

Application d'une séquence formatrice de l'outil de l'exposé en classe au cycle 3

Formation secondaire – Filière A



Mémoire de Master de [Elisa Stadelmann](#)

Sous la direction de [Gaël Rebetez](#)

Bienne, 20 mai 2019

Remerciements

Pour ce travail de master, je remercie chaleureusement mes élèves. Ils ont su donner un sens à ce travail et se sont appliqués à la réalisation des ateliers avec beaucoup de motivation et de persévérance.

Je remercie également mes collègues du Collège, qui ont été très attentifs à l'évolution de ce travail afin qu'il soit mené à terme.

Je remercie tout particulièrement mon directeur de mémoire, Gaël Rebetez, qui n'a pas perdu espoir face à mes lacunes dans la langue de Molière.

Résumé

Ce travail développe une démarche afin de pallier le manque d'outils qui permettent d'aborder l'oral en continu dans une langue seconde. Il s'inspire du procédé d'une séquence formatrice pour traiter l'exposé en classe. Il utilise des grilles d'auto-évaluations et des ateliers formatifs pour permettre à l'élève d'être autonome et de suivre sa progression dans diverses compétences de l'oral.

Cette recherche a été réalisée dans le canton du Jura, dans une classe d'allemand de 9H. Les élèves ont produit un premier exposé (le pré-test) qui a permis de poser un cadre de départ à la séquence. La séquence, qui a duré cinq mois, a donné du temps aux 17 élèves de se familiariser avec différents critères de l'expression orale et de se les approprier à travers différents ateliers formatifs. Au terme de la séquence, un deuxième exposé (le post-test) a été produit par les élèves, ce qui a permis de poser un cadre final à la recherche. Les résultats du pré-test et ceux du post-test ont été analysés de manière quantitative et qualitative afin de parvenir à une conclusion sur l'efficacité d'une séquence formatrice sur l'exposé en langue seconde au cycle 3.

Mots clés : exposé comme outil pédagogique – ateliers formatifs – grilles d'auto-évaluation – évaluation par les pairs – séquence formatrice – cycle 3 – langues secondes

Table des matières

Remerciements	i
Résumé	ii
Mots clés	ii
Table des matières	3
Introduction.....	6
1 Problématique et question de recherche	8
1.1 Langue seconde par l’approche actionnelle.....	8
1.1.1 Compétences réceptives et productives	10
1.1.2 S’exprimer oralement en continu	11
1.1.3 Moyens d’enseignement.....	11
1.1.4 Manque de stratégies d’apprentissages	12
1.2 L’exposé.....	12
1.2.1 L’exposé comme finalité.....	12
1.2.2 L’exposé comme outil pédagogique.....	12
1.2.3 L’état de la recherche.....	13
1.2.4 Les ateliers formatifs	14
1.2.5 La grille progressive	16
1.2.6 La grille d’évaluation par les pairs	16
1.2.7 La transposition d’un outil pédagogique.....	17
1.2.8 Les objectifs similaires et capacités transversales	18
1.2.9 La question de recherche et les hypothèses	18
2 Méthodologie	20
2.1 Le lieu	20
2.2 L’échantillon	20
2.3 La démarche méthodologique	20
2.4 Le pré-test	21

2.5	La description de la séquence	22
2.5.1	L'utilisation de la grille progressive d'auto-évaluation personnalisée.....	22
2.5.2	Les ateliers formatifs	23
2.5.3	Les vidéos-exemples.....	25
2.5.4	La grille d'évaluation par les pairs	26
2.6	Le post-test.....	27
2.7	Les apports	28
2.8	Les limites	28
2.9	Les outils de recueil des données.....	30
3	Résultats	31
3.1	Présentation des résultats.....	31
3.1.1	Hypothèse A « l'élève a déjà des connaissances suffisantes pour traiter un exposé »	31
3.1.2	Hypothèse B « l'élève considère favorablement l'outil de l'exposé »	37
3.1.3	Hypothèse C « l'outil de l'exposé est favorable à une langue seconde »	41
3.1.4	Hypothèse D « cette séquence est utile et faisable en classe ».....	46
3.2	Analyse des résultats.....	53
3.2.1	Analyse des résultats de l'hypothèse A.....	54
3.2.2	Analyse des résultats de l'hypothèse B.....	55
3.2.3	Analyse des résultats de l'hypothèse C.....	56
3.2.4	Analyse des résultats de l'hypothèse D.....	57
3.3	Présentation des résultats.....	60
4	Apports et limites de la recherche	61
	Conclusion	62
	Liste des figures et tableaux.....	63
	Bibliographie.....	65
	Articles.....	65
	Ouvrages.....	65
	Sitographie	67

Article repéré en ligne.....	67
Page internet.....	67
Annexe A	I
Descripteurs des niveaux de langue.....	I
Annexe B.....	III
Grille progressive d'auto-évaluation.....	III
Annexe C.....	VI
Grille d'évaluation par les pairs.....	VI
Annexe D	VIII
Questionnaire 1 (pré-test).....	VIII
Annexe E.....	XVI
Questionnaire 2 (post-test)	XVI

Introduction

« Dans trois semaines, vous présenterez votre exposé devant la classe ». Cette phrase fait partie de celles qui ont marqué mon parcours scolaire. À plusieurs reprises, j'ai dû en tant qu'élève, prendre la parole devant la classe et exposer un travail préparé à la maison. Je me souviens que l'enseignant, à l'annonce de ce travail, était bombardé de questions : le stress envahissait la classe tout entière. Qu'est-ce que je vais bien pouvoir dire ? Qu'est-ce que je fais si mes camarades se moquent de moi ? Est-ce que je peux lire mon texte devant la classe ? Et les doutes ne s'arrêtaient pas là. Ils nous accompagnaient pendant la préparation à la maison, lors du passage devant la classe jusqu'au moment où, « trop tard », l'enseignant répondait à nos questions à l'aide de commentaires et nous donnait la note.

L'année passée, j'ai vécu à nouveau cette expérience, mais cette fois-ci, j'étais l'enseignante qui « infligeait » ce stress aux élèves. Et les réactions n'ont pas changé. Je n'avais pas terminé mes explications que des mains se levaient déjà et l'atmosphère devenait stressante. Ce traumatisme vécu par l'enseignant a été transmis aux élèves de la même manière. En février 2017, j'ai testé l'outil pédagogique de l'exposé dans ma classe de 9H. Malgré la préparation de la matière (thème, voc) effectuée en amont, je me suis retrouvée face à des élèves qui n'avaient jamais réellement pris la parole devant un public. Sur le moment, ils ont fait de leur mieux. Malheureusement, des stratégies inadéquates étaient observables, telle que la lecture de textes entiers, les yeux rivés sur le PowerPoint, et une gestuelle « dérangement ». Après leur avoir demandé si la démarche de l'exposé leur était familière, ils ont confirmé mes observations. Mes élèves n'ont jamais réellement appris comment procéder à la préparation d'une présentation orale. Jamais analysée en classe, c'est à la maison que l'élève s'approprie la manière d'aborder l'exposé.

Cet outil fait parti des objectifs énumérés dans le PER en L1, le français. Il est très utile pour permettre de travailler un discours continu à l'oral et ainsi traiter plus qu'un simple énoncé de phrases. Il existe en langue seconde certains objectifs similaires à la L1. Entre eux, l'objectif d'être capable de soutenir oralement un monologue. Pourtant, à mon sens, je constate que trop peu d'outils sont suffisamment développés pour atteindre cet objectif de L2 de manière fructueuse. Ce type d'activités souffre de différents déficits, tel qu'un manque de clarté sur le processus de son application en classe, qui font que notre enseignement n'a pas les recours nécessaires pour atteindre cet objectif. Sans être explicitement analysé en classe, il ne permet pas à l'élève de développer des stratégies d'apprentissages, afin d'améliorer ses capacités langagières. Pour toutes ces raisons, on le laisse de côté.

Ces expériences m'ont donc donné l'envie d'approfondir le thème de l'exposé, en me concentrant sur la prise de parole devant la classe. Cette étude traitera ainsi de l'enseignement de l'oral au cycle 3. Je souhaite imaginer une séquence utile et faisable en classe, qui puisse pallier les manques ressentis face à cet outil en L2 et, ainsi, expliciter la nécessité de ce travail.

1 Problématique et question de recherche

1.1 Langue seconde par l'approche actionnelle

De nos jours, l'enseignement d'une langue seconde est façonné par l'approche actionnelle. Il s'agit d'une méthode avec plusieurs lignes directrices, où l'élève est au centre et doit accomplir des tâches finales¹ dans une L2. L'ouvrage *Cadre européen commun de référence* réunit les différentes facettes que comprend cette approche et les unifie pour offrir une base commune pour l'enseignement de n'importe quelle langue seconde.

« Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. » (CECR, 2001)

Le cadre ne se concentre pas uniquement sur des critères de langue (cf. figure 2), mais met en avant que l'apprentissage d'une langue est très complexe et dépasse les murs de la classe. Ainsi, l'enseignant ne se basera pas seulement sur le niveau de langue (cf. figure 2) adéquat à traiter, mais s'appuiera sur des habiletés sociales, entre autres, pour aider l'élève à avoir une posture d'apprentissage. Un exemple d'habileté sociale serait que l'élève sache si une réponse est attendue de sa part dans une conversation et un contexte précis. Pour « communiquer langagièrement » (CECR, 2001), il est nécessaire de traiter trois compétences distinctes, mais complémentaires : linguistique, sociolinguistique et pragmatique. La compétence linguistique est celle qui permet d'évaluer le niveau de la langue proprement dit. Au cycle 3, le niveau à traiter se situe entre A1 et B1, A1 étant le plus faible, C2 le plus élevé. La compétence sociolinguistique permet à un apprenant de se familiariser avec la ou les cultures des pays de la langue à apprendre. Cela favorise les rapprochements (sans accentuer les clichés) entre la culture de l'apprenant et celle véhiculée par la langue seconde. On mise sur le fait que la découverte d'un nouveau monde motive l'élève à continuer l'apprentissage après sa scolarité. La dernière compétence, pragmatique, englobe des savoir-être souvent communs entre les langues et les cultures diverses, tels que la communication non verbale.

« Les savoir-être [...], sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à

¹ Dans une approche actionnelle, l'élève produit une « tâche finale » afin d'évaluer la maîtrise d'un objectif.

l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. [...] » (CECR, 2001)

« Il est à noter que ces traits de personnalité, ces manières d'être, ces dispositions se trouvent souvent pris en compte dans les considérations relatives à l'apprentissage et à l'enseignement des langues. C'est en cela aussi que, même s'ils constituent un ensemble difficile à cerner et à désigner, ils doivent trouver leur place dans un Cadre de référence. D'autant plus si on les catégorise comme relevant des compétences générales individuelles et donc comme, d'une part, constitutifs aussi des capacités de l'acteur social et comme, d'autre part, acquérables ou modifiables dans l'usage et l'apprentissage mêmes (par exemple, d'une ou de plusieurs langues), la formation à ces manières d'être peut devenir un objectif. » (CECR, 2001)

Ainsi apprendre des savoirs (linguistiques), savoir-faire (sociolinguistiques) et savoir-être (pragmatiques) constitue la posture idéale face à l'apprentissage d'une langue seconde. Pour un enseignant de langue, il est ainsi légitime d'avoir dans ses objectifs au moins un élément qui n'appartienne pas au registre du savoir-faire et/ou du savoir-être. Traiter des savoir-faire et savoir-être permettrait à l'apprenant d'acquérir une posture plus efficace pour la suite de son apprentissage. Le concept de *compétence* est utilisé à plusieurs niveaux dans le cadre de référence. Le schéma ci-dessous permet de distinguer les différentes compétences entendues et de les relier entre elles.

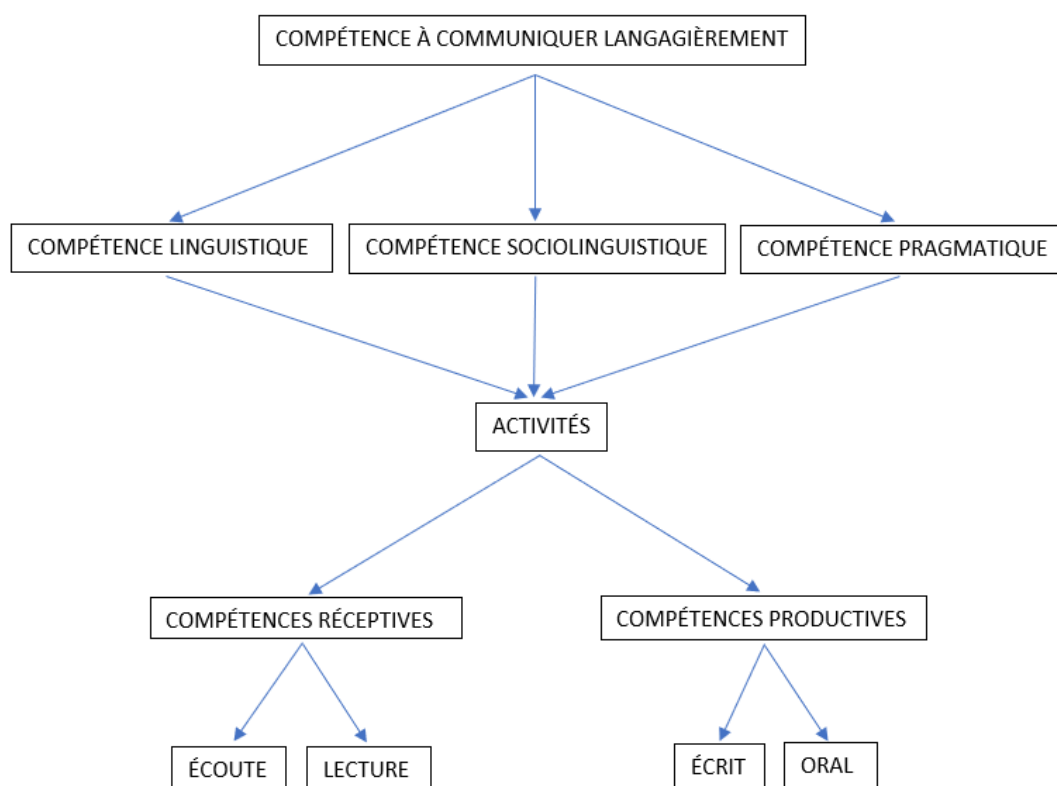


Figure 1: les compétences langagières

Deux catégories d'activités peuvent être observées : des activités qui demandent des compétences réceptives telles que l'écoute et la lecture ; des activités qui mettent en exergue des compétences productives, comme l'écrit et l'oral.

1.1.1 Compétences réceptives et productives

Quatre types d'activités sont utilisés lors de l'enseignement d'une langue seconde. L'écoute et la lecture sont pratiquées en premier lieu avec les élèves. Étant donné qu'il s'agit de compétences réceptives, l'apprenant pourra en premier lieu se familiariser avec la matière. Les compétences productives sont traitées par la suite, lorsque l'élève a assimilé une certaine quantité de connaissances et peut commencer à produire par lui-même.






	A1	A2	B1
Comprendre  Ecouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
 Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
Parler  Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
 S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
Ecrire  Ecrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

Figure 2: descripteur des niveaux de langue

Pour chaque compétence, il existe des descripteurs (cf. annexe A) qui permettent de se rendre compte du niveau atteint ou à atteindre. On remarque que dans les compétences productives l'oral est

composé de deux sous-catégories : prendre part à une conversation et s'exprimer oralement en continu.

1.1.2 S'exprimer oralement en continu

La conversation implique au minimum deux orateurs (questions-réponses), l'expression orale en continu, impliquant un orateur et au minimum un auditeur (Dumortier, 2012). En ce qui concerne l'expression orale en continu en L2, les objectifs d'évaluation pour atteindre le niveau A2 sont les suivants :

- A2.1 « Je peux décrire de façon simple l'apparence physique des gens. Je peux raconter brièvement ce que je j'ai l'intention de faire pendant le week-end ou les vacances. » (CERC, 2001)
- A2.2 « Je peux raconter une histoire courte, en énumérant simplement les faits dans l'ordre. Je peux exprimer avec des mots simples ce qui me plaît et ce que j'aime moins dans un certain environnement » (CERC, 2001).

Traiter ces thèmes (habitudes, vacances, situations familiales) se révèle être plus complexe qu'il n'y paraît. S'exprimer en continu demande un fil rouge dans ses idées, de la fluidité, sans oublier la maîtrise d'une intonation adéquate et enfin des critères d'expression orale qui dépasse l'objectif linguistique de la langue 2. S'exprimer en continu nécessite l'acquisition de savoir-faire et de savoir-être. Il est facile de constater que cette compétence a besoin de ressources externes au simple fonctionnement de la L2, telles que sociolinguistique et pragmatique. À mon sens, il s'agit de la compétence la plus complexe, où un comportement langagier adéquat n'est pas négligeable. Elle nécessite un enseignement explicite des compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

1.1.3 Moyens d'enseignement

Les moyens d'enseignement actuels en Suisse romande sont *Genial* A1 et A2 pour l'allemand et *English in Mind* 9H, 10H et 11H pour l'anglais. Les deux méthodes proposent une variété satisfaisante d'activités, mais n'insistent pas sur l'expression orale en continu. Les exercices d'expression orale se concentrent énormément sur les dialogues. Cela est justifié du fait qu'au niveau A1-A2, l'élève requière un exemple sur lequel se baser pour produire un travail écrit ou oral. Ainsi, très peu d'activités permettent à l'élève de traiter les objectifs de l'expression orale en continu. Les activités qui s'en rapprochent le plus sont les projets à réaliser à la fin d'une unité. Il est attendu de l'élève qu'il crée un poster sur le thème de l'unité pour le présenter à la classe. Une activité qui s'avérerait utile, mais présentée sans stratégie d'apprentissage semble peu concluante.

1.1.4 Manque de stratégies d'apprentissages

Actuellement, il n'existe pas d'outil suffisamment développé pour traiter l'oral en continu en langue seconde. Si l'objectif est bien présenté dans le PER, c'est à l'enseignant de créer une activité. Cependant, les moyens d'enseignements ne détaillent aucune stratégie d'apprentissage pour permettre de couvrir cet objectif. Il se trouve qu'en langue première, on pallie ce manque en préconisant l'outil de l'exposé qui permet de traiter l'oral en continu. Malheureusement, par manque de précisions dans la manière de l'utiliser en classe, il n'est pas vu comme outil avantageux à exploiter en langue seconde.

1.2 L'exposé

Prendre la parole face à un public, que ce soit en L1 ou en L2, est un acte qui peut paraître inutile et ambitieux à la fois, mais qui ne l'est pas (toujours). Il s'agit là d'une situation que chacun et chacune vivra fréquemment dans sa vie professionnelle et privée (Zahnd, 1998). De ce fait, sensibiliser l'élève à ce genre de situation est une tâche à réaliser à l'école (Chassé et Prégent, 2005). L'exposé, en outre, est une activité qui permet de confronter l'élève et sa manière de communiquer (verbale et non verbale) à un public (Mahieu et al., 2008).

1.2.1 L'exposé comme finalité

De manière générale à l'école, l'exposé n'est pas exploité de manière méthodique et explicite en classe (Dumortier, 2012). Les présentations orales sont souvent vues comme l'unique but de l'activité (Zahnd, 1998) et sa préparation est travaillée par l'élève à la maison. Celui-ci se heurte ainsi à de nouvelles situations sans les avoir abordées et acquises au préalable en classe (Zahnd, 1998). Cette démarche empirique ne favorise pas le développement de stratégies adéquates par rapport à une prise de parole. Des répercussions négatives, notamment lors d'un entretien professionnel (Martin, 1999), peuvent se ressentir si l'élève n'a pas eu la chance de développer des stratégies à appliquer pour sa progression personnelle à l'oral (Zahnd, 1998).

1.2.2 L'exposé comme outil pédagogique

Une activité importante à traiter en classe est la prise de parole (Harmer, 2015). Cette activité s'appliquera dans sa finalité avec l'outil de l'exposé et implique ainsi deux compétences linguistiques: l'écrit et l'expression orale. Pour permettre à l'élève de s'approprier ses idées écrites et de les transmettre oralement, peu importe la langue utilisée, il est nécessaire de travailler des stratégies de communication et d'acquérir des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. En d'autres termes, il faut consacrer du temps en classe pour développer des qualités adéquates de l'orateur. Traiter l'exposé non plus comme but final, mais analyser en classe différents critères qui le composent fait de l'exposé un outil pédagogique.

1.2.3 L'état de la recherche

Concernant l'exposé comme outil pédagogique, une étude a été réalisée et publiée dans *Repères. Recherches en didactique de Français langue maternelle*, intitulée *L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs* par Gabriela Zahnd (1998), enseignante dans le canton de Neuchâtel en Suisse. L'auteur indique que l'exposé permettrait à l'élève d'acquérir des savoir-faire en termes de communication (Zahnd, 1998). Selon cette chercheuse, un outil pédagogique est une méthode proposée à l'enseignant et, pour l'élève qui facilite l'adaptation de connaissances, savoir-faire et/ou savoir-être en classe. Ainsi, traduire l'exposé en outil pédagogique fait émerger l'hypothèse qu'à travers celui-ci, l'élève progresse en développant des compétences, entre autres l'expression orale et sociales. Ayant conscience de la pertinence de cet outil, il est nécessaire pour l'aborder au mieux en classe de pouvoir s'appuyer sur une méthodologie claire et reconnue. Gabriela Zahnd (1998), a justement cherché à

“ évaluer des potentialités concrètes d'un enseignement méthodique de l'oral et de fournir aux élèves et aux enseignants des outils, comme il en existe pour l'écrit.”
(Zahnd, 1998)

Son motif principal était d'enrichir la boîte à outils pédagogiques concernant l'enseignement de l'expression orale en cours de français (Zahnd, 1998). Sa motivation principale est née d'observations concrètes, notamment sur la base de livres de français qui proposent toute une panoplie de matériel linguistique liée aux autres facettes de la langue, telles que l'écriture et la lecture, mais qui, au contraire, ne suggèrent aucun exercice pour l'oral (Perrenoud, 1991).

Pour son étude, Zahnd (1998) a élaboré et testé une méthodologie pour traiter l'expression orale en classe de 10H. Elle avance que l'exposé est une activité appréciée des collègues enseignants, mais qui n'est toutefois pas judicieusement travaillée en classe (Zahnd, 1998). Son but a été de construire une méthodologie qui détaille la mise en place d'activités sous forme d'ateliers qui puissent couvrir les différents aspects de la préparation d'un exposé (Zahnd, 1998), puis de la tester dans ses classes.

Sa recherche expérimentale a permis d'utiliser l'exposé comme outil pédagogique utile dans l'enseignement d'une discipline (Zahnd, 1998). Pour structurer sa méthode, elle travaille les différents aspects en s'inspirant des travaux de Schneuwly (1996). Cette démarche imite la pédagogie de projet où chaque atelier mène à l'élaboration d'un seul produit final (Huber, 2005), ici en l'occurrence, l'exposé. Une pédagogie de projet permet de, par sa démarche claire, faire ressortir les avantages à

travailler en groupe pour atteindre des objectifs de contenu et de savoir-faire (Milis, 2009). En effet, la pédagogie de projet est définie comme étant un travail collaboratif et progressif qui se base sur les connaissances des élèves et qui développe leur savoir et leur savoir-faire dans le but d'atteindre un objectif déterminé (Mahieu et al., 2008).

Dans la recherche de Zahnd, il existe une différence entre théorie et pratique. Les résultats de cette première expérimentation sont en règle générale positifs et vérifient son hypothèse de base. Malgré cela, l'efficacité didactique n'est pas entièrement satisfaisante (Zahnd, 1998). Les problèmes rencontrés lors de l'application du schéma méthodologique concernent surtout les difficultés des élèves en expression orale. Les observations faites dans ma classe lors d'un pré-test sont similaires aux résultats obtenus par Zahnd (1998). La communication verbale, tel que le manque de discours "libre" (en opposition à une lecture de textes entiers), ainsi que la communication non verbale, comme la gestuelle qui parasite l'écoute, sont les problèmes fréquents qu'un élève rencontre. Dans son argumentation, elle suggère de nouvelles pistes pour améliorer les résultats obtenus et atteindre l'objectif qui demeure à ce jour encore insatisfaisant (Zahnd, 1998), notamment la suivante : aider les élèves à "se détacher du texte écrit et apprendre à créer des canevas, de véritables supports à l'*exposé*" (Zahnd, 1998).

Zahnd (1998) oriente ses recherches sur les leçons de français en particulier. Elle précise tout de même que les compétences et stratégies acquises "peuvent être librement transférées, au gré des besoins des élèves, dans d'autres disciplines scolaires" (Zahnd, 1998). Cette transdisciplinarité de l'outil augmente considérablement l'intérêt qu'il faut lui porter dans le monde de l'enseignement. Ce qu'il faut par conséquent questionner si la démarche méthodologique expérimentée en leçons de français est applicable sans autres changements à une quelconque autre discipline ?

1.2.4 Les ateliers formatifs

Dumais et Lafontaine, didacticiens du français au Québec, ont apporté des éléments complémentaires à la recherche de Zahnd. Dumais parle d'enseignement et d'évaluation adéquats de l'oral. Pour lui, un enseignement de l'oral est possible en suivant la même démarche que Zahnd, c'est-à-dire que la séquence didactique est formée par des ateliers formatifs. Travailler par atelier, cela permet d'outiller les élèves sur différents éléments que forme une communication langagière attendue dans les objectifs d'apprentissages (Dumais, 2012). La séquence didactique se compose finalement

« comme un tout cohérent d'ateliers et d'activités [...] et elle est conçue comme un système modulaire qui permet des ajouts et de suppressions en fonction

de la diversité des situations de communication et des classes. » (Dolz et Schneuwly, 1998)

Selon cet auteur, un atelier vise à travailler un critère de communication en classe et ainsi permettre son apprentissage et son évaluation.

Lafontaine propose d'enseigner l'oral grâce à une séquence didactique construite en quatre étapes : production initiale, état des connaissances des élèves, ateliers formatifs et production finale (Lafontaine 2001).

Pour cette auteure, ce qui permet à l'enseignant d'identifier les connaissances déjà acquises par les élèves est une première production orale, en d'autres termes, un pré-test. L'état des connaissances des élèves est ainsi recueilli et cela permet à l'enseignante de concevoir les prochaines étapes, notamment la direction que prendra la séquence didactique à appliquer pour cette classe. D'après les recherches de Lafontaine (2001) et de Dumais (2012), les ateliers doivent être modulables et adaptables pour chaque classe et non proposer une séquence didactique « toute faite » pour l'enseignement de l'oral. En effet, une séquence didactique « toute faite », sorte de mallette pédagogique, perd tout son sens, car il s'agit d'un modèle type non personnalisé, alors qu'il devrait s'agir d'un modèle adaptable aux besoins de la classe.

En ce qui concerne les ateliers formatifs, ceux-ci ont des critères de base qui donnent la possibilité de traiter toutes les facettes de l'exposé. C'est à l'enseignant que revient la tâche de « choisir » les critères qui devront être traités en classe (Lafontaine, 2001) pour combler les lacunes des élèves. Certains critères pourront être approfondis, tandis que d'autres seront simplement énoncés en guise de rappel. Une fois ces ateliers formatifs établis, la séquence didactique prend forme et peut être travaillée en classe sous forme d'ateliers. Il existe différentes manières d'aborder les ateliers en classe : par la pédagogie de projet, où chaque atelier va permettre à l'élève de construire son exposé ; par le travail en atelier, où chaque élève est indépendant et doit donc gérer les ateliers qu'il exercera ; ou encore par la méthode TARGET, qui se rapproche du travail en atelier où l'élève a un but à atteindre et différentes tâches à faire qui l'aideront à réaliser l'objectif.

Le temps nécessaire à la réalisation de cette séquence est variable (Dumais, 2012), car les élèves ont un niveau différent de progression. Certaines activités sont peut-être plus complexes pour quelques

élèves et doivent donc être récurrentes. Lorsque l'enseignant estimera que la séquence a suffisamment duré, une production finale peut être réalisée.

La quatrième et dernière étape que propose Lafontaine (2001) pourra être évaluée de manière transparente. Il ne s'agit pas de l'unique élément d'évaluation, car d'après Dumais (2012), il ne faut pas seulement voir cette dernière production comme but final, mais aussi prendre en compte tout le processus en amont. Grâce à la grille progressive d'observation de Dumais (2012), cette évaluation est possible. Un dernier élément pour compléter l'évaluation peut être pris en considération : la métacognition de l'élève par l'évaluation de ses camarades. Cet élément permettra à l'élève de prendre du recul sur ses propres pratiques. Évaluer sa capacité à réfléchir sur sa pratique permet de percevoir à quel point l'élève a intériorisé la matière (Dumais, 2012).

1.2.5 La grille progressive

Dumais (2012) ajoute une « grille progressive » (cf. annexe B) à son dispositif, dédiée à l'élève et qui l'accompagne dans son apprentissage et rend compte de son évolution grâce aux critères liés à l'oral enseignés dans ces ateliers. L'évaluation de l'oral se fait par la suite de façon transparente, en prenant en compte uniquement les critères enseignés, car « pour pouvoir évaluer efficacement l'oral, il faut d'abord qu'il y ait eu un enseignement explicite de l'oral » (Dumais, 2012).

1.2.6 La grille d'évaluation par les pairs

Dumais (2012) accompagne la grille progressive d'une deuxième grille : celle de l'« évaluation par les pairs » (cf. annexe C). Ce nouveau modèle pédagogique, est développé par Topping (2005) et amène les élèves à réfléchir sur les pratiques de leurs camarades et par réflexe métacognitif, sur leurs propres pratiques. Il permet à l'élève de répondre à des questions qui concernent des critères précis de l'exposé d'un camarade. L'élève prend ainsi du recul sur les savoir-faire et les savoir-être de son camarade, ce qui l'amène de manière inconsciente et/ou consciente à réfléchir sur ses propres pratiques, à les comparer et à s'améliorer. Ainsi, l'élève apprend à donner des critiques objectives dans le but d'aider son camarade à s'améliorer, mais aussi à s'améliorer lui-même.

Deux autres études explicitent l'importance de cette auto-évaluation. La première s'intitule *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice* par Georgette Nunziati (1988) et la deuxième *L'apprentissage autorégulé : quand la métacognition orchestre motivation, volition² et cognition* par Mireille Houart (2017). Pour ces deux auteures, cinq mots-clés sont à retenir pour élaborer une

² Volonté

séquence didactique « idéale » dans laquelle l'évaluation n'est pas formative, mais formatrice. Le graphique ci-dessous met en évidence les liens entre les piliers d'un apprentissage autorégulé.

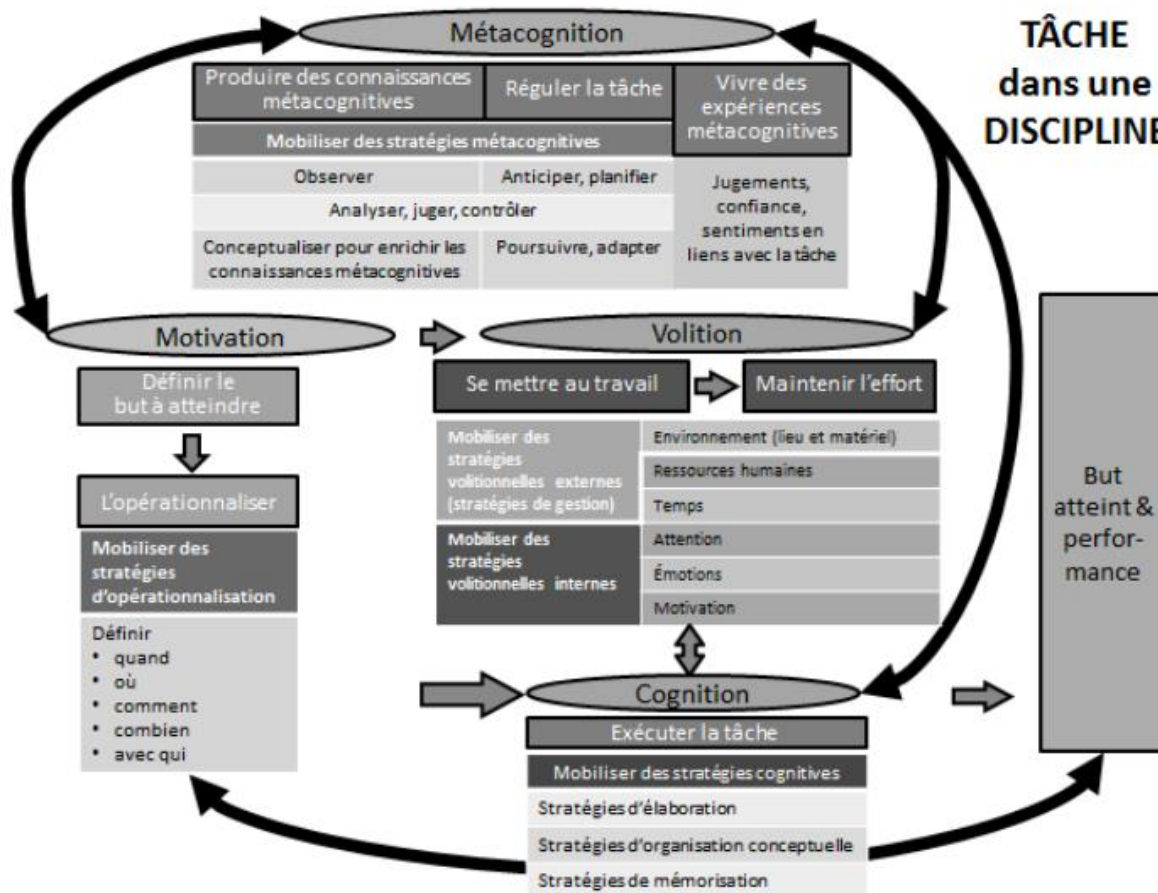


Figure 3: modèle de l'apprentissage autorégulé pour l'action (Houart, 2017)

Réaliser une séquence formatrice nécessite un objectif clair et qui fait sens pour l'élève. Si l'élève perçoit du sens dans ce qu'il fait, sa motivation et sa volition lui permettront de persévérer à l'acquisition de nouvelles connaissances. Afin que cet engrenage fonctionne, l'élève doit pouvoir réguler seul son apprentissage. L'auto-évaluation, à travers un processus métacognitif, lui permet de savoir ce qu'il doit traiter pour atteindre l'objectif. Pour appliquer ce schéma de séquence formatrice et d'apprentissage autorégulé, les outils que mettent en avant Dumais (2012) et Lafontaine (2001) sont tout à fait compatibles.

1.2.7 La transposition d'un outil pédagogique

L'exposé est un outil de L1 qui appuie beaucoup d'objectifs d'apprentissages (PER). Il est cependant faiblement examiné en L2 (PER). Cela nous semble pourtant être un outil adéquat, car il est potentiellement capable de développer des compétences essentielles pour la L2, telles que la voix, la communication verbale et non verbale et l'organisation du discours. Développer en classe les savoir-faire qui permettent l'élaboration d'un exposé afin d'atteindre une production finale prend un temps

considérable sur les leçons et le reste du programme. Cependant, traiter en classe des savoir-faire pour construire un exposé permet d'acquérir des savoirs au-delà de cette unique production finale et donne sens aux productions des élèves. L'importance du temps consacré à cette séquence devient relative si cette dernière a comme objectif une évaluation formatrice et non formative.

1.2.8 Les objectifs similaires et capacités transversales

Ainsi, c'est à l'enseignant de trouver le moyen de traiter cet aspect de l'oral en L2. Ce présent travail vise à s'inspirer des stratégies développées pour l'exposé en L1, puis à les appliquer dans un contexte de L2. Il est clair que des aspects culturels d'une langue, ici le français comme références de L1, peuvent être inadéquats dans une L2 comme l'allemand ou l'anglais, comme par exemple, la manière « familière » de se saluer. S'inspirer donc d'une méthode de travail destinée à une autre culture pour l'appliquer comme seule référence à une L2 est questionnable. Cependant, l'objectif est d'acquérir des savoir-faire généraux développés par cette méthode et de se familiariser avec des stratégies d'apprentissage. Appliquer une séquence didactique de l'exposé en L1 est faisable en L2 pour atteindre des objectifs pragmatiques. S'il s'agissait de l'unique objectif à atteindre, il est fort probable qu'il s'agirait d'une pratique commune en L2. La compétence pragmatique n'est bien évidemment pas l'unique composante de l'apprentissage d'une langue, l'objectif principal reste la progression du niveau de cette langue.

Finalement, qu'il s'agisse de l'exposé en L1 ou de l'expression orale en continu en L2, les critères, les stratégies et les savoir-faire permettant d'atteindre l'objectif fixé par l'enseignant doivent être traités en classe. Cela permet une mise en pratique d'un processus de travail, mais aussi une progression du niveau de l'élève et donc un apprentissage (Dumais, 2012).

1.2.9 La question de recherche et les hypothèses

En réalisant une séquence didactique de l'oral qui exploite principalement le travail par atelier, je cherche à répondre à la question de recherche suivante : **quelle est l'efficacité de réaliser une « séquence formatrice » sur l'exposé en L2 ?**

À travers ce dispositif d'évaluation formatrice d'après les travaux de Huart (2017), Dumais (2012) et Lafontaine (2001), l'enseignante va concentrer le travail sur 4 hypothèses. Premièrement, une analyse à propos de la pertinence de l'outil de l'exposé en L2 aura lieu. Est-il nécessaire de consacrer du temps pour travailler des critères, tels que le non verbal et la voix en classe ? Est-ce que ces critères ne sont-ils pas déjà traités en L1 ? Ainsi, l'enseignante vérifiera si **l'élève a déjà des connaissances suffisantes pour traiter un exposé**. Deuxièmement, est-ce que cet objectif de discours continu répond-t-il à un

besoin de l'élève ou est-ce que l'élève ne ressent pas la nécessité d'y consacrer du temps ? Quel est son ressenti face à la prise de parole devant la classe ? Avec des observations sur ces questionnements, une vérification se fera sur le fait que **l'élève considère favorablement l'outil de l'exposé.**

Troisièmement, lors de cette séquence didactique personnalisée, une analyse pourra également se porter sur la langue seconde. Est-ce une activité réellement utile dans une branche de langue seconde ? Permet-elle d'évoluer le niveau de la langue ? Les élèves ont-ils suffisamment travaillé la langue ou a-t-elle été mise de côté ? Il sera ainsi vérifié que **l'outil de l'exposé est utilisable dans une langue seconde.** Finalement, les questionnements sur l'utilité et la faisabilité d'une séquence « idéale » d'évaluation formatrice et d'apprentissage autorégulé, où l'élève est motivé et persévérant dans son travail en classe, pourront être vérifiés. Ils répondront à l'hypothèse que **cette séquence est utile et faisable en classe.**

2 Méthodologie

Globalement, cette recherche de type mixte a pour objectif de voir si la séquence didactique destinée à une L1 porte également ses fruits dans un enseignement de L2. Il s'agit d'une séquence didactique qui traite séparément chaque critère attendu dans une présentation orale par un élève. Elle inclut différents outils, tels qu'une « grille progressive » ainsi qu'une « grille d'évaluation » complétée par les pairs. Mon travail comporte deux parties : une première de type quantitatif et une seconde de type qualitatif. Dans un premier temps il s'agira d'évaluer les connaissances des élèves à propos des présentations orales et leurs critères grâce à un pré-test. Suivra l'application de la séquence didactique adaptée au niveau de la classe. Cette partie sera appréciée de manière qualitative, c'est-à-dire à l'aide de mes observations sur le fonctionnement du dispositif. Finalement, le même type de test effectué en tant que pré-test sera appliqué a posteriori de la séquence et pourra ainsi permettre une comparaison des connaissances des élèves et montrer une évolution, voire une progression.

2.1 Le lieu

La recherche se déroulera dans le canton du Jura, au Collège de Delémont. Une classe de 17 élèves de 9H prendra part au dispositif lors de leurs leçons d'allemand. Cette branche a été choisie du fait qu'il s'agit de la L2 qui bénéficie de plus de leçons par semaine. En 9H, 3 leçons hebdomadaires sont dispensées aux élèves. Cette classe comprend 10 filles et 7 garçons de niveau A.

2.2 L'échantillon

« Choisir » l'échantillon à analyser pour cette recherche a été délicat. Plusieurs manières de le constituer de manière aléatoire, structurée ou représentative aurait fait sens. L'ensemble des élèves ont finalement été choisis. La classe est plutôt hétérogène. Deux élèves sont de langue maternelle allemande et ressentent ainsi cet enseignement de L2 comme L1. D'autres élèves n'ont pas la même facilité face à l'apprentissage de la langue et se trouvent dans un niveau particulièrement bas de la L2. Se focaliser ainsi sur 4-6 élèves avec des niveaux très hétérogènes, permettrait à l'analyse de pointer sur des détails précis, notamment si certains critères d'expression orale, ont le même effet sur des élèves différents. Pour donner du sens aux ateliers formatifs et à la séquence didactique, où la classe entière participera, les 17 élèves composeront l'échantillon pour ce travail.

2.3 La démarche méthodologique

Pour réaliser un tel dispositif et avoir de la matière pertinente à analyser, je procède en trois étapes :

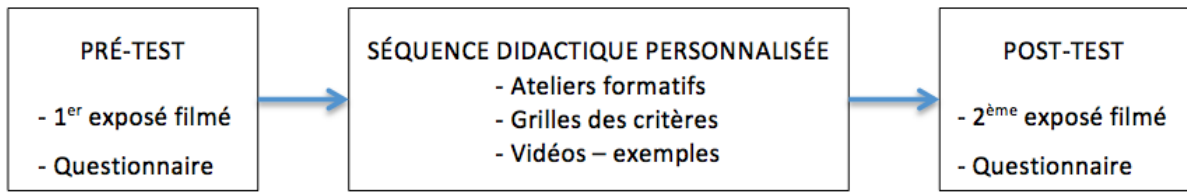


Figure 4: démarche méthodologique de cette recherche

Un pré-test est réalisé afin de déceler les connaissances des élèves et ainsi poser un point de départ. La séquence didactique est ensuite préparée en prenant en compte les besoins des élèves et en recourant à divers outils, tels que grille d’auto-évaluation, grille d’évaluation par les pairs et vidéos – exemples. Puis, un post-test est effectué afin d’établir le niveau atteint par les élèves au terme de la séquence. Une analyse sur l’évolution du niveau de l’oral des élèves pourra ainsi avoir lieu entre un point de départ, le pré-test, et un point final, le post-test.

2.4 Le pré-test

Cette étude se déroule de la manière suivante. Premièrement, un devoir a été demandé aux élèves en guise de pré-test. L’enseignante a « recréé » la situation stressante en annonçant aux élèves de faire un exposé, qui aura lieu 3 semaines plus tard sur le thème de l’école, vocabulaire traité en classe. L’unique critère donné a été celui de la durée de l’exposé, pour leur donner au minimum un ordre de grandeur du travail à produire. Il a été demandé aux élèves de parler pendant 3 minutes. Cette durée a été choisie par l’enseignante dans le but d’obtenir suffisamment de matière à analyser. Pour ne pas répondre aux questions des élèves et éviter de les mettre sur la piste des critères attendus et ainsi « fausser » le pré-test, la seule réponse donnée par l’enseignante était : je suis en train de tester vos connaissances, je ne peux pas vous aider. Le pré-test a été évalué trois semaines après, le 5 octobre 2018. Pour des questions de temps, une première partie de la classe a présenté ce jour-là. Les 7 derniers élèves sont passés le 23 octobre, soit après les vacances d’automne. L’ordre de passation n’avait pas été communiqué aux élèves pour s’assurer que chacun bénéficie du même temps de préparation. Le pré-test s’est déroulé de la manière suivante : à tour de rôle, les élèves exposaient leur présentation. Placé face à la classe et à la caméra, l’élève prenait la parole et présentait son travail élaboré à la maison. À la suite de sa passation, l’élève recevait un questionnaire auquel il devait répondre attentivement. Le questionnaire (cf. annexe D) ne permet pas uniquement à l’enseignante de soutenir ses observations lors du visionnage des vidéos, mais aussi d’adapter la séquence didactique qui suivra, au niveau de la classe. Avec ces observations, des compétences encore non acquies par les élèves ont pu être décelés. Le modelage de la séquence didactique s’est donc fait plutôt simplement. Si un critère n’était pas totalement compris et mis correctement en pratique par toute la classe, un

moment lui était destiné dans la séquence afin d'en discuter avec la classe et laisser le temps à cette dernière de se l'approprier.

2.5 La description de la séquence

Durant cinq mois l'outil de l'exposé a pris forme en classe. La manière de travailler avec des grilles progressives, le besoin de travailler l'évaluation par les pairs ainsi que la nécessité de travailler par ateliers formatifs ont été retenus. Pour donner plus de sens à cette séquence sur un long terme, je voulais pouvoir l'intégrer au programme scolaire « ordinaire », en continuant de travailler parallèlement des unités imposées. Il s'agissait de ne pas perdre de vue d'autres objectifs du PER à atteindre durant le semestre, tout en y ajoutant l'objectif du discours continu dans le programme. Aussi, l'outil de l'exposé n'a pas été omniprésent durant cinq mois de cours, mais il a été traité sous forme de petits apports hebdomadaires lorsque les activités étaient favorables. Ainsi, différents thèmes étaient abordés à travers diverses compétences (écoute, écrit, lecture et oral). À l'utilisation de textes, une quinzaine de minutes de plus étaient accordées à la fin de l'activité pour exercer les critères des grilles mises à disposition. Il leur était donc demandé d'employer le texte et de mettre en pratique les différents critères des grilles afin de se les approprier. Par groupe de 3-4, les élèves travaillaient sous forme d'ateliers formatifs (chapitre 2.5.2). À l'aide de matériel, tel qu'une grille d'auto-évaluation (chapitre 2.5.1), une grille d'évaluation par les pairs (chapitre 2.5.4), mais aussi des vidéos-exemples (chapitre 2.5.3), les élèves pratiquaient et amélioraient leurs points faibles, en collaborant entre eux. En partageant leurs connaissances, ils ont enrichi leur expérience sur la manière de tenir un discours continu devant un public.

Arrivée à la fin de la séquence, c'est le critère de la langue qui a été particulièrement mis en avant. Les élèves ont dû réfléchir à l'élaboration d'un nouvel exposé et leur intérêt s'est porté sur la nécessité de connaître des expressions « types » pour structurer un discours. Toute une leçon a été consacrée à l'acquisition d'un vocabulaire spécifique au discours. Différentes expressions, telles que « *aujourd'hui, je vais vous présenter – Voici – Ensuite – Sur cette image vous voyez – Je termine avec – etc.* ». Une ultime leçon leur a été octroyée avant les exposés finaux, le post-test, afin de travailler principalement seuls, tous les ateliers dont ils avaient besoin. Avec leur propre texte, les élèves ont peaufiné leur vocabulaire, revu leur posture, exercé la prononciation, tout en demandant conseil à leurs camarades.

2.5.1 L'utilisation de la grille progressive d'auto-évaluation personnalisée

En reprenant la grille progressive de Dumais (2012), je l'ai modifiée pour mettre en avant les critères que je voulais traiter en classe. Ainsi, la grille comprend cinq domaines avec chacun deux à trois critères

spécifiés (cf. annexe C). L'élève l'utilise ensuite lorsqu'il pratique les différents domaines et, à l'aide de sa vidéo et des commentaires de ses camarades, peut s'autoévaluer et avoir un suivi de sa progression.

La première approche avec cette grille s'est faite à la suite du pré-test. Une leçon entière a été consacrée au visionnage de leur vidéo. Par petit groupe, les élèves se sont vu octroyer leur vidéo ainsi que la grille progressive. L'atelier de ce jour était de se familiariser avec les différents critères et de les identifier sur leur vidéo. Le choix de travailler en petit groupe a été nourri par la suite des activités qui se faisait également en ateliers formatifs de 3 à 4 élèves. De plus, analyser sa performance avec d'autres camarades est un exercice en soi qui demande beaucoup d'efforts. C'est pourquoi, les vidéos n'ont jamais été utilisées en plénum, mais toujours par groupe de 3 à 4 élèves. À chaque fois qu'il était utile de travailler en groupe afin d'avoir différents retours sur leur manière de parler, les mêmes groupes étaient formés pour qu'un suivi dans les commentaires se fasse, qu'une complicité et une aisance se créent.

Les réactions des élèves lors de cette leçon ont été très fortes. Se voir tenir un discours face à un public, pour la première fois pour la plupart d'entre eux, et surtout de se montrer à quelques-uns de leurs camarades, a été une expérience intense. En les voyant si impressionnés, j'ai observé qu'ils avaient compris le sens de traiter en classe certains critères de discours continu. Cette grille progressive a été ressortie à maintes reprises durant les mois qui ont suivi.

2.5.2 Les ateliers formatifs

Chaque critère est travaillé dans un atelier précis. Ces ateliers sont donc choisis par ce qui est nécessaire à travailler en classe et par ce que l'enseignante veut évaluer lors de la présentation finale. Sept ateliers sont définis et traités en classe sur une période de cinq mois. La durée de cette séquence est telle, car les ateliers sont inclus dans le programme scolaire et répétés à plusieurs reprises. De plus, comme l'explique Dumais (2012), il est nécessaire de laisser le temps aux élèves afin qu'ils apprivoisent ce nouvel outil. L'apprentissage de la langue par unités suit son cours et les ateliers viennent se juxtaposer à des moments propices. Un exemple de juxtaposition : À la suite d'un texte traité en classe pour atteindre un objectif de l'unité, ce texte est repris dans l'atelier de « voix et diction » pour permettre à l'élève de travailler son intonation. En adaptation aux ateliers formatifs de Dumais, voici les 7 ateliers pour ce travail :

Atelier formatif 1	Voix : volume et intonation
Atelier formatif 2	Diction : articulation
Atelier formatif 3	Langue 2 : lexique, syntaxe et morphologie
Atelier formatif 4	Discours : pertinence et organisation
Atelier formatif 5	Communication : interaction
Atelier formatif 6	Communication : non-verbal
Atelier formatif 7	Métacognition : évaluer son pair et s'évaluer

L'atelier formatif 1 « Voix » va de pair avec l'atelier formatif 2 « Diction ». En classe lorsque des dialogues sont traités, un temps est consacré au travail de la voix, son intonation et son articulation. Par groupe de 3-4, les dialogues sont joués par deux élèves et écoutés par deux camarades. Des conseils sont donnés par les camarades aux orateurs, puis les rôles s'inversent après plusieurs répétitions. Concernant l'articulation, il est compliqué pour les élèves d'être « expert » sur la bonne prononciation d'un mot. C'est pourquoi cet atelier est d'abord traité en plénum. La classe écoute attentivement un audio du dialogue en ayant le texte sous les yeux puis répète les phrases. Cela leur permet de se concentrer sur l'articulation des mots uniquement. Lorsque la classe a la chance d'être dans la salle d'informatique (une fois par semaine), les élèves s'enregistrent en lisant un petit texte. Ils s'écoutent et se corrigent puis répètent la procédure à plusieurs reprises.

L'atelier formatif 3 « L2 » est particulièrement complexe et implicite. Énormément de petits textes sont produits en classe par les élèves, ce qui amène à une répétition régulière de la structure de la langue. Des modèles de phrases plutôt simples sont utilisés pour les habituer à s'exprimer de manière simple et claire.

L'atelier formatif 4 « Discours » est un atelier basé sur du vocabulaire. Les élèves connaissent une structuration d'un discours simple, grâce à leurs leçons de français. Ce qu'il leur manque est le vocabulaire pour utiliser cette structure d'expression en L2. Diverses activités sont ainsi traitées avec des expressions types de discours, tels que « aujourd'hui je vais vous présenter ... » et « Pour conclure ... ».

L'atelier formatif 5 « Communication » et l'atelier formatif 6 « Communication non verbale » sont traités sous la forme de contre-exemples. Différentes vidéos sont à la disposition des élèves en salle d'informatique. Elles illustrent toujours un même discours, mais en accentuant différents exemples,

bons ou mauvais. Cela permet aux élèves d’imaginer les critères qu’ils leur sont demandés et s’en inspirer pour leur entraînement. Par deux, les élèves visionnent et commentent les vidéos, puis s’en inspirent (ou non) pour s’améliorer. Ces ateliers sont travaillés au minimum par groupe de deux pour permettre aux élèves de se conseiller et d’avoir des retours sur leurs exercices.

L’atelier formatif 7 « Métacognition » ne peut être traité à n’importe quel moment. L’élève qui aimerait évaluer un camarade a besoin d’une production de ce dernier. De plus, pour évaluer de manière adéquate, l’élève doit non seulement connaître, mais aussi avoir compris les critères qui lui permettront de donner des conseils constructifs. Lorsque de mini-exposés sont travaillés en classe pour s’exercer, par groupe, les élèves auditeurs peuvent se pencher sur la manière de conseiller leurs camarades. Cet aspect métacognitif est tout de même traité de manière implicite avec d’autres ateliers. À chaque travail de groupe et lorsque des conseils sont attendus de leur part, les élèves sont obligés de faire appel à leurs connaissances et à formuler un conseil constructif ou à expliquer leur manière de procéder pour atteindre l’objectif en question.

Les ateliers n’ont pas toujours été travaillés de la manière dont le veut la philosophie du travail par atelier. À chaque insertion d’un nouveau critère, l’atelier qui permettait de le traiter était enseigné en plénum et « imposé » à la classe comme simple activité. En revanche l’entraînement des critères s’est fait sous forme conventionnelle de travail par atelier. Des moments de leçons étaient consacrés à plusieurs ateliers à la fois. Cela permettait à l’élève d’exercer les critères d’après ses envies et besoins. Cette manière de procéder permet à l’enseignante de s’assurer en plénum que chaque élève ait compris l’objectif à atteindre et par la suite en atelier, de traiter à son rythme le critère pour améliorer son niveau.

2.5.3 Les vidéos-exemples

Pour imaginer davantage les critères traités lors des ateliers, des vidéos d’exemples à suivre ou non ont été mis à disposition des élèves. Je me suis approchée d’une artiste, Lorena Stadelmann, afin qu’elle puisse réaliser de courtes prises sur les différents critères. Une vingtaine de scènes ont été filmées pour expliciter des critères à suivre ou non. Une leçon complète a été nécessaire pour la présentation des vidéos et de leurs commentaires. La première fois que les vidéos ont été présentées aux élèves, une grande discussion a eu lieu sur leur ressenti face à ces dernières. En observant la vidéo sur la voix et la diction, avec l’exemple d’une voix monotone, les élèves ont compris à quel point il était nécessaire de travailler la voix. Ils ont pu comprendre pourquoi l’intonation de la voix était importante si on voulait tenir un discours devant un public. En effet, en écoutant le contre-exemple, un discours avec une voix

monotone, leur réaction a été telle : « *c'est impossible d'écouter quelqu'un jusqu'au bout comme ça Madame !* ». Puis, ils se sont mis à discuter de leur façon de parler avec leur voisin. Leurs réactions lors du visionnage ont montré qu'ils sous-estimaient l'importance des critères et ont fait preuve de réflexions sur leurs pratiques. En s'éloignant de leur propre vidéo et de celle de leurs camarades, les élèves ont pu être beaucoup plus critique. La manière exagérée, mais parlante des vidéos a rendu les critères suffisamment explicites pour résonner dans leur manière de faire. Afin de mieux construire leurs commentaires sur les vidéos, une nouvelle grille a été présentée. La grille d'évaluation par les pairs.

2.5.4 La grille d'évaluation par les pairs

Après plusieurs semaines, quand la grille progressive d'auto-évaluation est devenue familière, que l'enseignante a décidé d'amener la grille d'évaluation par les pairs (cf. annexe C). Jusqu'à présent, les cases concernant la métacognition avaient été laissées de côté, afin de laisser le temps aux élèves de se concentrer uniquement sur des critères plutôt concrets. Pour présenter la grille, l'enseignante s'est munie d'une vidéo-exemple et a demandé à la classe de la commenter. Les réponses ont été « *c'est bien ; elle parle bien ; elle ne se tient pas trop bien ; les gestes ne sont pas trop bien ; etc.* » L'enseignante leur a montré que leurs idées de bases étaient correctes, mais qu'ils manquaient de précisions dans leurs propos afin d'aider la protagoniste à s'améliorer. En simplifiant au mieux le mot métacognition, l'enseignante leur a expliqué que pour commenter le travail d'un camarade, il faut savoir de quoi on parle. En se basant sur son propre travail, son savoir et sa manière de procéder, il était plus facile à l'élève d'aider son camarade à s'améliorer en lui donnant des conseils. À l'inverse, l'élève peut aussi mettre en avant les points forts d'un camarade et essayer de les intérioriser pour parfaire sa propre pratique. Afin qu'ils se posent les bonnes questions, cette grille leur a été transmise et utilisée en lien avec la grille de progression. Avant de se lancer dans la formulation de critiques, l'enseignante a présenté quelques vidéos d'exemples et de contre-exemples, pour énoncer en plénum quelques critiques constructives et mettre chaque élève dans une dynamique adéquate : donner des conseils et non juger son camarade.

Lors de la première utilisation de cette grille, avec des petits textes et par groupe, les commentaires des élèves ont été pour la première fois, plus clairs et spécifiques. Ils pointaient correctement une faille d'un camarade en le conseillant pour s'améliorer : « *là tu bouges un peu trop quand tu parles... peut-être que si tu mets tes pieds à plat ça irait mieux* ». Cette leçon a été une des meilleures, car les élèves savaient de quoi ils parlaient, ont compris ce qu'ils devaient relever et ce qui était attendu d'eux.

2.6 Le post-test

Une fois la séquence terminée, les élèves ont présenté un 2^{ème} exposé. Cette fois-ci, tous les critères sont connus et compris des élèves. Un exposé de 3 minutes sur le thème de la famille leur est demandé. Les 28 et 29 mars, les élèves repassent devant leurs camarades et la vidéo : les exposés « version 2 » ont eu lieu. Le déroulement des deux leçons s'est passé comme lors du pré-test, afin d'avoir des situations les plus similaires possibles. L'ordre de passation n'était pas donné et tous les élèves étaient prêts le 28 mars. Tirés au sort, 10 élèves sont passés ce jour-là, puis 6³ le lendemain. Avant de commencer, tous les élèves ont reçu la grille d'évaluation par les pairs. À tour de rôle, deux élèves étaient désignés pour évaluer leur camarade. Caméra enclenchée, la première présentation a débuté. Dès les premiers instants, l'enseignante a pu sentir le calme et le respect dont chaque auditeur faisait preuve face à l'orateur, ce qui n'avait pas du tout été observé lors du pré-test. La présentation terminée, l'élève recevait un questionnaire similaire au premier (cf. annexe E), afin de récolter ses ressentis. Tout comme au pré-test, les vidéos des représentations et les questionnaires de chacun permettent de soutenir les observations faites par l'enseignante et concèdent des éléments à analyser.

³ Une élève était malade cette semaine-là. Étant donné que l'analyse des résultats était imminente, son pré-test a été retiré des résultats. Ainsi l'analyse s'est faite sur 16 questionnaires de pré-test et 16 de post-test.

2.7 Les apports

La séquence a pu être totalement personnalisée grâce aux observations faites lors du pré-test pour répondre aux besoins de la classe, tout en gardant les procédures que proposent Dumais (2012) et Lafontaine (2001). Le pré-test est non seulement utile pour évaluer la progression des élèves, mais permet aussi de poser un cadre adéquat à la formation qui suivra en classe.

Évaluer les élèves après avoir mis en place la séquence personnalisée a permis de fournir des résultats à analyser. À l'aide des différents outils, grilles et vidéo-exemple, les critères prenaient sens et les élèves comprenaient ce qui était attendu de leur part. Travailler par atelier a permis à chacun de bénéficier des connaissances de ses camarades. Cela lui a permis aussi de réfléchir à sa propre pratique et de s'améliorer par une remise en question. Au total, une leçon et demie a été consacrée pour le pré-test ainsi qu'une demi-leçon pour la présentation de la grille progressive d'auto-évaluation. À raison de 15-25 minutes par semaine de pratiques en groupe, trois leçons complètes ont été consacrées au travail par atelier. Une leçon entière a été employée pour traiter les vidéos-exemples ainsi que la grille d'évaluation par les pairs. Une leçon a été dédiée au vocabulaire de discours pour son acquisition. Puis, une ultime leçon de préparation a été menée avec tout le matériel à disposition. Pour finir avec, à nouveau, une leçon et demie de présentations, le post-test. En rassemblant ces heures, 9 leçons et demie ont permis la réalisation de cette séquence, adaptée pour ma classe et intégrée dans le programme.

L'enseignante avait une posture d'accompagnante lors des activités. Elle encourageait les élèves à persévérer dans leur travail.

2.8 Les limites

Lors d'une première observation, afin d'affiner la séquence didactique, il m'a semblé que tous les critères devaient être repris en classe. Certains élèves avaient, certes, de manière générale, « mieux » présenté que d'autres camarades. Cependant, d'après le questionnaire, ils n'avaient pas l'air d'être conscients de leurs points forts, tels que la diction. À l'inverse, d'autres élèves pointaient des critères précis dans leur questionnaire, comme le fait de ne pas « lire son exposé ». Toutefois, ils ne m'ont pas convaincue lors de leur passation, ce qui m'a incitée à programmer du temps pour que finalement chaque critère soit présent sur ma grille.

Malheureusement, tous les critères qui façonnent un exposé n'ont pas pu être pris en compte. Toute la partie « supports » a été mise volontairement de côté. Par contrainte de temps, l'enseignante n'a pas voulu consacrer un moment en classe pour l'élaboration d'un diaporama.

Bien que le travail en classe ait duré 5 mois, la contrainte de temps est une des limites principales. En effet, comme l'entend Dumais (2012), pour que la séquence soit totalement personnalisée, il faudrait qu'elle progresse au rythme des élèves. Lors de cette recherche, c'est l'enseignante qui donnait le pas, car le travail devait aboutir en mai 2019. Une deuxième contrainte a été le programme scolaire. D'autres thématiques ainsi que d'autres objectifs doivent être pris en compte pendant l'année, ce qui ne permet pas de traiter les ateliers formatifs de la meilleure des manières et aussi souvent que souhaité.

2.9 Les outils de recueil des données

Afin de recueillir des données tant quantitatives que qualitatives, plusieurs outils ont été utilisés. Lors des pré-tests, c'est un questionnaire qui a permis le recueil de données quantitatives. Pour les données qualitatives, c'est la vidéo et les observations de l'enseignante qui ont été exploitées. Pour récolter les données du post-test, la démarche a été identique. L'utilisation d'un questionnaire a été nécessaire pour la récolte et la comparaison des résultats quantitatifs. Une légère adaptation a été requise pour les questions du questionnaire 2, car l'élève avait acquis de l'expérience. Les deuxièmes vidéos des élèves ont, quant à elles, permis de compléter les observations faites par l'enseignante afin de traiter des résultats qualitatifs. Durant la séquence, les données rassemblées ont été à caractère qualitatif, du fait qu'il s'agissait des observations de l'enseignante, faites sur les réactions des élèves et le fonctionnement des activités.

Au total, 32 questionnaires, 32 vidéos et 9 leçons d'observations ont été nécessaires pour recueillir les données et analyser les résultats.

3 Résultats

Au total, plus de 40 graphiques ont été réalisés grâce aux questions des pré- et post-test. Comme quatre hypothèses ont été mises en avant dans la problématique, il a fallu tout d'abord trier toutes les questions afin que chacune puisse être traitée avec l'hypothèse adéquate. Ainsi 13 graphiques ont aidé à vérifier l'hypothèse A « l'élève a déjà des connaissances suffisantes pour traiter un exposé ». 10 graphiques ont vérifié l'hypothèse B « l'élève considère favorablement l'outil de l'exposé ». 9 graphiques traitaient l'hypothèse C « l'outil de l'exposé est favorable à l'acquisition d'une langue seconde ». Puis 15 graphiques ont permis la vérification de l'hypothèse D « cette séquence est utile et faisable en classe ».

3.1 Présentation des résultats

3.1.1 Hypothèse A « l'élève a déjà des connaissances suffisantes pour traiter un exposé »

Avec les graphiques suivants, l'enseignante cherche à savoir si l'élève a des connaissances suffisantes pour traiter un exposé. Si c'est le cas, l'élève arrivera à mettre en avant des critères utiles et pertinents à la mise en pratique d'un exposé. 6 questions du pré-test sont identiques à celles du post-test, ce qui permet de les comparer entre elles et d'en observer l'évolution. Voici les questions et leurs graphiques :

1. « D'après toi, quels seraient les points forts de ta production ? ».

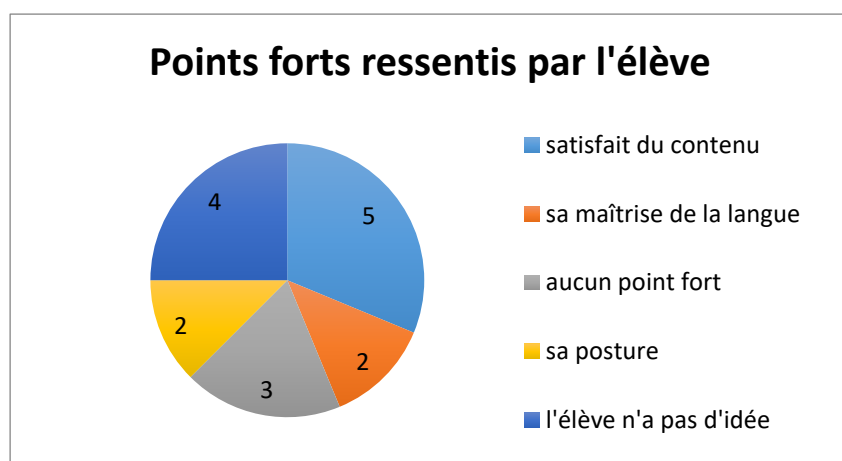


Figure 5: graphique n°1

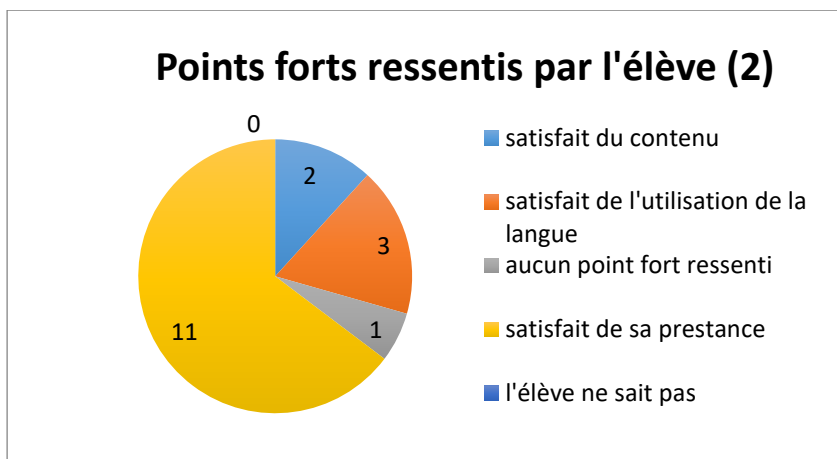


Figure 6: graphique n°2

Lors du pré-test, la moitié des élèves a su énoncer un critère utile à la réalisation de l'exposé. Après la séquence, c'est près de la totalité des élèves qui arrive à mettre en avant différents critères d'exposé.

2. « D'après toi, quels seraient les points faibles de ta production ? »

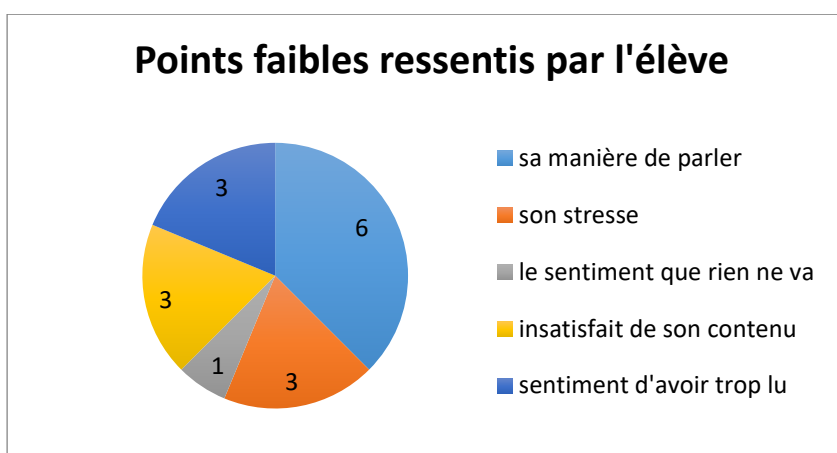


Figure 7: graphique n°3

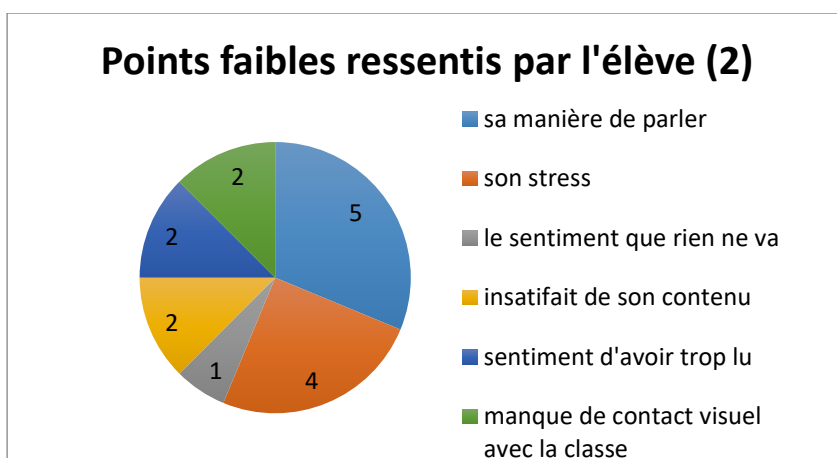


Figure 8: graphique n°4

Tous les élèves arrivent à énoncer des critères pertinents à l'exposé. Après la séquence, le même ordre de grandeur reste observable. Un critère s'ajoute à la liste : le manque de contact visuel avec la classe.

3. « Quelle a été ta démarche de préparation à la maison ? »

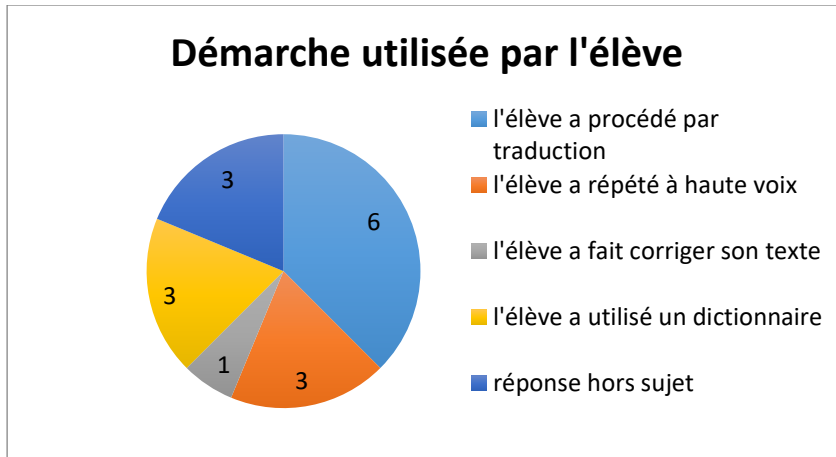


Figure 9: graphique n°5

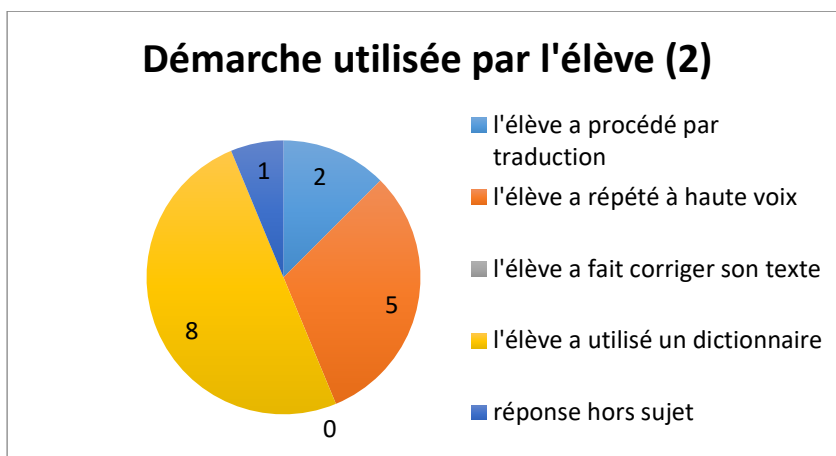


Figure 10: graphique n°6

Avec ces graphiques, on remarque qu'un peu plus d'un tiers des élèves passe par de la traduction pour produire son discours. La tendance s'inverse au post-test et c'est la moitié des élèves qui utilise un dictionnaire pour pondre son discours, sans passer par la case « traduction ». Les réponses hors sujet ont diminué avec le post-test, mais n'ont pas complètement disparu. Il s'agit peut-être du fait que leurs connaissances ont augmenté.

4. « Après ton passage, quels sont les éléments supplémentaires que tu aurais dû travailler à la maison? »

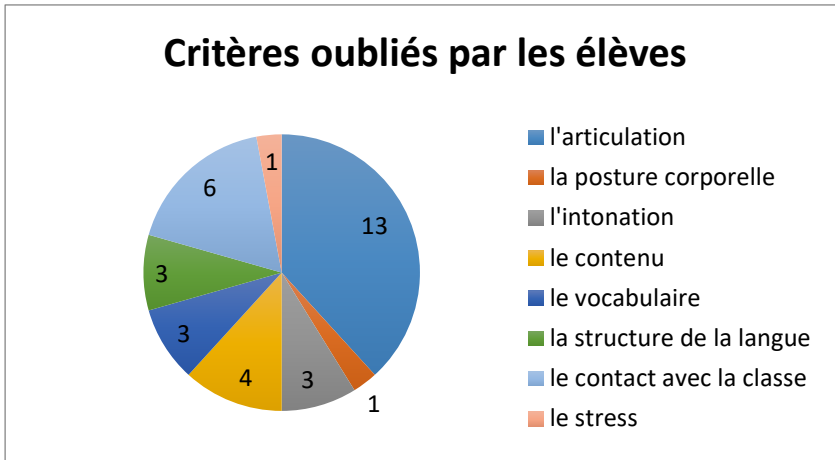


Figure 11: graphique n°7

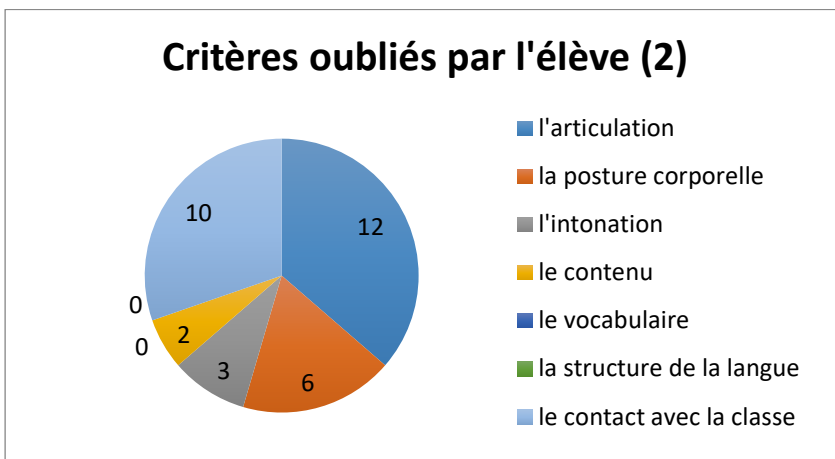


Figure 12: graphique n°8

En énumérant tous les critères, l'enseignante aide l'élève à avoir une vue d'ensemble sur les critères des exposés. Il est remarqué que chaque critère a au moins été cité une fois par un élève, avec une préférence pour la diction. Après la séquence, ce sont les critères « non verbal » qui prennent le dessus. On remarque sur le 2^{em}e graphique que moins de critères ont été oubliés.

5. « De manière générale, commente la production d'un de tes camarades. »

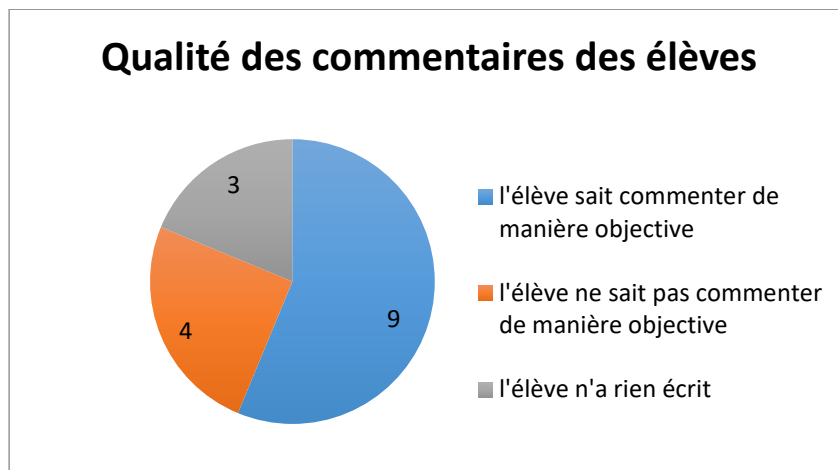


Figure 13: graphique n°9

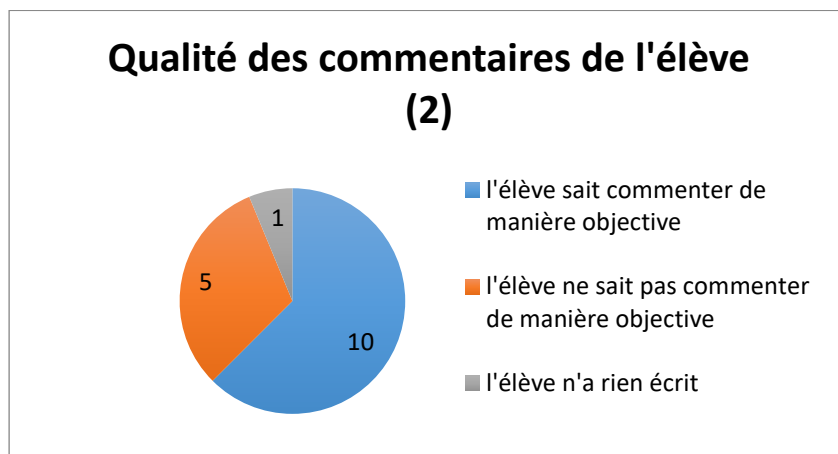


Figure 14: graphique n°10

Plus de la moitié de la classe arrive à rédiger un commentaire objectif sur la production d'un autre élève. Pour le post-test, les proportions restent quasi identiques.

6. « Quel serait le premier conseil que tu lui donnerais pour qu'il s'améliore ? »

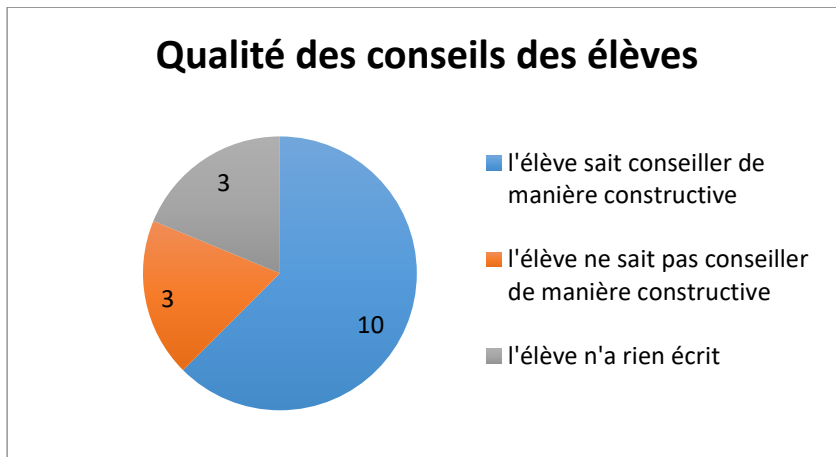


Figure 15: graphique n°11

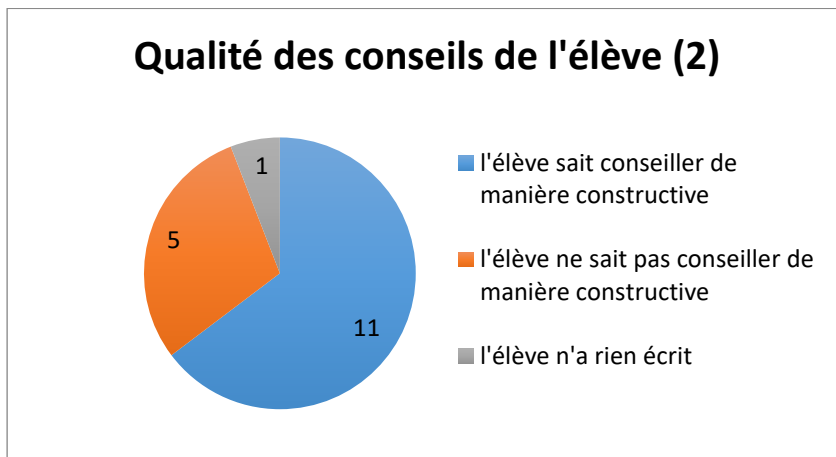


Figure 16: graphique n°12

Plus de la moitié de la classe sait donner des conseils de manière constructive. Pour le post-test, plus d'élèves ont essayé de formuler des conseils.

7. « Qu'aimerais-tu apprendre si un tel dispositif (séquence) était mis en place ? »

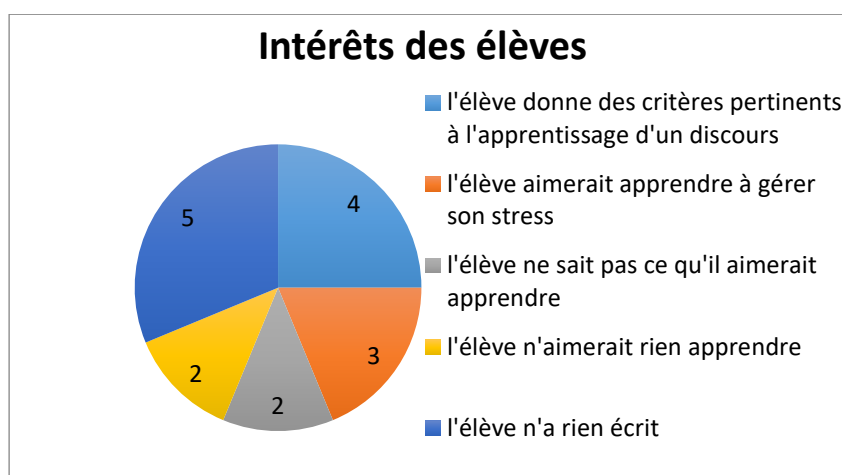


Figure 17: graphique n°13

Dans ce dernier graphique, il est observable que 7 élèves savent ce qu'ils aimeraient apprendre. 4 élèves ne savent pas ce qu'ils aimeraient apprendre ou ne veulent pas apprendre et tout de même 5 élèves n'ont rien écrit.

3.1.2 Hypothèse B « l'élève considère favorablement l'outil de l'exposé »

Sans prendre en compte les connaissances et les capacités déjà acquises de l'élève, l'enseignante a cherché à connaître l'opinion de l'élève à propos de l'exposé. Est-ce qu'avec son expérience il conçoit de l'intérêt à cet outil. Est-ce que l'élève reconnaît les qualités d'un tel outil ? En analysant son point de vue, l'enseignante saura si l'élève est ouvert et motivé à l'apprentissage, ou si le challenge de lui faire comprendre l'importance du discours continu sera d'autant plus conséquent. 7 questions et 11 graphiques permettront de faire émerger la tendance générale face à l'exposé dans cette classe.

8. « Quel est ton premier sentiment après cette première expérience ? »

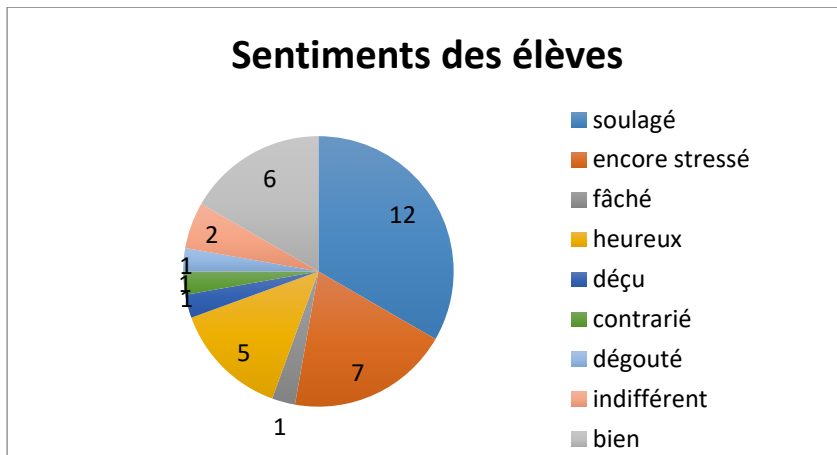


Figure 18: graphique n°14

9. « Quel est ton premier sentiment après cette deuxième expérience ? »

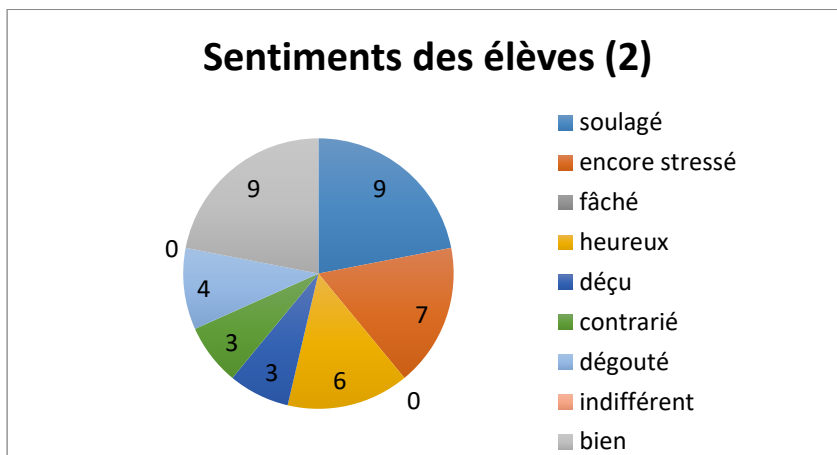


Figure 19: graphique n°15

À la fin du premier passage, on peut observer que la plupart des élèves se sentent soulagés, bien, mais encore stressés. Une minorité éprouve des sentiments négatifs. À la fin du deuxième passage, on observe toujours le même trio en tête ; la plupart des élèves se sentent soulagés, bien, mais encore stressés. Les sentiments négatifs restent une minorité, mais sont tout de même plus importants qu'au premier passage.

10. « Aimes-tu prendre la parole devant la classe de cette manière ? Pourquoi ? »

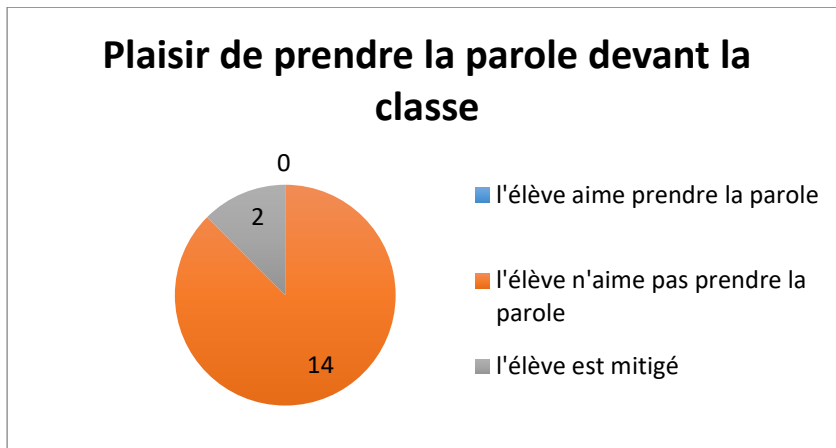


Figure 20: graphique n°16

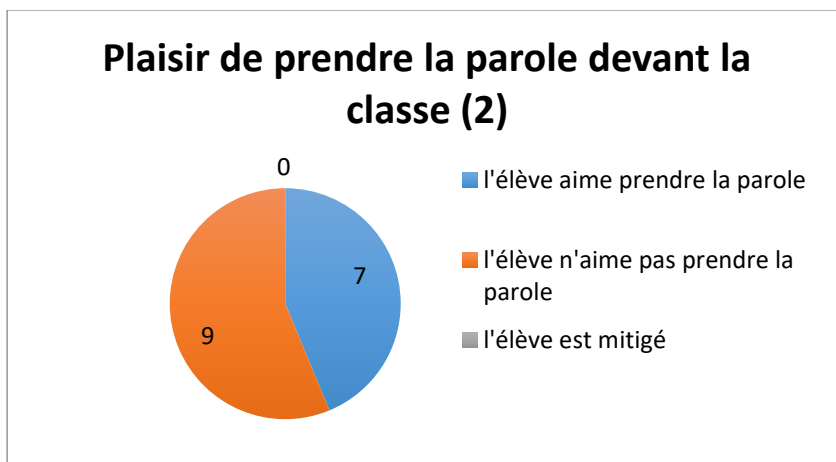


Figure 21: graphique n°17

Lors des premières présentations, 14 élèves sur 16 affirment ne pas aimer prendre la parole devant la classe. Deux élèves sont mitigés. Lors des deuxièmes présentations, plus aucun élève n'est mitigé et 7 élèves sur 16 aiment prendre la parole devant la classe.

11. « As-tu appris à l'école à prendre la parole devant la classe ? Si oui, décris ton expérience. »

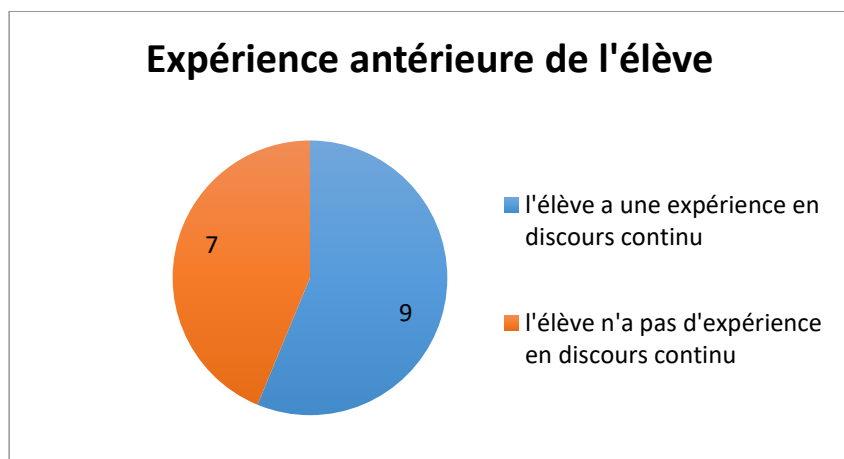


Figure 22: graphique n°18

Avec ce graphique, il est remarqué que 9 élèves sur 16 ont déjà pris la parole devant la classe.

12. « Aimerais-tu apprendre à prendre la parole devant une classe à l'école ? Pourquoi ?

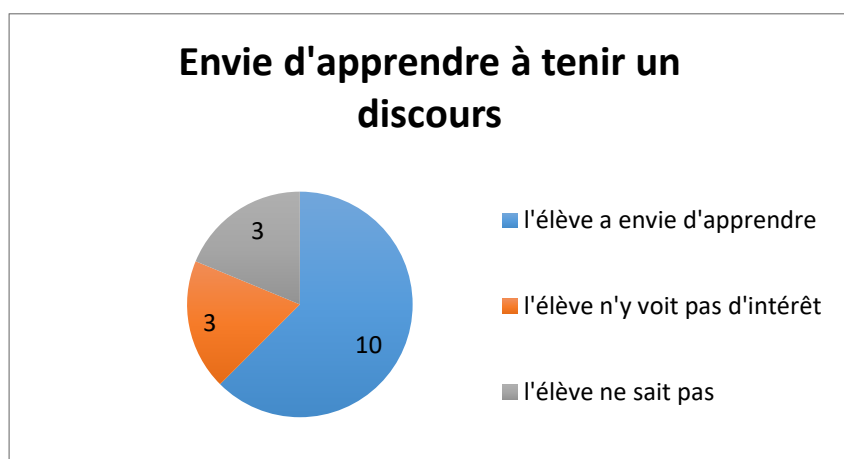


Figure 23: graphique n°19

Avec ce graphique, la majorité des élèves montrent qu'ils sont ouverts à l'apprentissage. Trois élèves sur 16 restent tout de même indécis.

13. « Exprime ton niveau de confiance en toi face à cette prise de parole devant la classe. »

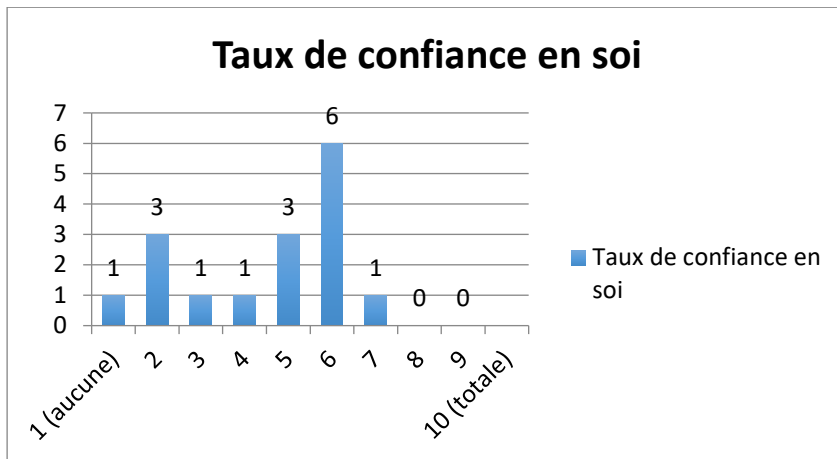


Figure 24: graphique n°20

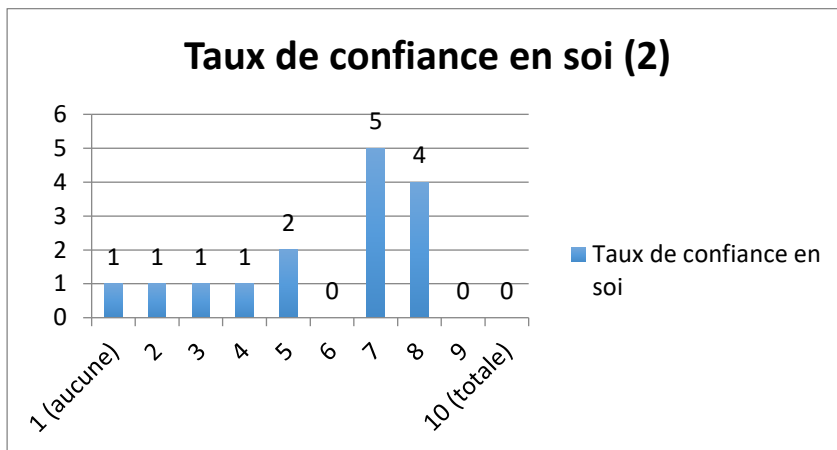


Figure 25: graphique n°21

Le niveau de confiance en soi est disséminé. Une tendance se lit entre 5 et 6 sur 10. Aucun n'élève ne dépasse le niveau de 7 sur 10 au pré-test. Lors du post-test, la tendance a légèrement augmenté, se trouvant entre 7 et 8 sur 10. Moins d'élèves que lors du pré-test se trouvent en bas de l'échelle.

3.1.3 Hypothèse C « l'outil de l'exposé est favorable à une langue seconde »

À travers cinq questions, dont 9 graphiques et le visionnage des vidéos, l'enseignant essaye d'évaluer l'utilité de cet outil en L2. En effet, si autant de temps est consacré à traiter l'exposé, mais qu'aucune des finalités de la séquence n'a tout de même pas aidé à améliorer le niveau de langue de l'élève ; traiter l'exposé en L2 perdrait tout son sens.

14. « Exprime ton niveau d'aisance à parler allemand. »

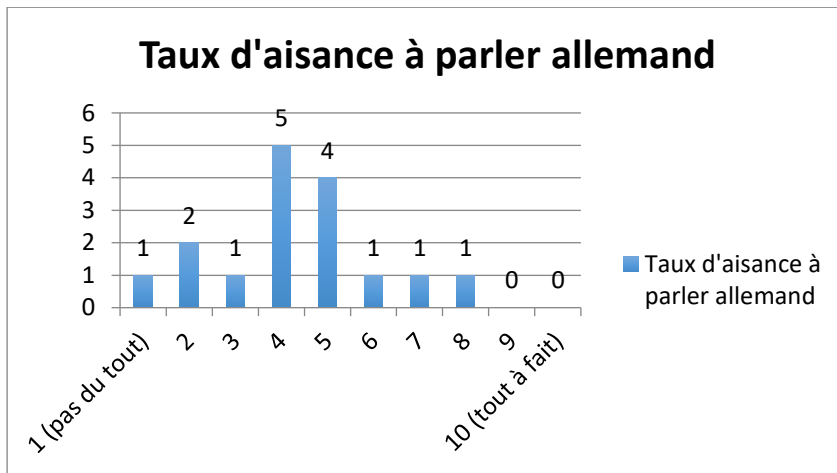


Figure 26: graphique n°22

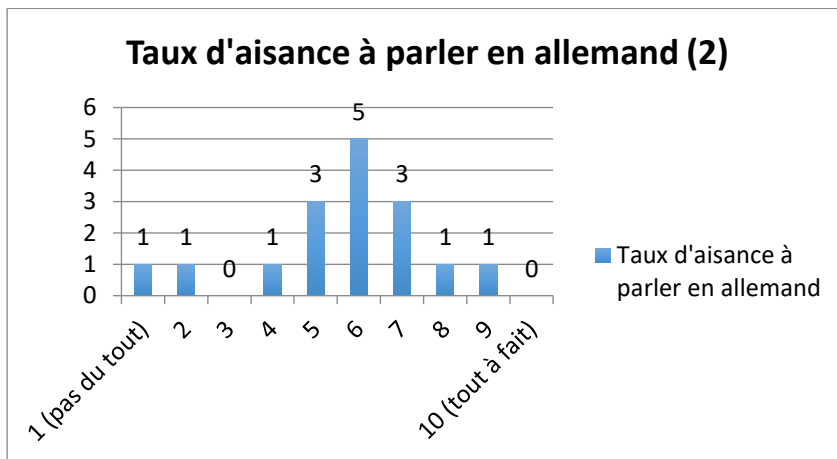


Figure 27: graphique n° 23

Lors du pré-test la tendance est plutôt entre 4 et 5. En bas de l'échelle, 4 personnes s'y sont positionnées. Lors du post-test une très légère progression est visible. Plus que 2 élèves se placent en bas de l'échelle et la moyenne se trouve entre 5 et 7.

15. « Qu'est-ce qui était le plus dur pour toi par rapport à la langue ? »

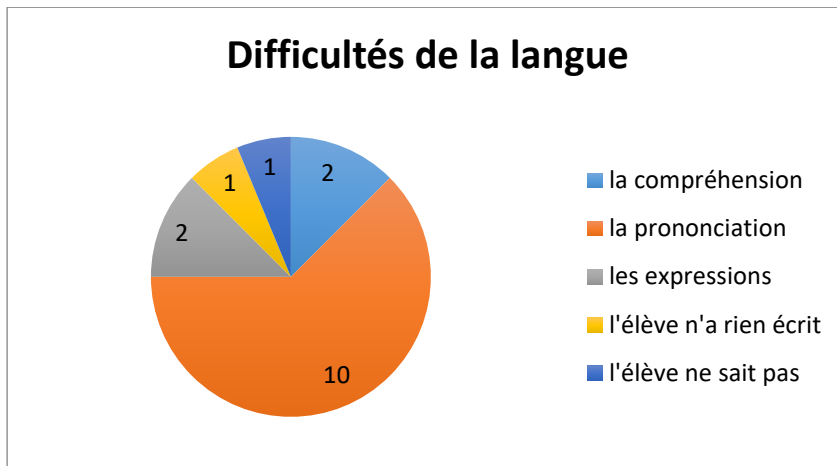


Figure 28: graphique n°24

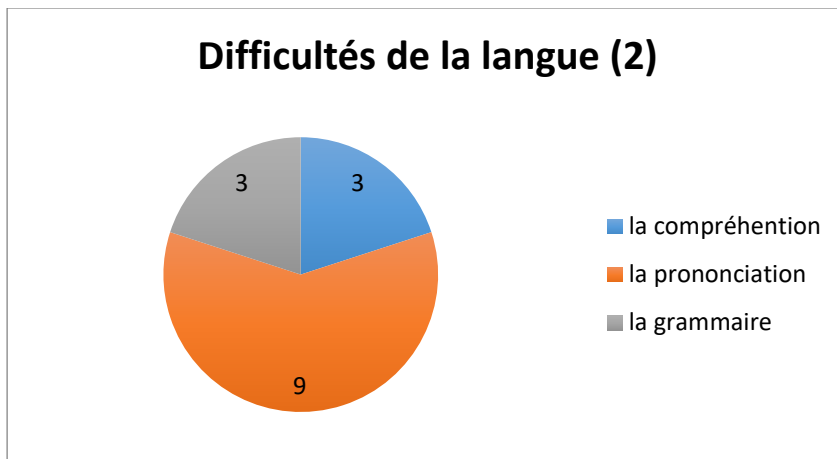


Figure 29: graphique n°25

Également avant comme après la séquence, la compréhension ainsi que la prononciation restent des domaines toujours autant compliqués pour les élèves. En revanche les expressions ne sont plus une difficulté en soi lors du post-test, mais la grammaire en est devenue une.

16. « Qu'est-ce qui était le plus facile pour toi par rapport à la langue ? »



Figure 30: graphique n°26

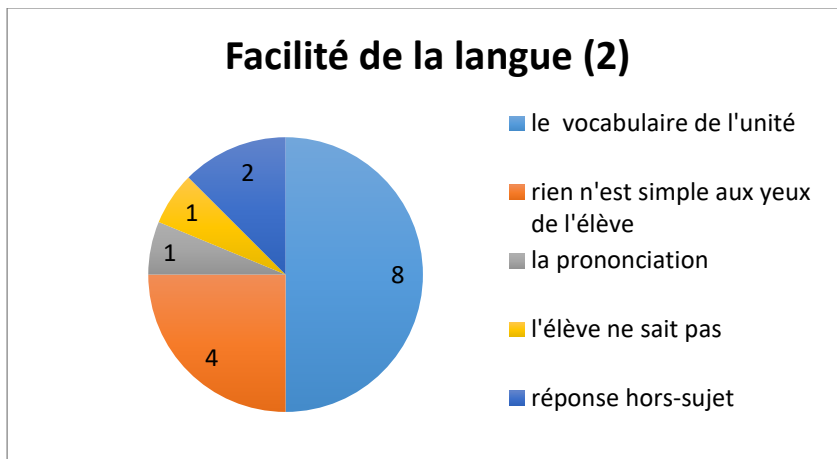


Figure 31: graphique n°27

La moitié de la classe reconnaît la facilité du vocabulaire presque autant lors du premier passage que lors du deuxième. En revanche, la même proportion d'élèves ne trouve toujours rien de simple dans la langue lors du deuxième passage.

17. « Apprends-tu par cœur les phrases en allemand ? »

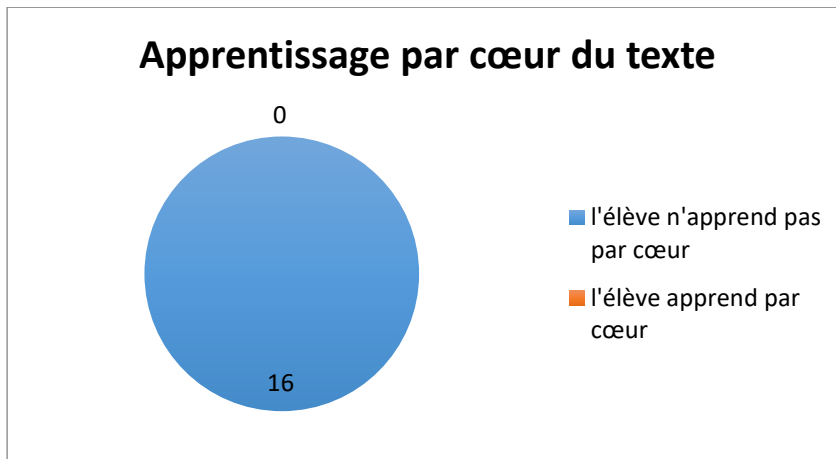


Figure 32: graphique n°28

La totalité des élèves n'apprend pas son discours par cœur.

18. « Penses-tu qu'apprendre des phrases en allemand est essentiel ? »

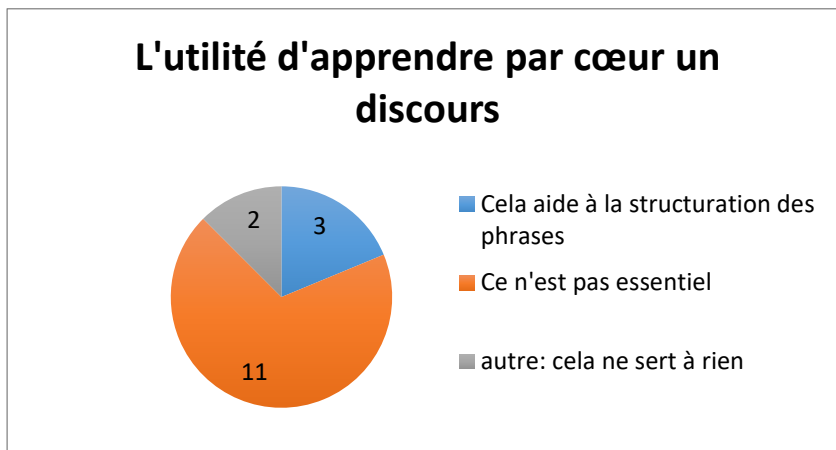


Figure 33: graphique n°29

Pour la majorité des élèves, ce n'est pas essentiel d'apprendre par cœur des phrases en allemand.

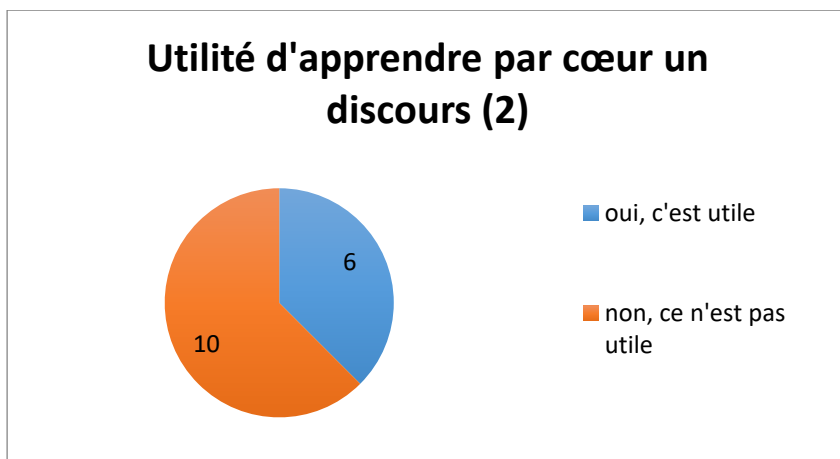


Figure 34: graphique n°30

Les avis ont évolué, 6 élèves sur 16 voient une utilité à l'apprentissage par cœur de phrases en allemand.

3.1.4 Hypothèse D « cette séquence est utile et faisable en classe »

Pour la réalisation de cette séquence, l'enseignante s'est basée sur les manières de procéder de Dumais (2012) et Lafontaine (2001) en ajoutant la grille progressive et celle d'évaluation, ainsi que les ateliers formatifs aux besoins de la classe. Avec les questions et graphiques suivants, il est possible de se rendre compte de l'utilité et de la faisabilité de cette séquence en classe. Ces questions se trouvent principalement dans le questionnaire post-test.

19. « Comment as-tu trouvé le fait de travailler les critères par groupe (en ateliers formatifs) ? »

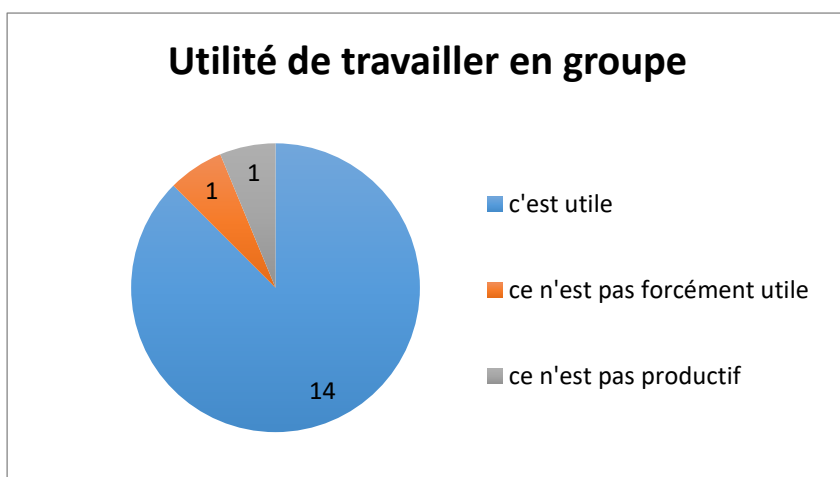


Figure 35: graphique n°31

14 élèves sur 16 trouvent le travail de groupe adapté à l'outil de l'exposé.

20. « Était-ce facile d'être à l'écoute de ton groupe ? Pouvais-tu te concentrer uniquement sur le travail ? »

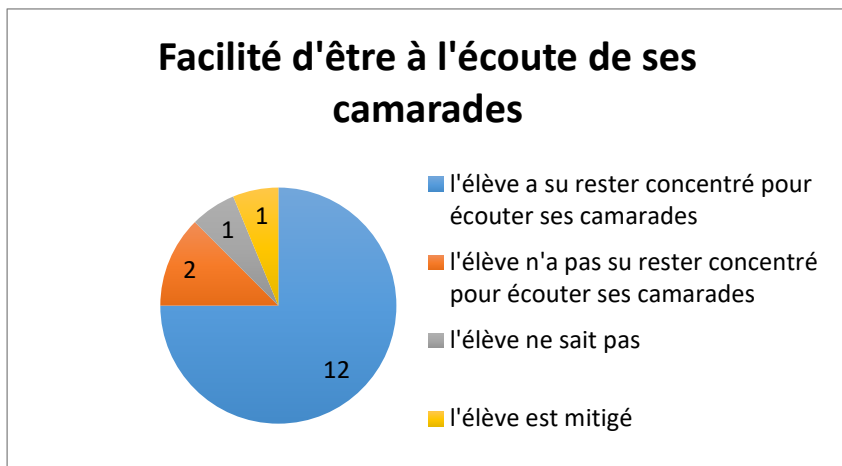


Figure 36: graphique n°32

12 élèves sur 16 ont su rester concentrés pour écouter leur camarade. 2 élèves avouent n'avoir pas été attentifs. Concernant ces deux élèves, ils n'arrivent pas à se prononcer de manière claire.

21. « Était-ce facile d'être écouté par ton groupe ? Pouvais-tu te concentrer uniquement sur le travail ? »

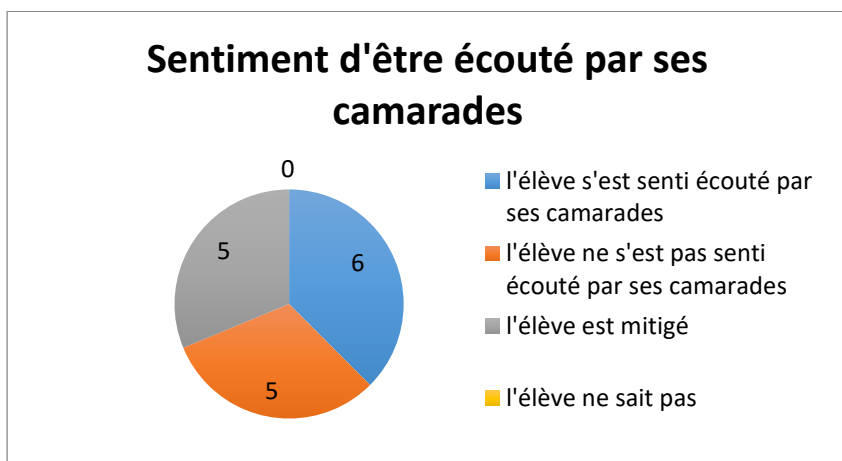


Figure 37: graphique n°33

Ce graphique montre qu'il y a uniquement 6 élèves sur 16 qui se sentent écoutés par leurs camarades. 5 autres élèves sont mitigés, alors que les 5 derniers affirment ne pas se sentir écoutés par leur groupe.

22. « Comment a fonctionné votre groupe ? »

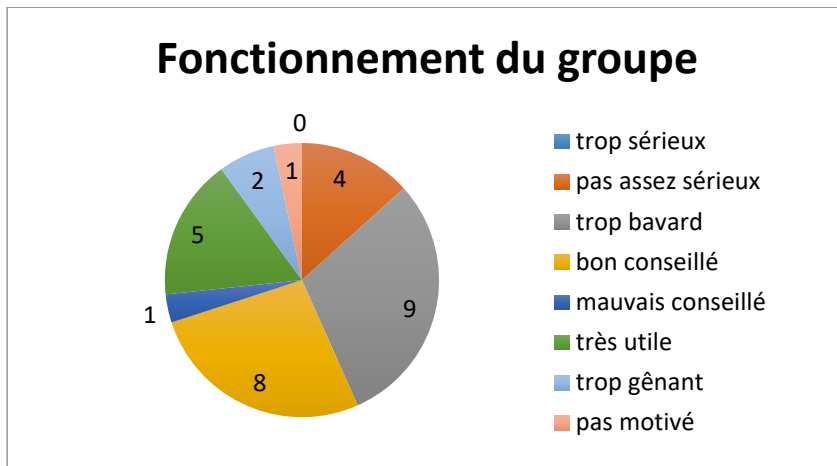


Figure 38: graphique n°34

De manière générale, les groupes étaient à la fois de bons conseillers, mais bavards. 14 ressentis d'élèves sont plutôt positifs par rapport au fonctionnement de leur groupe (sérieux, bon conseiller, utile) alors que 16 autres ressentis sont plutôt négatifs concernant ce fonctionnement de groupe.

23. « Comment as-tu trouvé la grille d'auto-évaluation (avec les critères notés) ? Utile ? Trop complexe ? »

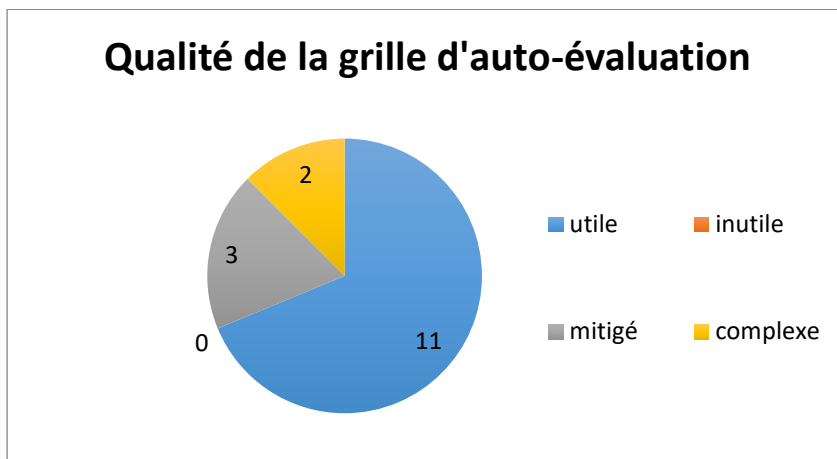


Figure 39: graphique n°35

11 élèves sur 16 ont trouvé la grille progressive d'auto-évaluation utile. Aucun élève ne l'a trouvée inutile. Par contre, 3 élèves restent mitigés quant à son utilité et 2 élèves l'ont trouvée trop complexe.

24. « Que penses-tu du fait d'évaluer toi tes camarades ? Est-ce utile ? Pour qui ? »

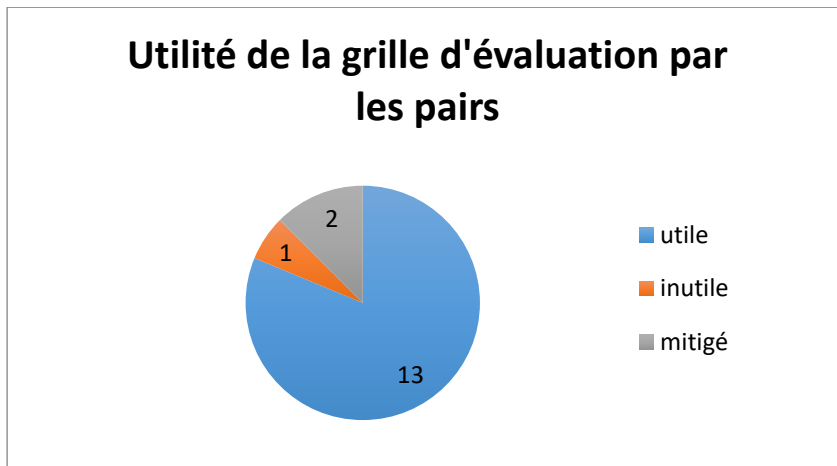


Figure 40: graphique n°36

Ce graphique concerne la grille d'évaluation par les pairs. 13 élèves sur 16 l'ont trouvée utile, alors qu'un élève la décrit comme inutile et 2 autres sont mitigés quant à son utilité.

25. « Tous les critères ont-ils été suffisamment traités ? Lequel trop ? Lequel pas assez ? »

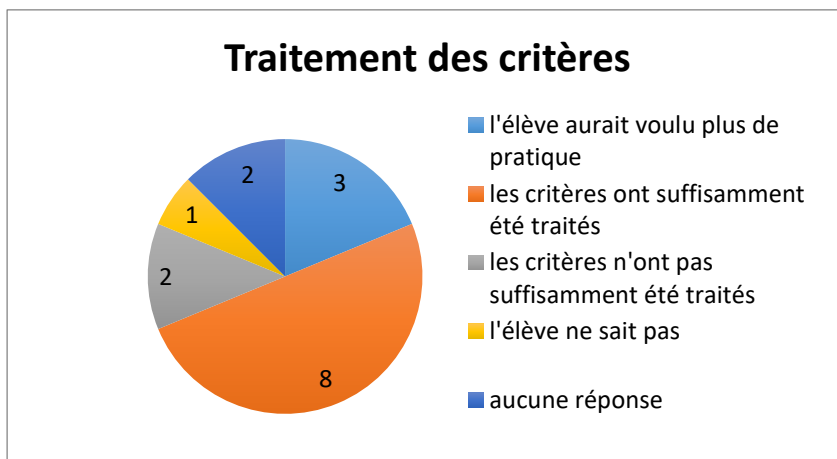


Figure 41: graphique n°37

La moitié de la classe estime avoir suffisamment traité les critères en classe. Au total, 5 élèves affirment nécessiter plus de temps pour traiter correctement chaque critère. 3 élèves n'ont pas donné d'avis.

26. « As-tu trouvé de l'intérêt pour chaque critère travaillé en classe ? Lesquels t-ont-ils parut pertinents ou non ? »

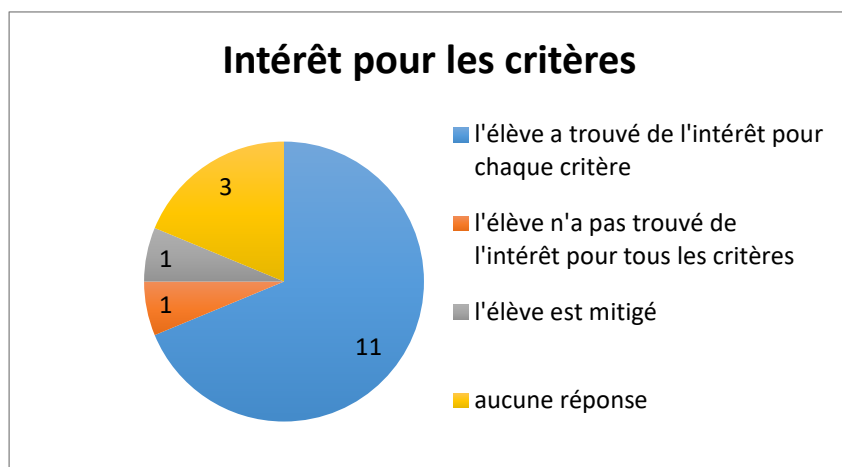


Figure 42: graphique n°38

Un peu moins des $\frac{3}{4}$ de la classe a trouvé de l'intérêt pour les critères traités en classe. 3 élèves n'ont pas donné leur avis. Un élève est mitigé et un autre élève considère que tous les critères n'avaient pas de sens.

27. « As-tu trouvé de l'intérêt pour les activités faites en classe pour traiter l'exposé ? En quoi cela t'a aidé ou non ? »

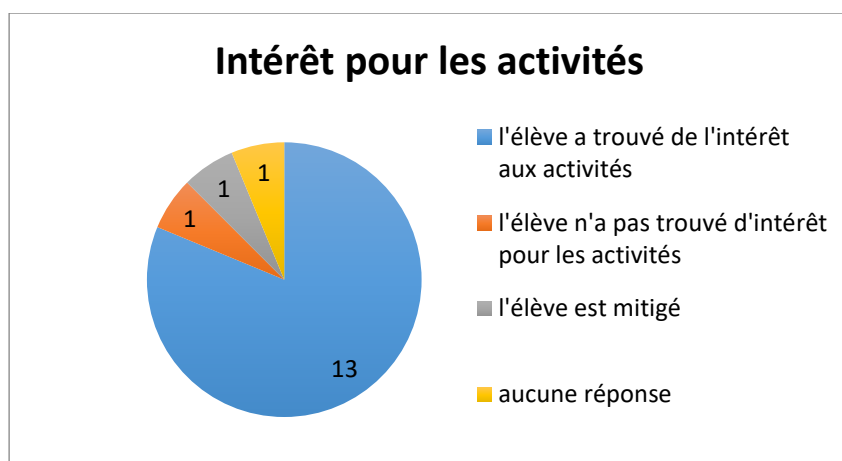


Figure 43: graphique n°39

13 élèves sur 16 ont trouvé de l'intérêt aux activités. Un élève n'a pas donné son avis, un autre est mitigé quant à son intérêt pour chaque activité et le dernier n'a pas trouvé d'intérêt pour les activités.

28. « Que penses-tu du fait de ne pas avoir eu de note ? As-tu moins travaillé ?



Figure 44: graphique n°40

Presque la totalité des élèves affirme n'avoir pas moins travaillé uniquement parce que les présentations n'étaient pas notées. Un élève avoue avoir moins travaillé et un dernier élève reste indécis.

29. « Concernant l'allemand, est-ce que ces activités t'ont-elles aidé à améliorer ton niveau de langue ?

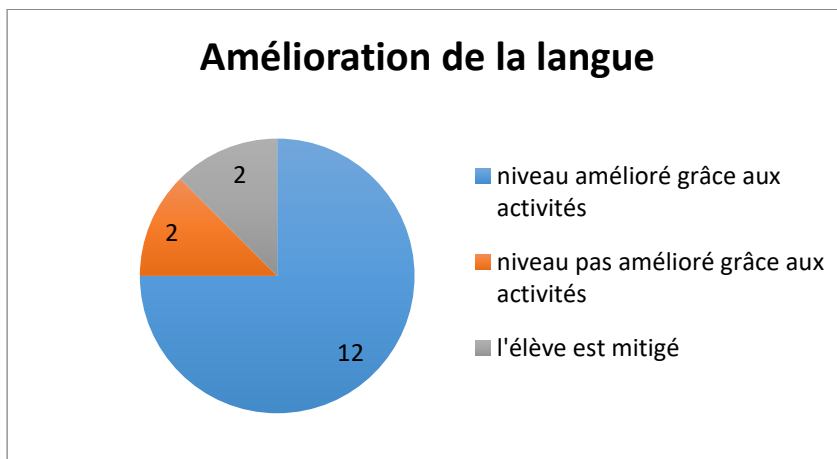


Figure 45: graphique n°41

12 élèves ressentent une amélioration du niveau de leur langue. Deux élèves sont mitigés, alors que deux autres ne ressentent aucune amélioration.

30. « As-tu eu d'autres expériences (dans d'autres branches) sur les exposés entre la première vidéo et aujourd'hui ? »



Figure 46: graphique n°42

La moitié de la classe a eu l'occasion de réaliser un exposé dans une autre branche pendant l'application de la séquence.

31. « Si oui, comment les critères de l'exposé ont-ils été traités en classe ? Était-ce utile ? As-tu pensé à ce que nous faisons ? »

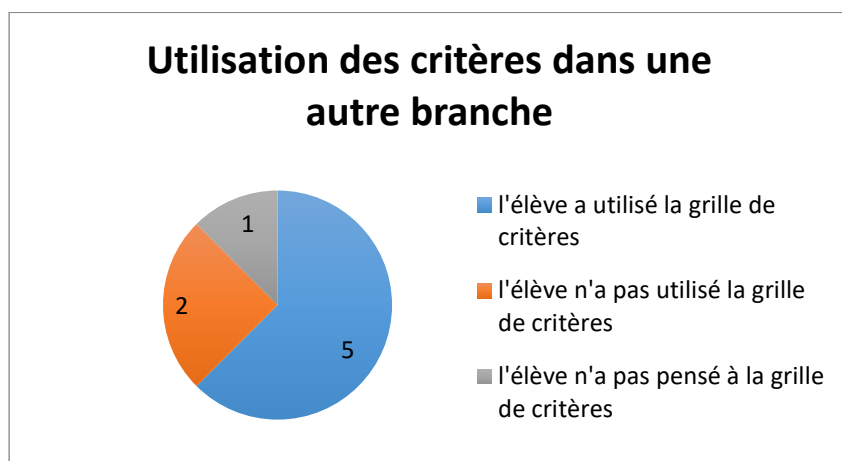


Figure 47: graphique n°43

La grille progressive d'auto-évaluation a été utilisée par 5 élèves sur 8. 2 élèves n'en ont pas eu besoin, et un élève a oublié cette grille.

32. « À la fin de cette séquence, penses-tu avoir suffisamment d'éléments pour prendre la parole devant un public ?

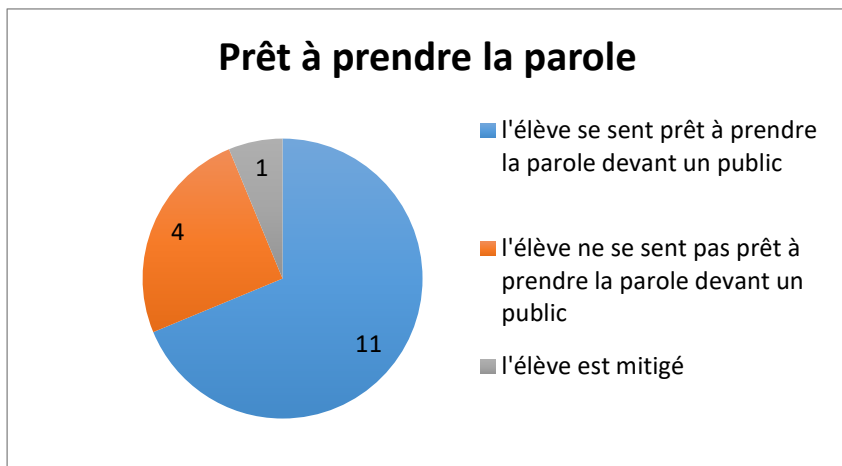


Figure 48: graphique n°44

Sur ce graphique, 11 élèves sur 16 se sentent prêts à prendre la parole devant la classe. Cependant, 4 élèves n'ont pas l'impression d'être prêts et un élève est mitigé.

33. « Qu'as-tu pensé du fait de travailler les exposés en classe ? Était-ce bien guidé ? »

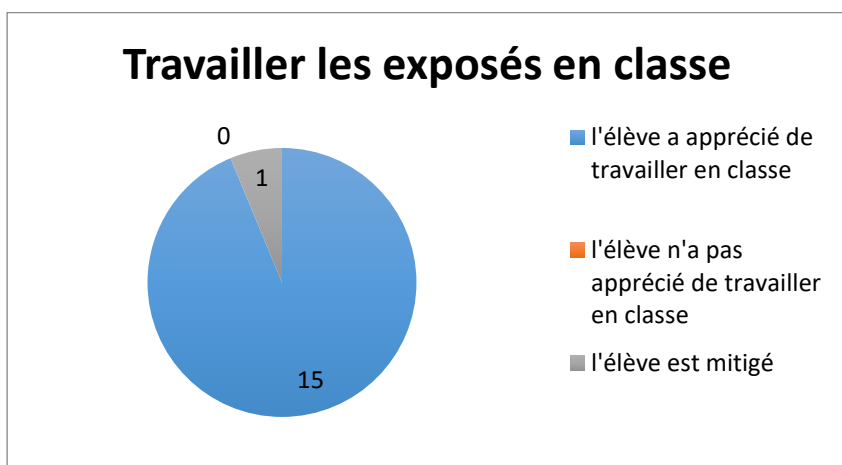


Figure 49: graphique n°45

À une exception près, la classe entière a apprécié de travailler les exposés en classe.

3.2 Analyse des résultats

Pour l'analyse des graphiques, il s'agit de mélanger à la fois ces données quantitatives et les données qualitatives dans les propos, afin que l'interprétation des résultats soit la plus réelle possible.

3.2.1 Analyse des résultats de l'hypothèse A

en demandant à l'élève de nommer ses points forts et ses points faibles, l'enseignante lui demande indirectement s'il connaît les critères auxquels il devra prêter attention pour traiter l'exposé. Lors du pré-test, certains critères sont énoncés, notamment le contenu et la diction. Nous remarquons ainsi que les élèves ont déjà des notions concernant l'outil de l'exposé. De plus, tous les éléments énoncés par les élèves s'articulent dans une catégorie pertinente et utile à la thématique, ce qui montre que l'élève sait reconnaître au moins un critère de l'exposé. En revanche, il y a dans chaque graphique, au moins un élève qui n'a rien écrit. Une lacune de sa part peut être interprétée de différentes manières. Soit l'élève n'a pas pris le temps de répondre correctement ou n'a pas compris la question, soit l'élève ne sait pas reconnaître un critère de l'exposé. Avec les observations réalisées en classe, c'est plutôt leur peine à mettre des mots sur ce qu'ils venaient de vivre qui correspond à ce manque de réponses. L'élève ne remarquait pas ses points forts ou faibles. Le vocabulaire lui manquait, ce qui laissait prétendre que l'élève ne connaissait pas de critères propres à l'exposé. Avec la question 4, l'enseignante a essayé d'aider l'élève en énumérant les différents critères d'un exposé. Tous les critères ont au moins été mis une fois en avant. Cela montre que ces critères résonnent tout de même chez l'élève, étant donné qu'il les a mis en évidence. Par contre, ils ne sont pas encore acquis, comme il n'y a pas réellement pensé seul.

Lors du post-test, la totalité des critères énoncés lors du pré-test est à nouveau explicitée dans leurs commentaires. Un nouveau critère s'ajoute à la liste, le contact visuel avec le public (graphique n°4). La notion du non verbal apparaît ainsi seulement lors du post-test. Sur le graphique n°2, c'est aussi le non verbal qui est mis en avant par la majorité de la classe, au travers de leurs commentaires sur leur manière de se tenir devant la classe. Lors des ateliers formatifs, il est vrai que ce qui était souvent observé dans chaque groupe était leur façon de mettre du poids sur le critère du non verbal. Les élèves se reprenaient sans cesse sur les tics qu'ils observaient chez leurs camarades. Ils faisaient aussi des signes à l'orateur à chaque fois qu'il ne regardait plus son public. Ainsi, une place particulière est octroyée au non verbal. La moitié des élèves mettent l'accent sur des critères de non-verbal. Avec les observations faites lors des présentations, ces résultats sont influencés, non pas par ce que l'élève a oublié de réviser, mais par son sentiment d'insatisfaction. Ainsi les critères de non-verbal sont observables lors du visionnage, mais, insatisfait de sa performance, l'élève l'implique dans les critères non travaillés. Il est également remarquable dans les graphiques post-test qu'il n'y ait plus aucun élève qui n'ait pas répondu aux questions. Chacun a su énoncer au moins un critère pertinent à la thématique de l'exposé.

Les graphiques n°5 et n°6 à propos des présentations d'autres camarades ne font ressortir aucune tendance particulière. Les élèves ont des capacités à commenter de manière objective, puis à conseiller

de manière constructive, mais ce n'est pas une majorité. Cet aspect, qui correspond au travail fait sur l'évaluation par les pairs, ne montre pas de réelle progression sur la manière dont les élèves ont articulé leurs commentaires sur les productions de leurs camarades. Ce qui est étonnant, c'est qu'à travers les observations lors des ateliers, les commentaires semblaient être de qualité et appliqués par la majorité des élèves. Cette progression ne se retrouve pas dans les résultats quantitatifs.

Finalement, l'intérêt pour acquérir de nouvelles connaissances sur l'exposé est plutôt mitigé. Un tiers est favorable à un apprentissage, alors que le reste de la classe est réticent face à cette séquence. Les réactions des élèves face à cette question expliquent cette réticence. Les élèves ne voulaient plus avoir à faire un exposé en classe, car ils n'aiment pas cette expérience. Les élèves ne préfèrent donc pas s'améliorer sur un sujet dans lequel ils ne trouvent pas de sens.

Concernant le visionnage des vidéos pré-test, elles ne reflètent pas les réponses écrites des élèves. De manière générale, l'élève connaît un ou deux critères utiles à la réalisation d'un bon exposé. En revanche, ces critères ne sont pas présents lors de leur production. Les vidéos ne soutiennent pas ce que les élèves affirment connaître comme critères. Ils ne sont pas observables de manière explicite et ne ressortent pas dans ce que l'élève dégage de sa production.

3.2.2 Analyse des résultats de l'hypothèse B

Pour les premiers ressentis des élèves, qu'il s'agisse de la première ou de la deuxième passation, on sent à chaque fois les mêmes : soulagé, bien, mais encore stressé. En ajoutant les observations faites à ces graphiques, on comprend que les élèves se sentent soulagés et bien, car leur tour est passé et que l'expérience est terminée. Cependant, comme ils viennent de finir, ils sont encore stressés. Ce soulagement ne vient pas du fait que les élèves sont satisfaits de leur présentation. Au deuxième passage les sentiments négatifs, tels que déçu, contrarié et dégoûté, sont plus présents chez certains élèves. Il s'agit des élèves qui ne sont pas fiers de leur prestation et savent qu'ils pouvaient mieux faire. Ce ressenti existe chez ces élèves, car leurs connaissances ont évolué et ils sont maintenant conscients des critères à acquérir pour réaliser un exposé.

Lors des pré-tests, on voit, de manière claire, la réticence face à l'exposé. Cet outil n'est pas acquis par l'élève et il n'aime pas le pratiquer. Les observations des premières semaines (pré-test et début de la séquence) confirment le résultat du graphique 15. Les élèves râlaient systématiquement lorsque l'enseignante amenait une activité liée à l'exposé. Au début, ce n'est pas du plaisir qui était ressenti lorsque nous traitions l'exposé. Cela s'explique principalement par le manque de connaissances des élèves. Malgré cela, le graphique n°17 montre que plus de la moitié de la classe a déjà été confrontée à la prise de parole devant la classe, ce qui contredit le manque de connaissance chez l'élève. Avec les

observations et les précisions apportées par les élèves, tous ont cité l'exemple de la poésie. L'élève associe la technique de « réciter une poésie devant la classe » à « tenir un discours continu devant la classe ». Il est clair qu'il s'agit de deux façons de procéder très distinctes, mais, pour l'élève, elles se résument à « dire quelque chose devant la classe ». Le résultat que montre ce graphique n'est donc pas contradictoire avec le manque de connaissance des élèves. L'élève a seulement pris en compte d'autres expériences. Entre autres, cela explique aussi l'envie d'apprendre au graphique n°18 chez la plupart d'entre eux.

Lors des post-test, c'est un réel changement de posture qui peut être lu dans le graphique n°14. Presque la moitié des élèves ont du plaisir à prendre la parole devant la classe. Ces résultats s'expliquent principalement du fait que l'élève a traité l'exposé en classe, l'a analysé et l'a surtout mis en pratique à maintes reprises. En observant une progression dans sa manière de s'exécuter, l'élève est automatiquement rassuré et a du plaisir à prendre la parole. De plus, sa confiance en lui est liée à ces mêmes observations. Sachant mieux en quoi consiste l'exposé, l'élève est plus confiant au moment de s'afficher devant la classe.

Concernant le visionnage vidéo, un élément en particulier démontre également cette posture favorable face à l'exposé, ainsi que cette confiance en soi : le sourire. Sans exception, l'expression sur leur visage lors des pré-test ne montre rarement autre chose que du stress et un mal être à se trouver devant la classe. En revanche, l'atmosphère lors du post-test est beaucoup plus détendue. Malgré le facteur de stress toujours présent, leur visage affiche des sourires qui démontrent ainsi qu'ils se sentent plus à l'aise devant la classe.

3.2.3 Analyse des résultats de l'hypothèse C

On ne peut pas dire que leur aisance, d'après leur point de vue, ait augmenté. Le visionnage des vidéos ne donne pas non plus de précisions concernant ce point. En effet, sur les vidéos, il est facile de voir que leur manière de parler s'est améliorée que les expressions vues lors des dernières leçons sont correctement utilisées. Mais il ne s'agit pas là d'une progression de niveau général de la langue, sinon plutôt d'une légère progression dans le domaine du vocabulaire. Les graphiques 24 et 25 montrent que les expressions ne sont plus considérées comme problématiques par aucun élève. En revanche, la prononciation et la compréhension restent toujours aussi difficiles à leurs yeux. À nouveau, lors des observations des activités, ce n'est pas ce qui en est ressorti. Les élèves ont consacré beaucoup de temps à réciter de petits textes, ce qui montrait en partie leur conviction à travailler l'articulation et la prononciation. Lors des post-tests, leur diction s'est améliorée, mais, pour les élèves, ce n'est pas suffisant.

Pour revenir sur le domaine du vocabulaire, les thématiques choisies pour réaliser les pré- et post-tests ont été appréciées par les élèves pour leur facilité. En effet, le thème des animaux (pour le pré-test) ainsi que celui de la famille (lors du post-test) sont des thèmes avec lesquels les élèves ont déjà travaillé auparavant. En revanche, sur le graphique n°27, il y a toujours la même proportionnalité d'élèves qui ne trouve rien de simple dans la langue, comme lors du pré-test. Implicitement, cela explique qu'aucun n'autre domaine, hormis celui du vocabulaire, n'est devenu davantage abordable pour l'élève lors de la séquence. Aucun autre domaine, que ce soit la structure de la phrase ou la conjugaison, n'est devenu facile aux yeux des élèves. À travers les observations lors des activités et le travail intense sur les textes, l'enseignante n'arrive pas à concevoir qu'aucune progression n'ait eu lieu.

Les graphiques n°29 à n°30 n'ont été correctement réfléchis par l'enseignante. En voulant anticiper leurs « mauvaises » stratégies d'apprentissage, l'enseignante a misé sur l'apprentissage par cœur. Par conséquent, le graphique montre clairement qu'il ne correspond pas à leur manière de procéder. Cela dit, il s'agit d'une bonne nouvelle, car d'autres stratégies sont plus adéquates pour tenir un discours sans lecture ou sans récitation. Finalement, le graphique 30 montre que certains élèves trouvent tout de même une utilité à apprendre par cœur. Avec les observations, il est remarqué qu'il s'agit d'apprendre des expressions par cœur, afin de fluidifier le discours. Il est, à ce titre, intéressant de relever qu'une élève a récité son discours par cœur et a donc réalisé l'effet inverse de ce qui était anticipé et souhaité. Malgré cela, elle l'a fait de la manière la plus naturelle possible, ce qui était donc agréable à entendre.

3.2.4 Analyse des résultats de l'hypothèse D

La majorité des élèves ont apprécié travailler en groupe. L'enseignante a remarqué que de devoir se déplacer pour commencer une activité à plusieurs changeait les habitudes et motivait les élèves à travailler. Les élèves aimaient se retrouver avec d'autres camarades, que leur voisin de table. De plus, traiter une grille de critères à plusieurs, échanger les points de vue et transmettre quelques conseils étaient bénéfique pour chacun et ils l'ont remarqué. L'élève a également apprécié de se retrouver dans cette posture de « guide ». Son travail, lorsqu'il est à l'écoute de son camarade, est d'observer sa manière d'appliquer les critères et de le conseiller afin qu'il s'améliore. Cette posture lui donne de l'importance, ce qui explique aussi pourquoi les élèves ont pris ce rôle à cœur. Le graphique n°32 montre clairement que les $\frac{3}{4}$ des élèves s'estiment être resté à l'écoute de leurs camarades. Malgré cette affirmation, le point de vue des élèves écoutés est contradictoire. Seul un tiers des élèves se sentent réellement écoutés par leurs camarades, contre un deuxième tiers qui lui est plutôt mitigé, et le dernier qui ne ressent aucune attention de la part de ses camarades. Les observations soutiennent

les deux ressentis. Parfois, les élèves étaient calmes et appliqués dans leurs tâches. Parfois, les élèves étaient plus euphoriques et profitaient de se retrouver en petit groupe pour partager d'autres expériences que ce qui était demandé. Différents facteurs expliquent ces variations dans la qualité du travail de groupe, notamment l'heure de la leçon. Les mardis matin, les élèves étaient plutôt attentifs au travail, alors que les jeudis avant midi, les élèves n'avaient plus la force de rester concentrés. De ce fonctionnement de groupe, les élèves étaient conscients. Le graphique n°34 montre différentes tendances. Les élèves se sont trouvés trop bavards lorsqu'ils travaillaient en groupe. À plusieurs reprises, l'enseignante devait les replacer dans la bonne direction. Malgré cela, lorsque les élèves étaient à leur affaire, ils ont trouvé ces ateliers en groupe très utiles et ont su partager de bons conseils. Lors des observations sur leur interaction à propos de l'application des critères, l'enseignante a pu en déduire qu'ensemble, les élèves étaient en train de construire leurs savoirs. Avec la grille progressive comme support et les vidéos illustratives, 2/3 des élèves ont su s'autoguides et progresser. Son utilité n'est ainsi pas remise en cause. Ce qui n'est pas encore convaincant et mis en avant lors des observations est la formulation de la grille. En effet, certains élèves l'ont trouvée complexe et difficile à déchiffrer. À maintes reprises, l'enseignante a dû intervenir pour éclaircir certains points.

Il en va de même pour la grille d'évaluation par les pairs. Plus des 2/3 des élèves l'ont trouvée utile. De plus, lors de certains échanges, les élèves conseillaient leurs camarades en citant des exemples de leur propre manière de procéder. Ces apports sont restés implicites pour l'élève, car d'après les observations, aucun élève n'a réellement su expliciter son raisonnement. Cette idée de métacognition est restée trop vague et a perturbé les élèves. L'enseignante n'a pas su guider les élèves à réfléchir sur leur démarche et à s'en servir. Ces ressentis apparaissent notamment dans le graphique n°37 où la moitié de la classe n'est pas satisfaite du traitement des critères. Elle aurait nécessité plus de temps et plus d'explications afin que tous les critères puissent être totalement intégrés. L'autre moitié de la classe est satisfaite avec ce qu'elle a déjà appris et ce qu'elle applique. Concernant l'intérêt trouvé à chaque critère, la même tendance ressort. 1/3 des élèves n'a pas trouvé de l'intérêt pour chacun des critères de la grille. Les observations montrent également que cette notion de réflexion sur ses pratiques reste floue et incomprise par les élèves. Malgré cela, l'intérêt pour les activités réalisées en classe en lien avec cette recherche montre une satisfaction bien plus explicite. ¾ des élèves sont convaincus par la façon dont a été traité l'exposé en classe. Comme il est lisible sur les graphiques n°39 et n°45, les ateliers formatifs en groupe ont eu du succès tout comme les supports utilisés, qu'il s'agisse des grilles ou des vidéos. Que les productions des élèves n'aient pas été notées n'a pas péjoré leur travail. Presque la totalité des élèves explique que leur motivation n'était pas nourrie par une quelconque évaluation formative, mais qu'au contraire, la démarche et l'objectif de la séquence faisaient suffisamment sens à leurs yeux pour qu'ils s'impliquent dans leur travail. Les élèves y ont

trouvé du sens, car ils ont réussi à se projeter en dehors des murs de la classe. De plus, durant la séquence, la moitié de la classe a été confrontée à l'outil de l'exposé dans une autre branche. Il leur a été présenté de la manière où rien n'est explicité en classe et seule la production finale est prise en compte, ce qui confirme la problématique de cette recherche. Plus de la moitié des élèves ont pensé à s'inspirer des supports vus en classe, ce qui a renforcé la volition de s'impliquer dans ces activités. À la fin de cette séquence, à une exception près, la totalité des élèves approuve la démarche de la séquence qui traite l'exposé en classe. Le sens et l'objectif de ce procédé ont convaincu la classe. De plus, les résultats sur la progression réalisée sont visibles et ressentis par la classe. Il est important de séparer « progression » et « acquisition » pour l'analyse de ces résultats. En effet, la tendance générale sur le ressenti de l'élève face à cette manière de procéder est positif. Le sens de l'objectif, la motivation et la persévérance sont plutôt au rendez-vous, lors des activités de la séquence. Cette observation est confirmée pour que chaque élève perçoit de la progression dans sa manière de travailler sur différents critères. Concernant la progression sur le critère du niveau de la langue, c'est finalement $\frac{3}{4}$ des élèves qui ressentent une amélioration (sans partir des difficultés et facilités des élèves). En explicitant cette amélioration, c'est le sens de la séquence, la motivation et la persévérance qui sont renforcées et une spirale positive se forme autour de leur travail. Au total, $\frac{2}{3}$ des élèves confirment se sentir prêts à prendre la parole devant la classe.

3.3 Présentation des résultats

Dans les quatre hypothèses, qu'il s'agisse des connaissances acquises, de la posture de l'élève face à l'exposé, du niveau de la langue ou de l'utilité de la séquence, une progression est ressentie par l'élève. Leurs connaissances grandissent à travers les critères qui se précisent et prennent du sens à leurs yeux. Les élèves explicitent des critères de « non verbal » qu'ils connaissaient implicitement. Leurs postures face à l'exposé changent. Le soulagement qu'ils ressentent, après avoir effectué leur tour lors du pré-test, se mélange à d'autres sentiments telle que la déception. En effet, lors du post-test les élèves connaissent les critères auxquels ils doivent être attentifs et sont donc inévitablement plus à même de s'autoévaluer et, ainsi, remarquer leurs points forts et leurs points faibles. Le fait de savoir ce qui est attendu sans y arriver totalement, leur procure un sentiment de frustration. Ainsi une progression est ressentie, car leurs connaissances sont plus étoffées, mais l'application reste un défi. En revanche, le plaisir de mettre en exergue leurs nouvelles connaissances a fortement augmenté. Leur confiance en eux grandit du fait qu'une persévérance s'installe dans leur travail pour atteindre un but clair et cela se ressent sur leur visage lors des ateliers et lors de la deuxième passation. Malgré cette persévérance à travailler les critères, les élèves restent perplexes face à un réel progrès au niveau de la langue seconde. Ils sont conscients que les activités de traitement de textes sont bénéfiques, mais ces dernières restent complexes à leurs yeux. Ils espèrent progresser drastiquement et ne voient pas ce qu'ils ont déjà réussi à intégrer concernant le fonctionnement de cette langue étrangère. Traiter des objectifs clairs et qui font sens pour l'élève à travers des ateliers d'auto-évaluation a été apprécié par la majorité de la classe. L'enseignante a pu incarner une réelle posture d'accompagnante et encourager les élèves à poursuivre leurs réflexions grâce aux outils à disposition. Le résultat est tel que les élèves ne sont pas devenus de « parfaits orateurs », mais des « experts » sur la manière de tenir un discours. Ils ont intégré des critères explicites et savent ainsi ce qui est attendu d'eux. Ils ont maintenant les outils nécessaires pour continuer à progresser à leur rythme, et de manière autonome.

4 Apports et limites de la recherche

Les apports de la recherche sont nombreux. Du point de vue des élèves, cette nouvelle manière de travailler les a séduits. Travailler par groupe, par ateliers et à leur rythme leur a donné une certaine autonomie. À travers ce dispositif, l'élève a une réelle réflexion sur ses pratiques. Il est vrai que ce n'est pas simple de s'autoréguler et de s'autoévaluer, mais pour une première approche, c'est une expérience positive. De plus, les vidéos pré- et post-test étaient uniquement vues comme outil de recueil de données et ont finalement permis une auto-évaluation concrète. Elles ont permis à l'élève de s'autoévaluer et d'avoir un feedback au plus proche de la réalité. Du point de vue de l'enseignante, c'est la première fois qu'une telle démarche est mise en place. Avec quelques moments d'incertitude lors de la séquence, les activités finissaient par relever au moins un point positif dans l'apprentissage des élèves et cela augmentait la motivation et la curiosité à continuer. L'utilisation de grilles de critères pour atteindre un objectif a permis à l'enseignante de responsabiliser les élèves et de les accompagner dans le développement de leurs stratégies d'apprentissages afin qu'ils puissent toujours progresser.

L'application d'un tel dispositif n'est pas des moindres. Du fait que les élèves travaillent pour la première fois de cette manière, l'auto-évaluation est complexe. Les élèves ont tendance à être trop stricts envers eux-mêmes. Ils bloquent leurs réflexions sur certains points et cela empêche de voir d'autres critères. Sans l'encouragement de l'enseignante, ils n'auraient pas remarqué leur progrès. Pour l'enseignante, mettre en marche un tel dispositif est complexe. Une grande part de l'enseignement est basé sur les réactions et l'apport des élèves, ce qui oblige l'enseignante à anticiper diverses situations possibles sur une importante partie du déroulement de la leçon. Aussi, il était compliqué pour l'enseignante de savoir à quel point, elle devait s'impliquer dans les feedbacks. Elle s'est basée sur son intuition pour percevoir la limite entre le besoin de guider l'élève et la part de réflexion qu'elle devait lui apporter. De plus, une réelle évaluation n'a pas été mise en pratique. Il reste compliqué d'évaluer la progression du niveau de la langue, si dans l'auto-évaluation de l'élève, ses difficultés restent des difficultés et ses facilités restent des facilités. Aucune évaluation formative n'a été appliquée en fin de séquence. Cela reste une limite à cette recherche, car notre système scolaire requiert une évaluation formative.

Conclusion

En conclusion, tester ce dispositif et remarquer des apports positifs sur mon enseignement, notamment de la motivation et des progrès chez l'élève, donne envie de s'approprier réellement cette manière de procéder. D'après les recherches de Dumais (2012), Lafontaine (2001) et Houart (2017), j'ai repéré certaines valeurs à mettre en avant dans mon enseignement, telles que l'autonomie, la motivation et la persévérance. Ces qualités sont atteintes si l'on arrive à appliquer une spirale positive, c'est-à-dire une séquence formatrice.

Le point central de cette séquence a été le travail par atelier. A travers cette manière de traiter un sujet, l'élève est responsabilisé : il a le choix du critère auquel il veut consacrer du temps. Il progresse à son rythme, a tous les outils en main. Travailler par groupes et par ateliers mène concrètement l'élève à s'autoréguler. Pour que cette responsabilisation perdure, l'objectif principal doit être clair et faire sens pour l'élève. Lorsque l'objectif est posé, le fait de le traiter par ateliers et par groupes implique de l'auto-évaluation, de la motivation et de la persévérance chez l'élève. Cet engrenage permet à l'enseignante d'incarner la posture idéale attendue pour une approche actionnelle en L2, qui est celle d'accompagnante. Elle guide et encourage l'élève dans son développement de stratégies, qui, lui, est motivé et persévérant dans son travail, car l'objectif fait sens pour lui.

Cet idéal n'a pas été totalement atteint lors de l'expérience vécue à travers cette séquence, mais elle n'est pas utopique. Ce dispositif a été mis en place et a donné des bases concrètes qui m'ont convaincu à continuer de faire évoluer mon enseignement dans cette direction. Pour que ce procédé soit réellement applicable, afin d'aboutir à une évaluation formative attendue par notre système scolaire, il y a encore différents points et limites à traiter. Étant donné qu'il s'agissait d'une première autant chez les élèves que chez moi, beaucoup de situations ont été guidées par l'intuition. D'autres outils utiles à un tel dispositif doivent encore être apprivoisés afin de réduire cette part d'intuition et de rendre le processus encore plus clair pour des élèves encore plus autonomes.

Malgré cela, le plaisir de progresser ressenti lors des activités, autant chez les élèves que chez l'enseignante, me motive à affiner ce dispositif pour qu'il devienne un automatisme pour d'autres séquences et d'autres outils à traiter en classe. Cette expérience m'a permis de tester une nouvelle manière d'enseigner et ainsi, de me construire une identité dans mon enseignement.

Liste des figures et tableaux

FIGURE 1: LES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES	9
FIGURE 2: DESCRIPTEUR DES NIVEAUX DE LANGUE	10
FIGURE 3: MODÈLE DE L'APPRENTISSAGE AUTORÉGULÉ POUR L'ACTION (HOUART, 2017)	17
FIGURE 4: DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE DE CETTE RECHERCHE	21
FIGURE 5: GRAPHIQUE N°1	31
FIGURE 6: GRAPHIQUE N°2	32
FIGURE 7: GRAPHIQUE N°3	32
FIGURE 8: GRAPHIQUE N°4	32
FIGURE 9: GRAPHIQUE N°5	33
FIGURE 10: GRAPHIQUE N°6	33
FIGURE 11: GRAPHIQUE N°7	34
FIGURE 12: GRAPHIQUE N°8	34
FIGURE 13: GRAPHIQUE N°9	35
FIGURE 14: GRAPHIQUE N°10	35
FIGURE 15: GRAPHIQUE N°11	36
FIGURE 16: GRAPHIQUE N°12	36
FIGURE 17: GRAPHIQUE N°13	37
FIGURE 18: GRAPHIQUE N°14	38
FIGURE 19: GRAPHIQUE N°15	38
FIGURE 20: GRAPHIQUE N°16	39
FIGURE 21: GRAPHIQUE N°17	39
FIGURE 22: GRAPHIQUE N°18	40
FIGURE 23: GRAPHIQUE N°19	40
FIGURE 24: GRAPHIQUE N°20	41
FIGURE 25: GRAPHIQUE N°21	41
FIGURE 26: GRAPHIQUE N°22	42
FIGURE 27: GRAPHIQUE N° 23	42
FIGURE 28: GRAPHIQUE N°24	43
FIGURE 29: GRAPHIQUE N°25	43
FIGURE 30: GAPHIQUE N°26	44
FIGURE 31: GRAPHIQUE N°27	44
FIGURE 32: GRAPHIQUE N°28	45
FIGURE 33: GRAPHIQUE N°29	45
FIGURE 34: GRAPHIQUE N°30	46
FIGURE 35: GRAPHIQUE N°31	46
FIGURE 36: GRAPHIQUE N°32	47

FIGURE 37: GRAPHIQUE N°33	47
FIGURE 38: GRAPHIQUE N°34	48
FIGURE 39: GRAPHIQUE N°35	48
FIGURE 40: GRAPHIQUE N°36	49
FIGURE 41: GRAPHIQUE N°37	49
FIGURE 42: GRAPHIQUE N°38	50
FIGURE 43: GRAPHIQUE N°39	50
FIGURE 44: GRAPHIQUE N°40	51
FIGURE 45: GRAPHIQUE N°41	51
FIGURE 46: GRAPHIQUE N°42	52
FIGURE 47: GRAPHIQUE N°43	52
FIGURE 48: GRAPHIQUE N°44	53
FIGURE 49: GRAPHIQUE N°45	53

Bibliographie

Articles

Dumais, C. (2012). L'évaluation de l'oral et la grille d'observation progressive. *Curriculum et progression en français : Actes du 11^e colloque de l'AIRDF*. pp. 363-381. Namur : Presses universitaires de Namur.

Nunziati, G. (1988). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, n°280.

Perrenoud, P. (1991). Bouche cousue ou langue bien pendue? L'école entre deux pédagogies de l'oral. *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, pp. 15-40.

Schneuwly, B., & Dolz J. (1996). Genre et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, n°37/38, pp. 49-76.

Zahnd, G. (1998). L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°17, pp. 41-54.

Ouvrages

Chassé, D., & Prigent R. (2005). *Préparer et donner un exposé* (2^{ème} éd.). Montréal, Canada: Presses Internationales Polytechnique.

Dumortier, J.-L., Dispy, M., & Van Beveren J. (2012). *Explorer l'exposé: S'informer et écrire pour prendre la parole en classe de la fin du primaire à la fin du secondaire*. Namur, Belgique: Tactiques.

Huber, M. (2005). *Apprendre en projets: la pédagogie du projet-élèves* (2^{ème} éd.). Lyon, France: Chronique Sociale.

Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique en classe de français langue maternelle au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

Mahieu, P., Gast, A.-M., Rosset C., Scolari C., Siggen Y., Venturelli, M., & Mercier O. (2008). *Pédagogie de projet: mieux enseigner est toujours possible*. Neuchâtel, Suisse: LEP.

Sitographie

Article repéré en ligne

Houart, M. (2017). L'apprentissage autorégulé : quand la métacognition orchestre motivation, volition et cognition. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(2). Repéré à <https://journals.openedition.org/ripes/1246>

Page internet

PER (<https://www.plandetudes.ch/per>) est un site suisse qui contient, entre autres, les lignes directrices du plan d'étude romand.

Annexe A

Descripteurs des niveaux de langue

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	
C O M P R E H E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, l'environnement proche et l'immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement).	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courts comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
	Exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Annexe B

Grille progressive d'auto-évaluation

Grille progressive d'auto-évaluation

Selon l'énoncé, je m'octroie une cote de 0, 1 ou 2 selon l'échelle présentée.
J'indique aussi le moment (date) et le cours (contexte) dans lequel j'ai utilisé la grille.

0 : JAMAIS 1 : PARFOIS 2 : SOUVENT

Date et contexte d'utilisation de la grille		1	2	3	4	5
	date					
	cours					

Voix et diction

Articulation	J'ai une diction claire et chaque mot que j'emploie est entendu clairement.					
Portée de la voix	J'ai une voix bien placée, c'est-à-dire de bonne hauteur et bonne intensité.					
Intonation	J'ai une intonation qui permet de distinguer le type de phrase, et qui est expressive et naturelle.					

Langue L2

Lexique	J'ai employé des termes juste et précis face à l'auditoire.					
Syntaxe	J'ai placé le verbe correctement dans mes phrases.					
Morphologie	J'ai respecté le genre ou le nombre des mots.					

Discours						
Pertinence	J'ai fourni des informations pertinentes pour mon auditoire, et ce, sans commettre de digressions.					
Organisation	Le contenu de mon discours est structuré et cohérent.					

Communication						
Interaction	J'ai fait preuve de motivation et d'intérêt afin de maintenir l'attention de mon auditoire.					
Non verbal	J'ai employé des gestes qui ont capté l'attention et qui appuyaient mon discours.					
Non verbal	J'ai un regard vif et j'ai effectué à plusieurs reprises des balayages afin de garder un contact visuel avec mon auditoire					

Métacognition						
Savoir métacognitif et planification	Je connais mes forces et mes difficultés. Je peux anticiper les obstacles à la communication. Je reconnais les situations difficiles pour moi.					
Contrôle et autorégulation	Je sais quand je fais des erreurs et je suis capable de me reprendre.					
Évaluation	Je sais ce qu'il faut faire pour m'améliorer.					

Source : Grille des habiletés en communication orale (Viola, Dumais et Messier, 2012)

Adaptée par Elisa Stadelmann

Annexe C

Grille d'évaluation par les pairs

Nom de l'orateur: 0 = ☹☹ 1 = ☹ 2 = 😐 3 = 😊 4 = 😊😊 Nom de l'évaluateur:	Total : /
L'élève a-t-il parlé de manière audible ? Justifie. 0 1 2 3 4	
L'élève a-t-il parlé de manière compréhensible en allemand ? Justifie. 0 1 2 3 4	
L'élève a-t-il donné des informations compréhensibles ? Justifie. 0 1 2 3 4	
L'élève t'a-t-il intéressé ? Justifie. 0 1 2 3 4	
Quel(s) conseil(s) pourrais-tu lui donner pour qu'il s'améliore ? 0 1 2 3 4	

Source : grille inspirée par « un exemple de grille d'évaluation par les pairs » par L. LAFONTAINE

Annexe D

Questionnaire 1 (pré-test)

Questionnaire sur l'expression orale

Tu viens d'être filmé(e) sur une production orale que tu as travaillée à la maison. Voici un questionnaire sur ton ressenti et tes choix. Par la suite, ce questionnaire permettra de travailler certains points en classe. C'est pourquoi tu es prié(e) de répondre le plus sincèrement et précisément possible.

1. Quel est ton premier sentiment après cette expérience ? (b)

soulagé	encore stressé	fâché	heureux	déçu
contrarié	dégoûté	indifférent	bien	autre :

Pourquoi ?

.....

2. D'après toi, quels seraient les points forts de ta production ? (a)

.....

.....

.....

3. D'après toi, quels seraient les points faibles de ta production ? (a)

.....

.....

.....

4. Quelle a été ta démarche de préparation à la maison ? Décris tes étapes de préparation. (a)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Voici quelques exemples : lire devant quelqu'un, lire devant un miroir, penser à son habillement, lire à haute voix, apprendre des mots-clés par cœur, faire confiance en son talent,...)

5. Après ton passage, quels sont les éléments supplémentaires que tu aurais dû travailler à la maison ? (a)

l'articulation des mots	ma posture corporelle	l'intonation de mon discours	le contenu de mon discours
mon vocabulaire	ma formulation des phrases en L2	le contact avec la classe	autre :

6. De manière générale, commente la production d'un de tes camarades. (a)

.....

.....

.....

7. Quel serait le premier conseil que tu lui donnerais pour qu'il s'améliore ? (a)

.....

.....

.....

8. Aimes-tu prendre la parole devant la classe de cette manière ?

Pourquoi ? (b)

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

9. As-tu appris à l'école à prendre la parole devant la classe ? Si oui,

décris ton expérience. (b)

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

10. Aimerais-tu apprendre à prendre la parole devant une classe

à l'école ? Pourquoi ? (b)

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

11. Qu'aimerais-tu apprendre si un tel dispositif (question 10) est mis en place ? (a)

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

12. Exprime ton niveau de confiance en toi face à cette prise de parole devant la classe : (b)

1 = aucune confiance en moi 10 = totalement sûre de moi

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

13. Exprime ton niveau d'aisance à parler en allemand (c)

1 = pas du tout à l'aise 10 = très à l'aise

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

14. Qu'est-ce qui était le plus dur pour toi par rapport à la langue ?
(c)

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

15. Qu'est-ce qui était le plus facile pour toi par rapport à la langue ? (c)

.....

.....

.....

16. Penses-tu qu'apprendre par cœur des phrases en allemand est essentiel ? Plusieurs réponses peuvent-être entourées. (c)

- Oui, parce que je ne sais pas suffisamment de vocabulaire en allemand
- Oui, parce que je place toujours le verbe au mauvais endroit
- Non, parce qu'avec un peu d'aide (support visuel) je me souviens du discours et je peux formuler des phrases
- Autre :

17. Comment te sens-tu après ce questionnaire ? (b)

soulagé	encore plus stressé	fâché	heureux	déçu
contrarié	bien	indifférent	dégoûté	autre :

Pourquoi ?

.....

18. Aimerais-tu rajouter un commentaire personnel ? (b)

.....

.....

Annexe E

Questionnaire 2 (post-test)

Questionnaire sur l'expression orale

Tu viens d'être filmé(e) sur une production orale que tu as travaillée en classe. Voici un questionnaire sur ton ressenti et tes choix. Par la suite, ce questionnaire permettra d'analyser ton évolution. C'est pourquoi tu es prié(e) de répondre le plus sincèrement et précisément possible.

19. Quel est ton premier sentiment après cette deuxième expérience ? (b)

soulagé	encore stressé	fâché	heureux	déçu
contrarié	dégoûté	indifférent	bien	autre :

Pourquoi ?

.....

20. D'après toi, quels seraient les points forts de ta production ?
(a)

.....

.....
.....

21. D'après toi, quels seraient les points faibles de ta production ?
(a)

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

22. Quelle a été ta démarche de préparation? Décris tes étapes
de préparation. (a)

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

23. Après ton passage, quels sont les éléments supplémentaires que tu aurais dû travailler ? (a)

L'articulation des mots	Ma posture corporelle	L'intonation de mon discours	Le contenu de mon discours
Mon vocabulaire	Ma formulation des phrases en L2	Le contact avec la classe	Autre :

Pourquoi ?

.....

24. De manière générale, commente la production d'un de tes camarades. (a)

.....

.....

.....

25. Quel serait le premier conseil que tu lui donnerais pour qu'il s'améliore ? (a)

.....

.....

.....

26. Aimes-tu prendre la parole devant la classe de cette manière ? Pourquoi ? (b)

.....

.....

.....

27. Exprime ton niveau de confiance en toi face à cette prise de parole devant la classe : (b)

1 = aucune confiance en moi

10 = totalement sûre de moi

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

28. Exprime ton niveau d'aisance à parler en allemand (c)

1 = pas du tout à l'aise

10 = très à l'aise

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

29. Qu'est-ce qui était le plus dur pour toi par rapport à la langue ?

(c)

.....

.....

.....

30. Qu'est-ce qui était le plus facile pour toi par rapport à la langue ? (c)

.....

.....

.....

31. Penses-tu qu'apprendre par cœur des phrases en allemand est essentiel ? Plusieurs réponses peuvent être entourées. (c)

- Oui, parce que je ne sais pas suffisamment de vocabulaire en allemand
- Oui, parce que je place toujours le verbe au mauvais endroit
- Non, parce qu'avec un peu d'aide (support visuel) je me souviens du discours et je peux formuler des phrases
- Autre :

Concernant le travail effectué en classe :

32. Comment as-tu trouvé le fait de travailler les critères par groupe (en ateliers formatifs) ?

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

33. Était-ce facile d'être à l'écoute de ton groupe ? pouvais-tu te concentrer uniquement sur le travail ?

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

34. Était-ce facile d'être écouté par ton groupe ? pouvais-tu te concentrer uniquement sur le travail ?

.....

.....
.....

35. Comment a fonctionné votre groupe ?

Trop sérieux	Pas assez sérieux	Bcp de bavardages	Bcp de conseils
Pas les mêmes idées	Très utile	Trop gênant	Autres :

Pourquoi ?

.....

36. Comment as-tu trouvé la grille d'auto-évaluation (avec les critères notés) ? Utile ? Trop complexe ?

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

37. Que penses-tu du fait d'évaluer toi tes camarades ? Est-ce utile ? Pour qui ?

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

38. Tous les critères ont-ils été suffisamment traités ? Lequel trop ? Lequel pas assez ?

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

39. As-tu trouvé de l'intérêt pour chaque critère travaillé en classe ? Lesquels t-ont-ils parut pertinents ou non ?

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

40. As-tu trouvé de l'intérêt pour les activités faites en classe pour traiter l'exposé ? En quoi cela t'a aidé ou non ?

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

41. Que penses-tu du fait de ne pas avoir eu de note ? as-tu moins travaillé ?

.....
.....

.....

42. Concernant l'allemand, est-ce que ces activités t'ont-elles aidé à améliorer ton niveau de langue ? (lire les textes, traiter du voc,...)

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

43. As-tu eu d'autres expériences (dans d'autres branches) sur les exposés entre la première vidéo et aujourd'hui ?

.....

Si oui, comment les critères de l'exposé ont-ils été traité en classe ? Était-ce utile ? As-tu pensé à ce que nous faisons ?

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

44. À la fin de cette séquence, penses-tu avoir suffisamment d'éléments pour prendre la parole devant un public ?

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

45. Qu'as-tu pensé du fait de travailler les exposés en classe ?

Était-ce bien guidé ?

.....

.....

.....

46. Comment te sens-tu après ce questionnaire ? (b)

soulagé	Encore plus stressé	Fâché	Heureux	déçu
contrarié	bien	indifférent	dégoûté	Autre :

47. Qu'aimerais-tu rajouter à la fin de ce travail ?

.....

.....

.....

MERCI INFINIMENT POUR TA PARTICIPATION !

Elisa Stadelmann