



**HAL**  
open science

# Évaluer pour valoriser, évaluer pour faire évoluer en anglais Lansad

Eva Guerda-Rodriguez

► **To cite this version:**

Eva Guerda-Rodriguez. Évaluer pour valoriser, évaluer pour faire évoluer en anglais Lansad. Etudes en didactique des langues, 2019, Evaluation, 33, pp.29-42. hal-04013182

**HAL Id: hal-04013182**

**<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04013182>**

Submitted on 3 Mar 2023

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

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

# Évaluer pour valoriser, évaluer pour faire évoluer en anglais Lansad

Éva GUERDA RODRÍGUEZ

*Ingénieure pédagogique multimédia et enseignante d'anglais Lansad*

Pôle d'Élaboration de Ressources Linguistiques Sorbonne Paris Cité  
& Laboratoire ÉDA, Université de Paris Descartes

---



## Introduction<sup>1</sup>

Cet article est un retour d'expérimentation sur un dispositif d'apprentissage de l'anglais combinant des cours en présentiel et l'apprentissage assisté par ordinateur, en licence de sciences sociales. Elle est le fruit d'une collaboration entre le Pôle d'Élaboration de Ressources Linguistiques (PERL) et l'Université Paris Descartes. La spécificité de cette expérimentation est d'avoir proposé une évaluation susceptible d'être valorisante en prenant en compte le travail personnel dans le système de notation. La présente recherche se centre plus particulièrement sur les apprenant·e·s de niveau faible (désormais ANFA). Si ces dernier·e·s travaillaient leur anglais, il fallait pouvoir récompenser ce travail, que celui-ci soit juste ou qu'il comporte des erreurs, erreurs que nous avons considérées comme inhérentes à tout processus d'apprentissage. Notre objectif reposait donc sur un double changement de paradigme: encadrer le travail des apprenant·e·s et les y encourager plutôt que d'en sanctionner l'absence.

La question à laquelle cette étude cherche à répondre est celle de l'évaluation de ce dispositif pour les ANFA. L'objectif est de savoir dans quelle mesure cette démarche leur a permis de travailler l'anglais et de valoriser effectivement leur travail personnel afin qu'il leur soit profitable. Pour mesurer leur progression, nous avons conçu une épreuve spécifique: un test de compréhension dont les résultats sont examinés de façon longitudinale.

Les hypothèses sous-jacentes à notre démarche didactique ont été qu'en valorisant le travail fourni et en valorisant la démarche stratégique ou la capacité à rechercher des informations et à faire des déductions, les ANFA seraient

---

<sup>1</sup> Dans cet article, j'emploie la première personne du singulier pour parler de mon expérience de chercheuse en didactique des langues. Lorsque j'emploie la première personne du pluriel, je fais référence à la collaboration de deux autres personnes que moi-même sur le dispositif. Ce dispositif est le fruit de discussions et de réflexions menées au PERL avec l'ingénieure d'études, Alice Burrows, ainsi qu'avec l'enseignante agrégée coordinatrice de l'anglais en licence de sciences sociales à l'université Paris Descartes. Qu'elles en soient ici chaleureusement remerciées. Je remercie aussi Margaret Bento pour ses relectures et pour son aide suivie à l'écriture de cet article.

susceptibles d'obtenir une moyenne qui soit davantage encourageante. On prend donc en compte le travail fourni, la capacité à rechercher des informations et à construire du sens, tout en étant guidé, plutôt que le niveau de langue antérieur. Nous espérons que ce système de notation pourrait débloquent ces étudiant·e·s découragé·e·s afin de motiver leur apprentissage. Plus précisément, il s'agit de savoir quelle a été leur réaction en termes de participation aux activités en ligne et, plus particulièrement, par rapport à ce changement de paradigme dans le cadre de ce basculement vers la modalité qui combine les activités en ligne et en présentiel. La question principale est celle de savoir dans quels cas/à quelles conditions le nouveau dispositif a permis de valoriser les ANFA.

L'opportunité offerte a au moins deux issues possibles: l'obtention d'une note valorisante mais aussi la possibilité d'apprendre. Les ANFA ont-ils/elles fonctionné plutôt par rapport à la possibilité d'obtenir une note valorisante ou plutôt par rapport à leurs apprentissages?

Pour répondre à cette question, je propose d'examiner la manière qu'elles/ils ont eu de participer aux activités en ligne. Qu'est-ce que les deux indicateurs retenus sur cette participation – la note de participation et la note de réussite des activités calculée par le logiciel utilisé (Moodle) – nous apprennent sur leur manière d'effectuer le travail personnel? Enfin, qu'est-ce que les résultats au test de compréhension nous disent de leur progression?

### **La prise en compte des facteurs psycho-sociaux et psycho-affectifs dans la conception du dispositif**

Notre idée a été d'utiliser cet outil traditionnel que constitue la note pour stimuler la motivation intrinsèque. Dörnyei explique, en effet, que les buts externes tels que les tests et les examens pourraient porter préjudice à la motivation intrinsèque qui consiste à agir pour le plaisir que procure l'action. Ce type de motivation est précieux car elle serait la plus susceptible de favoriser les apprentissages (1994: 275). Or Bandura & Schunk (cités par Dörnyei, 2014: 276) ont identifié que, dans certains cas, les tests et les examens pouvaient fonctionner comme des sous-objectifs et des marqueurs de progrès et développer ainsi la motivation intrinsèque.

En considérant le nouveau paradigme d'encadrement et d'encouragement au travail, trois notions semblaient essentielles: celle des blocages psychologiques liés, notamment, au concept de face (Goffman, 1974: 9); l'autonomie et l'autonomisation (Rivens Mompéan, 2012: 66) et enfin la motivation (Dörnyei, 1994).

L'apprentissage d'une langue dans une classe est soumis à des facteurs psycho-affectifs, en particulier pour des apprenant·e·s se déclarant en situation de "blocage". Lorsqu'il s'agit de parler devant l'enseignant·e et les pair·e·s, la prise de parole met en péril la face de l'apprenant·e, cet "objet sacré" (Goffman, 1974: 27). Elle induit la "peur du ridicule". Or, l'association de l'apprentissage d'une L2 à des émotions négatives peut empêcher ce dernier de se faire (Tardieu, 2014: 32-34). En tant qu'enseignante, j'ai constaté que, chez mes apprenant·e·s, l'apprentissage de l'anglais dans son ensemble a pu être bloqué par l'activité de production orale. Il était donc

important de dissocier les quatre activités langagières et de valoriser, par la notation, une autre facette, celle du travail personnel, afin que les ANFA puissent dissocier le travail effectué au cours de l'année de leur niveau antérieur.

Cependant, le travail personnel, plus particulièrement en ligne, soulève la paradoxale question de l'autonomie:

L'autonomie peut être vue comme une valeur sur laquelle s'appuyer, comme objectif à atteindre, ou de façon plus pragmatique, comme un moyen, ce qui devient paradoxal, l'autonomie étant à la fois un moyen et une fin (Rivens Mompéan, 2012: 66).

Je conçois ici l'autonomie comme un processus qui se construit par la pratique – c'est en travaillant seul·e que l'on devient autonome. Je souscris à la position de Rivens Mompéan (*ibid.*) pour qui l'autonomie n'est pas un pré-requis mais un objectif de l'apprentissage.

Enfin, dans la capacité à effectuer un travail personnel, il faut considérer la motivation. “La motivation est un déterminant essentiel pour l'apprentissage d'une langue seconde/étrangère”, déclare Dörnyei (1994: 273), d'autant plus dans un dispositif en ligne qui peut être vu comme disruptif au niveau psycho-affectif. En effet, les étudiant·e·s ayant un “blocage” allaient ils/elles parvenir à trouver la motivation nécessaire pour vaincre leurs peurs et effectuer les activités en ligne? En 1994, Dörnyei déclarait que la question consistant à se demander comment *motiver* les apprenant·e·s n'avait pas été suffisamment prise en compte. Il constate que, habitué·e·s à échouer, elles/ils sont particulièrement vulnérables parce que démotivé·e·s, ce qu'il exprime par le concept de “*learned helplessness*” et que je traduirais par “intériorisation de la désespérance”.

Ces trois notions – blocages psychologiques, motivation, et autonomisation - susceptibles d'influer sur la volonté d'apprendre et, par conséquent, sur le travail personnel, nous ont conduites, l'enseignante coordinatrice et moi-même, à concevoir un dispositif où certaines évaluations seraient susceptibles d'être davantage motivantes que celles du contrat pédagogique antérieur; parce que réalisables et valorisantes, mais aussi parce que valorisées par l'institution au moyen de l'outil que constitue la note.

### **Le dispositif: évaluer pour faire évoluer**

À partir de ces réflexions, j'ai conçu, sur la plateforme Moodle, des parcours d'apprentissage adaptés au public des quelque 600 étudiant·e·s. À chaque semestre, elles/ils devaient effectuer quatre modules en ligne: deux de compréhension orale et deux de compréhension écrite. Un test de compréhension en ligne effectué en temps limité viendrait en complément de ces modules. Ce format, qui combine des activités en ligne et des cours en présentiel, est dit “hybride”.

### ***Description du dispositif et mise en œuvre***

Selon nous, l'attribution d'une note au travail personnel ne suffisait pas à elle seule. Si le travail était effectué, les étudiant·e·s auraient le maximum de points par activité effectuée, et ce, que les réponses aux questions posées dans les activités en ligne soient justes ou non. Si les apprenant·e·s le souhaitaient, elles/ils pouvaient

refaire les exercices jusqu'à les réussir, ceci était même conseillé. Les modules d'entraînement en ligne permettent aux apprenant·e·s un travail individuel d'environ seize à vingt heures par semestre: nous venions de doubler leur enseignement d'anglais puisque les cours en présentiel sont de dix-huit heures par semestre. Il n'était cependant pas acquis que les apprenant·e·s acceptent cette charge de travail qui peut être qualifiée de plutôt lourde. L'une des spécificités de notre dispositif hybride a été de penser les cours de manière systémique, selon un système d'"alternance fonctionnelle" (Nissen 2015): les cours en présentiel seraient dédiés au travail des activités langagières de production écrite et orale et à l'interaction orale; les modules en ligne feraient travailler principalement les compréhensions écrite et orale.

L'ancien contrat pédagogique était constitué de trois éléments d'évaluation: un essai, un exposé et un test de compréhension (qui se faisait en présentiel). Dans la nouvelle configuration, les modules d'entraînement en ligne constituent la quatrième épreuve. Ces quatre épreuves sont affectées de coefficients.

		<b>L1 / L2</b>	<b>L3</b>
<i>Activités en ligne à dominante de réception</i>	Modules de CO et CE: note "participation et sérieux"	15%	10%
	Test de compréhension en ligne	15%	15%
<i>Activités en classe à dominante de production</i>	Exposé, production orale	30%	25%
	Devoir sur table: essai, production écrite	40%	50%

*Tableau 1 – Coefficients affectés à chaque épreuve en fonction des années*

On voit ici que les activités en ligne comptent pour presque un tiers de la note en L1 et L2 et pour un quart de la note en L3. Ainsi, notre dispositif pouvait infléchir la note des ANFA vers le haut par rapport aux notes qu'elles/ils avaient obtenues avec le système antérieur.

### ***Le double changement de paradigme pour l'évaluation***

*Les activités d'entraînement: la prise en compte de la participation aux activités en ligne (et non de leur réussite)*

Comme précisé, les activités d'entraînement reposent sur la prise en compte de la participation, que les réponses aux questions des activités soient justes ou non (indicateur 1). Il y a vingt activités et chaque activité comporte entre trois et une vingtaine de questions; nous avons attribué un point par activité effectuée.

Mais le logiciel Moodle a été également paramétré pour calculer une note en fonction de la justesse des réponses aux questions fermées (indicateur 2). Si l'on divise la note calculée par Moodle, toujours inférieure à celle de participation, par la note de participation que l'on multiplie par 100, on obtient un pourcentage d'activités réussies que nous appellerons la fréquence d'activités réussies (désormais FAR).

### *Le test de compréhension auto-correctif*

Il nous fallait également concevoir un test de compréhension orale ou écrite à chaque semestre dans la même lignée paradigmatique. Lorsque j'ai examiné le test de compréhension des années précédentes, j'ai constaté que l'on pouvait rendre la majorité des questions auto-correctives. Nous avons donc proposé un test en ligne que les étudiant·e·s pourraient faire à leur convenance et qui serait ouvert pendant une semaine.

À l'inverse des modules d'entraînement, dans le test de compréhension (désormais TC), nous avons pris en compte la justesse des réponses. L'originalité du TC a été de faire reposer l'évaluation davantage sur la compétence stratégique, ici aussi, au détriment du niveau antérieur. Autrement dit, nous proposons des activités destinées à aider les apprenant·e·s à comprendre des termes ou à construire du sens. Par exemple, au lieu de les interroger sur les connaissances lexicales antérieures, nous leur avons donné l'opportunité de rechercher des informations, soit par la forme même du test qui proposait des activités d'inférence ou de repérage, soit à l'aide des outils en ligne. Ainsi, l'utilisation du dictionnaire ou des outils de traduction en ligne était permise, contrairement à la modalité antérieure du test sur table.

L'autre originalité était d'éliminer la variable de la subjectivité de la personne qui corrigeait en ce sens que le test est devenu auto-correctif. La note des étudiant·e·s ne dépendait plus de la subjectivité (ou de la générosité) de la correction faite par l'enseignant·e du groupe: l'ensemble de la promotion était évalué selon des critères que j'ai paramétrés par avance et sur un sujet d'examen identique.

### *Les limites des activités en ligne et l'objet de la recherche*

Notre dispositif reposait sur un principe visant à faire confiance aux apprenant·e·s. Dans la mesure où les activités, tout comme le test de compréhension, s'effectuaient en ligne et non en présentiel, il était tout à fait possible de les faire faire par quelqu'un d'autre. L'objet de la présente recherche est aussi de prendre en compte ce paramètre pour déterminer la valorisation et la progression des étudiant·e·s ANFA (Guerda Rodríguez, 2019: 61-67).

## **Méthodologie**

### ***La population étudiée***

Dans le cadre d'une étude large, l'ensemble de mon enquête a concerné l'ensemble de la promotion de L2, soit cent-vingt-six étudiant·e·s (Guerda, 2018). Parmi elles/eux, trente-et-un·e ont été identifié·e·s comme ANFA à partir de ma connaissance personnelle et de l'examen du fichier de notes du S4. La population ANFA, sur laquelle porte spécifiquement cette étude, comporte huit jeunes hommes et vingt-trois jeunes femmes. Pour déterminer un·e ANFA, j'ai considéré l'obtention de 10/20 à l'épreuve sur table en temps limité comme un seuil; il s'agit d'une note individuelle de production écrite.

### *L'examen du fichier de notes de la L2 à la fin de l'année 1 de l'expérimentation*

Afin de répondre à ma question principale – dans quels cas/à quelles conditions le nouveau dispositif a-t-il permis de valoriser les ANFA? – j'ai eu également recours au fichier de notes des étudiant·e·s de licence. J'ai examiné les fichiers de l'année précédant l'introduction des activités en ligne et celui de la fin du semestre 4 des L2. Lorsque cela m'a été possible, donc dans le cas de non-redoublant·e·s et d'étudiant·e·s qui sont allé·e·s au bout de la licence, j'ai pu prendre en compte ce qui s'était produit jusqu'à la fin de la licence, c'est-à-dire voir l'évolution jusqu'au semestre 6.

### *L'enquête par questionnaire*

Avec l'outil d'enquête qu'est le questionnaire, l'objectif a été de mieux comprendre, pour l'ensemble du public de la licence (N = 126 avec N = 76 répondant·e·s dont N = 15 répondant·e·s ANFA) les points suivants: la disposition générale à l'égard de l'introduction des activités en ligne et du dispositif visant à valoriser le travail personnel, la motivation à apprendre l'anglais et, enfin, l'utilité perçue que j'ai tentée d'explicitier (apprentissage de termes, meilleure capacité d'écoute, etc.).

### *L'enquête par entretiens*

Treize entretiens ont été menés avec les ANFA pour cerner leur profil, leur ressenti par rapport aux activités en ligne et leur histoire personnelle avec la langue.

### *L'examen des traces d'activités*

L'ensemble de ces données a été croisé avec les traces d'activités en ligne qui indiquent les réponses des apprenant·e·s à chaque question et qui permettent de voir les points obtenus et si les activités ont été refaites ou non.

## **Les résultats de l'enquête: la valorisation en question. À quelles conditions?**

### ***L'indicateur 1: la réalisation des activités***

L'indicateur 1 renseigne sur le nombre d'activités réalisées, que les réponses aux questions soient justes ou non.

*Sur l'ensemble de la promotion, les non-participant·e·s aux activités d'entraînement sont majoritairement des ANFA*

Comment définir une participation satisfaisante? J'ai considéré qu'il fallait avoir fait au moins la moitié des activités d'entraînement en ligne, donc dix activités soit, *grosso modo*, deux modules sur les quatre (ce qui représente environ huit à dix heures de travail en moyenne sur le semestre). Avoir "peu participé", c'était avoir fait moins de dix activités, soit la moitié des modules en ligne. On constate que, sur l'ensemble de la promotion, parmi les 21% étudiant·e·s n'ayant pas ou peu participé (soit 27/126), il y a majoritairement des étudiant·e·s ANFA. Pour le dire autrement, 66% des personnes qui n'ont pas ou peu fait les activités en ligne sont

des ANFA et 44 % sont des non-ANFA. Il y a donc une différence de 22 points de pourcentage, ce qui, d'un point de vue statistique, est très significatif.

### *Un tiers seulement des étudiant·e·s ANFA a réalisé les activités en ligne*

Sur les trente-et-un·e étudiant·e·s classé·e·s ANFA, onze ont fait les activités en ligne, soit un peu plus du tiers (35%), huit en ont fait moins de cinq sur vingt et les dix autres (58%) ne se sont même pas connecté·e·s; deux jeunes femmes n'ont participé qu'en apparence – en répondant au hasard ou en faisant faire les modules d'entraînement par une autre personne (Guerda Rodríguez, 2019: 48-53; 61-68).

### *Les trois types de participation des ANFA<sup>2</sup>*

Sept étudiant·e·s ont obtenu 20/20, trois étudiant·e·s ont obtenu 19/20 et un étudiant a eu 18/20. Ces onze étudiant·e·s ont fourni un travail personnel intégral, ou presque, et ont pu être en mesure d'être valorisé·e·s par ce système de notation.

À l'inverse, huit étudiant·e·s n'ont pas été valorisé·e·s, voire ont été pénalisé·e·s par ce système, puisque leur note de participation va de 1/20 à 5/20. Donc elles/ils n'ont pas bénéficié du dispositif de valorisation du travail personnel, car elles/ils n'en ont pas vraiment fourni.

Sur dix-huit ANFA, dix n'ont pas participé du tout et huit ont fait moins de cinq activités. Il semble qu'elles/ils aient abandonné les activités qu'elles/ils ont parfois pourtant commencées (huit cas) en plus de celles/ceux qui ne se sont pas connecté·e·s du tout (dix).

Les ANFA ont donc trois types de participation: soit importante, voire intégrale, soit timide, comme pour explorer, soit, enfin, une participation inexistante.

### ***L'indicateur 2: la réussite des activités***

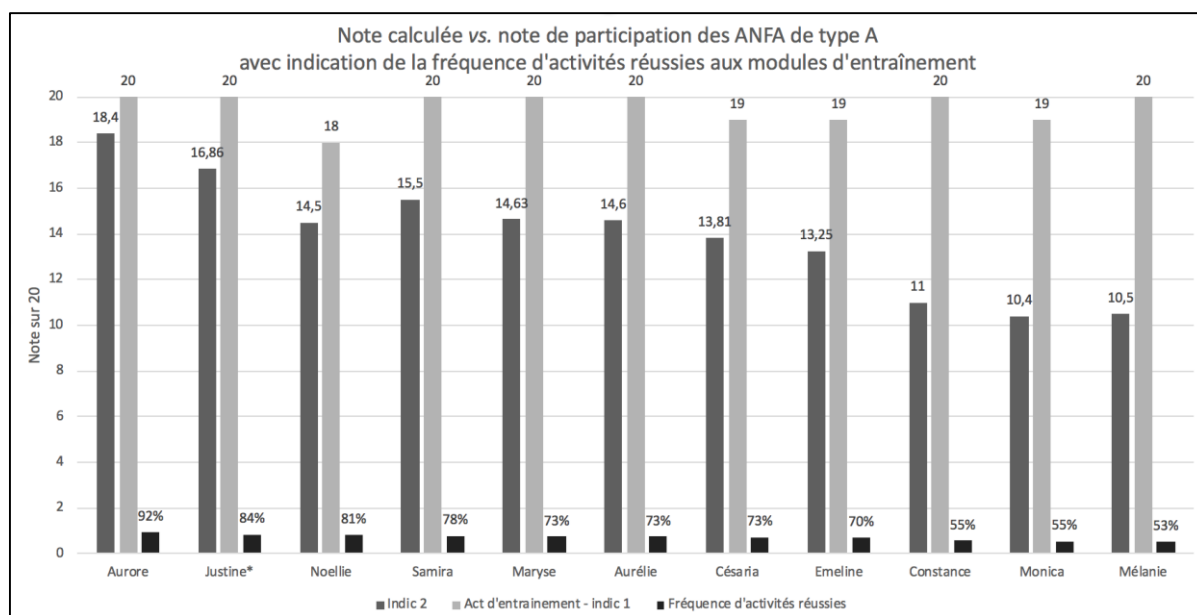
Si l'indicateur 1 renseigne sur la réalisation des activités, il ne nous permet pas de savoir si cette participation est de qualité. L'indicateur 2, qui concerne la réussite des activités, apporte des éléments de réponse par rapport à cette question. Les apprenant·e·s ont-elles/ils, comme l'a fait Marion, "profité du système" consistant à leur faire confiance en répondant au hasard aux questions fermées? Pour illustrer l'indicateur 2 et le contraster avec l'indicateur 1, prenons, pour exemple, le cas de Justine. Justine a fait toutes les activités, elle a donc 20/20 en participation. Ses réponses ne sont pas toutes correctes, elle obtient 16,86/20 en note calculée par Moodle qui correspond aux activités réussies. Elle a une FAR de 86% (16,86/20

---

<sup>2</sup> Il existe un quatrième type que nous ne pouvons catégoriser qui est celui de la fausse participation et que j'appellerai, "ANFA fraudeur.se" (Guerda Rodríguez, 2019, chapitre 2). Deux ANFA, Imène et Marion, ont fait semblant de faire les activités en ligne: Imène les a très probablement faites faire par quelqu'un d'autre (*ibid.*: 55) et Marion a répondu au hasard dans les questions fermées de façon à augmenter artificiellement sa note de participation (*ibid.*: 50). Comme je ne connais pas le type de participation de ces deux étudiantes, je ne les ai classées dans aucune catégorie. Dans mon analyse du questionnaire, je n'ai pas non plus tenu compte des réponses d'Imène que j'ai jugées incohérentes; Marion n'a pas répondu.



=0,86 x100 = 86%) qui est très élevée. L'examen de ses traces d'activités montre également qu'elle a refait plusieurs fois certaines activités jusqu'à les réussir, ce qui explique la FAR élevée. À l'inverse, dans le cas où les étudiant·e·s répondent au hasard, on peut le savoir grâce à la FAR qui sera faible comparativement à celle d'étudiantes de niveau comparable (Marion a obtenu aux alentours de 30%); l'examen des traces d'activité en ligne montre que dans le cas de Marion, aucun exercice n'a été refait. Le Graphique 1 contraste les deux indicateurs et indique la FAR pour les apprenantes ANFA, toutes des jeunes femmes qui ont une participation importante, c'est-à-dire ayant effectué la totalité des activités ou presque (dix-huit, dix-neuf ou vingt activités).



Graphique 1

**La note de participation (l'indicateur 1), la note calculée par Moodle (indicateur 2), et la fréquence d'activités réussies des 11 ANFA participantes aux activités en ligne**

*Note de lecture du Graphique 1:* les colonnes noires sont l'indicateur 2, soit la note calculée par Moodle, et les colonnes grises sont l'indicateur 1, soit les activités effectuées. La FAR est indiquée près de l'abscisse.

Huit étudiant·e·s sur les onze ANFA (72%) ayant réalisé les activités ont une FAR de 70%, ce qui équivaut traditionnellement, à l'université, à une mention bien, ou à une note égale ou supérieure à 14/20. La participation des ANFA participantes, (indicateur 1) est donc une participation de qualité (indicateur 2).

Constance, Monica et Mélanie, toutes trois étudiantes que je qualifierais de sérieuses dans mes groupes de TD, ont une FAR d'environ 50%. Monica est dyslexique et elle a déclaré, pendant l'entretien, que l'apprentissage de l'anglais était une "mission impossible" par rapport à sa situation de handicap. Mélanie a indiqué qu'elle trouvait les questions "dures", ce qui explique sa FAR moyenne. Je n'ai pas interrogé Constance dont je connais le niveau particulièrement faible. Le fait que les ANFA n'aient pas toujours obtenu des FAR élevées ne signifie pas nécessairement qu'elles n'aient pas effectué les activités avec sérieux ou que cela soit lié à une faille du dispositif, mais plutôt au fait qu'elles ne connaissaient pas la réponse juste aux

questions, ce qui n'est pas surprenant dans un processus d'apprentissage. La FAR élevée de Justine s'explique par le fait qu'elle a refait les activités plusieurs fois jusqu'à les réussir. Justine et Monica sont deux étudiantes qui ont déclaré être très motivées par rapport à l'apprentissage de l'anglais et aux activités en ligne.

Ces étudiantes semblent donc avoir fait les activités à réponse fermée, les seules étant prises en compte par la correction automatique de Moodle de façon sérieuse. Les ANFA investies en apparence, le sont réellement si elles sont – comme l'enquête précédente de Guerda Rodriguez (2019: 67) l'a montré – les autrices des activités en ligne: elles n'ont pas répondu au hasard pour “profiter du système” consistant à leur faire confiance.

### ***La difficile question de la valorisation en termes de notation***

- *Définir la valorisation en termes de notation: la moyenne générale et les déclarations des ANFA*

Pour vérifier que le nouveau dispositif a permis de mieux valoriser les ANFA grâce à la notation que le système précédent, il aurait fallu pouvoir comparer le nouveau système de notation de la compétence de compréhension, à partir du test de compréhension sur table, en neutralisant la variable de la subjectivité des correctrices. Or, si ces fichiers de notes existaient effectivement avant la recherche-action, l'enseignante coordinatrice n'a pas conservé le détail des notes des années précédentes; seule subsiste la moyenne finale. En dehors du fait que ces données ont été perdues et que nous ne disposons plus que de la moyenne finale, les enseignant·e·s chargé·e·s de cours ont aussi changé, l'équipe a été reconstituée et de nouveaux·elles enseignant·e·s sont venu·e·s rejoindre l'équipe avec de nouvelles consignes de notation qui prennent en compte l'existence des activités en ligne. L'enseignante coordinatrice a, en effet, demandé une plus grande “sévérité” sur la notation des épreuves sur table de manière à encourager la réalisation des activités d'entraînement. La comparaison chronologique ou longitudinale d'avant la mise en place du dispositif est donc impossible.

Il est néanmoins possible de définir un critère de valorisation indépendant et de déterminer si, dans le cas des étudiant·e·s en question, une moyenne supérieure à 10 aurait pu être obtenue sans la nouvelle politique de notation. Or, j'ai estimé qu'eu égard à leur niveau inférieur au niveau B1, les ANFA n'auraient pas pu obtenir une note supérieure à 10 puisque ma définition même d'un·e ANFA est l'incapacité à avoir obtenu 10/20 à l'épreuve sur table en temps limité, épreuve qui tire irrémédiablement la moyenne des ANFA vers le bas en raison de son coefficient qui est le plus élevé des quatre épreuves (50% en L3 et 40% en L2 et L1).

Enfin, en dehors de l'examen de cette donnée chiffrée, il est aussi possible de se fonder sur les déclarations des ANFA. Lorsqu'un·e ANFA déclare avoir obtenu pour “la première fois de [s]a vie la moyenne en anglais”, on peut considérer que notre parti pris a été valorisant.

En définitive, pour déterminer si les étudiant·e·s ont obtenu une note valorisante, nous prendrons en compte deux autres indicateurs: l'obtention d'une note moyenne finale supérieure à 10 et, lorsque cela a été possible, les déclarations des ANFA.

- *Les ANFA acti.f.ve.s en ligne et en présentiel ont obtenu une moyenne valorisante eu égard à leur niveau*

Les ANFA ont pu être valorisé·e·s par le dispositif en termes de notation à la condition d'avoir participé aux deux épreuves en ligne (modules d'entraînement et test) et lorsqu'elles/ils ont fait les épreuves en présentiel (essai et exposé). Pour qu'un·e ANFA obtienne une moyenne valorisante, elle/il devait avoir fait l'ensemble des activités proposées.

Ainsi, lorsque les ANFA ont fait les quatre évaluations semestrielles proposées par le format hybride (donc les modules d'entraînement, le test de compréhension, l'exposé et l'examen semestriel écrit ou essai), globalement, elles/ils ont obtenu une note supérieure à 10/20. Au total, onze étudiant·e·s ANFA ont obtenu une moyenne semestrielle supérieure à 10 et parmi elles/eux, neuf ont fait les quatre épreuves proposées par le nouveau contrat pédagogique. Il n'y a donc que deux exceptions: un jeune homme et une jeune femme, ayant obtenu respectivement 3/20 et 0/20 aux modules d'entraînement en ligne (ce qui montre qu'elle et il ont fait moins de trois activités); ces ANFA qui n'ont fait que les activités en présentiel et le test de compréhension obtiennent chacun·e tout juste 10/20 à la moyenne semestrielle, alors que les autres ANFA obtiennent une note supérieure à 10.

À l'inverse, au S4, l'exemple de Césaria, vraie débutante ayant fait sa scolarité en Afrique et qui a été une participante active et de qualité en ligne, obtenant 19/20 aux modules d'entraînement avec une FAR de 73%, montre que les activités en ligne n'ont pas suffi à lui permettre d'obtenir une note supérieure à 10/20: elle fait l'impasse sur l'exposé et obtient 2/20 à l'essai. Ceci indique que les coefficients choisis permettent de récompenser le travail mais que les deux notes de production, l'essai et l'exposé continuent d'avoir une influence puissante dans la moyenne finale. Sans surprise, le cas de vrai·e·s débutant·e·s n'a pas pu être résolu par ce dispositif. En L3, les vrai·e·s débutant·e·s, deux jeunes femmes et un jeune homme, tou.te.s trois scolarisé·e·s en Afrique et venu·e·s faire leurs études en France, représentent seulement 2% de la promotion.

Il n'y a qu'un seul cas parmi les trente-et-un·e ANFA où une étudiante a obtenu une moyenne valorisante eu égard à son niveau sans avoir véritablement "joué le jeu" sur les modules d'entraînement. C'est le cas, déjà cité, de Marion, qui a obtenu 11,75/20 en ayant une FAR de 30%.

Pour les neuf ANFA qui ont réalisé les quatre épreuves notées, les notes moyennes semestrielles vont de 10/20 à 12,5/20, en sachant que la moyenne de l'ensemble de la promotion est de 12,5/20 (même si la médiane est proche de 14). Par ailleurs, la note moyenne finale de l'ANFA ayant obtenu la meilleure moyenne, (12,5/20) correspond à celle de l'ensemble de la promotion de L2. Or, j'estime le

niveau de l'étudiante comme étant un niveau A2 alors que l'ensemble de la promotion a un niveau B1 ou B2.

Ainsi, les notes des ANFA sont tirées vers le haut lorsque l'on évalue le travail personnel comme dans ce type d'activités et elles sont très comparables à celles de l'ensemble de la promotion. L'écart-type est donc réduit par le nouveau système de notation. Si l'on se fie à ces constats, notre politique visant à valoriser le travail personnel a été payante car cette situation n'avait pas été possible avec l'ancien système. Leurs déclarations propres le confirment: Justine a déclaré que la situation s'était inversée et que sa note d'anglais était devenue sa "meilleure moyenne" de la L3 au S5. De même, Pauline s'est empressée de déclarer le caractère inédit de l'obtention d'une note supérieure à 10.

Coucou Éva, les notes viennent de tomber et je termine avec 12,25 en anglais dont 9 à l'examen final. Même si ce n'est pas une note très élevée, c'est la première année depuis mon entrée au lycée où j'ai réussi à avoir la moyenne en anglais! Je suis très fière en espérant qu'au semestre prochain je réussis à avoir 10 à l'examen final. (SMS de Pauline du 1<sup>er</sup> février 2019).

Si la moyenne des ANFA ayant fait les activités en ligne est comparable à celle de l'ensemble de la promotion, on notera cependant que deux étudiantes avec une note calculée de 19,78/20 et 18,4/20 aux activités d'entraînement en ligne ont chacune fait l'impasse sur l'exposé oral au S4. Leur participation en ligne ne leur a donc pas permis d'obtenir une note supérieure à 10 en anglais (respectivement 5,75/20 et 9,25/20).

### ***Vers une caractérisation de la participation de l'ensemble des ANFA***

Dans le questionnaire, j'ai interrogé les apprenant·e·s ANFA sur l'utilité perçue du système. Globalement, les dix apprenantes qui ont fait les activités en ligne et ont répondu au questionnaire ont déclaré les activités utiles: dans la grande majorité (neuf sur dix), les répondantes ont trouvé de l'utilité, "beaucoup" ou "un peu", aux modules. Les cinq autres répondantes, qui ont déclaré que les modules ne leur avaient pas été utiles, sont des non participantes aux activités en ligne. La seule étudiante ayant réalisé les activités et ayant déclaré qu'elles ne lui avaient pas apporté d'amélioration mais lui avaient simplement permis l'obtention d'une meilleure note, est Monica, l'étudiante ANFA dyslexique.

### ***Combien d'ANFA ont, in fine, profité du dispositif et quelles sont leurs caractéristiques?***

Comme le montre le Tableau 2, sur les trente-et-un·e étudiant·e·s ANFA, seules six apprenantes, donc environ 16%, ont réalisé les activités en ligne ainsi que le test en ligne et ont déclaré qu'elles leur ont été profitables. Pour le reste, l'étude précédente (Guerda Rodríguez, 2019: 66-69) indique qu'il s'agit d'ANFA qui ont fait faire le test de compréhension par quelqu'un d'autre, ce qui explique qu'il ne reste à considérer au final que la moitié (six sur les onze ayant obtenu un taux de réussite entre 53% et 80% aux activités d'entraînement).

Pour ces six étudiantes, le nouveau dispositif a permis de prendre en compte leur travail personnel et, en outre, d'obtenir une moyenne plus valorisante, supérieure à 10/20 qui reconnaisse leur travail en ligne, au long de l'année. Le Tableau 2 montre les notes des étudiantes ANFA sur une année académique et sur trois semestres lorsque les données sont disponibles<sup>3</sup>. Les éléments en gras dans le corps du tableau signalent les points d'attention. On peut voir que, quelle que soit la perception des apprenant·e·s, il y a une progression pouvant atteindre 3,02 points sur le test dans le cas de Justine, alors que la moyenne de la classe sur ce même test n'a augmenté que de 0,16 points. Aurélie gagne 3,17 points sur trois semestres. Chez les autres étudiantes, la progression est moindre. Emeline a redoublé sa L2: on ne dispose donc pas encore de données la concernant.

	Moyenne finale du dernier semestre	En ligne FAR aux modules d'entraînement au S4 & note du test de compréhension				En présentiel		Déclaration de l'ANFA (questionnaire)
		FAR S4	TC1	TC2	TC3	Partiel S5/12	Partiel S6/12	Utilité
Justine*	12,13	80%	-	<b>14,76</b>	<b>17,78</b>	8,5	6,25	bcp
Aurélie	12	73%	<b>14,25</b>	<b>15,95</b>	<b>17,42</b>	4	4	bcp
Constance	11	55%	<b>11,75</b>	<b>12,5</b>	oubli	4	6,5	bcp
Mélanie	11,75	53%	<b>11,25</b>	<b>13,06</b>	-	-	-	bcp
Émeline	11,75	70%	14,75	-	-	S/O	S/O	bcp
Césaria	6,5	73%	11,75	7,86	7,74	1	3,5	<b>un peu</b>

*Tableau 2 – Les parcours des ANFA autrices des modules d'entraînement et du test de compréhension et l'utilité déclarée dans l'enquête*

*Note de lecture du Tableau 2:* Dans la mesure où toutes ces ANFA n'ont pas fait le S5, pour pouvoir comparer leurs FAR, je me fie à celle du S4. La perte de 2 points de Justine au partiel 6 par rapport au partiel anonyme du S5 s'explique par le fait que la correctrice de Justine du S5 accorde plus d'intérêt aux contenus qu'à la correction de la langue.

Quelles sont les caractéristiques communes à ces ANFA identifiées lors de l'enquête qualitative? Cinq variables au moins interagissent:

- la réception favorable aux activités en ligne perçues comme des opportunités d'apprentissage;
- une motivation de type intrinsèque (Dornyei,1994) qui les conduit à préférer une note qui corresponde à leur apprentissage plutôt qu'une bonne note artificielle;
- le fait d'avoir plus particulièrement des difficultés en anglais, mais des résultats plutôt satisfaisants dans les autres matières, voire très satisfaisants (cas d'Aurélie qui obtient une mention bien à la licence);

<sup>3</sup> Les données des ANFA sont affectées par le fait qu'il s'agit d'un profil particulier: étudiant·e·s redoublant·e·s ou quittant la licence, ou encore ayant des UE à rattraper d'une année académique sur l'autre mais que l'on laisse s'inscrire dans l'année supérieure. C'est pourquoi, alors que l'étude concerne deux années académiques, il est difficile d'obtenir l'ensemble des notes.

- d'être de fausses débutantes: elles ont suivi l'enseignement au collège-lycée en France (contrairement à Césaria qui vient de Guinée Bissau et pour qui la langue française est une langue apprise);
- de ne pas avoir de handicap à l'apprentissage (dyslexie).

## Conclusion

L'objectif de cette étude était de voir si la modalité de prise en compte du travail personnel a permis de valoriser les ANFA et de les faire progresser sur la compréhension écrite, activité langagière plus particulièrement proposée dans les modules d'entraînement en ligne. Nous avons vu que sur les trente-et-un·e ANFA, onze ont fait les modules avec sérieux. Le système accordait de la confiance aux étudiant·e·s, et les estimations indiquent que la moitié (six sur onze) ont pris en main leur apprentissage et ont "joué le jeu", à la fois dans les activités en ligne et dans le test de compréhension. Cet indicateur de progression est faussé lorsque les ANFA ne sont pas les autrices exclusives du test. C'est pourquoi seules sont considérées les six sur onze ANFA participantes régulières qui semblent bien être les autrices du test de compréhension.

Sur les trente-et-un·e apprenant·e·s estimé·e·s de niveau faible, neuf jeunes femmes ont été particulièrement valorisées par la prise en compte du travail personnel: elles ont obtenu à deux reprises, sur les deux semestres retenus parce que communs à notre panel, une note supérieure à 10/20.

Cette étude ne peut pas répondre à la question de savoir si ce sont les activités d'entraînement qui sont responsables des progrès en termes de compréhension et de confiance en soi, ou bien si c'est le système de notation qui valorisait le travail fourni, la réalisation des activités au lieu de leur réussite.

Une perspective de recherche intéressante serait de construire une enquête spécifiquement sur la question du changement de paradigme en interrogeant les apprenant·e·s directement sur ce point; une autre serait d'observer les apprenant·e·s effectuer les modules d'entraînement et le test de compréhension pour voir quels sont les différents modes d'appropriation de l'outil. Enfin, notre enquête n'évalue le progrès que sur la compréhension écrite. Une enquête semblable portant sur la compréhension orale l'année académique 2019-2020 est envisagée.

## Références bibliographiques

- DÖRNYEI, ZOLTÁN. 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal* 78: 3, 273-284. URL: [http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei\(1994\)\\_Foreign\\_Language\\_Classroom.pdf](http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei(1994)_Foreign_Language_Classroom.pdf).
- GOFFMAN, ERWIN. 1974. *Les rites d'interaction*. Paris: Éditions de Minuit.
- GUERDA, ÉVA. 2018. *La participation des étudiants aux activités en ligne dans le cadre d'une formation en présentiel amélioré*. Mémoire de Master 2 en coopération en éducation et formation, Université Paris Descartes (non publié).

- GUERDA RODRIGUEZ, ÉVA. 2019 *Évaluer pour faire évoluer? Sociologie des apprenants de niveau faible en anglais en licence de sciences humaines et sociales et de leurs stratégies de gestion du travail personnel*, Mémoire de Master 1 en sociologie d'enquête, Université Paris Descartes (non publié).
- NISSEN, ELKE. 2015. Articuler le présentiel et le distanciel. MOOC, plateforme FUN *Enseigner et former avec le numérique en langues*.
- RIVENS MOMPEAN, ANNICK. 2012. *Apprentissage des langues en autonomie dans un dispositif institutionnel avec le numérique: approche par la complexité*. Dossier d'habilitation à diriger des recherches, vol. 1 (Note de synthèse).
- TARDIEU, CLAIRE. 2014. *Notions-clés pour la didactique de l'anglais*. Paris: Presses de la Sorbonne nouvelle.