



HAL
open science

Effets de l'auto-évaluation sur l'estime de soi lors d'une prise de parole en anglais

Élise Verguet

► **To cite this version:**

Élise Verguet. Effets de l'auto-évaluation sur l'estime de soi lors d'une prise de parole en anglais. Education. 2022. dumas-03712756

HAL Id: dumas-03712756

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03712756v1>

Submitted on 4 Jul 2022

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

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

Master MEEF

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

Mention second degré
MEMOIRE

**Effets de l'auto-évaluation sur l'estime de soi
lors d'une prise de parole en anglais**

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

Soutenu par
Élise VERGUET

Le 24 mai 2022

En présence de la commission de soutenance composée de :
Lucie MONFLEUR, directeur de mémoire
Christophe DORE, membre de la commission

Remerciements

En préambule de ce mémoire, je tiens à remercier chaleureusement l'ensemble des personnes qui ont contribué à la réalisation de ce travail de recherche.

Ma directrice de mémoire Lucie Monfleur, pour ses conseils, sa disponibilité et ses retours toujours extrêmement bienveillants. J'ai eu de la chance de vous avoir à mes côtés pendant cette année de formation, et j'ai beaucoup appris grâce à vous.

Mes tutrices en établissement, Lee Poirier et Leslie Le Gusquet. Votre bienveillance, vos conseils et vos encouragements m'ont permis d'aborder les cours avec plus de sérénité. Merci infiniment pour votre soutien, je sais que vous avez stressé avec moi lors des moments importants !

L'ensemble des formatrices et formateurs de l'Inspé du Mans et de l'Inspé d'Angers. Ce fut une année dense, éprouvante, mais très enrichissante.

Mes collègues des collèges Pierre Belon à Cérans-Foulletourte et Molière à Beaufort en Anjou. Merci d'avoir partagé avec moi vos conseils, anecdotes, doutes et remises en question, tout ce qui rend le métier d'enseignant si passionnant !

Mes élèves, qui ont accepté de participer à ce travail de recherche avec enthousiasme.

Mes proches et ma famille pour leurs attentions et leur soutien, et tout particulièrement ma mère, qui m'a accompagnée dans les moments difficiles. Merci.

Table des matières

Introduction.....	4
1. Ce que dit la recherche.....	7
1.1 De l'auto-évaluation.....	7
1.1.1 Définition et enjeux de l'évaluation à l'École.....	7
1.1.2 Les différents types d'évaluation.....	7
1.1.3 S'autoévaluer, une démarche réflexive.....	9
1.1.4 Les apports de l'autoévaluation pour l'élève.....	10
1.1.5 Rôle de l'enseignant.....	13
1.1.6 Les limites et biais de l'auto-évaluation.....	14
1.1.7 Conclusion.....	15
1.2 ... à l'estime de soi.....	15
1.2.1 Définition et concept d'estime de soi.....	15
1.2.2 Les composantes de l'estime de soi.....	16
1.2.3 Une approche multidimensionnelle.....	18
1.2.4 Le rôle de l'école.....	19
1.2.5 Conclusion.....	20
1.3. ... en prenant la parole en anglais.....	20
1.4 Conclusion.....	21
2. Ce que dit le terrain.....	23
2.1 Le contexte d'apprentissage.....	23
2.1.1 La classe.....	23
2.1.2 Les élèves.....	23
2.2 Le protocole établi.....	24
2.2.1 La temporalité.....	24
2.2.2 Les outils.....	25
2.2.3 Les éléments récoltés.....	27
3. Ce que disent les résultats du terrain.....	37
3.1 Peut-être que les élèves ont tendance à se sous-évaluer, ce qui affecte leur estime d'eux-mêmes plutôt que de la renforcer. (HYP 1).....	37
3.1.1 Outils d'analyse.....	37
3.1.2 Observations.....	37
3.1.3 Conclusion.....	39
3.2 Peut-être que l'auto-évaluation permet de faire verbaliser aux élèves leurs points forts. (HYP 2).....	40
3.2.1 Outils d'analyse.....	40
3.2.2 Observations.....	40
3.2.3 Conclusion.....	41
3.3 Peut-être que la pratique régulière de l'auto-évaluation permet de gagner en fiabilité. (HYP 3).....	42
3.3.1 Outils d'analyse.....	42
3.3.2 Observations.....	42
3.3.3 Conclusion.....	43
3.4 L'auto-évaluation, une compétence à construire ?.....	43
4. Ce que dit ma recherche.....	44
4.1 Les choix en amont : la fiabilité du recueil.....	44
4.1.1 la transparence des critères.....	44
4.1.2 la pertinence des critères.....	45
4.1.3 la temporalité de la séquence.....	45
4.2 La mise en œuvre : les variables qui ont influencé les résultats.....	45
4.2.1 les conditions sanitaires.....	45
4.3 Les perspectives : pistes et réflexions.....	46
Conclusion.....	47
Annexes.....	48
Bibliographie.....	54

Introduction

« Nul ne peut être heureux s'il ne jouit de sa propre estime ». Dans cette citation de 1761, Jean-Jacques Rousseau pose l'estime de soi comme une condition indispensable au bien-être de tout être humain. De cette valeur que l'on accorde à soi-même dépend notre sentiment subjectif de bonheur. L'étymologie même du verbe « estimer » vient du latin *aestimare*, dont la signification est double : à la fois « déterminer la valeur de » et « avoir une opinion sur » (André et Lelord, 2002). L'estime est donc par définition liée au concept d'évaluation. Les pratiques d'évaluation sont au cœur des préoccupations de tous les acteurs de la communauté éducative, et génèrent de nombreux questionnements pour un enseignant débutant : l'évaluation est-elle adaptée aux attentes institutionnelles ? Aux aptitudes réelles des élèves ? Intervient-elle au moment opportun de la séquence d'apprentissage ? Quelles conséquences une mauvaise note aura-t-elle sur la motivation de l'élève, sur son état psychologique ? Dans un rapport remis en 2014 à la Ministre de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, le Conseil Supérieur des Programmes propose une refonte en profondeur du système d'évaluation des élèves. Afin d'en finir avec la multiplication des contrôles et des notes trop souvent perçues comme sanctions, il est recommandé de « faire évoluer les modalités d'évaluation et de notation des élèves » et de « privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives. »¹ Les enquêtes PIRLS (Programme International de Recherche en Lecture Scolaire) et PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) pointent un phénomène remarquable chez les élèves français : ils doutent de leurs capacités. Il est frappant de constater que les élèves français se sous-estiment par rapport à leurs camarades des autres pays, et surtout par rapport à leurs compétences effectives. Lors de l'enquête PIRLS, ils sont un peu plus d'un sur quatre (28 %) à avoir une très bonne opinion de leurs compétences en lecture alors que c'est le cas de quatre élèves sur dix (40 %) en moyenne internationale. Le décalage entre ce sentiment, qui les classe en avant-dernière position dans l'ensemble des pays, alors que leur performance les situe en position médiane, est particulièrement important

¹ Évaluer pour faire réussir les élèves, Dossiers pédagogiques de l'Académie de Nantes, 2014.

(*Éducatons et Formations n°66*, p. 19). D'autre part, il apparaît dans ces enquêtes que les élèves français préfèrent ne pas répondre plutôt que de risquer de se tromper : « le nombre de non-réponses a été plus important en France que dans la plupart des pays de l'OCDE. Les élèves français ont peur de l'erreur » (De Vecchi, 2020, p.40). Ainsi, la genèse de ce projet vient d'une volonté de faire en sorte que l'évaluation soit mieux comprise, mieux préparée et mieux vécue par les apprenants. Ayant à cœur la réussite de tous les élèves, le but de cette démarche de recherche est de mieux connaître les élèves, et de leur apprendre à mieux se connaître.

Pour l'enseignant, se pose alors une série de questions : comment développer un rapport à l'erreur plus positif chez l'élève ? Un élève peut-il être bienveillant envers lui-même, et à quelles conditions ? Les élèves de 6^e sont-ils familiers au concept d'auto-évaluation ? Sont-ils plus sensibles à leur environnement lors de prise de parole devant une classe ? Est-ce que le fait de parler anglais inhibe leur prise de parole ? Comment limiter la subjectivité d'une auto-évaluation ? Lors d'une auto-évaluation, a-t-on tendance à voir ses forces ou ses faiblesses ? Le fait de prendre conscience de ses acquis est-il une source de motivation ? Ou au contraire la réalisation du chemin restant à parcourir a-t-elle tendance à décourager les élèves ? Cette suite de questionnements nous amène à formuler la problématique suivante :

Dans quelle mesure l'auto-évaluation chez les élèves de cycle 3 a-t-elle un effet sur leur estime d'eux-mêmes dans le cadre d'une prise de parole en continu en anglais ?

L'auto-évaluation consiste en une prise d'informations par l'élève sur son travail (sa production, ses acquis, ses lacunes) et une analyse de ces données dans le but de développer des stratégies pour s'améliorer. Le jugement qui résulte de ce processus est intimement lié à la notion d'estime de soi, puisque le dictionnaire Larousse de la psychologie la définit comme « l'attitude plus ou moins favorable envers soi-même, la manière dont on se considère, [...] l'appréciation de sa propre valeur dans tel ou tel domaine. » Elle est à distinguer de la confiance en soi, une des composantes de l'estime de soi, qui représente le courage d'agir sans crainte excessive de l'échec. La confiance en soi, c'est l'estime de soi appliquée à nos actes (André, Lelord, p.19). Dans le cadre scolaire, la prise de parole en continu est une

activité langagière au sein de laquelle l'estime de soi occupe une place fondamentale. S'exprimer devant un auditoire, composé le plus souvent de l'enseignant et/ou du groupe classe, c'est s'exposer au regard des autres et dévoiler une représentation de soi. Cet exercice peut s'avérer difficile pour des élèves de cycle 3, et à plus forte raison en langue anglaise. Ce cycle charnière relie les deux dernières années de l'école primaire et la première année du collège et marque donc une transition entre deux environnements de travail.

Voici les hypothèses retenues pour ce travail de recherche :

- **hypothèse 1** *Peut-être que les élèves ont tendance à se sous-évaluer, ce qui affecte leur estime d'eux-mêmes plutôt que de la renforcer.* (HYP1)
- **hypothèse 2** *Peut-être que l'auto-évaluation permet de faire verbaliser aux élèves leurs points forts.* (HYP 2)
- **hypothèse 3** *Peut-être que la pratique régulière de l'auto-évaluation permet de gagner en fiabilité.* (HYP3)

Afin de mieux appréhender les enjeux de cette recherche, le cadre théorique définira précisément les concepts à l'étude, afin de proposer un protocole de recueil de données pertinent, qui sera ensuite analysé. Cette démarche validera ou non les hypothèses posées afin de répondre à la problématique précitée.

1. Ce que dit la recherche

Le premier volet de cette étude, basé sur une synthèse de travaux de recherche, servira à définir un cadre théorique autour des trois grands concepts mis en tension dans la problématique : de l'auto-évaluation à l'estime de soi en prenant la parole en anglais.

1.1 De l'auto-évaluation...

Se pose ici la question de l'auto-évaluation en tant qu'outil pédagogique formatif. Il s'agit tout d'abord de rappeler les enjeux autour de l'évaluation, puis de comparer différentes classifications des types d'évaluation scolaire. Il convient ensuite d'identifier les étapes de l'auto-évaluation, afin d'en repérer les bénéfiques pour l'élève, tout en explicitant le rôle tenu par l'enseignant au cours de ce processus. Enfin, nous étudierons les limites d'une telle démarche et les biais auxquels le sujet qui s'auto-évalue est confronté.

1.1.1 Définition et enjeux de l'évaluation à l'École

L'évaluation, en éducation, peut être définie comme une prise « d'informations sur la production, le comportement ou le travail d'un ou des élèves, qui sont ensuite comparés à un système de référence (ou aux objectifs visés), pour aboutir à un jugement de cette production (et non de l'élève) » (De Vecchi, 2020, p.65). Évaluer, c'est mesurer un écart par rapport à une norme, fixée la plupart du temps par l'enseignant.

1.1.2 Les différents types d'évaluation

L'évaluation est souvent divisée en trois catégories, selon le moment auquel elle intervient dans la séquence d'apprentissage et la fonction qu'elle vise. En amont, elle est diagnostique et permet de dresser un état des lieux des savoirs et des savoir-faire pré-acquis par les élèves. L'enseignant peut alors fixer des objectifs réalistes et concevoir un parcours didactique et pédagogique adapté au niveau des apprenants en vue de construire une compétence. Au cours de la séquence, des évaluations formatives servent à apprécier les progrès des élèves, les

connaissances acquises et celles qui restent à consolider. Pour l'élève, elles permettent de prendre conscience de ses forces et de ses fragilités. Du point de vue de l'enseignant, elles aident à piloter son enseignement, faire les remédiations didactiques nécessaires en fonction de ce qui a été reçu par les élèves, et mettre en place de la différenciation afin de s'adapter à la progression de chacun.

À ce stade, l'erreur est normale, sinon indispensable à tout nouvel apprentissage, et un précieux indicateur des difficultés rencontrées par les élèves. Pour Stanislas Dehaene, « l'erreur est la condition même de l'apprentissage »². En effet, les recherches en neurosciences ont démontré que lors d'un nouvel apprentissage, le cerveau émet une prédiction quant à un résultat supposé. Lors d'une mise à l'épreuve des connaissances nouvelles, s'il y a un écart entre la prédiction et le résultat obtenu, le cerveau peut alors corriger sa prédiction et créer un nouveau « chemin », une nouvelle connexion synaptique entre plusieurs neurones. Sans mise à l'épreuve des connaissances, grâce à un phase de test, pas d'erreur et donc pas de nouvel apprentissage possible. Piaget soutient que « commettre une erreur, c'est finalement être en train d'acquérir une compétence, un savoir » (Piaget, cité par Foussard, p.42). Enfin, l'évaluation sommative intervient à la fin de la séquence d'apprentissage afin de valider ou non l'acquisition de compétences nouvelles. Elle dresse un bilan, et peut avoir un but de certification.

À cette distinction diagnostique/formative/sommative, que l'on peut opérer d'un point de vue chronologique (avant l'apprentissage, pendant, après), les chercheurs de l'Ontario ajoutent une autre classification en soulignant que c'est l'intention derrière l'évaluation qui diffère. Ils regroupent alors l'évaluation en trois catégories : l'évaluation au service de l'apprentissage (qui englobe les fonctions diagnostiques et formatives), l'évaluation de l'apprentissage (fonction essentiellement sommative), et l'évaluation en tant qu'apprentissage³. C'est cette dernière catégorie qui m'a particulièrement intéressée car cette dénomination suppose que la capacité d'évaluer est une compétence en tant que telle, à construire et donc à enseigner. L'évaluation est considérée comme un objet de savoir partagé entre professeur et élève. On peut dès lors se demander selon quelles modalités

² letemps.ch

³ Edusourceontario.com

l'enseignant peut apprendre aux élèves à faire partie du processus d'évaluation, et de quels outils dispose-t-il pour cela.

Afin d'impliquer l'élève dans le processus de l'évaluation, l'Académie de Nantes suggère de « faire participer les élèves à l'action d'évaluer un travail, autoévaluation et co-évaluation, en veillant à leur apprendre à s'évaluer eux-mêmes et à évaluer leurs pairs. »⁴ Or, si l'auto-évaluation est préconisée dans les recommandations officielles et présentée comme une pratique novatrice, elle reste assez peu pratiquée en France. Dans son rapport scientifique sur l'évaluation en 2014, le Cnesco constate que « en France, au collège, moins de 20 % des enseignants déclarent demander régulièrement à leurs élèves de s'évaluer eux-mêmes, contre 70 % des enseignants anglais. La France est le pays de l'OCDE dans lequel les enseignants pratiquent le moins l'auto-évaluation par les élèves ». Le graphique ci-dessous illustre les disparités au niveau mondial en termes de recours à l'auto-évaluation des élèves.

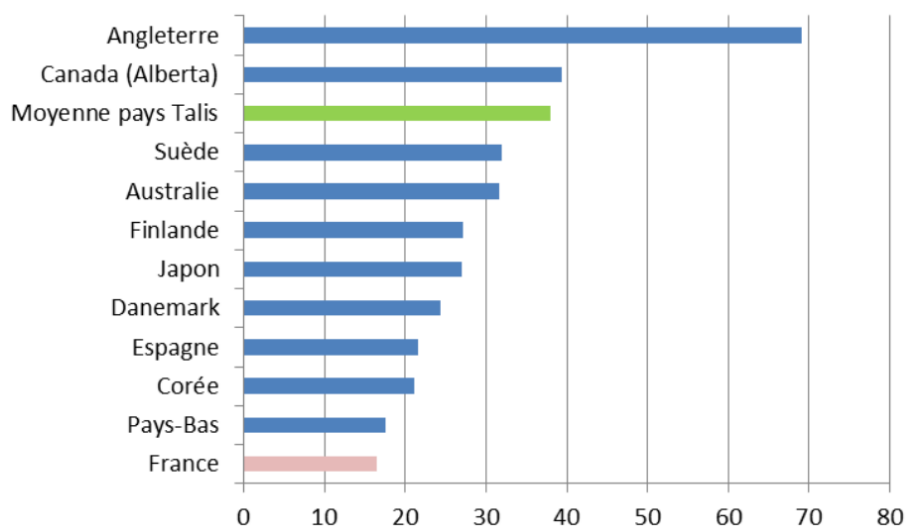


Figure 1: Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant demander à leurs élèves de s'auto-évaluer « souvent » ou « à chaque séance » (Source: TALIS 2013)

1.1.3 S'autoévaluer, une démarche réflexive

D'après Legendre (2005), l'auto-évaluation est un « processus par lequel l'élève porte un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de

⁴ Évaluer pour faire réussir les élèves, p.18

ses acquis, en tenant compte des résultats et des critères d'évaluation préétablis. » L'élève s'arrête et se demande « Est-ce que j'ai fait ? Est-ce que j'ai bien fait ? Comment j'ai fait ? ». Il adopte alors une posture réflexive non seulement sur le résultat obtenu, mais aussi sur les moyens et les stratégies qu'il aura mises en œuvre pour arriver à ce résultat. Bazin et Girerd (1997) recommandent « des pauses réflexives à l'intérieur même de la réalisation de la tâche. De cette manière, l'auto-évaluation s'installe au sein du processus d'apprentissage et est considérée comme un moment privilégié de retour sur la tâche. » (cités par Bélair, p.66). Pour être efficace, l'auto-évaluation doit donc s'inscrire dans une démarche formative.

Pour Bélair, apprendre à s'auto-évaluer, c'est « accepter de revenir en arrière, de porter un regard critique sur ses gestes et surtout, de réfléchir aux moyens pour évoluer. » (p.61). Pour permettre de faciliter la démarche auto-évaluative, Allal met en avant une nécessaire phase d'anticipation de la tâche donnée. Elle souligne que « l'élève est davantage en mesure de prendre le contrôle de la situation grâce à la comparaison entre l'anticipation qu'il en a faite, les buts et les objectifs explorés et les productions qu'il en ressort. » (cité par Bélair, p.66). Faire le lien entre actions passées, moment présent de l'évaluation et stratégies futures est l'un des enjeux de l'auto-évaluation. L'auto-évaluation peut donc être décomposée en trois temps : une observation des données recueillies sur l'objet évalué, l'analyse de ces données pour donner du sens aux observations, et une réflexion sur les moyens nécessaires pour parvenir à l'objectif. Pour De Vecchi (p.134), il est indispensable d'avoir en tête ces trois éléments si l'on veut améliorer son apprentissage.

1.1.4 Les apports de l'autoévaluation pour l'élève

- Une prise de conscience de l'apprentissage

L'auto-évaluation permet à l'élève de prendre conscience de son apprentissage, en le plaçant en tant qu'acteur et non simple sujet de l'évaluation. Pour Cardinet (1988) « l'apprentissage de l'auto-évaluation constitue le moyen essentiel permettant à l'élève de dépasser un simple savoir-faire non réfléchi, purement opératoire, pour accéder à un savoir-faire réfléchi grâce auquel il peut intervenir et agir consciemment ».

- Donner du sens à l'évaluation

Elle contribue également à une meilleure transparence des objectifs. En partageant avec l'élève les critères de réussite, et en lui donnant l'occasion de réfléchir à son positionnement par rapport à ces derniers, on permet une compréhension plus fine des attendus. Pour l'élève, cela donne du sens à l'évaluation et renforce son engagement dans la tâche.

- Développer l'autonomie

En privilégiant l'auto-évaluation, le professeur délègue progressivement la responsabilité de l'apprentissage et la mission d'évaluer. Plutôt qu'une relation descendante de l'enseignant vers l'élève, l'évaluation devient un espace de coopération et de communication entre l'un et l'autre. Ce processus doit permettre à l'élève de cheminer d'un apprentissage guidé vers un apprentissage progressivement autonome.

- Développer la métacognition

Le recours régulier à l'auto-évaluation aide à automatiser une attitude réflexive chez l'apprenant, et donc à développer des compétences métacognitives car il est amené à s'interroger sur « comment j'apprends ? ». L'auto-évaluation contribue à développer son esprit critique, ses capacités d'introspection et d'auto-régulation, c'est-à-dire réfléchir aux ajustements nécessaires pour mieux réussir, au lieu de s'intéresser simplement au résultat. Les élèves qui développent ces compétences transversales et transférables sont les mieux équipés pour mener à bien une tâche ou atteindre un objectif. (Rolheiser, Bower et Stevahn, 2000)

- Accroître la motivation

L'activité d'auto-évaluation, une appréciation de soi sur son travail, permet de mesurer sa progression, et non de se comparer aux autres, car « en vérité, ce qui importe, ce sont les progrès de l'élève par rapport à lui-même⁵. » L'élève agit en tant que maître de ses choix pédagogiques et réalise qu'il est responsable de son apprentissage. Selon Hadji (2018), « l'ensemble du processus d'évaluation montre à

⁵ Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ? Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2005.

l'élève que les jugements qui conduisent à la note sont fondés sur ses actions, ce qui est vecteur d'acceptabilité ». En faisant prendre conscience à l'élève de ses apprentissages, et surtout s'il réalise que ses réussites sont le résultat de stratégies qu'il a personnellement élaborées et mises en place, l'auto-évaluation peut être une puissante source de motivation intrinsèque. D'après Ross (2006), l'auto-évaluation contribue à améliorer la motivation, l'assurance et le rendement des élèves.

- Renforcer l'estime de soi

Enfin, l'auto-évaluation aurait des effets positifs sur l'estime de soi. « L'idée est qu'avec l'auto-évaluation l'estime de soi, l'image positive de soi-même comme apprenant et le sentiment de participation sont renforcés. » (Castincaud et Zakhartchouk, 2014). Selon Rolheiser, Bower et Stevahn (2000), l'estime de soi occupe une place fondamentale dans la justesse et l'efficacité de l'auto-évaluation. Reconnaître ses points forts contribue à renforcer l'estime de soi. Or, cette dernière influe directement sur la capacité de l'apprenant à se fixer des objectifs réalistes, et également sur la mise en œuvre des moyens et des efforts nécessaires pour y parvenir. Lorsqu'un apprenant est amené à évaluer son propre travail, il y a indéniablement une part d'affect qui entre en jeu. Les élèves émettent un jugement sur leur production et y attachent nécessairement des émotions, qu'elles soient positives ou négatives. Rolheiser, Bower et Stevahn (2000) avancent que « le recours systématique à l'auto-évaluation permet d'émettre un jugement fidèle et positif et renforce la confiance en soi », nourrissant ainsi un cercle vertueux de réussite. Lorsque l'on enseigne aux élèves des techniques d'auto-évaluation qui leur permettent d'attribuer leurs réussites à leurs actions, d'identifier des pistes d'amélioration et de s'approprier leur apprentissage, on renforce leur estime d'eux-mêmes et ainsi leur motivation et leur goût de l'effort. Autrement dit, plus on s'auto-évalue souvent, plus on est capable d'émettre un jugement positif sur son propre travail, plus on se fixe des objectifs réalistes mais stimulants, plus on fournit d'efforts pour parvenir à accomplir une tâche, et plus on a de chance de réussir. En résumé, l'auto-évaluation doit apprendre à l'élève à mieux comprendre la façon dont il apprend, à prendre conscience de son apprentissage et à croire en ses capacités. Valoriser ses acquis, identifier les leviers et mobiliser ses ressources pour combler l'écart avec l'objectif sont autant d'atouts possibles de l'auto-évaluation.

1.1.5 Rôle de l'enseignant

Du point de vue de l'enseignant, l'auto-évaluation fournit des informations essentielles dans le cadre d'une évaluation formative. Elle permet de faire le point sur ce qui a été compris par les élèves et de mesurer l'écart entre ce qui a été enseigné et ce qui a été reçu, effectuer les remédiations nécessaires et mettre en place de la différenciation. Pour que l'auto-évaluation soit juste et efficace, il faut que la capacité de l'élève à évaluer soit exercée, et le rôle de l'enseignant doit être de proposer des occasions multiples et régulières pour s'entraîner. En effet, « s'auto-évaluer et réguler son apprentissage sont des tâches complexes et difficiles qui ne s'apprennent ni rapidement, ni spontanément. » (Edusourceontario). Afin que l'élève cible au mieux ce que l'enseignant attend de lui, il faut que ce dernier ait recours au modelage. Proposer un modèle fiable et lisible est une mission qui revient à l'enseignant et une caractéristique indispensable pour développer une auto-évaluation pertinente. Le professeur doit accompagner l'élève dans la détermination d'objectifs réalistes. Dans cette démarche, ce dernier peut s'appuyer sur des outils institutionnels mis au point par la Conseil Européen des Langues comme le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), qui propose des grilles d'auto-évaluation. En effet, le CECRL « encourage l'apprenant à réfléchir à ses besoins et à ses résultats en termes d'activités communicatives et en termes d'aspects qualitatifs de leurs performances » (North, 2001). On trouve également des outils d'auto-évaluation et d'inter-évaluation dans les manuels scolaires sous formes de grilles critériées ou d'échelles descriptives.

		 Yes indeed!	 So so	 Not really
		MY OWN EVALUATION	MY EVALUATION OF A CLASSMATE Name:	
Consigne	• Le plan de la maison comprend-il bien les deux étages et toutes les pièces ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	• La description de la maison comprend-elle les prépositions de lieu et le vocabulaire de la leçon ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Langue	• Y a-t-il des phrases avec there is et there are ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	• Le génitif ('s) a-t-il été utilisé ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	• Y a-t-il des phrases avec have got ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figure 2 : Exemple de grille d'auto-évaluation et inter-évaluation d'une tâche intermédiaire, extraite du manuel *Bloggers 6^e*.

Enfin, le professeur doit contribuer à créer une atmosphère de confiance, notamment en pratiquant une évaluation bienveillante, positive, en valorisant les réussites et les efforts, et en dédramatisant le statut de l'erreur. Cette mission fait partie des compétences de l'enseignant, qui « participe au bien-être et à la construction de l'estime de soi par des commentaires valorisant les progrès⁶ ».

1.1.6 Les limites et biais de l'auto-évaluation

On peut se demander ce qui caractérise la justesse et la fiabilité d'une auto-évaluation. Une auto-évaluation pertinente est-elle nécessairement celle qui se rapproche le plus de l'évaluation de l'enseignant, alors que les chercheurs en docimologie ont mis en lumière de nombreux biais dont sont victimes les enseignants eux-mêmes ? En effet, on peut voir apparaître certains biais de confirmation chez les jeunes élèves, qui ont tendance dans le primaire et le secondaire à se surévaluer. Pour Ross (2006), cela vient du fait qu'ils « manquent de compétences métacognitives et qu'ils prennent leurs désirs pour des réalités. ». Cependant, même si l'auto-évaluation manque de justesse chez les plus jeunes apprenants, elle est une compétence à construire et il est souhaitable de familiariser les enfants aux techniques d'auto-évaluation. (Wegmuller, 2002). À propos de la corrélation entre auto-évaluation et évaluation par l'enseignant, cette dernière peut manquer de fiabilité à cause d'un parti pris personnel ou d'une incapacité des élèves à appliquer les critères d'évaluation. Néanmoins, les deux ont tendance à se rapprocher lorsque les élèves ont appris la manière d'évaluer leur travail. (Ross, 2006). Enfin l'auto-évaluation pourrait avoir un des effets négatifs sur l'estime de soi. Bélair (1999) souligne que le processus d'auto-évaluation oblige « l'évalué à se regarder, à s'analyser à fouiller dans ses propres difficultés, au risque, entre autres, d'altérer son image de soi. » (p.65) Cette démarche, loin d'être anodine, peut être vécue douloureusement par l'évalué, qui préférera alors s'en remettre au jugement d'une tierce personne et « faire avec ».

⁶ BO du 26 Mars 2015 Compétences communes des professeurs

1.1.7 Conclusion

Pour que l'auto-évaluation soit efficace, elle doit être pratiquée régulièrement, dans un cadre sécurisant où l'élève ne craindrait pas de prendre des risques ni de commettre des erreurs. Une connaissance claire de l'objectif à atteindre et de son niveau actuel permet à l'élève de mobiliser ses ressources et d'accroître sa motivation, tout en gagnant en autonomie. Cependant, cette démarche nécessite une prise de recul sur soi-même, qui peut influencer de façon positive ou négative sur l'estime de soi.

1.2 ... à l'estime de soi...

Après une brève définition de la notion d'estime de soi, d'après les travaux de recherche en médecine, psychologie et pédagogie, nous étudierons ses différentes composantes et la place qu'elle occupe dans le rapport à l'autre, notamment au sein de l'École.

1.2.1 Définition et concept d'estime de soi

Pour William James, médecin et philosophe américain qui fut l'un des premiers à définir le concept, l'estime de soi réside dans le décalage qu'il existe entre ses aspirations (ou prétentions) et ses réussites. Sa théorie peut être illustrée par la figure suivante :

$$\text{estime de soi} = \frac{\text{succès}}{\text{prétentions}}$$

Figure 3 : L'équation de James.

Son approche est intrapersonnelle, et repose sur « une comparaison entre les caractéristiques perçues du soi (le soi réel) et les représentations de ce que la personne souhaiterait être (le soi idéal) ». Ainsi, il souligne que l'estime de soi dépend non seulement de nos réussites, mais aussi et surtout de nos attentes et des critères que l'on attribue personnellement à celles-ci, indépendamment de nos

aptitudes réelles. Plus récemment, c'est le psychiatre et psychothérapeute français Christophe André, spécialisé en thérapie cognitive, qui a contribué à affiner le concept d'estime de soi. Il reprend les mots d'un adolescent pour résumer ce qu'est l'estime de soi : « Eh bien, c'est comment on se voit, et si ce qu'on voit on l'aime ou pas. » (2008, p.13) Il définit son concept à travers trois piliers : l'amour de soi, la vision de soi et la confiance en soi.

1.2.2 Les composantes de l'estime de soi

- l'amour de soi

André et Lelord le considèrent comme « l'élément le plus important » (p.16). Il représente l'amour qu'un individu est capable de se porter à soi-même, en dépit des échecs, des failles, des déconvenues. « Cet amour de soi inconditionnel ne dépend pas de nos performances. Il explique que nous puissions résister à l'adversité et nous reconstruire après un échec » (André et Lelord, 2008, p.16). C'est la capacité que l'on a de s'accepter et de s'aimer tels que nous sommes, imparfaits, fragiles, et faillibles. L'amour de soi puise souvent ses racines dans l'amour reçu dans l'environnement familial durant la petite enfance, et c'est pour cela qu'il est un curseur extrêmement difficile à déplacer. « Les carences d'estime de soi qui prennent leur source à ce niveau sont sans doute les plus difficiles à rattraper » (André et Lelord, 2008, p.16). L'amour de soi repose sur la certitude qu'a l'individu d'être digne d'être aimé, peu important ses échecs, et procure un sentiment de sécurité indispensable au bon équilibre psychique. L'amour de soi est la base la plus intime de la construction de l'estime de soi.

- la vision de soi

C'est « le regard que l'on porte sur soi, cette évaluation, fondée ou non, que l'on fait de ses qualités et de ses défauts » (André et Lelord, 2008, p.17). Ce sont les caractéristiques que l'on attribue à soi-même, la façon dont on se perçoit sur le plan de l'apparence physique (*je suis grand, je suis athlétique*), ou des traits de personnalité (*je suis têtu, courageux, impatient...*). La vision de soi est également influencée par l'éducation familiale, par l'image que nos parents ou proches nous ont renvoyé, et par notre environnement. On peut souligner son caractère éminemment

subjectif, car il ne s'agit pas de réalité tangible, quantifiable, mais bien d'une représentation de soi, d'une *conviction* profonde que nous sommes comme ceci ou comme cela. Une vision de soi négative pourra engendrer des complexes, une relation de dépendance vis-à-vis des autres, et, dans une plus grande mesure, un passage vers la dépression. Au contraire, une vision de soi positive permettra de croire en ses capacités, de se projeter dans l'avenir de manière sereine et de faire preuve d'initiatives. La vision de soi (*Comment je me perçois ? Comment est-ce que je me juge ?*) est un concept personnel, puisqu'il repose sur nos propres normes et échelles de valeur, mais aussi « social » car il dépend en grande partie du jugement des autres acteurs sociaux (*Comment les autres me perçoivent-ils ? Comment les autres me jugent-ils?*). Autrement dit, c'est le regard des autres et l'image que les autres nous renvoient qui permet de façonner la vision que l'on a de soi. Le sociologue américain Charles Cooley parle alors de « soi miroir » ou « looking glass self » (1902). Les autres sont pour Cooley le miroir de soi, et l'on bâtit notre image sur des interprétations que l'on fait des réactions des autres à notre égard. Certains chercheurs, comme Leary & Downs considèrent la vision de soi comme un «sociomètre». (1995) « De même que le baromètre mesure la pression atmosphérique, [...] l'estime de soi serait un témoin de la perception instinctive que nous avons de notre popularité [...] » (André et Lelord, 2008, p.175).

- la confiance en soi

Dernière composante de l'estime de soi, la confiance en soi renvoie directement à notre capacité à agir. « Être confiant, c'est penser que l'on est capable d'agir de manière adéquate dans les situations importantes » (André et Lelord, 2008, p.20). Notre confiance en nous se manifeste lorsque nous faisons face à l'adversité, à l'inconnu, à un imprévu. Comment nous comportons nous face à un échec, sommes nous capables d'agir lorsque l'enjeu est significatif ? La confiance en soi se développe par le biais de l'éducation que nous avons reçu, dans notre environnement familial mais aussi à travers nos expériences scolaires. Elle est étroitement liée à notre rapport à l'erreur, a-t-on été valorisé pour les efforts fournis ou seulement pour le résultat de nos actions ? Les difficultés éprouvées ont-elles été vécues comme un échec potentiel ou au contraire comme la marque d'un apprentissage en cours ? Un manque de confiance en soi se caractérisera par une inhibition, une crainte d'agir motivée par une peur excessive de l'échec. Au contraire,

la capacité à prendre des décisions rapidement, à se lancer dans l'action de façon responsable et efficace sans redouter le jugement des autres témoignent d'une confiance en soi élevée.

1.2.3 Une approche multidimensionnelle

Si la construction de l'estime de soi repose sur trois piliers fondamentaux d'après André et Lelord, certains chercheurs comme Coopersmith (1981), Rosenberg (1965) ou Harter (1990) ont émis l'hypothèse que l'estime de soi serait une constellation de différentes estimations de soi dans des domaines de compétences variés. En effet, un individu pourrait avoir une haute estime de lui sur le plan sentimental, dans ses relations de couple, mais se sentir dévalorisé sur le plan professionnel ou sportif par exemple. Chaque domaine de compétence serait alors distinct mais pourrait influencer le sentiment d'estime de soi global de l'individu. Dans cette perspective, la notion d'estime de soi serait alors multidimensionnelle. La chercheuse américaine et professeur en psychologie Susan Harter s'est intéressée particulièrement aux concepts de « self-esteem » et « multiple selves », en particulier dans l'enfance et l'adolescence, et a identifié 4 domaines de compétences qui constituent l'estime de soi : la compétence scolaire, la compétence sportive, les relations avec les pairs, et l'apparence physique.

Pour Harter (1990) dont l'approche est à la fois comportementale et sociale, le concept d'estime de soi apparaît vers 8 ans, après quelques années d'école (1990), et est lié au développement cognitif de l'individu. De ce fait, il se modifie avec l'âge, en fonction de l'importance qu'accorde le sujet à un domaine de compétences particulier et de ses relations avec les autres. Or, chez le jeune enfant (7-10 ans), le soi scolaire influe beaucoup sur l'estime de soi globale. Cette période apparaît comme un point de bascule dans la perception que le sujet a de lui-même. Harter considère que « c'est vers la fin de l'école primaire que les enfants semblent atténuer l'évaluation de leurs capacités personnelles, passant d'une surestimation de soi à une représentation plus modeste de leurs compétences, associée à une diminution de leur estime personnelle » (1999). Ce concept n'est jamais figé et peut être modifié par des changements sociaux et physiologiques. L'image que nous avons de nous-mêmes se construit et se modifie au fil du temps. (Duclos, Laporte, Ross,

2002, p.8). L'estime de soi est un jugement personnel car très largement subjectif, mais néanmoins influencé par notre environnement et nos relations avec les autres.

1.2.4 Le rôle de l'école

L'enfant « se voit principalement dans le regard que portent sur lui les personnes qu'il juge importantes dans sa vie: ses parents, ses grands-parents, ses enseignants, ses amis, etc. » (Duclos, Laporte, Ross, p.8). L'école et tout particulièrement les enseignants ont un rôle primordial à jouer : celui de modèle, celui de miroir, celui d'accompagnant bienveillant. « À l'école, les enseignants peuvent aider leurs élèves à accroître leur confiance en eux puisqu'elle relève de la capacité » (Foussard, 2014, p.7). Pour André et Lelord, la construction de l'estime de soi d'un enfant « ne dépend pas de son seul jugement, mais de celui que des personnes significatives sont susceptibles de porter sur ses compétences » (2008, p.90). Ils déterminent 4 sources principales de jugement : les parents, les enseignants, les pairs et les amis proches.

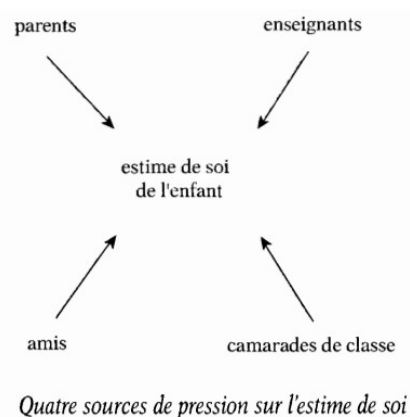


Figure 4 : D'où vient l'estime de soi? (André et Lelord, 2008, p.91)

Le collège occupe une place particulière dans le développement de l'estime de soi et la construction de l'identité des adolescents. « C'est à la fois le lieu des apprentissages scolaires, mais aussi le lieu du regroupement quotidien entre pairs, le lieu dans lequel les adolescents passent le plus clair de leur temps, le lieu de la confrontation à la loi, et enfin un lieu d'initiation majeur qui marque le passage de l'enfance à l'adolescence » (Raynal, 2003, p.89). Veiller à la construction de l'estime de soi des élèves fait partie du Référentiel de Compétences professionnelles de l'enseignant. « Compétence n°6 Agir en éducateur responsable et selon des

principes éthiques : Participe au bien-être et à la construction de l'estime de soi par des commentaires valorisant les progrès. »⁷

1.2.5 Conclusion

L'estime de soi est un concept à la fois personnel (la valeur que l'on accorde à soi) et social, car il se construit en fonction de l'image que les autres nous renvoient de nous-mêmes. L'école est un terrain privilégié pour développer l'estime de soi car c'est un lieu d'interaction avec les pairs (camarades) et avec des personnes référentes (professeur, équipe pédagogique). Si certaines composantes de l'estime de soi semblent ancrées dès la petite enfance et donc difficiles à modifier, l'École peut influencer sur la construction de l'estime de soi en développant la confiance en soi.

1.3. ... en prenant la parole en anglais

Le cycle 2 (CP, CE1, CE2) marque le point de départ dans les programmes de l'enseignement d'une langue vivante à l'école. Cette initiation correspond au niveau A1 du CECRL, et pose les jalons de ce que nécessite l'apprentissage d'une langue nouvelle : attention, écoute, mémorisation, confiance en soi. À ce stade de l'apprentissage, la langue orale est la priorité. Au cycle 3, les élèves passent progressivement du niveau A1 dit « de découverte » au niveau « intermédiaire » A2. L'élève, capable dans un premier temps d'utiliser des phrases simples pour parler de lui et de son environnement immédiat, devient progressivement apte à produire des énoncés sur les gens et les choses . Répéter, réciter, lire un texte à voix haute, se présenter ou raconter une histoire en termes simples font partie des attendus en fin de cycle 3.

Si l'enseignement d'une langue étrangère repose en grande partie sur l'acquisition de savoirs disciplinaires, lexicaux, grammaticaux ou phonologiques par exemple, le CECRL souligne la complexité de l'acte communicationnel dans sa dimension sociale notamment. En plus des savoirs et des savoir-faire, l'apprenant doit posséder des savoir-être. « L'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisés par des attitudes (...) ».⁸ Ces savoir-être, comme

⁷ Bulletin Officiel n°13 du 26 mars 2015

⁸CECRL, chapitre 5, les compétences de l'utilisateur/apprenant, p.84. (2001)

l'aisance à l'oral, trouvent toute leur place dans le cadre de référence, car lors d'une prise de parole en langue étrangère, « l'image de soi (risque d'échec, de raté, de manifestation d'incompétence) se trouve particulièrement exposée» (CECRL, 2001), et l'on comprend la difficulté qu'elle peut représenter pour les élèves en milieu scolaire. En effet, la prise de parole continue face à un auditoire est une source d'angoisse pour de nombreuses personnes.

Cette étape (prendre la parole en public) est capitale dans la construction de la confiance en soi puisque prendre la parole en public est une compétence particulièrement utile dans la vie professionnelle et trop peu entraînée à l'heure actuelle (...) La peur d'être dévisagé et de prendre la parole en public est l'une des plus courantes, avec celle des serpents et celle du vide. 55 % de la population appréhende cette situation, et près d'une personne sur trois renonce à s'exprimer devant un groupe. (Foussard, 2014, p. 83).

1.4 Conclusion

L'auto-évaluation, lorsqu'elle est pratiquée régulièrement, présente de multiples bénéfices pour l'apprenant : elle développe des compétences métacognitives, contribue à une meilleure compréhension des critères de réussite et renforce l'autonomie et la motivation. Cependant, elle n'est pas exempte de tout biais. Les capacités d'introspection et d'analyse qu'elle implique ne sont ni innées, ni aisées. Un des risques pour l'élève serait alors d'altérer son estime de lui-même. Or, l'école est un lieu privilégié où se construit l'estime de soi, cette vision à la fois personnelle, car elle résulte de notre propre jugement, et sociale car basée en partie sur l'image que les autres (pairs ou personnes référentes) nous renvoient. Si la prise de parole en continu en anglais repose sur des savoirs disciplinaires, elle implique aussi des savoir-faire et des savoir-être. L'estime de soi peut influencer sur des compétences pragmatiques telles que l'aisance à l'oral, faisant partie intégrante de l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous avons alors imaginé un protocole à expérimenter sur le terrain, intégrant une activité d'auto-évaluation des critères observables par les élèves de la compétence « aisance à l'oral » dans le cadre d'une production orale en continu, et d'en mesurer les effets sur l'estime que les élèves ont d'eux-mêmes. Les données collectées seront ensuite analysées, interprétées et mises en perspective par rapport à nos hypothèses de recherche.

2. Ce que dit le terrain

Afin de mesurer les effets de l'auto-évaluation sur l'estime de soi, nous avons mis en place une expérimentation sur le terrain. Après avoir présenté le contexte et les participants, nous expliciterons le mode opératoire et les outils utilisés. Nous présenterons ensuite les données recueillies, qui seront analysées afin de valider ou non les hypothèses.

2.1 Le contexte d'apprentissage

Nous présenterons dans cette partie le niveau retenu pour cette expérimentation, et le profil des classes choisies.

2.1.1 La classe

Le niveau retenu pour cette expérimentation est le niveau 6^e. Ce niveau comporte un double intérêt car il marque l'entrée au collège et pour certains l'entrée dans la préadolescence, période dont les bouleversements physiques et psychologiques modifient manifestement l'image de soi. D'après Willoughby, King et Polatajko, (1996) ce n'est qu'à partir de 8 ans que l'enfant est capable de verbaliser sur son estime de soi.

2.1.2 Les élèves

Les deux classes retenues pour cette expérimentation sont 2 classes de 6^e, que nous nommerons 6A et 6B, et comptent respectivement 24 et 26 élèves. La 6B sera la classe dite « témoin » car elle ne bénéficiera pas du dispositif d'auto-évaluation. Les classes sont très hétérogènes : tous les élèves n'ont pas bénéficié du même enseignement en anglais au cycle primaire, tant en termes de contenu que de durée, et cela crée des disparités dans les acquis. Environ un tiers des élèves est très à l'aise avec l'anglais et valide déjà un niveau A2 dans certaines activités langagières. Les deux classes ont un profil dynamique et sont très actives à l'oral. La participation en classe est spontanée, et les interactions entre pairs souvent riches et appréciées des élèves. Ils ne semblent pas freinés par la peur de commettre une erreur ou de mal prononcer.

Les deux classes ont un profil assez similaire en termes de résultats et de participation à l'oral, mais n'ont pas suivi la même évolution au fil de l'année scolaire. Si la classe B avait de meilleurs résultats que la classe A aux évaluations du début de l'année, elle a eu tendance à se reposer sur ses acquis et connaît une marge de progression plus modérée que la classe A. La classe A quant à elle, met plus de temps à se mettre en activité, et les nombreuses questions des élèves avant une tâche montrent qu'ils sont plus en proie au doute, ou du moins les verbalisent davantage (*est-ce que j'ai bien compris ce qu'il y avait à faire ?*). Si la classe A a été sélectionnée pour tester le dispositif d'auto-évaluation, c'est parce que de nombreux élèves de cette classe ont tendance à se dévaloriser. Des remarques d'élèves telles que « de toute façon je suis nul.le », « je suis sûr.e que je vais avoir un rouge », sont assez fréquentes. Alors que leurs résultats aux évaluations sont plutôt similaires à ceux de la 6B, le regard que portent les élèves sur leurs capacités et leurs productions est plus dépréciatif.

2.2 Le protocole établi

2.2.1 La temporalité

L'expérience a été menée sur 3 temps distincts que nous nommerons T1, T2 et T3, échelonnés sur une période d'environ deux mois entre le 20/01/22 et le 18/03/22. Pour chacun des temps, les élèves devaient remplir un questionnaire servant à mesurer leur estime d'eux-mêmes, puis filmer en binôme une production orale en continu, et remplir une feuille d'auto-évaluation individuelle après avoir visionné leur production vidéo (pour la classe A seulement). Les élèves de la classe B n'ont pas bénéficié du dispositif d'auto-évaluation sur leur production vidéo. Ces exercices filmés leur ont été présentés comme des activités d'entraînement à l'oral. Enfin, j'ai rempli pour chaque vidéo de la classe A la même grille d'évaluation que les élèves, afin de comparer leur évaluation à la mienne. Mon évaluation n'a jamais été montrée aux élèves, afin de ne pas biaiser leur auto-évaluation.

L'expérience a été répétée 3 fois, avec à chaque fois les mêmes outils (questionnaire d'estime de soi, vidéo et feuille d'auto-évaluation) et la même consigne. Seul le contenu de la vidéo diffère.

2.2.2 Les outils

- le questionnaire d'estime de soi.

Le questionnaire utilisé au cours de cette expérimentation (annexe A) est adapté de la version franco-canadienne du Self-Esteem Scale de Rosenberg (1965) « Échelle d'estime de soi » par E. Vallières et R. Vallerand (1990). Parmi les différents outils permettant de mesurer l'estime de soi, celui-ci a été retenu car son nombre restreint d'items le rend facile et rapide à remplir en classe. Certaines modifications mineures y ont été apportées dans un souci de clarification pour des élèves de 6^e : l'affirmation n°3 « tout bien considéré, je suis porté(e) à me considérer comme un(e) raté(e) » est devenue « je me considère parfois comme un(e) raté(e) ». La tournure de phrase des choix de réponse a été modifiée comme suit : « pas du tout vrai » (réponse 1) pour « tout à fait en désaccord », « pas tellement vrai » (réponse 2) pour « plutôt en désaccord », « plutôt vrai » (réponse 3) pour « plutôt en accord » et « tout à fait vrai » (réponse 4) pour « tout à fait en accord », afin d'éviter aux élèves une surcharge cognitive au moment de remplir le questionnaire.

Ce questionnaire consiste en une série de 10 affirmations pour lesquelles l'élève doit indiquer à quel point chacune est vraie en cochant une des quatre cases de réponse. Les réponses ont été codées afin d'obtenir un score total par élève compris entre 10 et 40 points. Les affirmations 1, 2, 4, 6 et 7 sont formulées de façon positive et le nombre de point obtenu correspond au numéro de la réponse cochée. Les affirmations 3, 5, 8, 9 et 10 sont formulées de façon négative et la cotation est inversée : l'élève obtient donc 4 points pour le choix n° 1, 3 points pour le choix n°2, 2 points pour le choix n°3 et 1 point pour le choix n°4.

Le score final est analysé comme suit :

- score total inférieur à 25 = estime de soi très faible.
- score total compris entre 25 et 31 = estime de soi faible.
- score total compris entre 31 et 34 = estime de soi moyenne.
- score total compris entre 34 et 39 = estime de soi forte.
- score total supérieur à 39 = estime de soi très forte. (39-40)

- la captation vidéo

À chaque temps de l'expérimentation correspond une production orale en continu, filmée par un camarade à l'aide d'une tablette numérique. Seule la dernière vidéo a fait l'objet d'une évaluation de compétences comptant dans le bulletin. Pour chaque vidéo, une feuille de consignes rappelait à l'élève les attentes en matière de contenus disciplinaires.

- la feuille d'auto-évaluation (classe A seulement).

La feuille d'auto-évaluation (annexe B) porte sur l'aisance à l'oral telle que décrite dans le CECRL, et basée sur des signes visibles et identifiables par les élèves (volume, débit, hésitations et pauses...). Elle comporte une grille à double entrée avec 5 critères de réussite et 4 niveaux de maîtrise représentés par des smileys. Le choix des smileys plutôt que les niveaux de maîtrise du Socle Commun (maîtrise insuffisante, maîtrise fragile, maîtrise satisfaisante et très bonne maîtrise) a été motivé par la volonté de ne pas surcharger cognitivement les élèves et biaiser leur auto-évaluation avec des termes aux connotations positives ou négatives. En effet, cette dénomination est connue des élèves depuis leur entrée au collège seulement et n'est pas tout à fait claire pour certains d'entre eux. Pour compléter la grille d'auto-évaluation, une rédaction libre d'un commentaire sur leur production leur a été demandée, avec pour consigne « si tu étais le professeur, quel commentaire ferais-tu pour évaluer ta production ? »

La séance suivant la captation vidéo de leur production orale, les élèves disposaient d'une quinzaine de minutes pour lire attentivement la grille d'auto-évaluation, regarder de façon individuelle leur vidéo en observant les éléments évalués, et remplir la grille et le commentaire.

- le questionnaire bilan

Enfin, à la fin de la troisième auto-évaluation, un questionnaire bilan (annexe E) a été remis aux élèves, afin de savoir si cette expérience leur avait apporté quelque chose, et d'avoir leur ressenti sur ce que cette expérience leur avait permis d'améliorer. Il s'agissait alors de numéroter des réponses par ordre croissant d'importance. « Selon toi, à quoi a servi cette expérience ? »

Nous pouvons résumer le protocole d'expérimentation à travers le tableau suivant.

	T1 20/01/22			T2 2/02/22			T3 18/03/22		
Classe A	EES* 1	Vidéo 1	Auto Evaluation 1	EES 2	Vidéo 2	Auto Evaluation 2	EES 3	Vidéo 3	Auto Evaluation 3
Classe B	EES 1	Vidéo 1		EES 2	Vidéo 2		EES 3	Vidéo 3	

*EES = échelle d'estime de soi

Figure 5 : Tableau synthétisant le protocole d'expérimentation.

2.2.3 Les éléments récoltés

Voici les résultats des questionnaires d'estime de soi globale. Pour chaque temps de l'expérimentation, la moyenne des scores totaux obtenue par la classe, ainsi que l'écart avec la moyenne au temps précédent (noté écart T-1), les valeurs minimales et maximales, la valeur médiane et l'écart type ont été compilées dans le tableau suivant. La médiane est la valeur qui indique le centre de la série statistique, de sorte que 50 % des élèves ont obtenu un score inférieur ou égal à cette valeur et 50 % un score supérieur ou égal à cette valeur. L'écart type apporte des précisions quant à la dispersion des données par rapport à la moyenne. Plus l'écart type est grand, et plus les données sont dispersées par rapport à la moyenne.

	<u>Classe A</u>						<u>Classe B (témoin)</u>					
	Moy.	Écart T-1	Min	Max	Me	Écart type	Moy.	Écart T-1	Min	Max	Me	Écart type
T1	29,38		17	38	31	6,73	29,1		18	36	30	5,89
T2	28,28	-1,1	16	40	29	7,76	28,56	-0,54	16	40	31	6,45
T3	29,55	+1,27	16	40	32	7,86	26,16	-2,4	13	39	26	7,69

Figure 6 : Résultats des questionnaires d'estime de soi globale

Les résultats obtenus aux questionnaires dans chaque classe ont été divisés en 5 catégories : estime de soi très faible (rouge), estime de soi faible (orange), estime de soi moyenne (jaune), estime de soi forte (vert) et estime de soi très forte (vert foncé). Cette répartition est représentée dans les graphiques ci-dessous sous forme de diagrammes en bâton.

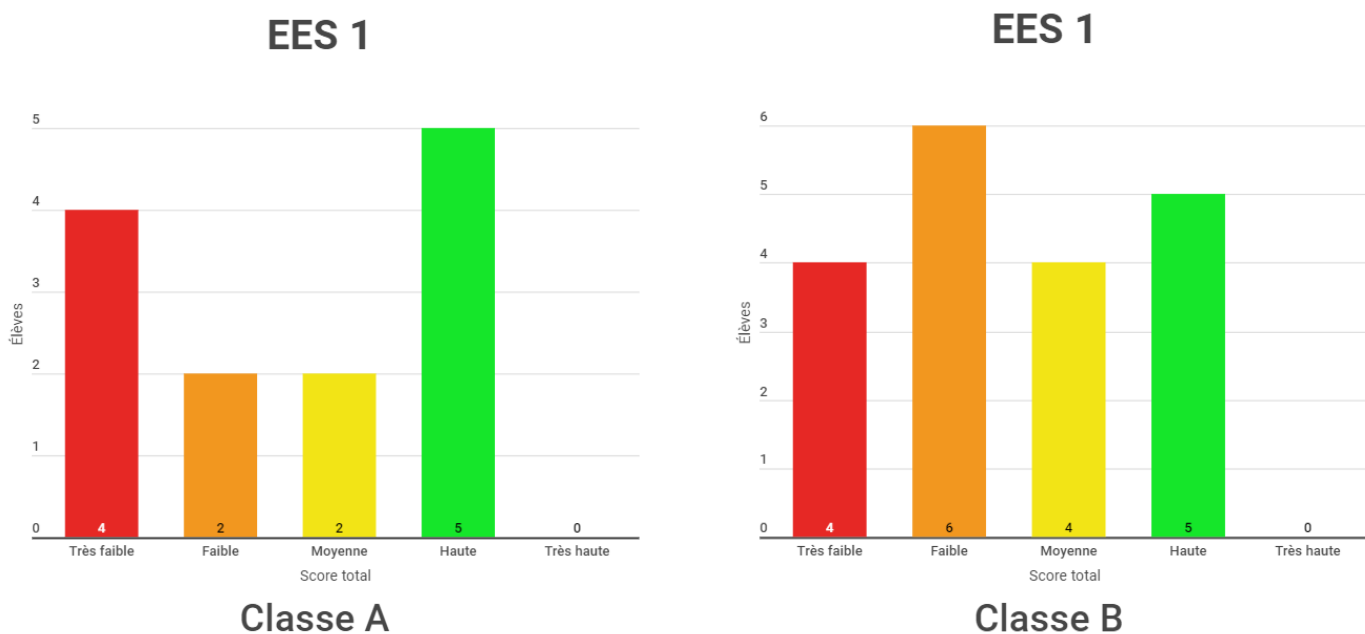


Figure 7 : Répartition des résultats obtenus pour chaque classe pour la période 1.

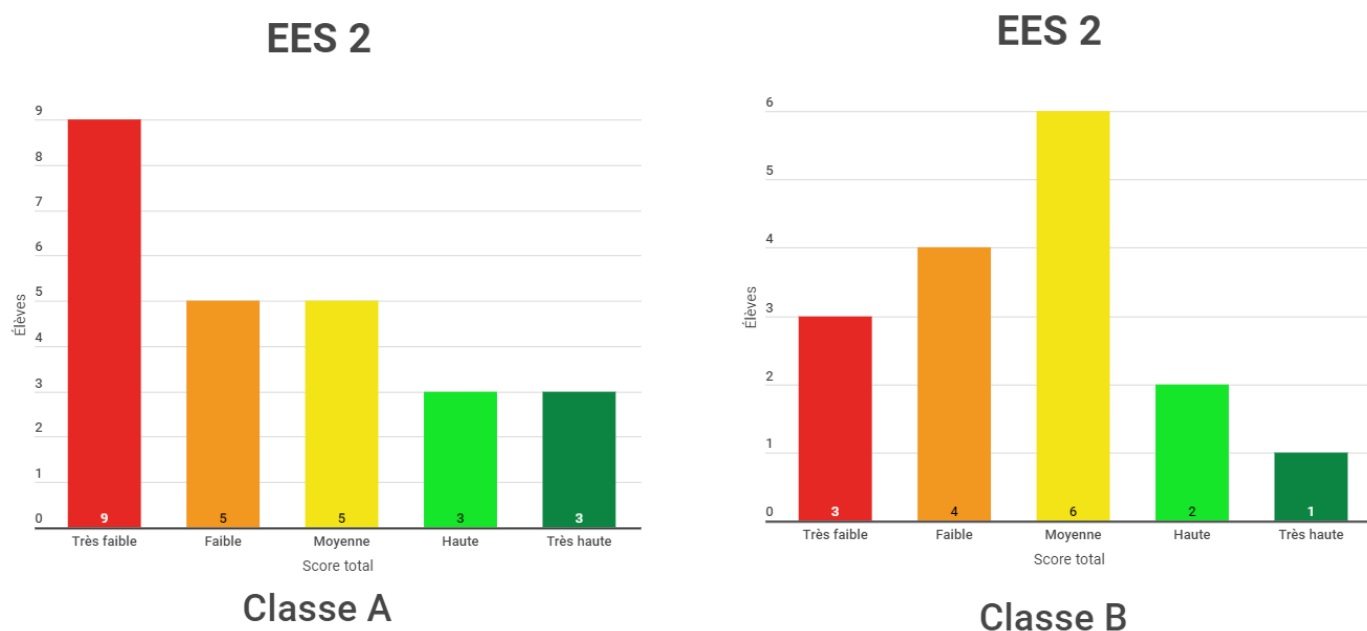


Figure 8 : Répartition des résultats obtenus pour chaque classe pour la période 2.

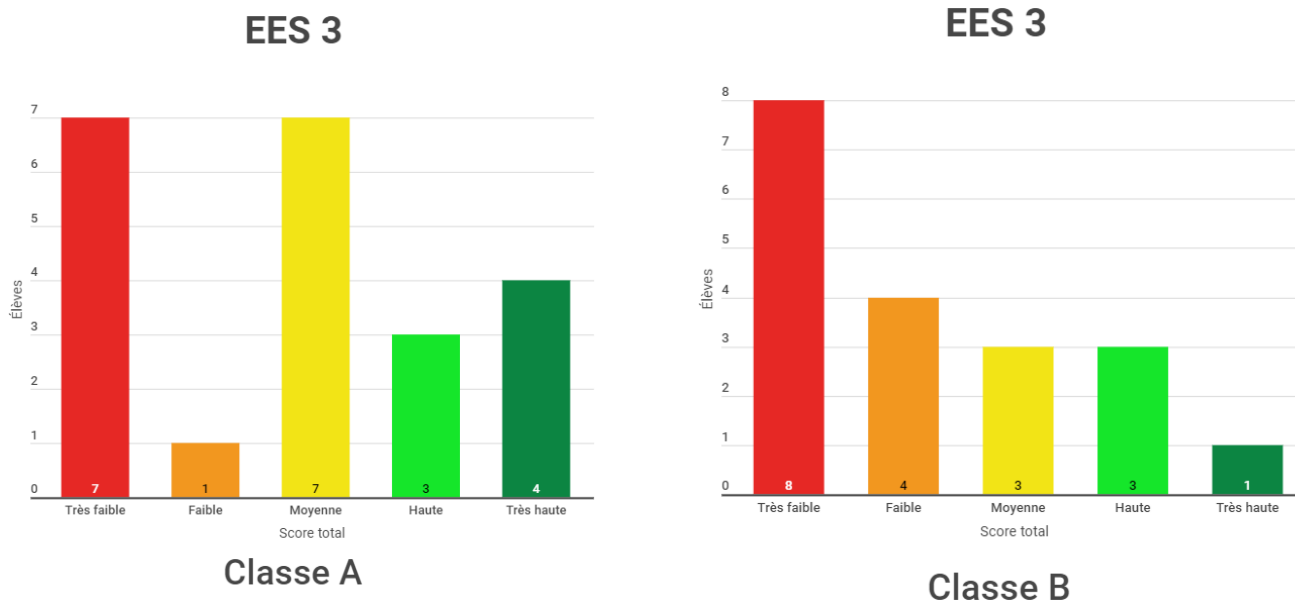
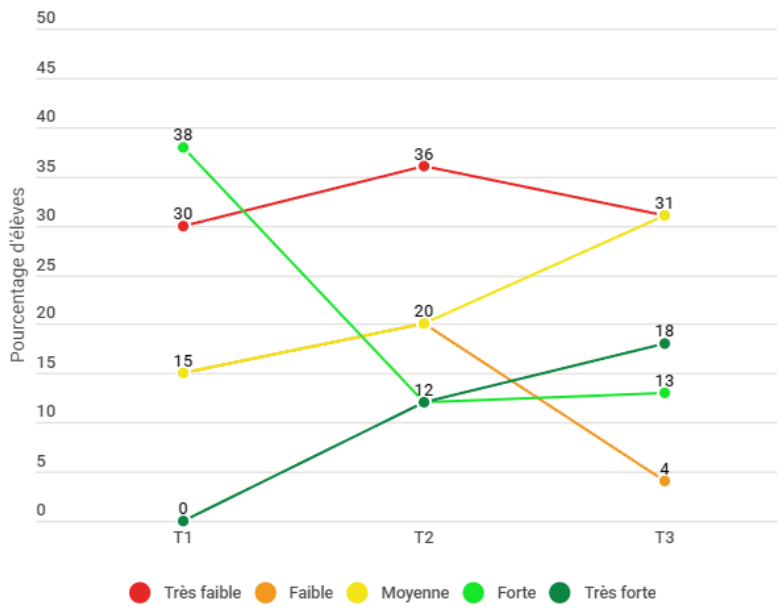


Figure 9 : Répartition des résultats obtenus pour chaque classe pour la période 3.

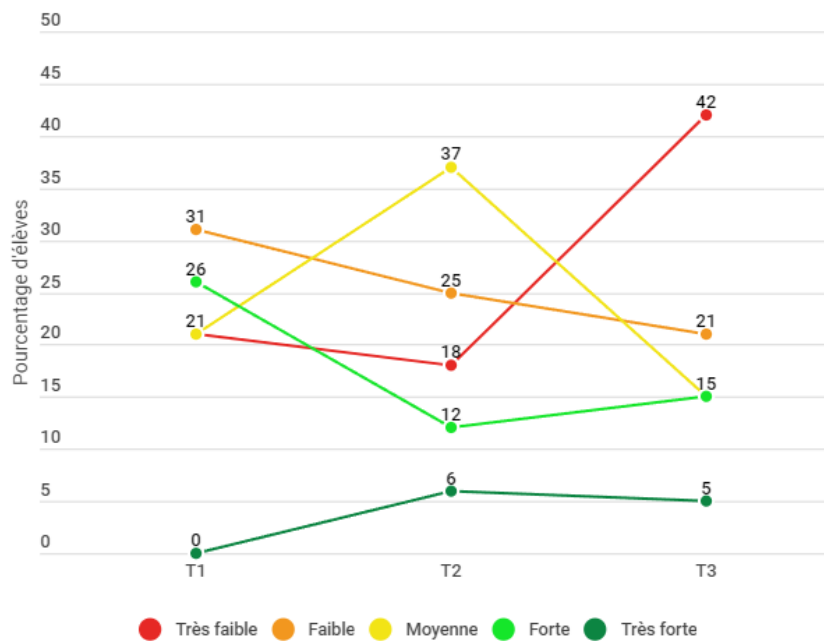
Ces données sont indiquées en nombre d'élèves et les valeurs, c'est-à-dire le nombre d'élèves appartenant à chaque groupe, ont été affichées sur le diagramme pour plus de clarté. En effet, ce qui nous intéresse ici est la proportion de chaque catégorie dans une classe et son évolution au cours des 3 temps de l'expérience. Les effectifs des classes étant variables, on ne peut pas comparer la taille des barres d'une classe à l'autre, mais plutôt la taille des barres entre elles au sein d'une même classe.

Afin de compléter notre analyse de l'évolution des scores par catégories, nous avons choisi de la représenter graphiquement ci-dessous sous forme de courbe, en utilisant cette fois des pourcentages plutôt que des nombres d'élèves, afin de comparer l'évolution des deux classes entre elles. Nous avons gardé le même code couleur que dans les précédents diagrammes, et représenté en abscisse les 3 temps de l'expérimentation et le pourcentage d'élèves en ordonnée.



Classe A

Figure 10 : Répartition des résultats obtenus pour les 3 périodes, pour la classe A



Classe B

Figure 11 : Répartition des résultats obtenus pour les 3 périodes, pour la classe B..

Remarques positives	Remarques négatives	Conseils	Encouragements
C'est déjà bien	Tu aurais pu mieux faire	Reste plus sérieuse	Tu peux mieux faire (X2)
Bon vocabulaire	Pas assez concentré	Pense à réviser ton vocabulaire	Continue comme ça (X2)
Bon travail (X4)	Je ne sais pas me tenir	Regarde plus la caméra (X2)	Tu peux t'améliorer (X3)
C'est très bien (X4)	Je ne parle pas assez fort	Il faudrait que tu hésites moins (X2)	Poursuis tes efforts
C'est bien (X5)	Pas assez travaillé	Parle plus fort (X3)	Tu peux progresser
Tu as fait de ton mieux	Je n'ai pas aimé	Regarde plus le public	
J'ai un peu réussi	Je te mets 0/20	Tu devrais ne pas faire de bruit à la fin	
Je connais assez bien le vocabulaire	Tu gigotais trop	Il faut adapter ta gestuelle	
Plutôt pas mal dans l'ensemble	Ridicule	Tu pourrais plus retenir les phrases	
Très bon travail (X2)	Ça passe	Concentre toi plus	
J'ai contrôlé le volume et le débit	Manque de concentration	Apprends plus tes leçons	
J'ai réussi dans l'ensemble	Un peu d'hésitations	Tu dois mieux apprendre ton texte	
Bien aimé	Tu aurais pu te détacher de tes notes	Tu pourrais faire des gestes (X3)	
Bon ensemble (X2)	Trop déconcentrée	Tu devrais moins regarder ta feuille	
Gestuelle adaptée	Tu ne regardais pas assez la caméra	Tu devrais utiliser plus de mimes	
Bien appris	J'ai pas bien formulé mes phrases		
Très bon vocabulaire	Tu as beaucoup hésité		
Tu as bien contrôlé ta voix			
Très très bon travail			
Bravo			
Rien à redire			
Plutôt bien			
Le volume de ta voix était super			
Tu as utilisé tes mains			

Figure 12 : Typologie des commentaires

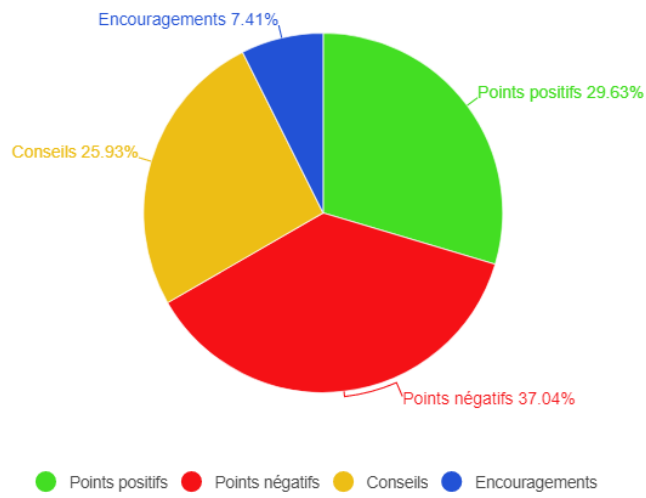


Figure 13 : Typologie des commentaires T1

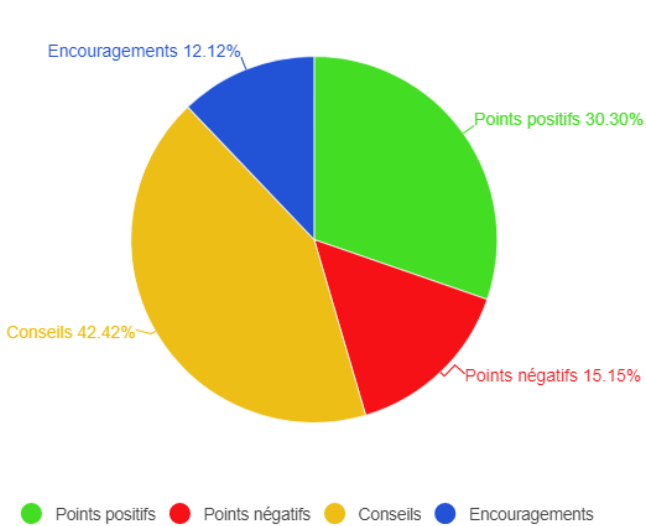


Figure 14 : Typologie des commentaires T2

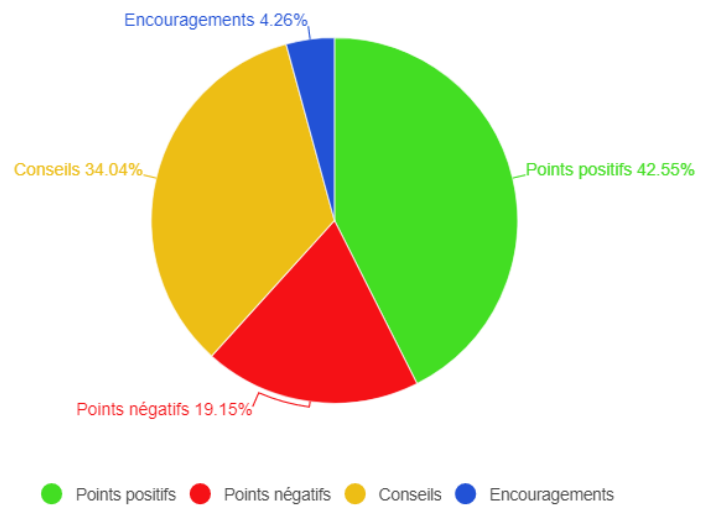


Figure 15 : Typologie des commentaires T3

	Remarques positives	Remarques négatives
T1	<p>c'est déjà bien bon vocabulaire bon travail (X3) bien très bien tu as fait de ton mieux</p>	<p>aurais pu mieux faire pas assez concentré je ne sais pas me tenir pas assez fort pas bien travaillé pas aimé 0/20 tu gigotais trop ridicule ça passe</p>
T2	<p>j'ai un peu réussi (X2) c'est bien (X2) très bien (X2) tu as travaillé (X2) bon accent tu connais le vocabulaire bon travail pas mal dans l'ensemble très bon travail j'ai contrôlé le volume et le débit j'ai réussi dans l'ensemble bon accent</p>	<p>beaucoup hésité trop d'hésitations il ne faut pas mettre les mains dans les poches beaucoup d'hésitations un peu hésité</p>
T3	<p>bien aimé bon ensemble gestuelle adaptée bien appris bien très bon vocabulaire bon travail bon ensemble très bien c'est bien tu as bien contrôlé ta voix bravo très bon travail rien à redire plutôt bien très bien le volume de ta voix était super bien tu as bien utilisé tes mains</p>	<p>manque de concentration un peu d'hésitation (X2) tu aurais pu te détacher de tes notes trop déconcentrée tu ne regardes pas assez la caméra pas bien formulé mes phrases beaucoup hésité</p>

*Figure 16 : Évolution des commentaires ciblés autour des critères de réussite
au cours des 3 périodes*

Avez-vous trouvé cette expérience utile?

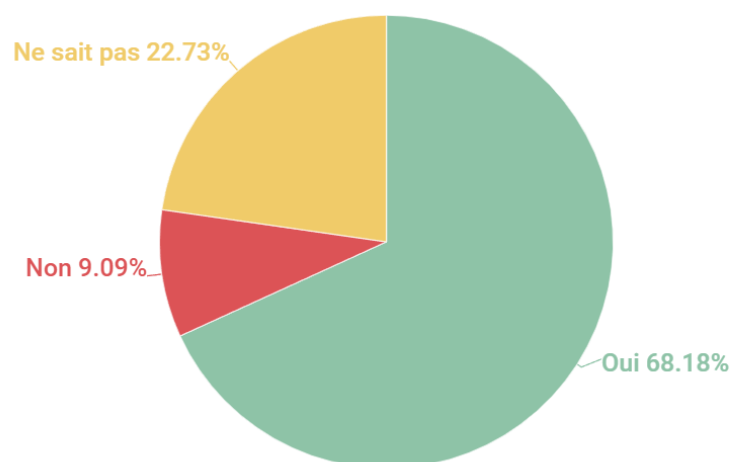


Figure 17 : Résultats du questionnaire bilan (partie 1)

Cette expérience m'a permis de...

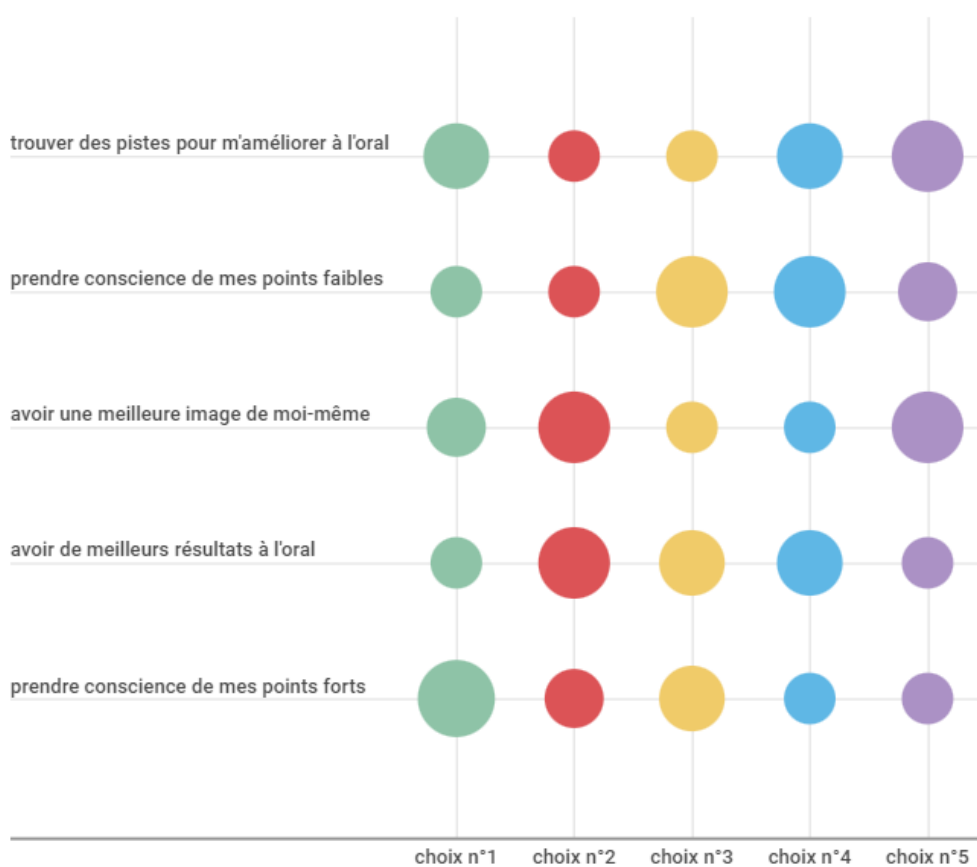


Figure 18 : Résultats du questionnaire bilan (partie 2)

Elèves	Auto-évaluation	Évaluation professeur	Écart
E3	10	14	-4
E4	11	17	-6
E6	19	18	+1
E9	19	19	0
E11	6	13	-7
E12	15	17	-2
E15	9	15	-6
E18	6	15	-9
E22	13	12	+1
E26	10	14	-4
Moyenne	11,8	15,4	-3,6
Écart type	4,6856	2,2706	3,5023
Étendue	13	7	10
Médiane	10,5	15	-4

Figure 19 : Synthèse des évaluations T1

Elèves	Auto-évaluation	Évaluation professeur	Écart
E1	16	17	-1
E3	14	16	-2
E4	11	15	-4
E5	11	14	-3
E6	19	18	1
E7	11	16	-5
E8	17	17	0
E12	17	16	0
E13	13	16	-3
E15	8	17	-6
E19	15	16	0
E20	10	14	-2
E21	11	15	-3
E22	12	12	1
E23	12	14	-2
E25	12	18	-6
E26	14	13	1
Moyenne	13,12	15,12	-2
Écart type	2,9129	2,0274	2,3452
Étendue	11	7	7
Médiane	12	15	-2

Figure 20 : Synthèse des évaluations T2

Elèves	Auto-évaluation	Évaluation professeur	Écart
E1	15	17	-2
E2	17	13	4
E3	13	16	-3
E6	19	14	5
E7	11	17	-6
E8	18	17	1
E9	20	19	1
E10	14	15	-1
E11	13	15	-2
E12	17	17	0
E13	10	16	-6
E14	16	13	3
E15	9	15	-6
E16	17	14	3
E18	8	14	-6
E19	18	16	2
E20	11	15	-4
E21	15	13	2
E22	12	14	-2
E23	13	15	-2
E24	17	11	6
E25	12	18	-6
E26	17	13	4
Moyenne	14,43	15,09	-0,65
Écart type	3,34	1,9	3,89
Étendue	12	8	12
Médiane	14,5	15	-1

Figure 21 : Synthèse des évaluations T3

3. Ce que disent les résultats du terrain

Dans ce travail de recherche, nous cherchons à évaluer l'impact de l'autoévaluation sur l'estime de soi. Nous voulons savoir si les élèves ont tendance à se sous-évaluer, et si cela diminue leur estime d'eux-mêmes plutôt que de la renforcer (HYP1). Peut-être que l'autoévaluation permet aux élèves de verbaliser leurs points forts (HYP2), et peut-être que la pratique régulière de celle-ci permet de gagner en fiabilité (HYP3). Pour chaque hypothèse, nous aurons besoin de croiser les résultats provenant de différents outils d'analyse, c'est pourquoi dans cette partie nous reprendrons chaque hypothèse séparément, puis nous déterminerons les outils d'analyse utilisés, et nous examinerons les résultats qui nous permettront de valider ou non l'hypothèse de départ.

3.1 Peut-être que les élèves ont tendance à se sous-évaluer, ce qui affecte leur estime d'eux-mêmes plutôt que de la renforcer. (HYP 1)

3.1.1 Outils d'analyse

Les outils utilisés pour valider ou non cette hypothèse sont le tableau de synthèse des évaluations élèves/professeur, les résultats du questionnaire d'estime de soi globale de la classe A et la classe B, la répartition des sous-catégories par classe, leur représentation en pourcentage par classe et évolution dans le temps.

3.1.2 Observations

D'après la synthèse des évaluation élèves/professeur, en T1, 7 élèves se sont sous-évalués, 2 se sont surévalués et 1 a obtenu la même note que celle du professeur. En T2, 11 élèves se sont sous-évalués, 3 se sont surévalués et 3 élèves ont une note égale à celle du professeur. En T3, 12 élèves se sont sous-évalués, 10 se sont surévalués et 1 a obtenu la même note que celle du professeur. Au cours des 3 temps de l'expérience, les élèves qui se sous-évaluent restent majoritaires, même si leur part diminue progressivement au cours des 3 temps de l'expérience, passant de 70% en T1, à 64,71% en T2 puis 52,17% en T3. La moyenne des évaluations de la classe est systématiquement inférieure à celle du professeur. Elle est de 11,8 pour les élèves et 15,4 pour l'enseignant en T1, 13,12 par rapport à

15,12 en T2 et 14,43 pour les auto-évaluations et 15,09 pour le professeur. Si la moyenne des évaluations du professeur a très peu varié au cours de l'expérience, elle a progressivement augmenté pour l'auto-évaluation des élèves et l'écart entre les 2 tend à se réduire. Il passe de -3,6 à -2 pour terminer à -0,65. Ces observations nous permettent d'affirmer que les élèves ont tendance à se sous-évaluer, mais que l'écart entre l'évaluation du professeur et celle des élèves tend à se réduire au fil de l'expérimentation.

Nous allons à présent observer quel impact cette sous-évaluation a sur leur estime d'eux-mêmes, en croisant les données de la classe expérimentale (classe A) avec celles de la classe témoin (classe B). En termes d'estime de soi globale, au début de l'expérimentation, les deux classes ont une moyenne très semblable : 29,38/40 pour la classe A contre 29,1/40 pour la classe B. Sur l'échelle d'estime de soi, le score de 29/40 correspond à une estime de soi faible. En revanche, nous pouvons observer une différence remarquable de l'évolution de ces données entre les deux classes au long des trois temps de l'expérience. Si les moyennes des deux groupes ont diminué dans des proportions similaires entre T1 et T2 (-1,1 point pour la classe A et -0,54 point pour la classe B), en T3 la classe A connaît une évolution positive de +1,27 point alors que la moyenne de la classe B chute de manière significative de -2,4 points. Entre le début et la fin de cette expérimentation, la moyenne du score d'estime de soi globale a augmenté de +0,17 points pour la classe A et a chuté de -2,94 points pour la classe B. La dispersion des résultats de la classe B a augmenté de façon plus marquée que celle de la classe A, ce qui signifie que les écarts se sont creusés entre les valeurs minimales et maximales. Les valeurs médianes en T1 et T2 sont presque identiques pour les deux groupes (29, 30 et 31). En revanche, l'écart se creuse de façon notable en T3 : la médiane de la classe A est de 32/40 lorsque celle en classe B s'effondre à 26/40. Concrètement, cela signifie qu'à la fin de notre expérimentation, la moitié des élèves de la classe B a obtenu un score inférieur ou égal à 26, ce qui représente une estime de soi faible sur l'échelle des résultats, alors que la moitié des élèves de la classe B a obtenu un score supérieur ou égal à 32, soit une estime d'eux-mêmes moyenne. Si l'on regarde la répartition des sous-catégories d'estime de soi (très faible, faible, moyenne, forte, très forte), nous pouvons observer qu'en T1, aucun élève n'a une estime de lui-même très forte, dans l'une ou l'autre classe. Cependant, le groupe « forte estime de

soi » arrive en première position dans la classe A et en seconde position dans la classe B. Les groupes majoritaires sont plus dispersés vers les extrêmes en classe A, et le groupe B est plus homogène que le groupe A en termes d'estime de soi globale.

En T2, dans la classe A, le groupe « très faible estime de soi » devient largement majoritaire, et les résultats forment une courbe descendante, c'est-à-dire que plus le score d'estime de soi globale augmente, et moins les élèves sont nombreux. La classe B semble suivre une tendance inverse puisque le groupe le plus représenté se déplace vers la droite et passe d'une estime de soi faible à moyenne.

En T3, nous pouvons remarquer que les barres les plus hautes en classe B se sont déplacées vers la gauche, c'est à dire que de plus en plus d'élèves ont obtenu un score global d'estime de soi de plus en plus bas. Pour la classe A, cette évolution est plus difficile à caractériser. Notant simplement qu'à la fin de notre expérience, le groupe des élèves ayant une estime d'eux-mêmes très faible représente la plus large proportion des effectifs dans les deux classes, à égalité avec l'estime de soi moyenne en classe A.

Enfin, nous allons examiner la répartition des différentes sous-catégories en pourcentage dans chaque classe, et leur évolution dans le temps. En classe A, la proportion d'élèves ayant une très faible estime d'eux-mêmes est restée quasiment identique entre T1 et T3, passant de 30 % à 31 %. Or, en classe B elle a doublé sur cette même période, de 21 % à 42 %. C'est le sous-groupe qui a connu la plus forte augmentation en classe B. Le nombre d'élèves ayant une très forte estime d'eux-mêmes a augmenté de façon significative en classe A, de 0 à 18 %. Dans la classe B, cette hausse est plus mesurée puisqu'elle n'est que de 5 %. En classe A, les deux groupes qui ont connu une évolution positive sont ceux ayant une estime d'eux-mêmes moyenne et très forte.

3.1.3 Conclusion

Ces observations nous permettent de valider en partie seulement l'HYP1. En effet, nous avons constaté que les élèves avaient tendance à se sous-évaluer dans les 2 classes. Or, si cela a contribué à diminuer l'estime d'eux-mêmes de la classe témoin, elle a été en partie renforcée dans la classe expérimentale. Ce résultat est à

nuancer car dans les deux classes, la majorité des élèves conserve une très faible estime d'eux-mêmes à la fin l'expérimentation.

3.2 Peut-être que l'auto-évaluation permet de faire verbaliser aux élèves leurs points forts. (HYP 2)

3.2.1 Outils d'analyse

Afin de valider ou non cette hypothèse, les outils d'analyse retenus sont le tableau de typologie des commentaires et leur représentation en diagrammes, ainsi que le diagramme sur l'utilité de l'expérience pour les élèves, et le diagramme bulles sur les bénéfices de l'expérience pour les élèves.

3.2.2 Observations

En T1, les remarques négatives représentent la majorité des types de commentaires (37,04%). En revanche, cette catégorie n'est pas disproportionnée par rapport aux points positifs, qui comptent pour 29,63 % des commentaires. Cela donne l'impression d'un certain équilibre entre points positifs, points négatifs et conseils, même si les remarques négatives sont légèrement plus nombreuses.

En T2, si la part de points positifs reste relativement stable (+0,67%), celle de points négatifs a très largement diminué, passant de 37,04 % à 15,15 %, et la part de conseils a quant à elle augmenté de manière significative (+16,49%). Une des interprétations possibles de cette évolution serait de considérer que si les élèves ont relevé globalement le même nombre d'éléments positifs, en revanche certains ont transformé dans leurs appréciations certains points négatifs en conseils.

En T3, les remarques positives représentent la majorité des commentaires des élèves (42,55%), devant les conseils (34,04%), les points négatifs totalisent 19,15 %. Peut-être que la mise en pratique des conseils que les élèves ont formulé en T2 a permis d'améliorer leurs productions.

Si l'on regarde le diagramme sur l'utilité de l'expérience d'après les élèves, une très large majorité d'entre eux a trouvé que celle-ci leur avait apporté quelque

chose (68,18%). Ils sont moins de 10% à considérer que cette expérience ne leur a pas été utile. En réalité, il n'y avait que deux choix de réponse possibles à cette question, « oui » ou « non », mais devant le nombre important d'élèves ayant entouré les deux réponses, ou aucune des deux réponses, nous avons choisi de tenir compte de la réponse « ne sait pas ». En effet, une part importante d'élèves, quasiment 1/4 de la classe, n'a pas su dire si l'expérience leur avait été utile ou non. Les élèves « indécis » sont deux fois plus nombreux que ceux pour qui l'expérience n'a rien apporté. Ce point m'a interpellé quant à la clarté des objectifs poursuivis au cours de cette expérience, et ce que les élèves en ont perçu. J'ai présenté le projet aux élèves comme un moyen d'observer les effets de l'auto-évaluation sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, et sur leurs compétences à l'oral en anglais, mais je suis restée volontairement évasive pour ne pas biaiser leurs réponses. Le lien entre ces trois éléments n'est peut-être pas clair pour les élèves, ce qui peut expliquer en partie pourquoi certains élèves n'en ont pas identifié les bénéfices ou les inconvénients.

Ensuite, il leur a été demandé de classer par ordre d'importance les raisons pour lesquelles cette expérience leur a été bénéfique. "Prendre conscience de mes points forts" apparaît le plus souvent en choix n°1, ce qui leur a permis, d'après eux, "d'avoir une meilleure image d'eux-mêmes" et "d'obtenir de meilleurs résultats à l'oral" (réponses les plus souvent citées en choix n°2 et 3). La réponse "prendre conscience de mes points faibles" ressort le plus souvent parmi les choix n°3 et 4, donc il semblerait que cette expérience ait permis aux élèves de mettre en valeur leurs points forts plutôt que leurs points faibles.

3.2.3 Conclusion

La teneur et la formulation des commentaires des élèves a évolué de façon positive au cours de notre expérimentation. Au départ, ils relevaient majoritairement des aspects négatifs de leur production, pour progressivement cibler leurs points forts et formuler des conseils pour s'améliorer par la suite. Ces observations nous permettent de valider l'HYP2, car, selon les élèves, cette expérience les a aidés à prendre conscience de leurs points forts et de les verbaliser dans leurs commentaires.

3.3 Peut-être que la pratique régulière de l'auto-évaluation permet de gagner en fiabilité. (HYP 3)

3.3.1 Outils d'analyse

Une auto-évaluation fiable repose sur deux critères : qu'elle soit proche de celle de l'enseignant, et qu'elle souligne les points forts autant que les fragilités. Pour observer ces facteurs, nous utiliserons le tableau de synthèse des évaluations, pour rendre compte des données en termes de notes chiffrées, et le tableau de typologie des commentaires pour en apprécier la teneur.

3.3.2 Observations

Nous avons observé que l'écart entre la note moyenne attribuée par le professeur et celle de l'auto-évaluation des élèves diminuait progressivement au cours des 3 temps de notre expérience. En T3, cet écart n'était plus que de -0,65 points sur 20. Or, ce résultat est à nuancer si l'on regarde l'écart type des écarts de notation entre professeur et élèves. Rappelons que plus la distribution est dispersée, c'est-à-dire moins les valeurs sont concentrées autour de la moyenne, et plus l'écart type sera élevé. En effet, l'écart type en T3 est de 3,89, ce qui est assez élevé au regard des données de la série. Concrètement, cela signifie qu'en moyenne, la note qu'un élève s'est attribuée présente un écart de presque 4 points (positif ou négatif) par rapport à la moyenne des écarts entre note du professeur et auto-évaluation (-0,65).

Pour résumer, si la moyenne des auto-évaluations s'est rapprochée de la moyenne des notes du professeur entre T1 et T3, ce n'est pas parce que la majorité des élèves s'est évaluée avec plus de justesse, mais parce que plus d'élèves se sont surévalués, et que les sous-évaluations et les surévaluations ont été plus généreuses. Nous avons observé que si les élèves étaient capables de formuler des remarques positives sur leurs productions dès T1, en revanche, beaucoup de leurs commentaires étaient trop "généraux" et ne reprenaient pas les caractéristiques observables de la compétence aisance à l'oral stipulées dans la grille d'évaluation (volume, débit, hésitation, gestuelle, contact visuel). Toutefois, ces commentaires "ciblés" deviennent plus nombreux au fur et à mesure de l'expérimentation. Aucun

n'est mentionné en T1, puis 1 en T2, soit (6,25% des remarques positives) et 4 en T3 (soit 21,05% des remarques positives).

3.3.3 Conclusion

Ces observations nous permettent de valider en partie l'HYP3 sur l'évolution de la fiabilité de l'auto-évaluation. En effet, si les élèves sont de moins en moins nombreux à se sous-évaluer au fur et à mesure de l'expérimentation, les notes qu'ils attribuent à leurs productions restent assez éloignées (en écart positif ou négatif) de celles attribuées par le professeur. Cependant, les commentaires qu'ils émettent sur leur production gagnent en fiabilité, à mesure que les élèves s'approprient les critères d'évaluation et sont mieux à même d'en identifier les applications.

3.4 L'auto-évaluation, une compétence à construire ?

Cette expérimentation sur le terrain et les résultats obtenus ont permis de montrer des effets positifs de l'auto-évaluation sur la formulation des commentaires et l'identification par les élèves de leurs points forts. Or, cette démarche assez nouvelle pour les élèves nécessite d'être explicitée, afin que chacun en comprenne les étapes et les enjeux, et entraînée régulièrement et sur le long terme pour gagner en fiabilité et en pertinence.

4. Ce que dit ma recherche

Lors de la mise en place de l'expérimentation, nos observations sur le terrain et l'analyse des données recueillies ont nourri une réflexion autour des choix effectués en amont. Nous questionnerons tout d'abord la fiabilité du recueil, au niveau du choix et de la formulation des critères d'évaluation, puis nous nous demanderons dans quelle mesure la temporalité de l'expérience et le contexte sanitaire ont pu influencer les résultats. Les limites de notre étude nous amèneront enfin à envisager de nouvelles pistes de réflexion.

4.1 Les choix en amont : la fiabilité du recueil

4.1.1 la transparence des critères

Au cours de la mise en place du protocole d'expérimentation, j'ai pu remarquer que certains termes étaient peu intelligibles pour les élèves. Si l'objectif de ma démarche de recherche leur a été présenté dans les grandes lignes (à quoi sert l'auto-évaluation? A-t-elle un impact sur l'estime de soi ?), il ressort que ces deux concepts demeurent flous pour les élèves. Même si le questionnaire d'estime de soi globale avait été simplifié en amont, certains termes ont tout de même posé des problèmes de compréhension. Que signifie "être une personne de valeur" ou "avoir du respect pour soi-même" pour un élève de 6ème? Ces expressions ont fait l'objet de reformulations au moment de la passation du questionnaire. La tournure négative de certaines phrases leur a aussi posé des difficultés, notamment "je sens peu de raisons d'être fier de moi." Un élève a alors demandé "Si j'ai beaucoup de raisons d'être fier de moi, je réponds "pas du tout vrai" ou "tout à fait vrai"?" Ces difficultés, liées en partie à la compréhension et à la maîtrise du français, ont pu biaiser les résultats de certaines réponses.

D'autre part, certains critères d'évaluation n'étaient pas clairs pour les élèves. Par exemple, ils m'ont demandé ce qu'était "le débit" de la voix, et j'ai dû expliciter ce terme à chaque temps de l'expérimentation, preuve qu'il n'était toujours pas compris par les élèves.

4.1.2 la pertinence des critères

Pendant l'analyse des résultats, j'ai pu questionner la pertinence des critères de la grille d'auto-évaluation. Les critères n°2 "j'ai contrôlé le débit de ma voix" et le n°3 "j'ai peu hésité" m'ont semblé redondants et j'ai parfois eu du mal à les évaluer séparément en visionnant les vidéos des élèves. Un élève peut-il à la fois être hésitant et contrôler son débit de parole ? Si cette distinction entre ces deux critères ne m'a pas parue claire, il semble normal qu'elle ait posé problème aux élèves.

De plus, le critère n°4 "j'ai utilisé une gestuelle adaptée" n'a pas été assez guidé en amont pour les élèves. La vidéo n°1 portait sur leur routine matinale, et ils ont pour la plupart mimé leurs actions (wake up, get dressed, brush my teeth...) car nous l'avions suffisamment mis en pratique en classe. Cependant, pour les vidéos n°2 (portant sur la présentation d'une journée au collège) et n°3 (être capable de parler de ses goûts, de ses hobbies et présenter ses talents), nous n'avions pas travaillé la gestuelle en classe et cela leur a manqué lors de la production orale filmée.

4.1.3 la temporalité de la séquence

L'expérimentation menée en classe s'est échelonnée sur une période de 7 semaines, entrecoupées de 2 semaines de vacances scolaires entre T2 et T3. Les vidéos des élèves ont donc porté sur deux séquences d'apprentissage distinctes. Si les vidéos T1 et T2 ont été présentées comme des entraînements à l'oral, évalués mais non notés, la vidéo en T3 a fait l'objet d'une évaluation comptant dans le bulletin scolaire. Ce choix, fait pour que concordent échéances universitaires et impératifs liés au terrain, a dû ajouter un facteur stress pour les élèves, et cela s'est ressenti dans leurs productions orales. De plus, la durée de 7 semaines est relativement courte, et il aurait fallu mener l'expérience sur une période beaucoup plus longue, une année scolaire ou un cycle complet, pour augmenter la fiabilité des données recueillies.

4.2 La mise en œuvre : les variables qui ont influencé les résultats

4.2.1 les conditions sanitaires

La mise en œuvre de l'expérimentation a débuté en plein pic d'épidémie du variant Omicron. Sur le terrain, et pendant une période de 3 semaines environ, 30%

des effectifs de la classe étaient absents à tour de rôle. Cela a eu deux conséquences manifestes sur la fiabilité du recueil de données. Ces périodes d'absence des élèves ont engendré une discontinuité dans les apprentissages, et, même si le nécessaire a été fait pour assurer un suivi en distanciel des élèves malades, il en résulte une forte disparité dans les connaissances et compétences acquises par les élèves.

D'autre part, les conditions sanitaires ont eu un effet défavorable sur la quantité de données recueillies. Seulement 10 élèves sur 26 étaient présents lors du premier temps de l'expérience, et les résultats au premier questionnaire d'estime de soi globale ont nécessairement été biaisés par un échantillon aussi restreint. D'autre part, l'effectif n'était jamais le même entre T1, T2 et T3, ce qui ne permet pas un suivi fiable de l'évolution des résultats d'estime de soi globale.

4.3 Les perspectives : pistes et réflexions

Si l'auto-évaluation me semble être une démarche à encourager, à entraîner dans nos classes, il convient néanmoins de l'amener de façon progressive aux élèves afin qu'ils puissent pleinement s'approprier cet outil. On peut tout à fait envisager d'impliquer les élèves dans la définition des critères de réussite d'une tâche, afin qu'ils soient mieux compris et identifiables par ces derniers.

D'autre part, si le fait de s'auto-évaluer peut avoir des effets délétères sur la construction de l'estime de soi, alors il convient de créer une forme de distanciation du sujet évaluateur par rapport à la production évaluée. La co-évaluation ou l'inter-évaluation peuvent être des étapes progressives vers l'auto-évaluation. Cela limiterait la part d'affect qui entre en jeu dans la démarche évaluative. On peut également théâtraliser la prise de parole en continu. Le fait de jouer un rôle, d'incarner un autre que soi, pourrait créer une distanciation sécurisante pour l'élève, et contribuer à diminuer l'anxiété ou le stress que l'oral implique.

Conclusion

L'estime de soi occupe une place déterminante dans l'apprentissage : elle peut agir comme un frein ou un moteur sur la motivation des élèves. Elle se nourrit du sentiment d'être aimé et du sentiment d'être compétent, or si le premier construit ses bases dans la petite enfance et l'environnement familial, le second trouve toute sa place dans l'École. Le rôle du professeur est primordial car il est un modèle auquel l'élève se réfère, notamment dans le cadre de l'évaluation. Mais il peut partager cette mission avec l'apprenant en développant l'auto-évaluation. Dans cette recherche, nous avons voulu mesurer l'effet produit par l'auto-évaluation sur l'estime d'eux-mêmes des élèves de cycle 3. Nos hypothèses de départ étaient que les élèves avaient tendance à se sous-évaluer, ce qui pouvait diminuer leur estime d'eux-mêmes. Mais peut-être qu'en pratiquant régulièrement l'auto-évaluation, celle-ci serait de plus en plus fiable et leur permettrait de verbaliser leurs points forts. Les élèves de 6^e sont enclins à se sous-évaluer, avec un écart souvent largement en dessous de la note du professeur. Néanmoins, avec la pratique, cette tendance semble s'atténuer et les élèves de moins en moins nombreux à se sous-évaluer. Au départ, les élèves identifient plus facilement leurs points faibles. Leur auto-évaluation ne gagne pas en fiabilité en termes de notation chiffrée, car les écarts entre auto-évaluation et évaluation du professeur restent importants. Toutefois, ils deviennent progressivement aptes à formuler des commentaires positifs ciblés autour des critères d'évaluation et donc à verbaliser leurs points forts. La pratique de l'auto-évaluation n'a pas eu d'effet négatif remarquable sur l'estime qu'ils ont pour eux-mêmes. La proportion d'élèves ayant une faible ou très faible estime d'eux-mêmes n'a pas augmenté, et au contraire l'estime de soi globale des élèves a très légèrement progressé. Donc l'auto-évaluation permet de renforcer légèrement l'estime de soi à condition que les élèves la pratiquent régulièrement, qu'ils aient compris les critères d'évaluation et qu'ils soient capables de les repérer sur leur production. On peut se demander alors comment favoriser l'appropriation des critères d'évaluation par les élèves. Une des pistes envisageables serait de les impliquer dans le processus d'évaluation en les amenant à formuler eux-mêmes ces critères. L'inter-évaluation ou la co-évaluation pourraient être des étapes progressives vers l'auto-évaluation.

Annexes

NOM:
Prénom:
Date:

Classe:

Questionnaire sur l'estime de soi n°1

Objectif ==> Ce questionnaire sert à mesurer l'estime de soi auprès des élèves de 6ème. Il est confidentiel entre ton professeur et toi, et ne sera montré à personne d'autre. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, c'est pourquoi il est important que tu sois tout à fait sincère.

Consigne ==> Pour chacune des affirmations suivantes, indique à quel point chacune est vraie pour toi en cochant la case correspondante.

	Pas du tout vrai	Pas tellement vrai	Plutôt vrai	Tout à fait vrai
1. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre.				
2. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.				
3. Je me considère parfois comme un(e) raté(e).				
4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens.				
5. Je sens peu de raisons d'être fier(e) de moi.				
6. J'ai une attitude positive vis-à-vis de moi-même.				
7. Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de moi.				
8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même.				
9. Parfois je me sens vraiment inutile.				
10. Il m'arrive de penser que je suis un(e) bon(ne) à rien.				

Annexe A : Questionnaire d'estime de soi vierge

Nom:

Classe:





Prénom:

Date:

Grille d'auto-évaluation Vidéo n°1

Consignes ==> Lis la grille d'évaluation et les critères. Regarde ta vidéo en essayant d'être bien attentif à chaque critère.

1) Remplis ta grille d'auto-évaluation en cochant le niveau de maîtrise que tu penses avoir atteint.

				
1. J'ai contrôlé le volume de ma voix.				
2. J'ai contrôlé le débit de ma voix.				
3. J'ai peu hésité.				
4. J'ai utilisé une gestuelle adaptée. (mimes, mouvements des mains)				
5. J'ai gardé un contact visuel en me détachant de mes notes.				

2) Si tu étais le professeur, quel commentaire ferais-tu pour évaluer ta production?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Annexe B : Grille d'auto-évaluation vierge

Nom: T-

Classe: 6

Prénom: E





Date:

Grille d'auto-évaluation
Vidéo n°3

Consignes ==> Lis la grille d'évaluation et les critères. Regarde ta vidéo en essayant d'être bien attentif à chaque critère.

1) Remplis ta grille d'auto-évaluation en cochant le niveau de maîtrise que tu penses avoir atteint.

12

				
1. J'ai contrôlé le volume de ma voix.			X	
2. J'ai contrôlé le débit de ma voix.			X	
3. J'ai peu hésité.		X		
4. J'ai utilisé une gestuelle adaptée. (mimes, mouvements des mains)		X		
5. J'ai gardé un contact visuel en me détachant de mes notes.		X		

2) Si tu étais le professeur, quel commentaire ferais-tu pour évaluer ta production?

C'était bien un peu d'excitation
tu aurais pu te détacher de la
feuille. d'un
peu plus

Annexe C : Grille d'auto-évaluation complétée

NOM: t
Prénom: E
Date: 18/03/22

Classe: 6

Questionnaire sur l'estime de soi n°3

Objectif ==> Ce questionnaire sert à mesurer l'estime de soi auprès des élèves de 6ème. Il est confidentiel entre ton professeur et toi, et ne sera montré à personne d'autre. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, c'est pourquoi il est important que tu sois tout à fait sincère.

Consigne ==> Pour chacune des affirmations suivantes, indique à quel point chacune est vraie pour toi en cochant la case correspondante.

	Pas du tout vrai	Pas tellement vrai	Plutôt vrai	Tout à fait vrai
1. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre.			X	
2. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.		X		
3. Je me considère parfois comme un(e) raté(e).			X	
4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens.		X		
5. Je sens peu de raisons d'être fier(e) de moi.			X	
6. J'ai une attitude positive vis-à-vis de moi-même.	X			
7. Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de moi.		X		
8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même.				X
9. Parfois je me sens vraiment inutile.				X
10. Il m'arrive de penser que je suis un(e) bon(ne) à rien.			X	

Annexe D : Questionnaire d'estime de soi complété

Questionnaire bilan

D'après toi, à quoi a servi cette expérience sur l'auto-évaluation?

1) Numérote tes réponses de 1 à 5. 1 est la réponse la plus importante, et 5 la réponse la moins importante pour toi.

Cette expérience sur l'auto-évaluation m'a permis ...

-¹ de prendre conscience de mes points forts.
-³ d'avoir de meilleurs résultats à l'oral en anglais.
-⁵ d'avoir une meilleure image de moi-même.
-⁴ de prendre conscience de mes points faibles.
-² de trouver des pistes pour améliorer mes compétences à l'oral en anglais.

2) J'ai trouvé cette expérience utile. Cette expérience m'a apporté quelque chose.

OUI

NON

3) Y a-t-il des remarques que tu voudrais partager avec ton professeur?

Merci d'avoir compris mais difficile sur
le test d'ed. m. de soi. Sa ma
touché à la vidéos pour l'auto-évaluation
son vraiment bien fait que j'ai amélioré
mon anglais. Et vous m'aider à diminuer ma
timidité par rapport à l'oral.

Merci beaucoup d'avoir participé à cette expérience!

Annexe E : Questionnaire bilan complété

Bibliographie

André, C. & F., Lelord (2008). *L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Éditions Odile Jacob.

Antibi, A. (2003). *La constante macabre, ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Paris : Éditions Math'adore.

Belair, L. (1999). *L'évaluation dans l'école*. Paris : Éditions ESF.

Cardinet, J. (1984). *Objectifs éducatifs et évaluation individualisée*. Bruxelles : Éditions De Boeck.

Cardinet, J. (1984). *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles : Éditions De Boeck, coll. Pédagogies en développement : problématiques et recherches.

Cardinet, J. (1986). *Évaluation scolaire et mesure*. Bruxelles : Éditions De Boeck.

Castincaud, F. et Zakhartchouk, J-M. (2014) *L'évaluation, plus juste et plus efficace : comment faire ?* Paris : Canopé Éditions, Repère pour agir.

De Vecchi, G. (2020). *Évaluer sans dévaluer, pour une pédagogie positive*. Vanves : Éditions Hachette Éducation coll. Profession Enseignant.

Duclos, G., Laporte, D., Ross, J. (2002). *L'estime de soi des adolescents*, Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine

Foussard, C. (2014). *Construire la confiance en soi à l'école*. Lyon : Éditions Chronique Sociale.

Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris : Éditions ESF.

Hadji, C. (2018). *L'évaluation à l'école, pour la réussite de tous les élèves*. Paris : Éditions Nathan, coll. Questions d'enseignants.

Harter, S. (1999). *The construction of the self, a developmental perspective*. New York : Guilford Press.

Legendre, R. (2005) *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Canada : Guérin.

Pillonel, M. et Rouiller, J. (2001). *Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant*. Cahiers pédagogiques. Repéré à <https://www.cahiers-pedagogiques.com/faire-appel-a-l-auto-evaluation-pour-developper-l-autonomie-de-l-apprenant/>

Raynal, M. (2003). *Éduquer ou punir, il faut choisir*. Paris: Éditions ESF, coll. Actions Sociales/Confrontations.

Rolheiser C., Bower B., Stevahn L. (2000). *Succeeding with portfolios in your classrooms*. Parlux.

Ross, J. (2006). *The Reliability, Validity, and Utility of Self-Assessment*. Practical Assessment, Research, and Evaluation: Vol. 11 , Article 10.

Vial, M. et Bonniol, J-J. (1997). *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs et commentaires*. Bruxelles : Éditions De Boeck.

Wegmuller, E. (2002). *L'auto-évaluation pour développer l'autonomie*. Genève : Résonnances.

4^{ème} de couverture

Résumé :

Dans quelle mesure la mise en place de l'auto-évaluation dans le cadre d'une production orale en continu permet-elle à l'élève de renforcer son estime de lui-même et de développer son aisance à l'oral au collège? Ce mémoire porte sur les effets de l'auto-évaluation sur l'estime de soi. Notre expérience de l'évaluation en tant qu'enseignant est venue se joindre à des questionnements concernant les apports possibles de l'auto-évaluation au service d'une meilleure construction de l'aisance à l'oral dans le cadre d'une production orale en continu en langue étrangère. L'enjeu de cette étude est d'observer les différents indicateurs qui permettent à l'auto-évaluation de développer des compétences à l'oral, en impliquant des élèves qui incarnent le rôle d'évaluateur en parallèle avec leur rôle d'acteur au sein d'une production orale en continu.

Mots clés :

auto-évaluation - production orale en continu – estime de soi – aisance à l'oral

Summary:

To what extent does the setting up of self-assessment in oral production allow the student to grow his oral skills while building up his self-esteem? This research project deals with the impact of self-assessment on students' self-esteem building. Our experience regarding evaluation as a teacher was correlated with an interest concerning the possible benefits of self-assessment methods on the development of self-esteem and oral skills in a foreign language. The aim of this project was to observe the different indicators which allow self-assessment activities to build up oral skills, involving students who play the role of an assessor in parallel with their role as actors within a spoken production.

Mots clés :

self-assessment – spoken production – self-esteem – oral skills