis des élèves sur cette pratique. À la question « Est-ce que le fait de choisir le texte que tu souhaites t'aide ? ».

Est-ce que le choix du texte pour l'évaluation t'aide?

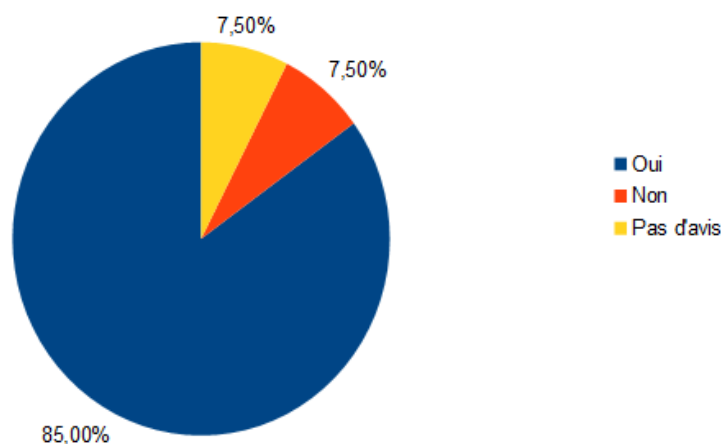


Illustration 9: Diagramme portant sur le choix du texte lors de l'évaluation : "Lire un texte"

Les élèves sont unanimes à 85%. Seuls deux élèves affirment que non et deux élèves n'ont pas exprimé d'avis. Ainsi, laisser le choix aux élèves s'avère être utile pour eux. Néanmoins, deux élèves affirment que non. J'ai donc tenté de chercher de quelle catégorie font partie ces élèves là. Il s'avère que les deux élèves ayant répondu « non » font partie respectivement des catégories « J'aime bien » et « Je n'aime pas ». Ce même élève qu'affirme trouver difficile la pratique de la langue anglaise. Nous pouvons donc nous demander, à juste titre, est ce que le parcours différencié permet l'inclusion de tous les élèves ? Notre hypothèse ne peut être pleinement validée puisque l'un des élèves considère que le choix ne l'aide pas. Or, dans mon hypothèse, il est clairement indiqué que tous les élèves devraient être concernés.

Enfin, à la question « regardes-tu la catégorie « compétences évaluées » indiquée sur les évaluations ? », 14 élèves regardent la mention à chaque évaluation, 5 souvent, 4 parfois et seulement un élève ne regarderait jamais.

Tableau regroupant les élèves qui regardent la catégorie « compétences évaluées » indiquée sur les évaluations

	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
J'adore	5	2	2	0
J'aime bien	8	2	1	0
Moyennement	0	1	1	0
Je n'aime pas	1	0	0	1
Total	14	5	4	1

À l'issue de ce questionnaire, nous pouvons dresser une rapide conclusion quant aux hypothèses que j'ai émises. Ce questionnaire nous permettait de travailler, je le rappelle, les hypothèses suivantes :

- *Indiquer les compétences sur les évaluations donne aux élèves un accès au sens aux apprentissages.*
- *Le parcours différencié permet l'inclusion de tous les élèves.*

Pour la première hypothèse, nous pouvons dire qu'une majorité des élèves regardent la catégorie « compétences évaluées ». Ces élèves font partie des élèves ayant le plus de facilité. Nous pouvons donc, à ce titre, nous demander s'il y a un lien direct. Cependant, lors de l'analyse de ladite case concernant les compétences, j'avais affirmé que, pour moi, cette catégorie était insuffisante. Que les élèves n'avaient pas assez d'informations pour savoir concrètement ce qu'ils savent faire ou ne savent pas faire. En conclusion, cette hypothèse ne peut être totalement valide.

En ce qui concerne la seconde hypothèse concernant l'inclusion de tous les élèves, nous remarquons que pour l'évaluation « Lire un dialogue », ils ont le choix de leur texte. Comme dit précédemment, l'hypothèse ne peut être que partiellement validée puisqu'un élève considère l'aide comme factice, que celle-ci n'aurait aucun impact.

2. L'évaluation : L'itinéraire

2.1 Réalisation

À l'issue de cette activité, nous avons pu dresser divers constats. Tout d'abord, ce fut une activité ludique dans laquelle les élèves sont pleinement entrés. La différence de support et de format de l'évaluation peuvent avoir eu cet effet bénéfique. Le matériel utilisé était intuitif et les élèves se sont rapidement saisis de l'outil numérique. De plus, l'évaluation autour d'un jeu permet, en

quelque sorte, de rebrasser toutes les notions vues en classe. Le jeu s'effectuant, il permet de développer le travail d'équipe et donc la collaboration et la coopération. Cependant, j'ai pu observer certains problèmes de mise en œuvre. D'une part, nous avons eu des problèmes de mise en place. La séance concernant les itinéraires avait déjà été vue par mon MAT. Ainsi, j'ai mené une activité qui avait été vue quelques mois auparavant. Toutefois, cela m'a permis de vérifier que les notions avaient bien été acquises et intégrées. L'évaluation dans ce cas-ci ne fut malheureusement que fictive puisque la réelle évaluation avait été effectuée auparavant. De plus, je n'ai pas pu réaliser cette activité en classe entière mais avec un groupe réduit d'élèves hors du temps de la classe. Ainsi, mes résultats peuvent être biaisés. Autre point important, j'ai rencontré des problèmes liés au matériel. Tout d'abord, il est vrai que je n'ai pas pensé instinctivement à plastifier les cartes. Ainsi, celles-ci étaient à usage unique puisque les élèves avaient effectué leurs tracés. Autre inconvénient mineur, nous avons constaté avec les élèves que les lignes tracées sur la carte devaient être épaisses pour pouvoir être réellement prises en compte par le robot. Il est important de souligner que toutes les classes n'ont pas la chance d'avoir à disposition un tel matériel. Ce genre de dispositif a un coût et toutes les classes ne peuvent pas se l'offrir. Il est utile, par ailleurs, de bien réguler les élèves qui peuvent utiliser les robots pour jouer et ne pas faire l'exercice.

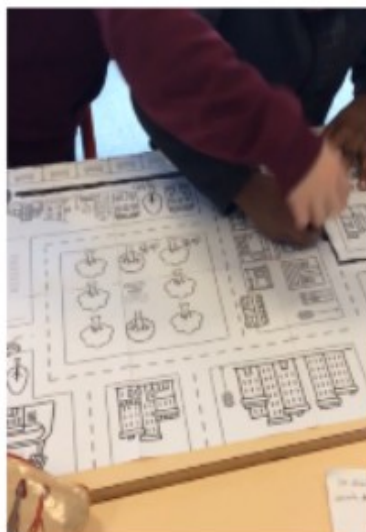


Illustration 10: Mise en oeuvre de l'activité

Enfin, le problème majeur fut la consigne donnée aux élèves qui était la suivante :

“By pair, guess the other team’s destination

Each team picks a card and discovers the destination. Write your itinerary for the other team. Exchange your papers.

Then, draw the itinerary on the map and see where the robot is going to go.”

Quand bien même le PTR (*Physical Total Response*) ait été utilisé, la consigne était bien trop longue et trop complexe pour les élèves. J'ai dû revenir sur celle-ci et redonner les règles de l'exercice en français. Il convient alors de simplifier au maximum la consigne pour que les élèves comprennent. Je ne répondais pas aux préconisations du Bulletin Officiel de 2015 qui précise la chose suivante : « *Les consignes et instructions données à l’oral sont très courtes, simples, réservées à des besoins immédiats du cadre scolaire (salle de classe, cour d’école...).* »

2.2 Prolongement et aménagements possibles de l'activité

Afin d'améliorer l'activité, il convient d'effectuer quelques modifications. Tout d'abord, une modification et, par ailleurs, une simplification des consignes s'impose. La pratique de la langue anglaise doit être faite pour découvrir la culture des divers pays anglophones. Il peut être alors pertinent de construire une carte en lien avec ces pays en questions (Angleterre, Etats-Unis, Inde, Afrique du Sud, Australie...). Pour varier le support, il peut être intéressant de remplacer les endroits phares de la carte précédente à savoir le « *car wash* », « *stadium* », « *parking lot* », « *hotel* » pour intégrer des lieux phares de Londres par exemple. (*Big Ben, Kensington Palace, Hyde Park, Tower Bridge, Trafalgar Square...*).

Pour complexifier la tâche des élèves, il est possible d'intégrer davantage de numérique. Les élèves, après avoir tracé leur itinéraire directement sur la carte, pourraient créer une ligne de code qui permettrait le déplacement du robot ce qui travaillerait la compétence suivante : « *Programmer les déplacements d’un robot*

ou ceux d'un personnage sur un écran en utilisant un logiciel de programmation ²²» Le site des Ozobots permet de créer une ligne de code à la manière d'un scratch.

Enfin, l'utilisation du numérique n'est pas nécessairement obligatoire. En alternative, nous pouvons effectuer une telle séance en lien avec l'EPS. Les élèves peuvent se déplacer non pas sur une carte créée par l'enseignant mais directement dans l'école.

L'outil apporté dans cette activité ont permis de créer chez les élèves un certain intérêt. Les élèves ont pu effectuer cette évaluation en utilisant un dispositif peu habituel. Ainsi, nous pouvons valider l'hypothèse suivante : Les outils apportés par l'enseignant sont des éléments majeurs dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. Concernant la seconde hypothèse : « *L'apprentissage d'une langue vivante étrangère doit placer l'élève dans une position active.* ». Nous ne pouvons affirmer cette hypothèse puisque la grille n'a pas été donnée. Donc, l'hypothèse ne peut être validée.

3. Limites, Problèmes rencontrés

Lors de notre stage mais également pour la rédaction de ce mémoire, j'ai rencontré divers problèmes. Tout d'abord, j'ai passé avec ma binôme de stage une année dans la classe de CM2 très enrichissante accompagnée par un MAT bienveillant et délivrant de nombreux précieux conseils. Toutefois, nous avons rencontré un problème de taille : le MAT ne nous laissait que très peu la classe en charge. Celui-ci avait un programme défini et précis qui ne nous laissait malheureusement que peu d'occasions de mener nos propres séquences et séances en classe et lorsque nous en menions, nous devions suivre les méthodes qu'il suivait. C'est pourquoi, nous ne nous sentions pas toujours légitimes et nous fûmes souvent reléguées au fond de la classe en observation. Ainsi, je n'ai malheureusement pas pu mener pleinement les évaluations que j'avais moi-même

²²Programmes de Cycle 3, BO de 2015

construites en groupe classe et donc les résultats apportés dans ma seconde partie ne sont pas, en grande partie, le fruit de mon travail excepté l'activité « L'itinéraire ». J'ai, de plus, créé et un questionnaire professionnel que j'ai distribué aux enseignants de l'école dans laquelle j'ai évolué. Malgré de nombreuses relances, j'ai eu grand peine à récupérer assez de questionnaires pour pouvoir pleinement étudier et analyser ceux-ci. J'ai donc malheureusement abandonné l'idée de travailler sur ce support.

4. Résultats des hypothèses

À l'issue des recherches effectuées, nous pouvons donc valider ou non les hypothèses émises qui étaient :

- 1. Indiquer les compétences sur les évaluations donne aux élèves un accès aux sens des apprentissages.*
- 2. Les outils apportés par l'enseignant sont des éléments majeurs dans l'apprentissage.*
- 3. Le parcours différencié permet l'inclusion de tous les élèves.*
- 4. L'apprentissage d'une langue vivante étrangère doit placer l'élève dans une position active.*

Concernant la première qui reposait sur l'indication des compétences sur les évaluations données aux élèves, L'analyse du questionnaire démontrait que les élèves ayant le plus de facilités regardaient la catégorie compétences évaluées. Donc, je me demandais si ces deux indications étaient liées. Or, comme dit précédemment, la grille présente sur l'évaluation est, selon moi, insuffisante puisque l'élève, en la consultant, n'aura pas de renseignements sur tout le chemin qu'il a parcouru et ce qu'il lui reste à parcourir. Cette grille est inadaptée donc, nous ne pouvons valider cette hypothèse.

La seconde hypothèse corrobore l'idée que les outils permettent d'enrichir l'apprentissage. L'utilisation des Ozobots fut une réelle plus-value puisqu'elle a permis d'enrichir l'évaluation. Donc, l'hypothèse est valide.

La différenciation permettrait, selon ma troisième hypothèse, d'inclure tous les élèves. L'évaluation « Lire un dialogue » propose aux élèves une multitude de textes travaillés en classe. Ceux-ci peuvent alors choisir le texte sur lequel ils se sentent plus à l'aise. À l'issue du questionnaire, nous avons pu voir que 85% des élèves pensent que le choix les aide. Toutefois, deux élèves ont affirmés ne pas voir de différence. L'hypothèse ne peut alors qu'être partiellement validée puisque ce ne sont pas tous les élèves qui se sentent concernés.

Enfin, les élèves doivent être dans une position active lors de l'apprentissage de la langue. Lors de l'évaluation « Jouer une saynète », les élèves sont effectivement acteurs de leur apprentissage mais pas acteurs de la langue puisque ceux-ci créent un dialogue mais ne sont pas en situation de communication. Ils ne font que réciter un dialogue appris. En conclusion, l'hypothèse ne peut être totalement valide.

Tout au long de ce mémoire, j'ai tenté de répondre à la problématique : *En quoi l'évaluation par compétences permet-elle de mieux impliquer l'élève dans la pratique d'une langue vivante étrangère au cycle 3 ?* Il est, pour moi, compliqué de répondre à cette problématique puisque, comme dit précédemment, les évaluations données ne permettaient pas de communiquer les compétences à atteindre aux élèves. Toutefois, j'ai pu voir des élèves motivés et réellement impliqués dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Une majorité aime cet enseignement et cela s'en ressent puisque le taux de participation est élevé. De plus, la production des dialogues s'en ressent puisque ce sont les élèves qui ont construits et produits leur texte. Or, la longueur des textes est raisonnable pour une classe de CM2 ce qui est prometteur pour l'entrée en collège. Ainsi, proposer aux élèves une grille critériée complète pourrait augmenter leur niveau et leur montrer le chemin qui leur reste à parcourir ce qui ajouterait une motivation certaine et une meilleure implication. Tout ceci dans le but que ces élèves deviennent des usagers de la langue ou qu'il prennent simplement plaisir à la pratiquer et l'apprendre.

Conclusion :

Pour conclure, malgré les obstacles traversés lors de ma recherche, je peux affirmer que certaines de mes interrogations et éléments de recherches ont répondu à mes attentes. L'activité « L'itinéraire » m'a permis d'apporter des outils qui sortent de l'ordinaire et qui forcément intrigent les enfants, ils sont alors plus réceptifs. Il est donc, selon moi, important voire primordial de varier les supports lors de l'apprentissage d'une langue afin de créer un certain enthousiasme chez l'élève qui sera plus enclin à « entrer dans l'apprentissage ». Ce stage m'a appris que la bienveillance est un élément phare dans l'enseignement. Ainsi, quand bien même je n'ai pas que partiellement validé l'hypothèse d'un parcours différencié qui permettrait l'inclusion de tous les élèves. Il est important d'inclure tous les élèves et de trouver des solutions adaptées pour que ceux-ci trouvent leur place dans cet enseignement.

Cette expérience fut riche et me permettra de développer mes propres évaluations lors de ma pratique professionnelle. J'indiquerai les compétences évaluées sur les évaluations que je proposerai aux élèves ce qui leur permettra d'être davantage enclins à comprendre ce qu'ils savent faire ou partiellement, ce qui permet une clarté cognitive. Ils redirigeront leurs efforts vers leur(s) lacune(s). Cela va dans le sens de la loi n°2013-595 du 8 juillet d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République qui stipulait vouloir « *faire évoluer les modalités d'évaluation des élèves vers une évaluation positive, simple et lisible, valorisant le progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles, pour mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève.*²³ ». Le point majeur à retravailler est la passation des consignes à donner aux élèves. Elles doivent être claires et compréhensibles pour les élèves. Cette activité m'a cependant permis de faire progresser ma pratique. Je pourrai, à ce titre, apporter les modifications adéquates. Il est important que l'évaluation soit au service des apprentissages et qu'elle permette la réussite de tous.

²³Loi n°2013-595 du 8 juillet d'orientation et de refondation de l'Ecole de la République

Bibliographie

REUTER, Y., COHEN-AZRIA, C., DAUNAY, B., DELCAMBRE, I., LAHANIER-REUTER, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur.

BOURGUIGNON, Claire (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL- Clés et conseils*, Paris, Delagrave.

BOURGUIGNON Claire, (2006). *De l'approche communicative à l'approche "communic-actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures"*, in Synergie Europe N°1.

BOURGUIGNON, Claire (2011). *L'enseignement des langues et le CECRL : d'une logique de contenu à une logique de projet*. Paris, Delagrave.

Enseigner l'anglais de l'école au collège. Institut National de recherche pédagogique – HATIER (Avril 2005)

KERVAN, Martine. (2000) *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*, Bordas Pédagogie.

HORNER, David (2010). *Le CECRL et l'évaluation de l'oral*. Guide Belin de l'enseignement.

CHOUINARD, Roch. (2002). *Évaluer sans décourager*. Université de Montréal.

ROBBES, B. (2009). *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*. Université Paris Ouest Nanterre La défense.

Conseil National d'évaluation du système scolaire. (2017) *Différenciation Pédagogique*. Consulté le 12 janvier.

Disponible sur : <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

MEIRIEU, Philippe (2014). Le pari de l'éducabilité. Consulté le 27 février.
Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=ugocCSf74r4>

Annexes

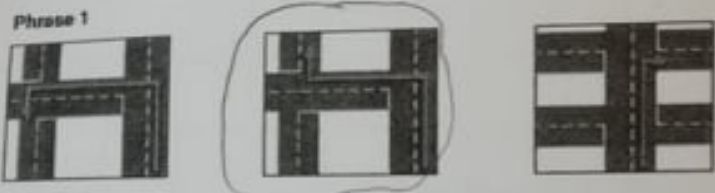
Annexe 1 : Evaluation écrite (p.1)

Niveau 2 > 3. MY TOWN > Évaluation écrite 1 : Écouter et comprendre (CO)

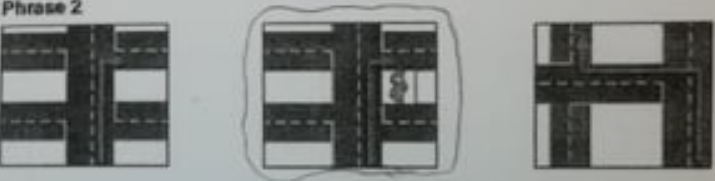
Name: Muhammad

Série 1
Tu vas entendre des phrases. Tu dois entourer le plan exact.

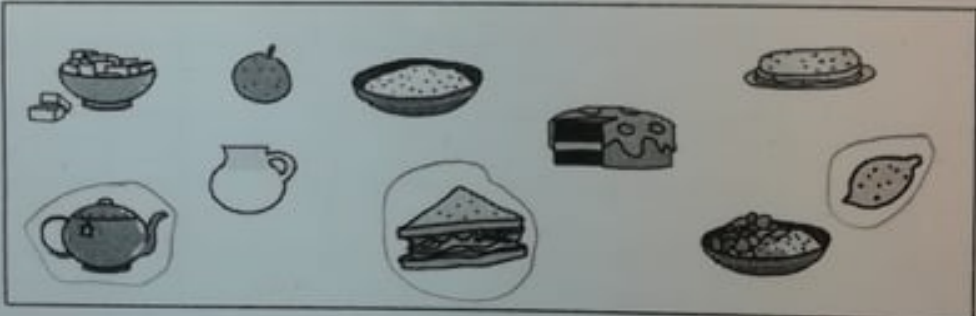
Phrase 1



Phrase 2



Série 2
Tu vas entendre une personne commander des aliments.
Tu dois cocher tous les aliments commandés.



Série 3
Tu vas entendre le prix à payer dans un restaurant. Écris-le sur les tirets.

₹ 5 rupees

Série 4
Tu vas entendre des calculs. Écris les calculs et leurs résultats.


100	+	100	=	200
500	-	50	=	450
300	x	3	=	900

Annexe 2 : Evaluation écrite (p.2)


Compétences évaluées Niveaux A1 A2	
Écouter et comprendre (CO) : différencier des mots, comprendre un bref message	A+
Réagir et dialoguer (POI) : Jouer une saynète	A+
Parler en continu (POC) : Lire des dialogues	A+

Lis les descriptions des cerfs-volants et dessine ce qui t'est demandé.


Draw a red triangular kite.




Draw a blue rectangular kite.




Draw a pink square kite.



Draw a yellow and green triangular kite.



Draw a beautiful square kite.



Annexe 3 : Transcription des saynètes

Saynète 1: (1min10)

A. *Today it's half past tree*

E. *Oh Ok. Heu What are you doing*

A. *Heu I paddleboarding. And you ?*

E. *I'm playing email.*

A. *Ok. Can you paddleboard ?*

E. *Yes, I like paddleboard. Can you handball*

A. *Yes ! I love handball !*

E. *What's your favorite sport ?*

A. *It's handball. I very love handball ! And you ?*

E. *My favorite sport it's basketball.*

A. *Oh ok ! Goodbye !*

E. *Goodbye !*

Saynète 2 : (1min04)

M. *Hello*

F. *Hello*

M. *How are you today ?*

F. *I'm fine and you how are you ?*

M. *I'm happy. What's time its in London ?*

F. *It's 8 O'clock and you ?*

M. *It's 4 o'clock*

F. *Ok heu... What you doing ?*

M. *It's kitesurfing and playing a game. And you ?*

F. *surfing internet and playing a game*

M. *What's can you play ?*

F. *I play tennis, football, basketball, kitesurf.*

M. *I love basketball !*

(rires)

F. *swimming and you ?*

M. *Basketball, handball, kitesurfing, paddleboarding. I love paddleboarding !*

Goodbye !

F. *Goodbye !*

Saynète 3 : (1min20)

G. *(simule un appel) Allo ?*

Q. *Hello G. !*

G. *Hello Q. !*

Q. *How are you today ?*

G. *I'm fine thank you ! And you ?*

Q. *I'm extremely happy today ! What time is Sydney ?*

G. *I... Heu... I half past two. What time is it in London ?*

Q. *It's ten o'clock !*

G. *Ok... Heu... (silence)*

Q. *What are you doing ?*

G. *Heu... I'm playing a game. And you ?*

Q. *I'm playing a game for Brawl Star*

G. *Ok*

Q. *Can you play ?*

G. *I'm playing tennis and you ?*

Q. *Can you play football ? What do you like is can you play ?*

G. *I'm playing a game and tennis and you ?*

Q. *I play a game and football.*

G. *Ok goodbye !*

Q. *Goobye !*

Saynète 4 : (50secondes)

P. *Hello !*

S. *Hello !*

P. *Hello. What you heu...*

S. *So so and you ?*

P. *I'm extremely happy.*

S. *What time is it in Syndey ?*

P. *It's 10 O'clock. What can you say in London ?*

S. *It's half past 8*

P. *What you are doing ?*

S. *I'm paddleboard and swimming and diving. And you ?*

P. *I surfing and kitesurfing.*

S. *Do you like is play tennis ?*

P. *I love play tennis. And you ?*

S. *No no no.*

P. *Ok. Goodbye !*

S. *Goodbye*

Annexe 4 : Questionnaire élèves

L'anglais

1. Que penses-tu de l'anglais ?

- J'adore l'anglais J'aime bien l'anglais J'aime l'anglais moyennement
 Je n'aime pas du tout l'anglais

2. Pourquoi ?

.....
.....

3. Participes-tu en anglais ?

- Toujours Souvent Parfois Jamais

4. Qu'est-ce que tu aimes en anglais ?

- Les jeux Les saynètes Les vidéos
 Les exercices (What's missing ?)

Autre :

5. Qu'est-ce que tu n'aimes pas en anglais ?

.....

6. Es-tu content d'avoir des correspondants ?

- Oui Non Pas d'avis

7. Que penses-tu des évaluations en anglais ?

.....

8. Est-ce que le fait de choisir le texte que tu souhaites t'aide ?

- Oui Non Pas d'avis

9. Regardes-tu la catégorie « compétences évaluées » indiquée sur les évaluations ?

- Toujours Souvent Parfois Jamais

Annexe 5 : Résultats questionnaire

Que penses-tu de l'anglais ?

Catégorie	Effectif élèves	Pourcentage
J'adore l'anglais	9	35,00%
J'aime bien	13	50,00%
J'aime moyennement	2	7,50%
Je n'aime pas du tout	2	7,50%

Pourquoi ?

Catégorie	Raison	Effectif
J'adore l'anglais	L'apprentissage d'une langue nouvelle	5
	<u>Facteur de réussite</u> : Facilités dans la matière	1
	<u>Facteur Culturel</u> : Visite de pays anglophones (L'Angleterre et l'Australie ont été citées)	3
	<u>Facteur culturel</u> : Rencontre avec des natifs	2
	L'apprentissage d'une langue nouvelle	5

J'aime bien	<u>Facteur de réussite</u> : Facilités dans la matière	2
	<u>Facteur Culturel</u> : Visite de pays anglophones (L'Angleterre et l'Australie ont été citées)	1
	<u>Facteur culturel</u> : Rencontre avec des natifs	1
J'aime moyennement	Apprécie peu la matière	1
	<u>Facteur de réussite</u> : Difficultés dans la matière	1
Je n'aime pas du tout	Désintérêt	1
	<u>Facteur de réussite</u> : Difficultés dans la matière	2

Participes-tu en anglais ?

Catégorie	Taux de participation	Effectif
J'adore l'anglais	Toujours	4
	Souvent	4
	Parfois	1
	Jamais	0
J'aime bien	Toujours	7
	Souvent	2
	Parfois	3

	Jamais	0
	Non communiqué	1
J'aime moyennement	Toujours	0
	Souvent	0
	Parfois	2
	Jamais	0
Je n'aime pas du tout	Toujours	0
	Souvent	0
	Parfois	2
	Jamais	0

Qu'est ce que tu aimes en anglais ?

Réponses	Effectif	Pourcentage
Les jeux	10	38,00%
Les saynètes	20	77,00%
Les vidéos	12	46,00%
Les exercices (what's missing)	8	31,00%
Correspondants	1	4,00%
Lire des textes	1	4,00%

Que penses-tu des évaluations ?

Catégorie	Avis	Effectif
J'adore l'anglais	Faciles	2
	Rapides	1
	« <i>Bien</i> » : Bilan positif	4
	Bilan mitigé : (« bof »)	1
	« <i>Ca fait réviser tout ce qu'on a appris</i> »	1
J'aime bien	Faciles	3
	Bilan positif : « <i>Bien</i> »	8
	Exprimer sa créativité : « <i>Elle sont bien parce qu'il y a de la créativité.</i> »	1
	Dur	1
Moyennement	Bien	2
Pas du tout	Compliqué	1
	« <i>Nul mais on apprend des choses</i> »	1

4^{ème} de couverture

5 Mots clés : Evaluation, Compétences, implication, LVE (Langue Vivante Etrangère), Outils

Résumé en Français (10 lignes):

La pratique d'une langue vivante étrangère et notamment l'évaluation doit se pratiquer de manière bienveillante. L'élève doit être au clair sur ce que l'enseignant attend de lui. C'est pourquoi il est utile voire primordial d'indiquer les compétences sur les évaluations. De plus, il faut intégrer absolument tous les élèves dans l'évaluation et donc aider les plus en difficulté. C'est en ce sens qu'il est important de créer des parcours personnalisés qui permettront aux élèves les plus démunis de se raccrocher. Autre point important, en pratique des langue étrangères, il faut varier les supports d'enseignement en utilisant des outils adaptés en lien avec les TICE par exemple. Ainsi, les élèves seront à même de valider les compétences langagières proposées par le CECRL.

Résumé en Anglais (10 lignes):

The use of a foreign language and in particular the assesment must be practiced in a benevolent way. The pupil must be clear on what the teacher expects from him. This is why it is useful to indicate the aptitudes on the assesments. Moreover, it is necessary to include every pupil and help those who are in difficulty. So it is important to create personalized assesments that will allow them to continu their efforts. Another important point, in English, you have to change regularly the teaching materials by using adapted tools in connection with TICE for example. Thus, the pupils will be able to validate their language ability proposed by the CEFR. (Common European Framework of Reference for Languages)