

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

Apprendre son vocabulaire en anglais sans la pression des notes ?

Analyse des effets de différentes pratiques évaluatives sur l'apprentissage autorégulé du vocabulaire en anglais.

Auteur	Dibrani Blerina
--------	------------------------

Directeur	Yerly Gonzague
-----------	----------------

Date	08.06.20
------	----------

Introduction

L'objectif principal de ce travail est de comprendre comment différentes pratiques évaluatives soutiennent (ou non) l'apprentissage autorégulé du vocabulaire en anglais des apprenants du secondaire I.

Depuis les années 80, l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères se focalisent sur l'acquisition des différentes compétences communicatives, à savoir l'expression orale et écrite et la compréhension orale et écrite (Herschensohn, 1994). Depuis 2016, dans le canton de Fribourg, le SEnOF impose que l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères soient ciblés sur l'acquisition des compétences communicatives. Le vocabulaire est considéré comme une ressource essentielle au service des compétences communicatives (Bogaards, 1994), néanmoins, d'après les directives du SEnOF (2016), le vocabulaire ne peut plus être évalué pour soi dans une visée certificative, c'est-à-dire avec une note qui compte pour la promotion des élèves. Le vocabulaire peut

être évalué lors de l'évaluation certificative des compétences mais uniquement à travers les compétences, et non pour soi.

Pour apprendre et progresser, l'apprenant doit utiliser des compétences de régulation afin d'ajuster, de contrôler et de modifier ses processus d'apprentissage (Allal, 2007). Par ses actions, l'enseignant peut favoriser l'apprentissage de l'élève, mais la régulation ne peut être effective que si elle vient également de l'élève (Cartier & Mottier Lopez, 2017). L'objectif souhaité par l'enseignant est que l'élève puisse apprendre de manière autonome et soit ainsi capable d'autorégulation. Lorsque l'élève prend en charge ses propres processus de régulation, il développe alors des compétences d'autorégulation et devient plus autonome, ce qui est bénéfique pour lui et son futur. L'apprentissage autorégulé est un mécanisme complexe, dynamique et contextualisé, qui implique des processus cognitifs, métacognitifs et affectifs que l'apprenant met en œuvre pour progresser. L'enseignant joue un rôle important dans le processus d'apprentissage autorégulé et de son développement chez l'élève, par les interventions qu'il propose, notamment ses pratiques évaluatives (Cartier & Butler, 2016).

A travers cette recherche, nous nous sommes intéressés au processus d'apprentissage autorégulé en vocabulaire en anglais chez les élèves dans le contexte particulier de l'évaluation du vocabulaire en langues étrangères : le SEnOF (2016) impose que le vocabulaire ne soit évalué de manière certificative qu'à travers les compétences et non pour soi et encourage l'évaluation formative pour soutenir l'apprentissage du vocabulaire. Pour étudier notre questionnement, nous avons développé la question de recherche suivante : De quelle(s) manière(s) différentes pratiques évaluatives soutiennent l'apprentissage autorégulé de l'élève en vocabulaire d'anglais ? Pour répondre à cette question, nous avons développé quatre sous-questions :

- Comment le type d'évaluation (à visée formative ou certificative ; mais aussi les différents moyens et outils) influence les buts d'apprentissage de l'élève ?
- Comment le type d'évaluation (à visée formative ou certificative ; mais aussi les différents moyens et outils) influence l'action d'apprentissage autorégulé de l'élève (objectifs personnels, planification, stratégies, monitoring, ajustement, autoévaluation) ?
- Quelles variables influencent les perceptions des élèves quant aux types d'évaluation (à visée formative ou certificative ; mais aussi les moyens et outils) ?
- Quelles variables affectives (appréciation du contexte, motivation et émotions) influencent les perceptions des élèves quant à aux types d'évaluation ?

Méthode

Pour comprendre la complexité de l'apprentissage autorégulé de l'élève et les effets de différentes pratiques évaluatives sur l'apprentissage de l'élève, nous avons privilégié une approche d'étude qualitative. Pour décrire une réalité complexe, nous avons choisi plus précisément l'étude de cas.

Pour mener notre enquête, nous avons sélectionné 3 classes d'un cycle d'orientation du canton de Fribourg. Dans chacune de ces classes, où nous enseignons, 3 apprenants ont été sélectionnés. Afin de comprendre l'hétérogénéité des processus d'autorégulation, notre choix s'est porté sur un échantillon hétérogène. Pour former cet échantillon, nous nous sommes basés sur nos observations en classe, que ce soit à travers notre analyse des compétences communicatives de l'élève, de ses résultats en anglais mais aussi de sa manière de travailler. Un entretien semi-directif a été réalisé auprès de chaque apprenant de manière individuelle à l'aide d'un canevas d'entretien préalablement élaboré. Cet outil d'entretien est articulé selon le modèle d'apprentissage autorégulé de Cartier et Butler (2016) et contient les thèmes suivants : l'histoire de l'apprenant en contexte scolaire, les perceptions de l'élève face à l'évaluation à visée certificative et formative, ses stratégies d'apprentissage en vocabulaire, les facteurs influençant l'apprentissage autorégulé du vocabulaire (objectifs, contexte scolaire et de la classe, représentations, motivation, émotions) et les stratégies d'autorégulation de l'apprenant en vocabulaire d'anglais.

Pour traiter nos données, nous avons tout d'abord procédé à une analyse intra-site, qui nous a permis d'analyser en profondeur les variables en jeu pour chaque apprenant de notre échantillon. Ensuite, nous avons effectué une analyse inter-site, c'est-à-dire une analyse globale de tous les élèves (Miles & Huberman, 2010).

Résultats

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons développé quatre sous-questions dont nous présentons les résultats ci-dessous.

Dans la littérature, plusieurs auteurs déclarent que les buts poursuivis par l'apprenant influencent son investissement dans l'apprentissage (Viau, 2009) et ces buts peuvent être influencés par les pratiques évaluatives (Durand & Chouinard, 2006). Après l'analyse de nos entretiens, nous observons tout d'abord que l'évaluation à visée certificative développe auprès de 3 apprenants interrogés des buts de performance, c'est-à-dire que ces apprenants se focalisent plus sur le résultat final que le processus d'apprentissage. Ces élèves développent ce type de buts puisque, selon eux, seules les notes sont plus importantes et permettent d'accéder à des formations intéressantes. L'évaluation formative, pour 6 apprenants interrogés, suscite des buts d'apprentissage car elle permet, selon eux, de soutenir

l'apprentissage. Selon les élèves, ce type d'évaluation permet à l'apprenant de contrôler son apprentissage, d'ajuster ses stratégies et de s'autoévaluer, sans le stress de la note.

Les pratiques évaluatives ont un impact important sur l'apprentissage autorégulé (Cartier & Butler, 2016). Selon la littérature, l'évaluation à visée certificative encourage des apprentissages superficiels (Mottier Lopez, 2015) tandis que l'évaluation formative soutient l'apprentissage autorégulé (Clark, 2012). L'analyse des entretiens nous indique que, pour 7 élèves de notre échantillon, l'évaluation certificative est source de motivation pour s'engager dans l'apprentissage du vocabulaire. Cependant, selon les répondants, l'évaluation certificative n'est pas source de régulation ou d'autorégulation, sauf pour une apprenante interrogée, Fanny. Pour tous les élèves interrogés, l'évaluation formative permet de développer ou appuyer les processus d'autorégulation mais cela se fait différemment selon les buts poursuivis par les apprenants. Pour 3 élèves de notre échantillon qui poursuivent essentiellement des buts de performance, Maxime, Samuel et Hugo, l'évaluation formative permet de s'engager dans le processus d'autorégulation, au niveau du contrôle et de l'ajustement de leurs connaissances du vocabulaire. Cependant, ces stratégies ne sont pas approfondies car elles se font uniquement pour l'évaluation certificative. Les 6 autres répondants, qui développent tous des buts d'apprentissage, dont 4 poursuivent également des buts de performance, utilisent l'évaluation formative comme un soutien dans le processus d'autorégulation qu'ils ont déjà mis en place. Nous constatons que, quel que soit les buts des apprenants, les élèves apprennent le vocabulaire car il est essentiel pour l'apprentissage de l'anglais et des compétences.

L'apprentissage autorégulé est fortement influencé par différentes variables, comme l'histoire scolaire de l'apprenant, ses conceptions, les activités proposées par l'enseignant, le soutien amené par ce dernier et aussi les pratiques évaluatives (Cartier & Butler, 2016). L'analyse de nos résultats montrent que l'histoire de l'apprenant, à travers ses difficultés, réussites ou ses expériences, impacte ses perceptions sur les types d'évaluation. Pour les élèves interrogés qui ont rencontré des difficultés scolaires, comme Jean et Alicia, l'évaluation certificative est stressante et démotivante car elle sanctionne au lieu d'aider. Le soutien apporté en classe est également un facteur important. L'évaluation formative est considérée par les apprenants de notre échantillon comme un soutien à l'apprentissage du vocabulaire.

Les facteurs affectifs sont indissociables de tout apprentissage (Boekaerts, 2011). Les résultats de notre travail montrent que la motivation et les émotions ont une incidence importante sur l'apprentissage et sur l'utilité perçue des évaluations certificatives et formatives. Lorsqu'un élève éprouve des sentiments positifs envers l'évaluation, il va mettre en œuvre des stratégies de motivation et s'impliquer dans la tâche. Nous constatons que les deux types d'évaluations permettent d'engendrer de la motivation parce que l'apprentissage du vocabulaire est essentiel pour comprendre

et pratiquer les compétences. Néanmoins, lors de l'évaluation formative, les émotions suscitées sont généralement positives car il n'y a pas de pression et elle est là pour aider, non sanctionner. Au contraire, pour l'évaluation certificative, la motivation est souvent induite par une pression extérieure, qu'est la note, et génère des émotions négatives de stress principalement.

Conclusion

Notre travail de mémoire repose sur la question suivante : Évaluer le vocabulaire de manière isolée et avec une note n'étant plus autorisé, apprendre son vocabulaire en anglais est-il possible ? L'objectif de notre recherche est de comprendre comment différentes pratiques évaluations (formatives et certificatives) soutiennent (ou non) l'apprentissage du vocabulaire et plus particulièrement l'apprentissage autorégulé.

Les résultats de notre recherche nous permettent de comprendre que l'évaluation formative peut soutenir l'apprentissage du vocabulaire d'anglais. L'évaluation formative, à travers ses différentes formes, les feedbacks, les corrections et les discussions qu'elle implique, offre aux apprenants la possibilité de développer des stratégies d'autorégulation et de développer une certaine autonomie que demande l'apprentissage du vocabulaire, car il ne peut pas se faire uniquement en classe (Bogaards, 1994).

Pour les élèves de notre échantillon qui développent des buts d'apprentissage, l'évaluation formative est une ressource à l'apprentissage autorégulé déjà engagé. Ce type d'évaluation permet de développer, de façon autonome et délibérée, des stratégies approfondies de contrôle, de planification, de stratégies et d'autoévaluation. Pour les élèves interrogés qui développent essentiellement des buts de performance, à savoir la réussite à un test noté, l'évaluation formative permet d'entrer dans le cycle d'apprentissage autorégulé de manière moins approfondies que les autres apprenants et uniquement pour l'évaluation certificative.

A l'inverse, l'évaluation certificative, caractérisée par une note, permet d'évaluer indirectement le vocabulaire mais n'aide pas l'élève à développer des stratégies d'autorégulation. La majorité des élèves de notre échantillon, ainsi que leurs enseignants, n'utilisent pas ce type d'évaluation comme aide pour leurs compétences de régulation et d'autorégulation. Cependant, pour la plupart des élèves interrogés, l'évaluation certificative des compétences soutient les élèves dans l'apprentissage du vocabulaire mais uniquement au niveau de la motivation, car sans l'apprentissage du vocabulaire, au moins un minimum, l'évaluation certificative des compétences est difficile.

Ce travail nous permet de penser que l'arrêt des notes pour le vocabulaire seul n'engendre pas un apprentissage moins important comme le craignent certains enseignants. Au contraire, le recours à

l'évaluation formative pour évaluer le vocabulaire seul permet à plusieurs apprenants de notre échantillon d'acquérir des compétences d'autorégulation, à savoir la capacité d'apprendre de manière autonome et non sous la pression externe des notes. L'enseignement du vocabulaire devrait être contextualisé et travaillé sous différentes formes régulièrement afin que les apprenants l'assimilent. Pour les soutenir, les enseignants devraient présenter aux apprenants les bénéfices et l'importance de l'évaluation formative pour le vocabulaire et proposer cette pratique régulièrement. L'enseignant pourrait structurer son évaluation en se focalisant sur la planification, les stratégies d'apprentissage mais aussi en se focalisant sur les forces de l'apprenant pour le motiver et engendrer des émotions positives. Nous pensons également que l'utilisation de l'évaluation certificative devrait être plus régulatrice car nous constatons, malheureusement, que ce n'est pas le cas dans notre échantillon. Par exemple, l'enseignant doit aider l'élève à pointer les erreurs commises dans l'évaluation certificative afin qu'il les ajuste pour le futur. L'enseignant peut également inclure des composantes formatives, par exemple l'autoévaluation, dans l'évaluation certificative dans un but de régulation.

Notre recherche comporte plusieurs limites, comme l'échantillon restreint de neuf élèves ou l'outil de récolte de données, à savoir les informations auto-rapportées qui peuvent être peu fiables. Cependant, l'entretien semi-directif et l'étude de cas sont les outils les plus adaptés pour comprendre la complexité de l'apprentissage autorégulé et tous les facteurs qui l'influencent. La limite la plus importante de notre travail réside dans le fait que nous avons interrogé nos propres élèves et que des biais aient pu se produire au niveau de notre analyse ou des réponses des apprenants. Pour améliorer notre travail, la démarche qualitative aurait pu être menée différemment en élargissant l'étude pour recouvrir plus de pratiques évaluatives différentes.

Bibliographie

- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (éd.), *Régulation des apprentissages en situation et en formation* (pp. 7-23). Bruxelles : De Boeck.
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 408-425). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.
- Cartier, S. & Butler, D. L. (2016). Comprendre et évaluer l'apprentissage dans des activités complexes. In B. Noël & S. Cartier (éd.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp. 41-54). Bruxelles : De Boeck.
- Cartier, S., & Mottier Lopez, L. (2017). *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire : Perspectives francophones*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Clark, I. (2012). Formative Assessment : Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24, 205-249.
- Durand M.-J. & Chouinard, R. (2006). *L'évaluation des apprentissages : De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : Hurtubise.
- Herschensohn, J. (1994). Balancing assessment procedures in evaluation of foreign language skills. *The Journal of General Education*, 24, 134-146.
- Miles, M. & Huberman, A. (2010). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluation formative et certificative des apprentissages enjeux pour l'enseignement*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Service de l'enseignement obligatoire de la langue française (2016). *L'évaluation au CO : compléments aux directives de juin 2006, version 2016*. Fribourg : SEnOF.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles ; Paris : De Boeck université.