



HAL
open science

Enjeux psycho-affectifs et motivationnels de l'évaluation pour les adolescents en apprentissage du FLE. Le cas des classes bachibac du lycée Montserrat à Barcelone

Marion Rebeche

► To cite this version:

Marion Rebeche. Enjeux psycho-affectifs et motivationnels de l'évaluation pour les adolescents en apprentissage du FLE. Le cas des classes bachibac du lycée Montserrat à Barcelone. Linguistique. 2020. dumas-03219542

HAL Id: dumas-03219542

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03219542>

Submitted on 6 May 2021

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.

**ENJEUX PSYCHO-AFFECTIFS ET
MOTIVATIONNELS DE L'ÉVALUATION
POUR LES ADOLESCENTS EN
APPRENTISSAGE DU FLE**

**LE CAS DES CLASSES BACHIBAC DU LYCÉE
MONTSERRAT À BARCELONE**

Marion REBECHE

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde :
métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de : Mme Violaine BIGOT

Membre du jury : Mme Malory LECLÈRE

Année universitaire 2019-2020

**ENJEUX PSYCHO-AFFECTIFS ET
MOTIVATIONNELS DE L'ÉVALUATION
POUR LES ADOLESCENTS EN
APPRENTISSAGE DU FLE**

**LE CAS DES CLASSES BACHIBAC DU LYCÉE
MONTSERRAT À BARCELONE**

Marion REBECHE

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde :
métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de : Mme Violaine BIGOT

Membre du jury : Mme Malory LECLÈRE

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Je souhaite adresser toute ma gratitude à Mariá José Garcíá Ruiz, enseignante de FLE au lycée Montserrat de Barcelone, qui durant toute la durée de mon stage a su entendre mes demandes et mes besoins. Toujours passionnée par son travail, elle m'a confortée dans mon choix professionnel et m'a prodigué aide, conseil et soutien tout au long de cette expérience et de la rédaction de ce mémoire. Je l'en remercie profondément.

J'adresse un remerciement chaleureux à l'ensemble des élèves des deux classes bachibac qui m'ont accueillie avec sympathie et gentillesse. Ils se sont montrés coopérants et enthousiastes pour participer à mon enquête ; sans eux, elle n'aurait pas pu aboutir.

J'envoie un merci du fond du cœur à ma mère pour sa bienveillance et ses encouragements qui m'ont portée dans la rédaction de ce mémoire.

Enfin, je voudrais exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de mémoire, Madame Violaine BIGOT, qui a su me guider, baliser ma recherche et répondre à mes nombreuses demandes, parfois teintées d'inquiétude, dans ce contexte de crise sanitaire.

Sommaire

Introduction	7
PARTIE I: CADRAGE THÉORIQUE - ENJEUX PSYCHO-AFFECTIFS ET MOTIVATIONNELS DE L'ÉVALUATION EN LANGUES POUR LES PUBLICS ADOLESCENTS	9
1.L'évaluation en langues.....	10
1.1 Les différents types d'évaluation	10
1.2 L'évaluation en langues dans le système scolaire	15
2.Les apprenants adolescents face à l'évaluation : dimensions psycho-affectives et enjeux sociaux ¹⁹	
2.1 Le rôle de l'affectivité dans le processus d'apprentissage des élèves adolescents	20
2.2 Les résultats scolaires : impacts psychologiques et sociaux.....	24
3.La motivation des élèves en contexte scolaire	27
3.1 Les phénomènes motivationnels à l'école.....	27
3.2 L'influence des pratiques évaluatives sur la motivation.....	30
PARTIE II: CADRAGE MÉTHODOLOGIQUE - UNE ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE ET ENTRETIENS DANS UN LYCÉE DE BARCELONE.....	33
1.Le lycée Montserrat de Barcelone : spécificités et bachibac.....	35
1.1 Le système éducatif en Espagne : quelques spécificités.....	35
1.2 La politique et les pratiques de l'éducation linguistique en Catalogne.....	36
1.3 Le bachibac : programme mixte franco-espagnol	37
2.La méthodologie de l'enquête sur les liens entre évaluation et motivation dans le cursus bachibac ³⁹	
2.1 Les questions de recherche	39
2.2 La conception du corpus : choix et procédure.....	40
PARTIE III: ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES - PRÉSENTATION ET CROISEMENT DES RÉPONSES OBTENUES	50
1.La démarche de compilation et de traitement des données	51
2.Les pratiques d'évaluation observées en FLE au lycée Montserrat	52
3.La perception et le vécu des évaluations par les apprenants	54
4.Le lien entre apprentissage et évaluation	60
5.L'impact des évaluations sur les liens sociaux intra et extra-scolaires	62
6.L'interprétation des résultats et leur articulation avec les questions de recherche	67
Conclusion.....	76
Bibliographie	79
Table des annexes.....	82

Table des matières 168

Introduction

Mon expérience personnelle en tant qu'apprenante m'a amenée à me poser des questions liées aux impacts que peuvent avoir les évaluations, et notamment les notes, sur la motivation et l'investissement dans l'apprentissage des langues étrangères.

Je me souviens, en effet, d'avoir souffert des méthodes d'évaluation auxquelles j'ai été confrontée durant ma scolarité, au lycée en particulier. Elles occasionnaient régulièrement des comparaisons entre élèves, suivies de leur cortège de satisfactions pour les uns et de sentiments dévalorisants pour les autres. Mon expérience professionnelle a soulevé des interrogations allant dans le même sens lorsque j'ai travaillé comme assistante de langue dans un lycée en Australie auprès d'adolescents de 15 à 17 ans. J'ai été interpellée par les changements radicaux de comportements de nombreux lycéens quand ils savaient qu'ils étaient évalués. Conscients qu'une note leur serait attribuée à l'issue d'un travail, certains s'impliquaient bien plus que ce qu'ils ne le faisaient sans l'enjeu de l'évaluation, d'autres au contraire semblaient paniquer et perdre tous leurs moyens.

Ces observations m'ont amenée à me poser un ensemble de questions : dans quelle mesure les évaluations ont-elles un effet, positif ou négatif, sur la motivation des apprenants adolescents ? Permettent-elles de mettre les élèves dans une situation favorable pour l'apprentissage ou jouent-elles finalement le rôle inverse ? Existe-t-il, notamment dans le domaine de l'enseignement des langues, des types d'évaluations plus appropriés que d'autres pour répondre aux nécessités du système éducatif tout en favorisant l'apprentissage ?

L'évaluation est considérée comme une étape indispensable à tout processus d'apprentissage, dans le système scolaire notamment où elle rythme la vie des établissements. Pourtant, mes observations montrent que de nombreuses situations d'évaluation peuvent avoir un effet négatif sur les apprentissages et plus spécifiquement sur la motivation à apprendre. Cette situation paradoxale semble particulièrement vraie dans les contextes d'enseignement aux adolescents. J'ai donc choisi, à partir de cette problématique, de m'intéresser **aux enjeux psycho-affectifs et motivationnels de l'évaluation sur les adolescents en apprentissage du FLE dans le contexte scolaire.**

De nombreuses lectures dont *L'évaluation en langues*, d'Emmanuelle Huver et Claude Springer ou encore *Eduquer et former*, de Martine Fournier ont permis d'aboutir à un cadrage théorique répondant aux questionnements soulevés par l'interdépendance des concepts phares de la problématique : l'impact des évaluations et en particulier du système de notation sur des jeunes en pleine construction identitaire, les caractéristiques psycho-affectives des adolescents en jeu dans l'évaluation et l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école, l'interaction entre les évaluations et leur motivation à apprendre.

C'est à partir de cette réflexion théorique, présentée dans la partie 1, que j'ai conçu une enquête conduite dans deux classes de FLE en cursus bachibac (double diplôme français-espagnol) au sein du lycée Montserrat de Barcelone, en Espagne.

Pour cerner le contexte dans lequel étudient les élèves interrogés, l'organisation du système éducatif espagnol et catalan, le lycée Montserrat et le cursus bachibac seront rapidement présentés dans la partie 2.

Notre enquête s'appuie sur des données variées dont les modalités de recueil et d'analyse seront développées ; recueil par observation directe dans l'établissement et dans les classes bachibac, entretiens semi-directif et directifs et questionnaires. Les résultats, présentés dans la partie 3, permettront une analyse qui apportera des éléments de réponse aux questions de recherche posées.

Cette étude a d'abord une visée théorique. Elle entend cependant, à travers l'enquête menée sur le terrain, documenter et éclairer les impacts concrets de l'évaluation dans une situation d'enseignement précise. Puisqu'elle donne la parole aux apprenants, de manière individuelle, sur leur perception des pratiques d'évaluation, elle permet de s'interroger sur une dimension cachée du système de notation en classe de langue, et ainsi de réfléchir à des alternatives possibles.

PARTIE I
CADRAGE THÉORIQUE

-

**ENJEUX PSYCHO-AFFECTIFS ET
MOTIVATIONNELS DE L'ÉVALUATION EN
LANGUES POUR LES PUBLICS ADOLESCENTS**

1. L'évaluation en langues

L'évaluation fait l'objet de nombreuses recherches depuis le début du XXème siècle, en s'inscrivant dans plusieurs champs disciplinaires : psychologie, sciences de l'éducation, sociologie, ergonomie, didactique des disciplines etc. ; ce qui en fait toute sa richesse et sa complexité (Huver & Springer, 2011).

Plusieurs types d'évaluation se côtoient et s'articulent dans l'enseignement, et selon les recherches en sciences de l'éducation, en résulte une pluralité de fonctions et de démarches (Huver, 2019) que nous aborderons dans une première partie. Ces différents types d'évaluation peuvent être caractérisés différemment d'un auteur à l'autre. Nous ferons le tour des notions essentielles et indispensables, en nous appuyant sur les recherches de De Ketele pour le choix de la terminologie.

L'évaluation s'avère et s'impose comme une nécessité. Dans la mesure où le but de tout processus d'enseignement est d'aboutir à la maîtrise de nouvelles habiletés cognitives et l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences, l'évaluation permet de confronter un résultat à un objectif. Elle apparaît, en ce sens, essentielle à toute activité de formation et d'éducation (Monteil, 1989). Il existe par ailleurs des distorsions entre le discours et la pratique, la théorie objectiviste et l'application subjectiviste que nous mettrons en exergue.

Dans une seconde partie, nous développerons, en prenant appui sur les recherches en Didactique Des Langues (DDL), les spécificités de l'évaluation en langues étrangères dans le système scolaire. Nous y aborderons la place du CECR, de la notation et des contraintes institutionnelles que le contexte politique actuel impose.

1.1 Les différents types d'évaluation

1.1.1 Les fonctions de l'évaluation

Le *Dictionnaire de l'éducation* (Rayou & Van Zanten, 2017) reprend la distinction classique depuis les travaux de Bloom, Hastings et Madaus (1971) entre les trois fonctions de l'évaluation des apprentissages, telles qu'elles sont communément qualifiées dans les publications françaises : l'évaluation formative, sommative et pronostique.

La fonction de l'évaluation formative consiste d'abord en « l'adaptation des activités d'enseignement et d'apprentissage afin de favoriser la progression des apprenants vers les objectifs de formation » (Rayou & Van Zanten, 2017, p.408). Elle permet en ce sens de faire des choix, prendre des décisions, réfléchir sur les éventuels changements à mettre en place pour améliorer l'enseignement en cours. De Ketele parle de « fonction de régulation » (De Ketele, 2010), terminologie que nous utiliserons dans la suite de notre travail. Cette dernière intervient principalement en cours d'apprentissage et s'intéresse entre autres aux difficultés rencontrées par les apprenants et aux processus motivationnels et cognitifs qui influencent la progression de leur apprentissage. L'erreur y est appréhendée, par son identification et le travail qu'il y a autour, comme un moteur de l'apprentissage.

L'évaluation pronostique permet quant à elle de décider de l'admission ou de la réorientation d'un apprenant ; elle s'applique notamment lors d'un passage dans une classe supérieure, dans un nouveau cursus de formation, vers un niveau mieux adapté, lors d'un passage dans un secteur spécialisé, vers une filière d'études spécifiques etc. De Ketele utilise dans ce cas le terme « fonction d'orientation ». Les enjeux qui y sont associés peuvent s'avérer très importants pour les apprenants ; il apparaît donc essentiel que les décisions prises puissent s'appuyer sur un système d'évaluation pertinent et bien fondé. Ce processus peut également porter sur les prérequis spécifiques aux apprentissages prévus et ainsi permettre d'évaluer les besoins des apprenants, et ce en intervenant en début de séquence, d'année ou de formation.

L'évaluation dite « sommative » est traditionnellement associée à un bilan des « compétences et des connaissances acquises par l'apprenant à la fin d'une étape intermédiaire (par exemple, un semestre) ou d'une étape finale (une année, un cycle pluriannuel) d'un cursus de formation » (Rayou & Van Zanten, 2017, p.408). En s'appuyant sur cette définition, elle se situe à l'interface entre la société et les systèmes de formation. Exprimée le plus souvent sous forme de notes, de commentaires et d'appréciations, elle fait office, dans ce contexte, de document officiel et public. Elle peut en ce sens représenter un enjeu important dans les relations de l'apprenant avec son entourage et agir comme marqueur social. Quels impacts ces étiquetages officialisés ont-ils à court terme sur l'affectivité et le processus d'apprentissage des jeunes ? Quelles sont les répercussions sociales à plus long terme engendrées pour les adolescents ?

De Ketele, pour sa part, distingue les termes « évaluation sommative » et « évaluation certificative ». Il attribue les caractéristiques de l'évaluation sommative telle qu'elles sont décrites dans le *Dictionnaire de l'éducation* à l'évaluation certificative, et associe le terme

« sommative » au concept de *démarche* qu'il différencie de la *fonction*. Il insiste sur l'impact social de l'évaluation certificative car cette dernière atteste officiellement des formations acquises, des compétences, connaissances et savoir-faire de l'apprenant au terme d'une formation.

De Ketele propose ainsi une terminologie différente pour caractériser les fonctions de l'évaluation par rapport à la majorité des publications sur le sujet : fonctions de régulation, d'orientation et certificative au lieu d'évaluations formative, pronostique et sommative. De plus, comme nous l'avons déjà évoqué, il ne consacre pas le terme « sommatif » à une fonction mais à une démarche que nous allons développer dans la deuxième sous-partie.

Les fonctions de l'évaluation concourent ainsi toutes à une finalité générale des processus de formation. Toutefois, nous verrons que si la diversité des pratiques d'évaluation s'avère théoriquement conséquente, intéressante et pertinente à utiliser en fonction de chaque situation et des buts à atteindre, dans la réalité quotidienne, la pratique des enseignants du système scolaire se réduit, pour diverses raisons que nous développerons, à des évaluations certificatives, avec en tête les pratiques de notation, qui impactent à la fois tout l'enseignement et le ressenti psycho-affectif des adolescents.

1.1.2 Les démarches de l'évaluation

De même que l'on peut catégoriser les évaluations par leur fonction, on peut les spécifier par leur démarche. De Ketele les qualifie de démarches sommative, descriptive et herméneutique, termes que nous retiendrons donc dans la suite de notre recherche.

La démarche sommative telle qu'elle est abordée par De Ketele désigne une évaluation notée qui peut être adoptée quelle que soit la fonction de l'évaluation ; on fait la somme des points selon les pondérations attribuées aux différents éléments évalués. Le domaine des langues utilise, particulièrement dans la maîtrise des ressources linguistiques, principalement une démarche soustractive, ôtant des points à chaque incorrection par rapport à la production correcte de base.

« La démarche descriptive consiste à identifier et décrire les éléments ou les caractéristiques de l'objet à évaluer » (De Ketele, 2010, p.28). Dans le cas de la fonction certificative, plutôt que d'attribuer une note, la démarche s'applique à reconnaître et exposer les acquis de l'élève à un

moment donné de son parcours et de les certifier devant les instances concernées sous forme de bulletins descriptifs par exemple. Cette pratique est susceptible d'être rejetée par certains enseignants ou parents qui peuvent se montrer très attachés au système de notation. Pour une fonction de régulation, afin d'améliorer l'apprentissage en cours, il s'agit de percevoir et comprendre les difficultés de l'élève en leur donnant du sens par rapport notamment aux objectifs visés et aux apprentissages antérieurs. Enfin, pour une fonction d'orientation, cette démarche consiste à relever les facteurs qui favorisent une orientation pertinente et réussie pour l'élève, sans utiliser non plus la notation.

La démarche herméneutique, qui sur le plan étymologique signifie « chercher le sens caché derrière les relations entre les phénomènes observés » (ibid., p.29), consiste entre autres à recueillir divers indices – qu'ils soient qualitatifs, quantitatifs ou de sources variées – et à les organiser selon un ensemble cohérent. Ce processus, très régulièrement employé et ce quelle que soit la fonction de l'évaluation, permet par exemple de prendre des décisions en vue d'améliorer un apprentissage, de certifier la réussite d'un stage etc. Il offre la possibilité de préparer de nouvelles actions, comme celle d'élaborer une nouvelle unité didactique en fonction des difficultés observées lors d'un devoir ou bien d'orienter l'élève vers une filière déterminée en fonction de ses intérêts, de l'attention qu'il porte en classe etc.

Dans la réalité, toute évaluation peut s'avérer hybride, aussi bien à propos de la fonction que de la démarche. A titre d'exemple, les évaluations en cours d'année scolaire qui aboutissent à des notes ont à la fois une visée formative (si l'élève prépare le bac par exemple) et certificative (la moyenne du contrôle continu contribue à l'obtention ou non de l'examen final).

Il existe plusieurs classements et typologies pour désigner les diverses formes d'évaluation existantes. Voici à titre d'exemple un tableau récapitulatif de l'analyse de De Ketele, croisant fonctions et démarches.

Fonctions→ Démarches ↓	Orientation <i>Préparer une nouvelle action</i>	Régulation <i>Améliorer une action en cours</i>	Certification <i>Certifier le résultat d'une action</i>
Sommative <i>Mettre une note</i>	Ex. 1 : Attribuer une note à un test de prérequis langagiers Ex. 2 : Orienter un étudiant sur la base d'un dossier de notes scolaires (comme au terme du collège)	Ex. 1 : Attribuer une note à une interrogation en cours d'apprentissage sur les règles d'accord Ex. 2 : Noter sur 10 points un « quizz test » de 10 questions de compréhension sur un texte en cours d'analyse	Ex. 1 : Attribuer une note à une composition française Ex. 2 : Noter en fin d'année un test composite (analyse, conjugaison...)
Descriptive <i>Identifier et décrire</i>	Ex.1 : Identifier parmi 10 prérequis de la lecture, ceux qui sont déjà maîtrisés par un élève du préscolaire Ex. 2 : Identifier dans les questions d'examen de français de l'an dernier les questions qui posent problème	Ex.1 : Repérer dans la classe les élèves qui n'ont pas réussi un exercice individuel de conjugaison pour organiser un tutorat Ex. 2 : Organiser un test diagnostique sur un apprentissage important (voir technique présentée dans le texte)	Ex. 1 : Remplir un bulletin descriptif (cocher dans une liste d'objectifs du cours de français ceux qui sont atteints de façon stable) Ex. 2 : Rédiger un certificat mentionnant et décrivant les compétences langagières acquises
Herméneutique <i>Donner sens</i>	Ex. 1 : Orienter un étudiant vers une filière littéraire sur la base de nombreux indices (résultats scolaires, observations, entretien) Ex. 2 : Analyser finement en début d'année une première dictée et un premier texte libre des nouveaux élèves en vue de préparer les premières séquences	Ex. 1 : Observer et analyser les productions des élèves pendant une séquence de travail individuel en classe Ex. 2 : Analyser les résultats d'un test diagnostique à la lumière d'une analyse de la façon dont les séquences d'apprentissage antérieures ont été réalisées	Ex. 1 : Préparer une réunion de parents sur la base d'un portfolio des productions significatives de ses élèves Ex.2 : Certifier le passage de classe, non seulement sur la base des notes obtenues en fin d'année, mais en tenant compte d'autres indices pertinents

TABLEAU 1. LE CROISEMENT FONCTIONS X DÉMARCHES : QUELQUES EXEMPLES. (ibid., p.30).

Ce tableau traduit une grande variété de possibilités d'évaluation. Dans le contexte scolaire, différentes démarches d'évaluation sont pratiquées pour prendre en compte des indices variés sur la progression des élèves, mais les évaluations sommatives, nous le verrons, occupent une place dominante, dans les faits et dans les imaginaires.

1.2 L'évaluation en langues dans le système scolaire

1.2.1 La domination des évaluations certificatives

1.2.1.1 Le CECR : décalage entre discours et pratiques

Dans le contexte de la mondialisation et des échanges internationaux, le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR), apparu en 2001, a, comme son nom l'indique, visé une harmonisation des niveaux de référence en Europe, s'inscrivant dans la perspective actionnelle qui favorise le développement de la communication entre individus comme acteurs sociaux. Le CECR propose ainsi des descripteurs communs permettant une certification d'un niveau en fonction des compétences acquises.

Dans ce cadre, l'évaluation se trouve au centre des enjeux de l'enseignement. Bien que le CECR favorise théoriquement une ouverture sur des nouvelles pratiques d'évaluation plus formatives, il s'avère que la pratique traditionnelle de notation des devoirs et contrôles, constitutives de l'évaluation sommative scolaire, est restée la plus appliquée. Les pratiques d'évaluation de régulation ou d'auto-évaluation restent marginales, au profit de l'évaluation certificative et de la performance, dont le but est d'amener les élèves à réussir les examens ou les tâches proposées qui vont certifier leur niveau. Les objectifs visés s'en trouvent ainsi réorientés pour faire de la classe de langue un simple lieu d'entraînement aux certifications (Springer, 2015).

L'évaluation certificative s'applique finalement comme une réponse aux obligations institutionnelles. C'est ce que les Anglo-Saxons appellent « *teaching to the test* », soit enseigner pour réussir une certification. Par ailleurs, les niveaux communs de référence décrits dans le CECR, avec les objectifs d'enseignement et les descripteurs de performance, sont les concepts les plus retenus par les responsables politiques et les organismes certificateurs. Les enjeux institutionnels survalorisés et l'augmentation des évaluations certificatives impactent le quotidien des élèves et des enseignants, tous deux inscrits dans une logique évaluative incluant de nombreux tests et certifications effectués par des organismes extérieurs spécialisés. Tout ceci au détriment d'évaluations pédagogiques qui n'auraient aucune incidence sociale et seraient restreintes à l'espace fermé de la classe (ibid.).

1.2.1.2 La notation : intention objectiviste, subjectivité dans les pratiques

Parmi les différentes formes d'évaluation, force est de constater que la notation continue d'être la clé de voûte de nombreux systèmes scolaires. Cette prédominance de la note trouve des explications à différents niveaux.

Tout d'abord, le système de notation se trouve être historiquement le plus ancien. En France, depuis l'ère napoléonienne, la notation qui est privilégiée est celle de 0 sur 20. Autant dire que le repère qu'elle constitue est largement ancré dans les mentalités, y compris dans celles du corps enseignant et des parents d'élèves qui l'ont forcément expérimentée (Huver & Springer, 2011).

La notation chiffrée reste généralement considérée comme objective, précise et juste. Or, plusieurs recherches issues de la docimologie et de la psychométrie ont démontré par l'expérimentation, la subjectivité arbitraire des pratiques de notation. Des sources d'erreur liées à l'évaluateur, à l'évalué ou à la conception de l'épreuve ont été mises en avant. Ainsi, certaines dérives subjectives ont été repérées, comme l'effet de halo (influence de la propreté de la copie, de la participation de l'élève en classe etc.), l'effet de contamination (influence des collègues par exemple), les désirs, les peurs personnels de l'enseignant (corrélation de la réussite de l'élève et la qualité de l'enseignement) etc. De plus, la note, pour un évalué, ne traduit pas nécessairement ses compétences acquises. Cette dimension inter et intra individuelle, une fois repérée, a débouché sur la nécessité d'ajouter de l'objectivité à la pratique de la notation, réduisant cependant l'évaluation à sa dimension sommative, la note étant envisagée comme le bilan d'un apprentissage (ibid.).

La notation est chargée de « significations et d'enjeux à la fois symboliques, psychoaffectifs, sociaux et idéologiques, pour l'ensemble des acteurs concernés, à savoir les enseignants, les apprenants, les parents (dans le cadre scolaire), les institutions, voire la société » (ibid., p.110). Ainsi, la notation chiffrée, considérée comme exacte, voire indiscutable, joue un rôle sécurisant pour les parents, désireux de situer le niveau de leur enfant et ayant eux-mêmes connu ce procédé (Weiss, 1996). La notation est le vecteur de communication essentiel entre le monde scolaire et le monde familial. Comment les élèves vivent-ils cette notation ? Apparaît-elle plutôt comme une sanction, une récompense, un moyen d'évolution ?

Les enseignants voient souvent en elle une précision mathématique rassurante. Considérée comme garante d'égalité de traitement et d'équité de jugement, elle permet de justifier leurs décisions. Ils tentent d'approcher précision et objectivité dans la notation par l'élaboration d'une

multitude d'épreuves, de contrôles, de barèmes etc., qui finissent par devenir pour l'élève l'objet premier de son travail scolaire (ibid.).

La notation impacte tous les acteurs de l'enseignement et de l'éducation. Elle contribue à la comparaison et la compétition à l'école (Cnesco, 2014). Cette culture et cette pratique s'inscrit dans un système scolaire de sélection qui construit des élites scolaires leur donnant accès, plus tard, à une ascension sociale et professionnelle, oubliant les autres.

1.2.2 Le contexte politique et les contraintes institutionnelles

De même que les institutions donnent au CECR une orientation certificative, la première étude du programme international sur les acquis des élèves (PISA), réalisée en 2000, a « modifié le paysage des politiques de l'enseignement au niveau mondial » (Bottani & Vriguant, cité par Huver & Springer, 2011, p.139). C'est devenu le système éducatif dans sa totalité qui est évalué, avec d'une part l'évaluation de la conduite et la régulation des apprentissages qui relèvent de la pédagogie en salle de classe, et d'autre part l'évaluation institutionnelle dont l'objectif principal est de rendre compte de l'efficacité des systèmes éducatifs (Springer, 2015).

Nous sommes donc entrés dans une logique d'efficacité et de rendement des formations linguistiques. Les établissements scolaires, à l'époque de la mondialisation, n'échappent pas à la comparaison et à la compétition intra et internationales. Ils sont en effet notés par des agences de notation dotés d'outils performants pour confronter les résultats des apprentissages et chiffrer leur rendement de manière précise. Chaque pays doit rendre des comptes et justifier de l'efficacité de ses choix éducatifs.

Cette culture du rendement et des contrôles qu'elle implique s'immisce dans les salles de classes. Les enseignants, de plus en plus évalués eux-mêmes, sont touchés par les prédominances obligatoires des évaluations institutionnelles, qui, par ailleurs, rejaillissent sur leur liberté pédagogique et donc sur les conditions de travail de leurs élèves. Quelle marge de manœuvre pédagogique ont les enseignants dans un système où le rendement et les chiffres deviennent les seuls critères de réussite et d'excellence ?

Bien que les évaluations soient des outils pédagogiques riches et variés dont il existe une multitude de formes possibles, une lente dérive s'est installée au profit des évaluations certificatives, avec toujours présent le système de notation, qui ont nécessairement un impact sur le public adolescent. C'est ce que nous allons aborder dans une deuxième partie : le développement personnel de ces jeunes apprenants et leurs interactions avec le système scolaire, spécifiquement dans les pratiques évaluatives.

2. Les apprenants adolescents face à l'évaluation : dimensions psycho-affectives et enjeux sociaux

Le terme « adolescence » vient du latin « adolescere » qui signifie « croître » (Dadoorian, 2007). Période de croissance qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte, globalement entre les âges de 10 à 19 ans, elle est caractérisée par la puberté, c'est-à-dire le développement de la capacité physique à reproduire. Ce bouleversement physique est accompagné d'une évolution psycho-affective et sociale contextualisée par le milieu et la société dans lequel l'adolescent évolue (ibid.). Ces transformations corporelles s'inscrivent dans une construction personnelle et identitaire, une recherche d'autonomisation et d'affirmation de soi. Toutes ces dimensions liées au changement témoignent de l'importance des défis à relever et des ajustements à faire au cours de cette période.

Dans ce contexte de tâtonnement identitaire, l'environnement scolaire, du collège au lycée, joue un rôle important, ne serait-ce que par le temps passé par les élèves, en compagnie des professeurs et des camarades, au sein d'un système véhiculant ses propres normes. Ainsi, l'école ne s'avère pas être seulement un lieu de transmission de connaissances et de savoir-faire intellectuels, mais constitue aussi un lieu social où se jouent une communication et des relations chargées d'affect (Coslin, 2004). Les enseignants se trouvent donc dans la nécessaire obligation de prendre en compte ces particularités, afin de pouvoir délivrer un enseignement adapté, en étant conscients de la répercussion psycho-affective des pratiques évaluatives sur les adolescents.

Pour comprendre et cerner ces interactions, nous développerons dans une première partie les particularités psychologiques et affectives d'un tel public qui peuvent influencer le processus d'apprentissage. Nous aborderons ensuite, dans un second temps, la manière dont ces pratiques prépondérantes du système scolaire actuel influencent leurs apprentissages et au-delà, leur développement personnel.

2.1 Le rôle de l'affectivité dans le processus d'apprentissage des élèves adolescents

Les enseignants le disent eux-mêmes : l'acte d'enseigner et d'évaluer est loin d'être purement cognitif, il est surtout « un acte social et affectif où interviennent les émotions » (Rayou & Van Zanten, 2017, p.60). Ainsi, il convient de s'interroger sur ces paramètres, entrant dans le processus d'apprentissage, et sur la façon dont ils se jouent en salle de classe, pour des individus en pleine mutation et recherche identitaire. Si les recherches actuelles ne perdent pas de vue l'importance des facultés cognitives d'un adolescent dans son apprentissage, elles tiennent également compte des aspects physiques et affectifs. Krashen (1982) a proposé une étude de ces facteurs affectifs essentiels à l'apprentissage : « l'hypothèse du filtre affectif ». Selon lui, pour que l'apprenant travaille dans les meilleures conditions possibles, il doit se sentir détendu, confiant et motivé.

2.1.1 Le lien entre estime de soi et institution scolaire

La notion d'« estime de soi » est incontournable dans toute étude sur les adolescents, tant elle est au cœur de leur développement. Elle désigne « l'ensemble des représentations dont un individu dispose à propos de lui-même, et à l'approbation et à la désapprobation qu'un sujet porte sur lui-même » (Coslin, 2004, p.121) et « le sentiment plus ou moins favorable à l'égard de ce que chacun pense être » (ibid., p.121). Elle se construit avec, d'une part, le sentiment de valeur de soi qui prend racine dès l'enfance par la qualité relationnelle et l'amour entre les parents et l'enfant, permettant de développer un sentiment de sécurité préalable à toute confiance en soi. Puis, d'autre part, par les expériences, les réalisations, le regard de l'extérieur qui s'associent et contribuent au développement de l'image de soi (ibid.). L'estime de soi s'articule ainsi autour d'une image propre à l'individu lui-même, tel qu'il se perçoit de son propre point de vue et autour d'une image sociale, plus extérieure, comme si le sujet se plaçait du point de vue d'un autre. De ce fait, l'adolescent en situation scolaire se situe tout à fait dans cette perspective ; en recherche d'affirmation identitaire au sein d'un nouveau groupe social.

A l'adolescence, si les parents continuent de jouer un rôle important en termes de valorisation (ou de dévalorisation), le regard d'autres personnes significatives prend une place plus conséquente dans le paysage de l'adolescent : les pairs et les professeurs notamment. En ce sens,

le regard que portent les camarades ou l'enseignant.e sur un élève adolescent impacte, d'avantage qu'il ne le ferait chez un adulte, la perception que cet élève a de lui-même. Des recherches montrent que cette estime de soi chez les adolescents est « en grande partie déterminée par l'image « réfléchie » par autrui » (Lehalle, 1988, p.76). Par conséquent, tout ce qui se passe au sein de la classe, les relations avec les pairs, avec l'enseignant.e, les pratiques évaluatives, éducatives, les remarques ou commentaires etc. peuvent être appréhendés comme des paramètres impactant l'estime de soi des élèves et par voie de conséquence le processus d'apprentissage. « Il existe un lien très net entre l'estime de soi et le jugement de l'institution scolaire, c'est-à-dire ici le jugement des professeurs concernant les performances scolaires des élèves » (ibid., p.80). Alors en quoi les évaluations peuvent-elles porter un impact sur la représentation que les élèves ont d'eux-mêmes ? Quels en sont les enjeux pour leur apprentissage ?

La réussite ou l'échec scolaire joue un rôle considérable sur le sentiment de valeur personnelle des élèves. Si les difficultés sont cumulées, ces dernières peuvent conduire à un sentiment de dévalorisation profonde (ibid.). Plus les résultats scolaires baissent, plus l'estime de soi des adolescents baisse (Bressoux, cité par Alcorta, 2008). En effet, « l'image globale qu'un apprenant a de lui-même est affectée négativement par l'obtention de mauvais résultats scolaires » (Rayou & Van Zanten, 2017, p.809).

Une bonne estime de soi apparaît comme une nécessité pour un bon développement psychologique de l'adolescent et comme un postulat de base pour un bon apprentissage. Une faible estime de soi est quant à elle associée à l'anxiété et à des émotions dépressives (Baudier, Cuisinier, Mallet & Meljac, 2003). Par ailleurs, « il existerait un seuil au-delà duquel la dévalorisation liée à l'échec scolaire deviendrait intolérable à la survie psychologique de la personne » (Alcorta, 2008, p.66). En d'autres termes, dans la mesure où l'opinion qu'un adolescent porte sur lui-même est associée aux normes sociales de réussite et d'échec (Coslin, 2004), il semblerait que pour faire face à « une situation permanente de dévalorisation », des jeunes apprenants mettent en place des « stratégies auto handicapantes » opérant comme « des mécanismes psychosociaux de défense » (Martinot, cité par Alcorta, 2008, p.66). Selon les recherches en psychologie sociale, l'une de ces stratégies serait de ne produire aucun ou très peu d'efforts pour attribuer l'échec scolaire à une forme de paresse plutôt qu'à une faiblesse. Les recherches ont aussi repéré que les adolescents, pour se protéger, procèdent à trois types de fonctionnement : ils peuvent contourner la situation d'échec ou de dévalorisation en se comparant avec des élèves plus faibles qu'eux plutôt qu'avec ceux qui obtiennent de bons

résultats, ils essaient d'attribuer l'échec à des éléments extérieurs tels qu'un mauvais enseignement, un manque de sommeil, un surplus de travail etc. et, enfin, ils tentent de se désengager en attribuant une bien moins grande importance à la réussite scolaire. Ces stratégies d'évitement mises en place par les élèves en situation d'échec sont considérées par les recherches actuelles comme « des réactions défensives suscitées par la crainte de l'échec, pour la protection de l'estime de soi et pour éviter des expériences émotionnelles négatives » (Covington, cité par Alcorta, 2008, p.67). L'estime de soi apparaît donc comme une nécessité incontournable à préserver pour maintenir un équilibre psychologique chez l'adolescent. Certaines pratiques scolaires, si elles se montrent particulièrement favorables à certains élèves ayant de bons résultats, peuvent s'avérer pour d'autres une inquiétude, voire une menace, qui peut non seulement perturber l'évolution du jeune, mais aussi diminuer et éventuellement anéantir sa motivation et donc compromettre son apprentissage (Rayou & Van Zanten, 2017).

Une situation d'échec incite donc les apprenants à dévaloriser l'école, se dévaloriser soi-même et à se démotiver. Les stratégies individuelles de protection de soi mises en place par les adolescents en difficulté scolaire les regroupent socialement dans une catégorie de « mauvais élèves » et cette stigmatisation les rend plus enclin à une résistance face à l'institution scolaire et à un désintéressement vis-à-vis des tâches demandées. Les recherches montrent que cette stigmatisation due aux mauvaises notes affecte la performance des élèves, mais aussi la manière dont ils se construisent en tant que personne. Elles peuvent en ce sens impacter leur construction identitaire et leur parcours scolaire et professionnel. Alors comment amener les élèves à asseoir leur confiance et leur estime d'eux-mêmes dans la salle de classe et le cadre scolaire ? Comment limiter l'anxiété ? Comment valoriser leurs compétences ?

2.1.2 La confiance en ses capacités d'apprentissage ou le sentiment d'auto-efficacité

Outre le concept d'estime de soi, des travaux de recherches ont mis en avant un autre paramètre indispensable à une bonne mise en œuvre des apprentissages par les adolescents : le sentiment d'auto-efficacité ou la confiance en ses capacités d'apprentissage (Galand, 2011).

Des recherches anglo-saxonnes ont en effet été réalisées sur le sujet, notamment celles de Eccles (1983) et McCombs (1989), et ont démontré une corrélation élevée entre réussite scolaire

et sentiment d'auto-efficacité des élèves. « Se sentir capable de réussir dans tel ou tel domaine ou telle ou telle tâche est aussi important que de posséder réellement les compétences pour réussir » (Alcorta, 2008, p.65). L'idée commune qui émerge des travaux de recherche est « que la confiance d'un individu en sa capacité à réaliser une tâche donnée détermine en partie la façon dont il va faire face à cette tâche et le niveau de performance qu'il va effectivement atteindre » (Bandura, cité par Rayou & Van Zanten, 2017, p.626). Certains chercheurs ont même affirmé que l'enjeu de ces perceptions est si grand que les capacités qu'un apprenant pense avoir sont plus importantes que ses réelles capacités. Ainsi, quand un élève perçoit positivement ses capacités d'apprentissage et ses performances, il s'engage généralement dans des activités qui lui permettent de développer de nouvelles compétences, de donner du sens à ce qu'il étudie, de persévérer face aux éventuelles difficultés. Un élève en difficulté a plutôt tendance à se désintéresser et se désinvestir pour éviter de faire perdurer ce sentiment d'inefficacité (Rayou & Van Zanten, 2017).

La confiance en soi, profondément ancrée dans ce sentiment d'auto-efficacité, favorise ainsi l'obtention de meilleurs résultats, et réciproquement. Ces derniers ne sont toutefois pas les seuls paramètres jouant sur la confiance d'un adolescent ; il s'agit « aussi et surtout de la manière dont il perçoit réussites et échecs et des implications qu'il en tire concernant ses capacités d'apprentissage » (Galand, 2011, p.155). Par ailleurs, « un sentiment élevé d'auto-efficacité a également été mis en corrélation avec une plus grande motivation, une meilleure persévérance face aux difficultés et une plus grande potentialité à fournir des efforts » (Alcorta, 2008, p.65). Alors quelle est la place des pratiques évaluatives dans le développement de ce sentiment d'auto-efficacité ? Y en a-t-il certaines plus appropriées que d'autres pour le développer ? Quel lien peut-on faire entre ce sentiment et la motivation d'un adolescent pour apprendre et travailler ?

2.2 Les résultats scolaires : impacts psychologiques et sociaux

2.2.1 La comparaison et la compétition entre élèves adolescents : enjeux psychologiques

Les adolescents ont une représentation d'eux-mêmes qui varie en fonction de leurs expériences et du contexte dans lequel ils évoluent, associée à des bouleversements

émotionnels, des ressentis et des comportements inconstants. Cette fluctuation psychologique et affective varie encore davantage avec la comparaison et la compétition entre les élèves qui dominant actuellement dans le système éducatif, par le biais des évaluations récurrentes et notamment des notes (Galand, 2011). Si ces dernières permettent, en effet, de situer les acquis, elles induisent également une logique de comparaison et de classement. De ce fait, si un élève compare ses performances avec celles de ses camarades, ses représentations de lui-même, son estime et sa confiance en lui peuvent être atteints dans un sens ou dans l'autre. Cette comparaison des élèves les uns avec les autres semble d'emblée plus pesante et problématique pour ceux dont les notes sont les plus basses, mais tous peuvent être affectés, « d'autant plus que les étiquetages scolaires tendent à renforcer ces sentiments par le jeu des encouragements et des félicitations, des avertissements et des blâmes » (Coslin, 2004, p.122). Les « pratiques évaluatives », que l'on peut considérer comme l'ensemble des démarches d'évaluation allant simplement de l'acte d'expliquer oralement et brièvement à un apprenant que sa réponse est fausse, à celui de corriger son travail et/ou de lui attribuer une note induisent un contexte dans lequel les apprenants se sentent constamment évalués et conduisent certains à considérer l'école comme une cour de justice plutôt que comme un lieu d'apprentissage (Viau, 2011).

Des habitudes souvent considérées normales et naturelles peuvent également affecter les apprenants : celles de rendre les notes devant toute la classe et dans l'ordre décroissant par exemple, ou bien d'interroger un apprenant au tableau devant tous ses camarades. Ces pratiques quotidiennes sont trop souvent considérées comme insignifiantes alors qu'elles participent à creuser les écarts, stigmatiser les élèves et éventuellement détériorer leur image d'eux-mêmes (Rayou & Van Zanten, 2017). Les évaluations sommatives catégorisent les élèves et contribuent à leur stigmatisation psychologique et sociale. Dans une classe de lycée, on observe souvent d'un côté les « bons élèves », de l'autre les « mauvais élèves ».

Cette stigmatisation spécifique au contexte de l'école prend différentes formes. Les élèves qui reçoivent de mauvaises notes peuvent être considérés comme moins intelligents, plus paresseux etc., autant de stéréotypes qui conduisent beaucoup d'enseignants à leur donner moins d'attention, de soutien pédagogique et à éventuellement les diriger vers une filière professionnelle souvent dévalorisée qui débouche sur des qualifications peu prestigieuses et qui les orientent déjà vers un statut social peu gratifiant. D'autre part, les mauvaises notes peuvent provoquer des formes d'attentes différenciées de la part des enseignants et de ce fait, modifier l'image que les apprenants ont d'eux-mêmes. Le domaine de la psychologie sociale a montré que les élèves considérés comme « faibles » en raison de leurs résultats scolaires appréhendent

davantage les évaluations. Ils les considèrent en effet stressantes et menaçantes puisqu'elles les amènent à percevoir une forme d'infériorité au vu des difficultés rencontrées.

2.2.2 La notation : incidences sur les perspectives d'avenir

Les pratiques évaluatives certificatives sont à la fois les plus appliquées dans le monde scolaire, les plus repérées par les élèves, les enseignants et les parents et les plus sujettes à conséquences. Au niveau institutionnel, il est admis que les notes et appréciations scolaires attribuées par l'évaluation ont une portée émotionnelle sur les élèves adolescents, qui sont particulièrement sensibles aux perceptions qu'ont parents, enseignants et pairs de leurs compétences, notamment quand ils doivent s'orienter progressivement vers un choix de filière parmi une pluralité de formations proposées (Baudier, Cuisinier, Mallet & Meljac, 2003). « Le succès ou l'échec scolaire ont des incidences fortes sur les perspectives d'avenir » (Florin, 2003, p.106). Cette affirmation traduit d'emblée l'impact social des résultats scolaires. Dès l'enfance, les élèves reçoivent des notes qui indiquent explicitement et publiquement où ils se situent en termes de performances scolaires. A l'adolescence, ils en perçoivent de plus en plus les implications sur leur position sociale, dans le futur notamment. Le choix d'un cursus de formation influence, de façon prolongée, le sentiment d'avoir de la valeur en tant qu'élève, mais aussi en tant que personne (Baudier, Cuisinier, Mallet & Meljac, 2003). Certains adolescents s'interdisent en effet d'envisager différentes filières académiques et/ou professionnelles en raison de mauvais résultats scolaires (Lehalle, 1988). On constate ainsi que les évaluations sommatives et certificatives participent à la perception de la valeur qu'un adolescent a de lui-même, induisent une forme de classification et d'étiquetage très tôt dans la scolarité, réduisant les ouvertures et le champ des possibles pour certains, dont les capacités ne sont pas repérées ou valorisées.

Le domaine de l'affectivité est indéniablement à prendre en compte dans le processus d'apprentissage. Tout apprenant est sujet à des variations d'estime de soi ou de sentiment d'auto-efficacité selon les résultats scolaires obtenus, les remarques de son entourage, les facilités ou difficultés rencontrées etc. Les adolescents, au vu de leurs spécificités, le sont encore davantage. Il semble primordial que les enseignants mesurent les conséquences de leurs pratiques éducatives et évaluatives sur leurs élèves. Le système de notation actuellement

dominant a de fortes répercussions en classe sur les adolescents en termes d'estime de soi et de construction identitaire. Il contribue à ancrer l'élève dès son plus jeune âge dans des étiquetages sociaux qui influenceront ses perspectives d'avenir. En effet, l'incidence sociale que les résultats scolaires induisent peut être négative, positive mais rarement neutre dans le monde actuel. Emerge alors la question de la motivation : comment ces paramètres psycho-sociaux-affectifs jouent-ils sur la motivation des apprenants adolescents du système scolaire ? Quelles sont les conséquences sur leur apprentissage en langue étrangère ? C'est ce que nous verrons en troisième partie.

3. La motivation des élèves en contexte scolaire

Le concept de motivation est très vaste et a été largement étudié ces quinze dernières années. Dans la mesure où « la motivation est un état interne qui n'est pas observable directement » (Rayou & Van Zanten, 2017, p.625), les chercheurs ont associé à cette notion une pluralité d'indicateurs qui reflètent un degré d'engagement affectif, cognitif et comportemental. Le degré d'engagement affectif porte notamment sur l'intérêt pour une activité, sur l'anxiété qu'elle produit, l'ennui, la satisfaction etc. Le degré d'engagement cognitif concerne quant à lui la profondeur de l'information, la compréhension d'un travail, la distraction etc. Le degré d'engagement comportemental s'intéresse enfin à l'investissement, la persévérance, le temps de travail, éventuellement l'absentéisme etc. (ibid.). La motivation est ainsi envisagée comme un ensemble de facteurs qui déterminent l'engagement dans une activité, même si la performance et la réussite d'une personne n'est pas uniquement liée à ce dernier. L'un des objectifs majeurs des dernières recherches sur le concept de motivation est de mieux comprendre les processus mentaux qui la régulent. De nombreuses théories, dont celle de Carver et Scheier (1998), partagent l'idée que chaque être humain poursuit un ou des buts et que l'un des éléments fondamentaux qui détermine leur engagement serait l'écart entre leur perception de la situation dans laquelle ils se trouvent à un moment donné et ces buts (ibid.).

Les approches théoriques sur la motivation sont donc abondantes et diversifiées. Nous aborderons dans une première partie les plus pertinentes dans le cas d'adolescents scolarisés en FLE. Nous exposerons les facteurs principaux qui la font fluctuer et les conséquences qu'elle peut avoir sur le processus d'apprentissage. En seconde partie, nous traiterons de l'impact des évaluations scolaires sur la motivation des élèves. Enfin, nous apporterons des exemples de pratiques évaluatives favorisant leur investissement.

3.1 Les phénomènes motivationnels à l'école

Comme l'affirme Fenouillet, « il existe de nombreuses définitions globales de la motivation, desquelles découlent de multiples théories motivationnelles » (Fenouillet, 1999, p.1). Nous présenterons ici celles qui nous ont paru essentielles et éclairantes pour ce travail.

3.1.1 La motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque

Selon Deci (1975), il existe deux grandes formes de motivation ; la motivation extrinsèque et intrinsèque.

La motivation extrinsèque se définit comme provoquée par une cause extérieure aux individus, c'est-à-dire que « le sujet agit dans l'intention d'obtenir une conséquence qui se trouve en dehors de l'activité même » (Fenouillet, 1999, p.1). On pense ici notamment à recevoir une récompense, une forme d'approbation, ne pas se sentir coupable etc. Cette forme de motivation se retrouve très fréquemment dans le monde scolaire, quand un élève travaille pour obtenir une bonne note ou pour que ses parents soient fiers de lui par exemple.

La motivation intrinsèque se manifeste quant à elle par des comportements permettant d'apporter une forme d'autosatisfaction, sans attendre une quelconque récompense. Dans cette situation, l'apprentissage devient une fin en soi. Dans le contexte scolaire, il est moins évident de retrouver cette forme de motivation. On pense par exemple à un enseignant qui serait tenté de dire qu'un élève est intéressé par sa matière car il travaille beaucoup ; si le travail fourni n'est guidé que par la volonté d'obtenir ou d'éviter quelque chose, l'apprenant n'est pas motivé par l'intérêt mais bien par une promesse extérieure à l'activité (ibid.). Dans la mesure où le système scolaire classique actuel met en place de nombreux contrôles et contraintes permettant de suivre et vérifier l'apprentissage des élèves, nous pouvons en déduire que cette forme de motivation est moins présente, voire quasiment absente dans le cadre de l'école. Il semble en ce sens pertinent de s'interroger sur les buts des élèves et les facteurs qui les motivent. Est-ce plutôt la note ou le désir et l'intérêt d'apprendre ?

Ces deux formes de motivation, bien qu'elles se distinguent clairement, ne sont pas complètement hermétiques et peuvent s'avérer interdépendantes. C'est le cas d'un élève qui peut se sentir motivé à travailler scolairement pour diverses raisons telles qu'apprendre ou développer ses compétences, mais qui souhaite aussi faire plaisir à ses parents ou se sentir meilleur que ses camarades. L'élève adolescent centré sur ses préoccupations principales liées à sa période de vie, peut également prioriser des objectifs plus motivants pour lui : s'intégrer dans un groupe, protéger son image etc. au détriment de son investissement pour le travail scolaire (ibid.).

Deci a, par ailleurs, également démontré que la motivation intrinsèque est choisie librement par un individu, alors que la motivation extrinsèque est plutôt vécue comme une contrainte (ibid.). Dans le contexte scolaire, l'intérêt que porte un élève pour une activité est-il le même si

cette dernière est réalisée sous contrainte ? On entend par contrainte la notation, une limitation dans le temps, un enjeu important etc., autant de formes qui sont couramment mises en place dans le système scolaire. Certains chercheurs ont constaté que promettre une récompense à des apprenants pour une activité qu'ils trouvent intéressante à priori entraîne une perte de motivation pour certains (Viau, 2011). Les systèmes de sanctions et de récompenses que les enseignants utilisent agissent directement sur la motivation des adolescents. Les récompenses exercent un effet positif seulement à court terme, et freinent les élèves à se risquer à de nouvelles stratégies, à expérimenter. Certains d'entre eux ne font, en effet, que le minimum demandé par peur de la sanction en cas d'échec. « L'encouragement et la reconnaissance du travail accompli demeurent les stratégies les plus efficaces pour motiver les élèves à manifester de la curiosité intellectuelle » (ibid., p.152).

3.1.2 L'autodétermination des élèves : une des clés de la motivation

Ryan et Deci (2002) ont également démontré l'importance de l'autodétermination sur la motivation. Cette notion renvoie à « l'impression que ce que je fais est le résultat d'un choix personnel ou au contraire d'un contrôle exercé à mon égard » (Rayou & Van Zanten, 2017, p.45). Ainsi, quand les émotions qu'un individu éprouve à l'égard d'une activité et que les représentations qu'il se fait de la situation et de lui-même sont favorables, la motivation de cette personne aura davantage tendance à se développer (ibid.). Les études montrent que plus le sentiment d'autodétermination est grand, plus l'engagement de l'individu est élevé et de qualité. En effet, l'autodétermination représente un continuum qui va de l'absence totale de motivation jusqu'à la motivation intrinsèque, en passant par la motivation extrinsèque qui constituent des paliers, une gradation de différents niveaux d'autodétermination (Fenouillet, 1999). En d'autres termes, une motivation extrinsèque peut amener un individu à avoir des comportements allant de très faiblement à très fortement autodéterminés. A titre d'exemple, si un apprenant travaille uniquement sous la menace d'une sanction, son comportement peut être caractérisé de « très faiblement » autodéterminé puisqu'il arrête de travailler dès qu'il n'y a plus de risque de punition. Si par ailleurs un élève a l'intention de s'orienter vers une filière académique déterminée et difficile d'accès, il sait que ses aspirations dépendent de ses résultats scolaires. Dans cette situation, l'élève travaille pour obtenir de bonnes notes et appréciations qui lui permettront d'atteindre son objectif ; il s'agit là d'une forme de motivation extrinsèque mais

cette fois l'autodétermination de l'élève est plus élevée que dans l'exemple précédent. « L'autodétermination est donc une des clefs de la motivation, qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque » (ibid., p.1). Surveiller les élèves en permanence et/ou les menacer de punition peut détériorer leur sentiment d'autodétermination, alors que leur donner la possibilité de faire des choix ou de participer aux décisions peut accroître celui-ci.

L'autodétermination peut être également associée à la valeur qu'un élève attribue à une tâche. Certains chercheurs, comme Wigfield et Eccles (2002), estiment que cette valeur accordée à une activité est déterminée par la perception que l'individu a de son intérêt, son importance, son utilité, et son coût (Rayou & Van Zanten et Rayou, 2017, p.856). Il apparaît donc nécessaire de mettre en place des méthodes qui rendent utiles les activités aux yeux des apprenants ; on peut, par exemple, faire des liens entre la vie quotidienne et/ou professionnelle et les savoirs scolaires, prendre en compte les centres d'intérêt des élèves en fonction leur âge, leur donner une forme d'autonomie dans le choix des tâches etc. Quel est donc le poids de ces facteurs dans la dynamique motivationnelle des élèves ? Les paramètres émotionnels déterminent-ils la motivation ou en sont-ils la résultante ?

3.2 L'influence des pratiques évaluatives sur la motivation

Un système d'évaluation compétitif et normatif a tendance à pousser les apprenants vers une forme de motivation extrinsèque alors que les évaluations formatives permettent de favoriser une forme de motivation intrinsèque (Alcorta, 2008). Les facteurs d'ordre psycho-affectifs tels que l'estime de soi, la perception de ses compétences et la confiance en ses capacités ont une influence non-négligeable sur le processus d'apprentissage des apprenants adolescents. La question de la motivation se pose alors : comment le registre émotionnel agit-il sur l'investissement des élèves ?

3.2.1 Les impacts psycho-affectifs des évaluations sur l'investissement des élèves

Covington, parmi d'autres chercheurs, a constaté que l'évaluation sommative, et la forme de compétition et comparaison entre les pairs qu'elle engendre, nuit à la motivation des élèves

moyens et faibles, tandis qu'elle motive les plus forts (Galand, 2011). Le sociologue Pierre Merle affirme par ailleurs que les commentaires des camarades ou des enseignant.e.s peuvent induire un sentiment d'humiliation qui participera à une perte de motivation (Merle, 2012). Outre l'attribution de notes, plusieurs recherches mettent en exergue l'influence des formes de jugements et des appréciations sur la motivation. Pour Merle, la relation de cause à effet entre les mauvaises notes et la démotivation scolaire est indéniable : « le sentiment de rabaissement, de droits non respectés, occupe chez l'élève une place centrale, sinon première, dans sa démobilisation scolaire » (ibid., p.12). Il semblerait donc que la motivation soit liée au concept d'estime de soi, si central dans le développement des adolescents.

Si cette motivation atteint un niveau particulièrement bas et que l'élève ne produit plus aucun effort, il peut être confronté à de réelles difficultés et ne plus être en mesure d'obtenir de bons résultats et ce même si/lorsqu'il décide de s'investir à nouveau. Ce phénomène peut conduire à une dévalorisation encore plus prononcée et le faire entrer dans une forme de désengagement dans laquelle l'estime de soi reste protégée mais où la perte de motivation provoque une baisse des performances voire un arrêt complet de toutes formes d'investissement.

3.2.2 L'ouverture sur des pratiques alternatives

Certains chercheurs, comme Déborah J.Stipek et Jere E. Brophy (cités par Rayou & Van Zanten, 2017), ont déterminé plusieurs facteurs sur lesquels les enseignants peuvent agir pour favoriser la dynamique motivationnelle de leurs élèves adolescents : ajuster le système de punitions et de récompenses, faire régner un climat sécurisant pour s'exprimer dans la classe, proposer des activités d'apprentissage adéquates qui exigent des efforts, une confrontation aux difficultés mais qui ne dépassent pas le potentiel des élèves, proposer des pratiques évaluatives justes et diversifiées etc. Dans le même ordre d'idée, présenter une activité comme une opportunité d'améliorer ses compétences, de progresser, plutôt que simplement comme un examen ou une compétition entre les élèves de la classe, peut soutenir la confiance en soi et favoriser la mobilisation et la motivation.

En ce qui concerne les évaluations, la façon dont les résultats sont communiqués peut influencer la manière dont les élèves perçoivent leurs capacités à apprendre (Hesse, 2007). Varier les formes de feedback peut entraîner un intérêt plus fort et de meilleures performances

par la suite, qu'un feedback uniquement sous forme de notes ou d'appréciations générales même si ces dernières sont positives.

De la même façon, une évaluation qui permette de situer les progrès des apprenants plutôt qu'une évaluation qui situe leurs performances les uns par rapport aux autres, comme c'est généralement pratiqué dans les établissements scolaires, serait davantage motivante et encline à favoriser la confiance des apprenants. Il existe des méthodes préconisées pour atténuer les effets des évaluations dont le but est essentiellement de mesurer les connaissances d'un apprenant ou de déterminer si oui ou non il a atteint les objectifs fixés, comme on les trouve si nombreuses dans le système scolaire. Certains chercheurs recommandent plutôt des approches permettant de constater l'évolution des progrès (comme le portfolio), de commenter les travaux au lieu de simplement leur attribuer une note, de susciter la collaboration des apprenants plutôt que de les inciter à se comparer, de proposer des formes d'auto-évaluation etc.

Il semble également essentiel et pertinent de permettre à l'élève de considérer ses erreurs comme des étapes de son apprentissage plutôt que comme des éléments pénalisants à éviter à tout prix (Viau, 2011). Midgley (2002) préconise également, dans le même ordre d'idée, de varier les activités qui aboutissent à des évaluations, de changer régulièrement les groupes de travail en faisant en sorte que ce ne soit pas toujours les mêmes élèves qui se retrouvent ensemble, de rendre les notes aux élèves individuellement et sans les rendre visibles aux yeux de tous, d'individualiser les commentaires, de rendre compte des points faibles mais aussi des points forts et des points à améliorer etc. De même, il semble pertinent de fixer les critères d'évaluation à l'avance pour éviter de juger les élèves les uns par rapport aux autres et ainsi former un classement. Il s'agit en soit de faire en sorte que les élèves ne se focalisent pas simplement sur les évaluations auxquelles ils sont confrontés ni sur leur place dans le classement, mais plutôt sur les progrès qu'ils réalisent et sur les stratégies qu'ils peuvent mettre en place pour s'améliorer, réussir et maîtriser les tâches demandées.

Ces recherches autour des interactions entre la trilogie conceptuelle : évaluation, dimension psycho-affective de l'adolescent en milieu scolaire et motivation ont débouché sur un ensemble de questions, certaines centrales, d'autres périphériques. La suite de notre étude s'applique à trouver des réponses à ces interrogations, des liens entre les éléments abordés, au sein d'une expérience de terrain, dans une classe d'adolescents en FLE du cursus bachibac dans un lycée espagnol, à Barcelone.

PARTIE II
CADRAGE MÉTHODOLOGIQUE

-

UNE ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE ET
ENTRETIENS DANS UN LYCÉE DE
BARCELONE

Afin d'approfondir les relations entre pratiques d'évaluation au lycée en contexte d'apprentissage du FLE, facteurs d'ordre psycho-affectif et motivation des apprenants adolescents, nous nous intéressons au cas des élèves bachibac du lycée Montserrat de Barcelone, en Espagne.

Nous présenterons dans un premier temps le terrain qui a permis la récolte des données ; nous évoquerons certaines spécificités éducatives du système espagnol, de la région de Catalogne puis de l'établissement Montserrat, en portant notre attention sur le bachibac. Nous exposerons dans un second temps la démarche méthodologique utilisée pour interroger l'enseignante FLE des classes bachibac et les apprenants eux-mêmes et ainsi apporter des éléments de réponse à nos différents questionnements. Les choix de données seront présentés et explicités, ainsi que les difficultés rencontrées.

1. Le lycée Montserrat de Barcelone : spécificités et bachibac

1.1 Le système éducatif en Espagne : quelques spécificités

L'Espagne est divisée en 17 régions – les « comunidades autónomas » – chacune ayant un important degré d'autonomie dans le domaine de l'enseignement. La responsabilité éducative est partagée entre ces régions et « l'administration centrale qui, à travers le Ministère de l'éducation, fixe les grandes lignes politiques éducatives pour l'ensemble de la population dans les différentes étapes qui structurent l'éducation » (Nussbaum & Urmeneta, 2010, p.121).

La France et l'Espagne proposent un parcours scolaire relativement similaire de la maternelle au baccalauréat. L'« Educación Secundaria Obligatoria » ou « ESO » s'achève par l'obtention du certificat de « graduado en educación secundaria », de la même façon que le collège en France se clôture par l'obtention du brevet. La réussite à cet examen permet aux élèves qui le souhaitent de poursuivre leur scolarité au lycée où ils y préparent le baccalauréat. En Espagne, cette dernière étape avant l'entrée éventuelle à l'université est appelée « bachillerato » et ne dure que deux années, qui correspondraient respectivement à la première et la terminale en France. Voici un tableau de correspondance entre les termes utilisés pour caractériser les niveaux d'étude des élèves selon leur âge, en France et en Espagne :

Âge	Espagne	France
11	6e de educación primaria	6 ^{ème}
12	1 ^º de ESO	5 ^{ème}
13	2 ^º de ESO	4 ^{ème}
14	3 ^º de ESO	3 ^{ème}
15	4 ^º de ESO	2 nd
16	1 ^º de bachillerato	1 ^{ère}
17	2 ^º de bachillerato	Terminale

TABLEAU DE CORRESPONDANCE ENTRE LES TERMES UTILISÉS POUR CARACTÉRISER LES NIVEAUX D'ÉTUDE DES ÉLÈVES SELON LEUR ÂGE, EN FRANCE ET EN ESPAGNE.

En plus du baccalauréat, les élèves espagnols souhaitant poursuivre leurs études à l'université doivent réussir un examen spécifique appelé « la selectividad ». Les épreuves qui y figurent varient selon la filière choisie, mais l'obtention de la « nota de corte » – la note minimale – est indispensable dans tous les cas pour accéder aux études supérieures. De la même manière qu'en France donc, la politique éducative témoigne de l'importance que portent les résultats et la notation sur les élèves et sur leur avenir académique et professionnel.

1.2 La politique et les pratiques de l'éducation linguistique en Catalogne

L'administration de l'état fixe des directives éducatives pour l'ensemble du territoire, mais les régions conservent une marge de manœuvre pour les appliquer. « Le ministère de l'éducation détermine 65% des contenus du curriculum scolaire dans les régions monolingues et 55% dans les régions bilingues » (Nussbaum & Urmeneta, 2010, p.121). Ce principe conduit à des spécificités régionales et à un important degré d'autogestion pour organiser les formules d'enseignement. A ce titre, la Catalogne impose une reconnaissance officielle du catalan, se traduisant par une obligation pour les élèves d'étudier la langue régionale et sa littérature. A la différence des autres régions exceptées le Pays-Basque et la Galice, dans lesquelles la formation en langue étrangère ne s'articule qu'avec l'espagnol, la Catalogne prévoit des formats d'éducation bilingue dont le catalan est la langue véhiculaire des matières obligatoires. L'espagnol (castillan) peut également servir de langue d'enseignement mais reste majoritairement une langue enseignée au même titre – ou presque – qu'une langue étrangère. Ainsi, la première et deuxième langues étrangères enseignées sont la troisième ou quatrième langue des élèves catalans.

Les régions espagnoles possèdent chacune leurs propres ressources économiques pour mettre en place les directives éducatives définies par l'État. La Catalogne est la région la plus riche d'Espagne et accorde ainsi un budget important à la formation en langues étrangères, répondant par ailleurs à une forte demande. Certaines mesures sont appliquées spécifiquement à l'enseignement secondaire, telles que « le travail par projets et la participation à des programmes européens, ainsi que la formation de professorat » (ibid., p.126). En outre, le nombre d'heures consacrées à l'apprentissage des langues étrangères est légèrement supérieur à celui sollicité par l'administration centrale (ibid.).

Au-delà de la décentralisation du système éducatif à l'échelle des régions, les établissements éducatifs jouissent d'une autonomie pour organiser leur propre politique d'enseignement des langues ; ils établissent notamment le projet linguistique qui détermine les modalités d'enseignement (matières obligatoires enseignées en espagnol ou en catalan), le nombre d'heures consacrées aux langues étrangères, quelles langues étrangères peuvent être choisies par les élèves etc. Ces décisions sont en partie déterminées par le public, les effectifs enseignants et l'entourage sociopolitique (ibid.).

1.3 Le bachibac : programme mixte franco-espagnol

L'une des spécificités du lycée Montserrat de Barcelone, au sein duquel nous avons récolté les données essentielles à notre recherche, est qu'il propose le cursus bachibac. Cette formation s'effectue au cours des deux années de bachillerato, en plus du programme classique que suivent les élèves n'ayant pas choisi l'option. Les étudiants qui ont satisfait les exigences linguistiques nécessaires – soit l'obtention d'un niveau B1 en français à la fin de l'ESO – peuvent choisir ce programme mixte. Ce dernier permet aux élèves d'obtenir une double qualification du baccalauréat catalan et français, et comprend à ce titre un curriculum mixte intégrant les contenus essentiels à la connaissance de la langue et de la littérature française, ainsi que de la réalité historique, sociale, culturelle et politique de la France. Le développement du bachibac est le résultat d'accords conclus par les gouvernements espagnol et français dans le domaine de l'éducation.

Pour valider ce double diplôme, les étudiants doivent obtenir la moyenne (5/10) à toutes les matières du secondaire, avoir suivi les heures de formation en français et les compléments curriculaires établis (un tiers des enseignements sont en français), ainsi que réussir le test externe proposé à la fin de la deuxième année de bachillerato. Cet examen final attestant d'un niveau B2 porte sur la langue et la littérature française (épreuves orale et écrite), et sur l'histoire de l'Espagne et de la France (épreuve écrite) ; pour le valider, les élèves doivent obtenir au minimum 5/10 à l'épreuve de langue et littérature française.

La note finale du baccalauréat classique est composée à 90% de la moyenne des matières étudiées au cours de la deuxième année, et à 10% de la note obtenue au Travail de Recherche (TR). Ce dernier est à réaliser en binôme tout au long de l'année scolaire et constitue un travail théorique et pratique sur un sujet déterminé. Il peut trouver son équivalent dans les Travaux

Personnels Encadrés (TPE) proposés dans les lycées français. La note finale du bachibac est la moyenne pondérée entre la note du baccalauréat classique (qui vaut 70%) et la note globale du test externe (qui vaut 30%).

Les étudiants qui suivent le cursus mixte obtiennent donc deux notes pour accéder à l'université : le relevé de notes (système éducatif catalan) et le baccalauréat (système éducatif français). Ils peuvent utiliser celui qui est le plus avantageux selon le pays dans lequel ils souhaitent poursuivre leurs études supérieures, que ce soit la France ou l'Espagne. Les établissements scolaires sont « entièrement responsables de l'évaluation des élèves, en tenant compte des objectifs fixés dans le curriculum national et régional : il n'y a aucun examen formel avant celui qui permet d'entrer dans les universités. » (Pair, 2005, p.80). Cet examen formel répond, lui, à des modalités exactes fixées par le Ministère de l'Education et disponibles en détail sur le site officiel¹.

Dans le cadre spécifique de notre recherche, les élèves interrogés sont répartis en deux classes : 22 sont en 1^e de bachillerato et 13 en 2^e de bachillerato. Ils ont entre 16 et 18 ans, et sont évalués très régulièrement dans leur quotidien d'apprenants. La majorité de ces derniers est à l'aise en français, paramètre essentiel dans le ciblage du public destiné à être interrogé, car cette facilité linguistique a permis des échanges et une communication sans écueil. Ils ont ainsi choisi de répondre aux questionnaires et aux entretiens individuels proposés directement en français, sans passer par la traduction. Cette initiative marque une forme d'aisance communicationnelle en langue étrangère. Par ailleurs, la récolte de données ne pouvant s'étendre que sur une période relativement courte (deux mois), il a semblé plus pertinent de se focaliser sur un public déterminé pour mener une recherche plus consistante sur le sujet.

¹<http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/batxillerat/baccalaureat>

2. La méthodologie de l'enquête sur les liens entre évaluation et motivation dans le cursus bachibac

Afin de réaliser notre enquête et expérimenter les éléments théoriques de notre étude auprès des élèves bachibac du lycée Montserrat, nous avons tout d'abord affiné les questions de recherche. Nous expliciterons ces dernières dans la partie qui suit, puis nous développerons, dans un second temps, le choix et le déroulement de la démarche appliquée pour recueillir les données.

2.1 Les questions de recherche

Nous tenterons dans un premier temps de cerner, dans la spécificité de notre contexte de terrain, les types d'évaluation qui sont employés, leur fréquence et leur rôle pédagogique et institutionnel.

Nous nous attarderons surtout sur le cœur de notre problématique : le lien entre les évaluations, la motivation et le registre psycho-affectif de l'adolescent. Nous nous demanderons ainsi :

- Comment les élèves vivent-ils les évaluations, et plus spécifiquement les notations ? Comment interviennent-elles sur la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes, sur leur confiance et leur estime de soi ? Sont-elles sources de stress, d'anxiété ?

- Comment les évaluations impactent-elles les liens sociaux des élèves, en contexte intra et extra-scolaire ? Comment les adolescents se situent-ils de ce fait dans leur classe, par rapport à leurs camarades et à l'enseignante ?

- Les évaluations sont-elles perçues par les apprenants de manière plutôt positive ou négative pour l'apprentissage du français et pour leur avenir scolaire ?

- Enfin, les évaluations sont-elles une source de motivation pour eux ? Quel type de motivation induisent-elles ?

La recherche s'intéressera également aux répercussions de la diversité (ou non) des tâches aboutissant à des performances formellement évaluées sur les élèves ainsi qu'à l'incidence des

modalités d'évaluation sur leur motivation, telles que le travail en groupe, le travail oral, le travail à la maison etc.

Elle poursuivra ainsi trois objectifs principaux et complémentaires : rendre compte de l'impact des pratiques d'évaluation orchestrées en bachibac sur la motivation des apprenants adolescents, cibler les impacts psycho-affectifs que peuvent engendrer le système de notation, le cadre de travail et les pratiques enseignantes sur ces apprenants de FLE ainsi que déterminer les relations de causes à effets entre ces trois pôles au sein du lycée Montserrat.

2.2 La conception du corpus : choix et procédure

Pour répondre à ces interrogations, nous avons choisi d'utiliser plusieurs approches de recueil de données qui se complètent et permettent de croiser les résultats obtenus. Cette pluralité de techniques nous éloigne d'une généralisation qui ne respecterait pas l'individualisation des élèves. La présente recherche se veut en ce sens empirico-inductive, c'est-à-dire tournée vers une optique de compréhension de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés, en prenant prioritairement en compte les significations qu'ils ont pour les acteurs eux-mêmes (Blanchet, 2017).

Dans cette perspective, nous avons donc mis en place quatre démarches complémentaires : une observation directe des deux classes de bachibac, un entretien semi-directif avec l'enseignante, un questionnaire auprès de tous les apprenants et des entretiens directifs avec les élèves volontaires.

2.2.1 L'observation directe : carnet de bord

Nous avons commencé la conception de notre corpus par une observation dite « directe », en tenant un carnet de bord dans lequel les informations observables en situation réelle ont été notées. Cette démarche ethnographique – bien qu'exigeante en temps – permet un recueil des pratiques effectives d'évaluation mises en place au sein des classes bachibac. Ce principe offre donc la possibilité de retracer, en termes de comportements descriptibles, ce qui est perçu sur

le terrain spontané ; il offre une vision de l'activité réelle dans les classes et favorise ainsi une analyse des différents aspects considérés.

L'objectif principal de cette démarche étant de saisir les types d'évaluation pratiquées en classe, d'observer les méthodes de l'enseignante et les réactions des apprenants, il a semblé pertinent de noter le maximum d'informations sur le déroulement des cours, en restant le plus fidèle possible à l'évolution des séances. De ce fait, les données ont été classées jours après jours, activités après activités, et ont constitué un outil largement exploitable. L'une des difficultés rencontrées a néanmoins été de participer activement aux activités tout en prenant des notes. Pour remédier à ce problème, nous avons parfois sélectionné des informations plus ciblées : relevé des corrections apportées par l'enseignante (orales, écrites, tableau, interruption etc.) ; relevé des différentes réactions des élèves quand ils reçoivent une note (indifférence, énervement, tristesse etc.) ; liste des devoirs envisagés dans un futur proche et buts de ces exercices etc. Des exemples de ces relevés sont disponibles en **annexe 3**. Cette méthode a donné la possibilité, entre autres, de comparer les pratiques observées avec les discours des acteurs interrogés. Elle a également permis de se reporter à tout moment à une activité ou à une journée particulière pour apporter des informations complémentaires quand l'enseignante ou les apprenants se référaient à un instant spécifique pour expliquer, argumenter ou illustrer un point qu'ils souhaitaient aborder.

2.2.2 L'entretien semi-directif avec l'enseignante de FLE

La deuxième approche méthodologique utilisée a été l'interview de l'enseignante de FLE des deux classes de bachibac sous la forme d'un entretien semi-directif, dans une approche compréhensive (Narcy-Combes, cité par Grosbois, 2007). Cette méthode consiste à lister les thématiques à aborder au cours de la discussion, sans toutefois imposer un déroulement fixe des questions. Cela permet ainsi d'obtenir un discours sur les pratiques, à mettre en relation avec les observations du carnet de bord.

Les questions proposées dans cet entretien ont permis d'aborder les thématiques suivantes :

- Les évaluations que Madame E² met en place au sein de ses classes bachibac : la nature de celles-ci, les moments, les fonctions, les démarches, la fréquence, les contraintes éventuelles, les spécificités bachibac, illustrées par des exemples ;

- La question de la notation, avec l'avis de l'enseignante sur le sujet et ses méthodes, ses techniques de remédiation, ses perceptions vis-à-vis des réactions des élèves dans une ou des situations définies ;

- Ses stratégies de (re)motivation ;

- Sa formation et son parcours professionnel.

Au cours de l'interview, l'ouverture sur un thème particulier est tout à fait possible ; l'interviewée peut choisir de développer autant qu'elle le souhaite une question plus qu'une autre, tant que toutes les thématiques sont abordées. La trame de notre entretien avec la liste des items élaborés en fonction de nos questionnements est disponible en **annexe 4**.

L'entretien s'est déroulé pendant une heure habituellement consacrée à la préparation des cours, dans une salle fermée et sans passage. Les conditions étaient ainsi favorables pour que Madame E se sente à l'aise et puisse parler de manière détendue. L'interaction s'apparentait à la fois à un interview et à une simple discussion. Elle a duré au total 40 minutes, ce qui a permis de renforcer « l'empathie constructive entre le sujet et l'interviewer » (Chardenet, 2017, p.79). La trame de l'interview établie en amont a permis de diriger l'enseignante tout en la laissant assez libre sur la conduite de ses propos. Les questions abordées n'étaient donc pas rigides, que ce soit au niveau de leur ordre ou de leur formulation. Elles ont, en ce sens, donné libre cours à de plus larges développements, ce qui nous a permis de suivre le raisonnement logique de notre interviewée et de l'aider à approfondir certains points abordés. Afin de traiter ultérieurement ses propos, et avec son accord, nous avons enregistré l'intégralité de l'échange, ce qui a facilité la transcription complète de l'entretien (disponible en **annexe 5**).

2.2.3 Le questionnaire transmis aux élèves

Après un croisement de ce dernier corpus dit « semi-controlé » avec le corpus dit « écologique » de l'observation directe, nous avons élaboré un questionnaire à remplir de

² Par souci d'anonymat, nous désignerons l'enseignante de FLE par « Madame E » dans l'intégralité de l'étude.

manière anonyme par chaque élève bachibac. Celui-ci s'est appuyé sur les théories et les recherches développées dans la première partie de notre travail, sur des ressources documentaires, et sur les observations recueillies chaque jour en classe, dans une approche explicative. Cette méthode permet ainsi d'appréhender le discours individuel des apprenants, pour comprendre leurs propres perceptions, saisir leurs différents regards, repérer certains facteurs sociaux et obtenir des résultats qui dépassent la généralisation.

La conception du questionnaire s'est déroulée en plusieurs étapes. Pour élaborer des questions qui permettent d'obtenir des éléments de réponses nécessaires à notre recherche, il a fallu procéder à une identification des marqueurs qui traduisent sur le terrain les concepts de notre problématique. A titre d'exemple :

- Pour déterminer l'impact de l'évaluation sur les adolescents, les marqueurs sélectionnés ont été :

- le stress, la récompense, la comparaison etc. comme dans la question 1 qui suit :

1. Pour toi, les évaluations (notes, commentaires, appréciations écrites et orales, autoévaluation etc.) sont :

- | | | |
|--|--------------------------------------|------------------------------------|
| a. un défi | b. une comparaison | c. la mesure de ton travail |
| d. une aide à l'apprentissage | e. un frein à l'apprentissage | f. utiles pour ta famille |
| g. un mal nécessaire | h. une récompense | i. une source de stress |
| j. la mesure de tes connaissances pour repérer ton niveau et tes intérêts | | |
| k. un moyen pour l'enseignant de répondre à une demande institutionnelle | | |
| l. une source de démotivation | | |
| m. autre (commentaire libre) : | | |
| n. pas d'avis | | |

- la confiance en soi, la satisfaction, l'indifférence etc. comme dans la question 4 :

4. Que fais-tu ou que penses-tu quand tu obtiens une bonne note ?

- | | |
|---|--|
| a. tu le dis à ta famille/tes amis | b. tu ranges ta copie et tu n'y penses plus |
| c. tu as envie de travailler davantage | d. tu relis ta copie avec attention |
| e. c'est un plaisir, une satisfaction | f. ça te donne confiance en toi |
| g. ça te valorise | h. ça t'indiffère |
| i. autre (commentaire libre) : | j. pas d'avis |

- Pour mesurer la motivation, les indicateurs ont été :

- le temps de révision, les recherches personnelles, l'organisation du travail etc. comme dans les questions 11a et 11b :

**11a. As-tu des méthodes personnelles pour réviser un examen oral type Bachibac ?
Lesquelles ?**

- a. répétitions avec un tiers b. recherches annexes c. planification du travail
d. fiches de révisions e. autre (commentaire libre) :
f. pas d'avis

**11b. As-tu des méthodes personnelles pour réviser un examen écrit type Bachibac ?
Lesquelles ?**

- a. travail avec un tiers b. recherches annexes c. planification du travail
d. apprentissage par cœur de notions du cours (type auteurs, citations...)
e. fiches de révisions
f. autre (commentaire libre) :
g. pas d'avis

- Pour traduire le ressenti d'un élève quand il s'exprime en français dans classe de FLE, les marqueurs ont été :

- la comparaison avec une situation extra-scolaire, la confiance en soi au moment de s'exprimer, l'obligation d'avoir à parler, le sentiment d'être jugé etc. comme dans les questions 17a, 17b, 17c et 18 :

17a. Pratiques-tu le français en dehors de l'école ?

- a. oui b. non c. pas d'avis

17b. Si oui,

Avec :

- a. des applications b. les réseaux sociaux
c. un correspondant français d. des membres de ta famille
e. autre (commentaire libre) : f. pas d'avis

17c. Te sens-tu :

- a. plus à l'aise qu'en classe b. plus performant.e
c. ça ne change rien d. c'est plus difficile
e. autre (commentaire libre) : f. pas d'avis

18. Comment te sens-tu quand tu t'exprimes-tu en français dans la classe ?

- a. c'est un plaisir b. c'est une nécessité c. tu te sens en confiance
d. tu te sens jugé.e e. tu as peur de t'exprimer
f. autre (commentaire libre) :
g. pas d'avis

Nous sommes ensuite passés à la formulation des questions, fermées pour la grande majorité, en nous efforçant d'offrir toujours plusieurs possibilités de réponses, allant parfois jusqu'à 14 choix. Cette modalité augmente les chances d'obtenir des résultats plus personnels. En effet, « avec cette ouverture les personnes sentent moins la pression, imaginaire, de chercher la bonne solution : dès qu'une question a plusieurs « solutions », elle ressemble moins à un problème scolaire » (De Singly, 2003, p.73). A chaque question existe en outre la possibilité de rajouter des commentaires pour apporter des précisions ou répondre avec ses propres mots.

Les questions ont été regroupées pour structurer le questionnaire en plusieurs thématiques qui traitent :

- De la perception qu'ont les élèves des divers types d'évaluation auxquels ils sont confrontés, de leurs réactions, en termes d'actions et d'émotions (questions de fait et questions d'opinion) face aux résultats chiffrés (questions 1 à 5b notamment). Elles interrogent plus spécifiquement leur vécu des notations, de leurs erreurs, de leurs capacités scolaires ;

- Du rapport entre les évaluations et leur motivation (questions 6 à 13) ;

- De la nature de leur motivation pour apprendre le français (questions 14 à 18) ;

- De la représentation que les adolescents ont d'eux-mêmes à travers leurs résultats scolaires et la façon dont ces derniers interviennent dans leurs rapports sociaux et dans l'image que peut avoir d'eux l'entourage scolaire et familial (questions 19 à 25).

Enfin, avec nos observations tenues dans le carnet de bord et l'interview de l'enseignante, nous avons fait les derniers aménagements. Après un ultime cadrage sur la forme et la présentation, nous l'avons soumis à titre de test à des lycéens de notre entourage personnel avant de proposer la version définitive aux élèves bachibac. L'intégralité du questionnaire est disponible en **annexe 6**.

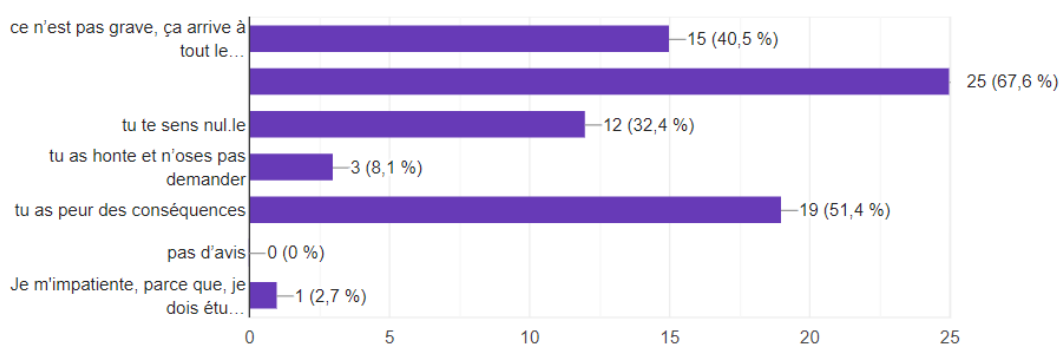
Il est composé au total de 25 questions. La durée estimée pour y répondre est de 20 minutes afin que les jeunes restent concentrés et concernés. Au départ, un exemplaire en version papier devait être transmis aux élèves au cours d'une séance, afin qu'ils puissent le remplir sur place et le rendre directement. Mais, pour des contraintes de temps, cette option n'a pas été réalisable. Nous avons donc basculé sur le Drive et remanié informatiquement le questionnaire grâce à l'outil Google Form afin que les élèves puissent le remplir chez eux par ordinateur. Ce moyen de communication leur a donné la possibilité de prendre le temps nécessaire pour le lire et y répondre sans contrainte. Des consignes claires leur avaient été données au préalable, à l'oral

en classe et à l'écrit dans une courte introduction en haut de page : durée, possibilité de réponses multiples à l'exception de certaines questions où cela était précisé, aucune obligation de réponse en cas de difficulté. Le questionnaire était anonyme, excepté pour les volontaires d'accords de développer leurs réponses en entretien individuel et qui ont donc inscrit leur nom et adresse électronique pour la programmation de rendez-vous ultérieurs. Il leur avait été donné un délai maximum de cinq jours pour renvoyer le questionnaire ; cette date-limite a été respectée.

Nous avons par ailleurs insisté à plusieurs reprises sur le fait qu'il n'y avait pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses, que ces dernières restaient personnelles et confidentielles et que nous serions la seule personne à lire les résultats. Ces précisions nous ont paru indispensables afin que les adolescents ne se sentent pas jugés, qu'ils soient libres de leurs réponses et qu'ils aient la certitude que ces dernières n'influenceraient pas le regard que porte leur enseignante sur eux et sur leur travail. Nous avons par ailleurs laissé la possibilité aux élèves de nous écrire ou de venir nous parler en privé, s'ils avaient des doutes sur une ou des questions, des problèmes éventuels de compréhension etc. Aucun d'entre eux n'est venu nous voir à ce sujet.

L'outil Google Form a permis de faire émerger les résultats sous forme de graphiques. Ces derniers ne faisaient toutefois pas apparaître l'intégralité des réponses et des commentaires donnés par les élèves, comme dans l'exemple suivant :

13b. Si cette situation se produit, comment te sens-tu :



Nous avons donc proposé une nouvelle version incluant les commentaires en intégralité, disponible en **annexe 7**. Cette démarche, associée à un autre réglage sur Google form, a permis de déboucher sur un tableau qui précise toutes les réponses de chaque apprenant à chacune des questions. La pertinence de ce procédé a été de faire des liens et des correspondances entre les différentes réponses d'un même élève. Par exemple, l'élève 1 a donné comme réponse « tu persistes jusqu'à y arriver » à la question 12 : « Dans la vie de tous les jours, si tu rencontres une difficulté, que fais-tu ? ». Le tableau disponible en **annexe 8** nous permet de voir qu'il a

aussi coché « tu abandonnes, tant pis pour cette fois ! » comme réponse à la question 13a : « Si tu es en difficulté pour réviser un contrôle qui a lieu le lendemain, que fais-tu ? » Cela permet de faire converger les résultats et ainsi donner une envergure supplémentaire à notre analyse.

2.2.4 Les entretiens directifs avec les élèves volontaires

A l'issue du questionnaire, nous avons proposé aux élèves volontaires d'explicitier leurs réponses au cours d'un entretien directif où l'anonymat était levé. En effet, quand le questionnaire permet l'explication de certaines conduites, l'entretien livre une forme de compréhension de ces comportements (De Singly, 2003). Ainsi, les questions posées ont été préparées et adaptées individuellement à chaque élève afin d'approfondir les premiers résultats fournis dans le questionnaire. Ces dernières se veulent ouvertes, afin « de privilégier les catégories dans lesquelles les individus perçoivent le monde social, plutôt que de les imposer par les modalités des réponses « fermées » » (De Singly, 2003, p.66).

20 élèves sur les 35 interrogés ont été volontaires pour ce travail d'approfondissement. Ils se sont montrés enthousiastes à cette idée ; nous avons donc programmé un calendrier d'interviews sur trois semaines nécessaires à la planification de tous les rendez-vous. Les entretiens étaient cadrés sur une durée d'une demi-heure afin que les jeunes restent concentrés, tout en offrant une écoute individualisée qui les prenne en compte en tant que personne afin de faciliter l'expression de ressentis personnels. De plus, sur un plan pratique, ce fonctionnement cadrerait avec l'organisation des cours, des salles et de l'emploi du temps des uns et des autres.

Les questions prédéterminées s'énonçaient selon une trame personnalisée dans laquelle les apprenants se retrouvaient en fonction de leurs réponses au précédent questionnaire. Globalement, les commentaires écrits transmis dans ce dernier ont été repris et reformulés en question ouvertes du type « tu dis... peux-tu développer sur ce sujet ? » ou « qu'est-ce qui te fait dire ça... ». Les adolescents ont pu ainsi se les approprier, les développer et y réagir le plus sincèrement possible. Par ailleurs, sur notre trame nous avons noté des pistes de réponses possibles afin de relancer, le cas échéant, les élèves qui n'auraient pas su comment réagir ou qui seraient hors-sujets. Ces suggestions permettaient un déblocage en dernier recours, le but étant de proposer d'abord des questions ouvertes.

Concrètement, le travail ne s'est pas déroulé comme prévu initialement avec chacun des acteurs, en raison de la crise sanitaire du coronavirus qui est venue bousculer toutes ces prévisions. Il a fallu s'adapter à ce contexte exceptionnel et trouver des alternatives de fonctionnement.

Du fait de la fermeture en urgence du lycée et de la réduction de temps qu'elle a imposée, il ne nous a pas été possible d'interviewer que quatre élèves sur place (deux de 1^e de bachelierato et deux de 2^e de bachelierato). Ces derniers sont restés après leur dernière heure de cours et nous avons pu effectuer l'interview dans une salle isolée allouée par le lycée. Après un rappel du cadre des entretiens, avec leur accord, nous les avons enregistrés. Les quatre transcriptions sont disponibles de **l'annexe 9 à 12**³. Après la fermeture de l'établissement, nous avons pris contact avec les apprenants par courriel électronique pour poursuivre le recueil des données. La plupart d'entre eux, sortis précipitamment de la dynamique scolaire, n'a plus souhaité être interviewée. Cinq ont préféré répondre par écrit et quatre autres ont accepté de s'entretenir avec nous par Skype. Nous avons donc réalisé les entretiens-vidéo (deux en 1^e de bachelierato et deux en 2^e de bachelierato) avec les mêmes principes que lors des entretiens en présentiel : rappel du contexte, enregistrement, durée d'une demi-heure, salle isolée et sans interruption. Les quatre transcriptions de ces entretiens vidéo sont disponibles de **l'annexe 13 à 16**. Quant aux cinq autres élèves volontaires pour répondre par écrit, nous leur avons transmis directement nos questions par courriel, en précisant les mêmes indications qu'aux autres. En fichier format Word, ils nous ont rendu leurs réponses sur le même document directement, dans des délais adaptés à chacun. Ces dernières sont disponibles de **l'annexe 17 à l'annexe 21**.

Nous récapitulons dans le tableau de la page suivante toutes les démarches et outils utilisés pour la récolte de nos données :

³ Nous respectons dans toutes les transcriptions la forme des réponses données par les apprenants.

	Étendue des données	Support technique (conservation/construction des données)	Modalité de traitement / compilation
Observation directe des classes	Six semaines	Notes	Carnet de bord (<i>extraits en annexe 3</i>)
Entretien semi-directif avec l'enseignante	Enseignante de FLE Durée : 40mn Au lycée Montserrat	Enregistrement	Transcription intégrale (<i>annexe 5</i>)
Questionnaires transmis à tous les apprenants	25 questions Durée libre A domicile	Voie informatique : Google Form sur le Drive	Résultats sous forme de graphique (<i>annexe 7</i>) et tableau (<i>annexe 8</i>)
Entretiens directifs avec les apprenants volontaires	Quatre entretiens Au lycée Montserrat Durée : une demi-heure	Enregistrement	Transcriptions intégrales (<i>annexes 9 à 12</i>)
	Quatre entretiens par Skype A domicile Durée : une demi-heure	Enregistrement	Transcriptions intégrales (<i>annexes 13 à 16</i>)
	Cinq questionnaires de remplacement par écrit Durée libre A domicile	Document Word	Documents Word complétés (<i>annexes 17 à 21</i>)

Que ce soit en relation directe, par vidéo ou par écrit, les lycéens et l'enseignante ont été très coopérants et ont permis de recueillir des données riches et productives. Si ces dernières s'orientaient souvent dans une direction qui confirmait la théorie évoquée dans la partie 1, elles ont aussi réservé quelques surprises. Nous allons donner tous ces résultats et leur analyse dans le prochain chapitre.

PARTIE III

**ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES
DONNÉES**

-

**PRÉSENTATION ET CROISEMENT DES
RÉPONSES OBTENUES**

1. La démarche de compilation et de traitement des données

« L'analyse des données est l'un des éléments de la recherche qui contribuent à la vérification des hypothèses et/ou à l'établissement de réponses au questionnement de recherche » (Chardenet, 2017, p.82).

Dans le cadre de cette étude, nous proposons un modèle interprétatif qui analyse le contenu de notre corpus. Plutôt que de nous interroger sur la formation linguistique des énoncés en tant que source de signification, nous nous attardons davantage sur la classification des données en réponse à nos questions de recherche élaborées précédemment.

La première étape de notre démarche a consisté à retranscrire les entretiens ; celui avec l'enseignante et ceux avec les élèves volontaires. Ensuite, comme le préconise Bardin (1977), nous avons effectué « une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères préalablement définis » (Bardin, cité par Develotte & Drissi, 2017, p.89). Nous avons ainsi classé tous les éléments de notre corpus par « catégories thématiques qui sont établies en relation directe avec l'objectif de la recherche » (Develotte & Drissi, 2017, p.89), permettant une forme de visibilité qui nous a conduite, après classification et regroupement des arguments distincts et similaires, à nos interprétations. Par ailleurs, nous avons numéroté toutes les interventions des participants aux entretiens pour donner la possibilité au lecteur de s'y reporter aisément, de visualiser les citations intégrées au sein du texte dans leur contexte complet et éventuellement de contester notre analyse.

Nous avons ensuite, dans la même logique, retranscrit toutes les réponses aux questionnaires sous forme de graphiques. La démarche a ensuite consisté à repérer et classifier les arguments qui s'inscrivent dans chaque thématique de recherche.

Les observations tenues dans le cahier ont été soumises au même procédé de classification, et ont été également listées et numérotées pour pouvoir s'y référer.

2. Les pratiques d'évaluation observées en FLE au lycée Montserrat

Les résultats de notre enquête ont montré que les types d'évaluations les plus employées sont hybrides ; elles répondent à la fois à une fonction certificative et à une fonction de régulation. (cf chapitre 1 - 1.1.1.). Ces évaluations permettent entre autres :

- à l'enseignante d'adapter ses cours en fonction des difficultés rencontrées par ses élèves lors des devoirs : « *j'essaie de récupérer tout ce que l'on fait dans les écrits, dans les travaux évalués* » (**annexe 5 i⁴25**) ;
- de préparer les apprenants à l'examen final : « *Dans ma conception d'apprendre pour faire un examen du bac, il faut qu'ils fassent beaucoup de brouillons, beaucoup d'essais, pour voir comment ça se passe et comment ça se fait* » (**annexe 5 i33**) ;
- de leur attribuer une moyenne individuelle qui complétera la note obtenue à l'examen externe. Nous avons en ce sens observé que la quasi-totalité de ces évaluations suivent une démarche sommative. On peut parler ici de « contrôle continu ».

Au minimum une évaluation écrite type bachibac est proposée dans les deux classes chaque semaine : « *Ils savent que le lundi, si j'ai pas averti, il est fort possible qu'ils fassent un texte avec les trois questions auxquelles il faut répondre comme à l'examen bachibac.* » (**annexe 5 i35**). Deux élèves sont également désignés de manière hebdomadaire pour une épreuve orale type bachibac ; des détails sont disponibles en **annexe 3 ref⁵1**. Ces évaluations sont basées sur les mêmes consignes, format et barème que l'épreuve externe. Les critères sont connus par les apprenants qui peuvent donc concentrer leurs efforts et attention sur les éléments pris en compte par les correcteurs : « *les élèves peuvent avoir accès à[...] aux critères d'évaluation* » (**annexe 5 i43**).

Dans son discours, l'enseignante témoigne par ailleurs d'une forme de pression liée à la réussite de ses élèves lors de l'examen externe : « *il y a une pression ENORME, c'est la note de mes élèves (Rire). Moi j'ai 22 élèves cette année en première année, j'ai deux ans pour les préparer, et ils vont passer leur épreuve externe du bac. Et LÀ, je, c'est une auto-pression peut-être, mais c'est vachement important, c'est si mes élèves réussissent au bac ou pas, et quelles*

⁴ i désigne « intervention » et se réfère au tour de parole du numéro associé, dans la transcription.

⁵ ref désigne « référence » et permet de retrouver dans l'annexe le paragraphe associé à l'idée présentée dans le corps du texte.

notes ils ont au bac ou pas [...]. Si jamais j'avais des échecs, beaucoup d'échecs, eh peut-être que ma directrice viendrait me voir et me demanderait qu'est-ce qu'il se passe...» (annexe 5 i79). Cette exigence de réussite influence les méthodes pédagogiques et les évaluations qui répondent souvent à une même logique de validation de l'examen final. Les élèves perçoivent l'impact de cette demande institutionnelle. Une grande majorité d'entre eux (21 sur 35) ont répondu dans la question 1 que « l'évaluation est un moyen pour l'enseignant de répondre à une demande institutionnelle ».

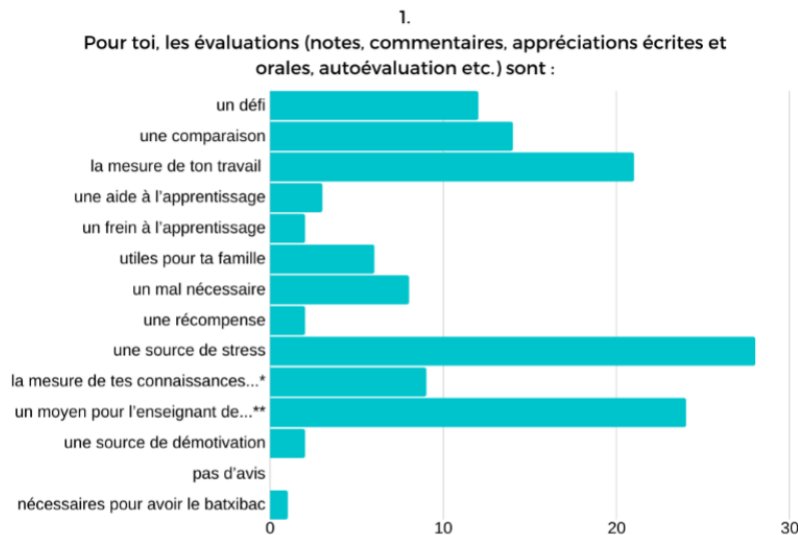
Même si le but reste l'examen final, l'enseignante ouvre ses évaluations et sa pédagogie sur des pratiques alternatives (cf chapitre 3 – 3.3.2), telles que la correction par les pairs (**annexe 3 ref2**), l'auto-évaluation pour l'oral : « *C'est vrai que j'utilise surtout l'auto-évaluation pour l'oral* » (**annexe 3 i73**), l'utilisation de schémas et dessins créatifs (**annexe 3 ref3**), le partage des travaux des élèves comme système d'entraide (**annexe 3 ref4**), le travail en binôme (**annexe 3 ref5**), toujours néanmoins suivi d'une évaluation : « Comme d'habitude à la fin des exposés, Madame E envisage de faire une évaluation pour savoir si tous les apprenants ont écouté et retenu les informations données par les autres groupes » (**annexe 3 ref5bis**).

On perçoit donc la liberté pédagogique de l'enseignante et sa volonté manifeste de diversifier les pratiques « *je prépare des activités plus ludiques ou peut-être différentes* » (**annexe 5 i21**). Ces dernières sont néanmoins réduites par des limites de faisabilité « *j'évalue pas toutes les classes, parce que ce serait vraiment trop fatigant pour moi* » (**annexe 5 i25**) et la nécessité de répondre aux demandes institutionnelles : « *l'objectif, c'est toujours le bac* » (**annexe 5 i21**).

Finalement, nos observations de terrain et le discours de Madame E rendent compte d'une même idée : les évaluations hybrides (de régulation et certificatives) à démarche sommative dominant. L'enjeu premier reste la préparation au bachibac. Toutes les formes d'évaluation convergent vers cet objectif, en utilisant quasiment systématiquement la notation, et plus accessoirement, faute de temps et du fait des demandes institutionnelles, des pratiques alternatives.

3. La perception et le vécu des évaluations par les apprenants

A la question 1 centrée sur le vécu de l'évaluation par les élèves, 28 élèves sur 35 ont répondu que celles-ci étaient pour eux une source de stress.



* la mesure de tes connaissances pour repérer ton niveau et tes intérêts

** un moyen pour l'enseignant de répondre à une demande institutionnelle

Certains apprenants ont complété leurs réponses lors des entretiens en amplifiant le stress par la peur de l'échec :

- « une classe sans notation ça enlèverait la pression sur les élèves et donc ça serait plutôt positif parce que comme ça la peur de l'échec ne serait pas là » (**annexe 13 i9**) ;

ou le blocage :

- « la pression que tu as pour un examen eh te bloque dans certains moments » (**annexe 11 i33**) ;

mettant ainsi en avant les difficultés cognitives liées aux émotions négatives (cf chapitre 2 - 2.1.). L'enseignante confirme cette orientation :

- « je vois par exemple que A1 a peur de sa note parce qu'il ne s'en sort PAS » (**annexe 5 i47**) ;

- « *A2 a très peur de son français, de s'exprimer. Il a très peur, il a un niveau trop juste* » (annexe 5 i13).

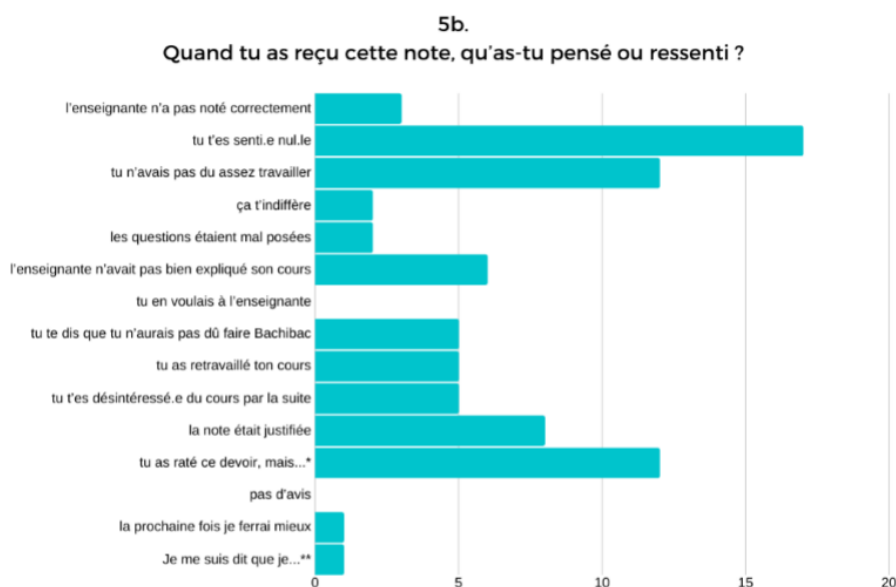
Elle accentue ses propos par la notion d'angoisse ressentie par les apprenants en difficulté :

- « *il avait eu un 4, et ça l'angoissait énormément* » (annexe 5 i15) ;
- « *C'est la note qui l'angoissait énormément* » (annexe 5 i17).

Ces affirmations vont dans le sens de la théorie explicitée en première partie qui fait du lien entre les mauvaises notes et les émotions négatives, comme l'angoisse, qui viennent entraver l'apprentissage et bloquer l'expression en langue étrangère.

Dans le même ordre d'idée, 21 élèves sur 35 diraient oui à une classe sans notation. Ils justifient leur réponse par des commentaires du type : « *je déteste les notes* », « *je crois que les notes sont mauvaises pour nous* » etc. Les arguments apportés renforcent cette assimilation de la note à quelque chose de visiblement désagréable et oppressif. Les nombreuses autres justifications allant dans le même sens sont toutes disponibles en **annexe 7**.

A la question 5b :



* tu as raté ce devoir, mais tu sais que tu as des compétences dans d'autres matières

** Je me suis dit que je devrais faire mieux lors du prochain devoir pour remonter ma moyenne

- 17 apprenants sur 35 se sentent nuls à l'obtention d'une mauvaise note, montrant que les évaluations peuvent toucher à l'identité même de la personne ;

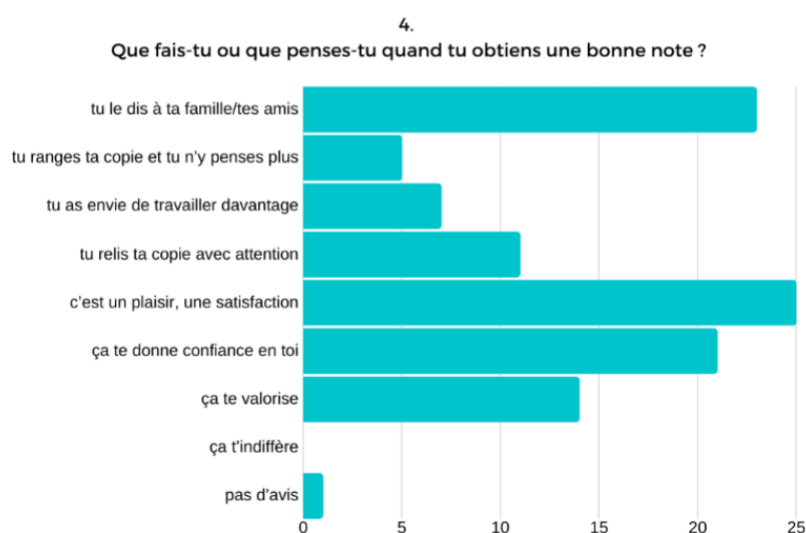
- 12 d'entre eux estiment qu'ils n'avaient pas assez travaillé, repositionnant ainsi à sa juste place l'équation entre le travail fourni et le résultat obtenu ;
- 12 sur 35 sont conscients qu'ils ont des compétences malgré la mauvaise note, relativisant l'impact des résultats scolaires sur la perception de leurs capacités ;
- 25 sur 35 se sentent coupables de ne pas avoir assez travaillé à l'obtention d'une mauvaise note, introduisant l'émotion de culpabilité.

Des élèves interviewés ont lié d'eux-mêmes dans leur discours la note, le stress, le jugement et l'identité :

- « *je pense que ça [une classe sans notation] permettrait d'enlever le stress parce qu'on ne se sentirait plus jugés. Dès qu'on a une mauvaise note on sent que celle-ci fait partie de notre identité, je pense. Par exemple, après d'avoir un 2 moi je me sens un peu débile, franchement.* » (annexe 21 i4) ;
- « *Il y a des personnes à las que ça [les notes] les provoque beaucoup de stress, compétitive et peut provoquer des problèmes d'estime de soi* » (annexe 17 i5).

Ils remettent en cause le nombre d'évaluations et leur articulation entre elles qui sont aussi source de stress : « *je crois que des fois, quelques examens ou épreuves qu'on doit passer sont assez dures et nous causent beaucoup de stress et on devrait les « doser » pour essayer de rendre faire la situation plus facile pour l'élève* » (annexe 18 i3).

A la question 4 :



- 22 élèves sur 35 ont répondu que recevoir une bonne note est un plaisir, une satisfaction ;

- 21 sur 35 disent qu'elle leur donne confiance en eux.

Une bonne note contribue donc à construire une bonne estime de soi et développe la confiance en soi. Comme abordé dans la partie 1, notre échantillonnage montre que le système de notation a tendance à valoriser les bons élèves. L'enseignante va dans ce sens : « *Ils sont très fiers quand ils ont des bonnes notes* » (**annexe 5 i59**).

Aucun d'entre eux n'a exprimé une quelconque forme d'indifférence, que ce soit dans le questionnaire ou dans les entretiens. L'enseignante affirme également : « *j'ai la chance INOUIE d'avoir des élèves qui sont TRES intéressés par la note et[...], il n'y a pas d'indifférence, absolument pas.* » (**annexe 5 i47**).

Quelle qu'en soit la fonction, les pratiques sommatives sont profondément inscrites dans le modèle de pensée des élèves, formatés à ce système depuis le début de leur scolarité :

- « *Dans le système d'aujourd'hui, c'est pas possible ça [une classe sans notation], parce que on doit avoir une note pour l'université* » (**annexe 12 i26**) ;
- « *les notes c'est une façon d'obliger aux élèves d'apprendre* » (**annexe 13 i12**) ;
- « *les notes te forcent à travailler et à maintenir un rythme d'étude dcp faudrait trouver le moyen (changement de mentalité peut être) de maintenir les élèves motivés et travailleurs* » (**annexe 7 q⁶.25b**)

D'autres arguments allant dans le même sens sont très présents dans le discours des apprenants, en **annexe 15** et **annexe 14** aux interventions 10 et 24 par exemple.

Toutefois, certains estiment qu'*« au final ce qui est important est l'apprentissage et le système à notation ne garantit/reflète pas forcément la qualité et quantité de celui-ci (dans l'application et le long terme par exemple) »* (**annexe 7 q.25b**).

Un des apprenants a également déclaré : « *si je fais quelque chose, et j'ai l'impression que je l'ai vraiment réussie, j'ai envie qu'on me mette une note. Si tout à coup que ce n'est pas noté je sens que j'ai travaillé pour rien* » (**annexe 21 i7**). Malgré l'impact négatif que les résultats peuvent avoir, lorsque le travail est bien fait, l'individu approuve la validation, souhaite une gratification et la reconnaissance de son effort. A ce moment-là, la note devient nécessaire pour donner du sens, pour activer la motivation qui interagit avec un renforcement positif de l'estime de soi, qui à son tour favorise l'effort et l'apprentissage.

⁶ q désigne « question ».

Au-delà de la notation, dans les pratiques évaluatives, les adolescents se sont largement exprimés sur le feedback de l'enseignante : « *Ce qui est bien chez elle [l'enseignante de FLE] c'est qu'elle commente un peu les bacs blancs, exercices qu'on a fait, comment ça s'est passé, qu'est-ce qu'elle a préféré machin machin et c'est vrai qu'un moment elle a fait référence à mon bac, à mon travail, entre d'autres hein, j'étais pas la seule, mais voilà c'était positif, elle avait bien[...] on sentait qu'elle avait BIEN lu mon truc, qu'elle avait compris, et après elle a tenu à le partager avec la classe et ça je pense que c'est bien. Et même là elle nous a mis comme eh comme travail à la maison de reprendre nos meilleures copies pour pouvoir les partager tous dans un drive donc en groupe et que chacun puisse voir et ça je pense que c'est une bonne chose, ça m'a marquée positivement parce que voilà, pas tous les profs, normalement la plupart des profs ils te rendent tes copies A PEINE ils te disent quelque chose si c'est bien si c'est pas bien, voilà, ou ils t'écrivent pas de commentaires et c'est vrai que Madame E voilà, elle CORRIGE bien elle te met des commentaires SUR ta copie et ça je pense que c'est intéressant, d'individualiser un petit peu la correction parce que si on te met juste une note t'as l'impression que, je sais pas, qu'ils ont lu ça en OUBLIANT vraiment la personne qu'il y a derrière, tandis que Madame E en faisant bien attention, en mettant des commentaires particuliers, après en re-commentant en classe, en se rappelant de qui a fait quoi et tout je pense que ça me marque TRES positivement, je m'en souviendrai de ça, ne pas oublier l'élève qu'il y a derrière la copie. » (annexe 15 i18).*

Un feedback qui témoigne de l'investissement de l'enseignante et de sa prise en compte individualisée des adolescents a un impact particulièrement positif en termes d'estime de soi et de construction identitaire. Le sentiment de compter en tant que personne à part entière favorise aussi les relations inter personnelles, contribue à créer un contexte de classe dans lequel les élèves se sentent à l'aise, favorable à la motivation, à l'apprentissage et à l'expression en français.

L'enseignante s'efforce de faire un feedback approprié et respectueux : « *Je leur donne sans commenter la note, sans dire quoi que ce soit. Chacun connaît sa note, donc je ne mets pas la note en public, parce que je sais que [jen] a ça les dérange, donc j'essaie de pas le dire. »* (annexe 5 i27).

Plusieurs apprenants mentionnent les sentiments négatifs que peuvent générer le feedback des enseignants. Ils se sentent jugés et démotivés ; ce qui s'avère négatif par rapport à l'objectif premier de l'enseignement/apprentissage.

- « *En plus, quelques professeurs font de comparaisons et cela peut rendre triste un élève qu'a étudié mais n'a pas réussi.* » (**annexe 18 i3**) ;
- « *j'essaie d'obtenir des bons résultats et quand c'est une note baisse par rapport à ce que j'attendais, quelle qu'en soit la raison, les regards des profs rassemblent un jugement ou ils disent « tu peux le faire mieux », sans penser que peut-être c'était difficile ou que j'avais un mal jour... Avec ça, je veux dire qu'ils imposent encore plus de pression (moi-même je me pose déjà) et je crois qu'ils devraient motiver plutôt que décourager. Alors, lié à l'évaluation, c'est très choquant quand on n'obtient pas un résultat qu'on croit « équivalent » à notre travail et en plus le prof, sans connaître notre situation personnel (parce que cette âge et l'entourage familiale n'est pas toujours facile) se sent libre pour juger jusqu'au point de nous faire sentir mal.* » (**annexe 18 i4**).

Ce discours traduit aussi la subjectivité de la notation (cf chapitre 1 - 1.2.1.2) qui ne reflète pas toujours l'ampleur du travail effectué et qui ne prend pas en compte le contexte extérieur parfois difficile dans lequel évolue l'adolescent. Cela peut être vécu comme un jugement arbitraire et une injustice. De même, ces interventions évoquent le besoin d'encouragements, de revalorisation, auquel Madame E s'efforce de répondre : « *Donc eh si A1 a très peur le premier trimestre, parce qu'il a eu un 4, alors il faut que je lui dise « c'est pas grave, il faut que tu étudies mieux que tu apprennes à lire, les textes étaient difficiles, c'est vrai, et il faut que tu t'y mettes mais t'en fais pas ça va s'améliorer, je suis sûre que ça va s'améliorer* » » (**annexe 5 i51**).

Un autre élément qui ressort de nos entretiens est le sentiment d'incompréhension qui découle de certaines formes d'évaluation. En effet, quand les élèves estiment que leurs résultats ne reflètent pas leurs connaissances et compétences, ils remettent en question le sens de la notation : « *Ça m'énerve, tout de même, qu'on donne plus de valeur à la capacité de travail et de mémoriser qu'au niveau qu'on puisse avoir de français. Franchement. J'ai eu un peu mal à encaisser le 7 que j'ai eu en français à cette deuxième évaluation.* » (**annexe 21 i3**).

Les notes et évaluations permettent aux apprenants de situer leur travail :

- « *j'ai envie de voir si le fait de penser que mon travail est bien est une chose vraie ou ce n'est que ma propre perception. Parfois j'ai l'impression que j'ai super bien fait un texte, par exemple. Après, on me met une note assez basse et je me dis « bon, en fait c'était nul ». Je ne sais pas quoi penser, en fait* » (**annexe 21 i7**) ;

- « *Je crois que c'est important d'être évalué de temps en temps pour mieux comprendre les choses.* » (**annexe 7 q.25b**).

L'enseignante témoigne également de cette nécessité de donner du sens aux évaluations :

- « *Je pense que c'est très important qu'ils aient des modèles, surtout quand ça n'a pas marché, qu'ils essaient de voir pourquoi ça n'a pas marché. [jen] a qui posent des questions. « Je ne comprends pas pourquoi tu as mis un 0 sur 2 ou 0 sur 4 », et il faut que j'explique.* » (**annexe 5 i29**) ;
- « *je vois que B vient me voir et il me dit « pourquoi tu m'as mis qu'un 4 alors que j'avais fait ceci cela » »* (**annexe 5 i47**).

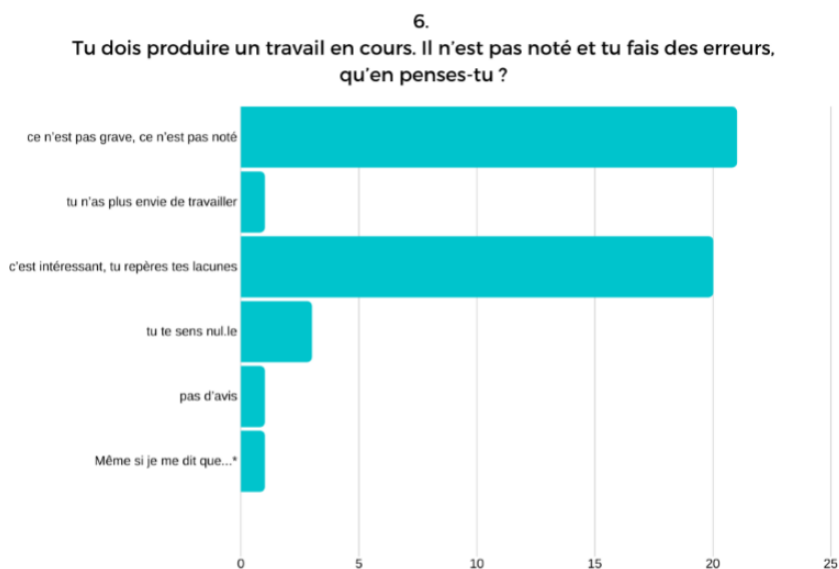
Les évaluations peuvent également permettre de gérer son effort, de comprendre où sont les lacunes à combler. En ce sens, elles quantifient le travail à fournir selon les objectifs visés.

4. Le lien entre apprentissage et évaluation

6 apprenants sur les 13 interrogés expriment que les évaluations convergent vers un apprentissage dont l'objectif est la réussite aux examens, au risque d'une perte de sens de l'apprentissage dans sa globalité. Par exemple :

- « *Cette deuxième année est surtout organisé pour préparer le bac, alors comme je suis autant habituée ça me résulte difficile d'imaginer d'autres types d'épreuves. Pourtant, il y a d'autres types d'exercice que j'aimerais bien* » (**annexe 18 i1**) ;
- « *Ce n'est pas normal qu'on ne donne aucune importance à ce qu'il y a derrière des capacités d'étudier qu'on puisse avoir. Savoir bien étudier et mémoriser ne te rend pas plus intelligent, en fait.* » (**annexe 21 i5**) ;
- « *Si cette situation arriverait [une classe sans notation] ça serait une façon d'apprendre tellement TELLEMENT différente que vraiment je crois que je réviserais autant mais je ne n'aurais pas l'impression de réviser. C'est-à-dire je prendrais beaucoup de, je sais pas, je lirais je pourrais lire des romans en français sans personne qui m'oblige sans personne qui me dit qu'est-ce que je dois lire et quand je dois lire et à quelle heure et quel examen donc je crois que eh par exemple je parlerais avec mon père en français ou un truc comme ça, ce serait beaucoup plus facile et je crois que j'apprendrais beaucoup plus et ce serait beaucoup plus agréable d'apprendre.* » (**annexe 14 i24**).

A la question 6 :



* Même si je me dit que ce n'est pas grave car ce n'est pas noté au fond je sais que je devrais bien le faire car le contenu du devoir est utile pour le futur

- 20 apprenants sur 35 pensent que faire des erreurs en classe peut être intéressant si l'activité n'est pas notée. Ils repèrent ainsi leurs lacunes.

Alors qu'à la question 1 :

- Seulement 3 élèves considèrent que les évaluations (au sens général) sont une aide à l'apprentissage et seulement 2 apprenants estiment qu'elles en sont un frein.

Les élèves perçoivent l'aspect formatif d'une évaluation quand celle-ci n'est pas notée. Dénuée de l'aspect sommatif, il semblerait ainsi que le versant pédagogique de l'évaluation ressorte davantage, permettant aux apprenants de s'en saisir.

Pour 8 interviewés sur 13, les notes exercent une influence sur leur avenir ce qui rejoint notre cadrage théorique (cf chapitre 2 – 2.2.2.).

- « sans parler des effets des notes sur notre avenir » (**annexe 21 i7**),

L'anxiété que les notes peuvent générer pour les apprenants qui ont peur que l'échec puisse impacter leur avenir académique et professionnel se retrouve dans leurs interventions :

- « je veux rentrer dans des études à Madrid où on demande un 9.8 sur 14 et j'ai peur de ne pas y rentrer. Mon avenir est déterminé par mes notes, donc, même si c'est un peu spécial que la note que tu aies en catalan, par exemple, puisse t'empêcher de rentrer

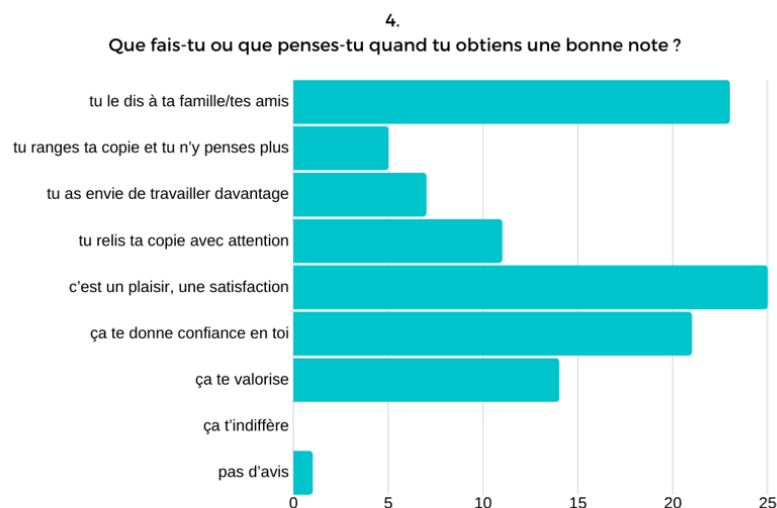
dans une carrière qui n'a rien à voir avec ça. Je ne sais pas si l'idéal c'est ça, que les notes que tu puisses avoir à dix sept ans conditionnent tout ton avenir. » (annexe 21 i5).

L'un des lycéens a indiqué dans le questionnaire que le plus important pour lui est « *la note pour [s]on avenir* ». Cette dernière est considérée comme l'objectif à atteindre pour continuer à avancer dans un système scolaire où règne la compétition et la sélection :

- « *quand je, j'ai mes notes je pense à ma moyenne pour l'université, à mon dossier, à ce qu'ils vont me demander, à ce qu'ils attendent de moi pour eh pour aller ben à l'endroit où voilà où je veux en fait.* » et « *Du coup, voilà, il faut que j'aie des bonnes notes, au-dessus de 15, de 16, si possible. Eh[...] donc voilà quand j'ai un examen et j'ai une note EN DESSOUS de ce 15, normalement je dirais c'est vrai que je pense je me mets un peu plus la PRESSION et je me dis « vas-y faut que le prochain examen la moyenne soit meilleure » (annexe 15 i2).*

5. L'impact des évaluations sur les liens sociaux intra et extra-scolaires

A la question 4 :



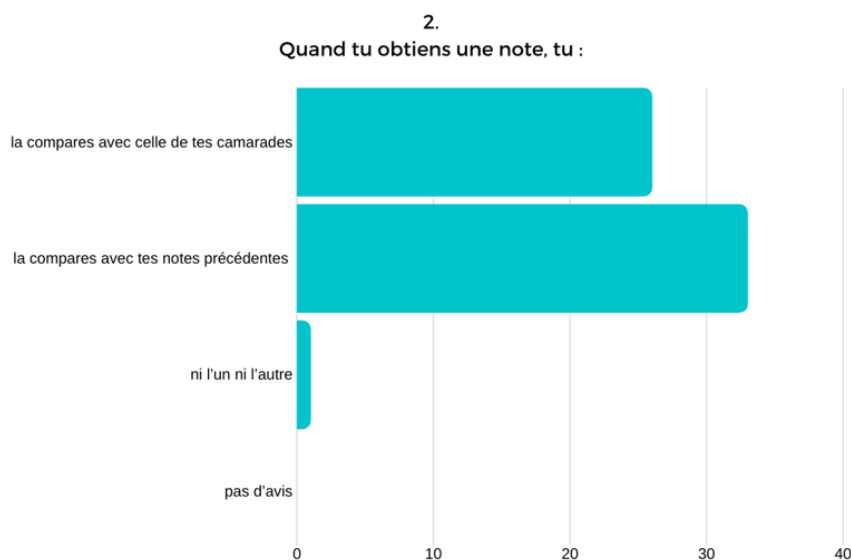
- 23 élèves sur 35 ont répondu qu'à l'obtention d'une bonne note, ils la partagent avec leur famille et leurs amis.

Ce positionnement est confirmé lors des entretiens :

- « *je sais que j'aurai leur reconnaissance [à la famille et aux amis] si j'ai des bons résultats académiques, et pour moi c'est très importante.* » (**annexe 17 i6**) ;
- « *J'étudie pour avoir des bonnes notes et ainsi la reconnaissance de mes amis et ma familles* » (**annexe 20 i5**) ;
- « *je crois que plus ou moins ma famille me fait confiance avec moi, et donc je crois qu'ils ont une bonne image plus ou moins de le travail que je fais et[...] les notes que j'ai.* » (**annexe 11 i24**).

Les évaluations, quand elles sont positives, sont vécues majoritairement comme un moyen de reconnaissance et de valorisation auprès de l'entourage des apprenants. Cela souligne l'importance du milieu familial et/ou amical pour les adolescents et leur besoin d'une identification positive au sein du groupe social, qui va constituer un moteur de motivation et favoriser une bonne estime de soi. D'autres arguments similaires sont disponibles en **annexe 9** et **annexe 13**, aux interventions 38 et 4.

A la question 2 :



- 33 sur 35 élèves disent comparer leur note avec les précédentes ;
- 26 sur 35 la compare avec celle de leurs camarades.

Les apprenants cherchent à évaluer la progression dans leur travail, mais la comparaison des notes entre élèves reste une pratique courante.

Ce comportement est confirmé par l'enseignante qui répond affirmativement à la question « *Est-ce que tu as l'impression qu'ils comparent leurs notes les uns avec les autres ?* » (**annexe 5 i62**).

Dans le contexte de classe, la comparaison des notes avec celles des autres sert aux élèves à situer leur travail :

- « *Mais aussi te jugent [les notes] et te comparent avec la reste. Moi, je suis incapable d'être contente ou triste avec mes marques sans les comparer avec les de certains copains et copines. C'est ma manière de savoir si j'ai un bonne ou une mauvaise marque.* » (**annexe 17 i5**) ;
- « *Quand je reçois une note, j'ai envie de savoir mon positionnement dans la classe parce que ainsi je peux savoir si l'examen a été dur ou facile pour tout le monde ou uniquement pour moi. En fait, je n'ai pas intérêt de savoir la note de quelqu'un d'autre en particulier, je juste envie de savoir si l'examen s'est bien ou mal passé pour la classe en général. Par exemple, si j'ai une mauvaise note et le reste de la classe a une mauvaise note aussi, je sais que l'examen était difficile et que ce n'est pas uniquement ma faute de ne pas avoir assez étudié. Je crois qu'il faut éclaircir que, si j'ai une mauvaise note et il y a d'autres personnes avec la même note, je ne suis pas réconforté par le fait de qu'il y aie d'autres personnes qui sont tristes tout simplement, ce n'est pas la même chose.* » (**annexe 20 i1**).

La comparaison des notes induit une forme de catégorisation et d'étiquetage par les élèves eux-mêmes, participant inconsciemment à un système éducatif déjà stigmatisant. Mais la comparaison, avec la compétition et le jugement qu'elle génère, ne se cantonne pas aux notes ; elle s'immisce de manière informelle dans les actes scolaires et tous les rapports au sein de la classe :

- « *Oui parce que je crois que dans la classe quand on doit faire par exemple un oral, ils sont en train de t'observer et de voir qu'est-ce que tu fais mal et en fait ils sont en train de te noter des fois et c'est comme une pression constante aussi avec tous les gens qui sont en train de te regarder et tout ça donc je crois que c'est comme beaucoup plus beaucoup plus oui beaucoup plus je sais pas comme tu as plus de la pression. Ehm[...]* mais oui hors de l'école par exemple, quand je parle, je sais pas si je vais en France ou[...] j'ai des amis en France ou je parle en français c'est beaucoup plus facile parce qu'ils sont, ils sont pas en train de te juger. » (**annexe 14 i10**).

La pratique du français est plus facile hors du contexte scolaire :

- « *C'est pas jugé mais tu sais que tu es dans la classe, et qu'il y a tout le temps un facteur d'évaluation, que le prof te regarde, t'évalue.* » (annexe 11 i22).

A contrario, le partage des résultats et la correction de ceux-ci par les pairs sont une source d'entraide favorisant les liens entre camarades et les échanges positifs :

- « *D'abord tu faisais une rédaction et après eh la correction se faisait d'élève à élève et ça j'avais bien aimé* » (annexe 13 i20) ;
- « *Par exemple des fois je fais des erreurs et mh[...] mon ami Al me dit « bon ça c'était pas comme ça c'est comme ça » et je crois que c'est très bien* » (annexe 10 i20) ;
- « *ça [le travail en groupe] marchait et moi ça me plaisait parce que c'est ça tout le monde pouvait parler, apporter* » (annexe 15 i8).

L'enseignante partage cet avis : « *Et puis moi j'essaie aussi, quand je les fais travailler en groupe, de mettre un très bon avec quelqu'un qui aurait des petits problèmes, pour qu'ils s'ENTRAIDENT, pour que celui qui est très bon eh[...] enseigne un [pti] peu ou montre à l'autre comment faire.* » (annexe 5 i65).

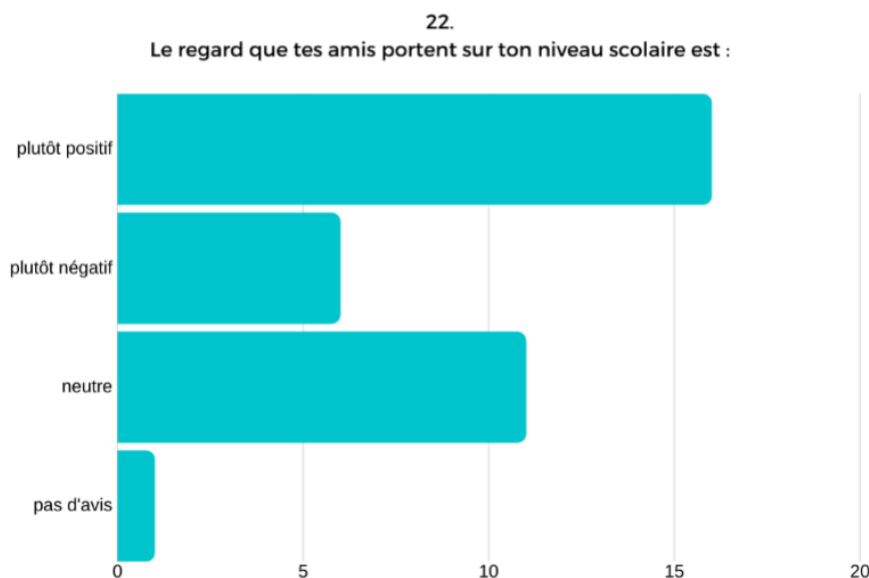
De même, l'enseignante encourage les relations entre les élèves en donnant les moyennes trimestrielles de chacun devant toute la classe et en demandant aux apprenants ayant reçu les meilleures notes d'aider les plus faibles. De plus, elle propose de mettre en commun les travaux les plus réussis pour que les uns et les autres puissent s'en inspirer et s'aider.

L'objectif de réussite scolaire prédomine néanmoins sur le regard du groupe de pairs. En effet, à la question 20 :



- 23 apprenants considèrent que c'est l'évaluation de l'enseignante qui est le plus important ;
- 4 d'entre eux priorisent le regard de leurs camarades.

A la question 22 :



- 16 apprenants considèrent positif le regard que leurs amis portent sur leur niveau scolaire ;
- 11 ont un avis neutre.

La majorité des élèves évolue dans un environnement scolaire dans lequel ils ont une image positive ou neutre à minima.

L'enseignante estime également que les élèves s'associent par affinités et que celles-ci sont construites en partie par les résultats scolaires : « *Ils se mettraient avec leurs copains. Et normalement les copains ils ont à peu près le même niveau.* » (**annexe 5 i69**). Cette affirmation confirme le besoin d'intégration des adolescents dans un groupe social où ils se sentent reconnus.

Ainsi les résultats peuvent agir comme un facteur d'acceptation au sein d'un groupe de pairs : « *Mes amis sont très compétents à niveau académique. Pour moi, c'est très important d'avoir des bons résultats académiques parce que sinon que me sens que je ne suis pas à leur hauteur. Je croie que c'est pour me sentir acceptée dans mon cercle social.* » (**annexe 17 i4**).

6. L'interdépendance entre motivation et évaluation

A la question 16 :



* ça m'estresse car je sens que je dois faire mieux sinon je ne vais pas réussir le bachibac.

** c'est clair qu'il faut pratiquer le type d'évaluation du bac mais d'autres formes d'évaluation serait les bienvenues aussi car ça diversifie tes apprentissages aussi

- 28 élèves sur 35 pensent « tant mieux j'aurais plus de chances de réussir mon examen » ;
- 4 auraient apprécié des formes d'évaluation plus diversifiées.

L'objectif majeur est d'avoir son bac et donc toutes les évaluations qui permettent de travailler dans ce but sont appréciées et motivantes.

Les demandes d'aides ou de conseils sont aussi orientées dans cette finalité, avec des questions du type « on peut dire ça ou ça pour le bac ? ».

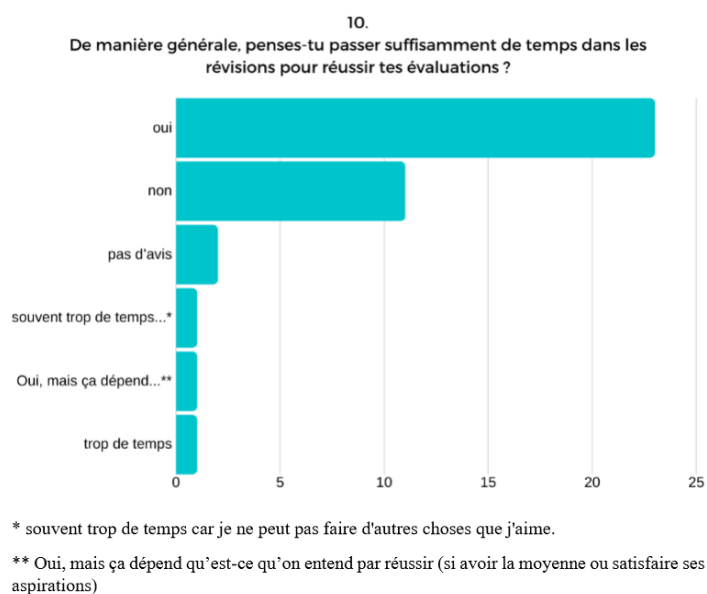
8 apprenants sur 13 interrogés manifestent une motivation extrinsèque avec une autodétermination élevée (cf chapitre 3 – 3.1.2.) dans la mesure où certes ils travaillent pour les notes, mais en suivant l'objectif d'un projet bien plus étendu, important et sur la durée : « Ça [le bachibac] peut m'aider en termes de prestige mais en soit ça ne va pas vraiment m'aider quoi. C'est pour le prestige et pour les notes » (**annexe 16 i4**). La motivation s'inscrit en effet dans une perspective plus large, dans un projet de vie, universitaire ou professionnel :

- « J'étudie le français seulement pour avoir des possibilités de choses pour le futur » (**annexe 11 i29**) ;

- « *j'aime beaucoup voyager et apprendre de nouvelles choses, d'autres cultures, d'autres pays. Donc, je me suis dit que le bachibac était utile pour moi, et même beaucoup dans le futur, parce que je crois que dans le futur, je vais faire quelque chose de x international ou européen ou de politique, donc que le français, comme c'est la langue diplomatique en Europe, ce serait intéressant* » (annexe 9 i2) ;
- « *à la fin on est des adolescents, on est pas trop motivés, on a des autres motivations qui passent par-dessus de ça, au-dessus de réviser et se motiver en révisant. Mais bon moi j'ai la motivation que c'est de devenir médecin, donc, ehm[...], pour faire cela même si j'ai d'autres motivations qui passent au-dessus d'étudier comme être avec mes amis par exemple, pour arriver à être médecin je dois étudier, j'ai donc de la pression, donc peut-être je suis encore plus ennuyée car je peux pas être avec mes amis parce que je DOIS avoir une bonne note.* » (annexe 12 i26).
- « *En premier lieu je travaille pour avoir une bonne note à la fin de l'année et pouvoir avoir une bonne moyenne qui me permette d'entrer à la carrière universitaire que je voudrai. En second lieu, je travaille pour avoir ma propre satisfaction, j'aime être un bon élève dans les matières qui sont très importantes pour moi* » (annexe 20 i5).

L'intérêt prioritaire reste axé sur les obligations scolaires et académiques mais la satisfaction de soi est également une motivation qui va rentrer en jeu dans la construction identitaire.

A la question 10 :



- 25 élèves sur 35 disent passer suffisamment de temps dans leurs révisions pour réussir leurs évaluations.

Cette adaptation du temps passé pour être dans la réussite témoigne que les résultats scolaires exercent une stimulation.

La volonté d'obtenir des bonnes notes rendent les apprenants motivés extrinsèquement :

- « *Les notes c'est une motivation et si t'enlèves cette motivation, je sais pas, je sais pas* » (**annexe 13 i12**).

La concentration est un marqueur d'optimisation des capacités ; les élèves sont plus rapides et performants :

- « *C'est vrai que la pression que tu as pour un examen te fait être un peu plus eh concentré et[...] plus rapide pour faire les choses* » (**annexe 11 i33**).

Elle permet de la persévérance :

- « *Ma satisfaction est d'apprendre et je veux aussi être bien noté parce que c'est ça la façon de travail de le système scolaire. C'est peut-être pour ça que j'abandonne moins vite quand je suis noté* » (**annexe 19 i2**).

Pour un autre, il s'agit d'une motivation intrinsèque altérée par le système :

- « *Je crois que l'intérêt pour les choses on les trouve dans les choses elles-mêmes et moi je veux apprendre pour l'intérêt de savoir et de connaître, pas pour les notes. Dans le système de maintenant on est obligés de penser aux notes* » (**annexe 19 i3**).

Sans la notation, fortement ancré dans les repères scolaires, la motivation baisserait :

- « *je trouve qu'éliminer complètement la notation serait un peu comme éliminer les lois dans la rue. Moi, par exemple, je fais les devoirs quand j'en ai ou j'étudie quand j'ai un examen, mais quand je n'en ai pas, cela me résulte difficile d'avancer* » (**annexe 18 i3**).
- « *s'il [le système de notation] n'était pas là je suis assez sûre que je ne ferais plus rien du tout. Il faut être vraiment travailleur pour accéder à travailler sans avoir une note* » (**annexe 21 i7**).

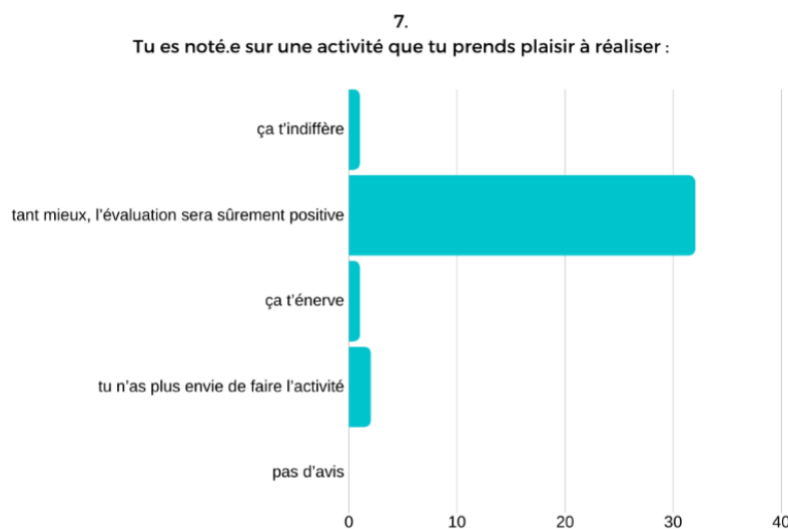
La note est l'objectif poursuivi, au-delà parfois de l'apprentissage :

- « *lors de l'examen je vise que eh je VEUX avoir ma moyenne, en fait je m'ENFOUS si au final après l'examen je vais m'en rappeler ou pas ou si je sais, si j'ai vraiment intégré les concepts. Genre même si je dois apprendre MECANIQUEMENT, sans vraiment COMPRENDRE pour avoir la bonne note à l'examen voilà c'est mon objectif. Ça m'est égal si j'ai pas vraiment appris.* » (annexe 15 i6).

Selon la note obtenue par l'apprenant, celle-ci est appréhendée comme une source de démotivation, notamment quand l'effort fourni ne produit pas les résultats escomptés :

- « *Je cherche aussi à voir si l'effort que j'ai mis en étudiant a valu la peine et si la méthode que j'ai utilisée pour étudier a marché ou pas. Ce qui me décourage pas mal c'est de voir que beaucoup de fois le temps que j'ai dédié à étudier ne m'a pas aidé à avoir une meilleure note. Du coup je me demande pourquoi j'étudie si le résultat est le même ou pire.* » (annexe 21 i1).

A la question 7 :



- 32 élèves sur 35 sont satisfaits d'être notés sur une activité qu'ils prennent plaisir à réaliser.

Ils associent donc plaisir et bénéfice, ce qui infirme les propos théoriques de la partie I (cf chapitre 3 – 3.2.1.). Seuls deux apprenants témoignent d'une baisse d'intérêt lié au caractère obligatoire de l'activité :

- « *Ouais ben en fait eh si je pense à une activité que j'aime faire et en fait c'est noté j'ai toujours l'impression qu'on m'OBLIGE et qu'on me met du STRESS et de la PRESSION donc eh, en tout cas pour moi, ça fait l'effet que j'ai plus tellement envie de[...] j'ai pas tellement envie de faire l'activité au final* » (**annexe 16 i12**) ;
- « *Je crois que le fait d'être noté sur une activité que j'aime ne me plaît pas car cette activité devient plus une obligation qu'un sujet d'intérêt personnel ou même de loisir. Ce n'est pas que j'arrive à déplaire l'activité, mais je la vois d'une autre façon, une façon différente et plus obligée, je suis pas aussi libre* » (**annexe 19 i1**).

Ainsi, pour les apprenants, l'aspect formel et imposé d'une évaluation notée motive et stresse à la fois. Celles non notées sont rattachées davantage à une idée de plaisir, d'apprentissage, moins stimulantes et moins stressantes, mais paraissent plus créatrices et plus agréables.

Par ailleurs la multiplication des évaluations certificatives et sommatives entraîne un rythme et une pression qui marque un essoufflement cognitif et psycho affectif nuisible à l'individu, à sa motivation et aux apprentissages :

- « *je crois que quand tu es évalué tu es sous pression, au lieu d'apprendre alors tu te sens pressonné donc tu n'as pas envie d'apprendre ce que tu veux et en plus ehm c'est comme qu'il y a tout le temps cette pression d'avoir plus de notes plus de notes plus de notes* » (**annexe 14 i2**).

De plus, une des motivations pour travailler qui ressort également de ces résultats est la relation interpersonnelle avec l'enseignant. La confiance et l'encouragement sont décrits comme des facteurs stimulants :

- « *Quand t'as un professeur qui semble t'apprécier, voir du potentiel en toi, t'as envie de lui démontrer quelque chose. Je ne sais pas, moi c'est ce qui me motive le plus. Quand t'as un professeur qui te fait sentir qu'il attend vraiment quelque chose de toi, tu n'as pas envie de le décevoir* » (**annexe 21 i9**).

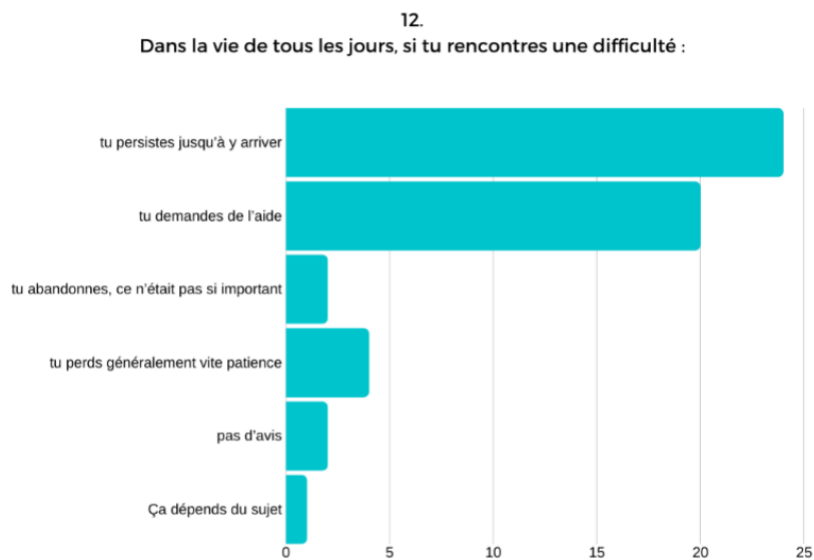
Une ouverture sur des pratiques diversifiées apparaît comme une source de motivation supplémentaire. Par exemple, la progression de l'élève pourrait être notée au lieu du but final à atteindre :

- « *je comprends que à la fin on doit tous avoir plus ou moins le même niveau mais moi je proposerais comme ce qu'on fait en sport, on fait eh les l'évaluation c'est en fonction du progrès par rapport à ton niveau initial* » (**annexe 10 i28**) ;

ou les évaluations en groupe :

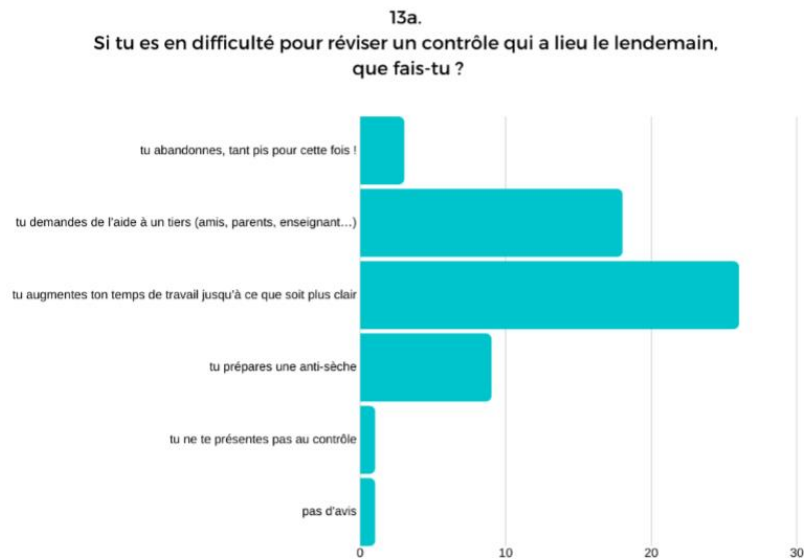
- « *Ce que je trouve ennuyant c'est de faire ce type d'évaluation individuellement souvent. Je comprends que cela nous aide évidemment pour l'examen final, donc ce sera avec cette structure, mais peut-être j'aimerais alterner quelques évaluations individuelles avec des autres en binômes ou en petits groupes.* » (**annexe 18 i1**) ;
- « *il y a toujours le travail en groupe et les présentations à l'oral que je préfère faire et voilà. Je préfère ça plutôt qu'avoir des questions comme d'habitude* » (**annexe 16 i22**).

A la question 12 :



- 24 élèves sur 35 persistent face à une difficulté rencontrée dans la vie de tous les jours ;
- 2 abandonnent.

A la question 13a :



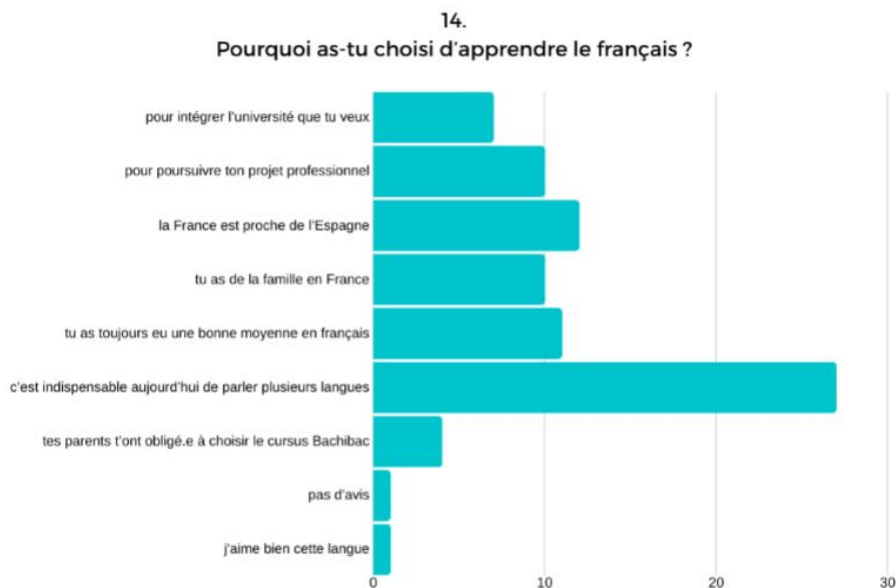
- 26 sur 35 augmentent leur temps de travail en cas de difficulté pour réviser un contrôle qui a lieu le lendemain ;
- 3 abandonnent.

12. Dans la vie de tous les jours, si tu rencontres une difficulté :	13a. Si tu es en difficulté pour réviser un contrôle qui a lieu le lendemain, que fais-tu ?
tu persistes jusqu'à y arriver, tu demandes de l'aide	tu augmentes ton temps de travail jusqu'à ce que soit plus clair
tu persistes jusqu'à y arriver	tu abandonnes, tant pis pour cette fois !
tu persistes jusqu'à y arriver	tu augmentes ton temps de travail jusqu'à ce que soit plus clair
tu persistes jusqu'à y arriver, tu demandes de l'aide	tu augmentes ton temps de travail jusqu'à ce que soit plus clair, tu prépares une anti-sèche
Si je sais que je finirai par y arriver je persiste, sinon non	tu augmentes ton temps de travail jusqu'à ce que soit plus clair, tu prépares une anti-sèche
tu persistes jusqu'à y arriver, tu demandes de l'aide	tu demandes de l'aide à un tiers (amis, parents, enseignant...), tu augmentes ton temps de travail jusqu'à ce que soit plus clair
tu persistes jusqu'à y arriver, tu demandes de l'aide	tu demandes de l'aide à un tiers (amis, parents, enseignant...), tu prépares une anti-sèche
tu persistes jusqu'à y arriver, tu demandes de l'aide	tu demandes de l'aide à un tiers (amis, parents, enseignant...), tu augmentes ton temps de travail jusqu'à ce que soit plus clair
tu persistes jusqu'à y arriver, tu demandes de l'aide	tu augmentes ton temps de travail jusqu'à ce que soit plus clair
tu persistes jusqu'à y arriver, tu demandes de l'aide	tu demandes de l'aide à un tiers (amis, parents, enseignant...), tu augmentes ton temps de travail jusqu'à ce que soit plus clair
tu persistes jusqu'à y arriver, tu demandes de l'aide	tu demandes de l'aide à un tiers (amis, parents, enseignant...), tu augmentes ton temps de travail jusqu'à ce que soit plus clair
pas d'avis	tu abandonnes, tant pis pour cette fois !, tu prépares une anti-sèche
tu demandes de l'aide, tu perds généralement vite patience	tu demandes de l'aide à un tiers (amis, parents, enseignant...), tu augmentes ton temps de travail jusqu'à ce que soit plus clair, tu prépares une anti-sèche
tu persistes jusqu'à y arriver	tu ne te présentes pas au contrôle
tu persistes jusqu'à y arriver	tu augmentes ton temps de travail jusqu'à ce que soit plus clair
tu persistes jusqu'à y arriver, tu demandes de l'aide	tu demandes de l'aide à un tiers (amis, parents, enseignant...), tu augmentes ton temps de travail jusqu'à ce que soit plus clair
tu persistes jusqu'à y arriver	tu abandonnes, tant pis pour cette fois !
tu persistes jusqu'à y arriver	tu augmentes ton temps de travail jusqu'à ce que soit plus clair
tu persistes jusqu'à y arriver	tu augmentes ton temps de travail jusqu'à ce que soit plus clair, tu prépares une anti-sèche
tu persistes jusqu'à y arriver, tu demandes de l'aide	tu demandes de l'aide à un tiers (amis, parents, enseignant...), tu augmentes ton temps de travail jusqu'à ce que soit plus clair
pas d'avis, Ça dépend du sujet	tu demandes de l'aide à un tiers (amis, parents, enseignant...), tu augmentes ton temps de travail jusqu'à ce que soit plus clair
tu perds généralement vite patience	tu demandes de l'aide à un tiers (amis, parents, enseignant...), tu augmentes ton temps de travail jusqu'à ce que soit plus clair
tu persistes jusqu'à y arriver	tu augmentes ton temps de travail jusqu'à ce que soit plus clair
tu demandes de l'aide, tu perds généralement vite patience	tu demandes de l'aide à un tiers (amis, parents, enseignant...), tu augmentes ton temps de travail jusqu'à ce que soit plus clair, tu prépares une anti-sèche
tu persistes jusqu'à y arriver, tu demandes de l'aide	tu demandes de l'aide à un tiers (amis, parents, enseignant...), tu augmentes ton temps de travail jusqu'à ce que soit plus clair
tu persistes jusqu'à y arriver, tu demandes de l'aide	tu abandonnes, tant pis pour cette fois !
tu abandonnes, ce n'était pas si important	tu demandes de l'aide à un tiers (amis, parents, enseignant...), tu augmentes ton temps de travail jusqu'à ce que soit plus clair
tu persistes jusqu'à y arriver, tu demandes de l'aide	tu demandes de l'aide à un tiers (amis, parents, enseignant...), tu augmentes ton temps de travail jusqu'à ce que soit plus clair, tu prépares une anti-sèche
tu demandes de l'aide	tu augmentes ton temps de travail jusqu'à ce que soit plus clair
tu persistes jusqu'à y arriver, tu demandes de l'aide	tu demandes de l'aide à un tiers (amis, parents, enseignant...), tu augmentes ton temps de travail jusqu'à ce que soit plus clair, tu prépares une anti-sèche
tu demandes de l'aide, tu perds généralement vite patience	tu demandes de l'aide à un tiers (amis, parents, enseignant...), tu augmentes ton temps de travail jusqu'à ce que soit plus clair
tu persistes jusqu'à y arriver, tu demandes de l'aide	tu augmentes ton temps de travail jusqu'à ce que soit plus clair
tu perds généralement vite patience	tu augmentes ton temps de travail jusqu'à ce que soit plus clair
tu abandonnes, ce n'était pas si important	tu demandes de l'aide à un tiers (amis, parents, enseignant...)
tu persistes jusqu'à y arriver, tu demandes de l'aide	tu demandes de l'aide à un tiers (amis, parents, enseignant...), tu augmentes ton temps de travail jusqu'à ce que soit plus clair

La corrélation entre ces deux résultats montre que les apprenants mettent la même détermination face à une difficulté rencontrée dans la vie de tous les jours que face à une difficulté devant une préparation à l'examen.

La motivation extrinsèque générée par les résultats scolaires n'est finalement pas plus importante que les autres formes de motivation auxquelles les apprenants sont confrontés dans leur vie de tous les jours.

A la question 14 :



- 25 apprenants ont choisi d'étudier le français pour pouvoir communiquer et gérer les situations du quotidien (motivation intrinsèque) ;
- 10 l'ont choisi pour les bons résultats et les bonnes appréciations (motivation extrinsèque) ;
- 27 veulent maîtriser le français car c'est indispensable aujourd'hui de parler plusieurs langues (motivation intrinsèque).

Les apprenants souhaitent acquérir une compétence de communication, y compris dans sa composante orale : « parler plusieurs langues ». Leur motivation pour le français va au-delà des évaluations, interrogeant ainsi le sens de l'enseignement d'une langue vivante.

Utiliser quatre outils différents pour recueillir les données a permis une grande richesse de résultats, que ce soit en quantité ou en qualité. Le croisement des données du questionnaire et des entretiens a apporté des nuances qui montrent toute l'ampleur des variables qui interviennent dans les interactions entre ces différents concepts.

Conclusion

Ce mémoire est l'aboutissement d'un long cheminement, parsemé de découvertes, de lectures passionnantes, de moments de plaisirs partagés sur le terrain, d'interrogations et de doutes dans sa rédaction. Il fut une expérience dont je ressors enrichie, sur un plan personnel, scolaire et professionnel.

J'ai tout d'abord pu trouver des réponses aux questions à l'origine du choix de ce sujet. Mieux cerner l'impact des évaluations sur les élèves adolescents m'a permis de prendre du recul sur ma propre expérience de lycéenne, durant laquelle je me suis parfois sentie jugée par des commentaires arbitraires. J'aborde dorénavant cette situation sous un angle nouveau en relativisant que j'étais moi-même en pleine construction identitaire, particulièrement sensible à l'influence de mon entourage. J'ai donc rationalisé et recontextualisé mes souvenirs en décortiquant les fonctionnements en jeu sur un plan personnel ainsi qu'au niveau de l'enseignement et du contexte institutionnel ; ce qui me donne un regard plus complet et mature sur la situation.

Ce mémoire est venu clôturer mon cycle universitaire par un genre d'écrit nouveau pour moi, articulant les acquis issus des différents cours et donnant ainsi une dimension supplémentaire à mes études. Il a continué de me préparer, par l'investissement, les efforts, l'expérience sur mon terrain de stage, à mon futur métier d'enseignante de FLE. Cette réflexion et cette recherche, même si elles se sont avérées plus vastes que prévu, me sont apparues au cœur de la profession, face au public adolescent en apprentissage d'une langue étrangère en contexte scolaire.

Lors de sa rédaction, j'ai expérimenté en direct les concepts que je développais, celui de la motivation notamment. La mienne, d'abord intrinsèque, prenait racine dans mon histoire personnelle. Ma volonté de répondre aux exigences universitaires conférait également à cette motivation une dimension extrinsèque. Ce croisement d'objectifs, concrètement, s'est avéré être un véritable moteur et m'a fait persévérer dans les moments difficiles.

Le travail théorique sur les trois concepts d'évaluation, motivation et dimension psycho-affective des adolescents, croisé avec l'enquête de terrain, a permis de mieux cerner

l'interdépendance entre ces différents pôles. Il a montré que le système éducatif demeure éminemment basé sur les évaluations à fonction certificative et démarche sommative, malgré la richesse des alternatives possibles. La notation reste profondément ancrée dans les représentations et les pratiques des acteurs intervenants dans le scénario éducatif ; de la politique institutionnelle, aux enseignants, ainsi qu'aux apprenants et à leur environnement. Elle agit comme un repère pour tous, chacun lui attribuant une objectivité, pourtant remise en question par différentes études, notamment dans le domaine des langues.

Les résultats obtenus avec les différents outils de recueil de données ont confirmé qu'au sein du lycée Montserrat, le système de notation est également prépondérant. Les notes permettent d'augmenter la motivation des élèves et favorisent leurs dispositions cognitives, mais elles sont également considérées comme une source de forte pression qui, pour certains lycéens, s'avère contre-productive. Ces derniers sont particulièrement sensibles à l'image qu'ils renvoient, notamment en classe de langue étrangère où leur face est davantage menacée. Le nombre croissant des évaluations et l'enjeu qu'elles représentent dans la projection de leur avenir académique et professionnel leur confèrent une dimension stressante.

Ainsi la note porte en elle toute son ambiguïté ; elle motive mais est redoutée, elle est source de stress mais les lycéens en ont besoin pour se repérer, elle donne du sens au travail fourni mais finit par biaiser l'enseignement, elle valorise et stimule les élèves qui ont de bons résultats mais accable et angoisse les autres.

Notre enquête a montré que s'ouvrir sur d'autres alternatives permet de donner une place moins centrale aux évaluations certificatives et au système de notation, et limiter leur impact négatif. Les élèves, dans leurs réponses au questionnaire et au cours des interviews, ont émis des propositions qui repositionnent la notation dans l'enseignement et diversifient les pratiques : évaluer la progression plutôt que le résultat final, cultiver dans la classe l'entraide plutôt que la comparaison et la compétition, avoir un feedback encourageant et moteur de la part du professeur, pouvoir exprimer sa créativité et ses différentes formes de compétences, alterner le travail individuel et de groupe, être considéré dans son unicité et être soutenu.

Par ailleurs, pour développer la compétence de communication en FLE, y compris dans sa composante orale, il revient à l'enseignant de créer un contexte de classe favorable à l'expression, où la dimension émotionnelle des adolescents est prise en compte. Lui-même

s'inscrit dans ce climat de classe, en tant que professionnel, avec des savoirs et des compétences, qui travaille dans un contexte bien défini, mais aussi en tant qu'être humain, avec sa propre histoire, sa personnalité, qui rencontre d'autres individus tout aussi singuliers. Un questionnement régulier sur ses pratiques évaluatives, mais aussi sur soi-même, s'avère donc à mon sens tout à fait nécessaire dans l'exercice de ce métier.

Bibliographie

Sources primaires

- Blanchet, P. (2017). Nécessité d'une réflexion épistémologique. In P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 9-20). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Blanchet, P., Bulot, T., Castellotti, V., Celik, C., Chardenet, P., Develotte, C., Drissi, S., Klett, E., Maurer, B., Molinié, M., Moore, D. & Rispaill, M. (2017). Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables. In P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 73-192). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Coslin, P. (2004). *Psychologie de l'adolescent*. Paris : Armand Colin.
- De Ketele, J.M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15, 25-37. En ligne
<file:///C:/Users/Mario/Desktop/Evaluation/Ne%20pas%20se%20tromper%20d%27évaluation.pdf>
- De Singly, F. (2003). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Nathan/VUEF.
- Fenouillet, F. (1999). Apprendre autrement aujourd'hui. In *La motivation à l'école : actes de colloque au 10e Entretiens de la Villette (Cité des Sciences)* (pp.1-3). Paris : Cité des Sciences.
- Galand, B. (2011). Réussite scolaire et estime de soi. In M. Fournier (Ed.), *Eduquer et former* (pp. 155-161). Auxerre : Sciences Humaines Editions.
- Huver, E. (2019). Que sait-on de l'évaluation en langue vivante étrangère. In *Langues vivantes étrangères : conférence de consensus (Cnesco)* (pp.1-3). Lyon : Institut Français de l'Éducation.
- Huver, E. & Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues*. Paris : Didier.
- Lehalle, J. (1988). *Psychologie des adolescents*. Rouen : Presses Universitaires de France.
- Monteil, J.M. (1989). *Eduquer et former*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

- Nussbaum, C.E. & Urmeneta, L. (2010). Politiques, pratiques et perspectives de l'éducation linguistique en Espagne. *Sociolinguistica*, 24, 120-133. En ligne
<https://www.degruyter.com/view/journals/soci/24/1/article-p120.xml>
- Rayou, P. & Van Zanten, A. (2017). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Springer, C. (2015). Evaluation des compétences en langues : peut-on dépasser les standards ?. In C. Polzin-Haumann & M. Watrelot (Eds.), *Evaluer les compétences langagières : Un regard franco-allemand sur les défis et perspectives* (pp. 47-70). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Viau, R. (2011). La motivation, condition de la réussite. In M. Fournier (Ed.), *Eduquer et former* (pp. 146-154). Auxerre : Sciences Humaines Editions.

Sources secondaires

- Alcorta, M. (2008). Les caractéristiques psychologiques des élèves : la face cachée de l'école. *Le journal des psychologues*, 260, 64-67. En ligne
<https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2008-7-page-64.htm>
- Baudier, A., Cuisinier, F., Mallet, P. & Meljac, C. (2003). *Psychologie du développement. Enfance et adolescence*. Paris : Belin.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil national d'évaluation du système scolaire. (2014). *L'évaluation des élèves par les enseignants dans la classe et les établissements : réglementation et pratiques*. Paris : Cnesco.
- Dadoorian, D. (2007). *Grossesses adolescentes*. Toulouse, France : ERES.
- Florin, A. (2003). *Introduction à la psychologie du développement, enfance et adolescence*. Nantes : Dunod.
- Grosbois, M. (2007). Didactique des langues et recherche expérimentale. *Cahiers de l'Acedle*, 4, 65-83. En ligne
http://www.danielhuilier.fr/Enseignement/IUFM/Documents_Pedagogiques/Pedagogie

[/Grosbois_cah4.pdf](#)

Hesse, M. (2007). Les impacts de l'évaluation scolaire sur les élèves. *Mission insertion*, 105, 1-4. En ligne

<https://docplayer.fr/14713744-Les-impacts-de-l-evaluation-scolaire-sur-leseleves.html>

Merle, P. (2012). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Paris : Presses Universitaires de France.

Pair, C. (2005). L'évaluation dans le système éducatif : un instrument qui n'a pas porté tous ses fruits. *Politiques et management public*, 23, 73-90. En ligne

https://www.persee.fr/doc/pomap_0758-1726_2005_num_23_1_2263

Weiss, J. (1996). Evaluer plutôt que noter. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 11, 1-11. En ligne <http://journals.openedition.org/ries/3264>

Table des annexes

Annexe 1 : Déclaration anti-plagiat.....	83
Annexe 2 : Attestation de stage	84
Annexe 3 : Extraits du carnet de bord	85
Annexe 4 : Trame de l’entretien semi-directif avec l’enseignante	88
Annexe 5 : Transcription intégrale de l’entretien avec l’enseignante	90
Annexe 6 : Questionnaire anonyme transmis aux élèves	101
Annexe 7 : Résultats obtenus aux questionnaires sous forme de graphiques	109
Annexe 8 : Tableau récapitulatif des réponses aux questionnaires	127
Annexe 9 : Transcription intégrale de l’entretien avec l’apprenant 1	130
Annexe 10 : Transcription intégrale de l’entretien avec l’apprenant 2	133
Annexe 11 : Transcription intégrale de l’entretien avec l’apprenant 3	136
Annexe 12 : Transcription intégrale de l’entretien avec l’apprenant 4	139
Annexe 13 : Transcription intégrale de l’entretien avec l’apprenant 5	143
Annexe 14 : Transcription intégrale de l’entretien avec l’apprenant 6	145
Annexe 15 : Transcription intégrale de l’entretien avec l’apprenant 7	149
Annexe 16 : Transcription intégrale de l’entretien avec l’apprenant 8	154
Annexe 17 : Questionnaire de remplacement à compléter par écrit – apprenant 9.....	156
Annexe 18 : Questionnaire de remplacement à compléter par écrit – apprenant 10.....	158
Annexe 19 : Questionnaire de remplacement à compléter par écrit – apprenant 11.....	160
Annexe 20 : Questionnaire de remplacement à compléter par écrit – apprenant 12.....	162
Annexe 21 : Questionnaire de remplacement à compléter par écrit – apprenant 13.....	164

Annexe 1 : Déclaration anti-plagiat

Document sous droits non diffusable

Annexe 2 : Attestation de stage

Document sous droits non diffusable

Annexe 3 : Extraits du carnet de bord

Sont présentés ci-dessous quelques extraits de notre carnet de bord incluant des informations ciblées et pertinentes pour notre analyse. Aux deuxième et troisième pages de cette annexe sont intégrées les références mentionnées dans la partie 3.

Lundi 10 février 2020

Deuxième année : Feedback d'un devoir type bachibac : commentaires à l'oral de E⁷ sur les questions du devoir + informations en plus, connaissances du contexte (toujours à l'oral) → approfondissement (ex : organisation de la francophonie) pour avoir des éléments supplémentaires à rajouter le jour de l'épreuve externe.

Correction à l'oral d'un autre devoir qui date de deux semaines → d'abord commentaires oraux pour valoriser les réponses des As⁸ dans le devoir. Puis lecture d'une réponse type rédigée entièrement à l'écrit par E (même s'il y a plusieurs réponses possibles) → informations sur le contenu + conseils/méthodes pour répondre aux questions (ex : adéquation → si c'est écrit « relevez » il faut faire une liste, si c'est écrit « pourquoi » il faut répondre « parce que » etc.) + Rappel des critères : ceci ou cela correspond à la cohérence, il faut recompter le nombre de mots etc.

Jeudi 20 février 2020

Première année : Travail prévu pour le troisième trimestre : présentation sous forme d'exposé avec Power Point sur des thèmes liés à la Chine (ex : son histoire, sa politique, la révolution culturelle etc.) → Les As doivent être experts sur le sujet de la Chine car c'est ce dont parle le livre de l'année prochaine → déjà un début de préparation pour le bachibac.

Vendredi 21 février 2020

Première année : Réaction euphorique quand E rend les copies du devoir de la semaine dernière → pratiquement que des bonnes notes → tous les As trop contents, ils se lèvent pour connaître les notes des uns et des autres + A1⁹ tout fier → vient me voir pour me dire que c'est la première fois qu'il a un 3/3 à l'exercice des questions.

Lundi 2 mars 2020

Deuxième année : Devoir à la maison : prendre l'essai le mieux réussi de l'année et le retaper à l'ordinateur avec l'aide des feedbacks de E = en essayant de corriger les erreurs → mise en ligne sur le Moodle pour que tout le monde puisse les lire et s'en inspirer → entraide.

Feedback de E sur le bac blanc écrit → d'abord félicitations générales à l'oral puis corrections/conseils (sur la cohérence, la manière d'articuler arguments et exemples etc.)

⁷ E désigne « enseignante » dans notre carnet de bord.

⁸ A.s désigne « apprenant.s » dans notre carnet de bord.

⁹ A1 fait référence à l'un des apprenants dont le nom reste anonyme.

Référence 1 : Vendredi 28 février 2020

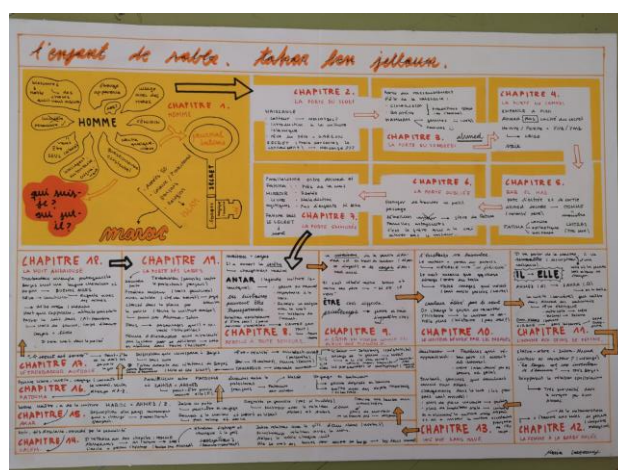
Chaque lundi pour les 1^{er} de bachelierato et chaque vendredi pour les 2^e de bachelierato des examens types bachibac sont proposés. Les élèves de premières années sont souvent évalués selon les mêmes modalités que la première épreuve de l'examen externe, c'est-à-dire une compréhension de texte sur le thème global (cette année la francophonie) avec trois questions auxquelles il faut répondre et parfois ils doivent également composer une rédaction de 250 mots pour argumenter sur un sujet donné. Les apprenants de deuxième année sont davantage évalués sur des essais tels qu'ils sont demandés lors de la deuxième épreuve de l'examen externe. Tous les vendredis, deux élèves par classes passent un oral type bachibac qui aboutit à une note comptabilisée dans la moyenne. Des bacs blancs de 4h leur sont également imposés plusieurs fois dans l'année hors des horaires habituels de présence au lycée.

Référence 2 : Mercredi 4 mars 2020

L'enseignante propose chaque semaine une correction par les pairs. Les vendredis, elle donne un texte à tous les élèves, elle leur laisse 20 minutes et puis, au hasard, elle appelle un jeune qui vient faire son oral devant la classe. Elle écrit alors les critères d'évaluation au tableau, et chacun doit mettre une note. Cela permet de voir comment on corrige et comment ça se passe.

Référence 3 : Mercredi 12 février 2020

L'enseignante a proposé aux apprenants de 2^e de bachelierato de créer un « labyrinthe » récapitulatif, permettant à l'aide de schémas et dessins, de résumer sommairement les différents événements de chaque chapitre de *L'enfant de sable*. Ce roman constituait l'une des deux œuvres à étudier pour le bachibac, l'autre étant *Un barrage contre le Pacifique*, de Marguerite Duras. Cette activité permettait un format différent par rapport aux questions ou essais auxquels les élèves étaient habitués. Elle nécessitait une part de créativité, une forme de réflexion, toujours dans une optique d'apporter de nouvelles ressources, d'aider à mémoriser les éléments indispensables à la réussite de l'examen final. Voici l'un des travaux rendus par l'une des élèves :



Référence 4 : Lundi 2 mars 2020

L'enseignante a proposé aux élèves de deuxième année de publier sur le Moodle (plateforme d'apprentissage en ligne) leur essai le mieux réussi, corrigé, pour que chacun puisse s'en inspirer et lire d'autres formes de réponses éventuellement exploitables le jour de l'examen externe, afin de faciliter l'entraide entre les apprenants.

Référence 5 : Jeudi 20 février 2020

L'enseignante a demandé un exposé en binôme sur le thème de la Chine : la culture, l'histoire, la politique etc. La Chine est en effet l'un des thèmes que les apprenants de 1e de bachillerato auront à étudier l'année prochaine pour l'examen du bachibac 2021. Cet exercice permet de varier les modalités pédagogiques sans perdre de vue l'examen final.

Référence 5bis : Jeudi 20 février 2020

« Comme d'habitude à la fin des exposés, contrôle pour savoir si tout le monde connaît tous les sujets sur la Chine »

Annexe 4 : Trame de l'entretien semi-directif avec l'enseignante

Sont présentées ci-dessous les questions envisagées dans le cadre de notre entretien semi-directif avec l'enseignante FLE des deux classes bachibac.

1. Comment évalues-tu les élèves Bachibac ? Quels types d'évaluations mets-tu en place ? Donne des exemples.

2. Quand ces évaluations ont-elles lieu ? (Dépend de la réponse à la question précédente). Sais-tu à peu près combien de notes tu donnes par trimestre en français ?

3. T'arrives-t-il d'évaluer tes élèves sans leur attribuer de notes ?

4. Quand tu rends des devoirs notés, commentes-tu les travaux ou donnes-tu seulement des notes ?

5. Comment communique-tu les résultats des évaluations à tes élèves (ex : ordre décroissant), utilises-tu toujours la même méthode ?

5. Fais-tu des feedbacks ? Quels types de feedbacks ?

6. Est-ce que tu perçois certaines réactions de tes élèves (joie, tristesse, indifférence) quand tu leur rends des copies ? Si c'est le cas, que fais-tu ? Que penses-tu ?

7. As-tu des stratégies pour essayer de motiver les élèves en difficulté ?

8. Informes-tu les élèves quand ils sont évalués ?

9. Quand tu évalues, est-ce que tu enlèves des points à chaque faute ou tu te bases plutôt sur des descripteurs et des critères ? Pour des productions complexes type rédaction ? Pour les évaluations des ressources linguistiques ?

10. Lors d'examens type Bac (en littérature et langue française), les élèves sont-ils davantage évalués sur la langue, sur le contenu... ?

11. Peux-tu me parler du système de notation espagnol, en comparaison avec celui de la France que tu connais aussi...

12. Pour toi quels sont les buts des évaluations que tu proposes ?

13. Utilises-tu certaines évaluations pour réorienter ton cours ? En fonction des erreurs redondantes des élèves par exemple...

14. Es-tu toi-même évaluée par l'institution ? Si oui, comment ça se passe ?

15. Est-ce que vous discutez parfois entre enseignants sur la notion d'évaluation, les objectifs, les différents types d'évaluation possible etc. ?

16. Quelle est ta formation professionnelle ? As-tu suivi une formation spécifique sur l'évaluation ?

Annexe 5 : Transcription intégrale de l'entretien avec l'enseignante

Enquêtrice : Marion REBECHE → M

Enquêtée : Madame E. (enseignante) → E

Transcriptrice : Marion REBECHE

Date : 08/03/20

Lieu : Barcelone, Lycée Montserrat

Durée : 00 :39 :48

Conventions de transcription appliquées

(Rire)	Entre () description d'éléments du non verbal ou commentaire de type « méta ».
Des MANQUES	Les majuscules indiquent la mise en valeur d'une ou plusieurs syllabes par un accent d'intensité et/ou par une montée brusque de la hauteur éventuellement accompagnée(s) d'un allongement.
+	Pause.
Eh[...]	La syllabe est allongée.
X	Séquence inaudible.
[3pãs]	Transcription phonétique.
<u>Les allemands</u> parlent	Les mots soulignés indiquent la partie des énoncés qui se chevauchent.
pidgin	Emprunt à une langue autre que le français.
x	Répétition d'un mot (une ou plusieurs fois).

1 E : Bonjour Marion, alors je suis E¹⁰, j'ai 56 ans. Je pense que l'âge est important, eh, c'est pour ça que je le précise hein. En ce moment, je suis prof de français langue et littérature du bachibac qui est un projet d'excellence dans un lycée assez excellent aussi, à Barcelone, hein. Il est dans un quartier avec un certain niveau économique et culturel, hein. Mais auparavant, j'ai été prof de français à Barcelone, dans des quartiers plus difficiles, et je n'enseignais absolument pas les mêmes choses. C'était vraiment la langue vivante du type « bonjour, comment tu t'appelles ? » Alors je devais faire des choses comme bibliothécaire du centre, animatrice culturelle etc. Mais auparavant, (rire), j'avais été enseignante dans l'école primaire et j'avais fait un petit peu tous les niveaux, eh, depuis la maternelle jusqu'à enseigner à lire et à écrire, jusqu'à faire les dernières années de l'école primaire où on les prépare pour rentrer au collège. Donc, je dis tout ça, parce que je pense que ça fait un bagage professionnel qui est très important et j'en arrive maintenant, je me sens très privilégiée parce que je fais exactement ce que je veux et ce que j'aime. Mais j'ai aussi tout un bagage derrière moi qui m'aide beaucoup à travailler et à faire ça, je pense, dans les meilleures conditions.

2 M : Alors merci. Je vais profiter de ta présentation pour te demander quelle formation professionnelle tu as suivie avant de commencer.

3 E : Ah oui, alors oui, j'ai d'abord étudié en France, toute mon école primaire, secondaire et jusqu'au bac et même une année de fac. Donc c'est vrai que mon niveau en français est presque[...] Je suis francophone complètement. Ensuite, je suis venue en Espagne, et j'ai fait l'école normale. Donc, j'ai fait trois années d'école normale, je me suis présentée

¹⁰ Les nom et prénom de l'enseignante et des élèves auxquels elle fait référence resteront anonymes ; « E » désigne l'enseignante et les noms des élèves seront remplacés par des lettres.

à un concours et j'ai été fonctionnaire dans l'école primaire. Ensuite, j'ai fait des cours du soir à l'université de Barcelone, pour faire, ce que l'on appelle ici la philologie française, c'est à dire, l'étude de la langue française, aussi bien en littérature, qu'en histoire de la langue, du latin vulgaire jusqu'au français moderne, et ça je le faisais le soir. Et puis après 14 ans de travail à l'école primaire comme institutrice, j'ai décidé de me présenter à un concours pour travailler dans le secondaire. Ça a été après avoir fait un master d'anglais langue étrangère. Donc ça m'a donné des outils pour me présenter, pour être prof de français langue étrangère et j'ai réussi mon concours. Et donc ça fait maintenant, déjà ben en 2000, ça fait 20 ans que je travaille dans l'enseignement.

4 M : 20 ans. D'accord, très bien merci. Alors tu sais qu'aujourd'hui on va parler des pratiques d'évaluation et notamment avec tes élèves bachibac. Donc, j'en profite aussi pour te demander si tu as déjà suivi une formation spécifique sur l'évaluation avant d'exercer ?

5 E : Oui oui. Beaucoup[...] le thème de l'évaluation est un thème qui poursuit tous les profs, et l'administration veut absolument, alors, qu'on s'y mette et ça crée des problèmes parce qu'il y a d'énormes changements. Alors par exemple, oui[...] on a eu plusieurs réformes de l'enseignement et chaque réforme a supposé un changement dans l'évaluation. Alors au début, quand j'ai commencé à travailler, dans les années 80, eh déjà, déjà, on devait programmer par objectif, c'est à dire qu'on avait un objectif qu'on voulait enseigner et donc l'évaluation c'était si l'objectif avait été acquis ou pas. Et il fallait chercher des épreuves pour voir ça. Ensuite, eh, après une autre réforme, l'important c'était le processus, donc il fallait évaluer le processus d'apprentissage, et donc il fallait tenir compte d'autre chose. Souvent, c'était un examen à la fin, mais c'est vrai que la façon de noter était différente. Et là depuis, ça fait quelques années, on est en train, depuis l'administration éducative, de travailler par compétences. On a fait des cours pour savoir ce que c'est que de travailler par compétences. Et l'année dernière, c'est l'administration qui a décidé, comme ça, subitement, qu'on devait évaluer par compétences. Là, je parle des bachibac, je parle d'enseignement secondaire. + Donc, l'enseignement par compétences, eh l'évaluation par compétences a changé complètement nos évaluations puisque par contre, par compétences, il faut mettre des notes, des notes qui se valent entre lycées. On s'est retrouvés, on a fait une réunion avec les profs d'anglais et les profs de français et[...] on a établi des critères similaires pour l'évaluation. Et dans ses compétences, l'expression orale par exemple, a autant de poids que l'expression écrite, et la compréhension orale et la compréhension écrite. Car ce sont les quatre connaissances basiques de l'enseignement du français. Plus, il y a un pourcentage un peu plus petit sur l'usage de la langue, c'est-à-dire de la grammaire. Et sur la littérature, c'est à dire l'approche de la langue de façon un petit peu plus ludique, on appelle ça la littérature.

6 M : D'accord, donc vous avez discuté entre enseignants sur ces notions de compétences. Est-ce que ça vous arrive de réfléchir sur la notion d'évaluation en général, par exemple, de comparer vos pratiques, d'essayer de réfléchir sur la question, ou vous essayez plutôt de travailler individuellement ? Vous avez des méthodes entre vous, pour vous aider, vous donner des idées ?

7 E : Alors ça, ce genre de discussions, on peut les avoir au niveau du département de français. Alors les profs de français, on doit faire une programmation au début de l'année, qu'on doit envoyer à la directrice, et là nos critères d'évaluation doivent être très très clairs. Donc on doit se mettre d'accord. Par exemple, nos critères d'évaluation publiés dans notre programmation, c'est qu'on va faire un examen tous les deux thèmes, on va faire un examen compétentiel tous les deux thèmes. Chaque deux unités du livre de texte on

fait un examen compétentiel, c'est-à-dire, il faut faire une compréhension écrite, une compréhension orale, et si c'est possible

8 M : Avec les bachibacs ou avec tous les les élèves ?

9 E : Non, non. Je parle que des élèves de la ESO. Les bachibacs, c'est complètement différent. C'est un autre monde parce que l'évaluation des bachibacs est déterminée par le propre bachibac. L'évaluation de bachibac, eh, on a les critères de l'évaluation externe. L'épreuve externe est constituée par une compréhension écrite, une expression orale. L'expression écrite est assez poussée puisqu'il y a l'essai, la compréhension d'un texte littéraire, une rédaction. Et en histoire, on se sert aussi de l'expression écrite, compréhension écrite. Donc c'est assez poussé, mais là on a des critères très clairs. On a des grilles précises, et aussi on fait des formations pour harmoniser les grilles entre correcteurs. Donc on a pas trop de liberté, mais c'est très bien fait. Moi je suis très satisfaite par la façon d'évaluer les bachibacs.

10 M : D'accord. Alors on reste concentrés sur les élèves bachibacs. Est-ce que, quand tu vois qu'il y a des élèves en difficulté, que certains sont pas motivés, tu vas penser à certaines stratégies pour les remotiver, les revaloriser éventuellement, faire en sorte qu'ils se remettent au travail et qu'ils s'intéressent davantage à ton cours ?

11 E : Alors oui, eh, quand on est prof bachibac, normalement, ça fait quatre années que je suis prof bachibac, on fait des cours en parallèle, avec d'autres profs bachibac et on met en commun toutes nos stratégies. C'est intéressant, on apprend tout le temps. Dans ces cours, on donne des idées de façon à ce que les cours soient plus agréables, pour que les élèves s'en tirent mieux, et surtout que ce soit l'élève qui se prenne en charge, qu'il se charge lui-même de ses travaux. Mais effectivement, là encore, il y a parfois des élèves qui se démotivent, qui se découragent. Ça dépend de l'état, on peut rien faire parfois, ceux qui sont absents, ceux qui ne viennent pas. C'est très rare, ça arrive parfois, tu x le vois dans le cours. [jen] a qui viennent pas, parce qu'ils ont des problèmes autres que l'enseignement et l'apprentissage. Mais pour ceux qui viennent et qui ne s'en sortent pas, parfois, je les vois en privé, comme avec A1. Je parle avec eux. Ça dépend le motif de leur démotivation, eh, avec d'autres élèves d'autres années, je leur avais donné des cours à faire, des exercices grammaticaux parce que c'était la langue où ils avaient des difficultés et on se revoyait une fois par mois pour voir s'ils avaient fait ça ou pas.

12 M : C'est un suivi un peu plus poussé qu'avec les autres élèves.

13 E : Oui, c'est un suivi particulier. Avec A1, j'ai essayé de parler avec lui. Je suis pas trop satisfaite mais on se reverra. + Evidemment, quand tu vois que quelqu'un perd la motivation, avec A2, je sais pas si tu t'es rendue compte, en première année, A2 a très peur de son français, de s'exprimer. Il a très peur, il a un niveau trop juste. Alors pour A2 qui a très peur, je crois que c'est sa maman qui a demandé un entretien.

14 M : Avec toi ?

15 E : Avec moi, et lui est venu. On a pu établir un plan de travail. Mais avec A2 par exemple, surtout pour le premier trimestre, il avait peur, parce qu'il avait pas réussi sa littérature. Il avait eu un 4, et ça l'angoissait énormément, mais j'ai vu qu'il avait très peur. Alors, j'ai parlé avec lui, j'ai parlé avec sa mère. Je lui ai dit « écoute, c'est pas grave, tu as un 4 sur 10, ça arrive. »

16 M : Donc, c'est la note, c'est le 4 qui lui fait peur ?

17 E : Oui, c'est la note qui l'angoissait énormément, et là je sens qu'il est un petit peu plus à l'aise, pas trop. Mais avec sa maman, on a vu qu'il était en train de faire un cours d'anglais

à l'extérieur. Son français n'est pas suffisamment bon. Il aurait pas dû le faire. Il va le terminer comme il va pouvoir, mais eh, on essaie de faire un petit peu sur mesure. En général, le bachibac, comme je dis, c'est un projet d'excellence. La plupart des élèves sont très bons, la plupart des élèves travaillent tout seul, et travaillent très très bien. Alors, on en a très peu qui sont un petit peu démotivés et alors on essaie de s'occuper d'eux.

18 M : D'accord, ok. De manière générale, quand tu les évalues ces élèves bachibac, tu utilises des énoncés type Bachibac ?

19 E : Oui, j'essaie

20 M : Toujours ou est-ce que tu utilises d'autres formes d'évaluation ?

21 E : Oui, parfois, il y a d'autres formes d'évaluation. Je prépare des activités plus ludiques ou peut être différentes, mais l'objectif, c'est toujours l'épreuve externe du bac. Par exemple, l'année dernière, ils devaient parler de francophonie, de colonialisme, de croisement de culture. Donc, je leur ai proposé de raconter oralement un conte qui soit du Maroc ou de l'Afrique Noire. Et ils avaient sur internet une page web. [jɛn] avait énormément et ils pouvaient les écouter. Parce qu'en plus, on faisait un travail oral. Ils devaient écouter le conte, l'expliquer eux à leur façon, et en classe, ils racontaient des histoires. Je mettais une note d'expression orale. Ils sont surprenants, ils sont, il y avait une actrice, enfin une élève qui était presque actrice, qui nous a raconté un conte, c'était[...] on était bouche bée, c'était magnifique. Ce genre d'activités, ça a l'air très ludique, mais en fait, c'est en train de leur donner énormément de bagages.

22 M : Et pour cette activité, tu leur as mis une note ?

23 E : Non

24 M : Et quelles sont tes alternatives ? Tu fais leur fais des retours individuels sur leurs performances, des retours collectifs ?

25 E : Alors moi, je pense que toutes les activités n'ont pas à avoir une note. Ça c'est X parce que sinon, c'est un travail fou et je sais pas jusqu'à quel point ça sert à quelque chose, eh, il y a des activités un peu ludiques et on les fait, un point c'est tout. Par exemple il y a des jours où on fait le livre de texte, on fait et puis c'est tout. Et on fait ça quand même dans une ambiance assez agréable même si c'est des exercices assez + (Rire) MAIS il est vrai que tout ce qui est appris dans ces classes-là doit être reflété après dans une expression écrite. DONC, je ne mets pas de note le jour où l'on fait les exercices, mais après, dans une rédaction, [jɛn] a un qui va me mettre par exemple « J'ai BEAU lire le roman, je ne le comprends toujours pas », je vais mettre un point positif parce qu'il aura utilisé la tournure qu'on a vu en classe. Voilà, j'essaie de récupérer tout ce que l'on fait dans les écrits, dans les travaux évalués, mais j'évalue pas toutes les classes, parce que ce serait vraiment trop fatigant pour moi, je pourrais pas.

26 M : D'accord. Et les fois où tu leur donnes les notes, comment tu leur rends leurs devoirs ? Par exemple, est-ce que tu leur donnes par ordre croissant ? Est-ce que tu appelles les élèves, qu'ils viennent chercher leurs copies ? Est-ce que tu fais des commentaires en même temps ? Est-ce que tu les laisses éventuellement eux venir à toi, s'ils ont des questions ?

27 E : Bon alors PARFOIS, je leur donne par notes, mais ça c'est plutôt pour moi, quand chez moi, quand je corrige je leur donne par note. Normalement je suis très désordonnée, donc je les donne comme ça vient, c'est pas grave. Je leur donne sans commenter la note, sans dire quoi que ce soit. Chacun connaît sa note, donc je ne mets pas la note en public,

parce que je sais que [jɛn] a ça les dérange, donc j'essaie de pas le dire. Et puis normalement, après avoir rendu un contrôle, un examen, je fais un commentaire général sur les fautes qui ont été le plus souvent répétées, et j'essaie de commenter. On fait une correction. Alors tu as vu, hein, X. Des fois c'est MOI qui écris les réponses et alors je les montre pour qu'ils voient un possible modèle de réponse. Et là j'insiste BEAUCOUP, je ne suis pas la perfection, je peux me tromper, ma réponse vaut ce qu'elle vaut, c'est pas un 10.

28 M : En plus, à certaines questions, il peut y avoir une multitude de réponses possibles. Donc au moins ça leur donne un exemple, ils peuvent s'en inspirer

29 E : Je pense que c'est très important qu'ils aient des modèles, surtout quand ça n'a pas marché, qu'ils essaient de voir pourquoi ça n'a pas marché. [jɛn] a qui posent des questions. « Je ne comprends pas pourquoi tu as mis un 0 sur 2 ou 0 sur 4 », et il faut que j'explique. En général, j'explique, et puis après, sur l'orthographe, comme tu as vu, ils ont chacun une petite feuille avec leurs propres fautes et il faut qu'ils évitent de refaire ces fautes les fois d'après. En plus dernièrement, moi je leur ai dit qu'ils peuvent PRENDRE la feuille des fautes POUR leur examen, POUR essayer d'éviter de les refaire. En fait, l'évaluation est conçue pour apprendre et s'améliorer. C'est pas une évaluation pour les punir, ou qu'ils aient la sensation qu'ils ne valent rien. Au contraire, c'est pas ce que je veux DU TOUT x. Tous mes élèves du bachibac SURTOUT, c'est des très bons élèves. Donc mon travail n'est pas de les faire se sentir inférieurs, tout au CONTRAIRE, c'est de les pousser d'avoir de très bonnes notes le jour du bac.

30 M : Et est-ce que tu as une idée, à peu près, de combien de notes tu donnes, par trimestre ?

31 E : (Rire) J'en donne beaucoup, parce qu'au moins par trimestre, par trimestre, ils doivent avoir trois ou quatre notes. Ça fait trois, quatre examens minimums, plus les oraux quand je peux, si j'ai une assistante de langue. En ce moment comme c'est toi qui fais les oraux, j'ai énormément de notes. Et je sais que mes collègues, ça marche pas comme ça. Pour les autres matières, pour tous, je sais que la plupart de mes collègues, ils font un examen par trimestre et tout se joue à un examen

32 M : Ah oui, c'est différent

33 E : Oui c'est absolument différent. MOI dans la conception d'apprendre pour faire un examen du bac, il faut qu'ils fassent beaucoup de brouillons, beaucoup d'essais, pour voir comment ça se passe, comment ça se fait. Oui c'est vrai, je corrige beaucoup, mais j'ai aussi moins d'élèves que mes collègues. Mes collègues ont la plupart des groupes de 32 élèves, alors que moi, j'en ai 22 en première année et 13 en deuxième année. DONC je considère que ma situation est quand même privilégiée. Mais oui, je corrige beaucoup, je travaille beaucoup, oui, c'est vrai.

34 M : D'accord, et est-ce que tu les informes toujours quand ils vont être évalués ou parfois tu les préviens pas et tu fais des évaluations surprises ?

35 E : En principe non, je ne fais pas d'évaluations surprises, même si parfois ils sont surpris de faire des évaluations. Parce qu'en principe, par exemple pour les premières années, ils savent que le lundi, si j'ai pas averti, il est fort possible qu'ils fassent un texte avec les trois questions auxquelles il faut répondre comme à l'examen bachibac. [ja] des lundis, on le fait, [ja] des lundis, on le fait pas. Mais ils doivent, ils DEVRAIENT savoir par leur emploi du temps, que le lundi, PARFOIS, pas tout le temps mais SOUVENT, on a un texte avec des questions et peut être une rédaction aussi. Donc eh c'est pas

SURPRISE. Évidemment, ils vont essayer « on peut pas le faire aujourd'hui, faut le faire un autre jour » mais ils savent que ce jour-là, ils ont leur examen. Pour les[...] deuxièmes années, avant de passer tout notre temps à lire les œuvres de *Un barrage contre le pacifique* et de *L'enfant de sable*, ils savaient que le mercredi, ça se passait comme ça aussi. Ils avaient un texte littéraire à répondre aux trois questions et eh une rédaction. Et pour les bacs blancs qu'on fait l'après-midi HORS horaires, alors on a fait quatre heures suivies d'examen parce que le bac, ça dure quatre heures d'affilée eh ils le savent parce qu'on a établi les dates au DEBUT de l'année. Alors après peut-être à cause de choses externes on a dû en annuler un, mais sinon les dates sont établies. Donc, moi j'ai l'impression que je ne fais pas d'examen surprise, mais il faudrait leur demander.

- 36 M** : Oui c'est vrai que ça peut être intéressant, on verra si ils ont la même perception que toi (Rire). J'ai remarqué quand même que quand je leur fais des oraux, la plupart sont pas avertis qu'ils vont passer avec moi, ils le savent simplement au moment où je les appelle.
- 37 E** : TOUS savent qu'ils doivent faire un oral. C'est vrai que des fois je leur donne des dates, mais après ça change, c'est compliqué et parfois au dernier moment ben « c'est toi qui va ». Alors oui, c'est surprise, mais ils savaient qu'ils devaient faire l'oral.
- 38 M** : Oui oui, je comprends. Et quand tu fais les examens type bachibac, tu vas plutôt t'attarder sur le français en tant que langue ou sur le contenu, c'est-à-dire, leur connaissance en littérature, leur compréhension du texte, leur manière de donner des expériences personnelles, d'en ajouter par exemple à leur texte par exemple ?
- 39 E** : Les critères sont très clairs. Sur 10, 5 points sont pour la langue et 5 points sont pour le contenu. Donc eh c'est vrai que les francophones ont un avantage puisqu'ils ont quasiment d'emblée 5 en langue mais après [ja] le contenu hein. Des fois j'ai eu des francophones qui ne comprenaient pas ou avaient des difficultés en littérature, ils avaient le cinq hein, ils pouvaient arriver à un 6 sur 10 MAIS la langue fait pas tout.
- 40 M** : D'accord. Et en cours d'histoire, qui a lieu en français si j'ai bien compris, c'est la même chose ?
- 41 E** : Je crois que la langue a moins d'importance en histoire hein. Je suis pas très sûre.
- 42 M** : D'accord. Mais [ja] le même fonctionnement de grille avec des descripteurs ?
- 43 E** : Oui et les critères je trouve qu'ils sont TRES bien faits. De toute façon on[...] fait x des réunions entre profs de Bachibac et on a toujours des petites choses à changer, « ici c'est trop », « 0,2 pour cet aspect c'est trop » etc., MAIS pour le travail, comme ça, pendant l'année, c'est très bien parce que c'est très clair, les élèves peuvent avoir accès à[...] aux critères d'évaluation, ils les connaissent, donc eh, ils aiment pas du tout le critère de maturité parce que c'est vrai que c'est le plus subjectif de tous les critères donc on se réserve un 0,5, c'est pas beaucoup, eh de points pour eh pour pour le prof
- 44 M** : Je trouve qu'il y a vraiment certains élèves qui font la différence avec ce critère-là
- 45 E** : Oui, c'est vrai
- 46 M** : D'accord, et eh, quand tu rends des évaluations aux élèves, est ce que tu perçois des fois des[...] des réactions, par exemple s'ils sont tristes, s'ils sont contents, si[...] ça les indiffère, et si c'est le cas qu'est-ce que tu fais ? Qu'est-ce que tu en penses ?
- 47 E** : Oui x je perçois des réactions, je vois par exemple que A1 a peur de sa note parce qu'il s'en sort PAS, je vois que A3 vient me voir et il me dit « pourquoi tu m'as mis qu'un 4 alors que j'avais fait ceci cela x » fin, je veux dire, oui non non, mais j'ai la chance INOUIE d'avoir des élèves qui sont TRES intéressés par la note et[...], il n'y a pas

d'indifférence, absolument pas. Peut-être [jɛn] a qui joue l'indifférence mais je sais absolument que qu'ils ne sont pas indifférents à la note.

48 M : Donc à chaque fois qu'ils reçoivent une note, tu perçois une réaction ?

49 E : Une réaction, oui. DES réactions. Des fois je laisse faire parce qu'il faut que[...], ce sont des élèves qui sont habitués, qui viennent d'écoles où ils sont habitués à avoir de très bonnes notes. Et moi j'ai une stratégie qui vaut ce qu'elle vaut, mais c'est ma stratégie, c'est que j'suis très DURE le premier trimestre, un [pti] peu moins le deuxième, et puis le troisième trimestre ça se passe très bien. Et ah, je considère moi à pour moi ma façon de faire ça marche très bien. Alors je sais que la[...] le premier trimestre, les pauvres, ils x en savent, c'est très compliqué parce qu'ils sont, pour la plupart sont nouveaux, c'est[...] le bachibac c'est quelque chose de nouveau, ils sont avec des matières qui sont tout à fait nouvelles pour eux et ils vont avoir un 4 sur 10 parce que je mets jamais moins de 4.

50 M : Tu mets jamais moins de 4 ? Même si t'as l'impression que c'est un échec total, jamais ?

51 E : Non, jamais, fin vraiment, non x j'essaie de mettre un 4. A moins que, qu'il ait tout laissé en blanc. S'il a répondu à aucune question je peux pas mettre un 4, mais sinon non, je eh, le 4 c'est, pour moi le 4 c'est la note minimale. Parce que je sais pas je, je trouve, fin j'aimerais pas avoir moins de 4 (Rire) donc eh (Rire) Donc eh si A1 a très peur le premier trimestre, parce qu'il a eu un 4, alors il faut que je lui dise « c'est pas grave, il faut que tu étudies mieux, que tu apprennes à lire, les textes étaient très difficiles, c'est vrai, et il faut que t'y mettes mais t'en fais pas ça va s'améliorer, je suis sûre que ça va s'améliorer ».

52 M : Tu vas le voir PERSONNELLEMENT pour lui dire ça ?

53 E : Oui

54 M : Jamais devant les autres ?

55 E : NON[...] non non ça, par exemple, on se retrouve dans le couloir eh sa mère demande un entretien et il vient et on en parle, non pas devant tout le monde. Avec A4, je lui ai dit en classe qu'il faisait un hors sujet mais c'était plutôt entre lui et moi, je veux dire, on peut, je peux le dire en classe mais en privé. Par exemple A5 est en train de s'y mettre aussi, lui il fait x t'as vu sa langue est PARFAITE mais il fait des hors sujet parce qu'il sait pas répondre aux questions

56 M : Et tu vois des changements quand justement tu prends le temps d'aller leur parler, à certains élèves qui peuvent être éventuellement découragés par leurs notes ?

57 E : Oui, excepté avec A6 hein, A6 est un petit peu, en deuxième année, A6 est un peu[...] un peu à l'échec je suis surprise et un peu déçue avec lui. Mais bon eh, on peut pas toujours avoir un 100% de réussite hein.

58 M : Et quand ils ont des bonnes notes, tu observes des réactions aussi ?

59 E : Ils sont très fiers quand ils ont des bonnes notes, je sais pas si t'as remarqué A7, qui t'a dit « c'est la première fois que j'ai un 3 sur 3 sur l'exercice des questions ! »

60 M : Oui oui, il était tout excité

61 E : Non c'est, mais, mais, c'est, je reconnais c'est un privilège d'être dans le bachibac avec les élèves que j'ai. Donc c'est des petits groupes, donc je suis, j'ai cinq heures par semaine avec eux, ça fait que je les connais beaucoup et je peux voir, je peux lire dans leur VISAGE je peux lire dans leur dans leur[...], et puis quand je corrige je vois (Rire)

c'est presque une correction personnelle moi je les vois, donc c'est[...], ça facilite énormément la tâche. C'est presque du travail individuel, c'est pas du travail individuel parce qu'ils sont en groupe mais c'est très proche.

62 M : D'accord, très bien. Et est-ce que t'as l'impression qu'ils comparent leurs notes les uns avec les autres ?

63 E : Oui. J'ai l'impression que oui.

64 M : Moi aussi j'ai eu cette impression, c'est pour ça que je te demande, savoir si tu as la même impression que moi.

65 E : [ja], [jɛn] a qui ont toujours des TRES bonnes notes parce que la littérature, la compréhension de texte, l'écriture, le français pour eux c'est très facile donc ils s'en sortent très bien. Mais ce qui est très bien, dans le bachibac, c'est que ceux qui sont très brillants en français normalement c'est parce qu'ils viennent du lycée français donc ils ont eu tout leur enseignement en français donc ce qui est bachibac c'est très facile. Toutes les matières en français pour eux, c'est facile, les doigts dans le nez. Mais par contre, ils ont pas fait le catalan, ils ont pas fait l'espagnol, alors je suis presque SURE, pas à 100% mais 99% quand même que, après, EUX, ils ont des problèmes en catalan ou en mathématiques, ou en physiques ou + donc c'est, je, je trouve que ça c'est très bien parce que ça montre que, personne n'est parfait et [jɛn] a qui peuvent être très bons en français mais[...] pas aussi bons en mathématiques et x donc ça[...] bon ben c'est pas grave il est très bon en français. Et puis moi j'essaie aussi, quand je les fais travailler en groupe, de mettre un très bon avec quelqu'un qui aurait des petits problèmes, pour qu'ils s'ENTRAIDENT, pour que celui qui est très bon eh[...] enseigne un [pti] peu ou montre à l'autre comment faire.

66 M : Ça fonctionne bien ça ? Tu as l'impression qu'ils arrivent bien à s'entraider quand ils travaillent en groupe ?

67 E : Normalement ça marche très bien, excepté dans le groupe de deuxième année où il n'y a pas cette cohésion, cette envie de travail. Mais, normalement, les groupes de première année, quand je les ai, il y a tout un travail, on dirait pas mais il y a un travail de cohésion, un travail de, je fais des groupe et je change les x membres des groupes, c'est moi qui fais les groupes et en, avec des critères de x niveaux de langue, celui qui a moins de niveau c'est celui qui doit faire le porte-parole, donc il faut que l'autre eh[...] et puis la note est globale donc celui qui sait parler BIEN en français doit veiller à ce que celui qui parle moins bien essaie de parler un peu plus correctement et je, je trouve que ça aide.

68 M : Et tu penses que si tu n'imposais pas justement ce système, ils se mettraient pas d'emblée avec

69 E : J'en suis sûre. Ils se mettraient avec leurs copains. Et normalement les copains ils ont à peu près le même niveau. Mais ce qu'il y a eu cette année qui a été parfait, normalement on le faisait pas si tôt, ça a été l'échange. On a fait avec les premières années, on a fait un échange, avec des, des groupes de Paris, qui est venu à la fin du mois d'OCTOBRE et nous nous y sommes allés en janvier. Et ça ça a FINI de cohésionner le groupe. Ils s'ADORENT, ils s'entendent TRES bien, [ja] moins de compétition, ils sont pas compétitifs entre EUX, au contraire, j'ai l'impression qu'ils s'entre-aident.

70 M : Alors qu'en segundo de bachillerato

- 71 E :** Ah eux ils sont de plus en plus compétitifs. Si j'ai un 10 sur 10 je te regarde presque de haut.
- 72 M :** D'accord et est-ce que tes élèves s'auto-évaluent parfois ?
- 73 E :** Les vendredis, quand toi tu as des groupes de deux pour faire des oraux, eh moi en classe je leur donne à tous un texte, je leur laisse 20 minutes et puis, au hasard, alors là, oui, c'est surprise, eh [jɛn] a un qui vient au tableau et il doit faire son oral. Et alors j'écris les critères d'évaluation au tableau, et chacun doit mettre une note. D'accord ? Donc eh ils voient comment on corrige et ils voient comment ça se passe. C'est vrai que j'utilise surtout l'auto-évaluation pour l'oral mais c'est surtout une stratégie pour que tout le monde soit attentif (Rire) parce que sinon, parce que sinon ils ont tendance à X quand ils parlent ils s'intéressent plus, j'écoute pas. Et comme ça ils sont obligés d'écouter s'il a mis des correcteurs, si son vocabulaire était adéquate, si il prononce bien, et[...], ça les oblige à être un peu plus attentifs.
- 74 M :** D'accord, très bien merci. Est-ce que maintenant tu peux me parler du système de notation espagnol ? Parce que tu connais le système de notation français. Est-ce que tu as pu faire des comparaisons, est ce que tu as vu des différences ? On sait qu'en France c'est souvent davantage noté sur 20 alors qu'ici c'est plutôt noté sur 10, est ce que tu as pu relever d'autres aspects différents ?
- 75 E :** Ben[...], fin, d'après ce que je connais moi moi mes connaissances du système français c'était quand j'étais au lycée dans les années 80 hein, je veux dire, ça fait quand même quelques années. Mais quand on fait des échanges, je, tu peux voir aussi un [pti] peu ce qu'il se passe dans les collèges et les lycées. Alors, déjà j'ai l'impression, et je pense que tu es d'accord avec moi, c'est que la relation prof-élève est très FROIDE en France, le x prof est vraiment au DESSUS de l'élève, et[...] les élèves, par exemple le VOUVOIEMENT, ici mes élèves me tutoient, hein, et moi ils m'appellent Madame E parce que je suis prof de français je me fais appeler Madame E parce que je, comme ça ça fait plus, plus français, mais sinon ils m'appelleraient E et [jɛn] a beaucoup qui peuvent m'appeler E, [ja] pas de problème. Alors on m'appelle par mon petit nom, eh[...] on me TUTOOOIE, eh[...] je suis très proche, des fois c'est BIEN et des fois c'est pas bien. Ils se fâchent à un moment donné donc il va oser peut-être se fâcher plus avec un prof espagnol qu'avec un prof français où la distance est TRES marquée. Ensuite pour les notes, alors moi je pense qu'on a moins de problème à mettre des 10 sur 10, des notes maximales ici, que en France. Moi je fin je me souviens, et je vois aussi hein, un 14 sur 20 c'est une BONNE note. Un 16 sur 20 c'est super ! Et un 19 sur 20 c'est[...] Moi j'avais un prof de latin au collège qui disait le 10, enfin non le 20 c'est pour Dieu, le 19 c'est pour moi et à partir de là vous pouvez trimer, donc eh c'était un peu ça ! Eh et eh c'est pas du tout eh au lycée c'était très normal fin très normal pour les TRES bon élèves, pour ceux qui travaillent beaucoup d'avoir des 10 sur 10 c'est x les élèves bachibac sont habitués, dans l'enseignement secondaire obligatoire, d'avoir pour la plupart des moyennes de 9 sur 10, de 10 sur 10, de 8 sur 10, et c'est pour ça qu'ils sont surpris quand ils ont en littérature française un 4 sur 10. C'est x, ils se disent « mais qu'est-ce que je fais ici ? »
- 76 M :** Donc pour ceux qui sont en bachibac et qui veulent étudier en France, parce que ça leur permet de pouvoir étudier en France, ils ont une très bonne moyenne qui leur permet d'être sûrs d'être acceptés quasiment partout au final. Si la notation est moins sévère en Espagne, quand ils vont en France ils ont déjà une très bonne moyenne à faire valoir par rapport, peut-être, aux élèves français.

- 77 E :** Mais le pourcentage qui vont en France est relativement bas hein, l'année dernière sur, combien ils étaient, ils devaient être 19 20, [jɛn] a que deux qui sont partis et des deux qui sont partis eh ils m'ont écrit surtout pour le premier trimestre ils m'ont dit « ici on a de TRES mauvaises notes, on a un 11 sur 20, on va pas s'en sortir ! » (Rire) Je leur, je leur ai dit « écoutez eh c'est bien, vous avez la moyenne, attendez la fin de l'année, il faut pas se décourager au premier trimestre, vous venez tout juste de commencer, et x attendez, vous allez voir c'est différent mais vous pourrez vous adapter et vous en sortir ! » Et là je dois leur écrire pour voir eh comment eh comment ça se passe, mais ils ne se sont plus mis en contact avec moi, ce qui, je pense, est une bonne chose.
- 78 M :** Oui bien sûr c'est normal, c'est un nouveau système, de nouvelles formes de notation, il faut un temps d'adaptation. J'ai une dernière question à te poser, après je t'embête plus (Rire). Est-ce que tu es évaluée par l'institution ? Par exemple est ce que [ja] une inspectrice ou un inspecteur qui vient de temps en temps ou est-ce que la directrice de l'école suit ce que tu fais ?
- 79 E :** Alors, théoriquement on est pas évalués. Hein, théoriquement je suis fonctionnaire donc [ja] personne, fin, qui vient, après j'expliquerai parce que l'inspectrice est venue [ja] pas longtemps c'est vrai, mais c'est vraiment un truc, quelque chose d'exceptionnel. Alors MAIS, il y a une pression ENORME, c'est la note de mes élèves (Rire). Moi j'ai 22 élèves cette année en première année, j'ai deux ans pour les préparer, et ils vont passer leur épreuve externe du bac. Et LÀ, je, c'est une auto-pression peut-être, mais c'est vachement important, c'est si mes élèves réussissent au bac ou pas, et quelles notes ils ont au bac ou pas. Donc j'ai pas besoin d'être inspectée, mais si j'avais des[...], ça fait quatre ans que je suis au lycée parce que eh [ja] eu des problèmes au niveau des profs fin c'est, ça m'étonne pas parce qu'on travaille énormément mais bon, MAIS si jamais j'avais des échecs, beaucoup d'échecs, eh peut-être que ma directrice viendrait me voir et me demanderait qu'est-ce qu'il se passe...
- 80 M :** Ça t'ait déjà arrivé ?
- 81 E :** Non, pas pour le moment, non x
- 82 M :** Et c'est déjà arrivé à d'autres enseignants du lycée ?
- 83 E :** Alors, eh, les autres enseignants c'était pas pour des questions de x quand je te dis qu'il y a eu des moments de x c'était pas pour des questions de notes, c'était pour des questions personnelles, des enseignants qui n'osaient PAS[...], eh, gérer hein MAIS par exemple, l'année dernière, alors moi je fais partie du, normalement on m'appelle aussi pour faire eh, l'évaluation des épreuves externes, c'est-à-dire que je corrige les bacs. Quand on corrigeait les bacs l'année dernière, il y a eu le bac, et le bachibac est en train d'avoir un énorme succès en Catalogne au moins et en Espagne aussi. Les bons élèves veulent faire bachibac. Parce que[...] Bah c'est vrai que[...] ils sont moins nombreux en cours, ils ont de meilleures notes, eh la façon d'enseigner est très différente, même si toi tu vois pas les autres classes mais c'est différent et bon, on a beaucoup de succès. On a tellement de succès que l'année dernière on avait eh je sais plus le nombre mais ENORMEMENT d'élèves qui se présentaient au bachibac. Je sais pas si c'est 700 ou 1000 élèves. Donc eh il y a eu des lycées où ça avait été l'échec. Il y avait des lycées où les élèves avaient eu de TRES mauvaises notes ou juste un 5. Alors c'est l'année dernière que les inspectrices ont décidé « il faut que nous passions dans les lycées pour voir comment se font les classes, comment ça marche », parce que quand on fait bachibac dans un lycée on a droit à la moitié des heures, d'une journée d'un prof, de plus. Donc on a CERTAINS privilèges au niveau horaires, au niveau personnel. Et il

faut que les directions des centres les emploient pour faire du bachibac, faut pas qu'ils les emploient pour d'autres choses. Donc les inspectrices, parce que ce sont toutes des femmes, elles sont passées, elles passent pour s'assurer que tout se fait comme il faut, et c'est pour ça que j'ai eu une inspectrice moi en classe, pour s'assurer que dans notre lycée eh, notre lycée a toujours eu de très bonnes notes hein, mais c'est tout récent.

84 M : Elles vont continuer ces inspections ?

85 E : Je ne sais pas, ça on va voir à la fin de l'année, je pense que c'est plutôt s'il y a des lycées qui ne font pas ce qu'il faut faire, ou bien elles ne vont pas leur permettre de faire bachibac puisqu'ils ne font pas +

86 M : D'accord, donc si je comprends bien c'est par rapport aux notes que les élèves obtiennent à l'épreuve externe du bachibac que l'inspectrice va décider si oui ou non elle doit vérifier comment le prof travaille.

87 E : Non, non parce que nous on a eu de très bons résultats et elle est venue quand même. Donc non, elle a décidé qu'elle allait passer partout, eh, l'inspectrice est nouvelle aussi. Donc j'imagine aussi qu'elle a décidé qu'elle allait passer partout pour voir comment ça se passait dans les différents endroits. Et comme ça dans les endroits où ça se passe bien, elle peut expliquer aux autres « ah ben regarde là-bas ils font comme ça », je pense plus que c'est plutôt pour ça qu'elle est passée partout. Parce que nous on a eh le prof d'histoire ça fait plus longtemps, ça fait plus longtemps qu'il travaille ici que moi, et il a pas du tout depuis qu'il est là, nous on est toutes depuis 2012, ça fait huit ans on fait le bachibac, tous nos élèves ont toujours réussi. L'année dernière on a eu un 5, une élève qui a eu un 5 sur 10 c'était un peu mh[...], mais c'est la seule élève qui a eu la pire note au long, j'veux dire c'est le x lycée Montserrat n'est pas mise en question au niveau du bachibac, au contraire il a une très bonne, une TRES bonne renommée eh pour le bachibac.

88 M : D'accord, ben écoute merci beaucoup (Rire), pour tes réponses et eh j'arrête l'enregistrement maintenant.

Annexe 6 : Questionnaire anonyme transmis aux élèves

Cette version du questionnaire était envisagée sous format papier. Les questions ont été par la suite réécrites et transmises par voie informatique (**cf partie 2**).

Informations préalables

*Durée estimée pour répondre aux questions : environ 20 minutes.

*Entoure la.les réponse.s qui te convienne.nt ;

→ **Plusieurs réponses sont possibles sauf si indiqué.**

*Si tu ne veux pas répondre à une question, tu peux la passer.

1. Pour toi, les évaluations (notes, commentaires, appréciations écrites et orales, autoévaluation etc.) sont :

- a. un défi
- b. une comparaison
- c. la mesure de ton travail
- d. une aide à l'apprentissage
- e. un frein à l'apprentissage
- f. utiles pour ta famille
- g. un mal nécessaire
- h. une récompense
- i. une source de stress
- j. la mesure de tes connaissances pour repérer ton niveau et tes intérêts
- k. un moyen pour l'enseignant de répondre à une demande institutionnelle
- l. une source de démotivation
- m. autre (commentaire libre) :
- n. pas d'avis

2. Quand tu obtiens une note, tu :

- a. la compares avec celle de tes camarades
- b. la compares avec tes notes précédentes
- c. ni l'un ni l'autre
- d. pas d'avis

3. Dans le cas d'un examen type Bachibac, pour toi :

-une bonne note est comprise entre :

-une mauvaise note est comprise entre :

4. Que fais-tu ou que penses-tu quand tu obtiens une bonne note ?

- | | |
|---|--|
| a. tu le dis à ta famille/tes amis | b. tu ranges ta copie et tu n'y penses plus |
| c. tu as envie de travailler davantage | d. tu relis ta copie avec attention |
| e. c'est un plaisir, une satisfaction | f. ça te donne confiance en toi |
| g. ça te valorise | h. ça t'indiffère |
| i. autre (commentaire libre) : | j. pas d'avis |

5a. Souviens-toi d'une fois où tu as eu une mauvaise note en français.

L'évaluation était :

- | | | | |
|---------------------------------------|----------------------|--------------------|--------------------|
| a. orale | b. écrite | c. surprise | d. préparée |
| e. autre (commentaire libre) : | f. pas d'avis | | |

5b. Quand tu as reçu cette note, qu'as-tu pensé ou ressenti ?

- | | |
|---|--|
| a. l'enseignante n'a pas noté correctement | b. tu t'es senti.e nul.le |
| c. tu n'avais pas du assez travailler | d. ça t'indiffère |
| e. les questions étaient mal posées | f. tu en voulais à l'enseignante |
| g. l'enseignante n'avait pas bien expliqué son cours | |
| h. tu te dis que tu n'aurais pas dû faire Bachibac | |
| i. tu as retravaillé ton cours | j. tu t'es désintéressé.e du cours par la suite |
| k. tu as raté ce devoir, mais tu sais que tu as des compétences dans d'autres matières | |
| l. la note était en fait justifiée | |
| m. autre (commentaire libre) : | n. pas d'avis |

6. Tu dois produire un travail en cours. Il n'est pas noté et tu fais des erreurs, qu'en penses-tu ?

- a. ce n'est pas grave, ce n'est pas noté
- b. tu n'as plus envie de travailler
- c. c'est intéressant, tu repères tes lacunes
- d. tu te sens nul.le
- e. autre (commentaire libre) :
- f. pas d'avis

7. Tu es noté.e sur une activité que tu prends plaisir à réaliser :

- a. ça t'indiffère
- b. tant mieux, l'évaluation sera sûrement positive
- c. ça t'énerve
- d. tu n'as plus envie de faire l'activité
- e. autre (commentaire libre) :
- f. pas d'avis

8. De manière générale te sens-tu capable de réussir les tâches que l'on te demande lors des évaluations ?

- a. oui
- b. non
- c. c'est souvent trop difficile
- d. c'est souvent trop facile
- e. autre (commentaire libre) :
- f. pas d'avis

9a. Des évaluations surprises ont-elles lieu ?

- a. très souvent
- b. jamais
- c. parfois
- d. pas d'avis

9b. Si cela arrive que ressens-tu ?

- a. tu en veux à l'enseignante
- b. tu t'adaptes à la situation
- c. tu paniques
- d. tu es content.e de montrer tes connaissances
- e. tu aurais préféré être prévenu.e
- f. ça te décourage
- g. tu te sens infantilisé.e

h. tu trouves ça inutile puisque de toute façon tu seras évalué.e à la fin de la séquence et/ou au bac

i. ça te motive à travailler régulièrement au cas où il y ait d'autres évaluations surprises

j. autre (commentaire libre) :

k. pas d'avis

10. De manière générale, penses-tu passer suffisamment de temps dans les révisions pour réussir tes évaluations ?

a. oui

b. non

c. commentaire libre :

d. pas d'avis

**11a. As-tu des méthodes personnelles pour réviser un examen oral type Bachibac ?
Lesquelles ?**

a. répétitions avec un tiers

b. recherches annexes

c. planification du travail

d. fiches de révisions

e. autre (commentaire libre) :

f. pas d'avis

**11b. As-tu des méthodes personnelles pour réviser un examen écrit type Bachibac ?
Lesquelles ?**

a. travail avec un tiers

b. recherches annexes

c. planification du travail

d. apprentissage par cœur de notions du cours (type auteurs, citations...)

e. fiches de révisions

f. autre (commentaire libre) :

g. pas d'avis

12. Dans la vie de tous les jours, si tu rencontres une difficulté :

a. tu persistes jusqu'à y arriver

b. tu demandes de l'aide

- c. tu abandonnes, ce n'était pas si important
- d. tu perds généralement vite patience
- e. autre (commentaire libre) :
- f. pas d'avis

13. Si tu es en difficulté pour réviser un contrôle qui a lieu le lendemain :

Que fais-tu ?

- a. tu abandonnes, tant pis pour cette fois !
- b. tu demandes de l'aide à un tiers (amis, parents, enseignant...)
- c. tu augmentes ton temps de travail jusqu'à ce que soit plus clair
- d. tu prépares une anti-sèche
- e. tu ne te présentes pas au contrôle
- f. autre (commentaire libre) :
- g. pas d'avis

Comment te sens-tu ?

- a. ce n'est pas grave, ça arrive à tout le monde de ne pas comprendre
- b. tu culpabilises de ne pas avoir travaillé plus avant
- c. tu te sens nul.le
- d. tu as honte et n'oses pas demander
- e. tu as peur des conséquences
- f. autre (commentaire libre) :
- g. pas d'avis

14. Pourquoi as-tu choisi d'apprendre le français ?

- a. pour intégrer l'université que tu veux
- b. pour poursuivre ton projet professionnel
- c. la France est proche de l'Espagne
- d. tu as de la famille en France
- e. tu as toujours eu une bonne moyenne en français

f. c'est indispensable aujourd'hui de parler plusieurs langues

g. tes parents t'ont obligé.e à choisir le cursus Bachibac

h. autre (commentaire libre) :

i. pas d'avis

15. Pour toi, en français, le plus important est (une seule réponse possible):

a. de pouvoir communiquer et gérer les situations du quotidien

b. d'avoir de bons résultats et de bonnes appréciations scolaires

c. pas d'avis

16. La majorité des évaluations cette année sont des entraînements pour le Bachibac, qu'en penses-tu :

a. tant mieux, tu auras plus de chances de réussir ton examen

b. c'est dommage, tu aurais apprécié des formes d'évaluation plus diversifiées

c. ça t'indiffère

d. autre (commentaire libre) :

e. pas d'avis

17a. Pratiques-tu le français en dehors de l'école ?

a. oui

b. non

c. pas d'avis

17b. Si oui, avec :

a. des applications

b. les réseaux sociaux

c. un correspondant français

d. des membres de ta famille

e. autre (commentaire libre) :

f. pas d'avis

17c. Te sens-tu :

- a. plus à l'aise qu'en classe
- b. plus performant.e
- c. ça ne change rien
- d. c'est plus difficile
- e. autre (commentaire libre) :
- f. pas d'avis

18. Comment te sens-tu quand tu t'exprimes-tu en français dans la classe ?

- a. c'est un plaisir
- b. c'est une nécessité
- c. tu te sens en confiance
- d. tu te sens jugé.e
- e. tu as peur de t'exprimer
- f. autre (commentaire libre) :
- g. pas d'avis

19. Tes amis ont-ils à peu près le même niveau scolaire que toi ?

- a. oui
- b. non
- c. certains
- c. commentaire libre :
- d. pas d'avis

20. Qu'est ce qui est plus important pour toi (une seule réponse possible) :

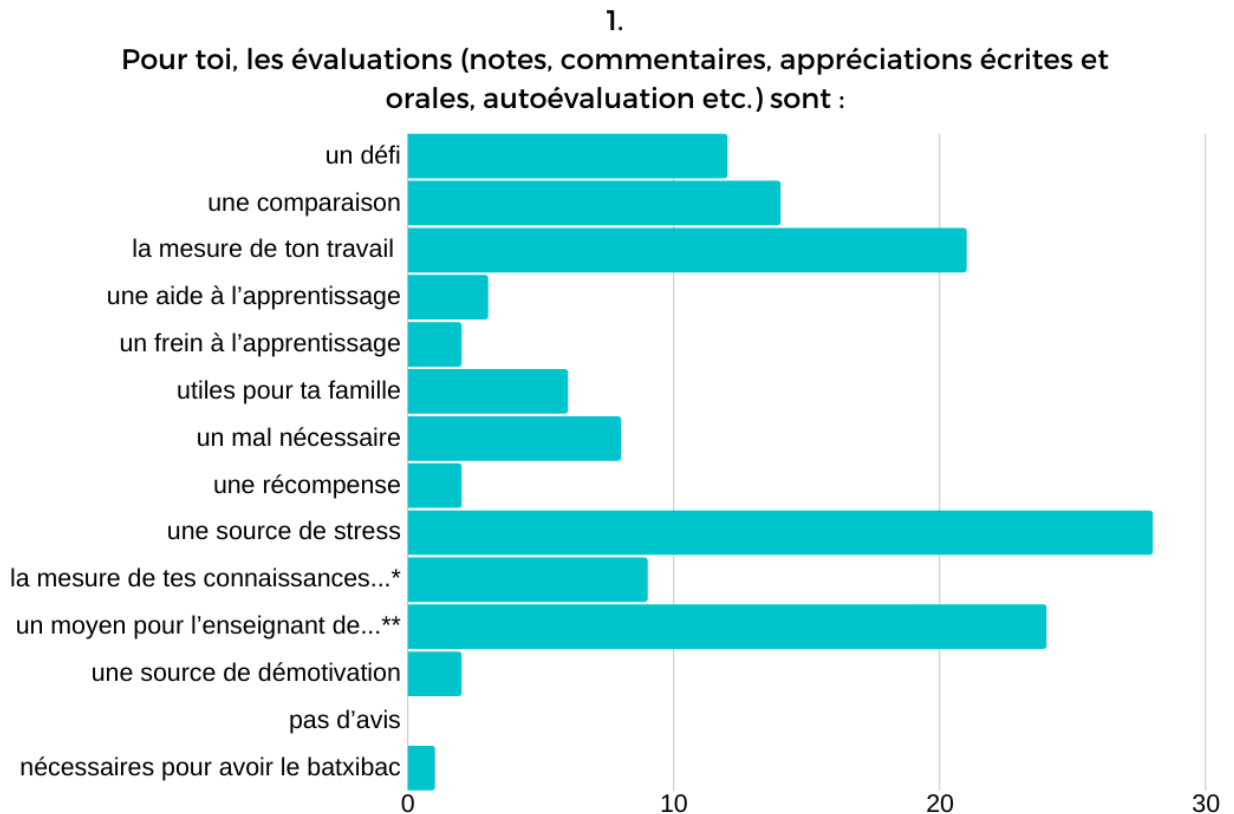
- a. l'évaluation de l'enseignante
- b. le regard de tes camarades sur tes performances scolaires
- c. pas d'avis

21. Quelle image penses-tu que ton professeur a de toi ?

- a. plutôt positif
- b. plutôt négatif
- c. neutre
- d. commentaire libre :
- e. pas d'avis

Annexe 7 : Résultats obtenus aux questionnaires sous forme de graphiques

Sont présentés ci-dessous les résultats obtenus aux questionnaires sous forme de graphiques, permettant de faire apparaître l'intégralité des réponses et des commentaires donnés par les apprenants.

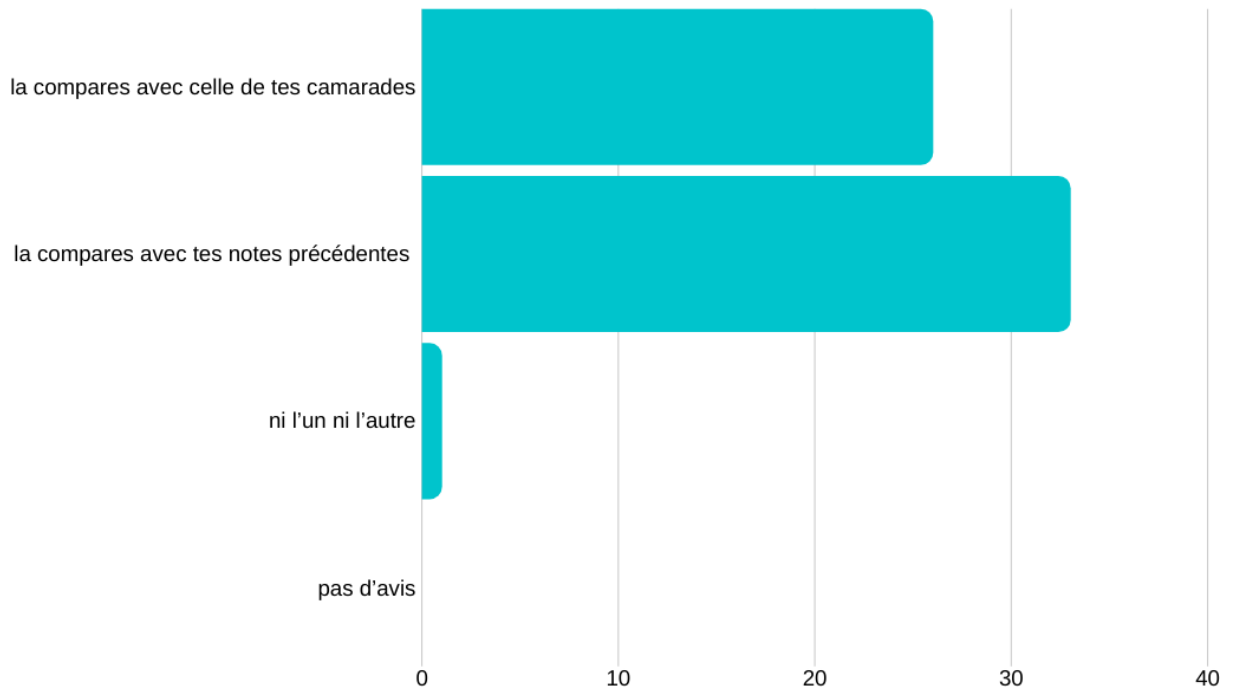


* la mesure de tes connaissances pour repérer ton niveau et tes intérêts

** un moyen pour l'enseignant de répondre à une demande institutionnelle

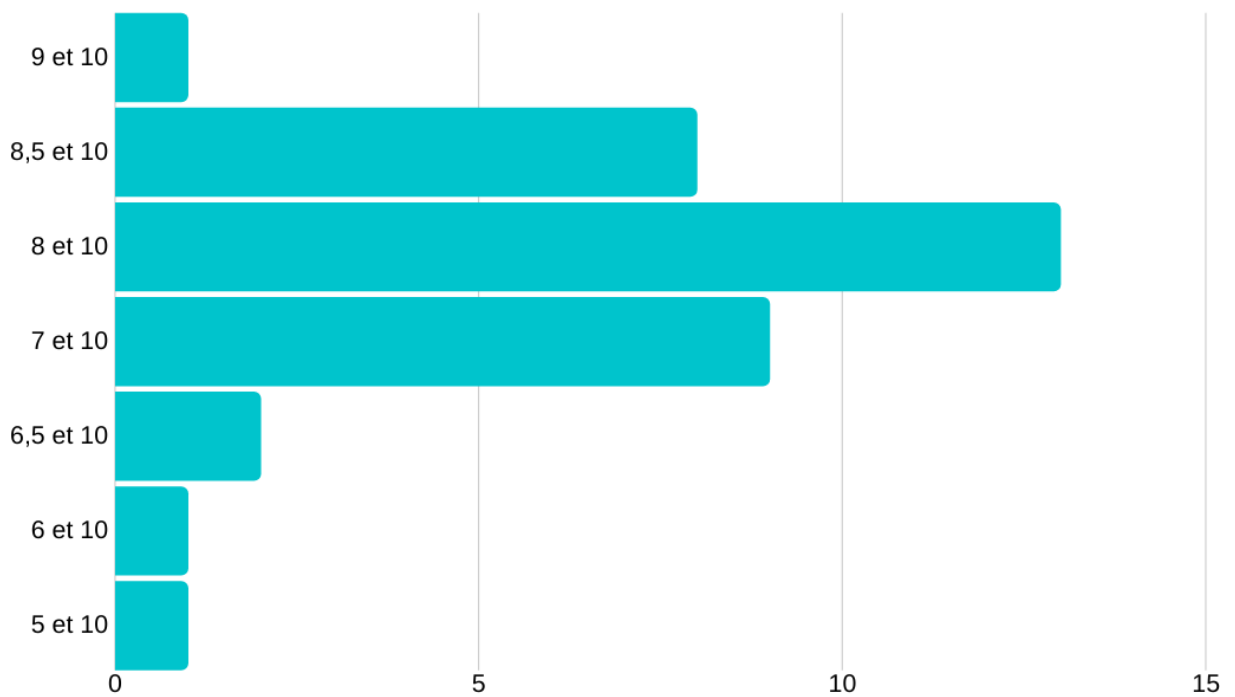
2.

Quand tu obtiens une note, tu :



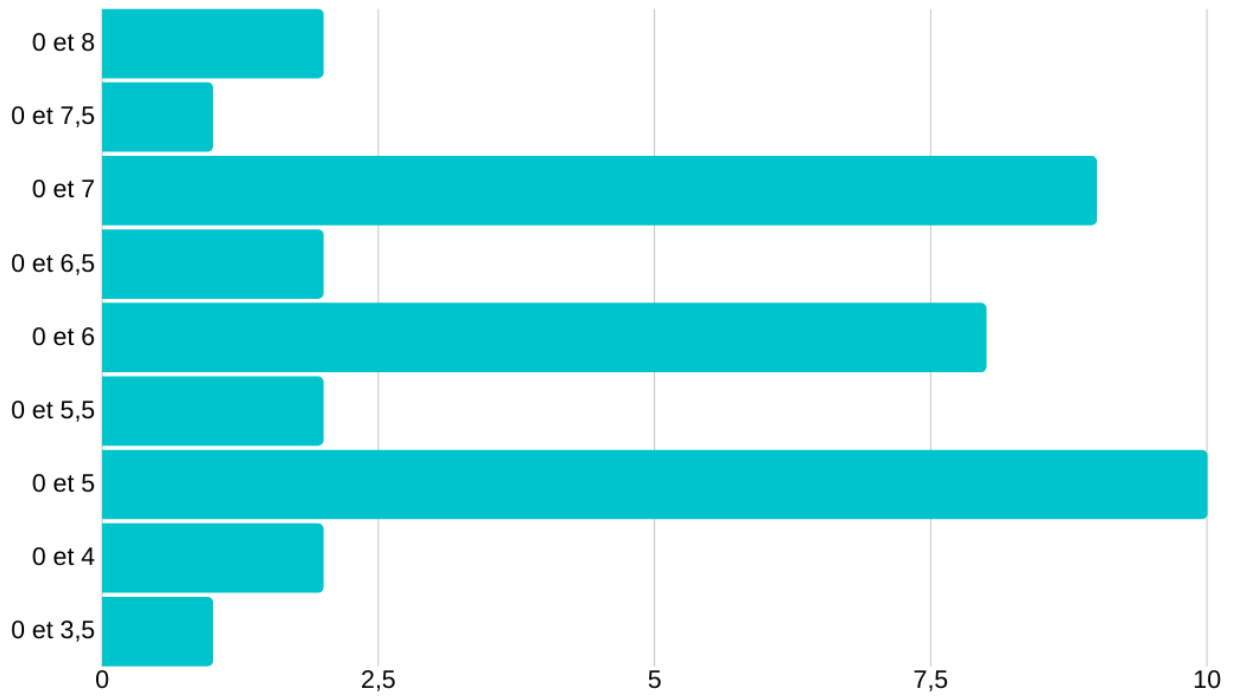
3a.

Pour toi, dans le cas d'un examen type Bachibac, une bonne note est comprise entre :



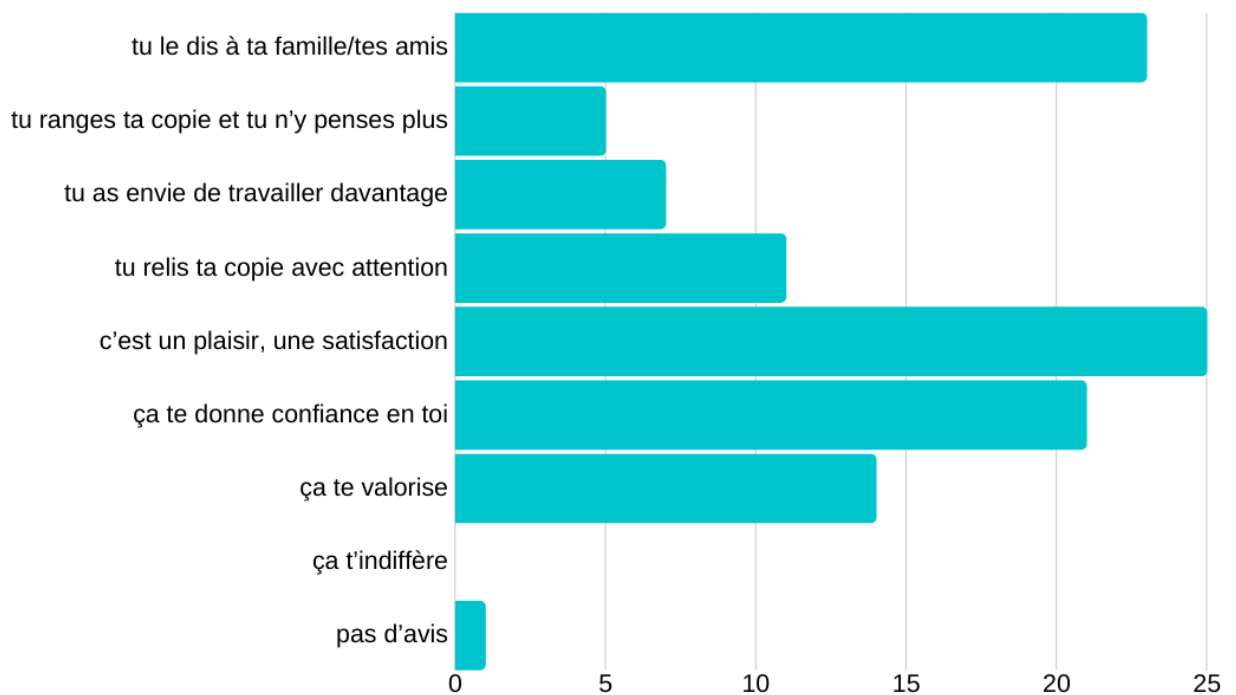
3b.

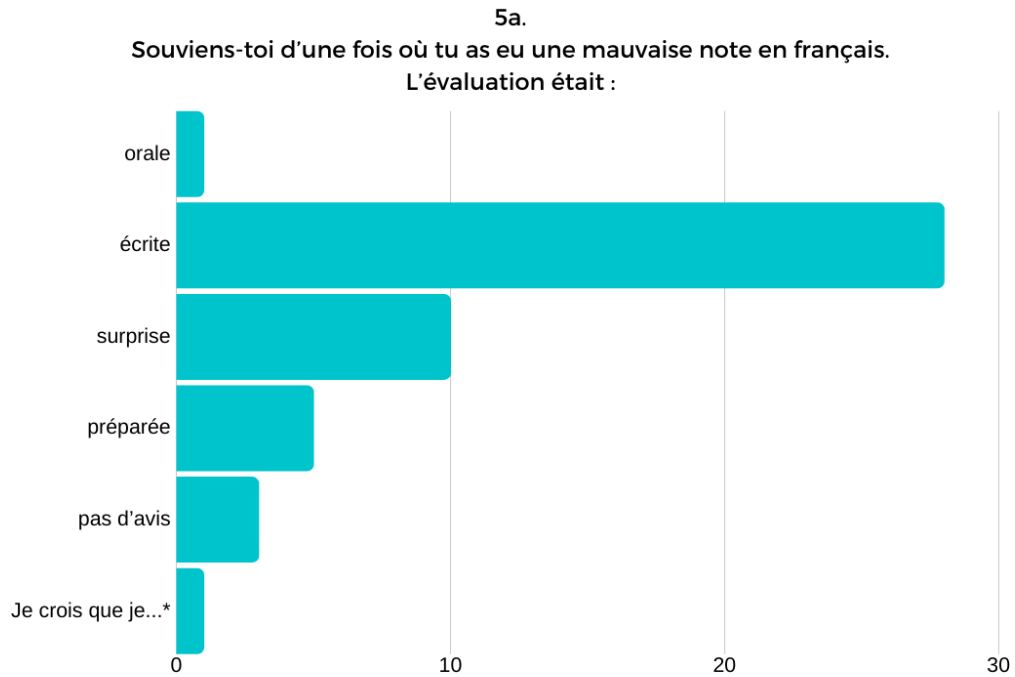
Pour toi, dans le cas d'un examen type Bachibac, une mauvaise note est comprise entre :



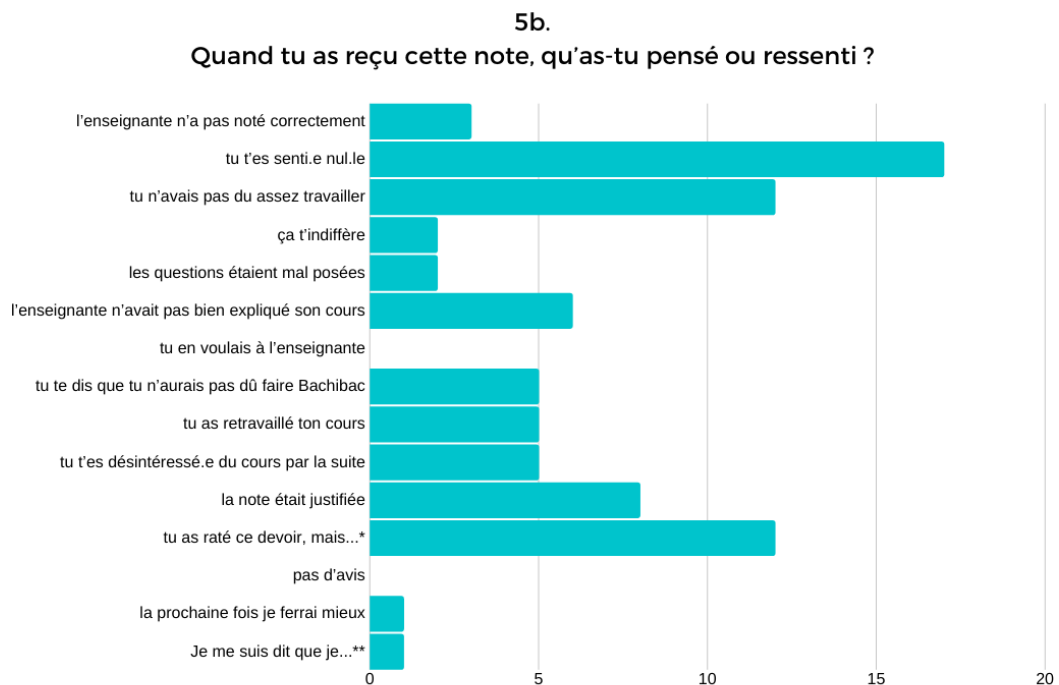
4.

Que fais-tu ou que penses-tu quand tu obtiens une bonne note ?





* Je crois que je n'ai obtenu aucune mauvaise note en français

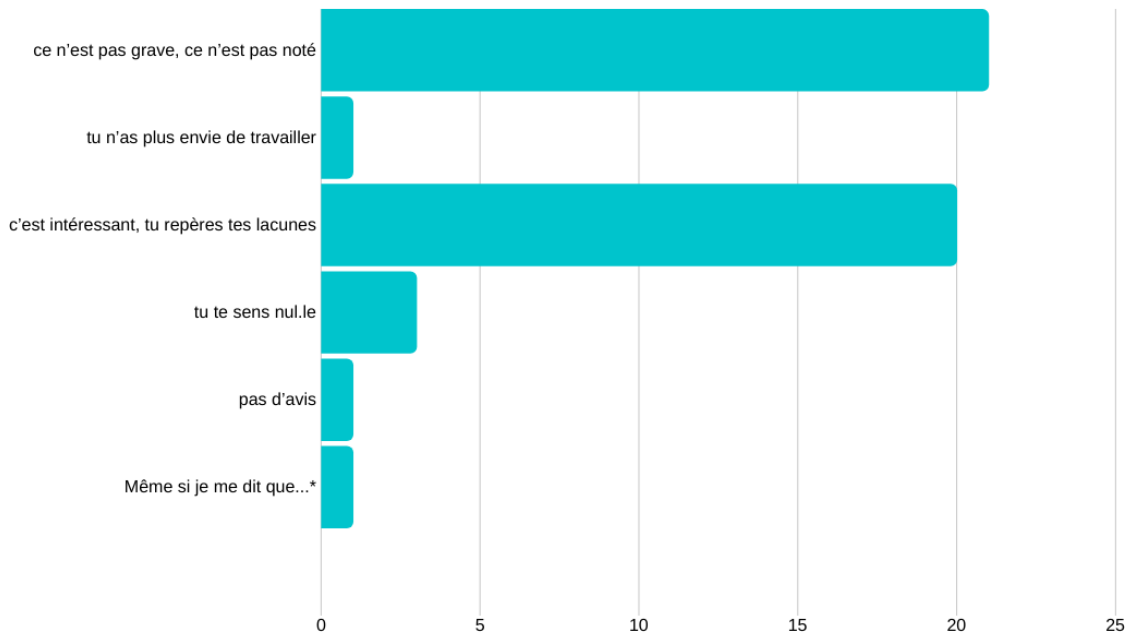


* tu as raté ce devoir, mais tu sais que tu as des compétences dans d'autres matières

** Je me suis dit que je devrais faire mieux lors du prochain devoir pour remonter ma moyenne

6.

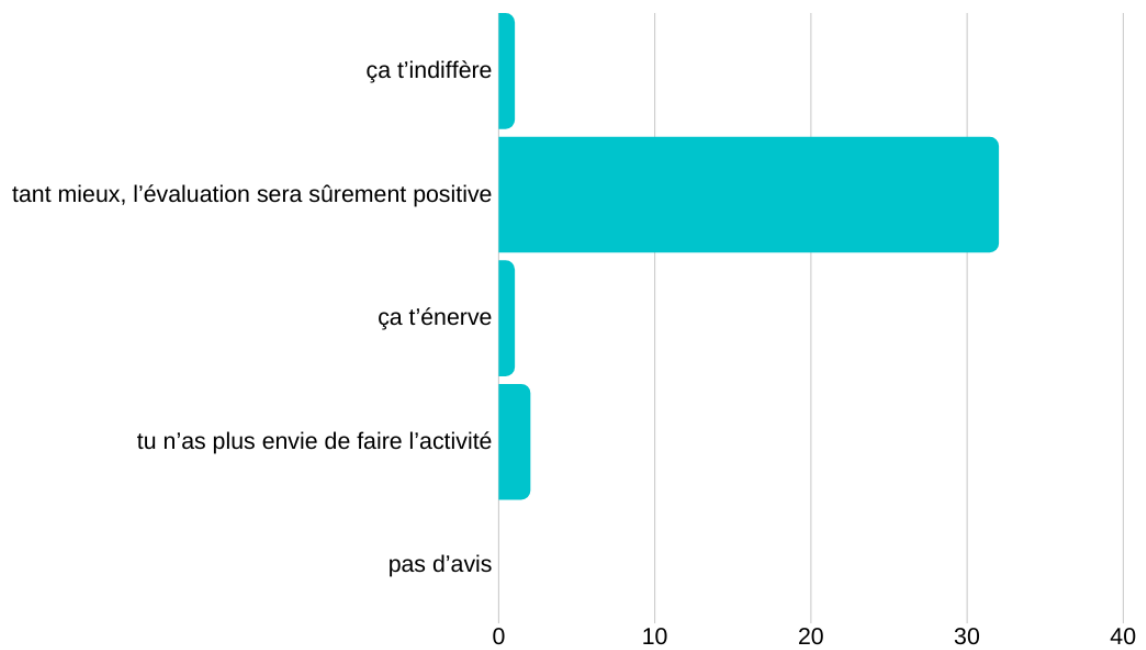
Tu dois produire un travail en cours. Il n'est pas noté et tu fais des erreurs, qu'en penses-tu ?



* Même si je me dit que ce n'est pas grave car ce n'est pas noté au fond je sais que je devrais bien le faire car le contenu du devoir est utile pour le futur

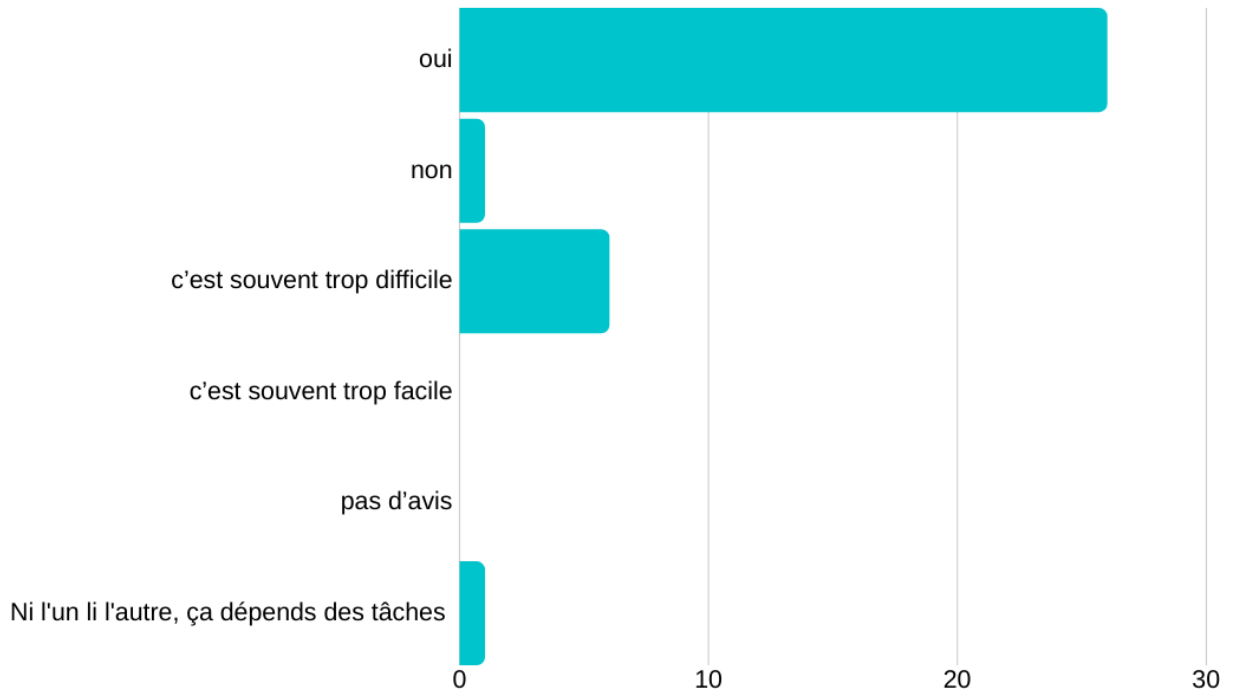
7.

Tu es noté.e sur une activité que tu prends plaisir à réaliser :



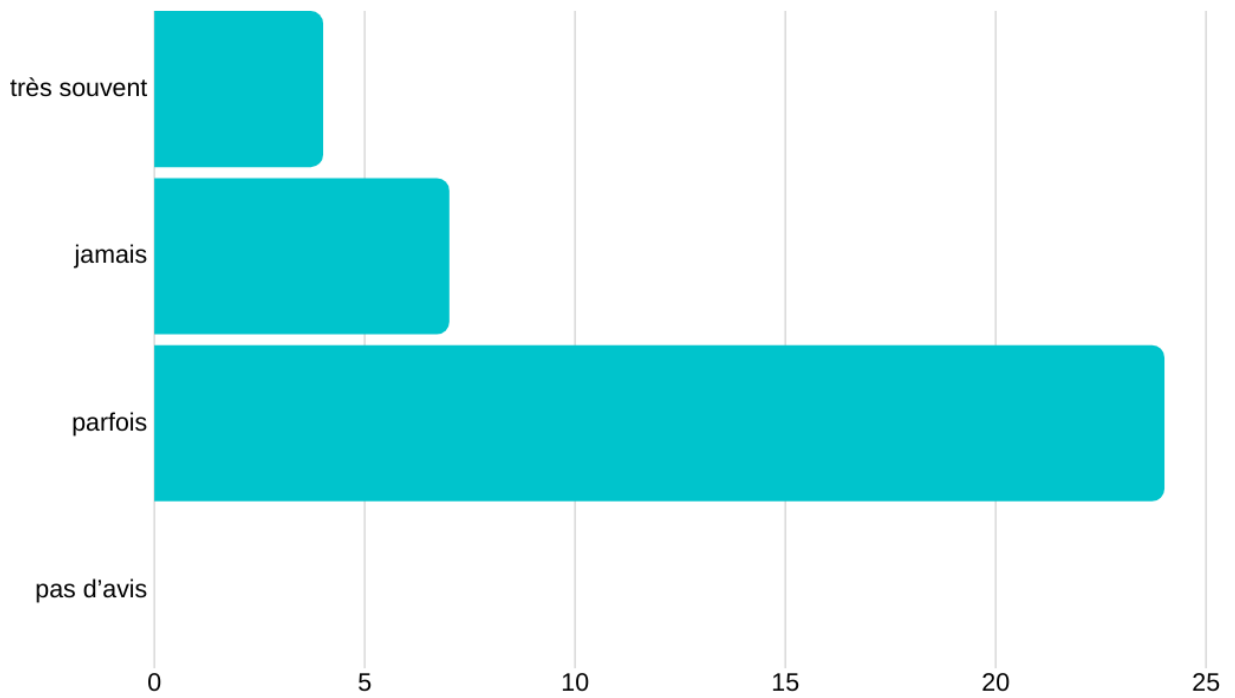
8.

De manière générale te sens-tu capable de réussir les tâches que l'on te demande lors des évaluations ?

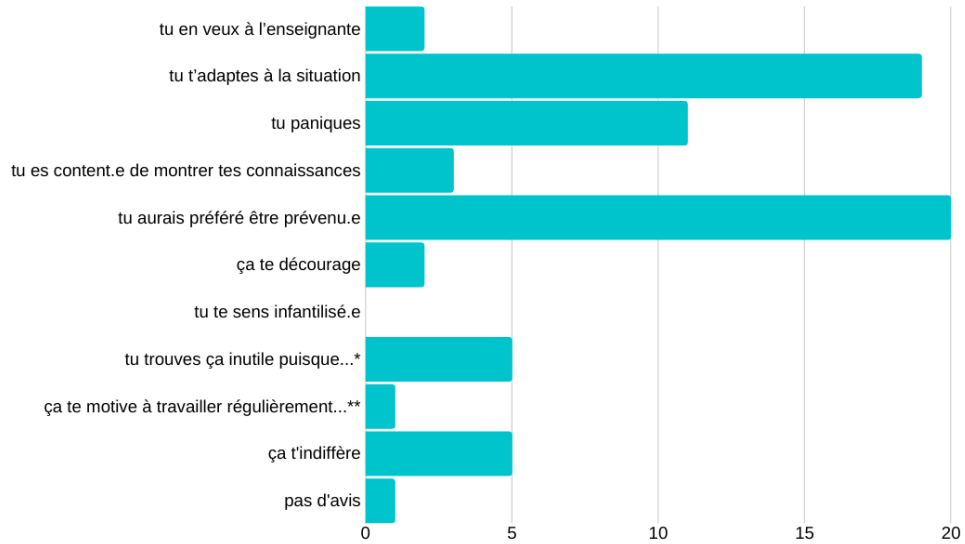


9a.

Des évaluations surprises ont-elles lieu ?



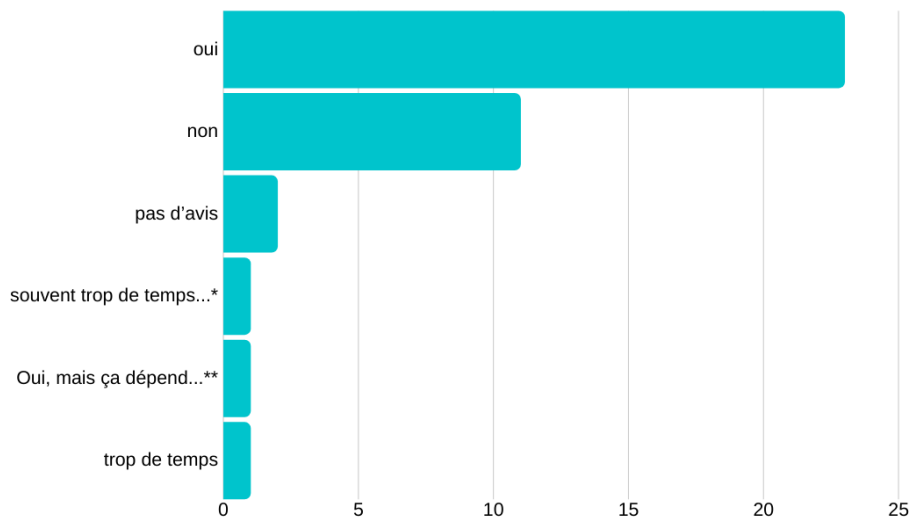
9b.
Si cela arrive que ressens-tu ?



* tu trouves ça inutile puisque de toute façon tu seras évalué.e à la fin de la séquence et/ou au bac

** ça te motive à travailler régulièrement au cas où il y ait d'autres évaluations surprises

10.
De manière générale, penses-tu passer suffisamment de temps dans les révisions pour réussir tes évaluations ?

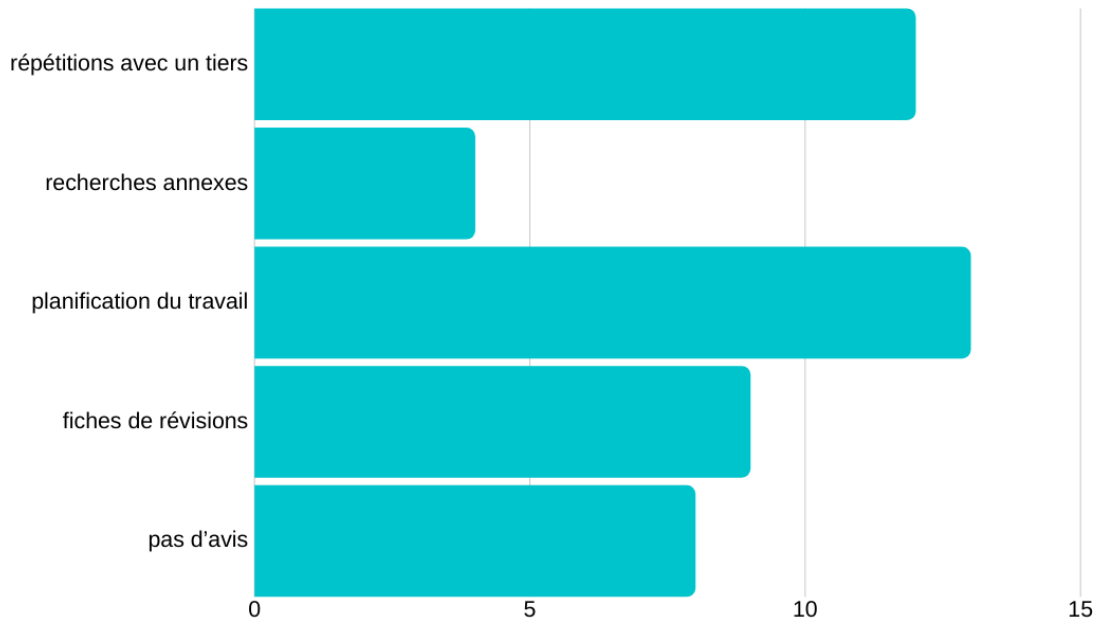


* souvent trop de temps car je ne peut pas faire d'autres choses que j'aime.

** Oui, mais ça dépend qu'est-ce qu'on entend par réussir (si avoir la moyenne ou satisfaire ses aspirations)

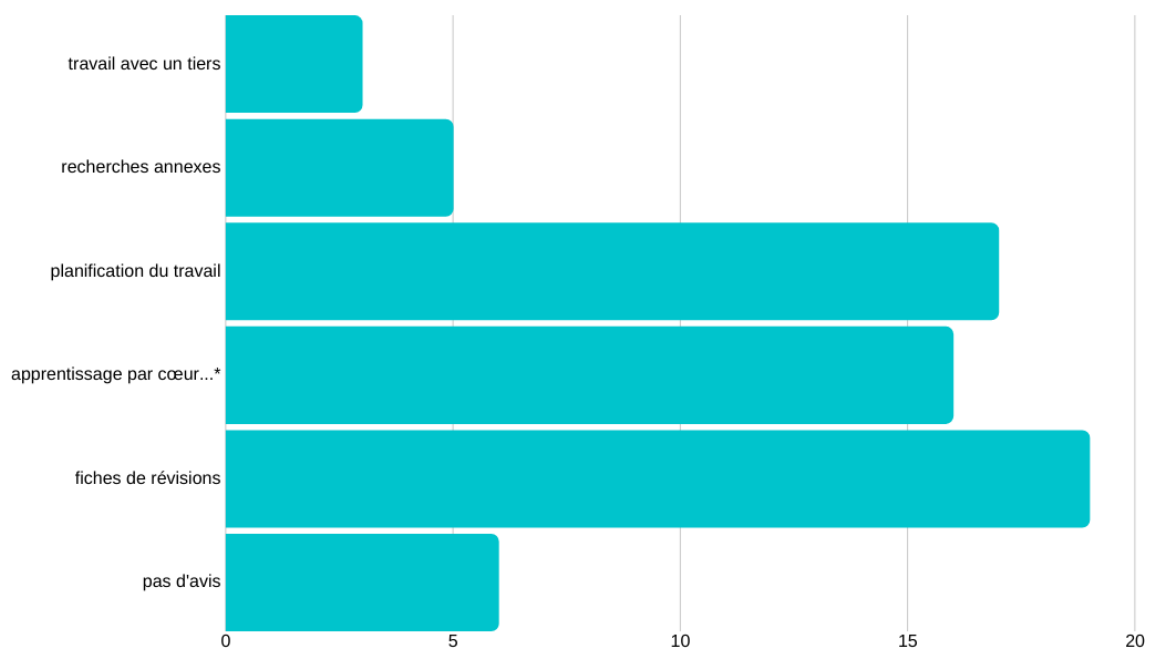
11a.

As-tu des méthodes personnelles pour réviser un examen oral type Bachibac ? Lesquelles ?



11b.

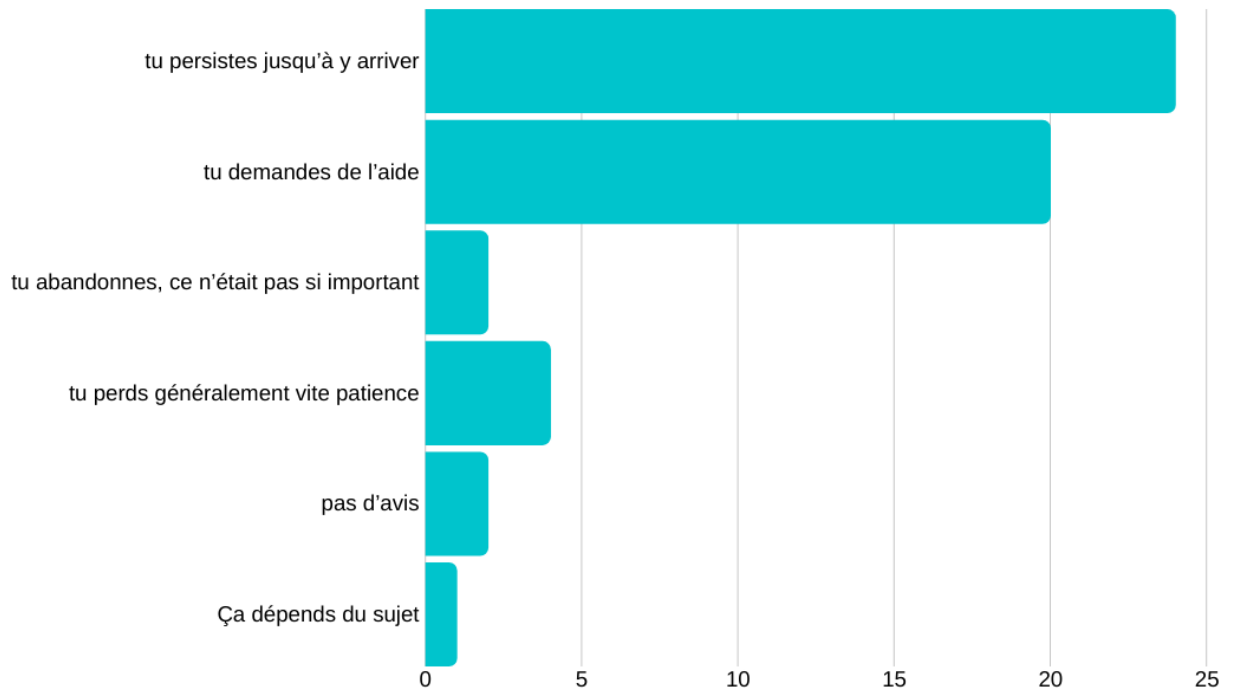
As-tu des méthodes personnelles pour réviser un examen écrit type Bachibac ? Lesquelles ?



* apprentissage par cœur de notions du cours (type auteurs, citations...)

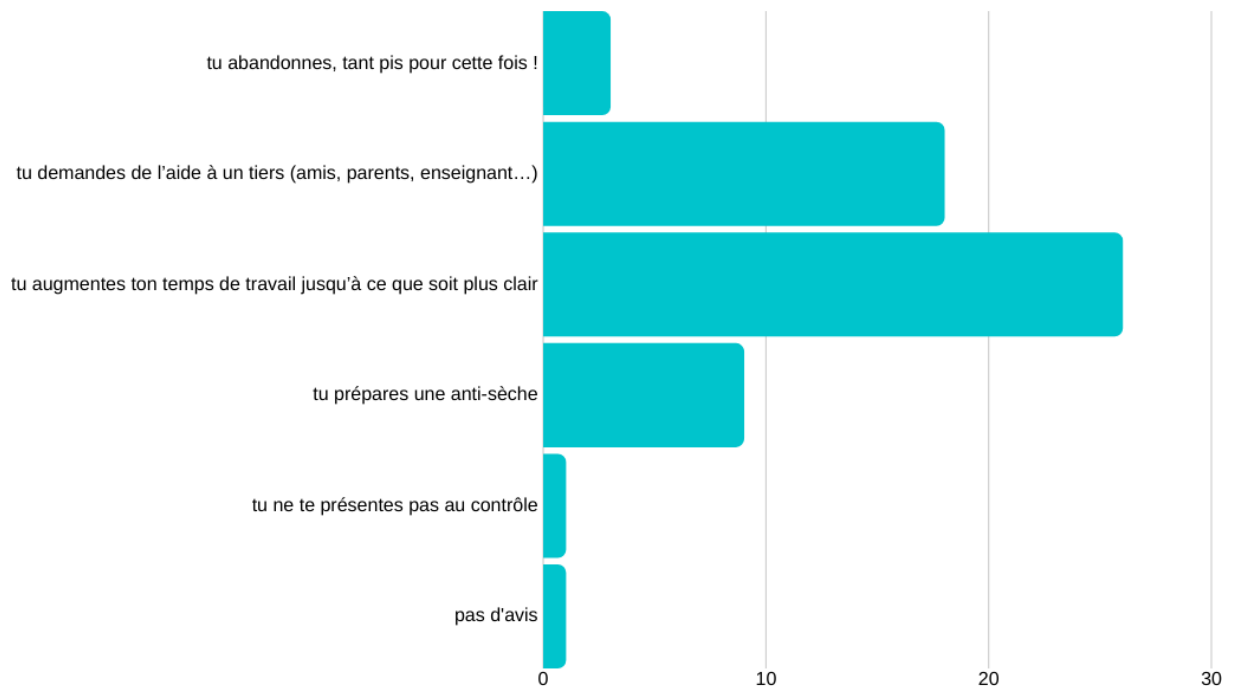
12.

Dans la vie de tous les jours, si tu rencontres une difficulté :



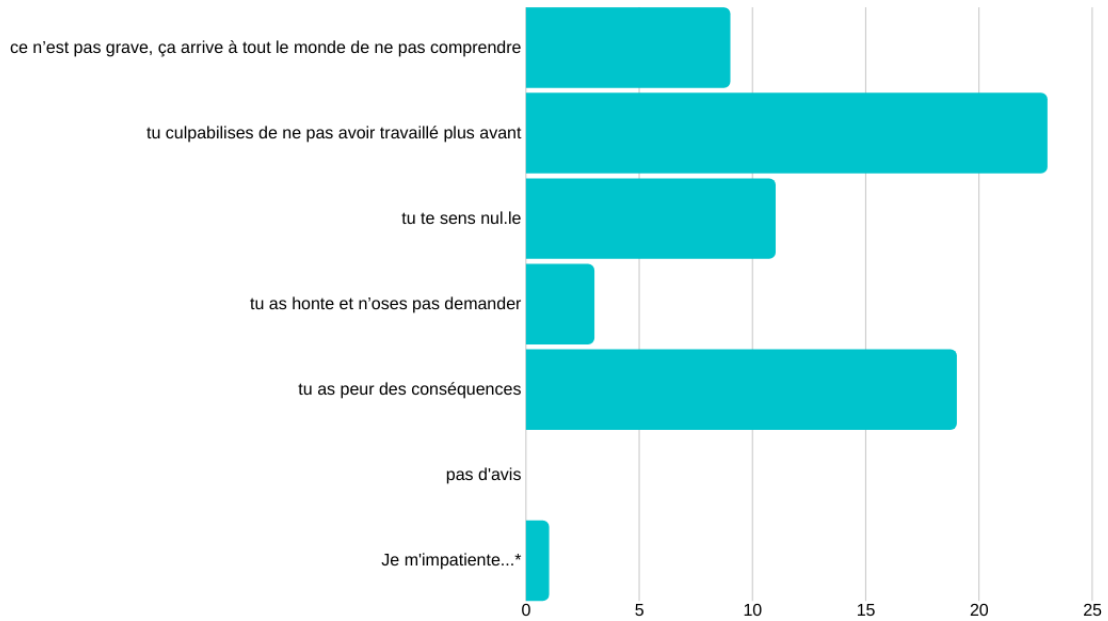
13a.

Si tu es en difficulté pour réviser un contrôle qui a lieu le lendemain, que fais-tu ?



13b.

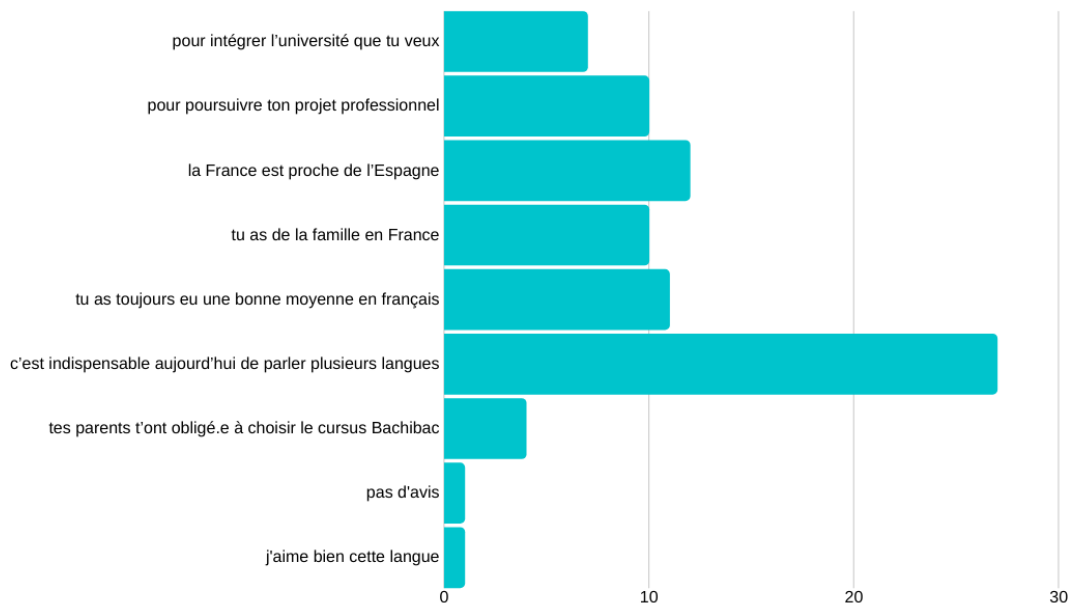
Si cette situation se produit, comment te sens-tu :



* Je m'impatiente, parce que, je dois étudier la nuit, et comme j'ai pas suffisamment de temps, c'est l'unique moyen que j'y trouve

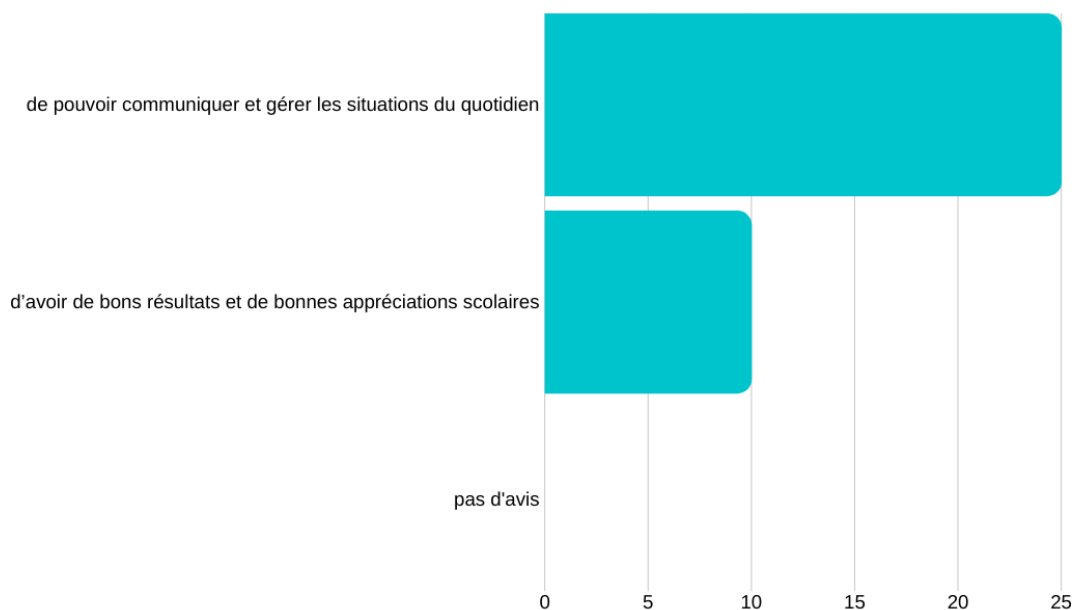
14.

Pourquoi as-tu choisi d'apprendre le français ?



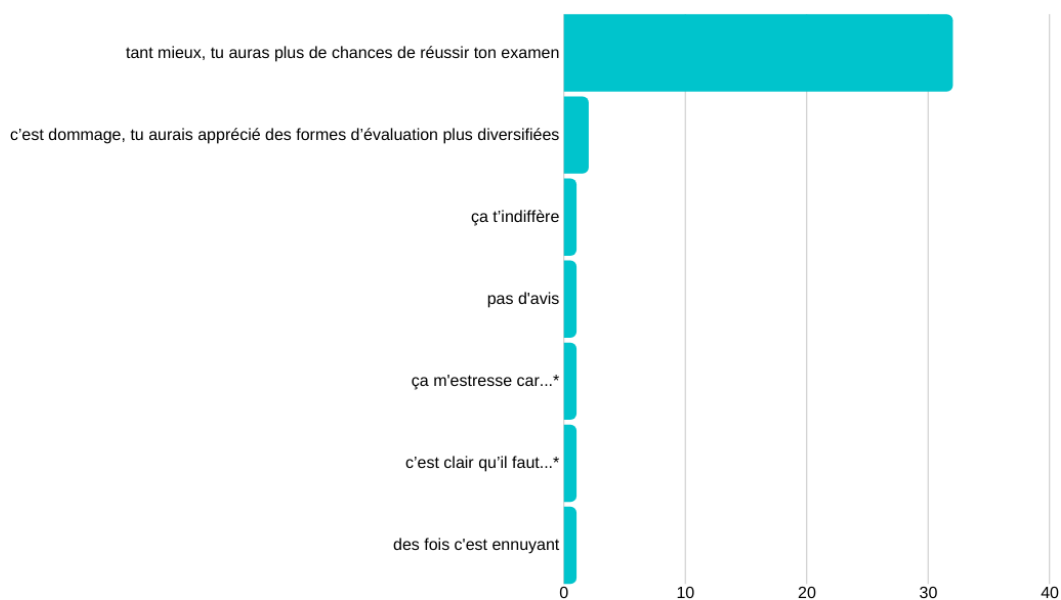
15.

Pour toi, en français, le plus important est :



16.

La majorité des évaluations cette année sont des entrainements pour le Bachibac, qu'en penses-tu :

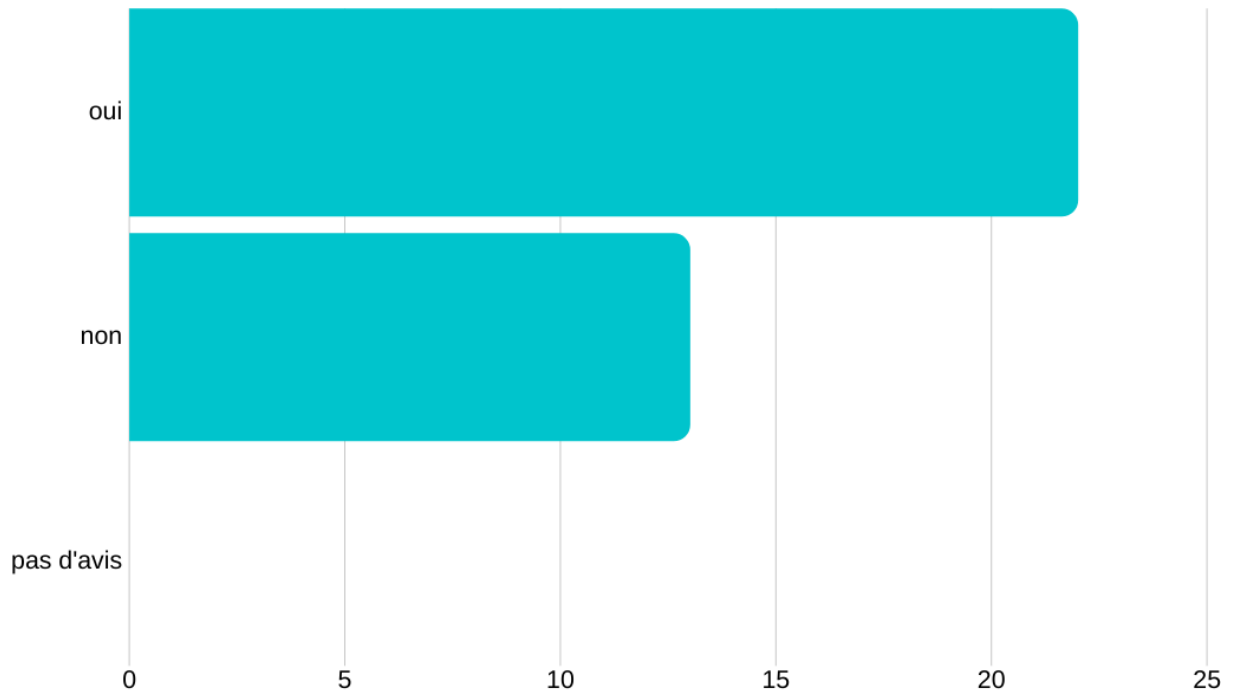


* ça m'estresse car je sens que je dois faire mieux sinon je ne vais pas réussir le bachibac.

** c'est clair qu'il faut pratiquer le type d'évaluation du bac mais d'autres formes d'évaluation serait les bienvenues aussii car ça diversifie tes apprentissages aussi

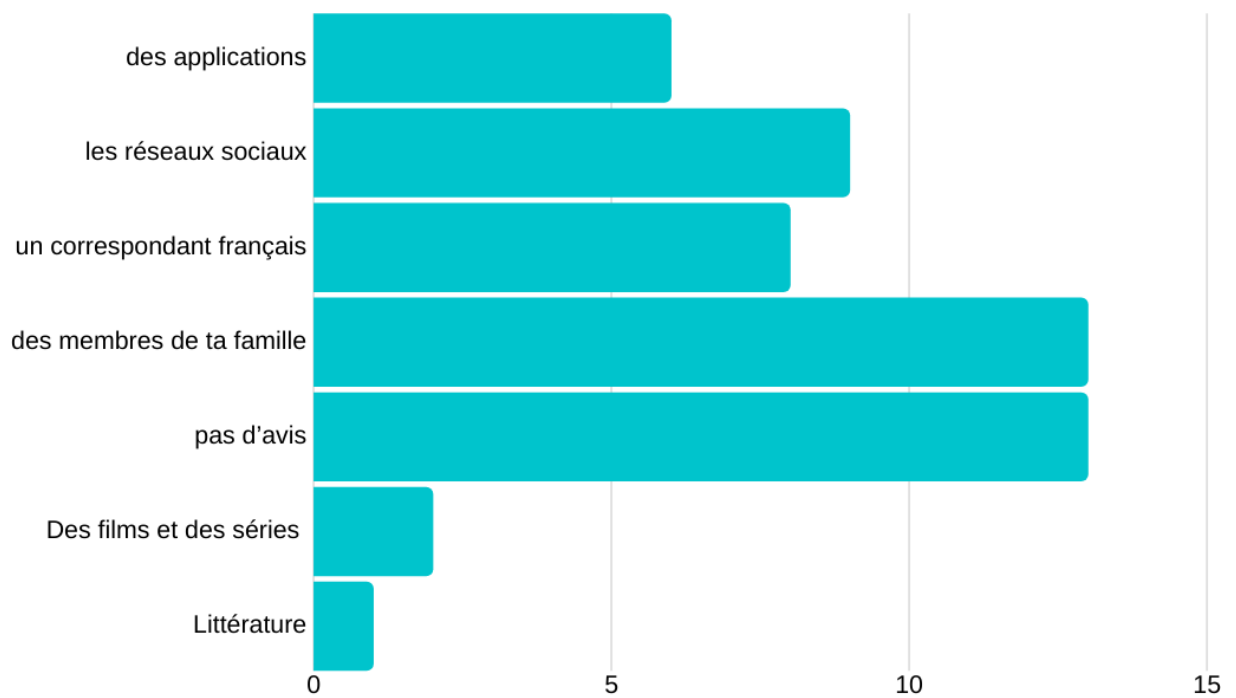
17a.

Pratiques-tu le français en dehors de l'école ?

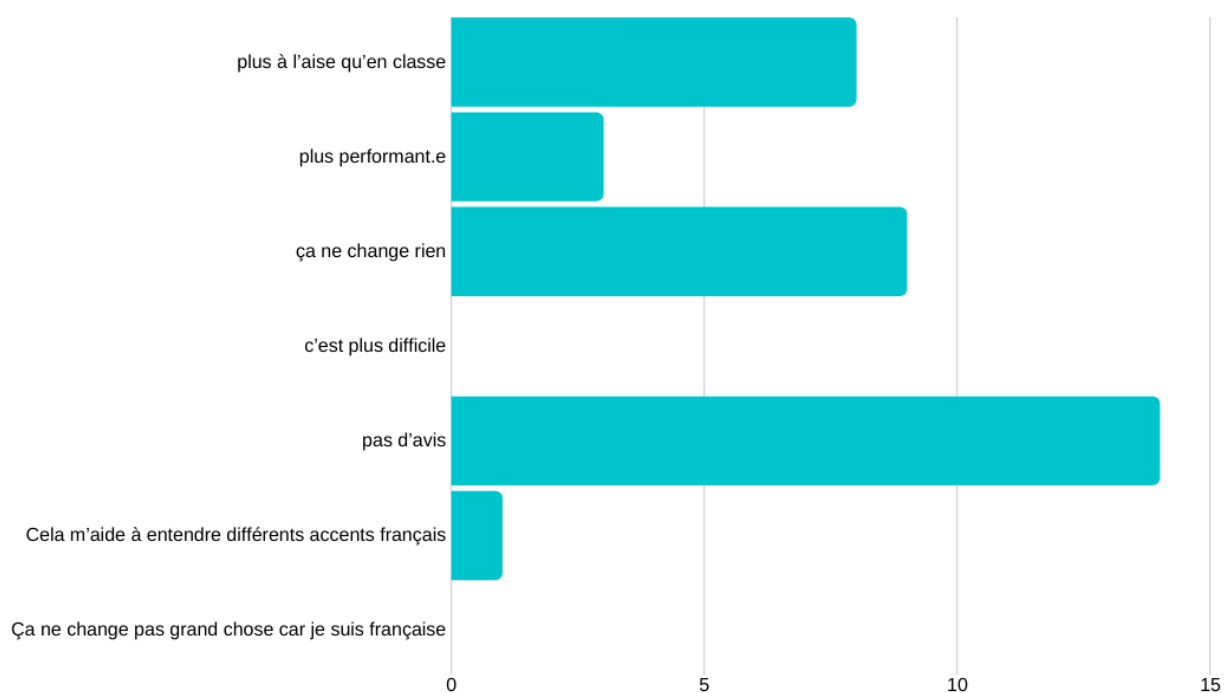


17b.

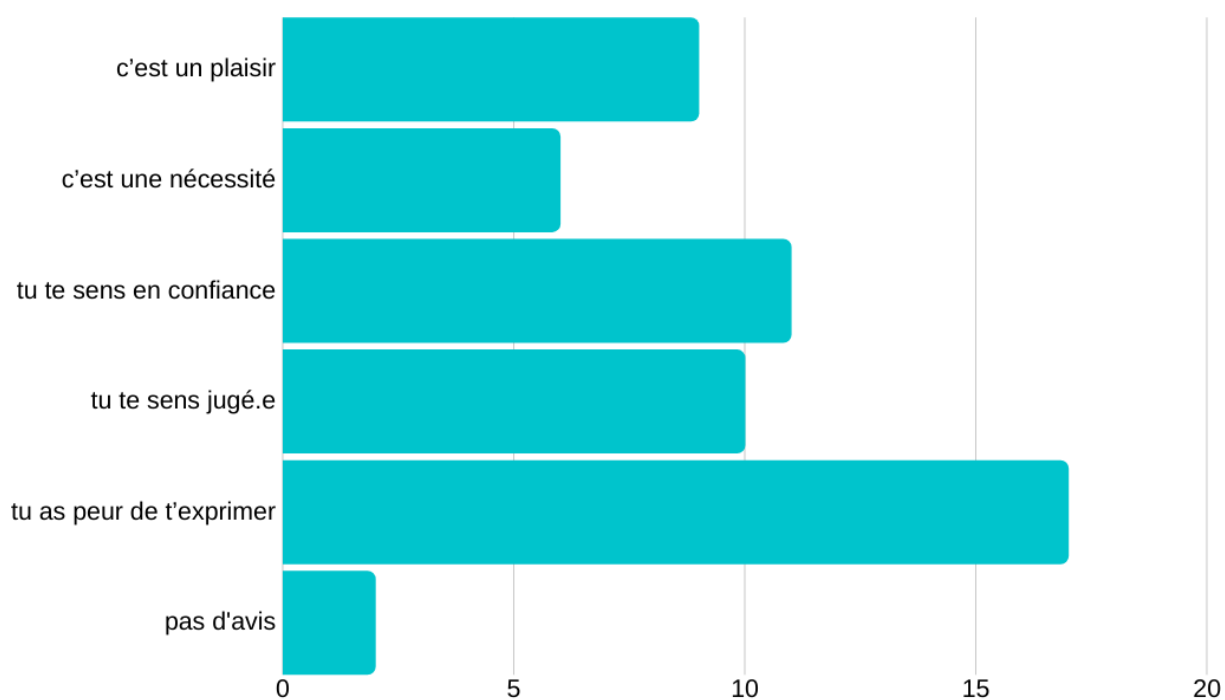
Si oui, avec :



17c.
Si oui, te sens-tu :

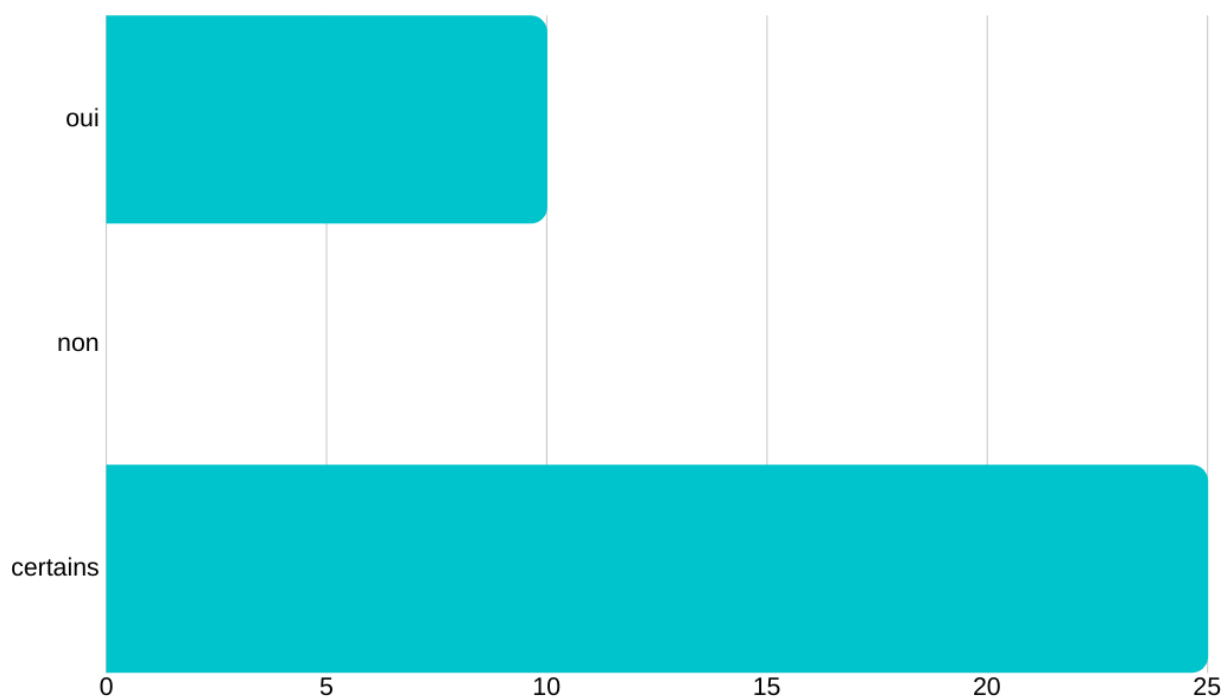


18.
Comment te sens-tu quand tu t'exprimes-tu en français dans la classe ?



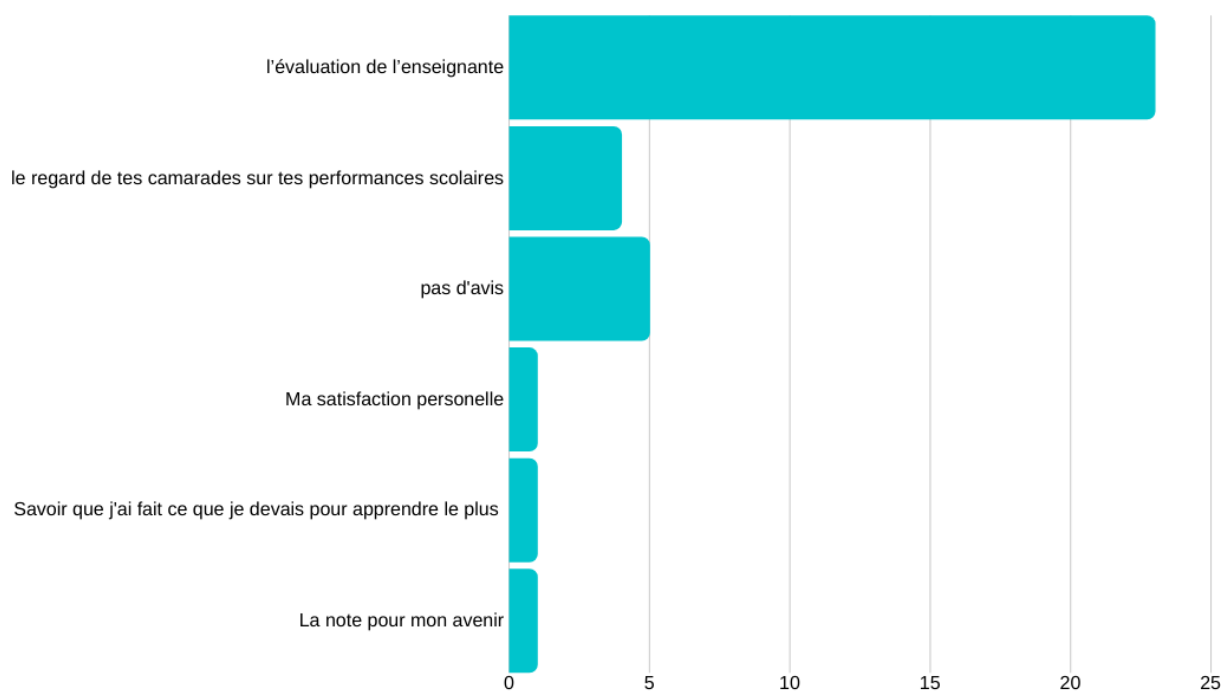
19.

Tes amis ont-ils à peu près le même niveau scolaire que toi ?



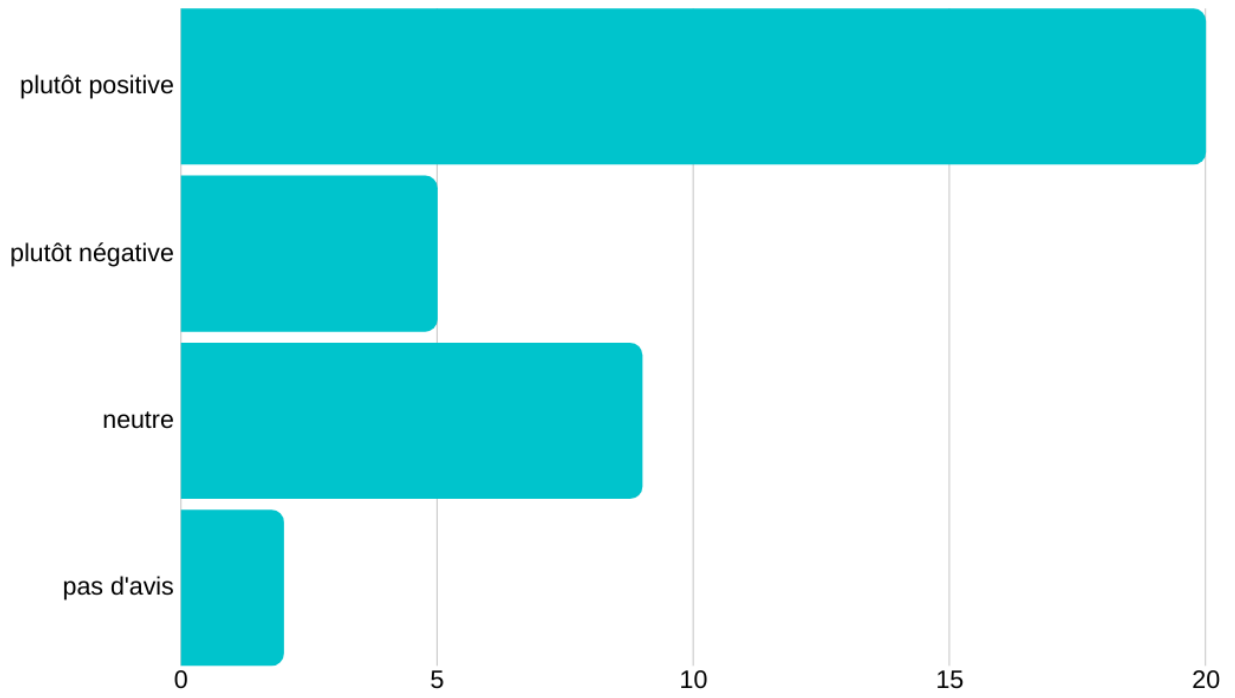
20.

Qu'est ce qui est plus important pour toi :



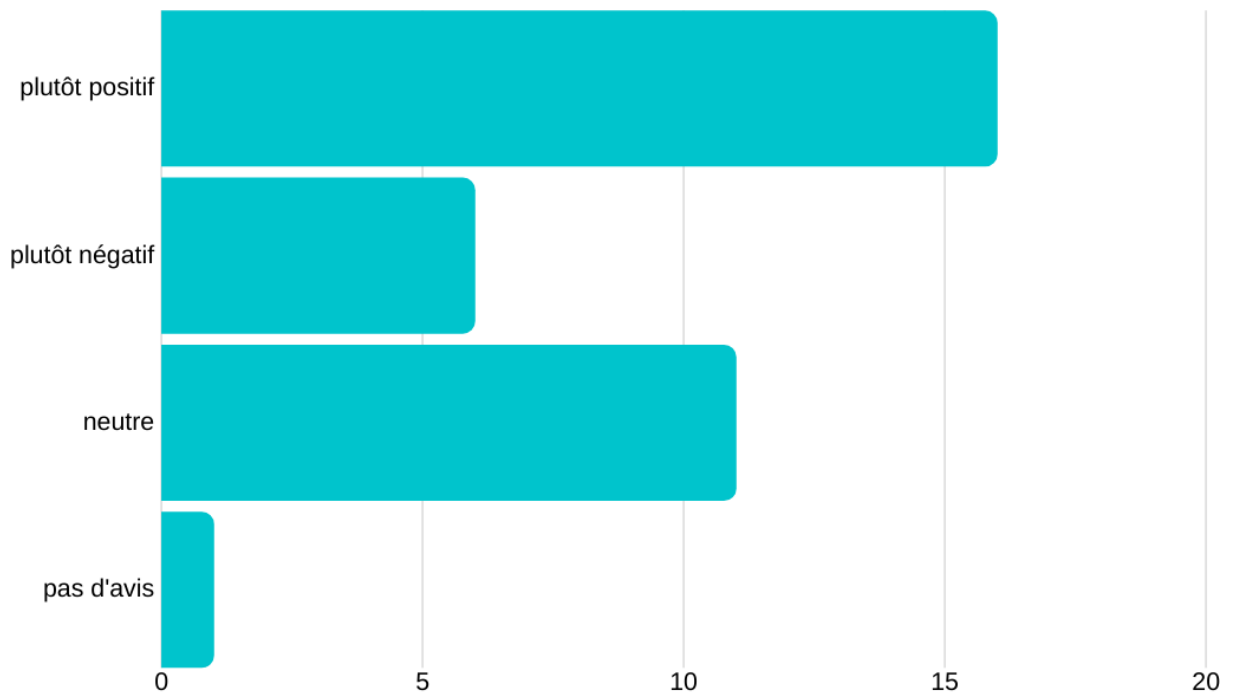
21.

Quelle image penses-tu que ton professeur a de toi ?



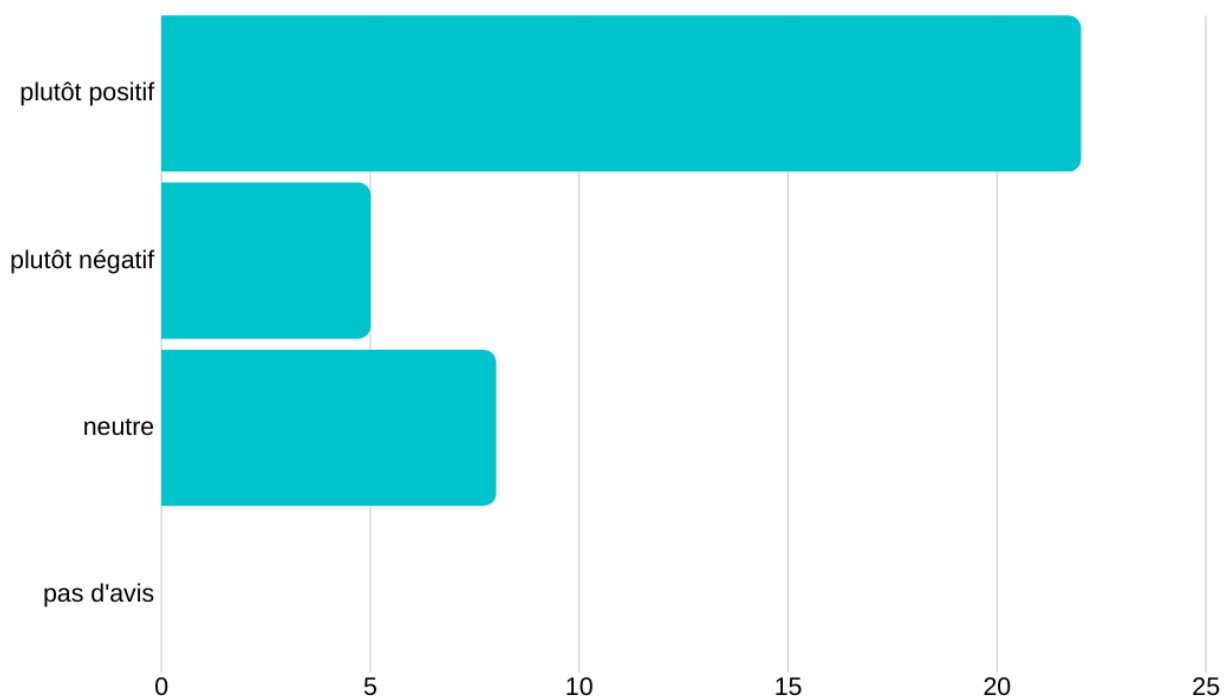
22.

Le regard que tes amis portent sur ton niveau scolaire est :



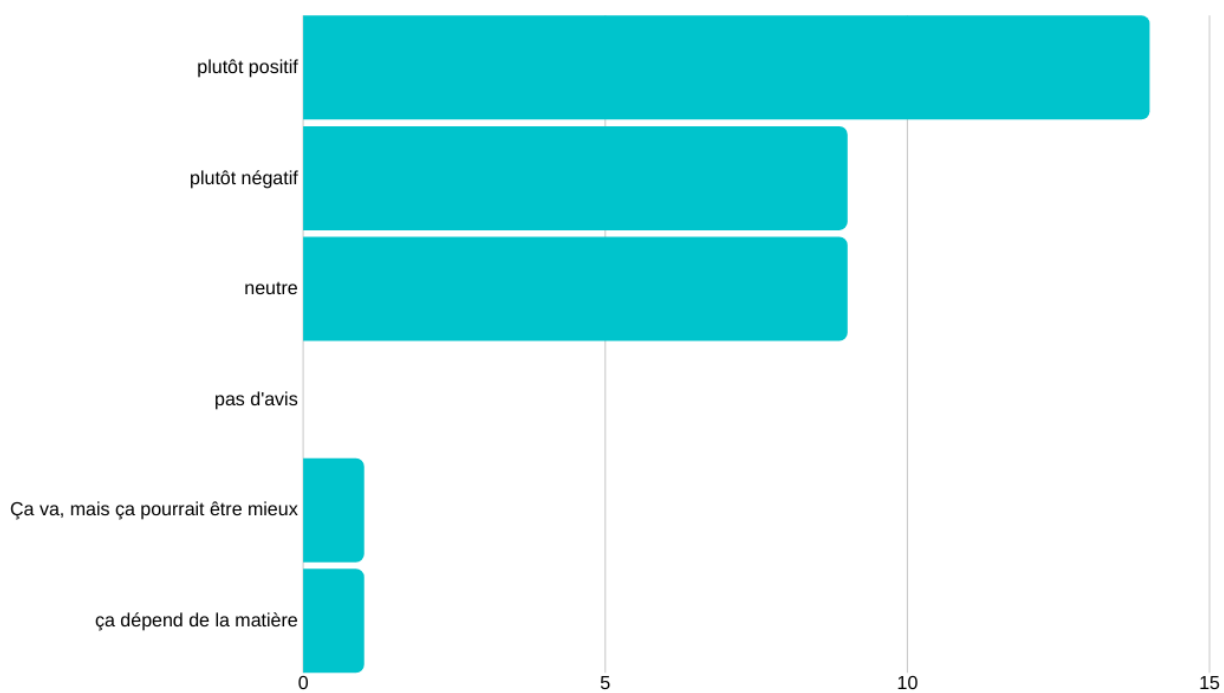
23.

Le regard que ta famille porte sur ton niveau scolaire est :



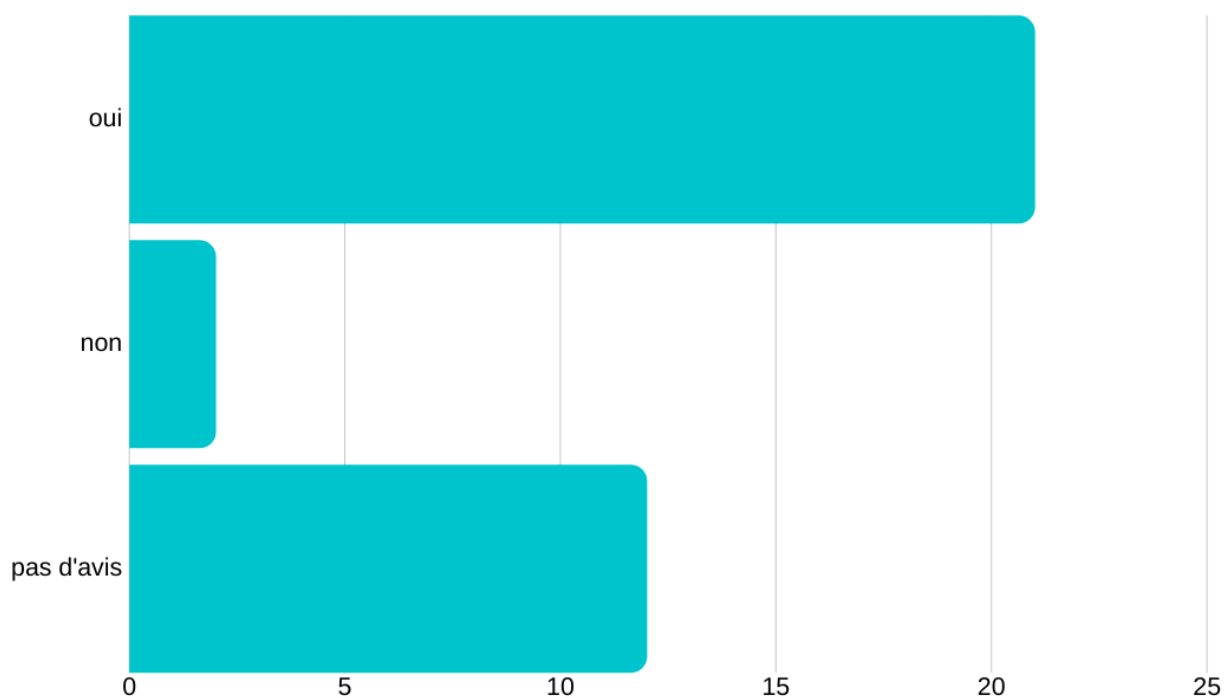
24.

Le regard que tu portes toi-même sur ton niveau scolaire est :



25a.

Si on te proposait, à l'avenir, d'intégrer une classe sans notation, accepterais-tu ?



25b.

Pourquoi ?

parce que j'aime apprendre des nouvelles choses et parfois si tu pense toujours que à la fin tu vas tout réviser quand-même tu ne prets pas si attention.

Oui car au final ce qui est important est l'apprentissage et le système à notation ne garantit/reflète pas forcément la qualité et quantité de celui-ci (dans l'application et le long terme par exemple). Cependant les notes te forcent à travailler et à maintenir un rythme d'étude dcp faudrait trouver le moyen (changement de mentalité peut être) de maintenir les élèves motivés et travailleurs

Je crois que ça serait une bonne manière d'apprendre sans le même stress qu'il y a dans un classe habituel.

Je pense que je suis trop habituée et que peut-être ce fait ferait diminuer l'intérêt des gens et cela serait un peu sans contrôle.

Parce que je déteste les notes.

Oui, mais il faudrait nuancer, car l'homme ne réactions pas oar la raison, sinon par lemotion

pour apprendre ce que je veux quand je veux, avec plus de liberté et sans pression. sans la nécessité d'invertir 10 heures ou plus chaque jour entrain d'etudier.

Je me sentirais pas tellement sur pression

Je crois que les notes sont mauvaises pour nous

Plus utile et chaqun irait a son ritme

Si cette classe t'apporte de nouvelles connaissances, tant mieux

Je ne sais pas

pour apprendre

Parce-que comme ça serait plus enjoyable et j'aurais moin d'estrès.

Ça dépends de la classe (si le sujet m'intéresse)

Parce que je peux apprendre plus, et je pourrai avoiir meilleurs resultats

A niveau personnel c'est positif, le problème c'est pour les profs

Pour avoir plus de connaissances

Pour être pas démotivé

Cela bé changerait rien

Parce que il n y aurait pas de stress

Je crois que c'est important d'être avalué de temps en temps pour mieux comprendre les choses.

Annexe 8 : Tableau récapitulatif des réponses aux questionnaires

Est présenté ci-dessous le tableau issu de Google Form permettant de faire des liens et des correspondances entre les différentes réponses d'un même élève. Le tableau est accessible sur le Drive et donne accès aux réponses complètes. Ces dernières ont été coupées ici dans un souci de mise en page. Les coordonnées des apprenants donnés en fin de questionnaire ont volontairement été supprimés pour préserver leur anonymat.

Horodateur	1. Pour toi, les évaluation	2. Quand tu obtiens une r	3a. Pour toi, dans le cas c	3b. Pour toi, dans le cas c	4. Que fais-tu ou que pen	5a. Souviens-toi d'une foi
27/02/2020 10:19:13	une source de stress, un	la compares avec tes not	Entre 8,5 et 10	Moins de 7	ça te donne confiance en	écrite
27/02/2020 10:51:35	la mesure de ton travail, u	la compares avec tes not	7-10	0-6	ça te donne confiance en	écrite
27/02/2020 18:08:42	un défi, une comparaison	la compares avec celle de	8 et 10 sur 10	5 et 6 sur 10	tu le dis à ta famille/tes ar	Je crois que je n'ai obtenu
29/02/2020 09:06:09	un défi, une comparaison	la compares avec celle de	entre 8 et 10.	entre 5 et 10	tu le dis à ta famille/tes ar	écrite, surprise
29/02/2020 16:57:17	une comparaison, la mesu	la compares avec celle de	8-10	0-7	tu relis ta copie avec atter	écrite, surprise
29/02/2020 19:42:53	un défi, la mesure de ton	la compares avec celle de	Plus de 6.5	Moins de 5.5	tu le dis à ta famille/tes ar	écrite, surprise
01/03/2020 16:49:30	la mesure de ton travail, u	la compares avec celle de	7-8	3-4	tu le dis à ta famille/tes ar	écrite
01/03/2020 17:40:45	une comparaison, la mesu	la compares avec celle de	8-10	5-7	tu le dis à ta famille/tes ar	orale
01/03/2020 18:45:24	un défi, une comparaison	la compares avec celle de	plus de 8	moins d'un 7	tu ranges ta copie et tu n'	écrite, surprise
01/03/2020 21:20:46	un défi, une comparaison	la compares avec celle de	Plus d'un sept	moins d'un 5/5	pas d'avis	écrite, surprise
02/03/2020 08:11:32	une comparaison, la mesu	la compares avec celle de	8-10	0-6	tu le dis à ta famille/tes ar	écrite, surprise
02/03/2020 09:53:18	une comparaison, utiles p	la compares avec tes not	à partir de 8	moins de huit	tu ranges ta copie et tu n'	écrite
02/03/2020 09:55:49	une source de stress	la compares avec celle de	10-7	5-0	tu ranges ta copie et tu n'	orale
02/03/2020 09:55:58	la mesure de ton travail, u	la compares avec celle de	8-10	1-7	tu le dis à ta famille/tes ar	écrite, préparée
02/03/2020 09:56:19	un frein à l'apprentissage,	la compares avec celle de	plus de 8,5	entre un 0 et un 6.5	tu le dis à ta famille/tes ar	préparée
02/03/2020 09:56:54	la mesure de ton travail, u	la compares avec celle de	Entre 5 et 10	0 et 3'5	tu le dis à ta famille/tes ar	écrite
02/03/2020 10:04:12	un moyen pour l'enseigna	la compares avec celle de	8 et 10	0 et 7	tu le dis à ta famille/tes ar	écrite
02/03/2020 10:54:01	une comparaison, un mal	la compares avec celle de	7-10	0-6	tu le dis à ta famille/tes ar	écrite
02/03/2020 10:54:51	un défi, une comparaison	la compares avec celle de	10-8	5-6	tu le dis à ta famille/tes ar	écrite
02/03/2020 11:00:59	la mesure de ton travail, u	la compares avec tes not	7-10	0-5	tu le dis à ta famille/tes ar	écrite
02/03/2020 11:01:07	un défi, une comparaison	la compares avec celle de	7-10	0-6	tu le dis à ta famille/tes ar	écrite, préparée
02/03/2020 11:01:12	la mesure de ton travail, u	la compares avec celle de	un 6,5 ou plus	entre 0 et 6,5	tu le dis à ta famille/tes ar	écrite, préparée
02/03/2020 11:01:13	un mal nécessaire, une sc	la compares avec celle de	8 et 10	0 et 7	tu ranges ta copie et tu n'	pas d'avis
02/03/2020 11:01:43	un défi, la mesure de ton	la compares avec celle de	9-10	0-8	tu le dis à ta famille/tes ar	pas d'avis
02/03/2020 11:01:46	une comparaison, la mesu	la compares avec celle de	8,5 - 10	0 - 5	tu le dis à ta famille/tes ar	écrite, surprise
02/03/2020 11:02:01	la mesure de ton travail, u	la compares avec tes not	8-10	0-5	tu le dis à ta famille/tes ar	écrite
02/03/2020 11:02:14	une comparaison, la mesu	la compares avec celle de	tes camarades, la compa	7-10 / 10	tu le dis à ta famille/tes ar	écrite, surprise
02/03/2020 11:02:24	un défi, une comparaison	la compares avec celle de	8-10	0-5	tu le dis à ta famille/tes ar	écrite, surprise
02/03/2020 11:04:13	la mesure de ton travail, u	la compares avec tes not	7-10	0-5	c'est un plaisir, une satisf	écrite
02/03/2020 11:04:16	un défi, une aide à l'appre	la compares avec tes not	6-7	4-5	tu le dis à ta famille/tes ar	pas d'avis
02/03/2020 11:17:22	un défi, la mesure de ton	la compares avec celle de	8.5 et 10	0 7.5	tu le dis à ta famille/tes ar	écrite
02/03/2020 11:21:42	un défi, la mesure de ton	la compares avec celle de	Un 8 ou plus	Moins d'un 4	c'est un plaisir, une satisf	écrite, préparée
02/03/2020 17:15:41	une aide à l'apprentissage	la compares avec tes not	9	6,7_0	c'est un plaisir, une satisf	écrite
04/03/2020 09:26:19	la mesure de tes connais	ni l'un ni l'autre	7-10	0-5	c'est un plaisir, une satisf	écrite
04/03/2020 09:26:45	une comparaison, une so	la compares avec celle de	8-10	0-6,5	tu le dis à ta famille/tes ar	écrite, surprise

5b. Quand tu as reçu cet	6. Tu dois produire un tra	7. Tu es noté.e sur une ac	8. De manière générale t	9a. Des évaluations surpr	9b. Si cela arrive que res	10. De manière générale,
tu n'avais pas du assez tr	ce n'est pas grave, ce n'e	tant mieux, l'évaluation se	oui	parfois	tu t'adaptes à la situation,	non
tu t'es senti.e nul.le, tu n'	z c'est intéressant, tu repèr	tant mieux, l'évaluation se	non	très souvent	tu t'adaptes à la situation,	non
pas d'avis	ce n'est pas grave, ce n'e	tant mieux, l'évaluation se	oui	jamais	pas d'avis	oui
tu t'es senti.e nul.le, tu t'a	ce n'est pas grave, ce n'e	ça t'indiffère	oui	parfois	tu paniques, tu aurais pré	souvent trop de temps ca
Je me suis dit que je devr	ce n'est pas grave, ce n'e	tant mieux, l'évaluation se	oui	parfois	tu t'adaptes à la situation	Oui, mais ça dépend qu'e
tu t'es senti.e nul.le	ce n'est pas grave, ce n'e	tant mieux, l'évaluation se	c'est souvent trop difficile	très souvent	tu paniques, tu aurais pré	non
tu t'es senti.e nul.le	ce n'est pas grave, ce n'e	tant mieux, l'évaluation se	oui	parfois	tu t'adaptes à la situation,	non
tu t'es senti.e nul.le	c'est intéressant, tu repèr	tant mieux, l'évaluation se	oui	jamais	tu t'adaptes à la situation,	oui
la prochaine fois je ferrai	pas d'avis	tant mieux, l'évaluation se	oui	parfois	tu t'adaptes à la situation,	pas d'avis
l'enseignante n'a pas noté	ce n'est pas grave, ce n'e	tant mieux, l'évaluation se	oui	parfois	ça t'indiffère	non
tu t'es senti.e nul.le, tu n'	z c'est intéressant, tu repèr	tant mieux, l'évaluation se	oui	parfois	tu t'adaptes à la situation,	non
tu t'es senti.e nul.le, tu n'	z ce n'est pas grave, ce n'e	tant mieux, l'évaluation se	pas d'avis	parfois	tu t'adaptes à la situation,	non
tu t'es senti.e nul.le	ce n'est pas grave, ce n'e	tant mieux, l'évaluation se	oui	parfois	tu en veux à l'enseignant	oui
tu t'es senti.e nul.le, tu t'a	ce n'est pas grave, ce n'e	tant mieux, l'évaluation se	oui	jamais	tu paniques, tu trouves ça	non
tu t'es senti.e nul.le, tu as	ce n'est pas grave, ce n'e	tant mieux, l'évaluation se	oui	jamais	tu t'adaptes à la situation	trop de temps
tu n'avais pas du assez tr	ce n'est pas grave, ce n'e	tant mieux, l'évaluation se	oui	jamais	tu paniques, tu aurais pré	oui
l'enseignante n'a pas noté	ce n'est pas grave, ce n'e	tant mieux, l'évaluation se	oui	parfois	tu paniques	pas d'avis
tu t'es senti.e nul.le, tu n'	z c'est intéressant, tu repèr	tant mieux, l'évaluation se	oui	parfois	tu t'adaptes à la situation,	oui
tu t'es senti.e nul.le, tu n'	z ce n'est pas grave, ce n'e	tant mieux, l'évaluation se	c'est souvent trop difficile	parfois	tu paniques, tu aurais pré	oui
tu n'avais pas du assez tr	c'est intéressant, tu repèr	tant mieux, l'évaluation se	oui	jamais	tu aurais préféré être pré	non
tu t'es senti.e nul.le, les q	ce n'est pas grave, ce n'e	tant mieux, l'évaluation se	Ni l'un li l'autre, ça dépen	parfois	tu en veux à l'enseignant	oui
tu t'es senti.e nul.le, tu n'	z ce n'est pas grave, ce n'e	tant mieux, l'évaluation se	c'est souvent trop difficile	très souvent	tu aurais préféré être pré	oui
tu as retravaillé ton cours,	c'est intéressant, tu repèr	tant mieux, l'évaluation se	oui	parfois	tu t'adaptes à la situation,	oui
tu t'es senti.e nul.le, tu t'a	ce n'est pas grave, ce n'e	ça t'énerve, tu n'as plus e	oui	parfois	tu paniques, tu trouves ça	oui
tu t'es senti.e nul.le, tu n'	z c'est intéressant, tu repèr	tant mieux, l'évaluation se	oui	parfois	tu paniques, tu aurais pré	non
ça t'indiffère, la note étai	ce n'est pas grave, ce n'e	tant mieux, l'évaluation se	oui	parfois	tu t'adaptes à la situation,	non
tu t'es senti.e nul.le, tu n'	z c'est intéressant, tu repèr	tant mieux, l'évaluation se	c'est souvent trop difficile	parfois	tu t'adaptes à la situation,	oui
la note était justifiée, tu	as ce n'est pas grave, ce n'e	tant mieux, l'évaluation se	oui	parfois	tu t'adaptes à la situation,	oui
tu n'avais pas du assez tr	c'est intéressant, tu repèr	tant mieux, l'évaluation se	oui	parfois	tu t'adaptes à la situation,	oui
tu as retravaillé ton cours,	c'est intéressant, tu repèr	tant mieux, l'évaluation se	oui	très souvent	tu paniques, tu aurais pré	oui
l'enseignante n'avait pas	ce n'est pas grave, ce n'e	tu n'as plus envie de faire	oui	parfois	tu t'adaptes à la situation,	oui
tu n'avais pas du assez tr	ce n'est pas grave, ce n'e	tant mieux, l'évaluation se	oui	parfois	tu t'adaptes à la situation,	oui
l'enseignante n'a pas noté	tu n'as plus envie de trav	tant mieux, l'évaluation se	oui	parfois	tu t'adaptes à la situation	oui
l'enseignante n'avait pas	ce n'est pas grave, ce n'e	tant mieux, l'évaluation se	c'est souvent trop difficile	jamais	ça t'indiffère	oui
l'enseignante n'avait pas	c'est intéressant, tu repèr	tant mieux, l'évaluation se	c'est souvent trop difficile	parfois	tu t'adaptes à la situation,	oui

11a. As-tu des méthodes	11b. As-tu des méthodes	12. Dans la vie de tous le	13a. Si tu es en difficulté	13b. Si cette situation se	14. Pourquoi as-tu choisi	15. Pour toi, en français, l
répétitions avec un tiers	planification du travail	tu persistes jusqu'à y arriv	tu augmentes ton temps c	tu culpabilises de ne pas	c'est indispensable aujour	de pouvoir communiquer
répétitions avec un tiers	planification du travail, ap	tu persistes jusqu'à y arriv	tu abandonnes, tant pis p	tu culpabilises de ne pas	c'est indispensable aujour	de pouvoir communiquer
		tu persistes jusqu'à y arriv	tu augmentes ton temps c	tu as peur des conséquences		de pouvoir communiquer
recherches annexes, fich	planification du travail, ap	tu persistes jusqu'à y arriv	tu augmentes ton temps c	tu as peur des conséquer	la France est proche de l'	de pouvoir communiquer
répétitions avec un tiers	recherches annexes, fich	Si je sais que je finirai par	tu augmentes ton temps c	tu culpabilises de ne pas	pour intégrer l'université	c de pouvoir communiquer
pas d'avis	planification du travail, ficl	tu persistes jusqu'à y arriv	tu demandes de l'aide à u	tu te sens nul.le, tu as hor	c'est indispensable aujour	de pouvoir communiquer
pas d'avis	apprentissage par cœur c	tu persistes jusqu'à y arriv	tu demandes de l'aide à u	tu te sens nul.le	tu as de la famille en Frar	de pouvoir communiquer
répétitions avec un tiers	apprentissage par cœur c	tu persistes jusqu'à y arriv	tu demandes de l'aide à u	ce n'est pas grave, ça arr	pour intégrer l'université	c de pouvoir communiquer
fiches de révisions	apprentissage par cœur c	tu persistes jusqu'à y arriv	tu augmentes ton temps c	tu culpabilises de ne pas	pour intégrer l'université	c de pouvoir communiquer
pas d'avis	fiches de révisions	tu persistes jusqu'à y arriv	tu demandes de l'aide à u	tu culpabilises de ne pas	la France est proche de l'	de pouvoir communiquer
répétitions avec un tiers,	travail avec un tiers, plani	tu persistes jusqu'à y arriv	tu demandes de l'aide à u	tu culpabilises de ne pas	la France est proche de l'	de pouvoir communiquer
pas d'avis	pas d'avis	pas d'avis	tu abandonnes, tant pis p	ce n'est pas grave, ça arr	tu as de la famille en Frar	de pouvoir communiquer
pas d'avis	pas d'avis	tu demandes de l'aide, tu	tu demandes de l'aide à u	tu as peur des conséquer	c'est indispensable aujour	de pouvoir communiquer
répétitions avec un tiers	apprentissage par cœur c	tu persistes jusqu'à y arriv	tu ne te présentes pas au	tu culpabilises de ne pas	pour poursuivre ton projet	de pouvoir communiquer
pas d'avis	apprentissage par cœur c	tu persistes jusqu'à y arriv	tu augmentes ton temps c	tu te sens nul.le, tu as pei	pour poursuivre ton projet	d'avoir de bons résultats
fiches de révisions	recherches annexes, app	tu persistes jusqu'à y arriv	tu demandes de l'aide à u	tu culpabilises de ne pas	la France est proche de l'	de pouvoir communiquer
planification du travail, ficl	planification du travail, ficl	tu persistes jusqu'à y arriv	tu abandonnes, tant pis p	tu culpabilises de ne pas	tu as toujours eu une bon	d'avoir de bons résultats
planification du travail	planification du travail, ap	tu persistes jusqu'à y arriv	tu augmentes ton temps c	tu culpabilises de ne pas	pour intégrer l'université	c d'avoir de bons résultats
planification du travail	travail avec un tiers, rech	tu persistes jusqu'à y arriv	tu augmentes ton temps c	tu culpabilises de ne pas	tu as toujours eu une bon	d'avoir de bons résultats
planification du travail	planification du travail, ap	tu persistes jusqu'à y arriv	tu demandes de l'aide à u	ce n'est pas grave, ça arr	tu as de la famille en Frar	de pouvoir communiquer
répétitions avec un tiers	apprentissage par cœur c	pas d'avis, Ça dépend de	tu demandes de l'aide à u	tu culpabilises de ne pas	pour poursuivre ton projet	de pouvoir communiquer
planification du travail	planification du travail, ficl	tu perds généralement vit	tu demandes de l'aide à u	tu culpabilises de ne pas	pour poursuivre ton projet	de pouvoir communiquer
répétitions avec un tiers,	planification du travail, ficl	tu persistes jusqu'à y arriv	tu augmentes ton temps c	Je m'impatiente, parce qu	pour intégrer l'université	c d'avoir de bons résultats
pas d'avis	pas d'avis	tu demandes de l'aide, tu	tu demandes de l'aide à u	tu culpabilises de ne pas	tu as de la famille en Frar	de pouvoir communiquer
fiches de révisions	apprentissage par cœur c	tu persistes jusqu'à y arriv	tu demandes de l'aide à u	ce n'est pas grave, ça arr	pour intégrer l'université	c d'avoir de bons résultats
répétitions avec un tiers	pas d'avis	tu persistes jusqu'à y arriv	tu abandonnes, tant pis p	ce n'est pas grave, ça arr	pour poursuivre ton projet	de pouvoir communiquer
répétitions avec un tiers,	travail avec un tiers, plani	tu persistes jusqu'à y arriv	tu demandes de l'aide à u	ce n'est pas grave, ça arr	tu as de la famille en Frar	d'avoir de bons résultats
pas d'avis	pas d'avis	tu persistes jusqu'à y arriv	tu demandes de l'aide à u	ce n'est pas grave, ça arr	tu as de la famille en Frar	d'avoir de bons résultats
planification du travail	apprentissage par cœur c	tu demandes de l'aide	tu augmentes ton temps c	tu culpabilises de ne pas	c'est indispensable aujour	d'avoir de bons résultats
pas d'avis	pas d'avis	tu persistes jusqu'à y arriv	tu demandes de l'aide à u	ce n'est pas grave, ça arr	pour intégrer l'université	c de pouvoir communiquer
répétitions avec un tiers,	recherches annexes, plan	tu demandes de l'aide, tu	tu demandes de l'aide à u	tu te sens nul.le	la France est proche de l'	d'avoir de bons résultats
recherches annexes, plan	recherches annexes, plan	tu persistes jusqu'à y arriv	tu augmentes ton temps c	tu culpabilises de ne pas	tu as toujours eu une bon	de pouvoir communiquer
planification du travail	planification du travail	tu perds généralement vit	tu augmentes ton temps c	tu culpabilises de ne pas	tes parents t'ont obligé.e	de pouvoir communiquer
fiches de révisions	planification du travail, ficl	tu abandonnes, ce n'était	tu demandes de l'aide à u	ce n'est pas grave, ça arr	c'est indispensable aujour	de pouvoir communiquer
répétitions avec un tiers,	planification du travail, ap	tu persistes jusqu'à y arriv	tu demandes de l'aide à u	ce n'est pas grave, ça arr	pas d'avis	de pouvoir communiquer

16. La majorité des évaluations	17a. Pratiques-tu le français ?	17b. Si oui, avec :	17c. Si oui, te sens-tu :	18. Comment te sens-tu en classe ?	19. Tes amis ont-ils à peu près le même avis que toi ?	20. Qu'est ce qui est plus important pour toi ?
tant mieux, tu auras plus	oui	Des films et des séries	Cela m'aide à entendre	tu te sens en confiance	oui	l'évaluation de l'enseignant
tant mieux, tu auras plus	non	pas d'avis	pas d'avis	tu te sens en confiance	oui	l'évaluation de l'enseignant
tant mieux, tu auras plus	non			c'est un plaisir, tu te sens	certains	Ma satisfaction personnelle
tant mieux, tu auras plus	non			tu te sens jugé.e, tu as peur	certains	l'évaluation de l'enseignant
tant mieux, tu auras plus	oui	des membres de ta famille	Ça ne change pas grand	c'est un plaisir	certains	l'évaluation de l'enseignant
tant mieux, tu auras plus	oui	des applications	plus à l'aise qu'en classe	c'est une nécessité, tu te	oui	l'évaluation de l'enseignant
tant mieux, tu auras plus	oui	les réseaux sociaux, des	ça ne change rien	tu te sens en confiance	oui	l'évaluation de l'enseignant
tant mieux, tu auras plus	non			tu te sens jugé.e, tu as peur	certains	Savoir que j'ai fait ce que
tant mieux, tu auras plus	non			pas d'avis	certains	pas d'avis
pas d'avis	oui	des membres de ta famille	plus à l'aise qu'en classe	c'est une nécessité, tu te	certains	l'évaluation de l'enseignant
tant mieux, tu auras plus	non			tu te sens jugé.e, tu as peur	certains	le regard de tes camarades
tant mieux, tu auras plus	oui	des applications, les rése	ça ne change rien	pas d'avis	certains	pas d'avis
tant mieux, tu auras plus	non	pas d'avis	pas d'avis	tu as peur de t'exprimer	certains	l'évaluation de l'enseignant
tant mieux, tu auras plus	non			tu te sens en confiance	oui	l'évaluation de l'enseignant
tant mieux, tu auras plus	oui	les réseaux sociaux, des	plus à l'aise qu'en classe	tu as peur de t'exprimer	certains	l'évaluation de l'enseignant
tant mieux, tu auras plus	non			tu te sens jugé.e, tu as peur	certains	l'évaluation de l'enseignant
tant mieux, tu auras plus	non			tu te sens jugé.e, tu as peur	certains	l'évaluation de l'enseignant
tant mieux, tu auras plus	oui	les réseaux sociaux, un c	plus à l'aise qu'en classe	tu te sens jugé.e, tu as peur	certains	le regard de tes camarades
tant mieux, tu auras plus	oui	des membres de ta famille	plus performant.e	c'est un plaisir, tu te sens	certains	l'évaluation de l'enseignant
tant mieux, tu auras plus	oui	des membres de ta famille	ça ne change rien	c'est un plaisir, tu te sens	certains	l'évaluation de l'enseignant
tant mieux, tu auras plus	oui	des applications, les rése	ça ne change rien	c'est un plaisir, tu te sens	oui	le regard de tes camarades
c'est dommage, tu aurais	oui	les réseaux sociaux, un c	plus à l'aise qu'en classe	c'est un plaisir, tu te sens	certains	l'évaluation de l'enseignant
tant mieux, tu auras plus	oui	des membres de ta famille	plus à l'aise qu'en classe	tu as peur de t'exprimer	certains	l'évaluation de l'enseignant
tant mieux, tu auras plus	oui	des applications, les rése	ça ne change rien	c'est un plaisir, tu te sens	certains	pas d'avis
tant mieux, tu auras plus	oui	des applications, un corre	plus performant.e	tu as peur de t'exprimer	oui	l'évaluation de l'enseignant
ça t'indiffère	non	pas d'avis	pas d'avis	c'est un plaisir, tu te sens	certains	pas d'avis
tant mieux, tu auras plus	oui	les réseaux sociaux	ça ne change rien	tu te sens jugé.e, tu as peur	certains	l'évaluation de l'enseignant
tant mieux, tu auras plus	oui	des membres de ta famille	ça ne change rien	c'est un plaisir	oui	le regard de tes camarades
tant mieux, tu auras plus	oui	un correspondant français	plus à l'aise qu'en classe	c'est une nécessité, tu as	certains	l'évaluation de l'enseignant
tant mieux, tu auras plus	oui	des applications	ça ne change rien	tu as peur de t'exprimer	oui	l'évaluation de l'enseignant
tant mieux, tu auras plus	non			tu as peur de t'exprimer	certains	l'évaluation de l'enseignant
tant mieux, tu auras plus	oui	un correspondant français	plus à l'aise qu'en classe	c'est une nécessité	certains	l'évaluation de l'enseignant
tant mieux, tu auras plus	oui	des membres de ta famille	ça ne change rien	tu as peur de t'exprimer	oui	La note pour mon avenir
tant mieux, tu auras plus	non	pas d'avis	pas d'avis	c'est une nécessité	certains	l'évaluation de l'enseignant
tant mieux, tu auras plus	oui	les réseaux sociaux, un c	pas d'avis	c'est une nécessité, tu te	certains	pas d'avis

21. Quelle image penses-tu ?	22. Le regard que tes amis ont sur toi ?	23. Le regard que ta famille a sur toi ?	24. Le regard que tu portes sur toi-même ?	25a. Si on te proposait, à quel moment de la journée ?	25b. Pourquoi ?
plutôt positive	plutôt positif	plutôt positif	plutôt positif	oui	Parce que ce serait intéressant
plutôt négative	plutôt négatif	plutôt négatif	plutôt négatif	pas d'avis	En fait je suis pas sûr de moi
plutôt positive	neutre	plutôt positif	plutôt positif	oui	J'aime apprendre
plutôt positive	plutôt positif	plutôt positif	plutôt positif	oui	parce que j'aime apprendre
plutôt positive	neutre	plutôt positif	Ça va, mais ça pourrait être	oui	Oui car au final ce qui est
plutôt positive	plutôt négatif	plutôt positif	plutôt négatif	oui	Je crois que ça serait une
plutôt positive	plutôt positif	plutôt positif	plutôt négatif	pas d'avis	
plutôt positive	plutôt positif	plutôt positif	plutôt positif	non	Je pense que je suis trop
pas d'avis	pas d'avis	neutre	ça dépend de la matière	pas d'avis	
pas d'avis	neutre	neutre	plutôt positif	pas d'avis	
plutôt positive	plutôt négatif	plutôt négatif	neutre	oui	
plutôt négative	plutôt négatif	neutre	plutôt négatif	pas d'avis	
plutôt positive	neutre	plutôt positif	neutre	oui	Parce que je déteste les n
plutôt négative	neutre	neutre	neutre	pas d'avis	
plutôt positive	plutôt positif	plutôt positif	plutôt négatif	oui	pour apprendre ce que je
neutre	plutôt positif	plutôt positif	plutôt positif	oui	Je me sentirais pas tellement
plutôt positive	neutre	plutôt positif	plutôt négatif	oui	
plutôt positive	plutôt positif	plutôt positif	plutôt positif	oui	Je croyais que c'est pas ma
plutôt positive	plutôt positif	plutôt négatif	plutôt négatif	pas d'avis	
plutôt positive	plutôt positif	plutôt positif	plutôt positif	oui	Plus utile et chacun irait a
plutôt positive	plutôt positif	plutôt positif	plutôt positif	pas d'avis	Ça dépend de la classe (
plutôt positive	neutre	neutre	neutre	pas d'avis	
plutôt positive	plutôt positif	plutôt négatif	neutre	oui	Si cette classe t'apporte d
plutôt positive	plutôt positif	plutôt positif	plutôt positif	pas d'avis	Je ne sais pas
neutre	neutre	plutôt positif	plutôt positif	oui	pour apprendre
neutre	neutre	plutôt positif	plutôt négatif	oui	Parce-que comme ça ser
plutôt négative	plutôt négatif	plutôt négatif	plutôt négatif	oui	Parce que je peux appren
neutre	neutre	neutre	neutre	oui	A niveau personnel c'est p
neutre	plutôt positif	plutôt positif	plutôt positif	oui	Pour avoir plus de connai
neutre	neutre	neutre	neutre	oui	Pour être pas démotivé
plutôt positive	plutôt positif	plutôt positif	plutôt positif	oui	Oui, mais il faudrait nuanc
neutre	plutôt positif	plutôt positif	neutre	pas d'avis	Cela bé changerait rien
plutôt positive	plutôt positif	plutôt positif	plutôt positif	oui	Parce que il n y aurait pas
plutôt négative	neutre	plutôt positif	neutre	non	Je crois que c'est importa
neutre	plutôt négatif	neutre	neutre	pas d'avis	

Annexe 9 : Transcription intégrale de l'entretien avec l'apprenant 1

Les transcriptions exposées à partir de la présente annexe jusqu'à l'annexe 12 sont proposées par ordre de passage. Il s'agit des entretiens ayant été réalisés avant la fermeture de l'école, au sein du lycée.

Enquêtrice : Marion REBECHE → M

Enquêtée : Apprenant 1¹¹ (anonyme) → A1

Classe : 2^e de baccalauréat

Transcriptrice : Marion REBECHE

Date : 10/03/20

Lieu : Barcelone, Lycée Montserrat

Durée : 00 :09 :50

Conventions de transcription appliquées

(Rire)	Entre () description d'éléments du non verbal ou commentaire de type « méta ».
Des MANQUES	Les majuscules indiquent la mise en valeur d'une ou plusieurs syllabes par un accent d'intensité et/ou par une montée brusque de la hauteur éventuellement accompagnée(s) d'un allongement.
+	Pause.
Eh[...]	La syllabe est allongée.
X	Séquence inaudible.
[ʒpã̃s]	Transcription phonétique.
<u>Les allemands</u> parlent	Les mots soulignés indiquent la partie des énoncés qui se chevauchent.
pidgin	Emprunt à une langue autre que le français.
x	Répétition d'un mot (une ou plusieurs fois).

- 1 M : D'après ton questionnaire, il t'arrive de regretter d'avoir choisi le cursus Bachibac. Pour quel motif ? Est-ce que tu peux m'en dire plus ?
- 2 A₁ : Oui, eh[...], j'ai décidé de faire le bachibac pendant l'été, juste avant de commencer. Je me suis inscrite aux cours très tard, quand les places étaient déjà fermées + parce que j'ai x vu que j'avais envie de faire quelque chose de différent. Peut-être que et que x j'aimerais + que j'aime beaucoup voyager et apprendre des nouvelles choses, d'autres cultures, d'autres pays. Donc, je me suis dit que le Bachibac était utile pour moi, et même beaucoup dans le futur, parce que je crois que dans le futur je vais faire quelque chose de x international ou européen ou de politique, donc que le français, comme c'est la langue diplomatique en Europe, ce serait intéressant.
- 3 M : D'accord. Et est-ce que parfois, ça t'arrive donc de regretter d'avoir pris ce cursus ?
- 4 A₁ : Oui oui.
- 5 M : Alors pourquoi ? Quand est-ce que ça arrive ?
- 6 A₁ : Bon, ça m'arrive surtout quand je vois que le bachibac baisse ma moyenne, parce que

¹¹ Les apprenants sont désignés par des numéros en fonction de leur ordre de passage, dans un souci d'anonymat. Ils ne font pas forcément référence aux mêmes apprenants déjà évoqués dans le corps du texte ou dans l'enregistrement de Madame E.

- c'est vrai bon, surtout parce que quand je vois des gens qui font des autres matières avec moi, par exemple, maths, ils disent « moi pour demain, j'ai un examen de maths », moi aussi, j'ai un examen de math, mais en plus, j'ai un examen d'histoire et je lui a étudié dix heures et je vois la différence entre la facilité de faire le bachelierato normal et de faire le bachibac. C'est beaucoup plus difficile et en plus, ça baisse la moyenne donc je me sens INUTILE quelques fois. Mais après, je pense que[...] j'espère que ça va me servir pour quelque chose.
- 7 M : D'accord, donc, au niveau des évaluations, des fois, sur le moment, c'est difficile, donc ça t'arrive de regretter. Mais tu sais que[...] en suivant ton objectif, au final, tu vas avoir beaucoup d'avantages par rapport à ceux qui ont moins travaillé, mais qui n'auront pas le double bac.
- 8 A₁ : Oui, je suis pas sûre que ça aura davantage d'avoir faire, d'avoir fait le bachibac, mais j'espère. Parce que peut-être je vais étudier ici à Barcelone et je vais oublier le français.
- 9 M : Pour l'instant, tu n'as pas le projet d'aller en France ?
- 10 A₁ : Non, mais si ça me sert à rien, je vais me sentir inutile, mais sinon ça va.
- 11 M : D'accord (rire), on verra dans le futur alors. Ensuite, alors, comment tu te sens en classe quand tu parles en français ?
- 12 A₁ : Eh[...] bien.
- 13 M : Bien... Tu te sens en confiance ?
- 14 A₁ : Oui, parce que je sais qu'on est tous en train de[...] On est à peu près tous dans le même[...] On a tous les mêmes niveaux. Oui, il y a des jeunes qui parlent très bien et il y en a qui ont un peu plus de difficultés, donc..., j'ai x toujours aimé parler en public et donner mon opinion.
- 15 M : D'accord, donc le fait que ce soit en français et donc dans une autre langue que la tienne, ta langue native, ça ne pose aucun problème ?
- 16 A₁ : Non.
- 17 M : D'accord, et alors, dans ton questionnaire, tu m'as dit que tu pensais que le regard de ton enseignante était plutôt négatif. Alors, qu'est ce qui te fait dire ça ? On parle de Madame E et des cours de français.
- 18 A₁ : Ah *vale* avec Madame E. Oui, oui, oui, parce que *bueno* je crois que je ne montre pas beaucoup d'intérêt dans les cours et je ne suis pas quelqu'un[...] je ne suis pas une élève de 10.
- 19 M : Qui a souvent 10 sur 10 tu veux dire ?
- 20 A₁ : Qui a souvent 10 sur 10 ou qui montre beaucoup d'intérêt, ou qui fait toujours les devoirs, ou qui étudie beaucoup.
- 21 M : Tu penses que tu es une mauvaise élève ?
- 22 A₁ : Non pas une mauvaise élève, parce que[...] après, je m'en sors avec tout, mais que je ne suis pas très collaborative[...] si tout le monde était comme moi, les classes ne seront pas[...] seraient moins dynamiques. Je veux dire que pour moi, je crois que[...] il y a toujours quelqu'un qui va le faire bien et que va *estirar*[...] Tu comprends ça ?
- 23 M : Non. (Rire)
- 24 A₁ : Que[...] il y a toujours quelqu'un qui aide la classe. Je suis plutôt de ceux qui restent dans leur coin.
- 25 M : Mais paradoxalement, tu dis que tu aimes bien parler en classe
- 26 A₁ : Oui, mais parce que j'aime parler avec les gens. J'aime faire des questions, poser des questions auxquelles je suis très intéressée. J'aime parler et discuter des choses, mais, *no sé*, dans la classe d'être un peu plus discrète.
- 27 M : D'accord et tout à l'heure, par exemple, Madame E a donné les notes de tout le monde, et tout le monde avait des bonnes notes. Tu as eu combien ? Tu peux me le redire ?

- 28 A₁ : J'ai eu 8 et 7
- 29 M : Qu'est-ce que tu en penses ?
- 30 A₁ : Je ne suis pas contente.
- 31 M : C'est vrai ? Donc 8 en littérature et 7 en langue ? Ou l'inverse ?
- 32 A₁ : 8 en langue et 7 en littérature.
- 33 M : T'es pas contente de toi parce que les autres ont eu des meilleures notes ou parce que toi, tu t'attendais à avoir plus par rapport, par exemple, au trimestre précédent.
- 34 A₁ : Non, non, c'est le même que l'autre trimestre, mais c'est vrai que les autres ont des notes à peu près comme la mienne, et même un peu plus hautes. Mais pour moi, ça a été oui, c'est pas mal, même si, comme c'est[...] c'est médiocre. Mais ça dépend de la matière + quand j'ai un 8 en histoire, je suis très contente parce que j'étudie 20 heures pour un examen et après j'ai un 8 et je vois que le prof d'histoire dit c'est bien et ça bouuuf ça remonte le moral.
- 35 M : Donc quand le prof te félicite ça t'encourage
- 36 A₁ : *Si si*, si par exemple un prof me dit que c'est bien, c'est vrai que ça, même si c'est un 7 ou un 8, c'est pour moi, c'est pas grave d'avoir un 7 ou un 8. Mais si c'est un 7 ou un 8 et les autres ont des 8, des 9 et Madame E dit comme ça 7, 8 sans même donner de l'importance, je me sens un peu médiocre.
- 37 M : Ok et qu'est-ce que tu en penses qu'elle dise les notes, justement, des uns et des autres devant toute la classe ? + Que tout le monde sache tes notes et de savoir les notes de tout le monde.
- 38 A₁ : Quelquefois ça me dérange surtout avec mon groupe d'amis. Il y a beaucoup de compétitivité. Parce qu'on est quatre dans le groupe, il y a A2, A3, A4 et moi. Les autres aussi mais[...] on est très proches toutes les quatre. Et A2 elle est très intelligente. Et là, elle travaille beaucoup, beaucoup et donc elle a toujours des bons résultats, des 10 etc. A3 aussi elle étudie beaucoup beaucoup beaucoup et elles sont très compétitives. Elles sont là "t'as fait ça" "oh je vais le faire pareil" + A4 elle est française donc + elle a beaucoup de facilités + et après c'est moi que je suis pas compétitive. Je suis pas travailleuse, travailleuse et je suis pas française donc je reste un peu en arrière.
- 39 M : Tu te sens à l'écart par rapport à tes amies parce que tu trouves que tu n'as pas le même niveau scolaire ?
- 40 A₁ : Non, *a ver*, non mais je crois que j'ai le même niveau scolaire, mais que je ne travaille pas autant qu'elle, donc que mes notes sont toujours un peu en dessous. Mais là, je le vois après, par exemple, Madame E a dit "tu as un 8 tu as un 7" et A2 a eu un 10 et un 9 et A3 a eu un 9 un 8 donc comme elles ont écouté que j'ai un 7 elles vont pas me demander le devoir ou quelque chose parce qu'elles savent que je suis [tʃik tʃik] (bruits de bouche).
- 41 M : Un petit peu en dessous ?
- 42 A₁ : Je suis un petit peu en dessous, oui, mais pour moi, c'est juste normal. A4 je sais qu'elle est française, donc c'est pas + et en plus, elle ne voit pas les notes comme quelque chose de[...] de compétence, mais elle le voit plus comme "ah t'as un 8, je vais t'aider".
- 43 M : Ah, c'est intéressant ça !
- 44 A₁ : Oui x elle a une autre mentalité, oui. Les autres sont plus compétitives.
- 45 M : Et dans le reste de la classe qui n'est pas dans ton cercle très proche d'amis, tu trouves qu'il y a une compétitivité ou c'est plutôt de l'entraide ?
- 46 A₁ : C'est plus compétitivité, mais pas comme + par exemple si je demande le devoir ou quelque chose à quelqu'un ce n'est pas un problème. Mais ce n'est pas quelque chose qui sort de naturel de dire "tu veux que je t'aide ?" alors qu'avec A4 si.
- 47 M : OK, écoute, merci beaucoup. C'était très bien et très intéressant.

Annexe 10 : Transcription intégrale de l'entretien avec l'apprenant 2

Les transcriptions présentées de l'annexe 9 à l'annexe 12 sont proposées par ordre de passage. Il s'agit des entretiens ayant été réalisés avant la fermeture de l'école, au sein du lycée.

Enquêtrice : Marion REBECHE → M

Enquêtée : Apprenant 2 (anonyme) → A2

Classe : 1^e de bachelierato

Transcriptrice : Marion REBECHE

Date : 10/03/20

Lieu : Barcelone, Lycée Montserrat

Durée : 00 :10 :40

Conventions de transcription appliquées

(Rire)	Entre () description d'éléments du non verbal ou commentaire de type « méta ».
Des MANQUES	Les majuscules indiquent la mise en valeur d'une ou plusieurs syllabes par un accent d'intensité et/ou par une montée brusque de la hauteur éventuellement accompagnée(s) d'un allongement.
+	Pause.
Eh[...]	La syllabe est allongée.
X	Séquence inaudible.
[ʒpã̃s]	Transcription phonétique.
<u>Les allemands</u> parlent	Les mots soulignés indiquent la partie des énoncés qui se chevauchent.
pidgin	Emprunt à une langue autre que le français.
x	Répétition d'un mot (une ou plusieurs fois).

- 1 M : Dans le questionnaire, tu me dis que lorsque tu obtiens une note, tu la compares avec tes notes antérieures. Est-ce que c'est toujours le cas ?
- 2 A₂ : Eh[...], la plupart du cas oui, mais, eh, c'est vrai que des fois je[...] je regarde aux notes des autres pour savoir plus ou moins quel est les niveaux. Et donc pour savoir si je, pour avoir une vision générale des notes, et du coup pour savoir si je suis comme la moyenne, plus haute ou plus basse.
- 3 M : Qu'est-ce que ça t'apporte de savoir où tu te situes dans la classe ?
- 4 A₂ : Bon par exemple si j'ai une mauvaise note et je vois que tout le monde a une mauvaise note, bon, je x dis que c'est je pense que l'examen c'était vraiment difficile et c'est pour ça que eh bon on a tous eu des mauvaises notes et bon.
- 5 M : Et quand tu as une bonne note par rapport aux autres, qu'est-ce que tu ressens ?
- 6 A₂ : Bon je pense que peut-être qu'ils ont eh j'ai eu plus de eh quand j'ai quand j'ai fait l'examen je suis plus c'est que je devais répondre et peut-être les autres ont pas compris mais c'est pas de[...] bon je crois pas que je suis mieux que les autres, je pense que c'était la situation qui a fait ça.
- 7 M : D'accord, et est-ce c'est plus important pour toi de voir une progression dans tes propres notes ou de voir que tu te situes dans les bonnes notes de la classe ?

- 8 A₂** : Pour moi c'est mieux d'avoir une progression parce que comme ça je peux voir que je améliorais pendant l'année.
- 9 M** : Ok, merci. Alors tu me dis que tu es plus à l'aise pour parler français hors de l'école plutôt qu'en classe. Peux-tu développer là-dessus ?
- 10 A₂** : Oui, eh bon en classe il y beaucoup de français et du coup quand je parle eh[...], je sais qu'il y aura des personnes qui, par exemple l'année dernière je faisais de français et je crois que eh l'année dernière j'avais plus de, je parlais plus car je, il y avait pas si de français que maintenant. Et comme ça je savais que personne eh ne, pas juger, mais ils sachent quand on, quand je fais des fautes et comme ça c'est un peu +
- 11 M** : C'est seulement les français dont tu parles ?
- 12 A₂** : Oui x. Les autres non car on est dans le même niveau je crois tous.
- 13 M** : Donc pour toi il y a les français d'un côté et les non-français de l'autre, par rapport au niveau de langue ?
- 14 A₂** : Oui x.
- 15 M** : D'accord, et tu te sens moins à l'aise pour t'exprimer en classe simplement parce qu'il y a des français ?
- 16 A₂** : Oui
- 17 M** : C'est leur jugement qui te fait peur ou c'est simplement le fait qu'il se rende plus facilement compte de tes erreurs ?
- 18 A₂** : C'est juste que bon d'un côté je crois que c'est bien car je peux apprendre d'eux et c'est très bien, mais d'un autre côté je crois que ils, bon, ils x ont toujours parlé en français et du coup ils ont, ils sachent quand tu fais des erreurs. Même si je sais qu'ils savent que c'est normal parce que je suis pas française moi, je sais pas, j'aime pas.
- 19 M** : Tu vois des aspects positifs à faire des erreurs ?
- 20 A₂** : Oui c'est positif car après t'apprends. Par exemple des fois je fais des erreurs et mh[...] mon ami A1 me dit « bon ça c'était pas comme ça c'est comme ça » et je crois que c'est très bien.
- 21 M** : A1 il est français ?
- 22 A₂** : Oui. Et A3 aussi et c'est x très bien, mais en même temps je sais pas pourquoi mais j'ai pas, j'ai pas c'est pas peur mais je sais pas, même si ils me font pas de remarques méchantes, jamais x, c'est juste moi mais je peux pas trop expliquer, c'est juste que bon c'est pas que j'ai peur de ce qu'ils vont penser de moi, parce que ça bon, mais c'est pas jugé mais c'est, je sais pas vraiment l'expliquer. Quand je parle et je fais des erreurs, et par exemple je fais toujours des erreurs, j'ai ou[...] ou par exemple quand, quand on fait un débat et[...] par exemple il peut s'exprimer très bien et moi c'est plus difficile de m'exprimer et donc c'est plus difficile d'exprimer mes idées. C'est comme si j'avais une barrière en plus par rapport à eux, je peux pas toujours exprimer ce que je veux, eux ils peuvent plus facilement dire ce qu'ils ont à dire dans ce contexte.
- 23 M** : Et tu ressens quoi dans ces cas-là ?
- 24 A₂** : Ça me fâche, mais pas avec les autres, contre moi mais je comprends que c'est normal. Et, et c'est bien car ils aident tout le monde. Je crois que par exemple moi j'ai eu une évolution et au début je parlais pas en cours car c'était, bon j'avais, c'est pas peur mais j'avais ça, que je voulais pas m'exprimer car j'avais peur de de ne pas m'exprimer bien, et x maintenant je commence à parler plus car bon j'ai vu qu'ils jugent pas, ils sont, on s'aime bien.
- 25 M** : Ok, super. Tu m'as dit aussi dans le questionnaire qu'intégrer une classe sans notation permettrait d'avoir plus de connaissances. Peux-tu développer ?
- 26 A₂** : Oui car je crois que tu, toutes les classes t'apportent des choses et même si elles sont pas si elles sont pas si elles donnent pas de notes, c'est important de le faire et aussi eh je crois que c'est important de faire cette classe car le système éducatif se base sur les

notes et je crois bon je suis pas d'accord avec ça car je crois que oui il faut se baser sur une note MAIS par exemple je crois que en français on est tous évalués pareil et je crois qu'on a pas tous le même niveau, je crois que c'est un peu difficile de, par exemple d'évaluer quelqu'un qui est français et quelqu'un qui n'a, qui n'a juste appris français de quatre ans, depuis quatre ans.

27 M : Qu'est-ce que tu proposerais pour remédier à ce problème ?

28 A₂ : Moi je[...] car je comprends que à la fin on doit tous avoir plus ou moins le même niveau mais moi je proposerais comme ce qu'on fait en sport, on fait eh les l'évaluation c'est en fonction du progrès par rapport à ton niveau initial.

29 M : Est-ce que tu aurais un souvenir marquant lié à l'évaluation ?

30 A₂ : Eh[...], par exemple peut être une fois que, j'ai étudié beaucoup pour un examen et après eh quand je l'ai fait ça s'est pas très bien passé et du coup je me suis sentie un peu, je comprenais pas pourquoi ça se passait comme ça car eh il y a des fois que j'avais pas étudié comme ça et cet examen que j'avais étudié beaucoup, il s'est pas passé comme je voulais.

31 M : Tu as ressenti quoi à ce moment-là ?

32 A₂ : Eh[...], je sais pas mais peut-être eh bon eh d'abord je comprends pas et ça me fâche contre moi-même car je crois que je fais quelque chose mauvais ou que je suis pas eh répondre aux questions au moment de l'examen.

33 M : Donc tu te remets en question ? Parfois tu remets en question l'enseignant ou les consignes ?

34 A₂ : Oui, en philosophie par exemple les questions elles sont jamais bien, elles sont difficiles de comprendre et ça aussi ça me fâche car eh si j'étudiais beaucoup pour un examen et après je x comprends pas les questions ça m'énerve et ça me fâche.

35 M : Très bien, merci infiniment pour ton temps. J'arrête l'enregistrement maintenant.

Annexe 11 : Transcription intégrale de l'entretien avec l'apprenant 3

Les transcriptions présentées de l'annexe 9 à l'annexe 12 sont proposées par ordre de passage. Il s'agit des entretiens ayant été réalisés avant la fermeture de l'école, au sein du lycée.

Enquêtrice : Marion REBECHE → M

Enquêtée : Apprenant 3 (anonyme) → A3

Classe : 1^e de bachelierato

Transcriptrice : Marion REBECHE

Date : 11/03/20

Lieu : Barcelone, Lycée Montserrat

Durée : 00 :15 :22

Conventions de transcription appliquées

(Rire)	Entre () description d'éléments du non verbal ou commentaire de type « méta ».
Des MANQUES	Les majuscules indiquent la mise en valeur d'une ou plusieurs syllabes par un accent d'intensité et/ou par une montée brusque de la hauteur éventuellement accompagnée(s) d'un allongement.
+	Pause.
Eh[...]	La syllabe est allongée.
X	Séquence inaudible.
[ʒpã̃s]	Transcription phonétique.
<u>Les allemands</u> parlent	Les mots soulignés indiquent la partie des énoncés qui se chevauchent.
pidgin	Emprunt à une langue autre que le français.
x	Répétition d'un mot (une ou plusieurs fois).

- 1 M : Dans le questionnaire que je t'ai donné, tu m'as dit que tu n'étais pas toujours capable de faire les tâches qu'on te demande pendant les évaluations. Est-ce que tu peux m'en dire plus par rapport à ça ?
- 2 A₃ : Ah[...], oui[...], eh[...] tu veux dire quoi ?
- 3 M : Quand tu as du mal à réaliser les exercices qu'on te demande pendant les évaluations en classe, tu penses que c'est plutôt par manque de temps par exemple ? Est-ce que tu penses que tu passes pas assez de temps dans les révisions ? Est-ce que c'est trop difficile ? Est-ce qu'il y a des raisons particulières qui reviennent de manière récurrente ?
- 4 A₃ : Parfois elles sont trop difficiles aussi parce que[...] pour moi, eh des fois il me manque de temps pour terminer des certaines questions ou choses comme ça je suis pas eh un élève qui est trop eh rapide pour faire eh les choses. Et aussi eh[...] certains profs que nous avons eh fait pour première fois cette année eh CERTAINS sont un peu difficiles pour moi mais[...] là je crois que la x première raison pour laquelle, je, ils sont un peu difficiles c'est surtout pour le temps parce qu'il y a des choses que je veux je veux relire une fois et comprendre mieux
- 5 M : C'est de manière générale ou en français tu perçois ce manque de temps ?
- 6 A₃ : Hm ?

- 7 M :** Les examens que tu dois faire en français, ils sont trop longs aussi ?
- 8 A₃ :** Non, les exercices sont pas trop longs mais il y a pour moi par exemple la compréhension écrite, sont un peu les textes, pour moi, certains textes sont un peu difficiles de comprendre donc tu dois relire beaucoup de fois certains paragraphes ou textes qui sont un peu longs. Les questions elles sont seulement trois et elles sont pas trop longues. C'est plutôt la lecture du texte le problème, qui est long. Après je peux plus trop répondre aux questions.
- 9 M :** D'accord, merci. Dans le questionnaire tu me dis que ça t'arrive de ne pas passer assez de temps dans les révisions pour réussir tes examens.
- 10 A₃ :** Oui il y a par exemple, je SAIS que je devrais relire un peu les examens mais si je dois être a[...] si je dois être eh si je dois être honnête, eh ya[...] des examens que je ne relis pas, que je ne révise pas trop mais je sais que je devrais plus.
- 11 M :** Alors pourquoi, selon toi, tu le fais pas, si tu sais que tu devrais le faire ?
- 12 A₃ :** Il y a des fois qu'on le révise pendant un certain moment de classe et après je me souviens pas de le relire ou de le réviser.
- 13 M :** C'est plutôt un problème d'organisation ?
- 14 A₃ :** Des fois mais pas toujours. Des fois ça m'ennuie aussi, ça dépend des sujets. En français il y a toujours un facteur, tu pourrais tout le temps faire un peu plus.
- 15 M :** Ok merci. Alors dans le questionnaire encore, tu dis que tu n'aimes pas toujours demander de l'aide, donc que ce soit à tes parents ou à tes amis par exemple, quand tu as des difficultés pour réviser un contrôle qui a lieu le lendemain. Est-ce que tu peux me parler de ça ?
- 16 A₃ :** Si je dois demander pour certaines choses de théorie, de choses qu'on a fait et comme en classe, je me vois mal de demander ça, mais de demander directement de l'aide pour faire certains choses de eh étudier en général pour certains profs c'est pas que je demande de faire ça mais je voudrais je voudrais essayer de faire ces choses pour moi-même, tout seul.
- 17 M :** D'accord, alors tu me dis aussi que tu es plus à l'aise pour parler français hors de l'école plutôt qu'en classe.
- 18 A₃ :** Oui, en classe ben [ja] tout le temps mh[...], un peu de x stress, pas de stress mais tu te sens tout le temps un peu comme eh[...] comme jugé, tu te sens un peu nerveux, dans le moment que tu dois parler devant toute la classe, devant le PROFESSEUR, il y a toujours un moment de[...] où [ja] la pression. Il y a des fois aussi que tu dois penser aussi à quels mots tu veux exprimer et si tu dois parler eh rapidement ou eh dans un moment où tu dois répondre rapidement eh il faut[...] que c'est un peu difficile eh difficile de faire ça, d'y répondre.
- 19 M :** En dehors de la classe, tu as plus de facilités ?
- 20 A₃ :** Oui, en dehors de la classe, je parle beaucoup avec mes amis et si je fais des activités ou des choses tout ça que c'est hors de classe oui, je parle avec moins de difficultés.
- 21 M :** D'accord et alors, justement qu'est-ce qui te donne l'impression d'être jugé quand tu parles en classe ?
- 22 A₃ :** C'est pas jugé mais tu sais que tu es dans la classe, et qu'il y a tout le temps un facteur d'évaluation, que le prof te regarde, t'évalue. C'est, en général c'est ça qui fait que je bloque.
- 23 M :** D'accord. Tu m'as dit que tu portais un regard négatif sur ton niveau scolaire, mais tu penses que ton enseignante, on parle de Madame E, et que ta famille porte un regard négatif.
- 24 A₃ :** Oui je crois que plus ou moins ma famille me fait confiance avec moi, et donc je crois qu'ils ont une bonne image plus ou moins de le travail que je fais et[...] les notes que j'ai. Eh ils eh + ils ont une connaissance que j'ai des choses que je dois améliorer mais

- c'est pour ça que je dis qu'ils ont un regard positif, parce que je sais que plus ou moins ils ont un bon opinion de tout le travail que je fais. Et je dis que j'ai un regard plutôt négatif avec mon travail parce que je sais, ces deux trimestres qu'on a fait, ces premiers cours de bachibac, je suis pas pas[...] trop content avec les notes que j'ai et aussi avec le travail que je fais. Mais c'est pas [...], c'est x mon impression que j'ai c'est tout.
- 25 M :** Ça t'aiderait si tu avais de meilleures notes ou pas ? A avoir une image plus positive de ton travail ?
- 26 A₃ :** Oui. Mais il y a parfois des matières que je travaille bien, je fais un effort grand et j'ai des facilités dans quelques matières, et il y a d'autres matières eh que dans certains moments de trimestre je travaille plus ou je travaille moins et[...] j'ai aussi pas très bons notes dans le eh de manière générale.
- 27 M :** Et en français tu estimes que tes notes sont représentatives de tes efforts ?
J'ai des mauvaises notes en français et je suis pas content avec les notes que j'ai en français. Il faudrait que je travaille plus.
- 28 M :** Tu aimes ou pas le français ?
- 29 A₃ :** Oui j'aime le français. OK, les options de mon bachibac c'est eh la technologie et les sciences donc le français c'est pas la chose la plus importante pour moi au niveau des choses que je DOIS apprendre. J'aime le français et j'étudie le français seulement pour avoir des possibilités de choses pour le futur mais c'est pas le plus important pour ma moyenne
- 30 M :** Ok je comprends. Alors dernière question, tu dis qu'une classe sans notation permettrait de diminuer le stress. Peux-tu m'en dire plus sur ça ? Qu'est-ce que ça veut dire ?
- 31 A₃ :** Ok eh quand tu fais quelque type de prof tu sais que c'est ce résultat va être eh va être eh important, va avoir une importance, [ja] tout le temps un facteur de stress un peu que[...] IIL EST LA.
- 32 M :** Tu travaillerais mieux ou moins bien sans ce stress ?
- 33 A₃ :** Mieux. Mais peut-être je crois que ça peut dépendre en fait. Mais [...], peut être si on fait eh [...], on pourrait ouais. Eh, c'est vrai que la pression que tu as pour un examen te fait être un peu plus eh concentré et[...] plus rapide pour faire les choses mais aussi il y a des fois que la même pression que tu as pour un examen eh te bloque dans certains moments pour faire certains questions où tu dois réfléchir pour certains choses. Donc eh je crois que dépend de l'épreuve que t'es en train de faire, du moment et aussi de l'élève.
- 34 M :** Très bien, merci beaucoup pour ton temps et tes réponses. J'arrête l'enregistrement maintenant.

Annexe 12 : Transcription intégrale de l'entretien avec l'apprenant 4

Les transcriptions présentées de l'annexe 9 à l'annexe 12 sont proposées par ordre de passage. Il s'agit des entretiens ayant été réalisés avant la fermeture de l'école, au sein du lycée.

Enquêtrice : Marion REBECHE → M

Enquêtée : Apprenant 4 (anonyme) → A4

Classe : 2^e de bachelierato

Transcriptrice : Marion REBECHE

Date : 12/03/20

Lieu : Barcelone, Lycée Montserrat

Durée : 00 :15 :03

Conventions de transcription appliquées

(Rire)	Entre () description d'éléments du non verbal ou commentaire de type « méta ».
Des MANQUES	Les majuscules indiquent la mise en valeur d'une ou plusieurs syllabes par un accent d'intensité et/ou par une montée brusque de la hauteur éventuellement accompagnée(s) d'un allongement.
+	Pause.
Eh[...]	La syllabe est allongée.
X	Séquence inaudible.
[3pãs]	Transcription phonétique.
Les allemands parlent	Les mots soulignés indiquent la partie des énoncés qui se chevauchent.
pidgin	Emprunt à une langue autre que le français.
x	Répétition d'un mot (une ou plusieurs fois).

- 1 M : Dans le questionnaire, tu me dis que lorsque tu obtiens une note, tu la compares avec tes notes antérieures. Est-ce que c'est toujours le cas et qu'est-ce que tu cherches à voir, à savoir ?
- 2 A4 : Eh[...], c'est, oui c'est toujours le cas. Parce que je note mes notes dans mon agenda, et comme ça je peux comparer, parce que je crois que plus qu'avoir une bonne note, pour moi, c'est plus important de t'améliorer. Surtout dans le, dans le bac, je, j'essaie de[...] améliorer car par exemple dans biologie c'est des thèmes différents donc peut-être un t'aime et t'es plus difficile ou pour moi c'est plus compliqué donc c'est pas trop important mais dans le bac, c'est toujours la même structure, donc je crois que pour moi c'est très important d'avoir une meilleure note car comme ça je vois que ça sert à quelque chose, car sinon des fois c'est un peu[...] démotivant car bon je crois que si j'ai x fait un examen régulière et j'essayais de le faire meilleur, mais après c'est pas meilleur j'ai plus trop envie de travailler après
- 3 M : Et si tu vois que tes résultats stagnent, qu'est-ce que tu ressens ?
- 4 A4 : Alors ça me démotive un peu à travailler. Mais j'essaie toujours de me motiver même si les notes sont pas très bonnes parce que sinon tu fais rien après. Mais je n'abandonne jamais, non, d'abandonner jamais. Mais c'est sûr que si je vois jamais d'amélioration ou que j'ai une mauvaise note je me sens démotivée mais après je sais que je dois le faire encore meilleur pour récupérer la mauvaise note peut-être, donc j'y mets plus d'efforts.

- 5 M : Et est-ce que ça t'arrive de comparer tes notes avec celles de tes camarades ou c'est simplement avec tes notes antérieures ?
- 6 A₄ : Des fois, mais[...] je trouve que c'est pas trop[...] important. Parce que c'est x TES connaissances à la fin donc eh c'est sûr que le système est comparer toujours avec tes camarades car dans l'Espagne tu peux rentrer dans une x université ou une autre eh selon les notes de tous les gens du pays, mais après eh je crois que si je me compare toujours je m'en sors jamais. Il y a toujours mieux et il y a toujours moins bien.
- 7 M : Très bien, merci. Alors selon toi, quelles peuvent être les différentes fonctions de l'évaluation ?
- 8 A₄ : C'est une question difficile
- 9 M : Qu'est ce qui te vient à l'esprit spontanément ?
- 10 A₄ : Bon [...], en principe je crois que ça sert à [...] comme un feedback pour le professeur, pour savoir si ils ont fait ou elles ont fait leur travail bien, et les élèves ont compris ce qu'elle avait expliqué. Mais après souvent, c'est ça que c'est un peu négatif, souvent ehm, les évaluations ne sont pas par rapport à ce que x les professeurs ont expliqué mais par rapport au livre de texte ou [...] comme ça.
- 11 M : Donc tu trouves que les évaluations sont incohérentes par rapport à ce que vous apprenez en classe ?
- 12 A₄ : Souvent, oui.
- 13 M : En français ou dans toutes les matières ?
- 14 A₄ : Non x, en français mh[...] pas trop, parce que la matière c'est pas très stricte, mais par exemple je mets toujours l'examen de sciences parce que c'est plus clair, dans la biologie, en fait c'est, les livres, c'est un livre qu'on appelle ?
- 15 M : Oui oui, un livre, le manuel
- 16 A₄ : Oui, oui c'est le manuel. Eh[...] dans le manuel il y a toute l'information qu'on a besoin dans l'examen, et le professeur il explique mais...][[en fait il fait un résumé donc c'est pas trop nécessaire.
- 17 M : Donc tu me dis que ce que le professeur explique te semble inutile pour réussir ton examen, c'est ça ?
- 18 A₄ : Un peu, oui. Mais après c'est toujours la même chose, c'est si moi j'écoute en classe, dans la classe, les choses je les ai déjà entendues donc lorsque j'étudie, c'est plus facile. J'espère que c'est comme ça, comme ce qu'on fait en classe parce que sinon +
- 19 M : D'accord merci. Et est-ce que parfois ça t'arrive d'être évaluée sans être notée ?
- 20 A₄ : C'est pas trop souvent je pense. Mais par exemple souvent le[...] la professeur de[...] de chimie, a[...] au début de la classe elle demande des questions aléatoires, sans nous avoir prévenu ni rien, je trouve ça intéressant. Parce que c'est l'information que t'as reçu dans la classe antérieure, pendant la classe, et tu dois te rappeler.
- 21 M : Et cet exercice est noté ou pas ?
- 22 A₄ : Je sais pas. Je crois qu'elle note mais que positif ou négatif. C'est pas une note numérique et ça sert plus pour noter eh l'attitude, et pas comme évaluation d'examen.
- 23 M : Ça t'apporte quelque chose cet exercice ou c'est plutôt utile à l'enseignant pour savoir où les élèves en sont ?
- 24 A₄ : Non non je trouve que c'est intéressant. En plus, si tu sais qu'elle fait ça souvent, peut-être tu mets du temps à réviser un peu, comme ça tu peux + Donc c'est intéressant.
- 25 M : Dans le questionnaire, tu m'as dit que ce serait intéressant d'intégrer une classe sans notation, pour voir comment les enseignants font pour enseigner sans l'utilisation d'examen. Tu dis aussi que tu serais beaucoup plus tranquille dans la vie et que tu apprendrais autant. Est-ce que tu peux développer là-dessus s'il te plaît ?
- 26 A₄ : Oh oui, eh [...], dans le système d'aujourd'hui c'est pas possible ça, parce que on doit avoir une note pour l'université, MAIS je trouve intéressant de faire une classe ehm [...]

où la pression est dans la classe et reste dans la classe. Où elle ne sort pas dans ta vie normale. Parce que tu dois étudier encore à la maison[...], et donc je crois que c'est surtout ce serait intéressant parce que les élèves mettront beaucoup plus d'attention aux classes car mh[...], maintenant, je trouve que dans les classes beaucoup d'élèves sont endormis et prennent pas d'attention, mais parce qu'ils savent, ils savent qu'en étudiant chez soi ils peuvent parfaitement mh[...] avoir une bonne note. Donc je trouve que si les professeurs enseignent sans noter rien, bah non non ils peuvent noter l'attitude en classe, la participation, ehm[...] mais sans évaluation parce que[...] ça serait idéal je trouve, j'aimerais que ça se passe comme ça, mais à la fin on est des adolescents, on est pas trop motivés, on a des autres motivations qui passent par-dessus de ça, au-dessus de réviser et se motiver en révisant. Mais bon moi j'ai la motivation que c'est de devenir médecin, donc, ehm[...], pour faire cela même si j'ai d'autres motivations qui passent au-dessus d'étudier comme être avec mes amis par exemple, pour arriver à être médecin je dois étudier, donc j'ai de la pression, donc peut-être je suis encore plus ennuyée car je peux pas être avec mes amis parce que je DOIS avoir une bonne note, parce que + Et donc je laisse de faire des choses mais que j'aime plus d'étudier.

27 M : Tu travaillerais autant sans les notes ? Plus, moins ?

28 A₄ : Moins, moins. Mais je travaillerais pas plus sans les notes DANS CE SYSTEME. Tu vois ?

29 M : Donc pour toi il faudrait changer le système ?

30 A₄ : Oui.

31 M : Et qu'est-ce que tu proposerais par exemple ?

32 A₄ : Mais par exemple, j'aime le système français.

33 M : C'est-à-dire ?

34 A₄ : Dans le sens que tout le monde peut rentrer dans la première année de l'université. Après c'est mauvais car les gens qui passent dans la deuxième année ils passent car ils ont payé des x

35 M : Tu parles en médecine ou de manière générale ?

36 A₄ : De manière générale. Mais en France j'avais entendu que les gens qui voulaient passer dans la deuxième année, comme c'était très compliqué la première, ils devaient d'habitude payer des écoles spéciales avec des profs.

37 M : Alors c'est différent, déjà en médecine tu as une première année qui est TRES difficile, tu as je crois 11% de réussite, et c'est gratuit, et ensuite tu vas dans une école privée selon la spécialité que tu choisis où à laquelle tu es accepté et là tu payes, MAIS les résultats doivent suivre, c'est pas suffisant de simplement payer (Rire). Mais dans ces cas-là les notes du lycée eh n'ont pas d'influence sur ton avenir au niveau universitaire c'est vrai. Tout le monde peut aller en première année.

38 A₄ : Ah d'accord, ok.

39 M : Est-ce que tu as, peut-être, un souvenir marquant lié à l'évaluation ?

40 A₄ : Oui, à moi ça me choque souvent que à la fin c'est vrai que l'évaluation est très stricte par rapport aux notes de l'examen, mais à la fin de l'année, dans les notes finales, dans l'examen final, moi j'ai toujours eu des meilleures notes que mes examens pendant l'année. Je fais par exemple tous mes examens de chimie, les partiels qui sont les examens de chaque thème, après les trimestrielles, et après le final et la moyenne de tous les examens peut-être c'est un 8 mais après la professeure dans les notes finales me met un 9. Donc j'ai toujours eu cette expérience, je pense que c'est parce que tout l'année j'ai travaillé et j'ai x j'écouté tout ça et à la fin c'est important les examens, les évaluations tout ça, mais je crois que les professeurs tient toujours en compte ton attitude et si t'as écouté tout ça. Et donc à la fin c'est pas mathématiques.

41 M : Tu en penses quoi de ça ?

- 42 A₄** : Je pense que c'est bien, mais des fois c'est peut-être un peu trop subjectif car par exemple un élève qui[...] n'a pas bonne relation avec un prof, peut-être elle n'a pas ça ou il n'a pas ça et peut être ce n'est pas juste. Mais je trouve que si[...] tout le monde reçoit ce genre d'évaluation, c'est bien parce qu'à la fin c'est un effort. Parce qu'en général les profs veulent nous aider quand même ils font ce qu'ils peuvent pour les élèves. En plus tu sais que c'est très difficile pour entrer dans l'université, dans le système tout ça, donc tu essaies de de les aider, je crois.
- 43 M** : Très bien, merci beaucoup pour tes réponses. J'arrête l'enregistrement maintenant.

Annexe 13 : Transcription intégrale de l'entretien avec l'apprenant 5

Les transcriptions exposées à partir de la présente annexe jusqu'à l'annexe 16 sont proposées par ordre de passage. Il s'agit des entretiens-vidéo ayant été réalisés sur Skype, après la fermeture de l'école.

Enquêtrice : Marion REBECHE → M

Enquêtée : A5 (anonyme) → A5

Classe : 1^e de bachelierato

Transcriptrice : Marion REBECHE

Date : 16/03/20

Lieu : Saint-Raphaël, France (Skype)

Durée : 00 :09 :01

Conventions de transcription appliquées

(Rire)	Entre () description d'éléments du non verbal ou commentaire de type « méta ».
Des MANQUES	Les majuscules indiquent la mise en valeur d'une ou plusieurs syllabes par un accent d'intensité et/ou par une montée brusque de la hauteur éventuellement accompagnée(s) d'un allongement.
+	Pause.
Eh[...]	La syllabe est allongée.
X	Séquence inaudible.
[ʒpãʒ]	Transcription phonétique.
<u>Les allemands</u> parlent	Les mots soulignés indiquent la partie des énoncés qui se chevauchent.
pidgin	Emprunt à une langue autre que le français.
x	Répétition d'un mot (une ou plusieurs fois).

- 1 M : Dans le questionnaire tu me dis que le regard de tes camarades sur tes performances scolaires est important pour toi. Peux-tu développer là-dessus ?
- 2 A₅ : Eh[...]
- 3 M : Qu'est-ce que tu ressens ? Qu'est-ce que ça t'apporte ?
- 4 A₅ : Ben[...], ça x m'importe parce que[...], c'est[...], les notes ça va être en parti comment ils vont me voir, fin, si t'as si t'as des bons résultats scolaires ils te voient pas pareil que si que si t'as des mauvais résultats, même, fin, c'est juste une partie mais ça compte quand même et ça compte quand même et du coup bah c'est ça.
- 5 M : Tu penses que tes notes peuvent influencer tes amitiés ?
- 6 A₅ : Eh[...], non[...], MAIS, mais la façon dont ils vont te voir, bon oui x ça pourrait influencer ça pourrait mais c'est pas l'amitié directement que ça va influencer mais sinon eh la vision qu'ils vont avoir de toi.
- 7 M : Et par exemple, en français, est-ce que tu penses que selon comment tu t'exprimes en classe, selon si tu donnes les bonnes ou les mauvaises réponses, tes amis ou même simplement tes camarades de classes vont

- 8 A₅** : Oui oui, sans que ça soit vraiment trop important il y a un jugement de fait, même si c'est pas un jugement qui va influencer énormément tout le reste, mais quand tu dis quelque chose, eh x les autres le voient d'une certaine façon.
- 9 M** : D'accord merci. Dans le questionnaire tu me dis aussi qu'une classe sans notation serait positif au niveau personnel mais que ce serait un problème pour les profs. Peux-tu m'expliquer ?
- 10 A₅** : Parce que[...] une classe sans notation ça enlèverait la pression sur les élèves et donc ça serait plutôt positif parce que comme ça la peur de l'échec ne serait pas là, parce qu'il y aurait pas d'échec ou de réussite, ce serait juste de l'apprentissage. Mais par rapport au prof, eh, c'est, tu peux pas garantir que, que tout le monde va vouloir apprendre du coup. Les[...] notes c'est une façon d'obliger aux élèves d'apprendre.
- 11 M** : En tant qu'élèves, tu penses que sans les notes tu travaillerais autant, moins, pareil ?
- 12 A₅** : Eh[...], c'est sûr que les matières qui m'intéressent pas et ben je serai pas plus motivé, fin, ce qui m'intéresse pas je serais pas plus motivé à x apprendre la matière qui m'intéresse pas. MAIS bon oui [ptetr] que c'est, les notes c'est une motivation et si t'enlèves cette motivation, je sais pas je sais pas.
- 13 M** : Tu me parlais de pression tout à l'heure. C'est comme ça que tu les vois les notes toi ? Une pression ?
- 14 A₅** : Oui oui.
- 15 M** : Et pour les profs, sans les notes, qu'est-ce qu'il ferait selon toi ?
- 16 A₅** : Ils pourraient pas savoir si on est en train de travailler. Parce les notes c'est une façon de voir si les élèves ils travaillent ou pas.
- 17 M** : Tu vois d'autres utilités aux notes ?
- 18 A₅** : Eh, surtout ça. En fait, c'est juste ça.
- 19 M** : Ok, merci. Alors, est-ce que tu repères quelque chose qui te motive à travailler ? Que ce soit au niveau du type d'exercice, du type de modalités
- 20 A₅** : J'aime bien travailler en groupe moi personnellement oui j'aime bien. Et une fois on avait fait un truc, c'était, eh, tu corrigeais, d'abord tu faisais une rédaction et après eh la correction se faisait d'élève à élève et ça j'avais bien aimé.
- 21 M** : Très bien, merci beaucoup. Dernière question, est-ce que tu as un souvenir marquant lié à l'évaluation ?
- 22 A₅** : Eh, pas vraiment. Non. Mais j'ai déjà eu des surprises, des bonnes notes que je m'attendais pas ou des mauvaises notes que je m'attendais pas. Mais marqué vraiment, non, jamais.
- 23 M** : Merci beaucoup pour tes réponses, j'arrête l'enregistrement maintenant.

Annexe 14 : Transcription intégrale de l'entretien avec l'apprenant 6

Les transcriptions présentées de l'annexe 13 à l'annexe 16 sont proposées par ordre de passage. Il s'agit des entretiens-vidéo ayant été réalisés sur Skype, après la fermeture de l'école.

Enquêtrice : Marion REBECHE → M

Enquêtée : A6 (anonyme) → A6

Classe : 2^e de bachelierato

Transcriptrice : Marion REBECHE

Date : 17/03/20

Lieu : Saint-Raphaël, France (Skype)

Durée : 00 :14 :13

Conventions de transcription appliquées

(Rire)	Entre () description d'éléments du non verbal ou commentaire de type « méta ».
Des MANQUES	Les majuscules indiquent la mise en valeur d'une ou plusieurs syllabes par un accent d'intensité et/ou par une montée brusque de la hauteur éventuellement accompagnée(s) d'un allongement.
+	Pause.
Eh[...]	La syllabe est allongée.
X	Séquence inaudible.
[ʒpãʒ]	Transcription phonétique.
<u>Les allemands</u> parlent	Les mots soulignés indiquent la partie des énoncés qui se chevauchent.
pidgin	Emprunt à une langue autre que le français.
x	Répétition d'un mot (une ou plusieurs fois).

- 1 M : Dans le questionnaire, tu m'as dit que l'évaluation peut être un frein à l'apprentissage. Peux-tu développer là-dessus s'il te plaît ?
- 2 A₆ : Oui, parce que je crois que quand tu es évalué tu es sous pression, au lieu d'apprendre alors tu te sens pressonné donc tu n'as pas envie d'apprendre ce que tu veux et en plus ehm c'est comme qu'il y a tout le temps cette pression d'avoir plus de notes plus de notes, et donc tu commences à avoir envie de faire des autres choses seulement parce que tu pressonné mais par exemple maintenant qu'on a pas les cours bon parce qu'on a pas l'obligation, on peut pas sortir, et on a pas l'obligation, on[...], sûrement on apprend des choses qu'on a vraiment envie, et que c'est plus facile. Ou par exemple l'été quand on lit beaucoup plus parce qu'on a plus de temps et on a plus envie et on a pas une obligation. Donc moi je crois que x l'effet d'être sous pression ehm[...] ça t'oblige à apprendre des choses que tu veux pas et en plus c'est plus ennuyant et te fâche plus et tu as la pression du temps aussi donc oui je trouve que c'est x en fait un peu ennuyant. Mais d'un autre côté s'il y a des gens qui ne veulent pas apprendre parce qu'ils, je ne sais pas, parce qu'ils aiment pas savoir des choses, ehm[...] c'est vrai que c'est que c'est une façon d'obliger les enfants à mémoriser et[...] voilà.
- 3 M : Et toi par exemple, tu penses que tu apprendrais autant de choses sans la pression des évaluations ? Moins de choses ? Ça ne changerait rien ?

- 4 A₆ : Si je voyais que ce n'était pas nécessaire je n'apprendrais pas les choses que j'aime pas. Mais si c'est des choses nécessaires même si je les aime pas je les apprendrais quand même oui. Mais peut-être un peu plus lentement ou je sais pas. Ou avec des vidéos ou un truc comme ça. Mais aussi ce que je vois c'est que normalement j'apprends pas seulement je mémorise et après je, oui, j'écris et je fais ce que faut faire mais x j'apprends pas en fait.
- 5 M : Ok, merci. Sur le questionnaire, toujours, tu me dis que tu passes TROP de temps à réviser. Qu'est-ce que ça veut dire ? Quelle est la place des révisions dans ta vie ?
- 6 A₆ : Oui ehm[...] ça dépend de la matière bien sûr, par exemple catalan espagnol que c'est en fait assez facile je révise pas beaucoup. Seulement je lis mes notes avant de l'examen et ça y est. Mais par exemple histoire je dois réviser beaucoup parce que, parce que notre prof il est très exigeant. Mais j'aime bien réviser cette matière parce que dans celle-ci j'apprends, parce que il faut pas seulement mémoriser l'histoire. Il faut aussi le faire mais faut l'entendre et faut la comprendre et x trouver les conclusions donc c'est en fait très facile mais par exemple ehù[...] j'ai j'investi beaucoup de temps par exemple en mathématiques parce que la prof n'explique pas bien donc j'en x passe beaucoup de temps à entendre qu'est-ce qu'il faut faire avant de réellement étudier et ou par exemple biologie, biologie basiquement ce qu'on fait c'est mémoriser et on investit beaucoup plus de temps aussi. Eh[...] oui ça dépend mais +
- 7 M : Et en français ?
- 8 A₆ : En français, en français, eh[...] pas beaucoup de temps étudier parce que dans les cours on a, on a vraiment très clair parce que Madame E s'exprime assez bien donc on a très clair qu'est ce qui, qu'est-ce qu'ils veulent et qu'est-ce qu'on a. Et aussi on doit réfléchir sur par exemple les romans qu'on doit lire, on doit réfléchir on va pas mémoriser toute l'histoire. Donc c'est[...] aussi plus facile et on, j'investis pas beaucoup de temps. J'ai besoin de moins travailler quand c'est de la réflexion et il faut comprendre que quand c'est apprendre par cœur. Je préfère réfléchir et comprendre.
- 9 M : Ok merci beaucoup. Tu m'as dit aussi dans le questionnaire que tu es plus à l'aise quand tu parles hors de l'école que dans la classe, en français. Quelles sont les différences que tu perçois entre ces deux situations ?
- 10 A₆ : Oui parce que je crois que dans la classe quand on doit faire par exemple un oral, ils sont en train de t'observer et de voir qu'est-ce que tu fais mal et en fait ils sont en train de te noter des fois et c'est comme une pression constante aussi avec tous les gens qui sont en train de te regarder et tout ça donc je crois que c'est comme beaucoup plus beaucoup plus oui beaucoup plus je sais pas comme tu as plus de la pression. Ehm[...] mais oui mais hors de l'école par exemple quand je parle, je sais pas si je vais en France ou[...] j'ai des amis en France ou je parle en français c'est beaucoup plus facile parce qu'ils sont, ils sont pas en train de te juger.
- 11 M : Tous tes camarades tu jugent dans la classe quand tu parles en français ?
- 12 A₆ : Pas mes camarades c'est les profs il est en train de te noter, de voir qu'est-ce que tu fais, qu'est-ce que tu dis et comment tu le dis mal et donc tu as-tu es en train de ehm de parler bien et quand tu essaies de parler bien tu parles plus mal.
- 13 M : Avec Madame E tu ressens ça ? C'est pour ça que dans le questionnaire tu m'as dit que tu avais souvent peur de t'exprimer en classe ? C'est le regard de Madame E ?
- 14 A₆ : Ça arrive dans les examens qu'elle se focalise sur les erreurs et ça me fâche mais dans la classe j'interviens pas de toute façon parce que je sais pas j'ai pas envie (Rire). Je suis pas à l'aise donc je préfère pas parler du tout en fait
- 15 M : Ok. Toujours d'après ton questionnaire, tu me dis que ton enseignante, tes amis et ta famille portent un regard positif sur tes performances scolaires, mais toi non. Est-ce que tu peux m'en dire un petit peu plus par rapport à ça s'il te plaît ?

- 16 A₆** : Oui ehm[...] parce que je suis une personne très exigeante avec moi-même et donc par exemple quand je x sais pas quand j'ai un 6 dans une matière je me fâche beaucoup avec moi-même même si ce n'est pas ma faute parce que normalement ce n'est pas la faute des élèves, c'est la faute des circonstances, des bon oui et ehm et en fait je me fâche beaucoup avec moi-même et x j'essaie d'étudier beaucoup plus, beaucoup plus, chose que normalement ne sert à rien. Ça sert plus de se calmer, donc c'est vrai que x mes amis sont très contents et tout ça parce que en fait tous les gens qu'on est dans le bachibac on a des bonnes notes donc eh[...] et on travaille beaucoup, chacun à sa façon, et[...] eh oui c'est ça.
- 17 M** : Ton regard est influencé seulement par tes notes ou il peut aussi être influencé par tes connaissances en elles-mêmes même si tu trouves que tes résultats sont pas représentatifs de ces connaissances-là ?
- 18 A₆** : Ehm[...] je vais être fâchée pour les deux choses, mais en fait je me je me fâche pas normalement avec moi-même dans cette situation parce que je sais que je fais TOUT le possible pour x y arriver et si ça n'a pas marché ce n'est pas de ma faute donc il y arrive un point, quand j'étudie beaucoup et quand je me force beaucoup et que ça ne marche pas, ce n'est pas de ta faute c'est x je sais pas c'est la matière qui ce n'est pas bien raconté donc dans cette situation je ne me fâche pas avec moi-même je me fâche quand je, quand je ne travaille pas autant comme je pourrais mais[...] oui.
- 19 M** : Et en français ça t'arrive souvent de pas travailler autant que ce que tu aurais dû ?
- 20 A₆** : Non, en français, non. Je crois que non. Parce que c'est une matière que j'aime et je crois que c'est facile pour moi à étudier et à faire et à étudier.
- 21 M** : Si tu as une mauvaise note en français alors que tu pensais avoir compris ce que la prof voulait, qu'est-ce que tu ressens ?
- 22 A₆** : Si par exemple j'ai une mauvaise de note du faute d'orthographe par exemple j'ai x, bon ça serait plutôt ma faute parce que je ne sais pas suffisant, parce que je corrige pas mes fautes, parce que je ne révise pas, mais si c'est[...] ehm une faute de je ne comprends rien ou je ne sais pas qu'est-ce que je dois faire dans cet examen donc, j'ai, ça serait la faute de la matière ou du prof en fait
- 23 M** : Ok, merci. Et dernière question, dans le questionnaire tu me dis que d'enlever les notes te permettrait d'apprendre ce que tu veux quand tu veux, avec plus de liberté et sans pression. Est-ce que tu penses que tu accorderais le même temps aux révisions ? Plutôt plus, plutôt moins, ça ne changerait rien ?
- 24 A₆** : Si c'est cette situation arriverait ça serait une façon d'apprendre tellement x TELLEMENT différente que x vraiment je crois que je réviserais autant mais je ne n'aurais pas l'impression de réviser. C'est-à-dire je prendrais beaucoup de, je sais pas, je lirais je pourrais lire des romans en français sans personne qui m'oblige sans personne qui me dit qu'est-ce que je dois lire et quand je dois lire et à quelle heure et quel examen donc je crois que eh par exemple je parlerais avec mon père en français ou un truc comme ça, ce serait beaucoup plus facile et je crois que j'apprendrais beaucoup plus et ce serait beaucoup plus agréable d'apprendre
- 25 M** : D'accord et est-ce que justement tu repères quelque chose de manière générale qui te motive à travailler ?
- 26 A₆** : Ce qui me motive eh c'est les trucs qui sont plutôt artistiques, par exemple l'année dernière on devait faire comme une présentation d'une période littéraire, que dans mon groupe on avait le romantisme, et on devait faire comme une construction artistique ehm et donc ça nous a motivé beaucoup et on a fait, bon oui, une exposition de photo et on les a marqué et on a, on en a appris beaucoup sur la période sans avoir l'impression de réviser ou d'étudier ou un truc comme ça donc ça me motive et en plus c'était comme un travail en groupe donc c'est plus amusant et plus facile et d'un autre côté ça me

motive aussi quand, quand par exemple ehm dans les matières de bachibac, dans le français et la littérature et l'histoire je vois que bon, je l'ai déjà dit mais je vois qu'il faut pas, qu'il faut entendre et comprendre, pas seulement mémoriser donc ça me motive aussi, et[...] c'est ehm[...] je sais pas je crois que c'est tout.

27 M : Très bien, merci pour ta participation. J'éteins l'enregistrement.

Annexe 15 : Transcription intégrale de l'entretien avec l'apprenant 7

Les transcriptions présentées de l'annexe 13 à l'annexe 16 sont proposées par ordre de passage. Il s'agit des entretiens-vidéo ayant été réalisés sur Skype, après la fermeture de l'école.

Enquêtrice : Marion REBECHE → M

Enquêtée : A7 (anonyme) → A7

Classe : 2^e de bachelierato

Transcriptrice : Marion REBECHE

Date : 18/03/20

Lieu : Saint-Raphaël, France (Skype)

Durée : 00 :21 :24

Conventions de transcription appliquées

(Rire)	Entre () description d'éléments du non verbal ou commentaire de type « méta ».
Des MANQUES	Les majuscules indiquent la mise en valeur d'une ou plusieurs syllabes par un accent d'intensité et/ou par une montée brusque de la hauteur éventuellement accompagnée(s) d'un allongement.
+	Pause.
Eh[...]	La syllabe est allongée.
X	Séquence inaudible.
[ʒpã̃s]	Transcription phonétique.
<u>Les allemands</u> parlent	Les mots soulignés indiquent la partie des énoncés qui se chevauchent.
pidgin	Emprunt à une langue autre que le français.
x	Répétition d'un mot (une ou plusieurs fois).

- 1 M : Dans ton questionnaire, tu as répondu que lorsque tu obtiens une mauvaise note tu te dis qu'il faut que tu fasses mieux à l'examen d'après pour remonter ta moyenne. Est-ce que tu peux développer s'il-te plait ?
- 2 A7 : Oui. Donc euh comme le système, on va dire, il te demande pour eh pour l'accès, en fait, c'est tout moi je pense quand je, quand je fais mes notes, fin, quand je, quand je, j'ai mes notes je pense à ma moyenne pour l'université, à mon dossier, à ce qu'ils vont me demander, à ce qu'ils attendent de moi pour eh pour aller ben à l'endroit où voilà où je veux en fait. Du coup la plupart des universités eh en Espagne avec, tu sais comment ça marche pour l'université en Espagne ? On appelle ça la NOTE de COUPURE en fait et c'est eh en fait ceux qui ont en dessous de cette note là ILS NE PASSENT PAS. Du coup t'as besoin, la, les, la moyenne de la fin du lycée, elles sont eh, elles sont TRES importantes je sais eh je sais plus comment x combien ça représente mais je crois que c'est genre 70%. Du coup si j'ai une eh, mais en France après le dossier sur parcourcup là, la plupart aussi des universités te demande quand même le relevé de notes, fin en tout cas celles que MOI je veux appliquer. Du coup, voilà, il faut que j'aie des x bonnes notes, au-dessus de 15, de 16, si possible. Eh[...] donc voilà quand j'ai un examen et j'ai une note EN DESSOUS de ce 15, normalement je dirais c'est vrai que je x pense je me mets un peu plus la PRESSION et je me dis « vas-y faut que le prochain examen la

moyenne soit meilleure », parce que normalement c'est toujours deux examens par trimestre hein qui font la moyenne de ta, de ta matière, donc eh « vas-y pour le prochain examen essaie que la moyenne entre les deux examens soit eh au-dessus de 15 » et c'est ça, c'est ça en fait, si le premier examen j'y arrive pas, le deuxième je me dis qu'il faut qu'il me remonte cette moyenne parce que en fait comme c'est TOUS les examens t'as 80 85% de la note de la matière du trimestre est basée sur les examens eh j'ai que [ja] que ce moyen là en fait pour le pour remonter, t'as pas de travail extra on va dire à la maison, pas vraiment de devoirs, pas vraiment de, le comportement en classe est pas vraiment important, enfin c'est vraiment, le poids des examens quoi.

- 3 M : En français j'avais l'impression que justement vous aviez beaucoup de notes, non ?
- 4 A₇ : Ben oui on en a mais au final, je sais pas si t'étais là eh[...] quand elle nous a donné les notes ? Au final elle a compté quatre notes donc deux et deux. Deux pour le français et deux pour la littérature donc eh les deux notes de français c'était l'espèce de labyrinthe là et le l'oral même si on avait fait PLEINS d'autres choses hein, on avait fait des exercices en cours, on avait fait eh les mêmes les bacs blancs elle peut compter une partie du bac blanc elle pouvait le compter aussi pour la note de français, pas que pour littérature, eh[...] mais eh au final voilà il y avait aussi des personnes qui avaient fait deux oraux alors finalement bon elle en a compté qu'un, je pense qu'elle a dû prendre le meilleur hein mais, [ja] quand même des personnes qu'avaient fait deux oraux, et après pour littérature c'est vrai elle a pris sur les trois bacs qu'on avait fait parce que oui même on en avait fait trois, elle en a pris deux je pense qu'elle a pris aussi les meilleurs, mais au final voilà c'est quand même eh deux, deux notes quand on, dans son cas, on en avait fait plus, mais dans le cas d'autres matières on en fait pas plus.
- 5 M : Ok, et quand tu obtiens une mauvaise note tu te focalises uniquement sur cette moyenne qui te sert pour l'université ou tu essaies de travailler aussi pour combler tes lacunes ?
- 6 A₇ : Ben voilà ben voilà c'est une bonne question parce qu'en maths par exemple, parce que moi je fais les maths eh bon [ja] maths, je fais les maths du scientifique parce que bon c'est pas grave hein l'année dernière je faisais scientifique et c'est vrai que j'ai un peu plus de mal, c'est, c'est une matière où il faut que je travaille plus et les concepts ne sont pas, j'ai souvent des LACUNES comme tu dis, les concepts ne sont pas toujours clairs, mais c'est vrai que lors de l'examen je vise que eh je VEUX avoir ma moyenne, en fait je m'EN FOUS si au final après l'examen je vais m'en rappeler ou pas ou si je sais, si j'ai vraiment intégré les concepts. Genre même si je dois apprendre MECANIQUEMENT, sans vraiment COMPRENDRE pour avoir la bonne note à l'examen voilà c'est mon objectif. Ça m'est égal si j'ai pas vraiment appris. Et après si, mais ça c'est parce que les maths bon j'aime pas non plus eh j'aime pas non plus vraiment les maths, mais une matière peut-être où j'aimerais un peu plus, je[...] quand j'ai une lacune, c'est vrai que je peux m'efforcer un peu plus pour apprendre et que ça RESTE on va dire parce que j'aime, et que je x pense pas QUE à l'examen, MAIS en général c'est vrai que je pense un peu qu'à l'examen. Au moment eh d'apprendre vraiment les concepts parce que voilà
- 7 M : Tu dis aussi que ça pourrait être intéressant de diversifier les formes d'évaluation. Est-ce que tu aurais des idées ?
- 8 A₇ : Ben par exemple moi j'ai eu là pendant la eh le collège, j'étais dans une école bon eh elle était semi privée c'est pour ça qu'elle pouvait faire un peu ce qu'elle voulait au niveau de la méthode éducative, eh[...] donc eh[...] là-bas on avait un truc qui était très intéressant et c'était eh c'était eh il y avait dans la classe en fait dans une classe de 32 personnes t'avais eh quatre groupes de huit personnes en fait et eh ces groupes de huit personnes c'était voilà c'était des sous divisions de la classe et chaque matière était obligées enfin c'était la méthode de cette école, la méthode pédagogique de cette école,

obligées de x, chaque matière fasse au moins eh deux à trois sessions eh en groupes réduits voilà eh avec ces groupes de huit personnes donc en fait l'école elle avait des espaces de eh mais bon ça je te t'explique hein mais c'est vrai que dans le public ce serait beaucoup plus difficile à faire mais bon, eh, l'école avait des espaces de petits espaces on va dire de huit personnes, et donc chaque matière deux à trois fois par mois on faisait des activités dans ces groupes réduits, et donc c'était, les activités c'était des activités NOTEES donc eh la note COMPTAIT à la fin de du trimestre et c'était un POIDS quand même qui pouvait FAIRE FACE aux poids des examens, c'est-à-dire les examens c'était peut-être 60% de la note, et ces groupes réduits on va dire c'était 40, mais 60-40 on va dire c'est ASSEZ équilibré hein quand même, donc ça je pense que c'était une bonne, une bonne solution, une bonne idée, surtout que en groupe réduit voilà chacun peut plus parler et en fait on te donnait un travail hein fin eh un exercice et on devait le résoudre en groupe. Donc après le problème c'est ça c'est est-ce que tout le monde travaille de la même façon ? Pareil ? Blablabla bon eh [ja] x des cas oui [ja] des cas non, ça va marcher pour certains, ça va pas marcher pour d'autres, mais si eh si ces groupes-là sont bien faits [ja] quand le prof regarde quand même ce que tu fais un peu, t'es un peu contrôlé, et tout ça, ça marchait et moi ça me plaisait parce que c'est ça tout le monde pouvait parler, apporter eh le prof il rentrait de temps en temps et voilà pour nous, pour nous aider, pour nous réorienter si on était un peu passés à côté, et[...] voilà c'était, moi j'aimais bien. Ça ce serait par exemple une idée, une idée.

- 9 M :** Ok, super. Je rebondis par rapport à ta dernière réponse du questionnaire. Tu dis que, pour toi, les notes forcent les élèves à travailler et à maintenir un rythme, mais tu serais pas contre une classe sans notation quand même. Est-ce que tu peux m'en dire plus ?
- 10 A₇ :** Ben oui ça c'est, ça c'est un grand dilemme, je, fin, intérieurement j'y ai quand même eh j'y ai pensé hein, mais en fait je vois pas trop parce que, enfin, j'ai l'impression que je pense que la plupart des élèves travaille SOUS L'OBLIGATION eh[...] donc voilà si t'as pas cette PRESSION de la note et tout ça tu vas[...] fin moi je sais, moi, enfin moi et mes amis, dès qu'on sait qu'on n'a pas d'examen cette semaine-là et qu'on a pas de devoirs et tout, on FOUT RIEN, c'est pas [ja] pas [ja] pas vraiment c'est [ja] pas cette, ce travail continu en tête de se dire « ah ben tiens j'ai une semaine où j'ai un peu plus de temps, je vais m'intéresser à d'autres choses avec un autre sujet comme ça la prochaine fois je pourrai le faire mieux » non x c'est relaxe, vacances, tu x fais rien quoi. Donc en fait je pense que c'est eh c'est quelque chose qui peut venir quand même de PLUS loin eh depuis qu'on est enfants je pense hein depuis qu'on est petits, faudrait essayer eh de eh ça sonne très idyllique hein mais faudrait ESSAYER de eh je sais pas de x motiver ou que eh les élèves comprennent à quoi ça peut leur servir ou, déjà, si, je pense que si, je pense déjà que la participation c'est vraiment eh, elle a vraiment un rôle essentiel, si l'élève se sent eh utile, on va dire à la classe, qu'il peut apporter des choses, qu'il connaît des choses déjà, qui peut les x partager, ça va, ça va le motiver à TOUJOURS ou tout au long de son, de son parcours académique eh à vouloir continuer à apporter et continuer à savoir des choses pour les partager disons et pour que le prof dise « ah ben oui ça aussi c'est intéressant et ben tiens on peut aussi faire un travail avec ça » fin je sais pas il faut je pense que si [ja] pas les notes, si [ja] pas la PRESSION des notes, faut que la x motivation soit vraiment ailleurs et que l'élève veuille VRAIMENT, c'est x une volonté, si la volonté ne vient pas de la pression des notes faut qu'elle soit ENCREE en nous disons. Et pour que ce quelque chose soit vraiment encré en nous, je pense que ça doit venir de depuis que t'es enfant, je x pense. C'est un travail à long voilà à long terme, sur le long terme.
- 11 M :** Et tu dis aussi que le regard que tu portes sur tes performances scolaires pourrait être mieux. Qu'est-ce que ça veut dire ?

- 12 A₇** : Ben je suis pas complètement satisfaite, mais c'est vrai que je pourrais l'être un peu plus satisfaite, eh[...] j'ai eh en fait ça dépend des matières. [Ja] les matières où je fournis le moins de travail c'est là où j'ai les meilleures notes et les matières où je fournis le plus de travail c'est là où j'ai quand même des pires notes donc c'est un peu[...], c'est une contradiction voilà c'est frustrant et c'est et c'est une contradiction qui me, fin c'est pas qu'elle ne devrait pas exister hein mais c'est que je, je sais pas, je sais pas, je sais pas trop comment la comme la gérer. Du coup eh alors qu'est-ce que, je sais pas je pense que +
- 13 M** : En français t'en penses quoi de tes notes et du travail que tu fournis ? Même si c'est un cas un peu spécial puisque tu es française
- 14 A₇** : Oui voilà, oui ben je suis contente de mes résultats en français eh je pense que Madame E arrive quand même à + parce que le x risque enfin le *peligro* comment on dit ça ? le DANGER dans une classe de bachibac où [ja] des bilingues et des pas bilingues c'est de tomber TROP dans les non bilingues et que les autres soient un peu, voilà c'est trop c'est trop facile j'ai rien à faire je m'ennuie NON. Je pense que Madame E arrive à trouver un bon équilibre et je m'ennuie pas dans ses cours et je trouve pas qu'ils sont en dessous eh en dessous de mon niveau. Faut dire aussi que moi, même si je suis française, je ne suis jamais allée dans une dans une école française, du coup le français vraiment écrit, la littérature comme ça, ça me j'en avais jamais fait du coup tout ce qu'elle me dit ça m'intéresse parce que c'est x nouveau pour moi. Donc voilà en français je suis, je suis SATISFAITE avec mes notes parce que, j'arrive à[...], j'ai des bonnes notes, en FOURNISSANT quand même du travail, je suis pas, c'est pas, voilà, c'est pas tout pensé pour les personnes eh non bilingues et eh et la littérature ça m'intéresse parce que personne n'en a fait vraiment et donc eh, moi non plus, donc voilà ça j'apprends et ça me plaît et les eh et eh les notes en littérature elles sont très similaires de celles en français, donc non oui en français je suis satisfaite c'est bon [ja] pas vraiment de problème.
- 15 M** : Ok, très bien. Et est-ce que tu repères ce qui te motive à travailler ?
- 16 A₇** : Alors oui eh laisse-moi réfléchir un peu parce que[...] non x eh alors j'essaie de penser quand on arrive en cours et qu'il nous dit « on va faire X » j'essaie de penser qu'est-ce qui me plaît ou qu'est-ce que[...] eh[...] en français par exemple, moi, quelque chose qui me plaît beaucoup tout de suite c'est dès qu'il y a des stagiaires, bah comme toi, et qu'il y a un échange, dès que Madame E t'interpelle sur un sujet où on peut partager et moi c'est ça j'aime beaucoup, la communication et la participation en classe, c'est quelque chose qui me motive beaucoup, enfin dès que je peux je participe aussi, c'est quelque chose qui me PLAÎT, qui m'a toujours plu et qui a vraiment été mise en avant dans mon école primaire et dans mon école secondaire donc je pense que c'est, je pense aussi que c'est MA personnalité et mon parcours éducatif qui me, qui ont fait que j'aime ça, que j'aime la participation, le partage et tout ça donc voilà dès qu'il y a des nouvelles personnes qui interviennent qui donnent des points de vue différents, qui changent les méthodes même si c'est en vidéo par exemple aussi dès qu'il y a des nouvelles personnes qui élargissent le sujet ou je sais pas qui apportent quelque chose ça[...] Même leur présence ça me motive effectivement, ça j'aime, j'aime ça et ça me[...] et même en dehors de l'école j'y pense et je sais pas c'est vraiment quelque chose qui me plaît et puis eh oui et eh sinon autre chose dès qu'il y a une variété d'exercices. C'est vrai que si ça fait deux mois par exemple qu'on fait que des bacs blancs dès qu'elle va nous proposer autre chose c'est sûr que ça va me plaire aussi. Les travaux, les travaux oraux aussi, j'aime aussi beaucoup le *speaking*, même en catalan ou en espagnol mais en français aussi, enfin en français on en fait plus parce qu'il y a une épreuve de bac oral à la fin de l'année, mais en général si on peut, fin voilà les exercices ORAUX, où tu peux,

où [ja] échange ça aussi j'aime bien et eh[...] et ça me MOTIVE, c'est très lié. Et eh je sais pas je pense que c'est tout.

17 M : Dernière question, est ce que tu aurais un souvenir marquant lié à l'évaluation ?

18 A₇ : Dès que[...], si je passe en dessous de la moyenne, la PREMIERE fois que je suis passée en dessus de la moyenne ça m'a marquée effectivement, mais[...] eh sinon eh ben oui eh par exemple, en plus c'est en français, Madame E un jour eh elle a, ce qui est bien chez elle c'est qu'elle commente un peu les bacs blancs, les exercices qu'on a fait, comment ça s'est passé, qu'est-ce qu'elle a préféré machin machin et c'est vrai qu'un moment elle a fait référence à mon bac, à mon travail, entre d'autres hein, j'étais pas la seule, mais voilà c'était positif, elle avait bien[...] on sentait qu'elle avait BIEN lu mon truc, qu'elle avait compris, et après elle a tenu à le partager avec la classe et ça je pense que c'est bien. Et même là elle nous a mis comme eh comme travail à la maison de reprendre nos meilleures copies pour pouvoir les partager tous dans un drive donc en groupe et que chacun puisse voir et ça je pense que c'est une bonne chose, ça m'a marquée positivement parce que voilà, pas tous les profs, normalement la plupart des profs ils te rendent tes copies A PEINE ils te disent quelque chose si c'est bien si c'est pas bien, voilà, ou ils t'écrivent pas de commentaires et c'est vrai que Madame E voilà, elle CORRIGE bien elle te met des commentaires SUR ta copie et ça je pense que c'est intéressant, d'individualiser un petit peu la correction parce que si on te met juste une note t'as l'impression que, je sais pas, qu'ils ont lu ça en OUBLIANT vraiment la personne qu'il y a derrière, tandis que Madame E en faisant bien attention, en mettant des commentaires particuliers, après en re-commentant en classe, en se rappelant de qui a fait quoi et tout je pense que ça me marque TRES positivement, je m'en souviendrai de ça, ne pas oublier l'élève qu'il y a derrière la copie.

19 M : Merci beaucoup pour tes réponses et pour ton temps. J'arrête l'enregistrement maintenant.

Annexe 16 : Transcription intégrale de l'entretien avec l'apprenant 8

Les transcriptions présentées de l'annexe 13 à l'annexe 16 sont proposées par ordre de passage. Il s'agit des entretiens-vidéo ayant été réalisés sur Skype, après la fermeture de l'école.

Enquêtrice : Marion REBECHE → M

Enquêtée : A8 (anonyme) → A8

Classe : 1^e de bachelierato

Transcriptrice : Marion REBECHE

Date : 18/03/20

Lieu : Saint-Raphaël, France (Skype)

Durée : 00 :09 :39

Conventions de transcription appliquées

(Rire)	Entre () description d'éléments du non verbal ou commentaire de type « méta ».
Des MANQUES	Les majuscules indiquent la mise en valeur d'une ou plusieurs syllabes par un accent d'intensité et/ou par une montée brusque de la hauteur éventuellement accompagnée(s) d'un allongement.
+	Pause.
Eh[...]	La syllabe est allongée.
X	Séquence inaudible.
[ʒpãʒ]	Transcription phonétique.
<u>Les allemands</u> parlent	Les mots soulignés indiquent la partie des énoncés qui se chevauchent.
pidgin	Emprunt à une langue autre que le français.
x	Répétition d'un mot (une ou plusieurs fois).

- 1 M : Dans le questionnaire, tu m'as dit que ça t'arrivait parfois de regretter d'avoir pris le cursus bachibac. Peux-tu m'en dire plus à ce sujet s'il-te-plait ?
- 2 A₈ : Eh[...] ben en fait, en fait eh pour eh ce que moi j'ai envie d'étudier ça n'a pas vraiment de cohérence on va dire parce que j'ai envie de rester ici à Barcelone et faire une carrière plutôt scientifique, mais en fait j'ai fait une scolarité[...] toute ma scolarité était au lycée français et[...], du coup je l'ai choisi pour finir ma scolarité en français et parce que ça m'aide à gagner des points parce que pour moi on va dire bachibac en littérature et français en soit c'est facile.
- 3 M : Et au-delà de monter ta moyenne, ça va quand même te servir le double diplôme ?
- 4 A₈ : Ça peut m'aider en termes de prestige mais en soit ça ne va pas vraiment m'aider quoi. C'est pour le prestige et pour les notes
- 5 M : Et la décision de faire une scolarité en français, avant d'entrer à Montserrat, c'était un choix de tes parents ? T'as de la famille française ? Comment ça se fait ?
- 6 A₈ : Eh[...] la famille de mon père est française et c'était la seule école où il y avait de la place et en plus j'avais de la famille française donc on m'a inscrite là-bas.
- 7 M : D'accord, merci. Dans le questionnaire toujours, tu me dis que si tu as une mauvaise note tu peux te désintéresser du cours. Peux-tu m'en dire plus ?
- 8 A₈ : Eh[...] ben ça, ça arrive dans toutes les matières un peu, je veux dire si tu travailles dur

- dans un thème et après tu vois que tu n'y arrives pas même si tu travailles dur et tout, ben à la fin ça peut te démotiver à travailler quoi, c'est normal.
- 9 M :** Une mauvaise note te fait toujours cet effet-là ?
- 10 A_s :** Oui, après si c'est une mauvaise note parce que j'ai pas assez travaillé c'est pas de la démotivation, c'est plutôt soit démotivation quand tu travailles dur et que t'y arrives pas, ou ça peut être motivation en tant que « vas-y tu peux étudier plus »
- 11 M :** Ok. Ensuite, d'après ton questionnaire, tu me dis que le fait qu'une activité que tu aimes faire soit notée te contrarie et te donne envie d'arrêter de la faire. Alors pourquoi ? Qu'est-ce que ça change pour toi ?
- 12 A_s :** Ouais ben en fait eh si je pense à une activité que j'aime faire et en fait c'est noté j'ai toujours l'impression qu'on m'OBLIGE et qu'on me met du STRESS et de la PRESSION donc eh, en tout cas pour moi, ça fait l'effet que j'ai plus tellement envie de[...] j'ai pas tellement envie de faire cette activité au final
- 13 M :** D'accord je vois. Et selon toi à quoi peuvent servir les évaluations surprises ? Quels peuvent être les buts ?
- 14 A_s :** Je pense que, par exemple en français, ce que je comprends c'est que c'est[...] une méthode ou des évaluations qu'on doit[...] en fait ce qu'elle veut c'est pas qu'on apprenne les choses à la tête ? Ça se dit ? Par cœur ! Et que juste on doit réfléchir et qu'il n'y a pas trop de stress.
- 15 M :** Donc t'aimes bien ou pas ? T'en penses quoi de ces évaluations surprises ?
- 16 A_s :** Disons qu'en soit je préfère[...] en tout cas je préfère ça que[...] elle nous dise chaque semaine qu'il y aura une évaluation mais après en fait c'est[...] le même stress, ce que je veux dire c'est il y a la même quantité de stress mais si elle nous le dit une semaine en avance il y aura une semaine de stress alors que si elle nous le dit sur place le stress est moindre, [ja] moins de pression, ça dure moins de temps, faut le faire sur le moment c'est tout, [ja] pas besoin de paniquer pendant une semaine à savoir quel sujet on va avoir
- 17 M :** D'accord, je vois. Et est-ce que tu repères quelque chose qui te motive à travailler ? Certaines modalités d'évaluation ?
- 18 A_s :** Oui ben en fait c'est[...] je[...] eh, ça m'arrive souvent, mais avec des thèmes plutôt. Pas selon un exercice mais plutôt selon un thème, si je le comprends bien et si j'arrive à x le comprendre bien, oui, si je le comprends bien, ça m'intéresse, ben j'aime plus que si je ne comprends pas.
- 19 M :** En français aussi ta motivation dépend surtout des thèmes abordés ?
- 20 A_s :** Eh[...] oui. En fait eh français disons littérature ça serait ça aussi. Par exemple littérature j'aime moins que biologie quoi. Mais [ja] des thèmes de littérature que j'aime plus que d'autres quand même. Le romantisme là, j'aime pas.
- 21 M :** Et sur un même thème tu repères des modalités qui te motivent ou non ? Certaines formes de travail ?
- 22 A_s :** Ben[...] il y a toujours le travail en groupe et les présentations à l'oral que je préfère faire et voilà. Je préfère ça plutôt qu'avoir des questions comme d'habitude.
- 23 M :** Ok super merci. Merci pour tes réponses. J'arrête l'enregistrement.

Annexe 17 : Questionnaire de remplacement à compléter par écrit – apprenant 9

Les questionnaires de remplacement proposés par écrit aux apprenants qui le souhaitent sont exposés à partir de la présente annexe jusqu'à l'annexe 21. Il s'agit ici des réponses de l'apprenant A9.

Informations préalables :

Je te rappelle qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses... Ni aucun jugement. Je serai la seule personne à voir tes réponses. Si je les utilise dans ma recherche, ton nom n'apparaîtra pas.

Le but est que tu te sentes libre de t'exprimer, de développer ta pensée.

Si une question ne t'inspire pas, tu n'es pas obligé d'y répondre.

Merci énormément pour ta participation.

1. Tu dis dans le questionnaire que lorsque tu obtiens une mauvaise note en français tu retravailles ton cours. Peux-tu m'en dire plus à ce sujet ?

Mon principale problème dans des examens de français est l'orthographe et la grammaire. J'ai étudié français comme deuxième langue étrangère pendant toute l'Eso, après l'anglais. Alors j'ai décidé de faire le Batxibac, mais je suis consciente de que j'ai de travailler beaucoup mon français pour l'améliorer. J'essaye de retravailler ma orthographe et grammaire de forme constante, pour améliorer de petit en petit mes notes. J'étudie avant et après des examens, mais je fais un travail constante que m'aide face à des examens.

2. Tu dis que tu n'oses pas demander de l'aide (que ce soit à tes parents ou des amis par exemple) quand tu as des difficultés pour réviser un contrôle qui a lieu le lendemain. Qu'est-ce qui t'en empêche ?

Sincèrement, tous mes amis ont des très bonnes notes ; j'ai des bonnes notes aussi, me je ne me sens pas alaise en demandant de l'aide, peut-être par orgueil ou parce que j'ai honte. Dans ma famille c'est un peu pareil : mes parents ont été toujours très exigeantes dans la portée éducative, parce que ma sœur et moi, nous avons eu toujours des très bons résultats académiques. Pour ces motifs, je préfère étudier par moi-même.

3. Qu'est ce qui te donne l'impression d'être jugée quand tu parles en classe ? Pourquoi est-ce difficile de s'exprimer ?

Parce que j'ai difficultés pour m'exprimer de forme orale, et j'ai un très mauvais accent français.

4. Tu dis que ce qui est important pour toi c'est le regard de tes camarades sur tes performances scolaires. Pourrais-tu développer ta réponse là-dessus ? Qu'est-ce qu'il se passe pour toi ?

Ce pour le même motive que dans ma réponse deux. Mes amis sont très compétents à niveau académique. Pour moi, c'est très important d'avoir des bons résultats académiques parce que sinon que me sens que je ne suis pas à leur hauteur. Je croie que c'est pour me sentir acceptée dans mon cercle social. Je sais que la plupart de mes amis ne le donnent vraiment importance à ça, mais c'est le sentiment que j'ai et je croie que ça m'aide aussi à travailler pour améliorer mes qualifications.

5. Tu dis que tu serais d'accord d'intégrer une classe sans notation parce que « les notes sont mauvaises » (je te cite) Que veux-tu dire exactement ? Peux-tu me donner des précisions ? Peux-tu me dire pourquoi selon toi les notes sont mauvaises ?

Les notes te qualifient, t'aident à connaître ton niveau et tes points perdus. Mais aussi te jugent et te comparent avec la reste. Moi, je suis incapable d'être contente ou triste avec mes marques sans les comparer avec las de certains copains et copines. C'est ma manière de savoir si j'ai un bonne ou une mauvaise marque. Il y a des personnes à las que ça les provoque beaucoup de stress, compétitive et peut provoquer des problèmes d'estime de soi.

6. Est-ce que tu repères ce qui te motive à travailler ?

Vraiment, à moi ce qui me motive à travailler est-ce que je suis très exigeante avec moi-même. Aussi pour mes amis et ma famille, donc je sais que j'aurai leur reconnaissance si j'ai des bons résultats académiques, et pour moi c'est très importante.

Annexe 18 : Questionnaire de remplacement à compléter par écrit – apprenant 10

Les questionnaires de remplacement proposés par écrit aux apprenants qui le souhaitent sont présentés de l'annexe 17 à 21. Il s'agit ici des réponses de l'apprenant A10.

Informations préalables :

Je te rappelle qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses... Ni aucun jugement. Je serai la seule personne à voir tes réponses. Si je les utilise dans ma recherche, ton nom n'apparaîtra pas.

Le but est que tu te sentes libre de t'exprimer, de développer ta pensée.

Si une question ne t'inspire pas, tu n'es pas obligée d'y répondre.

Merci énormément pour ta participation.

- 1. Tu dis que ça peut être ennuyant parfois de faire tout le temps des évaluations type Bachibac. Quelles autres formes d'évaluation aimerais-tu avoir ? Ou pourrais-tu imaginer ?**

Plutôt, ce que je trouve ennuyant c'est de faire ce type d'évaluation individuellement souvent. Je comprends que cela nous aide évidemment pour l'examen final, donc ce sera avec cette structure, mais peut-être j'aimerais alterner quelques évaluations individuelles avec des autres en binômes ou en petits groupes. Cette deuxième année est surtout organisé pour préparer le Bac, alors comme je suis autant habituée ça me résulte un peu difficile d'imaginer autres types d'épreuves. Pourtant, il y a d'autres types que j'aimerais bien par rapport à l'oral : des expositions non seulement de textes comme ceux qu'on fait type Bac, sinon d'autres sujets pour améliorer l'expression et la fluidité (typiques des années antérieures qu'on prépare chez nous).

- 2. Qu'est ce qui fait selon toi que tu as peur de t'exprimer en classe ?**

C'est surtout la maîtrise du français de mes camarades. La moitié plus ou moins sont francophones ou ont étudié le français depuis qu'ils sont petits, contrairement à moi, et alors je me sens jugée quand je dois parler. J'ai beaucoup à améliorer encore, comme la prononciation ou la fluidité. Bien que je sais qu'ils ne me jugent pas vraiment, ou qu'en tout cas chacun a son point faible, je ne peux l'éviter et je crois qu'il va se passer assez de temps jusqu'à ce que je me sens sûre à l'heure de parler. C'est en tout cas une affaire personnelle.

- 3. Tu n'es pas intéressée par une classe imaginaire sans notation, parce que selon toi ça ferait baisser l'intérêt des gens. Peux-tu m'en dire plus sur le sujet ?**

Par rapport à la notation, j'ai des opinions opposées. D'une part, je crois que des fois, quelques examens ou épreuves qu'on doit passer sont assez dures et nous causent beaucoup de

stress et on devrait les « doser » ou essayer de rendre faire la situation plus facile pour l'élève. En plus, quelques professeurs font de comparaisons et cela peut rendre triste un élève qu'a étudié mais n'a pas réussi. Ce fait c'est aussi un problème : des fois on ne sais pas comment étudier pour réussir, c'est-à-dire, on peut étudier et comprendre la leçon, mais après on se trouve devant l'examen et on est bloqué.

Par contre, comme j'avais dit, je trouve qu'éliminer complètement la notation serait un peu comme éliminer les lois dans la rue. Moi, par exemple, je fais les devoirs quand j'en ai ou j'étudie quand j'ai un examen, mais quand je n'en ai pas, cela me résulte difficile d'avancer. Pour cette raison, d'après moi, l'intérêt des étudiants baisserait dans la mesure où je ne peux pas imaginer comment on avancerait d'année scolaire, comment on pourrait être juste à l'heure de traiter un élève qui s'effort et un autre qui ne s'effort pas s'il n'y a pas de notation, etc.

4. Peux-tu me raconter un souvenir marquant lié à l'évaluation ?

Je n'ai aucun fait très très marquant à la tête, mais par exemple, j'essaie d'obtenir des bons résultats et quand c'est une note baisse par rapport à ce que j'attendais, quelle qu'en soit la raison, les regards des profs rassemblent un jugement ou ils disent « tu peux le faire mieux », sans penser que peut-être c'était difficile ou que j'avais un mal jour... Avec ça, je veux dire qu'ils imposent encore plus de pression (moi-même je me pose déjà) et je crois qu'ils devraient motiver plutôt que décourager. Alors, lié à l'évaluation, c'est très choquant quand on n'obtient pas un résultat qu'on croit « équivalent » à notre travail et en plus le prof, sans connaître notre situation personnel (parce que cette âge et l'entourage familiale n'est pas toujours facile) se sent libre pour juger jusqu'au point de nous faire sentir mal.

5. Est-ce que tu repères ce qui te motive à travailler ?

Ce qui me motive le plus c'est travailler sur des thèmes qui m'intéressent, comme dans le cas du TR : on a pu le choisir et dans mon cas c'était sur le bénévolat chez les jeunes. Personnellement, je préfère travailler en solitaire, si bien quelques binômes avec lesquels j'ai travaillé ont été super et on a pu bien travailler (normalement ça arrive le contraire).

Un autre fait qui me motive beaucoup, peut-être n'est pas autant lié au lycée (je ne sais pas si cela t'aide) mais par exemple, dans des courses complémentaires au lycée (moi je fais un cours d'économie préparatoire à l'université) j'aime beaucoup voir des adolescents motivés comme moi pour apprendre ou avec des différents points de vue qui m'aident à élargir le mien. Alors si on parle d'une manière abstraite, l'envie et le dévouement des gens qui m'entourent me motivent beaucoup : mon frère par exemple fait beaucoup de choses pour apprendre au-delà de l'université, les profs aussi ! J'oubliais, mais ceux qui racontent la leçon et aiment leur matière sont les meilleurs et attirent l'attention des élèves.

Ainsi donc, je crois que ces trois aspects sont ceux qui me motivent le plus.

Annexe 19 : Questionnaire de remplacement à compléter par écrit – apprenant 11

Les questionnaires de remplacement proposés par écrit aux apprenants qui le souhaitent sont présentés de l'annexe 17 à 21. Il s'agit ici des réponses de l'apprenant A11.

Informations préalables :

Je te rappelle qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses... Ni aucun jugement. Je serai la seule personne à voir tes réponses. Si je les utilise dans ma recherche, ton nom n'apparaîtra pas.

Le but est que tu te sentes libre de t'exprimer, de développer ta pensée.

Si une question ne t'inspire pas, tu n'es pas obligée d'y répondre.

Merci énormément pour ta participation.

- 1. Tu dis que le fait d'être noté sur une activité que tu aimes te donne envie de l'arrêter. Peux-tu m'en dire plus à ce propos ?**

Je crois que le fait d'être noté sur une activité que j'aime ne me plaît pas car cette activité devient plus une obligation qu'un sujet d'intérêt personnel ou même de loisir. Ce n'est pas que j'arrive à déplaire l'activité, mais je la vois d'une autre façon, une façon différente et plus obligée, je suis pas aussi libre.

- 2. Tu dis que dans la vie de manière générale tu perds vite patience mais quand tu rencontres des difficultés dans tes révisions tu persistes. Qu'est-ce qui est différent ?**

Normalement je suis une personne qui répond vite aux choses, je suis très curieux en plus et parfois les choses plus quotidiennes m'énervent, s'il faut y dédier trop d'efforts et de temps. C'est pour ça que j'aime réussir rapide, mais quand je trouve un sujet qui puisse m'enrichir et qui m'intéresse alors je suis très persévérant et très patient. Ma satisfaction est d'apprendre et je veux aussi être bien noté parce que ça c'est la façon de travail de le système scolaire. C'est peut-être pour ça que j'abandonne moins vite quand je suis noté.

- 3. Peux-tu m'expliquer pourquoi tu dirais oui à une classe sans notation ?**

Parce que quand on veut apprendre on n'a pas besoin d'être noté et je crois que l'intérêt pour les choses on les trouve dans les choses elles-mêmes et moi je veux apprendre pour l'intérêt de savoir et de connaître, pas pour les notes. Dans le système de maintenant on est obligés de penser aux notes.

4. Est-ce que tu repères ce qui te motive à travailler ? Par exemple le fait de travailler en binôme, les présentations orales, les devoirs artistiques etc.

Ça me dérange pas du tout de travailler seul bien que le binôme puisse m'enrichir, alors c'est-à-dire que je crois que j'ai une bonne discipline de toute et un tempo personnel qui m'aide à atteindre mes objectifs mais peut être au futur quand les études ou le travail deviennent plus difficiles, travailler en binôme sera plus intéressant. J'aime bien les exercices de littérature qui nous permettent de voir les relations entre l'œuvre littéraire et le cadre de temps c'est-à-dire la façon de vivre, la mort, l'art ou la religion du moment.

Annexe 20 : Questionnaire de remplacement à compléter par écrit – apprenant 12

Les questionnaires de remplacement proposés par écrit aux apprenants qui le souhaitent sont présentés de l'annexe 17 à 21. Il s'agit ici des réponses de l'apprenant A12.

Informations préalables :

Je te rappelle qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses... Ni aucun jugement. Je serai la seule personne à voir tes réponses. Si je les utilise dans ma recherche, ton nom n'apparaîtra pas.

Le but est que tu te sentes libre de t'exprimer, de développer ta pensée.

Si une question ne t'inspire pas, tu n'es pas obligé d'y répondre.

Merci énormément pour ta participation.

- 1. Quand tu reçois une note, est ce que tu aimes savoir où tu te situes dans la classe ? Connaître ton positionnement par rapport aux autres ? Peux-tu développer là-dessus...**

Quand je reçois une note, j'ai envie de savoir mon positionnement dans la classe parce que ainsi je peux savoir si l'examen a été dur ou facile pour tout le monde ou uniquement pour moi. En fait, je n'ai pas intérêt de savoir la note de quelqu'un d'autre en particulier, je juste envie de savoir si l'examen s'est bien ou mal passé pour la classe en général. Par exemple, si j'ai une mauvaise note et le reste de la classe a une mauvaise note aussi, je sais que l'examen était difficile et que ce n'est pas uniquement ma faute de ne pas avoir assez étudié. Je crois qu'il faut éclaircir que, si j'ai une mauvaise note et il y a d'autres personnes avec la même note, je ne suis pas réconforté par le fait de qu'il y aie d'autres personnes qui sont tristes tout simplement, ce n'est pas la même chose.

- 2. Tu dis que tu serais d'accord d'intégrer une classe sans notation car tu aimes apprendre... Peux-tu développer/expliquer pourquoi tu dis ça ?**

J'aimerais intégrer une classe sans notation d'une matière que m'intéresse vraiment et avec un très bon professeur. Par exemple, j'aimerais aller dans une classe de physique, mathématiques ou technologie un petit peu plus difficile que les classes de ces matières qu'il y a au Lycée et pouvoir apprendre beaucoup et travailler. Ces sont des sujets qui m'intéressent beaucoup. En revanche, je ne voudrais pas aller dans une classe sans notation de littérature médiévale parce que cela m'intéresse moins, de la même façon que maintenant, si je pouvais choisir les matières que je fais au lycée, je ne ferais pas ni littérature espagnole ni littérature catalane.

3. S'il n'y avait pas de notes penses-tu que tu travaillerais et réviserais autant ? La pression des examens est-elle plutôt positive ou négative selon toi ?

Je ne sais pas comment je réagirais à une classe sans notes, mais je crois que je continuerais à travailler selon la matière et la personne que donne la classe. C'est-à-dire, il y a des matières où je crois que je n'étudierais pas, les mêmes matières que j'ai dit avant, littérature espagnole et littérature catalane. Je crois que grâce aux examens je révise et j'apprends beaucoup, alors, je pense que pour moi la pression des examens est plutôt positive.

4. Peux-tu me raconter un souvenir marquant lié à l'évaluation ?

5. Est-ce que tu repères ce qui te motive à travailler ?

Je crois que j'ai plus d'une unique motivation pour travailler. En premier lieu je travaille pour avoir une bonne note à la fin de l'année et pouvoir avoir une bonne moyenne qui me permette d'entrer à la carrière universitaire que je voudrai. En second lieu, je travaille pour avoir ma propre satisfaction, j'aime être un bon élève dans les matières qui sont très importantes pour moi et qui me donnent de l'identité: la physique, les mathématiques et la technologie industrielle. En troisième lieu, quelques fois je travaille parce que j'aime les tâches que je dois faire. Par exemple, l'année dernière, on faisait des projets de technologie auxquels j'ai dédié beaucoup de temps parce que j'aimais beaucoup les faire. Finalement, mais beaucoup moins important, j'étudie pour avoir des bonnes note et avoir ainsi la reconnaissance de mes amis et mes familiers.

Annexe 21 : Questionnaire de remplacement à compléter par écrit – apprenant 13

Les questionnaires de remplacement proposés par écrit aux apprenants qui le souhaitent sont présentés de l'annexe 17 à 21. Il s'agit ici des réponses de l'apprenant A13.

Informations préalables :

Je te rappelle qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses... Ni aucun jugement. Je serai la seule personne à voir tes réponses. Si je les utilise dans ma recherche, ton nom n'apparaîtra pas.

Le but est que tu te sentes libre de t'exprimer, de développer ta pensée.

Si une question ne t'inspire pas, tu n'es pas obligée d'y répondre.

Merci énormément pour ta participation.

- 1. Dans le questionnaire tu me dis que lorsque tu obtiens une note, tu la compares avec tes notes antérieures. Est-ce toujours le cas ? Qu'est-ce que tu cherches à voir ?**

Oui, normalement je compare mes notes avec celles que j'ai eu avant pour voir si j'ai amélioré ou pas. Je cherche aussi à voir si l'effort que j'ai mis en étudiant a valu la peine, et si la méthode que j'ai utilisée pour étudier a marché ou pas. Ce qui me décourage pas mal c'est de voir que beaucoup de fois le temps que j'ai dédié à étudier ne m'a pas aidé à avoir une meilleure note. Du coup je me demande pourquoi j'étudie si le résultat est le même ou pire.

- 1. Tu dis que faire des erreurs à un exercice non noté en classe te donne envie d'arrêter... Peux-tu m'en dire plus ?**

Oui, parce que si je fais des erreurs je suppose que ça veut dire qu'il faudra que je travaille plus, puisque c'est moins facile de ce que je pensais... En fait j'ai tendance à rejeter ce qui me paraît plus difficile, et le fait de faire des erreurs me laisse entendre que je devrai travailler plus dans un futur. Mais une chose qu'est importante, je crois, c'est que ma réaction face aux erreurs est assez différente selon la matière. Par exemple, si je me trompe en économie ça m'affecte beaucoup moins que si je le fais en français ou en espagnol. En économie je suis nulle et je suis habituée à me tromper tout le temps. Le fait de me tromper m'aide, je pense, parce que comme ça je suis motivée pour améliorer, pour arriver à faire les exercices sans commettre de fautes. C'est vrai, par contre, que ça alimente chaque fois plus le sentiment que je ne sers pas pour cette matière, mais ça m'est égal parce que je n'ai jamais eu l'intention d'être bonne en économie. J'accepte que je ne suis pas douée et voilà. Ce que je n'aime pas c'est de me tromper en français ou en espagnol, parce que ce sont des matières où je me sens plus ou moins bien. Tout à coup je pense que je ne sers à rien, puisque même pour ces matières là il faut que j'étudie...

2. Tu dis être en Bachibac parce que tes parents t'y ont obligée... Que ressens-tu à ce sujet maintenant ? Comment te situes-tu par rapport à ce choix maintenant ?

Ben, au début je leur en voulais beaucoup. En première année (l'année dernière) je ne faisais rien en cours de français parce que je pensais qu'en « boycottant » le bachibac je réussirais à les convaincre pour qu'ils me changent. En plus, la professeure de l'année dernière ne me disait rien pour que je change. Heureusement, les examens se passaient bien comme même, mais je me rends compte maintenant que c'était stupide de ma part. J'aurais pu avoir une meilleure moyenne au bachibac. Des tas de gens avaient peut-être 9 ou 8 et moi j'avais 7. Maintenant je me rends compte que le bachibac est assez pratique. Ça m'évite de faire une bonne partie des examens de Selectividad. Ça m'énerve, tout de même, qu'on donne plus de valeur à la capacité de travail et de mémoriser qu'au niveau qu'on puisse avoir de français. Franchement. J'ai eu un peu mal à encaisser le 7 que j'ai eu en français à cette deuxième évaluation.

3. Pourquoi as-tu peur de t'exprimer en classe ?

Je pense que ça doit être parce que je suis timide, mais ça dépend aussi de la classe et des gens. Ça me dérange beaucoup moins de m'exprimer quand je me sens à l'aise avec les gens, et avec ceux du bachibac ça n'a jamais été ça... Je pense que c'est très lié à la perception que les personnes de l'endroit ont de toi. Quand t'as l'impression que les gens te voient d'une certaine façon je suppose que tu penses que tout ce que tu puisses ajouter n'a pas vraiment d'importance, ou un peu moins. En fin, je ne sais pas, je n'aime pas trop m'exprimer en classe en général, mais encore moins dans une classe où je ne connais presque personne et personne ne me connaît. En plus, j'ai un problème de bégaiement que je réussis à cacher plus ou moins jusqu'au moment où on me fait lire à voix haute, parce que je ne peux pas remplacer les mots où je sais que je vais bloquer. C'est vrai que les classes où l'on fait participer les élèves sont plus dynamiques, mais pour ceux qui sont timides ce n'est pas marrant. Je comprends un peu que l'on fasse ça en école primaire ou même en secondaire, mais je ne savais pas qu'à dix sept ans aussi... Ce qui me tente de l'université c'est que théoriquement il y a tellement de gens que personne te voit et tu n'es pas obligé de participer.

4. Tu dis que le plus important pour toi est la note, pour ton avenir. Peux-tu m'en dire davantage ?

Oui, parce qu'en fait je veux rentrer dans des études à Madrid où on demande un 9.8 sur 14 et j'ai peur de ne pas y rentrer. Mon avenir est déterminé par mes notes, donc, même si c'est un peu spécial que la note que tu aies en catalan, par exemple, puisse t'empêcher de rentrer dans une carrière qui n'a rien à voir avec ça. Je ne sais pas si l'idéal c'est ça, que les notes que tu puisses avoir à dix sept ans conditionnent tout ton avenir. J'ai entendu dire qu'en France ce n'est pas pareil. Apparemment la vraie difficulté vient lorsque t'es déjà rentré à l'université. En Espagne ça devrait être comme ça. Ce n'est pas normal que le fait d'avoir peut-être un 5 en gym t'empêche d'accéder à des études d'informatique, par exemple. Par contre, c'est vrai, aussi, que le fait d'avoir une bonne note me donne de la satisfaction indépendamment de la répercussion que celle-là puisse avoir dans mon avenir. Mais c'est secondaire, je pense. La priorité c'est l'accès à l'université.

5. Comment tu vois ton avenir ?

Franchement moi je vois mon avenir de façon un peu rêveuse. J'ai prévu de faire un double cursus en philosophie et droit, et si je ne peux pas y accéder je me limiterai à faire du droit. Ça m'étonnerait que ça m'intéresse, mais ce n'est pas si grave parce que ma vraie vocation c'est la musique. J'ai prévu de faire des études qui m'offrent une certaine garantie de stabilité pour pouvoir tenter mon coup avec la musique sans être à la rue. En fait je joue de la guitare électrique et j'écris des sortes de poèmes que j'essaie de transformer en musique comme je peux. Pouvoir faire de ça mon travail serait un peu comme mon rêve accompli. Je n'ai peut-être pas trouvé mes études de rêve, je ne pense vraiment pas avoir de vocation pour le droit, mais ça ne veut pas dire que je n'aie pas de vocation. J'ai l'impression que tous les adultes mettent la pression à fond pour que tu trouves ta voie professionnelle idéale, pour que tu trouves ce qui te plaît, en fait. Et quand tu dis que t'as déjà trouvé ce qui te plaît, et c'est quelque chose d'artistique, ils te disent « non, quelque chose de sérieux ». Franchement, je pense que l'art devrait être traité différemment, en fait. Enfin bref, l'avenir qui nous attend est trop compétitif pour prétendre gagner sa vie avec la musique, je pense. La conséquence que ça peut entraîner, je suppose, c'est qu'il y a pas mal de jeunes qui vont étudier des licences qui ne les passionnent pas mais qui pourront leur garantir, sois disant, une certaine stabilité économique.

6. Tu dis qu'une classe sans notation permettrait d'enlever le stress. Peux-tu m'en dire plus ?

Oui, je pense que ça permettrait d'enlever le stress parce qu'on ne se sentirait plus jugés. Dès qu'on a une mauvaise note on sent que celle-ci fait partie de notre identité, je pense. Par exemple, après d'avoir un 2 moi je me sens un peu débile, franchement. (Sans parler des effets que les notes ont sur notre avenir). Au même temps, si je fais quelque chose, et j'ai l'impression que je l'ai vraiment réussie, j'ai envie qu'on me mette une note. Si tout à coup que ce n'est pas noté je sens que j'ai travaillé pour rien. Et puis, aussi, j'ai envie de voir si le fait de penser que mon travail est bien est une chose vraie ou ce n'est que ma propre perception. Parfois j'ai l'impression que j'ai super bien fait un texte, par exemple. Après, on me met une note assez basse et je me dis « bon, en fait c'était nul ». Je ne sais pas quoi penser, en fait. Je ne sais pas qui est-ce qui a tort, moi ou le prof. Et, bon, je me plains du système de notation, mais s'il n'était pas là je suis assez sûre que je ne ferais rien du tout. Il faut être vraiment travailleur pour accéder à travailler sans avoir une note. Le système de notation est bien, je pense, mais il ne devrait pas avoir une telle importance pour notre avenir. Et aussi, je crois que tout ce qui est expression écrite devrait être noté d'une façon différente. On ne peut pas dire à quelqu'un que son écrit ne vaut rien, je pense. Enfin, je ne sais pas comment le dire, mais il me semble que l'imagination des élèves n'est pas du tout valorisée.

7. Peux-tu me raconter un souvenir marquant lié à l'évaluation ?

Ben en fait je ne saurais pas te dire concrètement, mais en général oui. Je suis souvent déçue par les évaluations d'espagnol, par exemple. Parce que je trouve qu'on valorise la capacité de mémoriser des définitions beaucoup plus que la créativité ou l'expression écrite. Je comprends qu'on ne tienne pas compte de ça dans d'autres matières, mais pas là. En français un peu moins cette année, parce qu'on nous fait faire des essais qui nous donnent pas mal de liberté et des textes où on valorise l'imagination. Mais ce n'est pas encore l'idéal. Ce n'est pas normal qu'on ne donne aucune importance à ce qu'il y a derrière des capacités d'étudier qu'on puisse avoir.

Savoir bien étudier et mémoriser ne te rend pas plus intelligent, en fait. Je pense que ce n'était pas vraiment la question, désolée ! Je ne savais pas quoi dire d'autre...

8. Est-ce que tu repères ce qui te motive à travailler ?

En fait je n'y avais pas trop pensé avant, mais en tout cas moi personnellement... je n'ai jamais aimé travailler en binôme parce que je trouve que chacun a un rythme et une manière de s'organiser différente. Je n'aime pas du tout exposer devant les autres parce que je suis timide, je suppose... En fait je pense que ce qui me motive beaucoup c'est le professeur. Là, ça fait pas mal de temps que je n'ai pas de professeurs avec lesquels j'aie une relation, mais j'en ai eus quelques uns que je trouvais extraordinaires. Je pense qu'en fait c'est ça. Quand t'as un professeur qui semble t'apprécier, voir du potentiel en toi, t'as envie de lui démontrer quelque chose. Je ne sais pas, moi c'est ce qui me motive le plus. Quand t'as un professeur qui te fait sentir qu'il attend vraiment quelque chose de toi, tu n'as pas envie de le décevoir. Je n'y avais pas pensé avant, mais je suis assez sûre maintenant que c'est ce qui me motive le plus. Ce n'est pas facile de trouver des professeurs qui fassent attention à leurs élèves de façon personnalisée, et je comprends. Mais quand ça arrive, c'est ce qu'il y a de mieux pour ne pas décrocher. Et tout à coup tu te sens intelligent.

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire.....	5
Introduction	7
PARTIE I: CADRAGE THÉORIQUE - ENJEUX PSYCHO-AFFECTIFS ET MOTIVATIONNELS DE L'ÉVALUATION EN LANGUES POUR LES PUBLICS ADOLESCENTS	9
1.L'évaluation en langues.....	10
1.1 Les différents types d'évaluation	10
1.1.1 Les fonctions de l'évaluation.....	10
1.1.2 Les démarches de l'évaluation	12
1.2 L'évaluation en langues dans le système scolaire	15
1.2.1 La domination des évaluations certificatives	15
1.2.1.1 Le CECR : décalage entre discours et pratiques	15
1.2.1.2 La notation : intention objectiviste, subjectivité dans les pratiques	16
1.2.2 Le contexte politique et les contraintes institutionnelles	17
2.Les apprenants adolescents face à l'évaluation : dimensions psycho-affectives et enjeux sociaux	19
2.1 Le rôle de l'affectivité dans le processus d'apprentissage des élèves adolescents	20
2.1.1 Le lien entre estime de soi et institution scolaire	20
2.1.2 La confiance en ses capacités d'apprentissage ou le sentiment d'auto-efficacité	22
2.2 Les résultats scolaires : impacts psychologiques et sociaux.....	24
2.2.1 La comparaison et la compétition entre les élèves adolescents : enjeux psychologiques	24
2.2.2 La notation : incidences sur les perspectives d'avenir.....	25
3.La motivation des élèves en contexte scolaire	27
3.1 Les phénomènes motivationnels à l'école.....	27
3.1.1 La motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque.....	28
3.1.2 L'autodétermination des élèves : une des clés de la motivation	29
3.2 L'influence des pratiques évaluatives sur la motivation.....	30
3.2.1 Les impacts psycho-affectifs des évaluations sur l'investissement des élèves	30
3.2.2 L'ouverture sur des pratiques alternatives	31
PARTIE II: CADRAGE MÉTHODOLOGIQUE - UNE ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE ET ENTRETIENS DANS UN LYCÉE DE BARCELONE.....	33
1.Le lycée Montserrat de Barcelone : spécificités et bachibac.....	35
1.1 Le système éducatif en Espagne : quelques spécificités.....	35
1.2 La politique et les pratiques de l'éducation linguistique en Catalogne.....	36
1.3 Le bachibac : programme mixte franco-espagnol	37

2.La méthodologie de l'enquête sur les liens entre évaluation et motivation dans le cursus bachibac39

2.1 Les questions de recherche	39
2.2 La conception du corpus : choix et procédure.....	40
2.2.1 L'observation directe : carnet de bord	40
2.2.2 L'entretien semi-directif avec l'enseignante de FLE.....	41
2.2.3 Le questionnaire transmis aux élèves	42
2.2.4 Les entretiens directs avec les élèves volontaires	47

PARTIE III : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES - PRÉSENTATION ET CROISEMENT DES RÉPONSES OBTENUES

50

1.La démarche de compilation et de traitement des données.....	51
2.Les pratiques d'évaluation observées en FLE au lycée Montserrat	52
3.La perception et le vécu des évaluations par les apprenants	54
4.Le lien entre apprentissage et évaluation	60
5.L'impact des évaluations sur les liens sociaux intra et extra-scolaires	62
6.L'interprétation des résultats et leur articulation avec les questions de recherche	67
Conclusion.....	76
Bibliographie	79
Table des annexes.....	82
Table des matières	168

ENJEUX PSYCHO-AFFECTIFS ET MOTIVATIONNELS DE L'ÉVALUATION POUR LES ADOLESCENTS EN APPRENTISSAGE DU FLE : LE CAS DES CLASSES BACHIBAC DU LYCÉE MONTSERRAT À BARCELONE.

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur les interactions entre les évaluations et la motivation pour un public adolescent en apprentissage du FLE dans un cursus bachibac au lycée Montserrat de Barcelone. Il aborde les différents types d'évaluations en insistant plus particulièrement sur le système de notation qui reste la pratique évaluative la plus employée et repérée. Il témoigne à travers une enquête de terrain comportant plusieurs outils de recueil de données (questionnaire, entretiens semi-directif et directs, carnet de bord) des variables intervenant pour optimiser l'enseignement/apprentissage du FLE auprès d'adolescents en pleine recherche identitaire. Il montre comment les évaluations peuvent les impacter sur un plan personnel et scolaire et agir sur leur motivation. Il tente également de proposer des alternatives favorables à l'enseignement/apprentissage du FLE.

MOTS-CLÉS : FLE (Français Langue Etrangère), évaluation, motivation, adolescent, interaction, enseignement/apprentissage, lycée, Espagne.

PSYCHO-EMOTIONAL AND MOTIVATIONAL ISSUES OF ASSESSMENTS ON FLE TEENAGE LEARNERS : AN INSTANCE FROM A 'BACHIBAC CLASS' IN LYCEE MONSERRAT IN BARCELONA, SPAIN.

ABSTRACT

This memoir focuses on interactions between assessments and the motivation of FLE teenage learners in a 'bachibac programme' at Lycee Montserrat in Barcelona. It tackles different types of assessments while insisting particularly on the marking system which remains as the most evaluative, practical and used reference. It bespeaks of variables intervening in order to optimize the FLE teaching/learning of the teenagers in search of their own identity. Variables which are based on an in-depth survey including several data collection tools such as questionnaire, directive and semi-directive interviews and log book. It shows that these assessments can impact the students personal and school life as much as influence their motivation. This report also tends to propose some alternatives helping the teaching/learning of French as a Foreign Language.

KEYWORDS : FLE (French as a foreign language), assessment, motivation, teenagers, interaction, teaching/learning, high school/college, Spain.