



**HAL**  
open science

# Créer les conditions d'une évaluation sommative réussie à l'occasion d'une macro-tâche orale en binôme

Jessica Michelland

## ► To cite this version:

Jessica Michelland. Créer les conditions d'une évaluation sommative réussie à l'occasion d'une macro-tâche orale en binôme. Education. 2015. dumas-01265703

**HAL Id: dumas-01265703**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01265703>**

Submitted on 1 Feb 2016

**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.

**Année universitaire 2014-2015**

**Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*  
Second degré - Italien  
2<sup>e</sup> année**

**Créer les conditions d'une évaluation  
sommative réussie à l'occasion d'une  
macro-tâche orale en binôme**

**Présenté par Mme Jessica Michelland**

**Mémoire encadré par M. Jean-Paul Sbriglio**

# Sommaire

---

<b>Introduction</b> .....	1
<b>1. Partie théorique : l'état de l'art</b> .....	3
1.1 Les difficultés liées à l'évaluation sommative d'une macro-tâche orale en binôme....	3
1.1.1 Première difficulté : les contraintes liées à l'évaluation de l'oral en binôme... 3	
1.1.1.1 Le caractère éphémère de l'oral.....	3
1.1.1.2 L'évaluation d'un binôme.....	3
1.1.2 Deuxième difficulté : les paramètres liés au regard porté par l'enseignant sur la performance de l'élève.....	4
1.1.2.1 La subjectivité de l'enseignant.....	4
1.1.2.2 Le phénomène de la constante macabre.....	5
1.2 Les conditions d'une évaluation réussie en amont du jour de l'évaluation.....	6
1.2.1 L'importance du curriculum pour davantage de cohérence .....	6
1.2.2 L'évaluation formative au service de l'évaluation sommative d'une macro-tâche orale en binôme.....	8
1.2.2.1 Les enjeux de l'évaluation formative.....	8
1.2.2.2 Exemples d'activités pour l'évaluation formative à l'oral et en binôme.	8
1.3 Les conditions d'une évaluation réussie le jour même de l'évaluation .....	11
1.3.1 La fiche de réalisation d'une macro-tâche orale en binôme.....	11
1.3.2 La grille d'évaluation d'une macro-tâche orale en binôme.....	12
1.3.3 La co-évaluation lors d'une macro-tâche orale en binôme.....	14
1.3.4 Le recours aux TICE pour l'évaluation d'une macro-tâche orale en binôme.....	15
1.3.5 L'instauration d'un climat propice à la réussite de la macro-tâche orale en binôme.....	16
<b>2. Etude pratique professionnelle</b> .....	17
2.1 Méthode : présentation de l'étude pratique .....	17
2.1.1 Participants et contextes pédagogiques .....	17
2.1.2 Matériel et outils de mesure utilisés.....	20
2.2 Résultats : données objectives .....	23
2.2.1 Résultats de la première hypothèse.....	23
2.2.2 Résultats de la deuxième hypothèse.....	26
2.2.3 Résultats de la troisième hypothèse.....	27

2.2.3.1 La fiche de réalisation de la macro-tâche orale en binôme.....	27
2.2.3.2 La grille d'évaluation critériée de la macro-tâche orale en binôme.....	27
2.2.3.3 La co-évaluation d'une macro-tâche orale en binôme.....	28
2.2.3.4 Le recours aux TICE lors d'une macro-tâche orale en binôme.....	29
2.2.3.5 Le climat de la classe lors d'une macro-tâche orale en binôme.....	29
2.2.4 La réussite aux évaluations sommatives orales en binôme (seconde et terminale).....	30
2.3 Discussion.....	30
2.3.1 Re-contextualisation.....	30
2.3.2 Interprétation des résultats.....	30
2.3.3 Limites et perspectives.....	34
<b>Conclusion</b> .....	35
<b>Bibliographie</b> .....	36
<b>Annexes</b> .....	37

# **Créer les conditions d'une évaluation sommative réussie à l'occasion d'une macro-tâche orale en binôme**

Affectée depuis la rentrée 2014 au lycée général Claude Louis Berthollet d'Annecy en qualité de professeur certifié stagiaire d'italien, j'ai à cœur d'aider mes élèves en les plaçant dans les meilleures dispositions possibles et en leur fournissant tous les outils nécessaires à la réussite d'une macro-tâche collaborative effectuée à l'oral, notamment en binôme, et évaluée de manière sommative. En effet, comme stipulé dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (2013), la cinquième compétence commune à tous les professeurs consiste à évaluer les progrès mais aussi les acquisitions de chaque élève. Dans le cadre d'une évaluation sommative, évaluer a pour fonction d'établir un bilan des compétences<sup>1</sup> d'un élève au terme d'une période d'apprentissage (Castelly & Pastor, 2015), par exemple lors de la réalisation d'une macro-tâche orale en fin de séquence pédagogique. Le résultat de ce bilan se traduit généralement par une notation chiffrée, c'est-à-dire l'attribution d'une note de la part de l'enseignant : « Tous les enseignants connaissent ce type d'évaluation, puisque tous (ou presque) mettent les notes sur 10 ou sur 20. Tous font des sommes (d'où le nom de "sommative") et des moyennes, afin de certifier que l'élève X est bien compétent dans telle ou telle discipline. » (Raynal & Rieunier, 10<sup>e</sup> édition 2014, p. 220). Dès lors, la note a une fonction d'information puisqu'elle permet d'abord à l'élève, puis à ses parents et à l'ensemble de l'équipe éducative, de connaître ce qu'il a acquis (Tagliante, 2006, p.14). Si l'attribution de notes de 0 à 20 instaurée depuis le 5 juillet 1890 dans l'enseignement secondaire<sup>2</sup> fait aujourd'hui débat à tous les niveaux d'enseignement au profit d'autres modes d'évaluation comme l'évaluation de compétences, elle est toujours en vigueur au lycée Berthollet. En effet, tous les professeurs de l'établissement recourent à une notation chiffrée pour évaluer les progrès et les acquisitions des élèves à l'issue de chaque séquence pédagogique, de manière à représenter la contribution de leur propre discipline à la formation générale de l'élève. Les notes sont basées sur une échelle commune allant de 0 à 20 points et sont transmises aux familles via le logiciel Pronote et les bulletins trimestriels. C'est pourquoi il m'importe de créer les conditions d'une évaluation sommative réussie d'après un double point de vue. Pour l'enseignant, l'évaluation sommative est réussie quand la note est la plus fidèle possible à la performance de l'élève, c'est-à-dire fidèle au comportement observable de ce dernier lors de son évaluation (idem). Il ne s'agit pas pour autant de tomber dans le

---

<sup>1</sup> Il s'agit à la fois de la mobilisation des connaissances (ou savoirs) et des capacités (savoir-faire) de l'élève.

<sup>2</sup> Il s'agit d'une décision prise par arrêté du ministre de l'Instruction publique de l'époque Léon Bourgeois.

« mythe de la vraie note » révélé par la docimologie<sup>3</sup> dans les années 60 mais, tout du moins, d'essayer de s'en rapprocher. Pour l'élève, en revanche, une évaluation sommative est réussie lorsque sa performance reflète le plus fidèlement possible l'ensemble des capacités et des connaissances qu'il a acquises au cours de la séquence pédagogique. Mon intérêt se porte davantage sur l'évaluation sommative d'une tâche finale réalisée à l'oral et en binôme car il s'agit du type de macro-tâche auquel j'ai eu et j'aurai le plus recours durant cette année scolaire. Lorsque l'on évalue un projet final à l'oral, deux activités langagières de production sont possibles : l'expression orale en continu ou l'expression orale en interaction. Au-delà même de l'évaluation – mission qui m'incombe en tant qu'enseignant pour apprécier les acquis des mes élèves – je souhaite que ces derniers réussissent leur macro-tâche pour les inscrire dans une perspective de réussite scolaire répondant ainsi à une priorité du Ministère de l'Éducation nationale, comme l'indique la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (2013). Par ailleurs, la réussite scolaire se présente, à l'instar de l'évaluation, comme une mission du professeur. Il s'agit en effet de la première compétence commune à tous les enseignants exigée par le Ministère de l'Éducation Nationale: « En leur qualité de fonctionnaires et d'agents du service public d'éducation, [les professeurs] concourent à la mission première de l'École qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale. » (2013).

À la lumière de tous ces éléments, nous pouvons donc nous demander comment créer les conditions d'une évaluation sommative réussie à l'occasion d'une macro-tâche orale en binôme, du point de vue de l'enseignant mais aussi de l'élève ?

Pour tenter de répondre à cette problématique, nous proposerons tout d'abord un état de l'art, c'est-à-dire une partie théorique correspondant à la synthèse de recherches sur la création de conditions d'une évaluation sommative réussie dans le cadre d'une tâche finale orale en binôme. Nous confronterons ensuite dans une seconde partie le fruit de ces recherches à celui d'une étude pratique professionnelle pour laquelle nous expliciterons la méthode utilisée afin d'interpréter et de discuter les résultats obtenus.

---

<sup>3</sup> La docimologie est une discipline apparue dans les années 60 composée de chercheurs s'intéressant à l'étude critique des épreuves lors des examens. Ces derniers pensaient qu'il était possible de tendre vers l'attribution d'une vraie note en mesurant et en quantifiant les travaux mais aussi en multipliant le nombre de correcteurs. Il s'agit d'une opinion qui fut contesté une décennie plus tard.

## **1. Partie théorique : l'état de l'art**

### **1.1 Les difficultés liées à l'évaluation sommative d'une macro-tâche orale en binôme**

Évaluer de manière sommative une macro-tâche orale en binôme présente deux difficultés majeures face auxquelles l'enseignant est confronté et qui, dans la mesure du possible, doivent être gommées pour tendre vers une évaluation réussie.

#### **1.1.1 Première difficulté : les contraintes liées à l'évaluation de l'oral en binôme**

La première de ces difficultés correspond aux contraintes propres à l'évaluation de l'oral en binôme, à savoir le caractère éphémère de l'oral et les interrogations suscitées par l'évaluation de deux élèves.

##### *1.1.1.1 Le caractère éphémère de l'oral*

« L'oral est éphémère. La parole s'envole, les écrits restent ». C'est en ces termes que Christine Tagliante (2006, p. 88) résume l'obstacle face à laquelle un professeur est confronté lorsqu'il évalue une production orale, à la différence d'une production écrite, c'est-à-dire la fugacité de la langue parlée. Dès lors, l'évaluation sommative des prestations orales des élèves peut constituer une préoccupation pour les enseignants de langues vivantes au point que tous avoueraient sans ambages leur découragement face aux nombreuses difficultés à affronter pour parvenir à une évaluation satisfaisante (Chatenet et al., 2003, p.9). Par exemple, le recours à différents outils d'évaluation (des technologies de l'information et de la communication aux grilles d'évaluation) pour recueillir le maximum d'informations liées à la performance de l'élève et aux critères d'évaluation tels que le fond, la forme ainsi que la prononciation. Le risque de l'évaluation de l'oral, à la différence de l'écrit, est donc de ne pas réussir à garder en mémoire l'intégralité d'une performance, à moins « qu'il y ait eu un enregistrement » (idem, p. 35). Sans quoi, le professeur pourrait arriver à des erreurs d'évaluation dues à une évaluation peu fidèle au comportement observable de l'élève.

##### *1.1.1.2 L'évaluation d'un binôme*

Les difficultés liées au caractère éphémère de l'oral sont dédoublées lorsque l'évaluation sommative d'une macro-tâche orale porte, non pas sur un élève, mais sur un binôme (idem). L'enseignant se retrouve alors face à une multitude de questions auxquelles il doit apporter une réponse. Parmi elles : l'évaluation sommative doit-elle porter sur la production orale d'un

seul élève ou sur celles des deux apprenants ? Comment et pourquoi effectuer ce choix ? Comment évaluer efficacement et simultanément deux prestations orales ? Ainsi, si le professeur décide d'évaluer les deux élèves, l'opération s'avère plus complexe car il doit être attentif aux deux prestations orales et non plus à une seule.

### **1.1.2 Deuxième difficulté : les paramètres liés au regard porté par l'enseignant sur la performance de l'élève**

Les chercheurs ont montré que les paramètres liés au regard porté par l'enseignant sur la performance d'élève, notamment lorsqu'il s'agit de l'évaluation sommative d'une macro-tâche orale en binôme, conditionne sa réussite. C'est pourquoi nous nous pencherons sur la question de la subjectivité de l'enseignant et sur le phénomène de la constante macabre au cours d'une évaluation sommative orale en binôme.

#### *1.1.2.1 La subjectivité de l'enseignant*

Comme nous l'avons indiqué précédemment, promouvoir la réussite de tous les élèves fait partie des missions communes à tous les enseignants. Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation va même plus loin en précisant que le professeur ne doit exclure aucun élève de cette perspective de réussite et ce « en excluant toute discrimination » (2013). Or, comme le remarquent Colette Castelly et Alain Pastor, « on ne peut manquer d'évoquer [...] la neutralité illusoire de l'évaluation » (2015) car l'enseignant est exposé, consciemment ou non, à une part de subjectivité. En effet, la docimologie a démontré que l'attribution de notes lors d'une évaluation sommative est instable et inconstante puisque celle-ci relève de facteurs subjectifs définis comme « caractères parasites de la fidélité » (Tagliante, 2006, p. 12). Dans son ouvrage relatif à l'évaluation, Christine Tagliante décrit onze caractères parasites. Nous n'en retiendrons que quatre particulièrement significatifs pour l'évaluation d'une macro-tâche orale en binôme. Tout d'abord « l'effet de fatigue », qui correspond à l'idée selon laquelle le jugement de l'enseignant différerait face à une performance selon son état de fatigue. Cet effet apparaîtrait encore plus contraignant lors d'une tâche finale évaluée à l'oral et en binôme, à cause du caractère éphémère de l'oral et du nombre de participants à l'évaluation. Si la fatigue gagnait l'enseignant, il serait alors plus difficile pour lui de se concentrer sur deux prestations orales afin de rester fidèle aux performances de chaque élève. Le deuxième effet, dit « de contraste », signifie que la note attribuée varierait positivement ou négativement pour un élève en fonction de la prestation orale de son camarade au sein d'un même binôme. « L'effet

d'ordre » quant à lui n'influencerait-il pas l'évaluation sommative d'un binôme à l'oral ? L'enseignant ne serait-il pas, effectivement, plus exigeant avec les derniers binômes qui interviendraient à l'oral ? Enfin, le quatrième critère parasite qui retient ici notre attention – sans doute le plus important car il concerne exclusivement l'évaluation à l'oral – est « l'effet de halo ». Il se fonde sur le principe qu'une notation serait meilleure à l'oral si l'élève était particulièrement « sympathique, convivial et positif » (idem, p. 13). Dès lors, un élève introverti, manquant de confiance en lui, ne risquerait-il pas d'être sanctionné dans sa notation face à son camarade de binôme plus extraverti ou plus à l'aise à l'oral, alors même que sa performance pourrait être meilleure que la sienne ? Telles sont les difficultés auxquelles peut se retrouver confronté un enseignant lors de l'évaluation sommative d'une macro-tâche orale en binôme et qui vont à l'encontre d'une évaluation objective pourtant nécessaire, selon Christine Tagliante, pour évaluer fidèlement une performance (idem).

#### *1.1.2.2 Le phénomène de la constante macabre*

Un deuxième aspect peut compromettre la réussite de l'évaluation sommative d'un binôme à l'oral. Il s'agit de la « constante macabre » révélée par André Antibì, docteur en mathématiques et en sciences de l'éducation. Celle-ci peut être définie comme le besoin plus ou moins conscient pour un enseignant d'attribuer, sous la pression de la société et des parents, un tiers de bonnes notes, un tiers de notes moyennes et un tiers de mauvaises notes, indépendamment de la performance réelle de l'élève (Dejemeppe, 2010). À la pression exercée par la société et les parents, André Antibì ajoute la responsabilité même de l'enseignant dans les raisons conduisant à ce phénomène, lequel se situerait dans une logique de classement des élèves, des plus faibles aux meilleurs en passant par un échantillon proportionnel d'élèves ayant un niveau intermédiaire. Dès lors, quelle peut être la répercussion de la constante macabre sur une évaluation sommative à l'oral et en binôme ? La notation de l'enseignant pourrait ne pas tenir compte de la performance réelle de l'élève à l'oral, que ce soit sur le fond, la forme ou la qualité de l'expression orale (la fluidité, l'aisance ou encore la prononciation). Les derniers binômes évalués pourraient être favorisés ou, au contraire, défavorisés, suivant les prestations précédentes de leurs camarades puisque l'enseignant effectuerait, de manière plus ou moins consciente, une répartition des élèves en trois catégories. Si les élèves percevaient cette logique "macabre", ils pourraient être influencés positivement ou négativement lors de leur passage à l'oral, ce qui aurait un impact direct sur leur performance qui pourrait ne plus représenter les capacités réelles de l'élève. En effet, s'ils étaient découragés, les élèves d'un binôme pourraient, par exemple, aboutir à une

mauvaise performance en expression orale en interaction, privée d'entrain, de fluidité ou même de contenu. En revanche, si les élèves d'un binôme sentaient que la constante leur serait favorable, ils pourraient se montrer plus confiants que d'ordinaire et ainsi gagner en aisance par exemple. Cela n'est pas tant condamnable si les conséquences sont bénéfiques pour le binôme, tandis que, dans le cas contraire, cela le serait davantage.

Nous avons vu à travers cette première partie les difficultés auxquelles peut être confronté l'enseignant pour parvenir à une évaluation sommative réussie : les contraintes liées au caractère éphémère de l'oral ou à la dimension numérique du groupe et le regard porté sur la performance du binôme. Pour pallier ces problèmes, il convient désormais de nous interroger sur les conditions d'une évaluation sommative réussie dans le cadre d'une tâche finale réalisée à l'oral et en binôme, que ce soit en amont ou le jour même de l'évaluation.

## **1.2 Les conditions d'une évaluation réussie en amont du jour de l'évaluation**

À travers notre deuxième partie, nous verrons deux conditions permettant d'aboutir à une évaluation sommative réussie en amont du jour de l'évaluation : la définition d'un curriculum pour plus de cohérence avec la macro-tâche et la mise en place d'une évaluation formative au service de l'évaluation sommative.

### **1.2.1 L'importance du curriculum pour davantage de cohérence**

Pour donner du sens à son enseignement ainsi qu'à l'apprentissage des élèves et, parallèlement, créer les conditions d'une évaluation sommative réussie, il convient que l'enseignant établisse un plan de séquence cohérent en vue de la macro-tâche orale en binôme. La conception de ce plan séquence avant le jour de l'évaluation correspond à la définition que Mohamed Miled<sup>4</sup> donne du curriculum : « Le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves. » (2005). En effet, d'après cette définition, dans le curriculum doivent figurer les mêmes éléments que ceux présents dans un plan séquence. Tout d'abord « les finalités », à savoir les objectifs fixés par l'enseignant « traduits par la suite en compétences » développées par l'élève (idem), pour arriver à une évaluation par compétences. Puis, « les contenus » qui

---

<sup>4</sup> Mohamed Miled est professeur de l'enseignement supérieur en didactique du français et en sciences de l'éducation à l'Université du 7 novembre à Carthage, en Tunisie.

peuvent correspondre à ceux des programmes ou à des documents de la séquence qui seront exploités par le biais d'« activités », notamment langagières. Sans oublier les « modalités et moyens d'évaluation », c'est-à-dire la présentation des critères de réalisation et d'évaluation de la macro-tâche afin de déterminer le rôle de chacun dans l'évaluation (celui de l'élève évalué, éventuellement celui du camarade qui co-évalue avec l'enseignant et, enfin, le rôle propre au professeur), le contexte (quand et où aura lieu l'évaluation) et les outils d'évaluation (par exemple l'utilisation de grilles d'évaluation ou de correction et le recours possible aux nouvelles technologies pour enregistrer les performances).

Dès lors, dans le cas précis d'une macro-tâche orale en binôme, les objectifs fixés par l'enseignant figurant dans le curriculum devront être choisis en fonction de l'activité langagière dominante et du caractère collaboratif de la tâche finale pour tendre vers une évaluation sommative réussie. On parle alors d'évaluation référentielle puisque l'évaluation sommative est déterminée en amont par les objectifs du curriculum. Par exemple, si la macro-tâche orale en binôme prévoit un échange de type formel entre les élèves, l'objectif à la fois grammatical et sociolinguistique de la séquence pourra être l'emploi du *Lei* à la forme de politesse pour que l'élève développe une double compétence, sociolinguistique et grammaticale, c'est-à-dire la capacité à employer correctement la forme de politesse et à bon escient, lorsque le recours au vouvoiement est nécessaire.

Par ailleurs, toujours dans le cadre d'une macro-tâche orale en binôme, la détermination d'un contexte social réel ainsi que des modalités d'évaluation connues de l'élève sont les conditions indispensables à la réussite d'une évaluation sommative. En effet, toujours selon Mohamed Miled, l'élève apparaît davantage motivé lorsque l'ancrage social de la macro-tâche est réel puisqu'il participe à une situation de communication plausible et, par conséquent, stimulante. Ainsi, si l'on demande à deux élèves d'imaginer qu'ils se trouvent dans un restaurant italien, l'un jouant le rôle du serveur et l'autre du client, cette situation de communication devrait les motiver et les stimuler car elle pourrait réellement avoir lieu. Les modalités d'évaluation quant à elles doivent être connues de l'élève en amont du jour de l'évaluation pour que ce dernier sache dans quelle perspective travailler. Elles doivent également lui être familières pour qu'il ne soit pas pris au dépourvu. En effet, les modalités d'évaluation ne doivent pas varier le jour de l'évaluation ce qui pourrait placer l'élève dans des conditions nouvelles déstabilisantes, allant à l'encontre d'une évaluation sommative réussie (Chatenet et al., 2003). Par exemple, si l'élève n'a jamais été habitué à être filmé au moyen d'un caméscope lors d'une production orale, le recours à cet outil technologique le jour de l'évaluation pourrait avoir des répercussions sur sa prestation, notamment pour les

critères propres à l'expression orale (l'aisance, la fluidité, la prononciation). Dans le cas d'une évaluation orale en binôme, cela pourrait influencer sur la performance générale du groupe.

### **1.2.2 L'évaluation formative au service de l'évaluation sommative d'une macro-tâche orale en binôme**

Les auteurs d'ouvrages en sciences de l'éducation s'accordent généralement pour considérer l'évaluation formative comme une des conditions essentielles d'une évaluation sommative réussie et cela en amont du jour de l'évaluation. C'est pourquoi nous nous intéresserons à l'évaluation formative et à son influence positive sur l'évaluation sommative, notamment lorsqu'elle se produit à l'oral et en binôme. Mais tout d'abord commençons par définir les enjeux de l'évaluation formative.

#### *1.2.2.1 Les enjeux de l'évaluation formative*

L'évaluation formative « c'est l'évaluation ayant pour but d'informer l'apprenant et l'enseignant du degré d'atteinte des objectifs [de la séquence]. » (Raynal & Rieunier, 10<sup>e</sup> édition 2014, p.221). Elle permet donc de « recueillir des informations sur les points forts et les points faibles » de l'élève (Conseil de l'Europe, 2001). Sa rétroaction est double puisqu'elle permet d'une part à l'élève de prendre connaissance des progrès qu'il doit encore accomplir en vue de l'évaluation sommative de la macro-tâche et, d'autre part, à l'enseignant de réguler ses démarches. En effet, Françoise Raynal et Alain Rieunier insistent sur le fait qu'une « évaluation formative bien conçue permet à l'apprenant de prendre conscience de ses difficultés, de ses erreurs, de ses hésitations, de ses dépassements, de ses progrès, de ses réussites enfin. Elle lui permet surtout de se construire les critères de la performance attendue, donc d'agir en amont de l'action en toute connaissance de cause » (2014, p.221). En conséquence, l'enseignant peut ajuster ses objectifs fixés dans le curriculum ou bien mettre en place des activités permettant à l'élève de progresser en vue de l'évaluation de la macro-tâche.

#### *1.2.2.2 Exemples d'activités pour l'évaluation formative à l'oral et en binôme*

Nous nous focaliserons à présent sur deux catégories d'activités. Celles dites "en situation d'apprentissage" – proposées en classe, pendant le cursus d'apprentissage – et celles "en situation de contrôle". Pour chacune d'entre elles, nous indiquerons les types d'activités envisageables que nous illustrerons par un exemple concret.

Pour les activités d'évaluation formative en situation d'apprentissage, Christine Tagliante indique que l'attribution d'une note n'est pas obligatoire, elle est même à éviter (2006) au

profit d'autres modes d'évaluation (le recours à des smileys, des lettres, des couleurs etc.) de manière à ce que l'évaluation formative ne soit pas vécue par l'élève comme une sanction mais, au contraire, comme une aide, une étape utile et bénéfique du cursus d'apprentissage pour progresser en vue de l'évaluation sommative finale. Nous retiendrons deux principaux types d'activités pour cette catégorie. Premièrement, la proposition d'un *feed-back*<sup>5</sup> sur les tâches réalisées avant l'évaluation de la macro-tâche, à travers par exemple des exercices de remédiation aux erreurs. Cela nous conduit à opérer une distinction essentielle entre les termes « erreur » et « faute » qui ne doivent pas être confondus ou se substituer l'un à l'autre. La faute se produit lorsque l'apprenant n'est pas capable de mettre en œuvre une compétence, tandis que l'erreur est une déviation lors de l'actualisation de la compétence (Conseil de l'Europe, 2001). Par ailleurs, si l'erreur était perçue négativement au XXe siècle car elle traduit un manque d'attention de la part de l'élève ou un manque de travail personnel, sa représentation a évolué favorablement. Aujourd'hui, l'erreur est vue de manière positive, « comme la trace d'un processus actif d'apprentissage par essais-erreurs » (Bourguignon, Delahaye & Puren, 2007, p. 47). Elle est donc formative. À travers la remédiation aux erreurs des élèves, l'enseignant répond à la cinquième compétence professionnelle exigible d'un enseignant, c'est-à-dire savoir « analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis » (2013). En vue d'une macro-tâche orale en binôme, des exercices de remédiation peuvent être définis en fonction de la nature des erreurs (grammaticale, lexicale, phonologique etc.). Contrairement à la macro-tâche, ils ne sont pas nécessairement effectués à l'oral et en binôme. La contextualisation d'un exercice peut donc varier. Toutefois, si les erreurs pour lesquelles une remédiation s'impose sont expressément liées à la qualité de l'expression orale, il est possible de mettre en place par exemple un exercice de théâtralisation pour développer l'aisance de l'élève ou encore l'aider à améliorer sa prononciation. Dès lors, le professeur pourra essayer de proposer une contextualisation de l'exercice similaire à celle de l'évaluation sommative avec l'organisation d'un travail oral par binôme, et ainsi familiariser l'élève à ce contexte.

L'entraînement à la macro-tâche correspond à la deuxième activité qui peut s'inscrire dans une évaluation formative en situation d'apprentissage et qui peut conditionner la réussite de l'évaluation sommative. En effet, les chercheurs ont observé que la préparation à une évaluation, grâce à l'entraînement, a un impact significatif à la fois sur le comportement des apprenants et sur la réussite de la macro-tâche puisque les élèves parviennent à développer progressivement les compétences nécessaires à l'exercice de la parole (Chatenet et al., 2003).

---

<sup>5</sup> Le « feed-back » est une expression anglaise signifiant le « retour d'information ».

L'entraînement se présente alors comme une étape nécessaire pour que l'élève développe son autonomie dans les différents domaines de compétences imposés par la macro-tâche. C'est pourquoi il semblerait préférable que la contextualisation de l'entraînement soit identique à celle de la macro-tâche. Imaginons une tâche finale orale en binôme, réalisée à l'occasion du carnaval de Venise. Les élèves seraient des comédiens qui devraient jouer dans un spectacle comique organisé par la ville de Venise et mettant en scène deux personnages de la *Commedia dell'Arte* afin de les faire connaître aux touristes. On pourrait demander aux binômes, pendant la phase d'entraînement, de tirer au sort les noms de deux personnages de la *Commedia dell'Arte* vus en classe pour jouer ces personnages. Puis, au moment de l'évaluation sommative, chaque binôme pourrait tirer au sort les noms de deux autres personnages, de manière à ne pas répéter mot pour mot ce qui aura été dit pendant la phase d'entraînement. Toutefois, la contextualisation de la macro-tâche reste identique. L'élève n'est pas mis en difficulté puisque l'entraînement lui est bénéfique en tant qu'évaluation formative pour la maîtrise de chaque compétence.

Enfin, deux activités relatives à l'évaluation formative en situation de contrôle ont retenu notre attention. Il s'agit de la vérification des acquis et de la micro-tâche. Pour les deux, l'attribution d'une note est possible mais, là encore, non obligatoire. Comme son nom l'indique, la vérification des acquis vise à contrôler les acquis des élèves, la plupart du temps en terme de savoirs linguistiques (lexicaux, grammaticaux). Elle a généralement lieu en début de séance, mais peut aussi se dérouler à la fin d'une séance (Tagliante, 2006). Toutes les situations de contrôle sont possibles : à l'oral, à l'écrit, de manière individuelle ou collective, évaluée ou non. Toutefois, si la macro-tâche est à l'oral et en binôme, l'enseignant peut choisir de privilégier des vérifications des acquis à l'oral entre professeur/élèves ou élève/élève de manière à habituer les apprenants à la prise de parole en binôme, par exemple en recourant à des *flash cards*<sup>6</sup> pour vérifier le lexique de la séance. Concernant la micro-tâche, il convient de proposer à l'élève des modalités de réalisation et d'évaluation similaires à la tâche finale, toujours dans le but de créer les conditions d'une évaluation sommative réussie. Ainsi, si la tâche finale est orale et en binôme, la micro-tâche permettrait davantage à l'élève de progresser dans certaines compétences (notamment pragmatique, méthodologique et phonologique) si elle aussi était réalisée en expression orale (continu ou en interaction) par groupes de deux.

---

<sup>6</sup> Nous appelons communément « flash cards » les « cartes mémoire ».

La deuxième partie de notre état de l'art nous a permis de comprendre quelles pouvaient être les conditions essentielles d'une évaluation sommative réussie en amont du jour de l'évaluation à l'occasion d'une macro-tâche orale en binôme. Nous nous intéresserons désormais aux dispositions conditionnant la réussite de l'évaluation d'une tâche finale orale par groupes de deux, le jour de l'évaluation.

### **1.3 Les conditions d'une évaluation réussie le jour même de l'évaluation**

À l'issue de nos recherches, nous avons retenu cinq conditions pour une évaluation sommative réussie pour l'élève ou l'enseignant à l'occasion d'une macro-tâche orale en binôme : la création d'une fiche de réalisation de la tâche finale et d'une grille d'évaluation, la mise en place d'une co-évaluation entre élèves ainsi que le recours aux TICE<sup>7</sup> et, enfin, l'instauration d'un climat de confiance au sein de la classe propice au bon déroulement de la tâche finale.

#### **1.3.1 La fiche de réalisation d'une macro-tâche orale en binôme**

Nous entendons par fiche de réalisation de la macro-tâche la création d'un document écrit distribué à chaque élève avant l'évaluation sommative sur lequel figurent les critères de réalisation du projet final. Parmi ces informations, nous retrouvons généralement en titre le numéro et le nom de la séquence, en sous-titre l'activité langagière évaluée, l'énoncé de la macro-tâche et, surtout, les critères de réalisation de la tâche finale. Claire Bourguignon, Philippe Delahaye et Christian Puren précisent qu'il est préférable d'opter pour une formulation claire et limpide de ces critères. Ainsi, ils recommandent tout d'abord de rédiger les consignes en français. En effet, lorsque l'enseignant évalue la performance d'un élève, il évalue sa capacité à effectuer la tâche en langue étrangère et non sa capacité à comprendre les consignes qui définissent la tâche à accomplir. Par ailleurs, la fiche de réalisation doit présenter le rôle de chaque élève et offrir une description précise des tâches successives que l'élève doit effectuer (2007). Ces indications peuvent aisément s'appliquer à une macro-tâche orale en binôme pour placer l'élève dans une situation de réussite lors de l'évaluation sommative de son projet final. Quelles en seront alors les spécificités ? Le professeur veillera à écrire explicitement l'activité langagière de production orale correspondante, à savoir l'expression orale en continu ou en interaction. Dans les critères de réalisation, il mentionnera le nombre de participants à la macro-tâche, à savoir deux élèves. Puis, il indiquera le rôle

---

<sup>7</sup> L'abréviation TICE désigne les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement.

spécifique de chaque membre du binôme ainsi que leur part d'investissement dans chaque étape du projet final. Enfin, il expliquera les moments et la fréquence de prise de parole des apprenants pendant leur production orale sans oublier de donner des indications sur le recours possible à des notes écrites.

### **1.3.2 La grille d'évaluation d'une macro-tâche orale en binôme**

La deuxième condition d'une évaluation sommative réussie, notamment pour une macro-tâche orale en binôme, est le recours à une grille d'évaluation. Bien que sa conception soit reconnue comme peu évidente, notamment par Colette Castelly et Alain Pastor qui remarquent qu'elle implique « la connaissance des référentiels (descripteurs de compétences, échelles de complexification), la capacité à distinguer descripteurs, critères (à pondérer) et indicateurs (à graduer) » (2015), elle offre malgré tout une plus-value pour les élèves et le professeur. Grâce à elle, l'apprenant comprend précisément comment il sera évalué et n'est donc pas pris au dépourvu. L'enseignant quant à lui, en plus de répondre à l'une de ses compétences professionnelles à savoir « recourir à des outils d'évaluation pertinents », tendra vers une évaluation sommative objective basée sur des critères<sup>8</sup> et des indicateurs de performance<sup>9</sup> précis (Conseil de l'Europe, 2001). Il s'éloignera ainsi d'une des difficultés que nous avons relevées précédemment, c'est-à-dire le regard parfois subjectif de l'enseignant lors de l'évaluation d'une production d'élève. Cela nous invite donc à appliquer le conseil de Christine Tagliante : « lorsque l'on demande la réalisation de tâches [...] dans tous les cas une grille d'évaluation doit guider l'examineur. » (2006, p. 65).

Après avoir souligné l'importance du recours à une grille d'évaluation, il convient de déterminer les principes sur lesquels doit reposer cette grille pour créer les conditions d'une évaluation sommative réussie, surtout à l'oral et en binôme. Premièrement, le professeur doit choisir avec pertinence les critères d'évaluation et les indicateurs de performance qui y sont associés, de manière à ce que l'évaluation ne soit pas normative (Tagliante, 2006). En d'autres termes, il s'agit là d'évaluer l'élève en fonction de ses propres compétences et non de l'évaluer en fonction des performances de ses camarades. Dès lors, les critères ainsi que les indicateurs de performance doivent être ciblés en fonction des objectifs fixés dans le curriculum pour un maximum de cohérence et une évaluation réussie. En effet, l'enseignant

---

<sup>8</sup> D'après le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) dit CECRL, un critère d'évaluation est une « catégorie opérationnelle » sur laquelle se fonde l'évaluation par compétences.

<sup>9</sup> D'après le CECRL (2001), un indicateur de performance indique la compétence d'un élève par rapport à un critère d'évaluation précis. Chaque indicateur est formulé à partir des descripteurs du CECRL et est échelonné par niveau de compétence (de A1 à C2).

peut difficilement évaluer des compétences qui n'ont pas été définies au préalable dans un plan séquence ni réellement enseignées car sinon la situation d'évaluation est invalide et l'apprentissage en résulte moins efficace (Castelly & Pastor, 2015). Par ailleurs, tel que cela est indiqué dans le CECRL, il est préférable que le nombre de critères d'évaluation soit limité à cinq pour que la réussite de l'élève ne soit pas compromise : « [...] toute pratique de l'évaluation doit réduire le nombre de catégories possibles à un nombre manipulable. L'expérience montre qu'au-delà de quatre ou cinq catégories on est cognitivement saturé et que sept catégories constituent un seuil psychologique à ne pas dépasser » (2001, p. 145). Pour l'évaluation de l'expression orale, il existe quatorze critères de référence. Selon Christine Tagliante, trois catégories doivent être absolument évaluées à l'occasion d'une macro-tâche orale. Il s'agit du fond, de la forme et de la prononciation (2006). Dès lors, en nous basant sur ces trois catégories, nous pourrions, à l'occasion d'une macro-tâche orale réalisée en binôme, opter pour des critères spécifiques présents dans le CECRL. Pour le fond : « le développement thématique », « le domaine général », « l'étendue lexicale » ou « la cohérence ». Pour la forme, des critères privilégiant l'évaluation du groupe comme « les stratégies de prises de parole », « les stratégies de coopération » ou « la compétence sociolinguistique » (par exemple dans le cas d'une expression orale en interaction nécessitant le recours au vouvoiement et donc à la forme de politesse). Enfin, pour la prononciation : « l'aisance » ou « le contrôle phonologique ».

Par ailleurs, Christine Tagliante observe l'importance de la pondération des barèmes suivant les critères et les indicateurs de performance aussi bien pour l'élève que pour l'enseignant. Ainsi, la note attribuée à l'élève n'est plus le résultat d'un décompte de points. Au contraire, elle reflète ses acquis et est donc plus fidèle à sa performance réelle. L'idée est de valoriser l'élève pour les efforts qu'il a accomplis. Du point de vue de l'enseignant, cela facilite l'évaluation, surtout à l'oral, puisque sa part de subjectivité est réduite. Il garde cependant une certaine marge de manœuvre au risque sinon « de [le] rendre très mal à l'aise » (idem, p. 67). Pour la prononciation, Christine Tagliante propose comme exemple de pondération de la note la grille du linguiste Harris qui peut être également utilisée dans le cas de l'évaluation de chacun des membres d'un binôme :

5 points	Peu de traces d'accent étranger.
4 points	Toujours intelligible, malgré un accent spécifique.
3 points	Difficultés de prononciation qui exigent une attention soutenue et conduisent quelquefois au malentendu.
2 points	Très difficile à comprendre à cause de sa prononciation. On doit souvent lui demander de répéter.
1 point	Difficultés de prononciation si graves que le discours est pratiquement inintelligible.

La grille de Harris nous permet d'aborder le dernier principe utile à la conception réussie d'une grille d'évaluation : la formulation positive des descripteurs. Or, pour le descripteur auquel Harris accorde un point, l'énoncé peut être contesté dans la mesure où il emploie l'adverbe d'intensité « si » suivi de l'adjectif « graves » traduisant l'idée que les erreurs de prononciation commises par l'élève sont lourdes de conséquences. La formulation positive des descripteurs renvoie à l'élève une image valorisante de son travail, l'encourage à poursuivre ses efforts, ce qui le conditionne donc pour réussir son évaluation. Christine Tagliante souligne toutefois qu'il est plus difficile de formuler des descripteurs positifs dans les niveaux inférieurs (A1 et A2). C'est peut-être pour cette raison que le descripteur de Harris apparaît plutôt négatif. Celui-ci pourrait être reformulé de la manière suivante : « Difficultés de prononciation. Le discours est pratiquement inintelligible ». Au-delà même de chaque descripteur, les auteurs d'ouvrages en sciences de l'éducation soutiennent que tous les descripteurs doivent être clairs, précis et indépendants pour contribuer à une évaluation positive. Un élève n'ayant pas acquis une compétence peut ainsi être valorisé de par l'acquisition d'autres compétences. Imaginons par exemple une macro-tâche orale en interaction effectuée en binôme qui reposerait sur un dialogue. Si un membre du groupe n'a pas acquis la compétence lexicale et si, en revanche, la compétence pragmatique l'est car il a su mettre en place des stratégies de prises de parole (par exemple la formulation de questions permettant de maintenir l'échange avec son camarade), sa note tiendra compte de cet acquis. Enfin, le commentaire associé à la note doit lui aussi être formulé de manière positive pour inviter l'élève à poursuivre ses efforts sur le long terme en vue d'une séquence suivante et d'une prochaine évaluation sommative.

### **1.3.3 La co-évaluation lors d'une macro-tâche orale en binôme**

« L'évaluation par les pairs ». C'est ainsi que Christine Tagliante définit la co-évaluation, c'est-à-dire la participation des élèves d'une classe à l'évaluation d'un ou plusieurs de leurs camarades (2006, p. 60). Il peut s'agir d'une aide précieuse pour l'enseignant à l'occasion d'une évaluation sommative orale en binôme afin de réduire la part de subjectivité du professeur, comme le stipule le CECRL : « Le poids de la subjectivité sur l'évaluation peut être diminué à l'oral [...] en appliquant la démarche suivante : utiliser la négociation ou les jugements collectifs pour noter les performances de plusieurs candidats » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 143). La plus-value est aussi notable pour les élèves. Le système de co-évaluation les rend acteurs pendant le passage de leurs camarades à l'oral, ce qui permet de favoriser leur autonomie et, parallèlement, de faciliter la gestion de classe en évitant tout

débordement lié à l'ennui ou la passivité des élèves (Chatenet et al., 2003). En effet, Colette Castelly et Alain Pastor soulignent l'importance dans la formation des élèves d'apprendre à évaluer en justifiant qu'il s'agit de la « composante essentielle d'une compétence scolaire plus globale : « apprendre à apprendre ». Compétence (méta)cognitive et sociale de haut niveau, elle participe du développement de l'autonomie et de l'émancipation progressive des élèves par rapport à un enseignement reposant sur la contrainte, la routine et l'exécution de consignes sans en comprendre le sens » (2015). Pour co-évaluer leurs camarades lors d'une macro-tâche orale en binôme, les élèves peuvent recourir à une grille de co-évaluation conçue par l'enseignant afin de focaliser leur attention sur quelques critères précis. Généralement ce sont ceux correspondants à la forme (le respect des consignes) ou à l'aisance (comme la fluidité du discours et la prise de distance par rapport aux notes écrites). Il s'agit des critères évaluables par une personne inexpérimenté, formée ni pour l'évaluation, ni pour l'enseignement de la discipline concernée. En revanche l'enseignant, qui se présente comme un professionnel formé, pourra s'attarder sur d'autres critères relevant de ses compétences tels que la correction linguistique, l'étendue lexicale, la pertinence ainsi que la cohérence des idées etc. À l'instar d'un professeur qui évalue de manière sommative, un élève qui co-évalue un de ses camarades de classe n'est aucunement obligé de recourir à une notation chiffrée, l'usage des smileys (ou d'autres moyens d'évaluation) est tout aussi recevable. Même si dans le cadre d'une évaluation sommative c'est l'enseignant qui décide de l'attribution de la note finale, il néanmoins peut se baser sur les grilles de co-évaluation remplies par les élèves pour émettre un jugement sur certains critères relatifs à la performance de l'élève. La co-évaluation se montre particulièrement efficace lorsqu'il s'agit d'évaluer un binôme à l'oral puisqu'il doit faire face au caractère éphémère de l'oral auquel s'ajoute le nombre d'apprenants à évaluer (deux élèves au lieu d'un).

#### **1.3.4 Le recours aux TICE pour l'évaluation d'une macro-tâche orale en binôme**

Le recours aux technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) peut également correspondre à une des dispositions assurant une évaluation réussie. Pour l'enseignant, l'utilisation d'un caméscope ou d'un enregistreur de type MP3 est bénéfique puisque cela lui permet d'enregistrer l'intégralité d'une performance de manière à en proposer, à posteriori, l'évaluation la plus fidèle possible. Christine Tagliante pense en effet que « l'évaluation de l'oral est possible, mais si l'évaluateur est seul, elle demande soit une grande expérience, soit l'enregistrement des productions pour une évaluation différée » (2006, p. 40). Dès lors, face à la fugacité de l'oral et au nombre d'élèves à observer, les outils

de l'ère du numérique s'avèrent fort utiles dans le cas de l'évaluation sommative d'une macro-tâche orale en binôme. De plus, parmi les compétences exigibles d'un enseignant, la neuvième encourage ce dernier à « intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier » pour « tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques [...] ». Du point de vue de l'élève, le recours à un caméscope ou à un enregistreur n'est pas déstabilisant à deux conditions. Premièrement, l'enseignant doit lui expliquer son intention d'enregistrer sa prestation pour évaluer le plus fidèlement possible sa performance. Deuxièmement, l'élève doit avoir été habitué aux TICE avant l'évaluation car, comme nous le disions précédemment, la contextualisation ne doit pas varier le jour de l'évaluation pour tendre vers une évaluation réussie (Chatenet et al., 2003). D'autres TICE peuvent être utilisées le jour de l'évaluation d'une macro-tâche orale en binôme pour placer les deux élèves dans les meilleures conditions possibles. Par exemple le vidéoprojecteur pour présenter ou rappeler au tableau les consignes et le rôle de chacun lors du passage des binômes.

### **1.3.5 L'instauration d'un climat propice à la réussite de la macro-tâche orale en binôme**

Se produire à l'oral en binôme, surtout le jour de l'évaluation sommative, peut s'avérer difficile pour certains élèves : les plus timides, les moins à l'aise à l'oral, ceux pour qui la note chiffrée a de l'importance etc. La tâche peut leur paraître complexe car il faut parler devant toute la classe. Leur camarade de binôme compte sur eux pour réussir l'échange dans le cadre d'une expression orale en interaction ou une production de type exposé pendant une expression orale en continu. Il ne faut donc pas perdre la face. C'est pourquoi il est demandé à un professeur de savoir instaurer un climat de confiance dans la classe propice à la réussite de l'évaluation (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013). Pour ce faire, il doit renvoyer à l'élève une image positive de lui-même pour favoriser l'absence d'inhibitions et, par conséquent, contribuer au succès de la macro-tâche. André Antiby propose même la création d'un contrat de confiance qui consisterait à donner à l'élève une semaine à l'avance une fiche de révisions pour ne pas piéger les élèves. Les résultats seraient probants : « Les premières expérimentations françaises font apparaître très clairement les points suivants : la constante macabre est supprimée, les échecs artificiels disparaissent, les élèves font leur révision, ils reprennent confiance en eux, les moyennes de classe augmentent de deux à trois points et les élèves qui n'obtiennent toujours pas de bons résultats sont mis devant leur propre responsabilité (manque de travail, poids des lacunes antérieures, etc.). » (Lelièvre, 2014). Enfin, un bon climat de classe ne tient pas seulement du

rapport entre élèves/enseignant mais aussi du lien qui unit les élèves entre eux. Favoriser la démarche actionnelle en amont du jour de l'évaluation, en multipliant les activités en groupes et les moments de prise de parole à l'oral, voilà des situations concrètes de communication qui optimisent les rapports entre élèves et qui leur offrent des exemples de contextualisation pouvant faire écho à celui d'une macro-tâche orale en binôme.

À travers cette première partie, nous avons tenté de répondre de manière théorique à notre problématique, à savoir comment créer les conditions d'une évaluation sommative réussie à l'occasion d'une macro-tâche orale en binôme. Une évaluation qui se présente comme réussie du point de vue de l'élève si elle est fidèle à ses compétences réelles, et du point de vue de l'enseignant si elle est fidèle à la performance de l'apprenant. À l'issue de notre revue littéraire, trois hypothèses semblent émerger et apporter des réponses à notre problématique. L'enseignant serait exposé à différentes difficultés lors d'une évaluation sommative à l'oral en binôme qui tiendraient essentiellement du caractère éphémère de l'oral, du nombre de participants au projet et de la subjectivité de l'enseignant. Pour pallier ces obstacles et tendre vers une évaluation sommative réussie à l'oral et en binôme, certaines conditions devraient être déterminées en amont du jour de l'évaluation – de la conception d'un curriculum à la mise en œuvre d'une évaluation formative. D'autres devraient être mises en place le jour même de l'évaluation comme la création d'une fiche avec les critères de réalisation de la tâche finale et d'une grille d'évaluation critériée, le recours à la co-évaluation entre élèves ainsi qu'aux TICE et, enfin, l'instauration d'un climat de confiance au sein de la classe propice au bon déroulement de la macro-tâche. Dès lors, dans notre seconde partie, nous présenterons les résultats d'une étude pratique professionnelle qui visera à confirmer ou infirmer ces hypothèses.

## **2. Étude pratique professionnelle**

### **2.1 Méthode : présentation de l'étude pratique**

Avant de décrire les résultats obtenus à l'issue de notre étude pratique, il convient tout d'abord de présenter les participants ainsi que les contextes pédagogiques de cette étude pour ensuite préciser le matériel et les outils de mesure utilisés.

#### **2.1.1 Participants et contextes pédagogiques**

Ce projet professionnel été réalisé auprès de deux classes du lycée Berthollet d'Annecy : une classe de seconde LV2 italien composée de 24 élèves âgés de 15 ans en moyenne et une

classes de terminale LV2 italien constituée de 21 élèves issus des séries S et ES, âgés pour la plupart de 17 et 18 ans. Les élèves de seconde présentent un bon niveau en italien, tandis que ceux de terminale ont un niveau plus hétérogène.

Notre choix s'est porté sur ces deux classes pour effectuer notre étude pratique car, pour chacune d'entre elles, il était question de procéder à l'évaluation sommative d'une macro-tâche orale en binôme au cours du deuxième trimestre. En effet, dans le cadre d'une séquence intitulée *Il mio liceo eco-responsabile*<sup>10</sup>, les élèves de seconde devaient concevoir un projet sur le thème du développement durable afin de sensibiliser leurs camarades à cette problématique pendant la semaine européenne de l'éducation au développement durable qui se tiendra au lycée du 30 mai au 5 juin 2015. Avant d'être exposés au CDI fin mai, ces projets ont fait l'objet d'une évaluation sommative en fin de séquence pédagogique (pendant les séances 7 à 9). Il s'agissait d'une tâche finale complexe reposant sur deux tâches successives. La première, effectuée en expression écrite, était évaluée sur 20 points avec un coefficient 1. Elle correspondait à la création en binôme d'un panneau présentant le projet. La seconde, réalisée en expression orale en continu, était également évaluée sur 20 points mais avec un coefficient 3. Il s'agissait de la présentation du projet par binôme à l'ensemble de la classe. Voici l'énoncé de la macro-tâche en question : « *In occasione della settimana dell'educazione allo sviluppo sostenibile organizzata al liceo Berthollet, immagina un progetto per il tuo liceo eco-responsabile che lo farà progredire nel campo ambientale ed ecologico. Dovrai presentare il tuo progetto davanti ai tuoi compagni di classe per partecipare all'elezione del progetto migliore* »<sup>11</sup>. Une fiche présentant les critères de réalisation de cette tâche complexe avait été distribuée à chaque élève le jour de l'évaluation, avant l'accomplissement du projet (cf. Annexe 4). Une grille d'évaluation critériée (cf. Annexe 6) avait été fournie aux élèves parallèlement à la fiche de réalisation pour que chacun sache ce sur quoi il était évalué précisément, sans être pris au dépourvu. Tous ces éléments (de la formulation de la tâche finale aux critères de réalisation) font partie intégrante d'un curriculum conçu en amont de la mise en œuvre de la séquence pédagogique. Dans ce curriculum se trouvent, entre autres, les objectifs qui ont été fixés pour réussir la macro-tâche (linguistiques, civiques, culturels, méthodologiques, ou encore pragmatiques) auxquels correspondent les compétences développées par les élèves. Parmi ces objectifs, nous pouvons retenir sur le plan linguistique :

---

<sup>10</sup> Traduction : « Mon lycée éco-responsable ».

<sup>11</sup> Traduction : « À l'occasion de la semaine de l'éducation au développement durable organisée au lycée Berthollet, imagine un projet pour ton lycée éco-responsable qui le fera progresser dans le domaine de l'environnement et de l'écologie. Tu devras présenter ton projet devant tes camarades de classe pour participer à l'élection du meilleur projet ».

le lexique du développement durable (les énergies renouvelables et la gestion des déchets) et des infrastructures du lycée, en grammaire le futur de l'indicatif ainsi que l'expression de l'opinion (*penso che* + subjonctif présent) et en phonologie la place de l'accent tonique pour les verbes conjugués au futur de l'indicatif. Sur le plan culturel, les élèves ont découvert la pyramide du développement durable, le site internet italien *Scuole A Scelta verde*, l'organisation du tri sélectif en Italie et deux projets concrets en lien avec le développement durable : l'un réalisé dans une école en Lombardie (la gestion des déchets), l'autre réalisé à Cosenza (l'utilisation de panneaux solaires). La méthodologie du panneau était déjà connue des élèves. Toutefois, la micro-tâche réalisée en binôme à l'oral (cf. Annexe 1) a permis à la classe de s'interroger sur les stratégies à mettre en place pour défendre un projet à l'oral en vue de la macro-tâche, notamment pragmatiques comme l'articulation d'un discours. Enfin, l'objectif civique de la macro-tâche était de rendre les élèves plus sensibles au respect de l'environnement et aux gestes éco-citoyens en nourrissant un projet s'inscrivant dans l'appellation d'éco-responsabilité de l'établissement.

La tâche finale orale de la classe de terminale était une tâche simple effectuée per binôme en expression orale en interaction. En effet, les élèves devaient mettre en scène par deux une saynète visant à dénoncer les stéréotypes sur les Italiens à l'étranger dont l'énoncé était : « *Sei un comico. Devi recitare in una scenetta che mette in scena uno stereotipo sugli italiani visto dall'estero per denunciare il suo carattere riduttore e caricaturale* »<sup>12</sup>. Les critères de réalisation ainsi que les critères d'évaluation étaient explicités respectivement sur une fiche de réalisation (cf. Annexe 5) et dans une grille d'évaluation critériée (cf. Annexe 7). Cette macro-tâche orale en binôme, évaluée sur 20 points avec un coefficient 3, s'inscrivait dans une séquence pédagogique de huit séances (dont deux réservées à l'évaluation sommative de la tâche finale) intitulée *Gli stereotipi italiani all'estero*<sup>13</sup>. Il s'agissait pour les élèves de réfléchir à la construction des stéréotypes sur l'Italie et sur la population italienne dans les pays étrangers (les exemples de stéréotypes les plus communs, leur construction et les conséquences qui en découlent). Pour cette même séquence il a été conçu, en amont du jour de l'évaluation, un curriculum pour favoriser la réussite de l'évaluation sommative, du point de vue de l'élève et de l'enseignant, en fixant des objectifs pédagogiques cohérents par rapport à la macro-tâche et qui faisaient écho à des compétences devant être développées par les apprenants. Ainsi, sur le plan linguistique, les élèves devaient être capables de définir les caractéristiques principales des stéréotypes les plus communes en recourant au lexique des

---

<sup>12</sup> Traduction : « Tu es un comédien. Tu dois jouer dans une saynète qui met en scène un stéréotype sur les Italiens vu de l'étranger, pour dénoncer son caractère réducteur et caricatural ».

<sup>13</sup> Traduction : « Les stéréotypes italiens à l'étranger ».

stéréotypes positifs et négatifs ; en grammaire ils devaient pouvoir s'adresser de manière respectueuse à un inconnu en recourant à la forme de politesse et exprimer leur opinion dans un contexte présent et passé en respectant la concordance des temps ; enfin, en phonologie, ils devaient pouvoir placer correctement l'accent tonique pour les mots proparoxytons tels que « lo ste/re/o/ti/po » ou « ma/ni/a/co di calcio ». Par ailleurs, d'un point de vue culturel, les apprenants devaient être capables d'évoquer les principaux stéréotypes sur les Italiens qui circulent en dehors de la péninsule, de réfléchir aux origines parfois historiques de certains stéréotypes sur le peuple italien (par exemple la mafia) ou encore de reconnaître quelques exemples de publicités italiennes connus au-delà des frontières italiennes. La méthodologie de la saynète était abordée en fin de première séance, à partir de la nature du premier document exploité, à savoir un montage de saynètes sur les stéréotypes italiens. La compétence pragmatique développée par les élèves – savoir articuler son discours à travers l'emploi de connecteurs logiques – était une réactivation du point de remédiation de la séquence précédente. Enfin, sur le plan civique, les apprenants devaient développer leur esprit critique face aux stéréotypes en mettant en évidence leur dimension caricaturale mais aussi réductrice.

### **2.1.2 Matériel et outils de mesure utilisés**

La présentation des participants et des différents contextes pédagogiques ayant été effectuée, nous décrirons désormais le matériel ainsi que les outils de mesure utilisés au cours de l'étude pratique pour confirmer ou infirmer nos hypothèses. Nous expliciterons par ailleurs les principes qui ont présidé à leur construction ou à leur sélection.

La première hypothèse évoquée au cours de la partie théorique est l'existence de difficultés liées à l'évaluation sommative d'une macro-tâche orale en binôme qui compromettraient la réussite de l'évaluation du point de vue du professeur et de l'élève. Tout d'abord, il y aurait les contraintes relatives à l'évaluation orale d'un binôme: le caractère éphémère de l'oral qui le rendrait plus difficile à évaluer que l'écrit, et le nombre de participants qui complexifierait la tâche de l'enseignant. Pour mesurer ces aspects, un questionnaire a été distribué début avril (cf. Annexe 9) à quatorze enseignants d'italien qui exercent en collège et en lycée : onze stagiaires en formation à l'ESPE le mardi et le mercredi ainsi que trois titulaires. Voici les questions qui leur ont été posées : « Pensez-vous que l'évaluation d'une macro-tâche soit plus contraignante à l'oral qu'à l'écrit pour un enseignant ? » et « Pensez-vous que l'évaluation d'un binôme lors d'une macro-tâche réalisée à l'oral soit contraignante pour l'enseignant ? ». Ils avaient alors quatre possibilités de réponse graduées en ordre d'importance : « beaucoup », « moyennement », « peu » ou « pas du tout ». Ils étaient ensuite invités à justifier leurs

réponses en répondant à la question ouverte « Pourquoi ? ». L'idée était de ne pas influencer leurs réponses et, surtout, de recueillir des explications éventuellement différentes de celles fournies par la revue littéraire pour valider ou non les résultats de la partie théorique. Le questionnaire était anonyme afin que chaque professeur soit libre de répondre sincèrement. Pour mesurer les obstacles liés au regard subjectif de l'enseignant, deux autres questions ont été formulées sur ce même support. Celles-ci portent sur l'objectivité ou non de l'évaluation à l'occasion d'une macro-tâche orale en binôme : « Pensez-vous qu'un enseignant soit objectif lors de l'évaluation d'un binôme à l'oral ? » et « Pensez-vous avoir déjà été subjectif(ve) lors de l'évaluation d'un binôme à l'oral ? ». Il était possible de répondre par ordre de fréquence (toujours, souvent, parfois, jamais) tout en justifiant ses réponses. Afin d'approfondir cette étude et de confirmer ou non quatre des onze facteurs de la subjectivité de l'enseignant révélés par la docimologie, les professeurs ont été invités à indiquer s'ils avaient déjà été sujets aux effets de fatigue, de contraste, d'ordre ou de halo pendant une évaluation sommative orale en binôme ; si oui à quelle fréquence. Pour valider les études d'André Antibì à propos de la constante macabre, les résultats présents dans les carnets de notes de deux collègues d'italien relatifs à des évaluations sommatives réalisées à l'oral et en binôme ont été photocopiés. Concernant le premier professeur, il s'agissait de notes sur 20 points attribuées à 28 élèves de 4<sup>e</sup> LV2 pour une macro-tâche en expression orale en interaction et en binôme sur le thème des présentations. Pour le second, il s'agissait de notes sur 20 points également, attribuées à 26 élèves de première LV2 à l'occasion d'une tâche finale orale en continu et en binôme sur le thème « cantare per lottare »<sup>14</sup>. Le but était de voir s'il y avait un tiers de bonnes notes, un tiers de notes moyennes et un tiers de mauvaises notes, comme le soutient André Antibì.

Les réponses apportées par la revue littéraire développée en première partie conduisent à la formulation d'une deuxième hypothèse : les conditions d'une évaluation sommative réussie à l'occasion d'une macro-tâche orale en binôme peuvent être définies en amont du jour de l'évaluation grâce, en partie, à la mise en œuvre d'une évaluation formative. Pour mesurer l'efficacité de l'évaluation formative du point de vue de l'enseignant, les moyennes de classe obtenues lors de la micro-tâche et de la tâche finale de la séquence 3 ont été comparées. L'évolution des résultats est représentée par une courbe dans les deux classes. Si chacune des courbes est ascendante, cela signifie qu'entre la tâche intermédiaire et la tâche finale les élèves ont progressé et ce grâce aux différentes activités mises en place pour l'évaluation formative (cf. Annexes 1 et 2) : la micro-tâche en elle-même, les exercices de remédiation aux

---

<sup>14</sup> Traduction : « chanter pour lutter ».

erreurs relevées pendant la tâche intermédiaire, les vérifications des acquis, l'entraînement à la tâche finale et la fiche de révisions en vue de la macro-tâche. À noter que les résultats de cette étude sont recevables à condition que la contextualisation de la micro-tâche et de la macro-tâche ne varient pas (activité langagière orale identique, formation de binômes). Pour valider l'efficacité de l'évaluation formative du point de vue de l'élève, un questionnaire anonyme a été diffusé auprès des 45 élèves de seconde et de terminale suite à l'évaluation sommative de leur tâche finale pour qu'ils répondent en toute sincérité (cf. Annexe 8). Le terme « évaluation formative », trop technique, n'a pas été employé devant les élèves. Dès lors, il leur a simplement été demandé d'indiquer si la micro-tâche, les exercices de remédiation aux erreurs, les vérifications des acquis, l'entraînement à la tâche finale et la fiche de révisions pour la macro-tâche les avaient aidés à réussir leur tâche finale orale en binôme. Leurs réponses étaient graduées de « beaucoup » à « pas du tout » en passant par « moyennement » et « peu ». Ils étaient par ailleurs invités à justifier leurs réponses. Celles-ci permettront d'interpréter les résultats obtenus dans la partie « discussion » que de simples notes n'indiquent pas. Ce même questionnaire a été utilisé pour mesurer l'influence du climat de la classe pour la réussite de l'évaluation sommative de la tâche finale orale en binôme. Les élèves devaient répondre à la question : « Qu'as-tu pensé du climat de la classe pour la réussite de la tâche finale du point de vue de l'enseignant ? Puis de tes camarades ? ». Une fois encore, ils disposaient de plusieurs possibilités de réponses graduées dans un tableau de « très rassurant » à « pas du tout rassurant ». Les élèves ont également justifié leur choix.

La troisième hypothèse découlant de la revue littéraire porte à croire que les conditions d'une évaluation sommative réussie doivent être mises en place le jour même de l'évaluation, avant les prestations des élèves. Dès lors, les autres questions présentes dans le questionnaire distribué aux élèves interrogent ces derniers sur l'efficacité d'une fiche présentant les critères de réalisation de la macro-tâche orale en binôme et d'une grille d'évaluation critériée (distribuées toutes deux avant l'évaluation), de la co-évaluation basée sur des grilles composées de smileys à entourer suivant les critères observés (cf. Annexe 3), du recours aux TICE (par exemple, l'utilisation du caméscope pour filmer les prestations des binômes et du vidéoprojecteur pour projeter les consignes au tableau pendant l'évaluation) et du climat de la classe (dépendant des élèves et du professeur). Les élèves exprimaient leur avis en cochant les cases correspondant à leur opinion. Pour la co-évaluation, afin d'évaluer la fiabilité des grilles complétées par les élèves et ainsi l'objectivité du regard porté sur les performances des camarades, il y a eu comparaison des smileys attribués par la classe de terminale à un binôme choisi au hasard.

Enfin, afin de mesurer de manière globale la réussite des élèves à l'évaluation sommative de leur macro-tâche orale en binôme mise en place pendant l'étude pratique, nous avons analysé leur progression annuelle dans ce type de tâche finale. Pour ce faire, nous avons établi deux courbes à partir des moyennes de classe depuis le début de l'année scolaire jusqu'au jour de l'évaluation concernée par l'étude. Si elles sont ascendantes, les conditions d'évaluation mises en place auront contribué à la réussite des élèves.

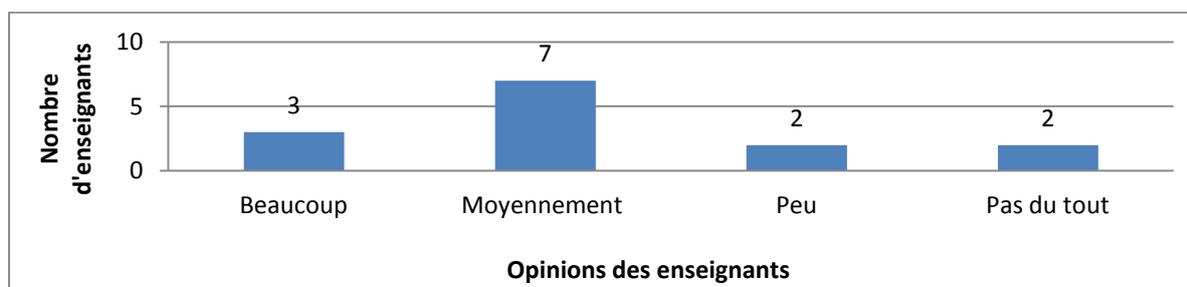
## 2.2 Résultats : données objectives

Les résultats apportés par les outils de mesure utilisés au cours de l'étude pratique seront présentés sous forme de graphiques ou de tableaux. Chaque figure sera commentée de manière objective pour en faciliter la compréhension. En effet, nous en proposerons une interprétation dans la partie successive appelée "discussion", grâce notamment aux justifications fournies par les élèves et les enseignants à chacune de leurs réponses.

### 2.2.1 Résultats de la première hypothèse

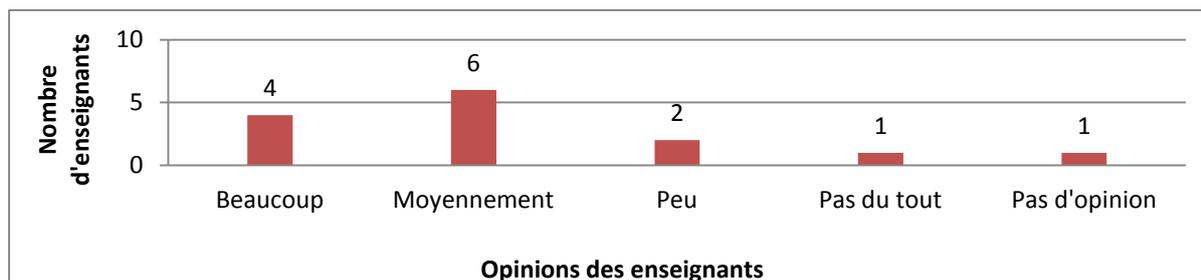
Intéresserons-nous tout d'abord à notre première hypothèse, à savoir l'existence de contraintes propres à l'évaluation orale d'un binôme. Les résultats semblent la confirmer.

**Graphique n°1 – L'évaluation de l'oral plus contraignante que l'écrit pour l'enseignant**



Le graphique 1 montre que sur 14 enseignants interrogés, 50% pensent que l'évaluation de l'oral est moyennement plus contraignante que l'écrit, 22% qu'elle l'est beaucoup, 14% qu'elle l'est peu et 14% qu'elle ne l'est pas du tout.

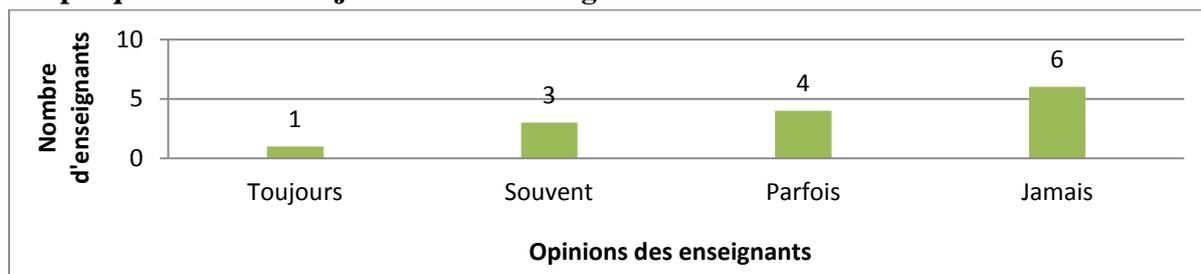
**Graphique n°2 – L'évaluation d'un binôme à l'oral plus contraignante pour l'enseignant**



Le graphique 2 montre que sur 14 enseignants interrogés, 43% pensent que l'évaluation d'un binôme à l'oral est moyennement plus contraignante pour l'enseignant, 28% qu'elle l'est beaucoup, 21% qu'elle l'est peu, 14% qu'elle ne l'est pas du tout et une personne ne s'est pas prononcée.

Notre étude portait également sur la question de la subjectivité de l'enseignant lors de l'évaluation d'un binôme à l'oral. En voici le bilan :

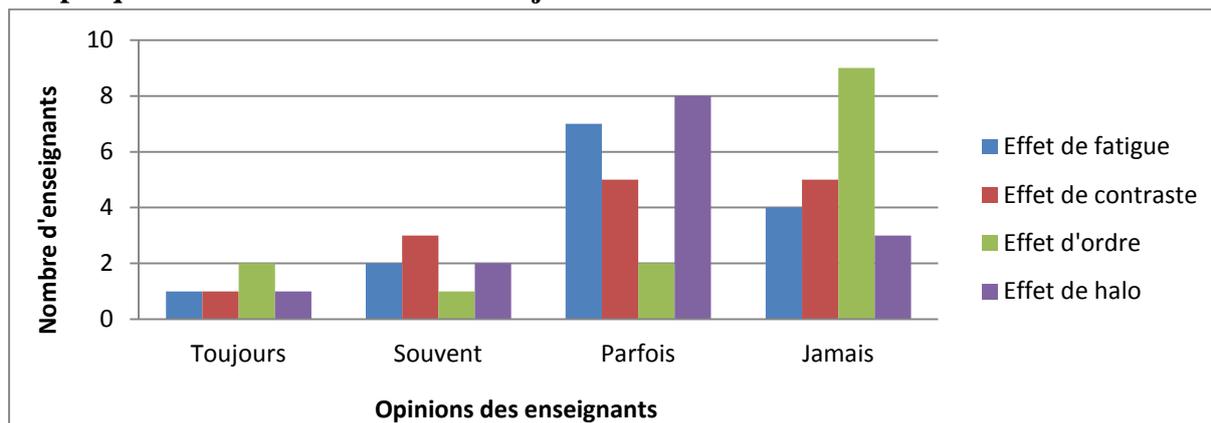
**Graphique n°3 – La subjectivité de l'enseignant lors de l'évaluation orale d'un binôme**



Le graphique 3 montre que sur 14 enseignants interrogés, 43% pensent n'être jamais subjectifs lors de l'évaluation orale d'un binôme, 29% pensent l'être parfois, 22% pensent l'être souvent et 7% pensent toujours l'être. Les résultats sont plus mitigés même si le *jamais* l'emporte.

Afin d'approfondir ces résultats, les professeurs ont été invités à indiquer si, lors de l'évaluation d'une macro-tâche orale en binôme, ils avaient déjà été sujets à quatre des onze facteurs de subjectivité révélés par la docimologie. Leurs résultats oscillent entre *parfois* et *jamais*.

**Graphique 4 – Les 4 facteurs de la subjectivité lors d'une évaluation orale en binôme**



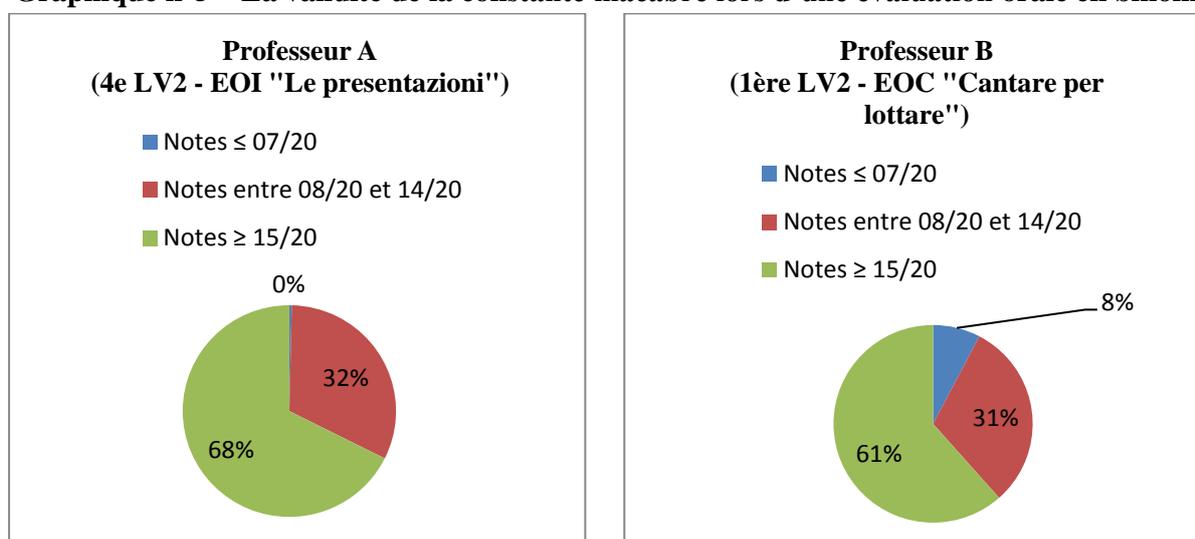
Lors de l'évaluation d'une macro-tâche orale en binôme, sur 14 enseignants interrogés:

- concernant l'effet de fatigue : 50% disent l'avoir parfois ressenti, 29% ne l'auraient jamais ressenti, 14% souvent et 7% le ressentent à chaque évaluation ;
- concernant l'effet de contraste : 36% disent ne l'avoir jamais ressenti, 36% l'auraient parfois ressenti, 21% souvent et 7% le ressentent à chaque évaluation ;

- concernant l'effet d'ordre : 65% disent ne l'avoir jamais ressenti, 14% l'auraient parfois ressenti, 14% l'ont ressenti à chaque évaluation et 7% souvent ;
- concernant l'effet de halo : 58% disent l'avoir parfois ressenti, 21% ne l'auraient jamais ressenti, 14% souvent et 7% le ressentent à chaque évaluation.

Pour valider l'étude d'André Antibì relative à la constante macabre dans le cadre d'une macro-tâche orale en binôme, nous avons analysé les résultats de deux évaluations sommatives réalisées par deux enseignants différents: l'un en collège et en expression orale en interaction, l'autre au lycée et en expression orale en continu.

**Graphique n°5 – La validité de la constante macabre lors d'une évaluation orale en binôme**



Commentaire des camemberts :

- À l'occasion d'une macro-tâche évaluée en EOI dans une classe de 4e LV2 sur le thème des présentations, le professeur A n'a attribué aucune note entre 0 et 7/20. Puis, 32% des notes étaient comprises entre 8 et 14/20. Enfin, 68% des notes étaient supérieures ou égales à 15/20.
- À l'occasion d'une macro-tâche évaluée en EOC dans une classe de 1<sup>ère</sup> LV2 sur le thème *Cantare per lottare*<sup>15</sup>, les élèves du professeur B devaient interpréter une chanson en binôme. Dès lors, 8% des notes attribuées par le professeur B étaient inférieures ou égales à 7/20. Puis, 31% des notes étaient comprises entre 8 et 14/20. Enfin, 61% des notes étaient supérieures ou égales à 15/20.

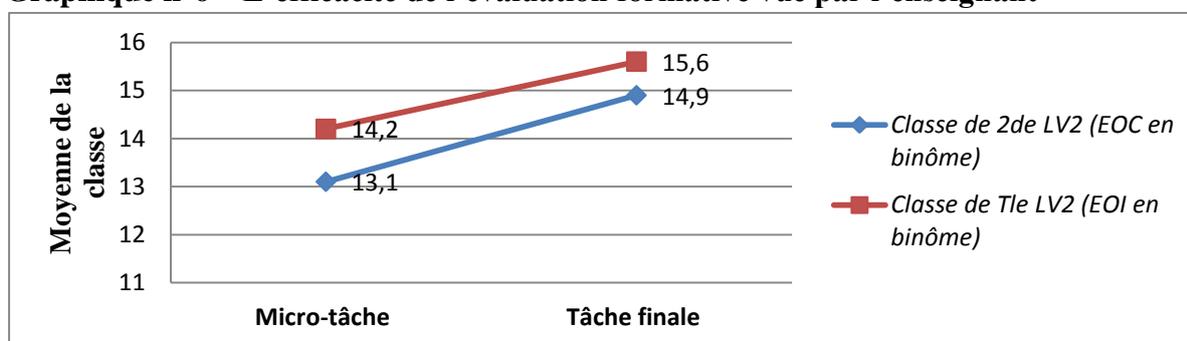
Globalement, il en résulte dans les deux cas que les notes ne sont pas réparties en un tiers de mauvaises (de 0 à 7), un tiers de moyennes (de 8 à 14) et un tiers de bonnes (de 15 à 20).

<sup>15</sup> Traduction : « Chanter pour lutter ».

## 2.2.2 Résultats de la deuxième hypothèse

Notre deuxième hypothèse repose sur l'existence de conditions en amont du jour de l'évaluation pour réussir l'évaluation sommative d'une macro-tâche orale en binôme. À travers notre étude pratique nous nous sommes penchés sur deux d'entre elles : l'évaluation formative et l'instauration d'un climat de confiance. Pour mesurer et valider l'efficacité de l'évaluation formative du point de vue de l'enseignant, nous avons comparé les moyennes de classe obtenues par les élèves lors de la micro-tâche et de la tâche finale d'une même séquence afin d'évaluer leur progression. Les résultats sont représentés sous forme graphique.

**Graphique n°6 – L'efficacité de l'évaluation formative vue par l'enseignant**



Le graphique 6 met en évidence deux courbes ascendantes témoignant de la progression des élèves depuis la micro-tâche orale en binôme jusqu'à la tâche finale, et ce grâce à la mise en place d'une évaluation formative. La courbe bleue indique que la moyenne de classe des secondes LV2 a progressé de 1,8 point passant de 13,1/20 à 14,9/20. La courbe rouge montre que la moyenne de classe des terminales LV2 a progressé de 1,4 point passant de 14,2/20 à 15,6/20.

Voici à présent le bilan sur la contribution de l'évaluation formative à la réussite de la macro-tâche orale en binôme selon les élèves. Un bilan basé sur les réponses apportées dans le questionnaire distribué aux classes de seconde et de terminale après la réalisation de leur macro-tâche orale en binôme.

**Tableau n°1 – L'évaluation formative au service de la macro-tâche selon les secondes**

Activités	Opinions des élèves (sur 24 élèves)			
	<i>Beaucoup</i>	<i>Moyennement</i>	<i>Peu</i>	<i>Pas du tout</i>
<i>Micro-tâche évaluée</i>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>0</b>
<i>Vérifications des acquis</i>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>0</b>
<i>Remédiation aux erreurs</i>	<b>17</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<i>Entraînement à la tâche finale</i>	<b>19</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>0</b>
<i>Fiche de révisions</i>	<b>14</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>1</b>

**Tableau n°2 – L'évaluation formative au service de la macro-tâche selon les terminales**

Activités	Opinions des élèves (sur 21 élèves)			
	<i>Beaucoup</i>	<i>Moyennement</i>	<i>Peu</i>	<i>Pas du tout</i>
<i>Micro-tâche évaluée</i>	14	3	4	0
<i>Vérifications des acquis</i>	14	4	3	0
<i>Remédiation aux erreurs</i>	13	7	1	0
<i>Entraînement à la tâche finale</i>	12	9	0	0
<i>Fiche de révisions</i>	15	5	1	0

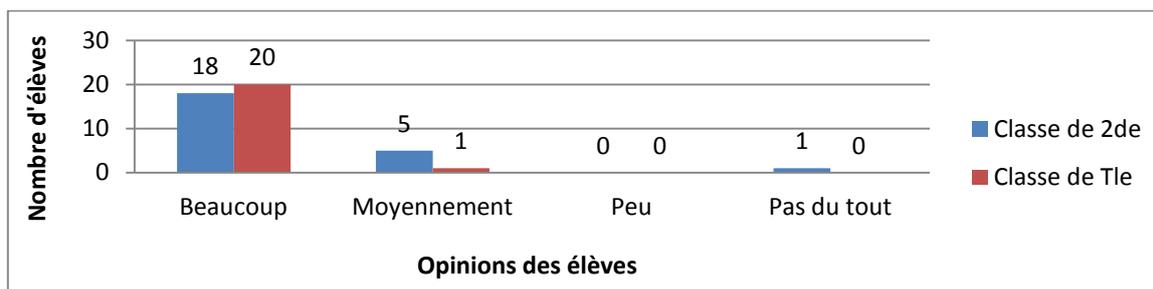
Que ce soit en seconde ou en terminale, selon les élèves l'évaluation formative a *beaucoup* contribué à la réussite de la macro-tâche évaluée à l'oral et en binôme. En effet, de 58% à 80% des élèves de seconde ont répondu *beaucoup* quant à l'aide apportée par les activités mises en place dans le cadre de l'évaluation formative pour réussir la macro-tâche, à l'exception des vérifications des acquis puisque 50% des élèves pensent que leur réussite dépend *moyennement* de ce type d'activité. Quant aux élèves de terminale, de 57% à 71% d'entre eux trouvent que toutes les activités ont *beaucoup* contribué à la réussite de la macro-tâche.

### 2.2.3 Résultats de la troisième hypothèse

Nous nous apprêtons désormais à communiquer les résultats de notre étude pratique relatifs à notre dernière hypothèse, à savoir la mise en place de conditions permettant de réussir l'évaluation sommative d'une macro-tâche orale en binôme, et ce le jour même de l'évaluation.

#### 2.2.3.1 La fiche de réalisation de la macro-tâche orale en binôme

**Graphique n°7 – L'efficacité de la fiche de réalisation du point de vue des élèves**

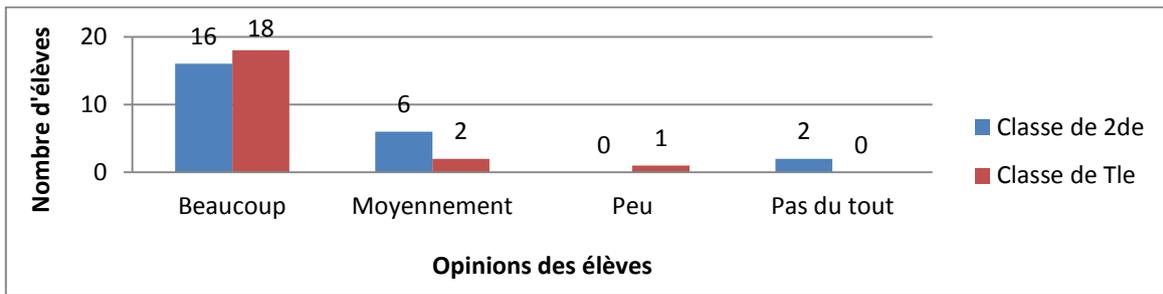


La première condition étudiée et mesurée est l'utilisation d'une fiche de réalisation. Son efficacité semblerait prouvée avec 75% de « beaucoup » en seconde et 95 % en terminale.

#### 2.2.3.2 La grille d'évaluation critériée pour une macro-tâche orale en binôme

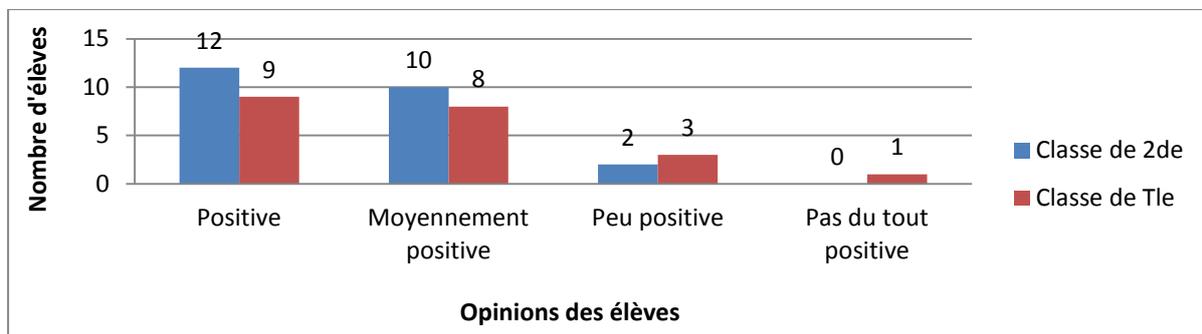
**Graphique n°8 – L'efficacité de la grille d'évaluation du point de vue des élèves**

La deuxième condition mesurée auprès des élèves est la grille d'évaluation critériée. Il s'avère que 66% des secondes et 85% des terminales la trouvent très efficace (« beaucoup »).



### 2.2.3.3 La co-évaluation d'une macro-tâche orale en binôme

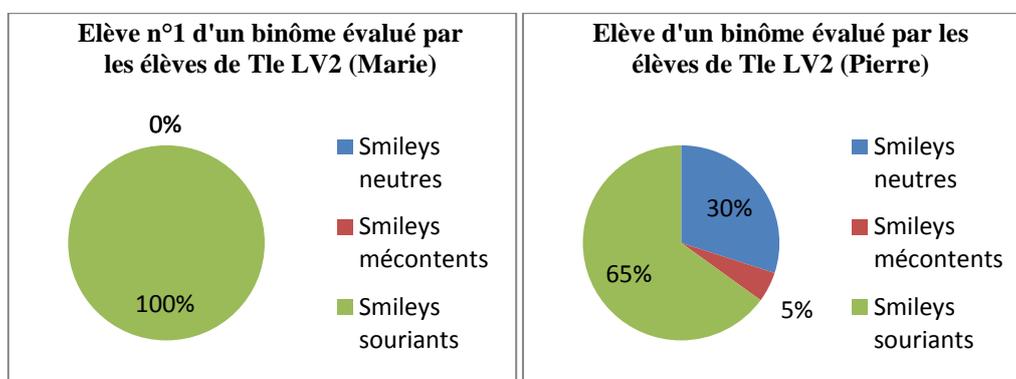
**Graphique n°9-A) – La co-évaluation du point de vue des élèves**



Ensuite, nous avons mesuré, d'après les élèves, l'efficacité de la co-évaluation pour ainsi tendre vers une évaluation sommative réussie, c'est-à-dire fidèle à chaque performance. Le bilan apparaît moins édifiant puisque dans les deux classes les résultats oscillent entre une perception positive et moyennement positive de la co-évaluation. Nous en expliquerons les raisons postérieurement grâce aux justifications apportées par les élèves.

Afin d'évaluer la fiabilité des grilles de co-évaluation complétées par les élèves et, par conséquent, l'objectivité du regard porté sur les prestations des camarades, les smileys attribués par la classe de terminale à un binôme choisi au hasard ont été comparés.

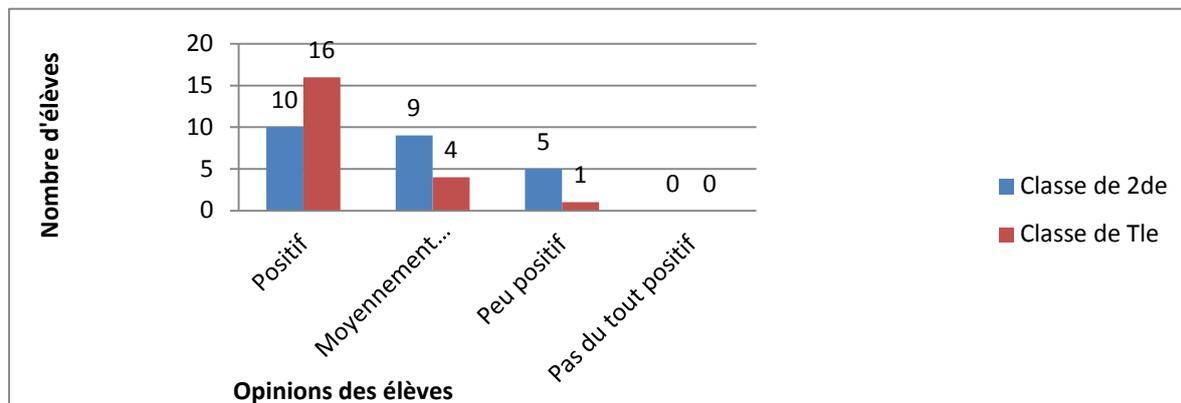
**Graphique n°9-B) La fiabilité de la co-évaluation du point de vue de l'enseignant**



Excepté pour Marie où 100% des résultats de la co-évaluation concordent, pour Pierre les avis sont divergents. Dès lors, la fiabilité des grilles de co-évaluation semble remise en question.

### 2.2.3.4 Le recours aux TICE lors d'une macro-tâche orale en binôme

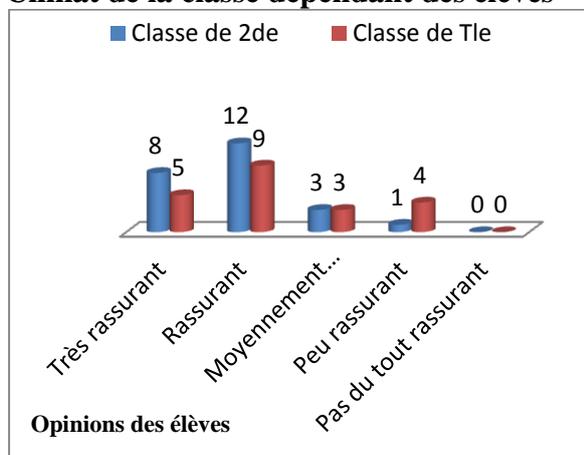
**Graphique n°10 – Le recours aux TICE (caméscope et vidéoprojecteur)**



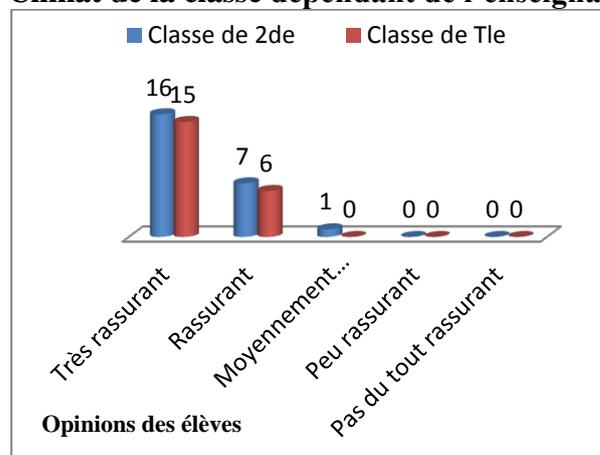
Nous avons également recouru aux TICE pendant l'évaluation des macro-tâches orales en binôme. La perception des terminales fut positive à plus de 76%. En revanche, pour les secondes, les résultats sont moins bons : ils vont d'un recours « positif » pour 41% d'entre eux à « peu positif » pour 20% de la classe.

### 2.2.3.5 Le climat de la classe lors d'une macro-tâche orale en binôme

**Graphique n°11 :  
Climat de la classe dépendant des élèves**



**Graphique n°12 :  
Climat de la classe dépendant de l'enseignant**

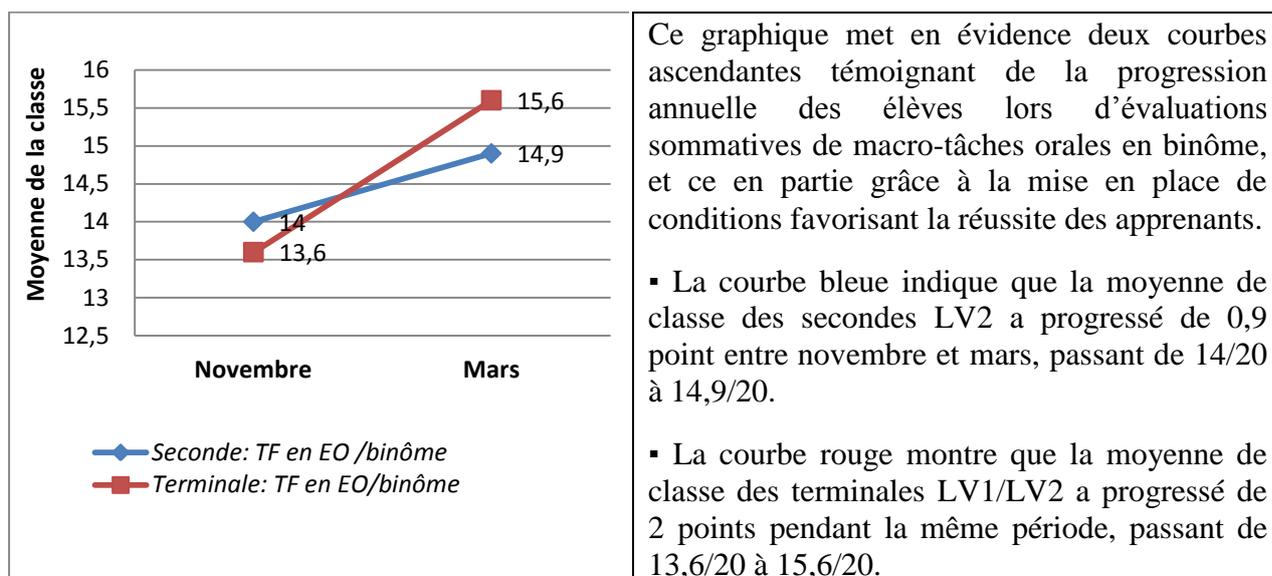


Enfin, nous avons mesuré l'influence du climat de la classe pour la réussite de l'évaluation sommative de la tâche finale orale en binôme, qu'il dépende des élèves ou de l'enseignant. Il en résulte que, dans chacune des classes, les élèves pensent que leurs camarades étaient *rassurants* lors de leur passage à l'oral à la hauteur de 50% en seconde et de 43% en terminale. À noter que les résultats en sont à nuancer en terminale puisque 19% des élèves (soit un cinquième de la classe) ont trouvé leurs camarades *peu rassurants*. Concernant l'enseignant, les élèves pensent à plus de 64% en classe de seconde et à plus de 71% en terminale qu'il a été *très rassurant* lors des différentes prestations orales en binôme.

## 2.2.4 La réussite aux évaluations sommatives orales en binôme (seconde et terminale)

Afin de mesurer de manière globale la réussite des élèves à l'évaluation sommative de leur macro-tâche orale en binôme mise en place pendant l'étude pratique, nous avons analysé leur progression annuelle dans ce type de tâche finale. En voici les résultats :

**Graphique n°13 – La réussite aux macro-tâches évaluées à l'oral et en binôme**



## 2.3 Discussion

### 2.3.1 Re-contextualisation

Nous avons mis en place une étude pratique afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses auxquelles nous avons abouti suite à notre revue littéraire pour créer les conditions d'une évaluation sommative réussie lors d'une macro-tâche orale en binôme. Ces hypothèses sont au nombre de trois : l'existence de difficultés liées à l'évaluation orale en binôme, la mise en place de conditions conduisant à une évaluation réussie en amont du jour de l'évaluation et, aussi, le jour même de l'évaluation. Pour mesurer ces résultats, nous avons eu recours à divers outils, du questionnaire à l'interview, en passant par l'analyse de carnets de notes.

### 2.3.2 Interprétation des résultats

Nous organiserons l'interprétation des résultats présentés dans la partie précédente en fonction de chaque hypothèse. Ces différentes interprétations reposeront sur les justifications apportées soit par les élèves dans leur questionnaire, soit par les professeurs d'italien interrogés ou interviewés au cours de notre étude pratique professionnelle.

Les résultats de cette étude semblent partiellement valider notre première hypothèse. En effet, s'ils montrent que l'évaluation sommative d'une macro-tâche orale en binôme est contraignante pour les enseignants, en revanche ces derniers déclarent en général ne pas être subjectifs lors d'une évaluation orale en binôme. La moitié des professeurs interrogés pensent qu'il est « moyennement » plus difficile d'évaluer un élève à l'oral (1<sup>er</sup> graphique) à cause du caractère éphémère de l'oral, tel que l'indiquait Christine Tagliante. L'un des professeurs précise qu'« il n'y a pas de retour possible sur les prestations des élèves à l'oral, le recours à un outil numérique est donc nécessaire pour réécouter les performances ». Un autre ajoute – et il s'agit là d'une information nouvelle, non évoquée dans la partie théorique – que l'évaluation de l'oral est plus longue en classe que celle de l'écrit puisque les élèves sont évalués les uns après les autres (à moins de disposer d'enregistreurs distribués à chacun d'entre eux pour qu'ils s'enregistrent) tandis qu'à l'écrit tous composent simultanément. Quant à l'évaluation d'un binôme à l'oral (graphique 2), 43% des enseignants estiment qu'elle est « moyennement contraignante », principalement à cause du nombre (deux élèves à évaluer au lieu d'un seul) et de la complexification de la tâche qui incombe à l'enseignant (par exemple, « deux grilles d'évaluation à remplir au lieu de deux »). « La neutralité illusoire de l'évaluation » évoquée par Colette Castelly et Alain Pastor semble remise en question par les réponses apportées par les enseignants au cours de l'étude pratique puisque 43% d'entre eux affirment n'être jamais subjectifs lors de l'évaluation orale d'un binôme et 29% disent l'être parfois (graphique 3). La plupart justifie leur réponse de par l'utilisation d'une grille d'évaluation critériée de manière à être le plus objectif possible lors de l'évaluation d'une performance même s'il est « difficile d'être totalement objectif » précise l'un d'entre eux. Cela explique en partie pourquoi ils n'ont « jamais » eu l'impression d'être sujets, ou seulement « parfois », aux effets de fatigue, de contraste, d'ordre ou de halo lors de l'évaluation d'un binôme à l'oral, comme en témoigne le graphique 4. Les facteurs de la subjectivité révélés par la docimologie et repris par Christine Tagliante dans *L'évaluation et le Cadre européen commun* (2006) ne sont pas validés par les résultats de notre étude pratique. Peut-être aussi parce que parmi les quatorze enseignants interrogés, onze sont des professeurs stagiaires nouvellement formés et particulièrement sensibilisés au thème de l'évaluation à travers les cours dispensés à l'ESPE pendant leur formation. En 1988 voyait le jour le terme de constante macabre, employé par André Antibé et correspondant, rappelons-le, à l'attribution d'un tiers de bonnes notes, un tiers de notes moyennes et un tiers de notes mauvaises sous la pression de la société ainsi que des parents. Deux camemberts illustrent les notes attribuées par deux collègues du secondaire (graphique 5) à l'occasion de deux macro-

tâches orales en binôme, l'une en expression orale en interaction au collège et l'autre en expression orale en continu au lycée. Dans les deux cas, nous pouvons observer moins de 8% de notes entre 0 et 7/20, 31 à 32% de notes entre 8 et 14/20 et, enfin, plus de 60% de bonnes notes. La constante macabre n'est donc pas vérifiée. Le professeur A se justifie en expliquant que, connaissant ladite constante, il ne souhaitait pas s'inscrire dans un schéma préconstruit visant à classer obligatoirement un certain nombre d'élèves dans une catégorie prédéfinie au risque de ne pas être fidèle à la performance réelle de chacun. Bien que le professeur B ne connaisse pas le phénomène, sa bienveillance lors de la notation conduit à de bons résultats : « Je n'en avais jamais entendu parler mais j'essaie d'être la plus objective possible tout en ayant une démarche de notation positive à l'oral en binôme ».

Le graphique 13 met en évidence deux courbes ascendantes témoignant de la progression annuelle des élèves de seconde et de terminale de novembre à mars lors d'évaluations sommatives de macro-tâches orales en binôme et, parallèlement, de la réussite de la dernière d'entre elles. Dès lors, quelles conditions ont conduit à cette réussite ? Notre étude révèle que les conditions mises en place en amont du jour de l'évaluation ont été efficaces, validant ainsi notre deuxième hypothèse. Toutes tiennent de l'évaluation formative. Le graphique 6 en montre les effets sur les élèves de seconde et de terminale qui ont progressé entre l'évaluation de leur micro-tâche et celle de la tâche finale puisque les moyennes des classes ont augmenté. La réussite de l'évaluation formative est sans nul doute due à la création d'un curriculum (ou plan séquence) cohérent qui définit clairement les objectifs de la séquence en fonction de la macro-tâche orale en binôme, comme cela est préconisé par Mohamed Miled. Par ailleurs, les élèves de chaque classe pensent aussi que l'évaluation formative a contribué à la réussite de leur tâche finale évaluée à l'oral en binôme (tableaux 1 et 2). Plusieurs élèves ont déclaré que la micro-tâche « met dans les mêmes conditions que la tâche finale pour réussir ». Beaucoup disent que les vérifications des acquis « permettent de faire le point sur ce qui est acquis ou non » et « obligent à apprendre régulièrement ». Les exercices de remédiation « aident à mieux comprendre les erreurs de la micro-tâche et à les corriger en autonomie » et « permettent de revenir sur les erreurs pour essayer de ne plus les refaire ». Pour ce qui est de l'entraînement à la macro-tâche, certains l'assimilent à un moment de « une mise en confiance » et « nécessaire pour tout mettre au clair ». Enfin, la fiche de révisions distribuée une semaine à l'avance comme le recommande André Antibii leur a permis « de mieux savoir quoi apprendre » ou de « mieux comprendre les attentes ». De notre côté, nous expliquons cette réussite par le fait que nous avons tenu compte de résultats de notre recherche théorique pour encourager les élèves, notamment en associant une appréciation positive à la note de la

micro-tâche et de la vérification des acquis (cf. Annexe 1-B), de manière à valoriser l'élève, même lorsque toutes les compétences n'étaient pas encore acquises. Pour les exercices de remédiation aux erreurs, nous avons insisté auprès des élèves sur la dimension formative de l'erreur dont parlait Claire Bourguignon.

Les résultats de notre étude montrent enfin que notre troisième hypothèse, relative aux conditions mises en place le jour de l'évaluation pour en favoriser la réussite, est partiellement confirmée. Si l'efficacité d'une fiche présentant les critères de réalisation ainsi que d'une grille d'évaluation est reconnue par les élèves de seconde et de terminale (graphiques 7 et 8), il n'en demeure pas moins que le recours à la co-évaluation et aux TICE présente des limites. Tout d'abord, concernant la fiche de réalisation de la macro-tâche, les élèves l'apprécient car elle leur permet de comprendre le rôle de chaque membre du binôme, les attentes de la tâche finale et les différentes étapes pour y parvenir. La grille d'évaluation est également appréciée car elle indique explicitement les critères évalués, ce qui permet de faire le point sur les compétences à mobiliser à l'oral. Cette mise au point a probablement été favorisée par la formulation d'un maximum de cinq critères, comme préconisé par le CECRL, et choisis en fonction des catégories jugées comme indispensables par Christine Tagliante (le fond, la forme et la phonologie). De même, nous avons eu recours à des indicateurs de performance positifs (même pour les niveaux inférieurs A1 ; A2) et en langue française (annexes 6 et 7), tel que le recommande, entre autres, Claudine Chatenet. Le graphique 9-A) montre que « l'évaluation par les pairs » (Tagliante, 2006) est jugée soit comme « positive », soit comme « moyennement positive » par les élèves. Voici les propos d'une élève de terminale qui résume l'opinion générale : « Les camarades ne sont peut-être pas tous impartiaux mais cela peut aider le professeur à nous noter sans préjugés ». En effet, comme stipulé dans le CECRL, la co-évaluation permet au professeur d'être moins subjectif pendant l'évaluation. Toutefois, le manque de fiabilité de la co-évaluation est ici pointée du doigt et confirmé par le graphique 9-B) puisque l'ensemble de la classe de terminale juge différemment la performance de Pierre, du smiley souriant traduisant de sa réussite, au smiley mécontent indiquant l'inverse. Ces divergences peuvent être expliquées soit par l'affinité entre élèves, soit par le comportement réellement observable de l'élève évalué. Dès lors, quelle part de confiance à accorder à la co-évaluation ? Concernant l'utilisation des TICE, les performances des élèves ont été enregistrées au moyen d'un caméscope pour procéder à une évaluation différée, un conseil prodigué par Christine Tagliante. Il s'agissait d'un changement de contextualisation de la macro-tâche perçu de manière positive par les terminales (graphique 10) : « c'est plus simple pour noter les élèves car on ne peut pas

vraiment faire attention à deux personnes quand elles passent à l'oral ». En revanche, ce changement a été moins apprécié par les secondes : « ça m'a stressé » dit l'un d'entre eux. En effet, il aurait fallu habituer les élèves à cet outil d'évaluation avant le jour de la macro-tâche pour ne pas déstabiliser certains élèves. Comme le disait entre autres Claudine Chatenet, la contextualisation ne doit pas varier le jour de l'évaluation sommative. Enfin, selon les élèves de seconde (graphique 11), le climat de la classe n'aurait pas nuit à leur performance puisque « dans l'ensemble il y a une bonne ambiance dans la classe » et que « tout le monde joue le jeu ». En revanche en terminale les résultats sont à nuancer car un cinquième de la classe a trouvé leurs camarades *peu rassurants* (graphique 11 toujours). Certains évoquent un manque de concentration, d'autres des railleries les mettant mal à l'aise. Concernant l'enseignante, les élèves pensent à plus de 64% en classe de seconde et à plus de 71% en terminale qu'il a été *très rassurant* lors des différentes prestations orales en binôme (graphique 12) car « elle a toujours le sourire et le mot juste pour nous motiver », « elle nous encourage » et « elle ne fait pas de remarque blessante ».

### **2.3.3 Limites et perspectives**

Nous avons pu constater trois principales limites à l'étude pratique que nous avons menée. Premièrement, celle-ci aurait peut-être pu être plus représentative du professorat si parmi les quatorze enseignants interrogés il y avait eu plus de professeurs confirmés (même s'il y avait par ailleurs deux professeurs en milieu de carrière et un troisième en fin de carrière). Deuxièmement, pour évaluer la subjectivité d'un enseignant, nous aurions pu proposer la correction d'une même copie à différents enseignants pour constater ou non l'attribution d'une note identique. Il s'agit en effet d'une mesure expérimentée cette année avec les collègues stagiaires lors de notre formation à l'ESPE. Les résultats avaient montré que, pour une même copie, nous aurions attribué une note différente car nous ne nous étions pas basés sur une grille critériée, comme nous l'avait expliqué notre formatrice. Malheureusement, à court de temps, l'expérience n'a pas pu être renouvelée. La troisième limite concerne la réalisation du graphique 13. Celui-ci présente la progression des élèves à l'occasion d'une macro-tâche orale évaluée en binôme, fidèle à notre problématique. Toutefois, l'analyse aurait été encore plus fine si, pour une même classe, la figure mettait en évidence la progression des élèves dans une même activité langagière (EOC ou EOI). Or, cela n'a pas été possible car les classes n'ont jamais effectué en binôme deux macro-tâches dans une même activité langagière.

Voici à présent deux pistes d'amélioration pour la pratique professionnelle. Pendant la recherche théorique, nous avons pris en note l'idée de Claire Bourguignon qui recommandait de formuler en langue française les critères de réalisation d'une macro-tâche car, lorsque l'enseignant évalue la performance d'un élève, il évalue la capacité de l'apprenant à effectuer la tâche en langue étrangère et non sa capacité à comprendre les consignes qui définissent la tâche à accomplir. Ainsi, il conviendrait de proposer les prochaines fiches de réalisation en langue française pour ne pas perdre de temps le jour de l'évaluation à expliquer d'éventuelles consignes non comprises en italien. Par ailleurs, à l'avenir il ne faudrait pas modifier la contextualisation de l'évaluation sommative pour ne pas déstabiliser l'élève. Par exemple, en l'habituant au caméscope avant le jour de l'évaluation.

Les résultats obtenus lors de cette pratique professionnelle amènent à comprendre que si le recours à la co-évaluation est positif dans la mesure où il apprend l'autonomie à l'élève (Castelly & Pastor, 2015), il reste un outil d'évaluation dont la fiabilité peut être remise en question : à l'instar du professeur, se pose le problème de la subjectivité des élèves. Par ailleurs, depuis que les recherches de la partie théorique ont été effectuées, les grilles d'évaluation sont élaborées différemment de manière à y intégrer, en plus des critères, les indicateurs de performance, en essayant de toujours les formuler de manière positive pour le motiver en lui renvoyant une image positive de lui-même. Il s'agit d'une modification qui porte ses fruits puisque les élèves l'apprécient. De plus, les grilles aident à être plus fidèle à la performance de l'élève lors d'une évaluation sommative, notamment grâce à la pondération des barèmes indiquée par Christine Tagliante. Elles offrent aussi un gain de temps lors de la notation de binômes en macro-tâche orale. Enfin, cette expérimentation professionnelle m'a fait prendre conscience d'un préjugé que j'avais en tant qu'ancienne élève soucieuse de mes résultats scolaires : 53% des secondes et 48% des terminales n'appréhendent pas la notation de la macro-tâche orale en binôme.

## **Conclusion**

Notre pratique professionnelle nous a permis de confirmer partiellement les trois hypothèses découlant de notre partie théorique. Ainsi, l'évaluation d'un binôme à l'oral apparaît contraignante pour l'enseignant qui, en revanche, ne se déclare pas subjectif dans la notation, à condition qu'il recoure à une grille critériée pour chaque élève. La réussite de la macro-tâche orale en binôme est conditionnée par la définition d'un curriculum cohérent, la mise en place d'une évaluation formative en amont du jour de l'évaluation et par l'utilisation de certains outils le jour même (la fiche de réalisation, la grille critériée). Notons toutefois deux limites : la remise en question de la fiabilité de la co-évaluation et le recours à l'outil numérique qui déstabilise l'élève s'il n'y est pas habitué.

## Bibliographie

---

### Les articles :

Castelly, C. & Pastor, A. (2015). Évaluer en langues, vers plus d'efficacité et d'équité, *Les situations d'évaluation: contenus, acteurs, fonctions, finalités*, 1-5.

Dejemeppe, X. (2010). La constante toujours macabre, *Cahiers pédagogiques*, 482.

Lelièvre, C. (2014). Evaluation : un ministre et un poète, *Café pédagogique*.

### Les dictionnaires :

Raynal, F. & Rieunier, A. (1997 – 10<sup>e</sup> éd. 2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive*, (pp.220-221). Paris : ESF.

### Les ouvrages de référence :

Bourguignon C., Delahaye, P. & Puren, C (2007). *Évaluer dans une perspective actionnelle : l'exemple du diplôme de compétence en langue*, (pp. 20-50). Le Havre : Éditions Delbopur.

Chatenet, C., Lagahuzère, O., Laygues, F., Quatreuille, C. & Watenberg, N. (2003). *Évaluer la production orale des élèves en classe de langue*. Versailles : CRDP.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Éditions Didier.

Miled, M., (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences. In Ministère de l'Education Nationale-UNESCO (Éd.), *La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation*, (pp. 125-136). Alger: UNESCO-ONPS.

Tagliante, C. (2006). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE international.

### Les documents internet :

Ministère de l'Education Nationale (25 juillet 2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, BOEN n°30. Repéré à [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=73066](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066).

Ministère de l'Education Nationale (8 juillet 2013). Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République, n°2013-595. Repérée à <http://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

# ANNEXES

## Sommaire des annexes :

---

### A) Exemples de matériel utilisé au cours des séquences pour tendre vers une évaluation sommative réussie à l'occasion d'une macro-tâche orale en binôme :

Annexe 1 : Exemples d'activités pour l'évaluation formative en classe de seconde .....	39
Annexe 2 : Exemples d'activités pour l'évaluation formative en classe de terminale .....	40
Annexe 3 : Grilles de co-évaluation pour la macro-tâche orale en binôme .....	41
Annexe 4 : Fiche avec les critères de réalisation de la macro-tâche orale en seconde .....	42
Annexe 5: Fiche avec les critères de réalisation de la macro-tâche orale en terminale.....	43
Annexe 6 : Grille d'évaluation critériée pour la macro-tâche en seconde.....	44
Annexe 7 : Grille d'évaluation critériée pour la macro-tâche en terminale .....	45

### B) Deux outils de mesure pour l'étude pratique professionnelle:

Annexe 8 : Questionnaire distribué aux élèves de seconde et de terminale .....	46
Annexe 9 : Questionnaire distribué aux professeurs pour l'étude pratique .....	48

## Annexe n°1 : Exemples d'activités pour l'évaluation formative en classe de 2de LV2

### a) La micro-tâche en expression orale en continu et en binôme

#### Sequenza n°3 : Il mio liceo eco-responsabile Missione intermedia in espressione orale in continuo (EOC)

##### 1) L'enunciato :

« Sei un alunno della scuola media Fratelli Bandiera di Cosenza. Devi presentare ai tuoi compagni di classe il futuro progetto di eco-sostenibilità della scuola e dare la tua opinione ».

##### 2) I criteri di realizzazione :

☞ Il lavoro deve essere effettuato in due :

-siete due alunni a presentare il futuro progetto

☞ Devi usare :

-il lessico dello sviluppo sostenibile e delle energie rinnovabili

-il futuro dell'indicativo (regolare e irregolare)

-il congiuntivo presente per esprimere la tua opinione.

☞ Il gruppo deve esercitarsi durante 10 minuti :

-usate la tabella completata in classe per non perdere tempo ricopiando le informazioni.

-alcuni appunti sono autorizzati ma la lettura integrale di un discorso scritto è proibita!

### b) La vérification des acquis lexicaux

COGNOME :                       
Nome :                       
Classe : 20F

Sequenza n°3 : Il mio liceo eco-responsabile  
\*Verifica lessicale\*

Voto : <u>08</u> /10	Commento : <u>Se lessique est en très bonne voie d'acquisition Jules. Continue ainsi!</u>
----------------------------	--

Istruzione : Scrivi la parola giusta sotto ogni immagine :

Il lessico dei  rifiuti... ✓

 <u>la lattina</u> ✓	 <u>il rifiuto organico</u> ✓	 <u>la bottiglia di plastica</u> ✓
 <u>la pottimiera</u> ✓	 <u>il giornale</u> ✓	 <u>il vetro</u> ✓
 <u>il cassonetto stradale</u> ✓	 <u>la carta</u> ✓	 <u>Buttare</u> ✓

## Annexe n°2 : Exemples d'activités pour l'évaluation formative en classe de Tle LV1/2

### a) Les exercices de remédiation aux erreurs de la micro-tâche en EOI et en binôme

**Rimediando agli errori della missione intermedia**

---

**1) Grammatica**  
Traduci le frasi seguenti rispettando la concordanza dei tempi :

a. Je pense qu'ils sont fous de football = *Penso che vadano per il calcio*  
 b. Vous croyiez qu'en Italie il n'y avait que le soleil = *Credete che in Italia ci sia forse*  
 c. Je ne pensais pas qu'il y avait aussi la pluie = *Non pensavo che ci fosse anche solo il sole*  
 d. J'ai l'impression que c'est faux = *Ho l'impressione che sia falso.*  
 e. Je trouvais que les rues étaient sales = *trovavo che le strade erano sporche forse*

**2) Lessico**  
Ritrova la parola giusta per ogni immagine :

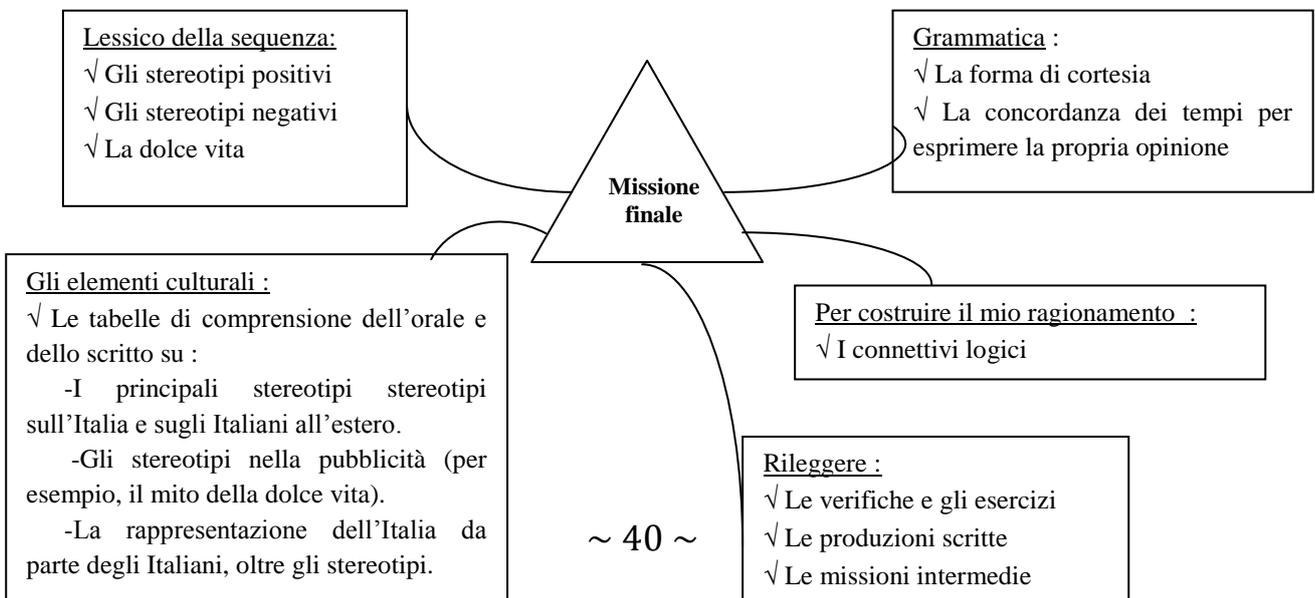
 *l'emertà*  
 *disprezzare*  
 *le immondizie*  
 *tifoso*  
 *essere teso*

**3) Fonologia**  
Segna l'accento tonico al posto giusto sotto ogni parola :

Marico - Siano - L'aiuto - Lo stereotipo - Lo straniero - La pizzeria -  
 Positivo - Le immondizie - Il fisico

### a) La fiche de révisions pour la tâche finale

#### SEQUENZA N°3 - GLI STEREOTIPI ITALIANI ALL'ESTERO - Per la missione finale in espressione orale in interazione devo ripassare :



## Annexe 3 : Grilles de co-évaluation pour la macro-tâche orale en binôme

### a) Grille de co-évaluation en classe de seconde :

**TABELLA PER VALUTARE I MIEI COMPAGNI DI CLASSE**  
*Sequenza n°3 : Il mio liceo eco-responsabile*  
*Missione finale in espressione orale in continuo*

GRUPPO n° .....1..	Cognome/Nome: <i>Isis-lo</i>			Cognome/Nome : <i>Albano</i>		
Il discorso del mio compagno è :						
Convincente ?	X			X		
Pertinente ?		X		X		
Chiaro ?	X			X		
Pronunciato senza appunti ?		X		X		
Fluidità ?	X			X		

### b) Grille de co-évaluation en classe de terminale :

**TABELLA PER VALUTARE I MIEI COMPAGNI DI CLASSE**  
*Sequenza n°3 : Gli stereotipi italiani all'estero*  
*Missione finale in espressione orale in interazione*

GRUPPO n° .....1..	Cognome/Nome: <i>Marie</i>			Cognome/Nome : <i>Pierre</i>		
La parte del mio compagno è :						
Pertinente ?		X			X	
Chiara ?	X				X	
Fluidità ?	X				X	
Pronunciata senza appunti ?	X			X		

**Annexe 4 : Fiche présentant les critères de réalisation de la macro-tâche orale en seconde**

**Sequenza n°3: "Il mio liceo eco-responsabile"  
MISSIONE FINALE**

**I) L'enunciato della missione finale :**

« In occasione della settimana dell'educazione allo sviluppo sostenibile organizzata al liceo Berthollet, immagina un progetto per il tuo liceo eco-responsabile che lo farà progredire nel campo ambientale ed ecologico. Dovrai presentare il tuo progetto davanti ai tuoi compagni di classe per partecipare all'elezione del progetto migliore ».

**II) I criteri di realizzazione della missione finale :**

**A) La creazione del cartellone (il lunedì 9 marzo 2015)**

- 1- Forma un gruppo di due persone con un compagno (o una compagna) di classe.
- 2- Il gruppo sceglie un campo d'azione studiato in classe per rendere il liceo eco-responsabile (le energie rinnovabili o la gestione dei rifiuti).
- 3- Immaginate un progetto in questo campo d'azione e create un cartellone :
  - \*date un titolo al vostro progetto;
  - \*spiegate il vostro progetto grazie a illustrazioni leggendarie: dovete usare il futuro dell'indicativo e il lessico dello sviluppo sostenibile e delle infrastrutture del liceo.

**B) La presentazione del progetto (il giovedì 12 marzo 2015)**

- 1- Il gruppo difende il proprio progetto davanti alla classe d'italiano e deve :
  - \*presentare il progetto usando il cartellone, il futuro dell'indicativo e il lessico visto a lezione;
  - \*giustificare le sue scelte ed esprimere la sua opinione per convincere i compagni.
- 2- I membri del gruppo pensano a ripartire ugualmente il tempo di parola.
- 3- Alcuni appunti sono autorizzati ma la lettura integrale di un discorso scritto o del cartellone è proibita !

**Annexe 5 : Fiche présentant les critères de réalisation de la macro-tâche orale en binôme en terminale**

**Sequenza n°3 : Gli stereotipi italiani all'estero**

**Istruzioni per la missione finale in espressione orale in interazione**

**1) L'enunciato :**

« Sei un comico. Reciti in una scenetta che mette in scena uno stereotipo sugli italiani visto dall'estero per denunciare il suo carattere riduttore e caricaturale ».

**2) I criteri di realizzazione :**

☞ Il lavoro deve essere effettuato a gruppi di due persone.

☞ Preparazione della missione finale :

a) Forma un gruppo di due persone con un compagno (o una compagna) di classe.

b) Tirate a sorte una busta all'interno della quale troverete uno degli stereotipi su cui abbiamo lavorato in classe.

c) Inventate una scenetta **durante 20 minuti** pensando a:

<b><i>Criterio di realizzazione</i></b>	<b><i>Domanda corrispondente</i></b>	<b><i>Risposta del gruppo</i></b>
<b>Contestualizzare la scenetta (il luogo, la situazione)</b>	<i>Dove si svolge la scena ?</i>	
<b>Definire le parti degli attori</b>	<i>Chi sono ? E tu, chi sei ?</i>	
<b>Riflettere sui tratti caratteristici dello stereotipo</b>	<i>Perché è uno stereotipo caricaturale e riduttore ?</i>	
<b>Riflettere sulla messinscena</b>	<i>Come mettere in scena la scenetta per mostrare che lo stereotipo è caricaturale e riduttore ?</i>	Alcuni appunti:

d) Ogni membro del gruppo deve pronunciare almeno **quattro battute**.

**NB:** Gli appunti della tabella sono autorizzati ma la lettura integrale di un discorso scritto è proibita !

**Annexe 6: Grille d'évaluation critériée en 2de (macro-tâche orale en binôme)**

**Sequenza n°3 : Il mio liceo eco-responsabile  
Missione finale in espressione orale in continuo**

<b>Critères d'évaluation :</b>	<b>Niveau A1</b>	<b>Niveau A2</b>	<b>Niveau A2+</b>
<b>LE CONTENU</b>	J'ai bâti une amorce de projet.  /1	Mon projet est abouti et tend à être convaincant malgré des quelques imprécisions ou incohérences.  /2,5	Mon projet est abouti et convaincant car je défends mes idées avec pertinence, cohérence et clarté.  /4
<b>L'ETENDUE LEXICALE</b>	J'utilise un vocabulaire élémentaire et limité, notamment par rapport aux domaines du développement durable et de la gestion de l'énergie ou des déchets.  /1	J'utilise un vocabulaire constitué d'expressions ou de mots mémorisés en lien avec le développement durable et la gestion de l'énergie/des déchets.  /2,5	J'utilise un vocabulaire constitué d'expressions mémorisées et de mots que j'ai découverts en élaborant mon projet, en lien avec le développement durable et la gestion de l'énergie/des déchets.  /4
<b>L'EXACTITUDE GRAMMATICALE</b>	J'ai un contrôle limité du futur de l'indicatif et peine encore à exprimer mon opinion.  /1	J'utilise correctement le futur de l'indicatif et parviens à exprimer mon opinion même si je fais encore des erreurs.  /2,5	J'utilise correctement le futur de l'indicatif et parviens à exprimer mon opinion. Mes erreurs se font rares.  /4
<b>L'AISSANCE</b>	Je produis des phrases très courtes en lisant systématiquement mes notes et en faisant de nombreuses pauses pour chercher mes mots.  /1	Je peux décrire brièvement mon projet en me détachant de mes notes malgré encore quelques pauses ou reformulations.  /2,5	Je peux décrire brièvement mon projet en me détachant de mes notes. Mon discours est plutôt fluide.  /4
<b>LA PRONONCIATION</b>	Ma prononciation est compréhensible, notamment au futur de l'indicatif, avec quelque effort pour un locuteur natif.  /1	Ma prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise, notamment au futur de l'indicatif, malgré un net accent étranger.  /2,5	Ma prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise, notamment au futur de l'indicatif. L'accent tend à être naturel.  /4

## Annexe 7: Grille d'évaluation critériée en terminale (macro-tâche orale en binôme)

### **Sequenza n°3 : Gli stereotipi italiani all'estero** **Missione finale in espressione orale in interazione**

Critères d'évaluation :	Niveau A1	Niveau A2	Niveau B1	Niveau B2
<b>LE CONTENU</b>	Je parviens à poser quelques questions et à y répondre. Mes idées sont plutôt stéréotypées.  <span style="float: right;">/1,5</span>	Je prends part à une conversation tout en communiquant quelques idées simples.  <span style="float: right;">/2,5</span>	Je structure de manière satisfaisante mes idées. J'argumente mon propos mais le recours aux connecteurs logiques est ponctuel.  <span style="float: right;">/4</span>	Je développe mes idées avec pertinence et clarté. J'argumente mon propos avec précision et réagis aux arguments d'autrui en recourant fréquemment aux connecteurs logiques.  <span style="float: right;">/5</span>
<b>L'EXACTITUDE ET L'ÉTENDUE LINGUISTIQUE</b>	-J'utilise un répertoire limité de mots relatifs au lexique des stéréotypes. -Je peine à exprimer mon opinion.  <span style="float: right;">/1</span>	-J'utilise un vocabulaire simple sur le sujet étudié (les stéréotypes positifs/négatifs). -Je parviens à exprimer mon opinion même si je fais des erreurs de concordance des temps.  <span style="float: right;">/2</span>	-J'utilise un vocabulaire satisfaisant relatif au sujet étudié (les stéréotypes positifs/négatifs). -J'exprime correctement mon opinion. Les erreurs de concordance de temps se font rares.  <span style="float: right;">/3</span>	-J'utilise un vocabulaire riche, pertinent et varié sur le sujet étudié (les stéréotypes positifs/négatifs). -La concordance des temps est maîtrisée pour exprimer mon opinion.  <span style="float: right;">/4</span>
<b>LA COMPÉTENCE SOCIOLINGUISTIQUE</b>	Je peux établir un contact social de base en recourant aux formules de politesse élémentaires.  <span style="float: right;">/1</span>	Je peux participer à un échange social en recourant à la forme de politesse, les erreurs étant encore systématiques.  <span style="float: right;">/2</span>	Je peux participer à un échange social en recourant à la forme de politesse, les erreurs se faisant rares.  <span style="float: right;">/3</span>	Je maîtrise la forme de politesse pour participer à un échange social.  <span style="float: right;">/4</span>
<b>LA QUALITÉ DE L'EXPRESSION ORALE</b>	- Je produis des phrases très courtes en lisant systématiquement mes notes et en faisant de nombreuses pauses pour chercher mes mots. - Ma prononciation est compréhensible, notamment pour les mots proparoxytons, avec quelque effort pour un locuteur natif.  <span style="float: right;">/1</span>	-Je peux participer brièvement à une conversation en me détachant de mes notes, malgré les pauses ou les reformulations. - Ma prononciation est suffisamment claire pour être comprise, notamment pour les mots proparoxytons, malgré un net accent étranger.  <span style="float: right;">/2</span>	-Je peux m'exprimer avec une certaine aisance. Je suis capable de parler sans aide écrite. -Ma prononciation est clairement intelligible, notamment pour les mots proparoxytons, même si un accent étranger est parfois perceptible.  <span style="float: right;">/3</span>	-Je peux communiquer avec spontanéité, montrant une remarquable aisance même dans des énoncés complexes et longs. - Je place correctement l'accent pour les mots proparoxytons. J'ai acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.  <span style="float: right;">/4</span>
<b>LA RÉALISATION DE LA TÂCHE FINALE</b>	-J'ai peiné à respecter les consignes suivantes: *Ma saynète est contextualisée *Je joue un rôle précis *J'ai prononcé au moins 4 répliques  <span style="float: right;">/0</span>	-J'ai respecté <b>une</b> des consignes suivantes: *Ma saynète est contextualisée *Je joue un rôle précis *J'ai prononcé au moins 4 répliques  <span style="float: right;">/1</span>	-J'ai respecté <b>deux</b> des consignes suivantes: *Ma saynète est contextualisée *Je joue un rôle précis *J'ai prononcé au moins 4 répliques  <span style="float: right;">/2</span>	-J'ai respecté <b>toutes</b> les consignes suivantes: *Ma saynète est contextualisée *Je joue un rôle précis *J'ai prononcé au moins 4 répliques  <span style="float: right;">/3</span>

## Annexe 8: Questionnaire distribué aux élèves de seconde et de terminale

~ L'évaluation de la tâche finale n°3 en expression orale et en binôme ~

---

Consigne : Réponds au questionnaire qui suit en étant sincère et précis(e) dans tes réponses :

### Ton rapport à l'évaluation à l'oral :

1) De manière générale :

a) Quelle importance accordes-tu à la note chiffrée de la tâche finale ?

<i>Grande</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Faible</i>	<i>Aucune</i>
---------------	----------------	---------------	---------------

Pourquoi ?

.....  
.....

b) À l'annonce d'une tâche finale orale réalisée en binôme, quel(s) sentiment(s) éprouves-tu ?

<i>Je suis content(e)</i>	<i>Je suis rassuré(e)</i>	<i>Je suis motivé(e)</i>	<i>Autre(s) ?</i>
<i>Je suis mécontent(e)</i>	<i>Je suis apeuré(e)</i>	<i>Je suis démotivé(e)</i>	

Pourquoi ?

.....  
.....

2) Concernant l'évaluation en expression orale et en binôme de la tâche finale n°3:

a) Appréhendais-tu l'évaluation ?

<i>Beaucoup</i>	<i>Moyennement</i>	<i>Peu</i>	<i>Pas du tout</i>
-----------------	--------------------	------------	--------------------

Pourquoi ?

.....  
.....

b) La réalisation du travail en binôme t'a-t-elle satisfait(e) ?

<i>Beaucoup</i>	<i>Moyennement</i>	<i>Peu</i>	<i>Pas du tout</i>
-----------------	--------------------	------------	--------------------

Pourquoi ?

.....  
.....

### Ta préparation à la tâche finale n°3 en expression orale et en binôme :

Selon toi, les éléments suivants t'ont-ils aidé(e) à réussir ta tâche finale ?

La micro-tâche ?	<i>Beaucoup</i>	<i>Moyennement</i>	<i>Peu</i>	<i>Pas du tout</i>	Pourquoi ?
Les exercices de remédiation aux erreurs ?	<i>Beaucoup</i>	<i>Moyennement</i>	<i>Peu</i>	<i>Pas du tout</i>	Pourquoi ?
Les vérifications des acquis ?	<i>Beaucoup</i>	<i>Moyennement</i>	<i>Peu</i>	<i>Pas du tout</i>	Pourquoi ?
L'entraînement à la tâche finale ?	<i>Beaucoup</i>	<i>Moyennement</i>	<i>Peu</i>	<i>Pas du tout</i>	Pourquoi ?
La fiche de révisions pour la tâche finale ?	<i>Beaucoup</i>	<i>Moyennement</i>	<i>Peu</i>	<i>Pas du tout</i>	Pourquoi ?

**Le jour de l'évaluation de la tâche finale n°3 en expression orale et en binôme :**

1) Selon toi, les éléments suivants t'ont-ils aidé(e) à réussir ta tâche finale ?

La fiche présentant les critères de réalisation ?	<i>Beaucoup</i>	<i>Moyennement</i>	<i>Peu</i>	<i>Pas du tout</i>	Pourquoi ?
La grille présentant les critères d'évaluation ?	<i>Beaucoup</i>	<i>Moyennement</i>	<i>Peu</i>	<i>Pas du tout</i>	Pourquoi ?
La projection des consignes au tableau ?	<i>Beaucoup</i>	<i>Moyennement</i>	<i>Peu</i>	<i>Pas du tout</i>	Pourquoi ?

2) Qu'as-tu pensé du recours à :

Un caméscope ?	<i>Positif</i>	<i>Moyennement positif</i>	<i>Peu positif</i>	<i>Pas du tout positif</i>	Pourquoi ?
La co-évaluation de tes camarades ?	<i>Positif</i>	<i>Moyennement positif</i>	<i>Peu positif</i>	<i>Pas du tout positif</i>	Pourquoi ?

3) Qu'as-tu pensé du climat de la classe pour la réussite de la tâche finale du point de vue de :

Tes camarades ?	<i>Très rassurant</i>	<i>Rassurant</i>	<i>Moyennement rassurant</i>	<i>Peu rassurant</i>	<i>Pas du tout rassurant</i>	Pourquoi ?
L'enseignant ?	<i>Très rassurant</i>	<i>Rassurant</i>	<i>Moyennement rassurant</i>	<i>Peu rassurant</i>	<i>Pas du tout rassurant</i>	Pourquoi ?

## **Annexe 9: Questionnaire distribué aux professeurs pour l'étude pratique**

### QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX PROFESSEURS D'ITALIEN ~ L'évaluation d'une macro-tâche orale en binôme ~

Merci de répondre le plus précisément possible aux questions suivantes :

- 1) **Pensez-vous que l'évaluation d'une macro-tâche soit plus contraignante à l'oral qu'à l'écrit pour un enseignant ?**

<i>Beaucoup</i>	<i>Moyennement</i>	<i>Peu</i>	<i>Pas du tout</i>
-----------------	--------------------	------------	--------------------

Pourquoi ?.....  
.....

- 2) **Pensez-vous que l'évaluation d'un binôme lors d'une macro-tâche réalisée à l'oral soit contraignante pour l'enseignant ?**

<i>Beaucoup</i>	<i>Moyennement</i>	<i>Peu</i>	<i>Pas du tout</i>
-----------------	--------------------	------------	--------------------

Pourquoi ?.....  
.....

- 3) **Pensez-vous qu'un enseignant soit objectif lors de l'évaluation d'un binôme à l'oral ?**

<i>Toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Jamais</i>
-----------------	----------------	----------------	---------------

Pourquoi ?.....  
.....

- 4) a) **Pensez-vous avoir déjà été subjectif(ve) lors de l'évaluation d'un binôme à l'oral ?**

<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Rarement</i>	<i>Jamais</i>
----------------	----------------	-----------------	---------------

- b) **Avez-vous déjà observé les phénomènes suivants en évaluant des prestations orales en binôme :**

Phénomène	Définition	Fréquence			
		Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
<i>Effet de fatigue</i>	Jugement différent des performance orales selon l'état de fatigue.				
<i>Effet de contraste</i>	Note variable face (ou après) à une performance excellente ou médiocre à l'oral.				
<i>Effet d'ordre</i>	Impression d'être plus exigeant(e) avec les derniers binômes plutôt qu'avec les premiers.				
<i>Effet de halo</i>	Notation meilleure à l'oral si l'élève est sympathique, convivial et positif.				

## **Créer les conditions d'une évaluation sommative réussie à l'occasion d'une macro-tâche orale en binôme**

### **Résumé en français :**

L'évaluation sommative d'une macro-tâche orale en binôme pose deux grandes difficultés que nous pouvons résumer au caractère éphémère de la langue orale et au regard subjectif de l'enseignant. Notre mémoire s'adresse à tous les enseignants de langues vivantes désireux de pallier ces obstacles pour créer les conditions d'une évaluation réussie du point de vue de l'élève et de l'enseignant. Des conditions pensées en amont du jour de l'évaluation à travers l'élaboration d'un curriculum, la mise en place d'une évaluation formative au service de l'évaluation sommative et l'instauration d'un climat de confiance au sein de la classe. Mais aussi des conditions adoptées le jour même de l'évaluation de la macro-tâche orale en binôme, du recours à des outils d'évaluation pertinents à la participation active des élèves de la classe lors de la co-évaluation des binômes. Ainsi, vous trouverez une première partie théorique qui se présente comme la synthèse de recherches de littérature scientifique sur le sujet traité puis une seconde partie pratique basée sur la mise en œuvre professionnelle des résultats théoriques obtenus en classe d'italien, auprès d'un public de lycéens.

### **Résumé en anglais :**

#### **How to create the conditions for successful summative evaluation during oral macro-task in pairs**

The macro-task of a summative evaluation in pairs poses two major challenges that we can summarize with the ephemeral nature of the oral language and the subjective view of the teacher. Our paper speaks to all the teachers of modern languages anxious to compensate of obstacles to create the conditions for a successful evaluation from the perspective of the pupil and the teacher. Thoughts conditions before the day of the evaluation through curriculum development, the establishment of a formative evaluation in the service of the summative evaluation and the establishment of a climate of trust within the class. But also the conditions adopted on the very day during the evaluation macro-task in pairs, the use of appropriate evaluation tools for the active participation of pupils of the class during the co-evaluation pairs. So you will find a first theoretical part that arises like the synthesis of scientific literature research on the topic treated and then a second practical part based on the professional implementation of the theoretical results obtained in Italian class with a public secondary school pupils.

### **Les mots-clés :**

Discipline : Italien

Niveaux : Lycée général – Seconde – Terminale

Thèmes : Co-évaluation – Contextualisation – Curriculum – Évaluation formative – Grille d'évaluation