



HAL
open science

L'évaluation notée en milieu scolaire : en quoi l'évaluation notée peut-elle susciter la motivation de l'apprenant ?

Lucie Dolan

► To cite this version:

Lucie Dolan. L'évaluation notée en milieu scolaire : en quoi l'évaluation notée peut-elle susciter la motivation de l'apprenant ?. Education. 2019. dumas-02511318

HAL Id: dumas-02511318

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02511318>

Submitted on 4 Nov 2020

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.

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

Parcours: ANGLAIS

L'évaluation notée en milieu scolaire

En quoi l'évaluation notée peut-elle susciter la motivation de l'apprenant?

ÉCRIT RÉFLEXIF présenté en vue de l'obtention du DU

soutenu par

Lucie DOLAN

le 10 mai 2019

en présence de la commission de soutenance composée de :

Christine HUBERT, directrice de mémoire

Valérie PARSONS, membre de la commission

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma tutrice de stage, Madame Valérie Parsons, pour son accueil chaleureux, sa disponibilité et son suivi tout au long de mon stage.

Parallèlement, je tiens également à remercier l'équipe pédagogique de l'ESPE du Mans qui encadre les étudiants en parcours MEEF.

Mes remerciements s'adressent également à tous mes apprenants, pour leur honnêteté et le temps qu'ils ont pris pour répondre à mon questionnaire, sans lesquels cet écrit n'aurait pas vu le jour.

En dernier lieu, je souhaite m'excuser auprès de James et Selina de ne pas avoir été aussi disponible que je l'aurais souhaité pendant ces derniers mois.

Sommaire

1. Introduction.....	4
2. Cadrage théorique.....	5
3. Cadrage opératoire.....	9
3.1. Présentation stage.....	9
3.1.1. Lycée polyvalent.....	9
3.1.2. Seconde.....	9
3.1.3. Première S.....	9
3.1.4. Première STMG.....	9
3.2. Présentation situation.....	10
3.3. Expériences mise en place.....	10
3.3.1. Co-évaluation.....	10
3.3.2. Préparation collective de la grille.....	11
3.4. Présentation protocole.....	11
4. Résultats des expériences.....	12
4.1. Représentations et pratiques personnelles.....	12
4.1.1 Formation continue.....	12
4.1.2 Journées d'études.....	13
4.1.3. Pratiques personnelles.....	13
4.1.4. Représentations personnelles.....	18
4.2. Analyse des données recueillies.....	20
4.3. Bilan.....	22
5. Conclusion.....	23
6. Bibliographie.....	24
7. Annexes.....	26

1. Introduction

Mon écrit réflexif, dans le cadre de l'obtention d'un DU (statut FAS), traitera la question de l'évaluation notée de la langue anglaise dans l'enseignement secondaire. J'ai choisi de me focaliser sur l'évaluation car, en effet, c'est un élément inhérent à l'enseignement en milieu scolaire. C'est aussi, pour moi, un des éléments déterminant dans la réussite des élèves : des évaluations mal conçues ou avec des consignes mal rédigées peuvent mettre en difficulté les élèves, surtout les plus faibles. Tout comme une grille d'évaluation qui ne serait pas en adéquation avec le niveau des élèves pourrait jouer des tours à l'enseignant qui pourrait se retrouver avec des résultats d'évaluation non représentatifs de l'accomplissement des élèves ou encore des consignes formulées maladroitement peuvent donner lieu à des travaux inégaux de par l'interprétation des consignes. J'ai rencontré des difficultés à ce niveau à plusieurs reprises depuis le début de l'année, c'est pour cela que j'ai décidé de m'attarder ici sur ce sujet.

J'ai décidé d'aborder ce sujet à travers la problématique « en quoi l'évaluation notée peut-elle susciter la motivation de l'apprenant ? ». En effet, pour moi l'évaluation jouant un rôle essentiel dans le système éducatif actuel, il serait essentiel de trouver des stratégies pour la rendre plus motivante et rendre les apprenants acteurs au lieu de simplement subir un résultat chiffré. L'évaluation est un élément très important dans le système scolaire français mais aussi dans la société actuelle.

L'évaluation notée est un moment extrêmement complexe car il faut bien penser la rédaction de la consigne en amont mais aussi bien anticiper la correction de l'évaluation tout en veillant à réaliser un contrôle en adéquation avec les compétences abordées en cours. Et même après cette étape de création, lors de la correction, il faut essayer à tout prix d'être juste et se prémunir de « l'effet de halo » qui consiste à sous ou sur évaluer une copie selon sa place dans le paquet de copies à corriger (influence de la fatigue ou de l'attention par exemple) ou encore « l'effet de contraste » qui consiste à sous ou sur évaluer une copie selon la copie qu'on a corrigée juste avant. Ces terminologies sont mises en avant par Henri PIERON lorsqu'il introduit le terme de docimologie. Bien évidemment, un enseignant reste humain et il est impossible de retirer toute subjectivité, c'est d'ailleurs ce qui est mis en avant dans l'expérience PIERON¹ qui démontre que pour avoir une note à 0,99 près pour une copie d'anglais, il faudrait vingt-huit correcteurs par écrit.

1. PIERON H., LAUGRIER J., PIERON H., TOULOUSE E. et WEINBERG D. (1934) *Études docimologiques sur le perfectionnement des examens et concours*, Conservatoire Nationale des Arts et Métiers, Paris

2. Cadrage théorique

L'évaluation se décline à présent sous plusieurs axes : pronostique, formative et sommative. L'évaluation pronostique, que l'on retrouve également sous le nom d'évaluation diagnostique ou inventaire, se déroule généralement en début d'apprentissage, en langue cela peut être par exemple un test de positionnement pour aider les élèves à cibler leurs points forts et faibles, mais aussi permettre à l'enseignant d'adapter les contenus de ses séquences en fonction des besoins des élèves. Elle peut aussi avoir lieu à la fin d'une formation donnée pour déterminer si les compétences enseignées ont été assimilées. L'évaluation formative se déroule au cours de l'apprentissage pour évaluer les aptitudes, la progression et les niveaux de compétences atteints par les élèves. Et pour terminer, l'évaluation sommative se pratique à la fin d'un apprentissage pour faire un bilan global des objectifs atteints. Bien que souvent il soit attendu que l'enseignant évalue ses apprenants, les conditions de l'évaluation peuvent aussi varier avec des alternatives telles que l'auto-évaluation, la co-évaluation, l'évaluation par les pairs, etc. De plus, dans le système scolaire français, évaluer rime souvent avec noter. Or, il y a beaucoup d'alternatives à la note. En langues, mais aussi dans toutes les matières, on constate que de plus en plus d'établissements du secondaire optent pour la validation par compétences acquises à la place des notes.

Par le passé, et parfois encore aujourd'hui, certains enseignants appliquent à l'évaluation la courbe de GAUSS, théorie mathématique étudiée à la fin du dix-huitième siècle. L'objectif était de faire évoluer l'essentiel des apprenants (80%) au niveau de la moyenne, permettant ainsi à l'enseignant de bien repérer les 5 % en difficulté et les 5 % avec des facilités. Le problème avec ce procédé est que nous pouvons remettre en cause son efficacité car si la note reflète seulement la moyenne du groupe et non la performance de l'apprenant, elle peut devenir source d'échec scolaire. C'est le point soulevé par André ANTIBI lorsqu'il fait référence à la « constante macabre ». De plus, une telle notation peut ne pas respecter le cadre national et les attentes selon les cycles.

Les programmes de l'Éducation Nationale encourage une approche actionnelle et communicative tout comme le CECRL². Les avantages de ces approches sont la pédagogie par tâche et projet que l'on peut facilement transposer dans la vie courante, on parle alors d'évaluation authentique. Dans le *Dictionnaire de didactique du français* de Jean-Pierre CUQ (2003:92) on trouve la définition suivante de l'évaluation :

2. CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, publié en 2001 par le CONSEIL DE L'EUROPE

L'évaluation authentique devient une modalité d'évaluation pragmatique axée sur la performance visant à évaluer les habilités langagières dans des situations contextualisées tirées de la vie courante. (...) L'évaluation authentique est donc caractérisée par l'enchâssement obligatoire et constante de l'évaluation de l'apprentissage, la prise en compte de l'authenticité des situations d'évaluation et la transdisciplinarité (...) En évaluation sommative, elle vise l'adaptation des instruments pour mieux cerner les divers aspects des apprentissages. Les items sont soigneusement définis en fonction de la spécification du domaine de l'instrument, de critères d'évaluation et de standards de performance.³

Afin de préparer au mieux les élèves du secondaire à devenir des acteurs de la société, il faut que les enseignants adaptent leurs séquences de cours. L'approche actionnelle et communicative développent non seulement les compétences en langues étrangères des élèves, mais aussi leur sens pragmatique et des compétences transversales qui leur permettront de mieux s'épanouir dans leur scolarité et études, mais aussi à plus long terme dans leur vie d'adulte où ils devront assurer des métiers et des interactions très divers. C'est cela que reprend dans ce passage Christian PUREN (2001:17) :

L'un des grands apports de l'approche communicative à l'évaluation des compétences en langues aura été d'imposer, à côté des divers critères linguistiques, des critères dits « pragmatiques » concernant l'efficacité de la communication.⁴

Idéalement, le progression de l'enseignant doit intégrer toutes les compétences du CECRL dès le début. En revanche, il ne faut pas céder au bachotage et essayer de simplement transformer les grilles de référentiels du cadre en note. Pour lui, l'utilisation aujourd'hui des référentiels de compétence du cadre sont en rapport avec la logique de la « standardisation » des produits dans le monde entier via le Marché Unique au même titre que la méthode audio-orale américaine des années cinquante était la transposition de la production industrielle sur l'enseignement des langues. Effectivement, une utilisation abusive et aveugle rendrait l'enseignement de qualité moindre. Dans un article, c'est ce que Christian PUREN (2001:13) explique :

Les référentiels utilisés pour la certification en langues des adultes (...) ne doivent pas conduire, en didactique scolaire des langues, à simplifier la complexité de la problématique de l'évaluation, mais au contraire à y enrichir la réflexion des enseignants et le choix des outils à leur disposition.⁵

On retrouve ce même avis chez Pierre FRATH qui estime qu'il serait très dangereux de transformer la notation habituelle en une notation « européenne » simplement en s'inspirant des grilles de compétences où un niveau serait égal à une note et que les niveaux du CECRL seraient fractionnés. Tous comme le CECRL le préconise, il encourage les enseignants à s'appropriier le cadre en formulant ses propres descripteurs. Il

3. CUQ, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé international, Paris

4. PUREN C. (2/2001). *La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues*. Les Langues Modernes, pp.12-29

5. PUREN C. (2/2001). *La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues*. Les Langues Modernes, pp.12-29

préconise également de ne pas surévaluer le cadre pour l'évaluation. PUREN et FRATH s'accorde donc pour dire que le cadre doit être un outil pour l'évaluation et non pas la trame exclusive.

Au même titre que la dimension pragmatique, la dimension interculturelle apparaît de façon indissociable de la langue dans le CECRL. Le concept d'intégrer l'interculturel dans l'enseignement et l'évaluation des langues revient à dire que lorsque plusieurs cultures interagissent, il implique non seulement le respect des différences mais également une cohésion et interaction des pratiques culturelles. Selon Serge KOLLWELTER « *la démarche interculturelle suppose de : - se décentrer [...] - se mettre à la place des autres [...] - coopérer [...]* »⁶. Cité par Maddalena DE CARLO (1998:41), le Conseil de l'Europe, qui par la suite rédigera le CECRL, définit l'interculturalisme de la façon suivante :

*L'emploi du mot « interculturel » implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture » on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde.*⁷

L'interculturel a beaucoup d'enjeux dans l'enseignement de la langue-culture mais également dans la création d'une société européenne solidaire. Si nous admettons que le but de l'éducation est de préparer des apprenants à devenir acteurs dans la société et dans le monde professionnel, aborder pendant cette formation la dimension des pratiques culturelles prend tout son sens. En effet, sans compétences culturelles et interculturelles un individu ne peut pas s'insérer à part entière dans une société ou une communauté, il s'agit bien ici d'une démarche volontaire de changement. Dans le monde de l'entreprise on parle bien de la notion de co-culture et non plus de la notion interculturelle depuis plusieurs années déjà. Cependant, réussir à évaluer cette compétence peut s'avérer très subjectif et difficile.

Toujours selon le CECRL, un apprentissage en langues permet de préparer l'apprenant à obtenir différentes compétences : linguistique, pragmatique, interculturelle et socioculturelle. Elles permettent d'agir en langue-culture étrangère. Les apprenants ciblés par le cadre, étant issus d'une Europe multilingue et multiculturelle, seront régulièrement confrontés à d'autres langues et pratiques culturelles. En effet, ils s'y heurteront à diverses occasions : au quotidien ou au travail lors des interactions avec des personnes ayant des langues et/ou des pratiques culturelles différentes des leurs ; lors des déplacements

6. KOLLWELTER S. (2008). *Multi- inter- pluri- culturel*, site internet : www.forum.lu p.53 -- Sources : http://www.forum.lu/pdf/artikel/6372_275_Kollwelter.pdf

7. Citation du CONSEIL DE L'EUROPE (1986), L'interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie, Strasbourg

professionnels ou personnels à l'étranger ; lors de la lecture de documents en langues étrangères ; etc. L'interculturalisme viserait donc à former les apprenants à la rencontre avec l'autre plutôt que l'apprentissage de la culture de l'autre. Encore une fois, réussir à évaluer cette dimension de l'apprentissage et capacité d'adaptation nous paraît difficilement transposable au milieu scolaire.

Le terme d'acteur désigne une personne qui agit, en didactique des langues il peut aussi bien référer à l'apprenant qu'à l'enseignant. En effet, l'acteur est celui qui joue un rôle dans l'enseignement-apprentissage de la langue cible. Lorsque nous utilisons le mot acteur pour désigner l'apprenant, cela signifie que celui-ci est acteur et auteur de son apprentissage. Dans les nouvelles méthodes, nous ne sommes plus confrontés à des enseignements de transmission de savoir où l'apprenant est passif, comme nous avons pu le constater par le passé avec les méthodes directes par exemple. Nous sommes dans une ère où l'apprenant joue un rôle important dans son apprentissage, si ce dernier ne s'investit pas suffisamment, les compétences acquises seront moindres car la motivation et l'implication jouent des rôles importants. L'apprenant, de ce fait, doit aussi jouer un rôle dans son évaluation et, parfois, dans l'évaluation des autres apprenants.

La terminologie d'acteur apparentée à l'enseignant peut être décrite de plusieurs façons. L'enseignant est un acteur dans le sens où il fait du théâtre, il met en scène et il assure un rôle et n'est plus dans une situation de transmission de savoir. Son rôle est d'interagir avec les apprenants pour pratiquer la langue cible et les rendre autonome dans leur apprentissage. Par exemple, l'enseignant est présent afin de mettre en scène des situations proches de la réalité et du quotidien afin de favoriser la mise en situation, ou encore de proposer des projets selon ses méthodes pédagogiques. Il en va de même pour l'évaluation. C'est ainsi que beaucoup d'enseignants de langues préfèrent s'adonner à la conception de leurs séquences de cours plutôt que de suivre un manuel. Nous pouvons également noter que le mot acteur est souvent utilisé par le CECRL. Dans ce cas, cette terminologie peut également désigner tout individu qui agit dans la société.

On retrouve donc ici plusieurs éléments qui se trouvent dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation⁸.

8. Cf. Annexe N°1 : Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, p.28

3. Cadrage opératoire

3.1. Présentation stage

Suite à l'obtention de mon CAPES mon année de stagiaire s'est déroulée de septembre 2018 à août 2019 dans l'Académie de Nantes, plus précisément dans le département de la Sarthe. Ma formation ESPE était organisée par l'Université de Nantes sur le site du Mans.

3.1.1. Lycée polyvalent

Lors de cette année de stage, j'ai été affectée dans un lycée polyvalent qui se situe dans une petite ville de province. Cet établissement accueille un peu plus de 1500 élèves et propose la voie professionnelle (environ 500 élèves) et la voie générale et technologique (environ 1000 élèves). Je suis intervenue dans le lycée général et technologique auprès d'une classe de seconde, une classe de première générale scientifique et une classe de première technologique STMG (Sciences et Technologie du Management et de la Gestion).

3.1.2. Seconde

La classe de seconde qui m'a été attribuée était composée de vingt-quatre élèves issues de la seconde six. En cours d'anglais, le groupe était peu entraîné à participer à l'oral cependant le travail était réalisé avec sérieux dans l'ensemble, indifféremment de la tâche demandée. Lors des conseils de classe, tous les enseignants s'accordaient pour dire qu'une meilleure participation à l'oral aurait bénéficié à la progression de la classe.

3.1.3. Première S

La classe de première scientifique était composée de vingt deux élèves dont deux bilingues. En anglais, comme dans toutes les matières, les travaux étaient réalisés avec sérieux aussi bien en classe qu'en dehors, en groupe qu'individuellement.

3.1.4. Première STMG

Seize élèves étaient inscrits dans ce groupe issu de la classe de première STMG 1 mais seulement quinze élèves étaient présents en cours puisque un élève était démissionnaire dès octobre. Cinq des quinze élèves sont des lycéens issus d'une école préparatoire militaire voisine de la Défense française. Cela complique quelque peu le travail en groupe puisque le soir à l'internat ils ont des études silencieuses et il leur est difficile de réaliser des travaux de groupe en dehors de la classe.

Au premier trimestre, les élèves rencontraient quelques difficultés en anglais mais étaient très volontaires pour les travaux demandés en classe et en dehors. Vers le milieu du

deuxième trimestre il y a eu un changement de comportement et d'attitude pour plusieurs élèves. Cela s'est confirmé dans plusieurs matières puisque ce ressenti a été exprimé par plusieurs enseignants lors du deuxième conseil de classe. Notamment : baisse de la motivation, travail personnel moins réalisé, comportement en classe moins sérieux.

Cette classe est celle avec laquelle je rencontre le plus de difficultés aussi bien en ce qui concerne le niveau à atteindre que l'élaboration de sujets d'évaluation. Trouver des sujets de séquences qui les intéressent et qui les motivent se révèle être très difficile bien que les sujets choisis correspondent aux attentes et aux apports culturels de la filière. C'est également une classe qui a souvent recours au français pour me répondre bien que je leur demande systématiquement de s'adresser à moi en anglais, encore une fois un changement apparu depuis le deuxième trimestre. À présent, j'ai l'impression qu'ils décrochent de plus en plus facilement bien que j'arrive généralement à les raccrocher grâce à des anecdotes culturelles dont ils sont très friands.

Le petit effectif de ce groupe m'a permis de mieux différencier le travail aussi bien individuel qu'en groupe. Malgré cela, la majorité des élèves rencontrent toujours des difficultés dans leur apprentissage de l'anglais.

3.2. Présentation situation

Lors des premières évaluations que j'ai rendues aux élèves, certains étaient étonnés ou déçus de leurs notes en ce qui concerne les compétences transversales et pragmatiques. Suite à cette situation j'ai décidé de mettre en place plusieurs expérimentations en ce qui concerne la co-évaluation et la co-crédation des grilles d'évaluation afin de sensibiliser les élèves aux enjeux de l'évaluation et tenter de susciter de la motivation.

3.3. Expériences mise en place

3.3.1. Co-évaluation

Pour tenter d'impliquer davantage les élèves dans leur évaluation j'ai mis en place de la co-évaluation, également appelée évaluation par les pairs. La co-évaluation s'est déroulée dans toutes mes classes, en première lors de la deuxième séquence et en seconde lors de la quatrième séquence.

Les enjeux de cette démarche étaient de permettre aux élèves de devenir acteurs de leur apprentissage et de l'évaluation d'autrui mais également de leur permettre de prendre conscience de la complexité de l'évaluation.

Avec les élèves de première j'ai fourni la grille d'évaluation qui leur a permis d'évaluer les travaux de leurs camarades et elle était rédigée en anglais. J'ai constaté que les

élèves avaient rencontré des difficultés à s'approprier la grille. C'est la raison pour laquelle lorsque j'ai réitéré l'expérience avec les secondes j'ai offert la possibilité aux élèves de créer eux même la grille d'évaluation avec des critères rédigés en français.

3.3.2. Préparation collective de la grille

Suite aux difficultés rencontrées lors la mise en place de la co-évaluation j'ai décidé de m'attarder à plusieurs reprises sur la préparation collective (co-création) de la grille d'évaluation.

Parfois nous avons créé collectivement la grille d'évaluation pour une production écrite, une tâche intermédiaire ou encore la tâche finale. Le but ici étant dans un premier temps de familiariser les élèves avec les critères évalués afin de leur permettre de mieux identifier les attendus, une prise de conscience des objectifs à atteindre, et adapter en conséquence leur production. Parallèlement, en obligeant ainsi les élèves à s'attarder sur la grille d'évaluation j'espérais que cela les amène à mieux identifier les critères leur permettant ainsi d'être acteur de leur évaluation et de susciter la motivation de par l'implication dans la démarche.

3.4. Présentation protocole

Afin de ne pas simplement me reposer sur mon ressenti, j'ai décidé de soumettre un questionnaire⁹ aux élèves puisque je trouvais intéressant de collecter leurs représentations à ce sujet afin de les confronter aux miennes.

Bien évidemment des entretiens auraient justifiés d'une démarche plus personnelle et plus riche, cependant j'ai opté pour un questionnaire anonyme afin de permettre aux élèves de répondre librement sans avoir peur d'un jugement ou d'une répercussion quelconque. Certaines questions étaient fermées afin de limiter le temps de réponse mais aussi faciliter l'exploitation des données sur des questions simples. Les questions fermées requérant un jugement des informateurs proposaient toujours un nombre pair de réponses afin de les contraindre à prendre position. D'autres questions étaient ouvertes afin de donner aux informateurs l'opportunité de s'exprimer librement.

Les résultats de l'enquête reflètent les représentations des informateurs volontaires sur les deux sujets évoqués précédemment, à savoir la co-évaluation et la co-création des grilles. J'ai fait le choix de soumettre le questionnaire à tous les élèves de mes trois classes. Les informateurs ont disposé d'un temps en classe pour remplir le questionnaire à la fin d'un devoir et ils pouvaient prendre le temps de le finir chez eux si besoin, j'ai récolté ainsi vingt questionnaires auprès des premières et seize questionnaires auprès des secondes.

9. Cf. Annexe N°2 : Questionnaires, p.30

4. Résultats des expériences

Dans un premier temps j'exposerai mes représentations et pratiques personnelles au regard de l'évaluation dans mes classes. Ensuite, j'analyserai les données recueillies à travers les questionnaires. Et pour terminer, je tirerai les conclusions des expériences menées.

4.1. Représentations et pratiques personnelles

Mes représentations et pratiques au regard de l'évaluation ont été beaucoup influencées par ma formation initiale en didactique des langues mais aussi par des formations continues et journées d'études que j'ai eu l'occasion de suivre.

4.1.1 Formation continue

J'ai commencé à enseigner en 2010 mais durant mes premières années d'enseignement j'intervenais uniquement auprès d'adultes dans le milieu de la formation continue ou de la formation professionnelle donc je n'étais pas concernée par l'évaluation notée. En septembre 2013, j'ai eu mon premier poste de contractuelle dans une université où j'intervenais beaucoup auprès du public LANSAD¹⁰. Ayant seulement achevée la première année de mon master en didactique des langues à ce moment là, c'est donc tout naturellement que la problématique de l'évaluation s'est posée à moi. Dès le mois de novembre de cette même année je me suis inscrite à une journée de formation continue pour le personnel enseignant qui portait sur « l'évaluation des apprentissages et adaptation des outils et des techniques ». J'ai pu retirer beaucoup de choses de cette journée très complète et intense, car n'ayant jamais créé ni corrigé d'évaluation à ce moment là, la formation m'a permise de m'interroger sur mes pratiques et mes attentes mais aussi d'interagir avec des collègues, toutes matières confondues, sur leurs pratiques. Certaines choses que j'ai apprises pendant cette journée de formation, qui maintenant me paraissent évidentes, telles que par exemple « utiliser les erreurs des évaluations en classe entière pour faire la correction » ont forgé l'enseignante que je suis devenue. C'est également lors de cette journée de formation que j'ai découvert la catégorisation des apprentissages selon Robert M. GAGNE¹¹ ainsi que la taxonomie de BLOOM qui m'a permise de mieux formuler les consignes de mes évaluations en fonction de mes attentes ainsi que l'étape où nous étions. Le tableau des « activités intellectuelles » de BLOOM¹² me sert en effet de repère vis à vis des verbes que j'utilise lors de la formulation de mes consignes.

10. LANSAD : LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines, terme créé par PERRIN MICHEL en 2005

11. Cf. Annexe N°3 : Catégorisation des apprentissages selon Robert M. GAGNE, p.34

12. Cf. Annexe N°4 : Taxonomie de BLOOM, p.35

Cependant, la taxonomie de BLOOM datant de 1956, je tends à inverser le niveau cinq et six comme le préconise Lorin W. ANDERSON et David R. KRATHWOHL dans la version révisée de la taxonomie de BLOOM publiée en 2001¹³. On retrouve facilement les traces de cette taxonomie dans certains référentiels de l'Éducation Nationale en France.

Cette formation, en parallèle avec mon master, a provoqué chez moi une réelle passion pour l'évaluation et les certifications en langues.

4.1.2 Journées d'études

En 2015, parallèlement à mon contrat principal, j'effectuais aussi des vacances dans une autre université qui a proposé à tous ses enseignants de participer à deux journées d'études animées par Christian PUREN et portant essentiellement sur l'évaluation. C'est ainsi que j'ai pu approfondir mes connaissances en matière d'évaluation notamment concernant les trois types d'évaluation selon PUREN. D'après ce dernier, il existe trois types d'évaluation, l'évaluation « catholique », c'est à dire une évaluation verticale descendante, où on part de 20/20 et on pénalise chaque erreur selon un barème de gravité de la faute mais cela peut nuire à la motivation et pour lui il est absurde de pouvoir terminer avec des notes de moins de zéro. L'évaluation « protestante », c'est à dire une évaluation horizontale, on part de 10/20 puis on valorise les réussites et les prises de risques, et on pénalise également les erreurs, on prendrait ainsi en compte l'efficacité pragmatique de la communication. Et enfin, l'évaluation « bouddhiste », c'est à dire une évaluation selon le modèle européen mise en avant dans le CECRL où on part de zéro et on bonifie à chaque action, ici on évalue seulement les réussites. Pour lui, l'évaluation qui se focalise sur ce que l'élève sait faire au lieu de pénaliser ce qu'il ne sait pas faire serait bénéfique à l'apprentissage car cela susciterait la motivation, un élément indispensable à un bon apprentissage. Toujours selon PUREN, il est important de prendre en compte également que l'évaluation des langues en contexte scolaire ne consiste pas seulement à évaluer la grammaire, la syntaxe, la prononciation, etc. mais il s'agit aussi d'évaluer les compétences pragmatiques et interculturelles.

4.1.3. Pratiques personnelles

Je pratique une forme de mini test de positionnement, non noté, à chaque début de séquence puisque je demande aux élèves ce qu'ils savent sous forme de brainstorming sur le sujet qu'on va aborder puisque cela me permet d'adapter ma séquence si besoin. Par exemple rajouter un document si je vois qu'ils ont moins de connaissances que je ne l'avais anticipé ou au contraire supprimer un document qui s'avérerait inutile si les élèves

13. Cf. Annexe N°5 : Version révisée de la taxonomie de BLOOM, p.36

ont plus de connaissances sur le sujet que je le pensais en amont. Je vais maintenant détailler les différentes formes d'évaluation que j'utilise dans mes cours.

Évaluation de la tâche finale

L'évaluation de la tâche finale peut être une production écrite ou orale, en groupe ou individuelle.

Pour la première séquence que j'ai évaluée, j'ai utilisé le même format de consignes pour la tâche finale des premières¹⁴ et des secondes¹⁵ bien que la tâche ne porte pas sur les mêmes sujets. En amont, lors de la première séance de la séquence, aussi bien en première qu'en seconde, j'avais distribué un document¹⁶ mettant en contexte l'unité d'enseignement vis à vis des programmes et précisant la tâche finale pour permettre aux élèves d'anticiper et réfléchir à la tâche finale mais aussi pour leur permettre de comprendre les objectifs et l'utilité de chaque document.

Le document que l'on retrouve en annexe 6, n'a posé aucun problème aux élèves de première qui se sont emparés du support pour suivre les différentes étapes pour réaliser leur tâche finale. En revanche, lorsque j'ai communiqué les consignes de la tâche finale, qu'on retrouve en annexe 7, aux élèves de seconde ils ont été affolés par la longueur des consignes. Je n'ai pas pris en compte le fait que ce soit des « grands troisièmes » et que cette quantité d'informations ne les aidait pas, bien au contraire, certains étaient découragés, d'autres encore en panique. J'ai donc repris point par point avec eux mes attentes pour dédramatiser le travail demandé. Je pense aussi que si les consignes avaient été rédigées en français, cela aurait permis aux élèves d'être plus sereins.

Avec les élèves de seconde, lors de la troisième séquence portant sur la colocation, à la première séance j'ai distribué une description courte de la tâche finale¹⁷ en anglais, comme je l'avais fait pour la séquence précédente. Pour la tâche intermédiaire, les élèves devaient créer une colocation à deux, écrire une annonce pour la chambre disponible (tâche non évaluée), rédiger les règles de bien vivre ensemble (travail réalisé en classe avec un accès aux dictionnaires, noté par groupe), puis créer une quinzaine de questions d'entretien pour trouver leur nouveau colocataire sous format d'un speed-dating. Avant de réaliser la production écrite de cette séquence, nous avons conçu ensemble une liste en français détaillant les compétences à maîtriser pour le devoir sur le même format que ceux que nous avons vu en cours de contexte à l'ESPE. Suite à ce travail collectif j'ai distribué une

14. Cf. Annexe N°6 : Tâche finale 1^{ère}, p.37

15. Cf. Annexe N°7 ; Tâche finale 2^{nde}, p.38

16. Cf. Annexe N°8 : Présentation séquence 2^{nde} et 1^{ère}, p.39

17. Cf. Annexe N°9 : Présentation séquence N°3 des 2^{nde}, p.40

fiche¹⁸ reprenant les points importants que les élèves pouvaient compléter avec les points complémentaires trouvés ensemble en cours. Ensuite, pour le devoir de production écrite au lieu de leur demander de simplement « écrire un mail » avec telle et telle informations comme j'avais l'intention, j'ai préféré opter pour une écriture guidée afin de les mettre en situation de confiance pour favoriser la réussite, de plus les consignes étaient rédigées en français et le détail des points attribués à chaque élément alors que précédemment à l'écrit je détaillais seulement les points par question. Ils ont réalisé ce devoir juste avant les vacances de Noël et cela a eu une incidence positive sur la réussite des élèves dans l'ensemble.

D'habitude je fais figurer uniquement la tâche finale sur le document distribué en début de séquence mais lorsque j'ai commencé une séquence sur les habitudes alimentaires¹⁹ avec mes premières STMG j'ai fait apparaître la tâche intermédiaire et la tâche finale. Or, cette double consigne s'est avérée très difficile pour les apprenants puisque ils n'arrivaient pas à bien distinguer les deux tâches et commençaient à mélanger les deux. Je pense donc qu'il est mieux d'uniquement faire apparaître la tâche finale au début de la séquence puis de redonner des consignes sur un autre support pour la tâche intermédiaire. Les deux tâches ici se complétant je pensais que les avoir ensemble sur un papier aiderait les élèves à avoir une vue d'ensemble et leur permettrait de commencer à réfléchir aux deux projets mais en réalité cela prêtait à confusion donc je ne ferai plus figurer la tâche intermédiaire sur mes documents de présentation de séquence afin de ne pas mettre d'élèves en difficulté.

Évaluation de la compréhension orale

Il est très difficile pour l'enseignant de savoir si réellement l'élève a compris un document audio. Avec chacune des classes j'ai réalisé diverses compréhensions orales, parfois avec des supports audio-visuels et parfois seulement audios, essentiellement authentiques mais parfois didactisés en ce qui concerne le débit ou la durée par exemple. Pour exploiter ces documents j'ai parfois recours à une grille de compréhension avec des questions en anglais ou alors un entraînement type baccalauréat, à savoir un document audio d'une minute et trente secondes écouté trois fois puis restitué sous forme de résumé en français.

Rendre compte de sa compréhension orale par la production écrite peut mettre en difficulté certains élèves, de surcroît l'épreuve de type baccalauréat complexifiée encore plus cette tâche car l'écoute en langue cible avec prise de notes (en anglais et/ou français)

18. Cf. Annexe N°10 : Préparation PE 2nde Séquence N°3, p.41

19. Cf. Annexe N°11 : Présentation séquence N°3 1^{ère} STMG, p.42

puis restitution d'un résumé en français impose une gymnastique et flexibilité impressionnante du cerveau. Lors de ces exercices il a été très intéressant de découvrir les différentes stratégies d'organisation des écoutes. Certains élèves ont pris des notes à la suite, d'autres ont utilisé trois crayons de couleurs différentes pour chaque écoute et d'autres encore ont regroupé les notes par écoute comme on peut le constater dans les productions d'élèves. Cela a été très utile pour faire le feed-back après l'exercice.

Je pense que pour travailler la compréhension orale il est indispensable de varier les types d'exercices ainsi que les supports (audio vs audiovisuel, différents accents, différents scénarios, etc.) que nous proposons à nos élèves lors des compréhensions orales afin de leur permettre d'acquérir des stratégies de compréhension qui leur sont propres et qui leur permettront, en premier lieu, d'aborder l'épreuve du baccalauréat sereinement et d'interagir avec des personnes en langue cible tout au long de leur vie.

Évaluation de la production orale

Je pense qu'il est indispensable de bien adapter les critères d'évaluation selon les élèves, par exemple proposer aux élèves qui ne sont pas à l'aise avec le fait de passer devant toute la classe de faire une vidéo qui ne sera visionnée que par l'enseignant à moins que l'élève ne donne son accord pour qu'elle soit projetée devant toute la classe. Bien évidemment cela n'est pas toujours possible, car parfois les apprenants ont une écoute active des présentations orales des autres élèves. De plus, ils seront amenés à prendre la parole devant les autres tout au long de leur étude et de leur vie donc il est important aussi qu'ils s'entraînent, sortent de leur zone de confort et prennent confiance en eux quant à leur capacité d'interagir avec un public.

Le rôle de l'enseignant est aussi d'encourager les étudiants à interagir, entre eux et avec lui. Les interactions ne doivent pas, selon moi, systématiquement faire l'objet d'une note car en notant la participation orale par exemple, on se retrouve souvent avec de la quantité plutôt que de la qualité. Je préfère donc trouver d'autres stratégies que la note pour faire participer les élèves en cours.

En ce qui concerne les grilles d'évaluation pour l'oral, j'essaie de toujours être bienveillante et valoriser les acquis de façon généreuse afin de ne pas dégoûter les élèves car cela les bloquerait et ils ne participeraient plus en cours. J'ai donc tendance à donner des « bonnes notes » beaucoup plus facilement à l'oral qu'à l'écrit. Par ailleurs, j'accorde toujours un certain nombre de points aux compétences pragmatiques qui pour moi sont toutes aussi importantes que les compétences linguistiques. Il va sans dire que les grilles d'évaluation sont toujours présentées aux apprenants en amont de l'évaluation afin de leur permettre une meilleure préparation.

Évaluation de la compréhension écrite

Le premier sujet de compréhension écrite que j'ai créé pour mes élèves de première était beaucoup « trop facile », cela s'est ressenti puisque les élèves ont terminé l'évaluation très rapidement et aussi dans la moyenne de la classe qui était trop élevée avec 14,3. Après m'être entretenue avec ma tutrice terrain j'ai donc décidé de faire évoluer le niveau de mes attentes. Depuis, j'ai su adapter mes sujets d'examen à leur niveau et au niveau des programmes.

Évaluation de la production écrite

Dans un premier temps, pour les contrôles de grammaire et de vocabulaire j'ai souvent recours à la traduction puisque je suis personnellement convaincue de l'utilité de cet exercice²⁰.

En ce qui concerne les productions écrites créatives, pour être la plus juste possible je corrige toujours les devoirs écrits à l'aveugle. Je ne lis pas les noms sur les copies avant de faire le total des points et je corrige exercice par exercice et toute la classe à la fois afin de m'assurer d'être la plus juste possible.

Évaluation par les pairs

Quelque chose que je trouve très intéressant c'est l'évaluation par les pairs, raison pour laquelle j'ai centré le cœur de ma recherche sur cet aspect. Bien que ce soit un concept que je trouve très intéressant je n'avais jamais eu l'opportunité d'expérimenter cet aspect de l'évaluation par le passé. Je me suis donc aventurée dans ce concept en premier lieu lors de ma séquence sur la création d'un jeu de société. À la fin de la séquence, après que les élèves présentent leur jeu à toute la classe, les groupes ont du jouer aux jeux des autres groupes en découvrant les règles écrites et les plateaux de plus près. Après la phase de jeux ils avaient une grille d'évaluation²¹ à compléter avec une appréciation globale sur le jeu à compléter.

Ayant réalisé la même séquence avec les premières STMG et les premières S j'aurai pu complexifier cette démarche en leur demandant de jouer aux jeux de l'autre classe pour les évaluer mais j'ai préféré me contenter des groupes dans leur classe pour deux raisons : éviter de passer deux séances sur cette étape, de plus les deux classes n'ont pas progressé de la même manière, à cause d'une sortie pédagogique entre autres, donc une classe se serait retrouvée à évaluer les jeux de l'autre groupe après avoir commencé la séquence suivante donc je ne trouvais pas cela approprié. Pourtant, je pense que cela aurait

20. Cf. Annexe N°12 : Extrait rapport de stage *La langue maternelle et la traduction en cours de langues étrangères : quelle place accorder à la langue maternelle en classe de FLE ?*, p.45

21. Cf. Annexe N°13 : Peer evaluation grid (première), p49

pu être très bénéfique et je pense qu'ils auraient eu moins de réserve quant à la notation. En effet, bien qu'ils aient joué le jeu dans le sens ils n'ont pas mis 10/10 à tous les groupes, les notes restaient très proches de 7/10 pour tous les groupes alors qu'ils disaient verbalement que tel jeu était super et tel autre n'était pas exploitable à cause de certains critères trop restrictifs.

J'ai beaucoup aimé cette expérience puisque les élèves n'ont pas l'habitude d'assumer ce rôle qui pourtant développe l'intérêt du groupe, le rôle d'évaluateur responsabilise car l'évaluateur doit se prendre au sérieux et ne pas céder au copinage par exemple. Lorsqu'ils complétaient la grille plusieurs élèves m'ont posé la question de si c'était juste « une note comme ça » ou si ça allait compter dans la moyenne. Suite à ces interrogations, j'ai pris quelques minutes pour leur expliquer que si je leur demande d'évaluer c'est que la note va compter sinon ça n'aurait aucun intérêt. On peut noter que certains élèves ont pris leur rôle très au sérieux et que les appréciations permettent vraiment aux élèves de prendre du recul. J'ai été très surprise de l'intérêt que les élèves ont démontré lors de cette étape. Je pense que c'est une activité que je renouvellerai avec plaisir à l'avenir car suite à cette activité, je me suis rendue compte que l'on ne demande que rarement l'avis des élèves au sujet de l'évaluation. Ce type d'exercice les prépare également au monde professionnel ce qui peut être très bénéfique notamment pour les élèves en baccalauréat technologique qui ne souhaitent pas faire d'études supérieures.

Comme évoquée précédemment, certains élèves ont rencontré des difficultés à s'appropriier la grille que j'avais conçue en anglais. Raison pour la quelle j'ai opéré d'une manière différente lorsque j'ai réitéré l'expérience de la co-évaluation avec mes secondes. Puisque c'est eux qui ont conçu la grille en français²².

4.1.4. Représentations personnelles

Pour tenter de faire ressortir mes représentations de l'évaluation je vais tenter de répondre à trois questions : évaluer pour quoi faire ? avec quoi évaluer et comment ? évaluer quoi et quel objet ?

La finalité d'un apprentissage de langue est d'acquérir des compétences qu'on est capable de transposer en connaissances, c'est à dire transformer et adapter ses connaissances vers un situation nouvelle avec une tâche à accomplir. Pour moi, évaluer c'est faire un « arrêt image » à un moment donné durant l'apprentissage qui est censé démontrer le degré de maîtrise d'un certain nombre de compétences. Cependant, cela n'est pas toujours la réalité des choses puisque l'élève doit prouver qu'il a atteint une certaine maîtrise à un moment figé dans le temps, or, cela pose plusieurs problèmes. Beaucoup de

22. Cf. Annexe N°14 Peer evaluation grid (seconde), p.50

facteurs peuvent rentrer en compte pour la réussite ou l'échec à une évaluation. La méthodologie de l'enseignant peut influencer, comme expliqué précédemment, une évaluation mal conçue ou mal formulée peut engendrer l'échec de certains élèves. Les facteurs environnementaux peuvent influencer les résultats : si l'élève est malade ou fatigué, s'il fait très chaud ou très froid, s'il y a du bruit, etc. Les facteurs psychologiques : le stress, le « blanc », un chagrin d'amour, etc. Les facteurs en lien avec la méthodologie, ce n'est pas parce qu'un élève échoue à une évaluation qu'il « n'a pas travaillé » c'est peut être simplement qu'il n'a pas travaillé de manière efficace. Il semblerait donc, au vue de mes dires ci-dessus, préférable d'avoir recours à une évaluation au fil de l'eau pour mettre les élèves dans une situation plus sécurisante et valorisante. En revanche, ce procédé semble utopiste, peu encouragé, et difficilement applicable avec les effectifs de classes actuels dans l'enseignement secondaire.

Pour évaluer les élèves, j'essaye de toujours créer des mises en situation réalistes afin que tous les scénarios soient des choses qu'ils pourraient être amenés à faire dans un futur plus ou moins proche, mais aussi réaliste selon leurs capacités. Cette façon de procéder permet également de changer aisément les types d'exercices pour ne pas toujours mettre en difficultés les mêmes élèves. Il va de soi également qu'il faut donner aux élèves la grille d'évaluation en amont pour faciliter leur préparation mais aussi améliorer la compréhension de la note.

Un autre élément indissociable de l'évaluation en enseignement secondaire c'est l'aspect de l'évaluation bienveillante et positive. Mes grilles d'évaluation avaient toutes une case « 0 – inacceptable pour ce niveau », or en cours d'analyse de l'activité nous avons vu qu'il ne faut jamais avoir de case zéro sur nos grilles. En effet, il faut évaluer les acquis des apprenants et non pas sanctionner les erreurs, comme nous pouvons également le retrouver dans les dires de Christian PUREN. Dans cette démarche on retrouve l'idée que l'évaluation doit rendre compte au lieu de juger.

Par ailleurs, une question que j'ai été amenée à me poser depuis la rentrée et celle de la langue que l'on doit utiliser pour rédiger la consigne des évaluations. Il semble pertinent en cours de toujours avoir recours à l'anglais pour la formulation des consignes car l'enseignant est là pour les expliquer, voire les traduire ou les faire traduire en dernier recours, mais lors des évaluations cela se complique. Les consignes en anglais ne posent aucun problème à mes élèves de première en revanche les élèves de seconde se sont retrouvés en grosse difficulté à cause de cela. Pour mener à bien cette réflexion je me suis reposée sur le cadrage théorique de mon rapport de stage de première année de master qui

portait sur « *La langue maternelle et la traduction en cours de langues étrangères : Quelle place accorder à la langue maternelle en classe de français langue étrangère ?* »²³.

Un élément important pour moi, que j'explique toujours à mes élèves dès le début de l'année, est que si un devoir est sur vingt, l'élève peut obtenir vingt sur vingt. Cela ne veut pas dire que le travail est parfait et que l'élève est bilingue, cette note implique seulement que le travail demandé a été réalisé et que le niveau attendu a été atteint.

L'évaluation sur enjeu communicatif, c'est à dire centrée sur l'efficacité de la langue étrangère comme outil de communication, et l'évaluation sur enjeu pragmatique, efficacité de la langue comme outil d'action dans la réalisation d'une tâche, permettent de susciter davantage l'intérêt de l'utilisation de la langue à condition bien-sûr que les tâches à effectuer soit des mises en situation authentique ou simulée de communication. Pour moi, la question de la motivation est un moteur pour l'apprentissage des langues or souvent l'évaluation « casse » cette motivation et il faut remédier à cela.

Pour conclure, je pense qu'il est important d'évaluer intelligemment, c'est à dire avec un réel objectif et pas seulement « pour avoir des notes », il semble aussi pertinent de bien prendre le temps de corriger tous les travaux des élèves en classe entière car un élève peut avoir bon sans comprendre pourquoi. Il semble également indispensable de formuler des consignes d'évaluation claires et précises, pour des élèves plus jeunes, par exemple mes élèves de seconde, il semble dans l'intérêt de l'élève de ne pas surcharger les consignes d'information et rendre l'accès au sens plus facile avec par exemple les mots les plus importants soulignés ou en gras pour faciliter la compréhension ou encore parfois des consignes rédigées en langue maternelle. En milieu scolaire il faut évaluer l'apprentissage (évaluations formatives) et la transposition des connaissances (évaluations sommatives). Le format et les conditions de travail peuvent être diverses et variées, il semblerait même préférable à ce qu'elles soient diversifiées le plus souvent possible afin de permettre aux élèves d'être plus flexibles en les habituant à sortir de leur zone de confort.

4.2. Analyse des données recueillies

Les questionnaires que j'ai soumis aux apprenants étaient divisés en deux parties, premièrement sur la co-évaluation et deuxièmement sur la co-création de grilles de critères. Les données recueillies sont issues de trente six questionnaires, vingt informateurs sont en première et seize en seconde.

Dans l'ensemble, les élèves ont apprécié d'évaluer les travaux de leurs camarades de classe à hauteur de 92 %. Ce chiffre a confirmé mon ressenti et m'a confortée dans mon

23. Cf. Annexe N°12 : Extrait rapport de stage *La langue maternelle et la traduction en cours de langues étrangères : quelle place accorder à la langue maternelle en classe de Français Langue Étrangère ?*

souhait de réitérer l'expérience d'ici la fin de l'année. Parmi les vingt informateurs en première seulement un n'a pas apprécié l'activité car il estimait qu'il y avait un « risque de conflit ». En seconde, seulement deux élèves ont eu le même ressenti, un élève explique qu'il n'a pas aimé « juger le travail des autres » et l'autre pense « ne pas être en droit d'évaluer ce que des élèves de mon niveau ont réalisé ». Ces trois remarques pourraient mettre en avant le fait que les élèves ne se sentent pas assez en confiance dans l'environnement classe pour réaliser honnêtement l'exercice ou alors cela pourrait simplement être une question de personnalité et/ou de maturité.

En revanche, j'ai constaté des disparités lors de la représentation de la difficulté de la tâche. En première, six personnes l'ont trouvé difficile et dix personnes l'ont trouvé facile et quatre autres ont répondu facile et difficile ou alors ont rajouté « normal ». On peut noter ici une grande différence avec les secondes qui étaient douze à trouver cela difficile et seulement deux facile. Peut-être que la maturité et la confiance en soi impact cette question car les élèves mûrissent énormément suite au passage de la seconde à la première. Il est possible également que les élèves de première aient déjà été confrontés à cette situation en seconde donc ce sont sentis plus à l'aise avec la démarche. Si je pouvais refaire le questionnaire je rajouterais cette question.

La troisième question portait sur le mot qui leur vient à l'esprit lorsqu'ils pensent à l'activité de co-évaluation. Voici la liste : intéressant (x5), compliqué, entraide, plaisir (x2), évaluation, rire, long, bien, amusant (x4), agréable, souriant, ludique, sympa, beaucoup de travail, original (x4), jugement, observation, impliqué, pertinent et création. Il est intéressant ici de noter que les mots « jugement » et « long » proviennent des deux questionnaires où les informateurs n'ont pas apprécié l'activité de co-évaluation. Bien que j'ai été déçu de ne pas retrouver le mot « motivant » dans la liste, j'ai été ravie de constater que dans l'ensemble le vocabulaire utilisé est positif et que plusieurs informateurs ont passé un bon moment (par exemple : « rire », « amusant », « agréable ») lors de la réalisation de cette tâche que certains ont même catégorisé comme étant ludique (par exemple : « ludique », « amusant »).

Je pense qu'il est primordial de faire en sorte que l'activité se déroule dans un climat de confiance où les apprenants n'ont pas peur des répercussions de leur objectivité. Plusieurs élèves ont exprimé une sensation de peur quand au fait d'attribuer une note qui compte dans la moyenne de leurs camarades de classe. Ils ne veulent pas être « trop dur » pour ne pas le « pénaliser » ou « baisser sa moyenne ».

Avec les élèves de première, j'ai fourni la grille pour la co-évaluation et je pensais qu'à la question onze la majorité allait répondre oui, or, à quelques exceptions près, ils ont

tous répondu non. Ils expliquaient cela par le fait que la démarche est « trop difficile », qu'ils ne « sauraient pas par où commencer » ou simplement parce que ce « n'est pas leur travail ». En ce qui concerne les secondes avec qui nous avons créé la grille de co-évaluation ensemble, dans l'ensemble ils n'ont pas apprécié de créer cette grille car ils ont trouvé la démarche « ennuyeuse » et « trop longue », pour beaucoup ils ne savaient pas quoi mettre comme critères et ils auraient préféré que je leur impose une grille. Cela étant dit, trois questionnaires ont apprécié la démarche car « c'était plus facile pour juger les flyers », « c'était compliqué mais ça m'a permis d'améliorer nos travaux » et « la grille était "raccourcie" et plus simple à comprendre ».

La plus part des élèves de seconde ont trouvé que la création commune de la grille les a aidé à obtenir une meilleure note, or il est regrettable de constater que très peu d'élèves, seulement 5 %, consultent les grilles d'évaluation avant les contrôles. Pour remédier à cela je pense que je vais les créer davantage avec eux. Pour raccourcir le temps de création suite aux remarques je pense essayer d'autres précédées par exemple avec un travail en îlots où chaque groupe crée les descripteurs d'une compétence, donner les descripteurs avec les mots clés manquants, ou encore un travail en groupe avec la grille découpée qu'ils doivent reconstituer.

4.3. Bilan

Bien que certains aient rencontré des difficultés lors de la co-évaluation la plupart souhaitent renouveler la démarche. C'est pour cela que je prévois de réitérer la co-évaluation des compétences transversales et pragmatique ainsi que la co-crédation de grilles avec les descripteurs le plus souvent possible avec mes trois classes d'ici la fin de l'année. En effet, je trouve cette activité formatrice puisqu'elle les pousse à réfléchir et à prendre position en s'impliquant d'avantage dans leur apprentissage. Ces compétences transversales et pragmatiques sont des armes pour la réussite de la suite de leurs études mais aussi pour la vie d'adultes qui les attend.

La motivation des apprenants a été bien présente lors de la co-évaluation en revanche je dois réinventer le procédé de co-crédation des grilles d'évaluation afin que les apprenants comprennent mieux les enjeux d'un tel exercice afin d'en tirer profit au maximum.

Pour avoir un réel retour il aurait fallu que je fasse une co-évaluation avec une grille imposée dans la classe de seconde et une co-évaluation avec co-crédation de la grille en première. Cela n'a pas été possible car les séquences ne s'y prêtaient pas mais cela aurait eu un réel intérêt au vu de la recherche. Je vais essayer de mettre en place ces deux

expérimentations d'ici la fin de l'année et demander aux élèves de compléter de nouveau le questionnaire via E-lyco afin de pouvoir comparer les résultats.

5. Conclusion

Bien que les expérimentations aient été menées sur un groupe très réduit d'apprenants, de par le fait que j'interviens seulement auprès de trois classes lors de cette année de stagiaire, je pense que la co-évaluation a permis à mes élèves de mieux s'impliquer dans leur apprentissage et de devenir davantage acteurs de leur apprentissage. La plupart ayant retirée une expérience positive de cette démarche, je prévois de réinvestir la démarche sous d'autres formes d'ici la fin de l'année scolaire.

La co-création des grilles d'évaluation permet d'impliquer les apprenants dans leur apprentissage mais aussi de les rendre acteurs. De plus, cela leur permet une meilleure reconnaissance des éléments. Les apprenants, dans l'ensemble, n'ont pas apprécié cette activité qu'ils trouvaient trop longue et difficile. Cependant, je pense que les apprenants ont de réels avantages à s'approprier ces compétences donc je vais persévérer avec cette activité en essayant de la rendre plus ludique et plus attrayante en proposant la conception des grilles sous d'autres formats.

La co-évaluation des travaux et la co-création de grilles d'évaluation étaient deux choses que je n'avais jamais envisagées dans l'enseignement. Grâce à ma formation à l'ESPE et aux pratiques de ma tutrice terrain j'ai pu me familiariser avec ces démarches et les mettre en place. Bien que les premières tentatives décrites ici ne soient pas perçus par les élèves comme étant exclusivement positives, je souhaite poursuivre mes expériences sur cette voie et essayer de rendre ces deux pratiques plus attrayantes et motivantes pour les apprenants. Je trouve que ce travail sur l'évaluation m'a permis de me familiariser avec de nouvelles pratiques qui me serviront par la suite.

Pour obtenir des données exploitables et tirer de réels enseignements de ces pratiques il faudrait renouveler l'expérience à plus grande échelle et collecter les données de façon informatique pour simplifier le traitement. Il faudrait également faire l'expérience avec plusieurs classes d'un même niveau pour avoir des résultats plus comparables et également revoir le questionnaire afin d'intégrer certaines questions supplémentaires et en supprimer des moins utiles.

6. Bibliographie

- CUQ, J-P.** (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé international, Paris
- DE CARLO, M.** (1998). *L'interculturel*. Clé International, Paris
- FRATH P.** (1/2012). *Evaluation des étudiants non-spécialistes en langues à l'aide du CECRL*. Les Langues Modernes, pp.56-64
- FRATH P.** (2008) *Le Portfolio européen des langues et le Cadre européen commun de référence : entre normalisation institutionnelle et responsabilité individuelle*, Le Télémanque, Presses Universitaires de Caen
- KOLLWELTER S.** (2008). *Multi- inter- pluri- culturel*, site internet : [www.forum.lu](http://www.forum.lu/pdf/artikel/6372_275_Kollwelter.pdf) p.53 -- Sources : http://www.forum.lu/pdf/artikel/6372_275_Kollwelter.pdf
- LECLERQ D., NICAISE J., DEMEUSE M.** (2004). « Docimologie critique : des difficultés de notes et d'attribuer des notes aux élèves », extrait de *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*, Liège Les Editions de l'Université de Liège, pp.273-292
- PIERON H., LAUGRIER J., PIERON H., TOULOUSE E. et WEINBERG D.** (1934) *Études docimologiques sur le perfectionnement des examens et concours*, Conservatoire Nationale des Arts et Métiers, Paris
- PUREN C.** (2/2001). *La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues*. Les Langues Modernes, pp.12-29
- TAGLIANTE C.** (2001). *La classe de langue*. Clé international, Paris

Sitographie

– <http://www.education.gouv.fr>

– www.wordreference.com

– www.google.fr

– www.cairn.info

– www.christianpuren.com

7. Annexes

Sommaire des annexes

Annexe N°1

Référentiel de compétences des métiers du professorat de l'éducation.....28

Annexe N°2

Questionnaires.....30

Annexe N°3

Catégorisation des apprentissages selon Robert M. GAGNE.....34

Annexe N°4

Taxonomie de BLOOM.....35

Annexe N°5

Version révisée de la taxonomie de BLOOM.....36

Annexe N°6

Tâche finale des élèves de première.....37

Annexe N°7

Tâche finale des élèves de seconde.....38

Annexe N°8

Présentation de la séquence N°2 pour les élèves de première et seconde.....39

Annexe N°9

Présentation de la séquence N°3 pour les élèves de seconde.....40

Annexe N°10	
Fiche de préparation avant une expression écrite.....	41
Annexe N°11	
Présentation de la séquence N°3 pour les élèves de première STMG.....	42
Annexe N°12	
Extrait rapport de stage « <i>La langue maternelle et la traduction en cours de langues étrangères : quelle place accorder à la langue maternelle en classe de FLE ?</i> ».....	45
Annexe N°13	
Peer evaluation grid (première).....	49
Annexe N°14	
Peer evaluation grid (seconde).....	50

Annexe N°1

Référentiel de compétences des métiers du professorat de l'éducation

Le Ministère de l'Éducation Nationale a rénové le « référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation » en juillet 2013. Tous les professeurs et personnels d'éducation, de l'école primaire au lycée, devront posséder les mêmes compétences communes. Leur mission est décrite de la façon suivante :

Les professeurs et les personnels d'éducation mettent en œuvre les missions que la nation assigne à l'École. En leur qualité de fonctionnaires et d'agents du service public d'éducation, ils 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. Ils préparent les élèves à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière. Ils transmettent et font partager à ce titre les valeurs de la République. Ils promeuvent l'esprit de responsabilité et la recherche du bien commun, en excluant toute discrimination.²⁴

Les professeurs et les personnels d'éducation y sont décrits, dans cet ordre, comme des : « acteurs du service public d'éducation », « pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves » et « acteurs de la communauté éducative ». Les quatorze compétences communes sont classées de la façon suivante :

1. *Faire partager les valeurs de la République*
2. *Inscrire son action dans le cadres des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école*
3. *Connaître les élèves et les processus d'apprentissage*
4. *Prendre en compte la diversité des élèves*
5. *Accompagner les élèves dans leurs parcours de formation*
6. *Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques*
7. *Maîtriser la langue française à des fins de communication*
8. *Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier*
9. *Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier*
10. *Coopérer au sein d'une équipe*
11. *Contribuer à l'action de la communauté éducative*
12. *Coopérer avec les parents d'élèves*

24 . Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation du Ministère de l'éducation Nationale, Arrêté du 1-7-2013, BO n°30 du 25 juillet 2015.
Source : http://www.ien-nanterre2.ac-versailles.fr/sites/www.ien-nanterre2.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Referentiel_des_compétences_professionnelles_2013.pdf

13. *Coopérer avec les partenaires de l'école*
14. *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*

À ces quatorze compétences communes, les professeurs, décrits comme des « professionnels porteurs de savoirs et d'une culture commune » et « praticiens experts des apprentissages », se verront rajouter les cinq compétences suivantes :

15. *Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique*
16. *Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement*
17. *Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves*
18. *Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves*
19. *Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves*

Nous pouvons remarquer divers points communs entre ce référentiel du Ministère de l'Éducation Nationale française et le CECRL.

Annexe N°2

Questionnaires

Questionnaire seconde 6

Toutes les réponses sont anonymes et seront exploitées uniquement dans le cadre de ma recherche, merci de répondre le plus honnêtement possible et en détaillant le plus possible lorsque cela est demandé.

Partie 1 - Évaluation par les pairs (Merci de rayez les mentions inutiles)

1. Avez-vous apprécié d'évaluer les travaux de vos camarades de classe ? oui non

2. Pourquoi ?

3. Quel mot vous vient à l'esprit lorsque vous repensez à cette activité ?

4. Évaluer les travaux des autres, avez-vous trouvé que cela était :

très facile

facile

difficile

très difficile

5. Pourquoi ?

6. Quel critère a été le plus difficile à évaluer ? Pourquoi ?

7. Quel critère a été le plus facile à évaluer ? Pourquoi ?

8. Pensez-vous qu'il y aura des écarts de notes importants ? Pourquoi ?

9. Évaluer les travaux des autres, avez-vous trouvé que cela était :

motivant

ennuyeux

une activité comme une autre

10. Est-ce que créer la grille d'évaluation en classe vous a permis de mieux vous approprier les critères attendus ? oui non

11. Avez-vous mieux réussi votre travail grâce à cette démarche ? oui non

12. Aimeriez-vous recommencer cette activité à l'avenir ? oui non

13. Pourquoi ?

Partie 2 - Grille d'évaluation *(Merci de rayez les mentions inutiles)*

1. Consultez-vous les grilles d'évaluation sur E-lyco avant les évaluations ? oui non

2. Pourquoi ?

3. Si oui, est-ce que cela vous aide à mieux préparer l'examen ? oui non

4. Pourquoi ?

5. Avez-vous apprécié de créer la grille qui servira pour évaluer les flyers ? oui non

6. Pourquoi ?

7. Auriez-vous préféré que je vous donne une grille toute faite pour évaluer les flyers ? oui non

8. Pourquoi ?

Questionnaire première

Toutes les réponses sont anonymes et seront exploitées uniquement dans le cadre de ma recherche, merci de répondre le plus honnêtement possible et en détaillant le plus possible lorsque cela est demandé.

Partie 1 - Évaluation par les pairs (jeux de société) (Merci de rayez les mentions inutiles)

1. Avez-vous apprécié d'évaluer les travaux de vos camarades de classe ? oui non

2. Pourquoi ?

3. Quel mot vous vient à l'esprit lorsque vous repensez à cette activité ?

4. Évaluer les travaux des autres, avez-vous trouvé que cela était :

très facile

facile

difficile

très difficile

5. Pourquoi ?

6. Quel critère a été le plus difficile à évaluer ? Pourquoi ?

7. Quel critère a été le plus facile à évaluer ? Pourquoi ?

8. Pensez-vous qu'il y a eu des écarts de notes importants ? Pourquoi ?

9. Évaluer les travaux des autres, avez-vous trouvé que cela était :

motivant

ennuyeux

une activité comme une autre

10. Est-ce que connaître la grille d'évaluation en amont vous a permis de mieux vous approprier les critères attendus ? oui non

11. Auriez-vous préféré créer la grille d'évaluation vous même ? oui non

12. Pourquoi ?

13. Avez-vous mieux réussi votre travail grâce à cette démarche ? oui non

14. Aimerez-vous recommencer cette activité à l'avenir ? oui non

15. Pourquoi ?

Partie 2 - Grille d'évaluation *(Merci de rayez les mentions inutiles)*

1. Consultez-vous les grilles d'évaluation sur E-lyco avant les évaluations ? oui non

2. Pourquoi ?

3. Si oui, est-ce que cela vous aide à mieux préparer l'examen ? oui non

4. Pourquoi ?

5. Avez-vous apprécié de consulter en classe la grille qui servira pour évaluer vos articles ? oui non

6. Pourquoi ?

7. Auriez-vous préféré concevoir la grille vous même ? oui non

8. Pourquoi ?

Annexe N°3

Catégorisation des apprentissages selon Robert M. GAGNE

Extrait de la présentation powerpoint de Madame Nathalie SAMIER-DEBSKI (maître de conférences en Sciences de Gestion – chargée de mission à la formation professionnelle des enseignants et enseignants-chercheurs à l'Université d'Angers) lors de la journée de formation intitulée « l'évaluation des apprentissages et adaptation des outils et des techniques » qui s'est déroulée à la présidence de l'Université d'Angers le 21 novembre 2013.

L'apprentissage selon Gagné	
L'apprentissage est défini en :	
7	Gestes : avoir des connaissances sur un sujet, c'est être capable de réaliser un objet selon un mode opératoire maîtrisé et adapté.
6	Attitudes : être un « honnête Homme, libre d'esprit », « citoyen responsable »
5	Stratégies cognitives : avoir des connaissances sur un sujet, c'est pouvoir les transférer à d'autres contextes. Etre capable de trouver des solutions nouvelles
4	Procédures et méthodes : avoir des connaissances sur un sujet, c'est être capable d'utiliser des procédures, d'appliquer des méthodes pour résoudre un sujet. Etre capable d'effectuer un diagnostic et proposer des solutions
3	Principes et lois : avoir des connaissances sur un sujet, c'est avoir compris les principes/lois qui régissent le domaine auquel ces principes/lois s'appliquent. Etre capable d'expliquer un phénomène
2	Concepts : avoir des connaissances sur un sujet, c'est maîtriser les concepts permettant de décrire le sujet. Etre capable d'utiliser des concepts
1	Faits : avoir des connaissances sur un sujet, c'est connaître les faits relatifs à ce sujet. Etre capable de citer des faits

8 | 21 novembre 2013
Présidence de l'Université

ang

Handwritten notes:
 - Cabins disciplinées (next to level 7)
 - → connaissances + raisonnement (next to level 5)
 - cycle connaissances factuelles (next to levels 3-5)
 - concept accompagnement du de voir (next to levels 1-3)
 - GEM (next to levels 1-3)

Annexe N°4

Taxonomie de BLOOM

Extrait de la même présentation que l'annexe N°2.

Les activités intellectuelles selon Bloom

6	Evaluer sa production ou celle d'autrui	<i>L'apprenant compare ou discrimine ses idées</i>	L'éd doo l
5	Faire une production personnelle, une synthèse	<i>L'apprenant utilise ses idées pour en créer de nouvelles</i>	
4	Analyser un ensemble complexe	<i>L'apprenant voit les modèles et organise les parties</i>	
3	Appliquer un principe	<i>L'apprenant utilise l'information et utilise les méthodes</i>	
2	Comprendre le sens littéral d'un message	<i>L'apprenant comprend l'information et en saisit le sens</i>	CE
1	Retenir des connaissances	<i>L'apprenant observe et se souvient de l'information</i>	

9 21 novembre 2013
Présidence de l'Université

UNIVERSITÉ
angers

Evaluation des activités intellectuelles selon Bloom

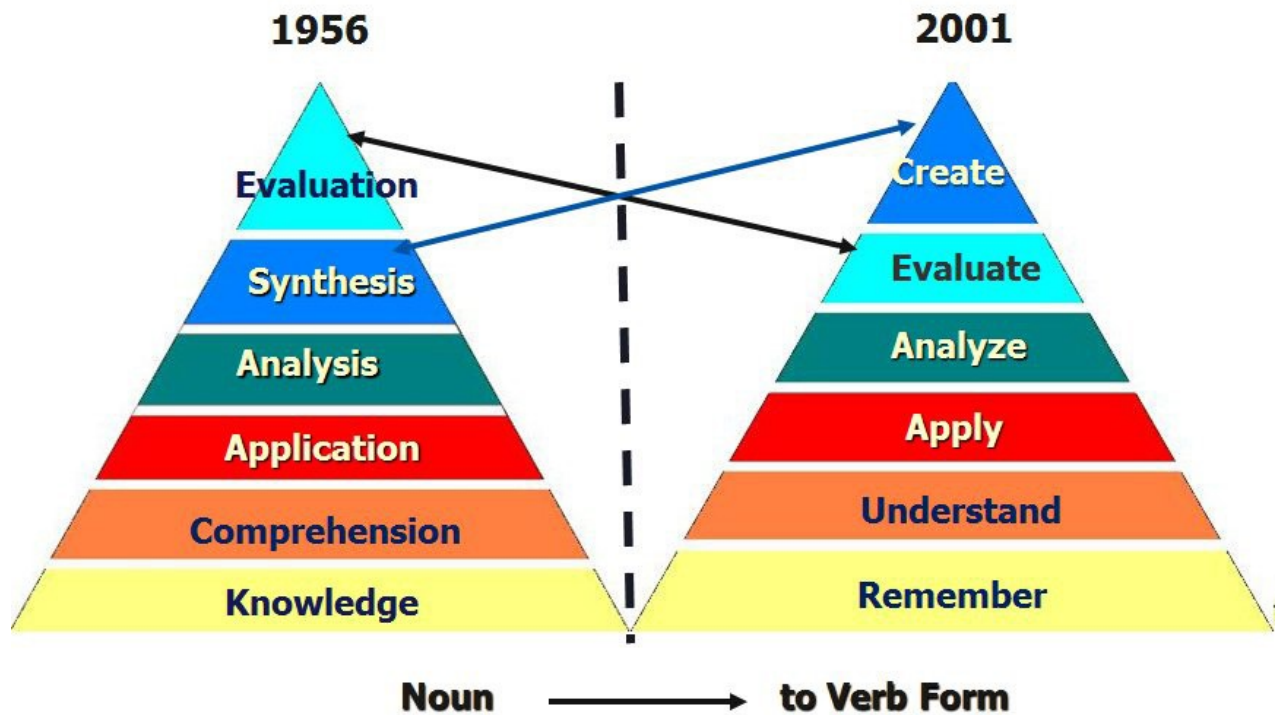
À chaque niveau correspondent des opérations typiques

6	Évaluation : arranger, argumenter, évaluer, rattacher, choisir, comparer, justifier, estimer, juger, prédire, chiffrer, élaguer, sélectionner, supporter
5	Synthèse : arranger, assembler, collecter, composer, construire, créer, concevoir, développer, formuler, gérer, organiser, planifier, préparer, proposer, installer, écrire
4	Analyse : analyser, estimer, calculer, catégoriser, comparer, contraster, critiquer, différencier, discriminer, distinguer, examiner, expérimenter, questionner, tester, cerner
3	Application : appliquer, choisir, démontrer, dramatiser, employer, illustrer, interpréter, opérer, pratiquer, planifier, schématiser, résoudre, utiliser, écrire
2	Compréhension : classifier, décrire, discuter, expliquer, exprimer, identifier, indiquer, situer, reconnaître, rapporter, reformuler, réviser, choisir, traduire
1	Connaissance : arranger, définir, dupliquer, étiqueter, lister, mémoriser, nommer, ordonner, identifier, relier, rappeler, répéter, reproduire

Thème
Version

Annexe N°5

Version révisée de la taxonomie de BLOOM



Source : <https://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised/>

Annexe N°6

Tâche finale des élèves de première

Consignes pour la tâche finale des élèves de premières, séquence portant sur les jeux.
Tâche finale : concevoir un jeu de plateau.

Final task: Create a board game

Situation:

You and your team (3 or 4 people) have decided to attend a board game jam that is taking place in London.

Task:

You and your team must create a board game and write the rules.

Then you will have to present the game, its rules and its potential to investors.

Don't miss the opportunity to be creative and convincing!!!!

- Step 1: Brainstorm ideas on the chosen theme
- Step 2: Select a concept
- Step 3: Find a funny/catchy name for your board game
- Step 4: Write the rules
- Step 5: Create the physical board game
- Step 6: Present the board game to possible investors

Directions for the rules (step 4):

- 1 set of rules per group must be uploaded to e-lyco in PDF format before the 19/10/18.
- The names of all the students must appear in the document uploaded to e-lyco.
- Please pay attention to vocabulary, grammar, spelling, register, presentation, etc. (cf. Document "How to write game instructions")

Directions for the oral presentation (step 6):

- Explain the concept of the game, the rules and the potential* (*why will people buy your boardgame? cf. "help box" for vocabulary)
- Presentations must last about 10 minutes per group (approximately 2/3 minutes speech per person).
- Determine the role of each person.
- Be clear, sound professional & be convincing.
- You can have a few notes with you, but you're not allowed to read a text (you must be able to improvise parts of your speech).
- Use signposts (= link words) when moving on from one point to the next.
- You can use a PowerPoint/PDF if this is necessary for your scenario.
- Check the pronunciation of difficult words prior to the day of the presentation (cf. Document "selfstudy").

Participation of the audience during presentations

At the end of each presentation, the audience (=the investors) can ask questions to the group presenting their boardgame. Please note that you will get bonus points for asking questions

! Deadlines:

- The rules must be uploaded to e-lyco in PDF format before the 19/10/18.
 - The oral presentations will take place from the 17th to the 19th of October.
- every body must be ready for the 17th of October, groups will be chosen randomly

Annexe N°7

Tâche finale des élèves de seconde

Consignes pour la tâche finale des secondes, séquence portant sur les réseaux sociaux.
Tâche finale : créer une application mobile qui permette de résoudre un problème dans votre lycée ou votre environnement.

Final task: Create a problem solving app

Situation:

You and your team (3 or 4 people) have decided to develop a new problem solving app.
You will be presenting it in English to a European organisation that invests money into innovative teen projects.

Task:

You and your team must create a new problem solving social media app designed for your school and/or community.

Then you will have to present it to potential investors.

You must explain: how it works, what it does, who its audience is and why you are sure it will be a success.

Don't miss the opportunity to be creative and convincing!!!!

- Step 1: Brainstorm ideas
- Step 2: Select a concept
- Step 3: Find a funny/catchy name for your board game
- Step 4: Write a tutorial "How to use XXXXXXX: a guide for beginners" (cf. Document "how to use Snapchat: a guide for beginners")
- Step 5: Determine how it would work (pay for the app, publicity, sponsors, etc.)
- Step 6: Present the app to possible investors

Directions for step 4:

- Each group must upload the guide to e-lyco in PDF format before the 19/10/18.
- The names of all the students must appear in the document uploaded to e-lyco.
- Please pay attention to vocabulary, grammar, spelling, register, presentation, etc. (cf. Document "")

Directions for the oral presentation (step 6):

- Explain the concept of your app, how it works and the potential* (*why will people use your app? cf. "help box" for vocabulary)
- Presentations must last about 10 minutes per group (approximately 2/3 minutes speech per person).
- Determine the role of each person.
- Be clear, sound professional & be convincing.
- You can have a few notes with you, but you're not allowed to read a text (you must be able to improvise parts of your speech).
- Use signposts (= link words) when moving on from one point to the next.
- You must use a PowerPoint/PDF for your scenario presentation.
- Check the pronunciation of difficult words prior to the day of the presentation (cf. Document "selfstudy").

Participation of the audience during presentations

At the end of each presentation, the audience (=the European investors) can ask questions to the group presenting their app. Please note that you will get bonus points for asking questions

! Deadlines:

- The written concept must be uploaded to e-lyco in PDF format before the 19/10/18.
- The oral presentations will take place from the 17th to the 19th of October.
- every body must be ready for the 17th of October, groups will be chosen randomly

Annexe N°8

Présentation de la séquence N°2 pour les élèves de première et seconde

Fiche de présentation de la deuxième séquence à destination des élèves de première distribuée lors de la première séance de la séquence.

Sequence N°2: Gaming

Programme: Gestes fondateurs et mondes en mouvement

Notions: Espaces & échanges

Problematic: Why does gaming have so much impact on our lives?

Final Task

Situation:

You and your team have decided to attend a board game jam that is taking place in London.

Task:

You and you team must create a board game along with its rules.

Then you will have to present the game, its rules and its potential to investors.

Don't miss the opportunity to be creative and convincing!!!!

Fiche de présentation de la séquence à destination des élèves de seconde distribuée lors de la première séance de la séquence.

Sequence N°2: Social Media

Programme: L'art de vivre ensemble

Notions: sentiment d'appartenance & visions d'avenir

Problematic: How does social media impact social integration? What impact does social media have on our everyday life?

Situation:

You and your team (3 or 4 people) have decided to develop a new problem solving app.

You will be presenting it in English to a European organisation that invests money into innovative teen projects.

Task:

You and your team must create a new problem solving social media app designed for your school and/or community.

Then you will have it to potential investors.

You must explain: how it works, what is does, who its audience is and why you are sure it will be a success. Don't miss the opportunity to be creative and convincing!!!!

Annexe N°9

Présentation de la séquence N°3 pour les élèves de seconde

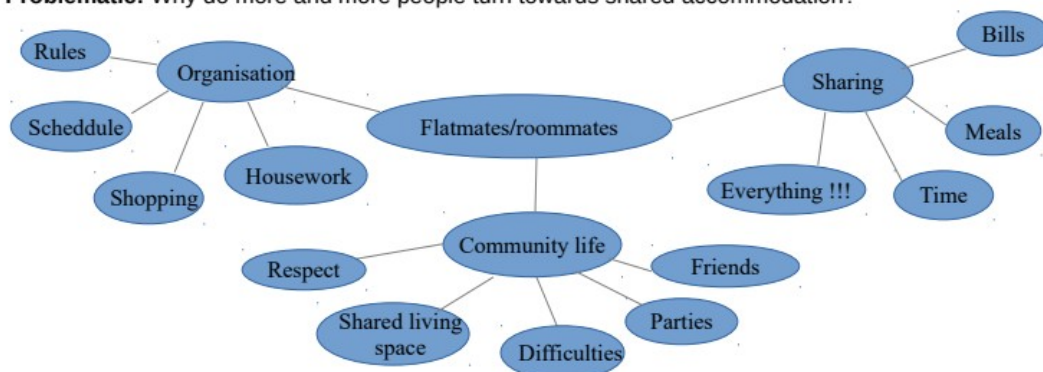
Fiche de présentation de la séquence à destination des élèves de seconde distribuée lors de la deuxième séance de la séquence.

Sequence N°3: Flatmates

Programme: L'art de vivre ensemble

Notions: sentiment d'appartenance & visions d'avenir

Problematic: Why do more and more people turn towards shared accommodation?



Situation:

You have just found out you will follow an Erasmus programme and you have decided to share an apartment while aboard in order to improve your English.

Task:

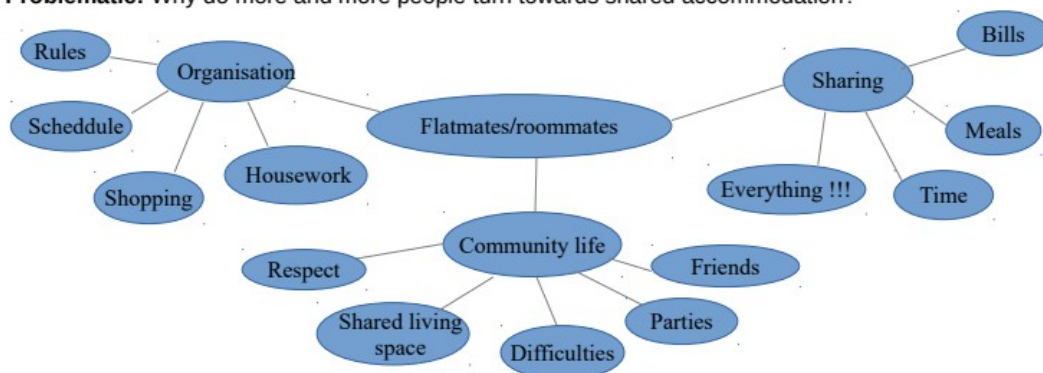
You must reply to an ad in order to introduce yourself & your interests. You will also need to ask questions about the flat and the tenants.

Sequence N°3: Flatmates

Programme: L'art de vivre ensemble

Notions: sentiment d'appartenance & visions d'avenir

Problematic: Why do more and more people turn towards shared accommodation?



Situation:

You have just found out you will follow an Erasmus programme and you have decided to share an apartment while aboard in order to improve you English.

Task:

You must reply to an ad in order to introduce yourself & your interests. You will also need to ask questions about the flat and the tenants.

Annexe N°10

Fiche de préparation avant une expression écrite

Fiche de préparation à destination des élèves de seconde distribuée avant le devoir d'expression écrite.

RECAP BEFORE THE TEST / Sequence N°3 FLATMATES

Vérifiez que vous maîtrisez les points suivants avant le devoir de production écrite prévu la semaine prochaine :

VOCABULAIRE

- Je connais des mots relatifs au logement
- Je connais des mots relatifs aux qualités et défauts des occupants d'un logement
- Je sais parler des avantages
- Je sais exprimer mes goûts

GRAMMAIRE

- Je maîtrise le présent simple aux trois formes
- Je sais poser des questions ouvertes et fermées
- Je connais et sais placer des adverbes de fréquence dans une phrase
- Je sais structurer des phrases pour parler des avantages
- Je sais structurer ds phrases pour exprimer mes goûts

TECHNIQUE

- Je sais repérer des mots-clefs dans les consignes et m'en servir pour reconstruire du sens

Annexe N°11

Présentation de la séquence N°3 pour les élèves de première STMG

Fiche de présentation de la troisième séquence à destination des élèves de première STMG distribuée lors de la première séance de la séquence.

Sequence N°3: Food Matters

Programme: Gestes fondateurs et mondes en mouvement

Notions: Espaces & échanges et L'idée du progrès

Problematic: *Does change always mean progress? The example of eating habits.*

Project

You are organizing an awareness campaign in your school regarding the impact of eating habits.

Intermediate task

Your awareness campaign deals with "eating habits". In order to raise awareness in your school you will have to create a poster or a cartoon with captions that will be exposed.

Final task

In order to complete your campaign, you are to create a publicity to raise awareness. You can either make a video of your publicity or act out the sketch in class.

For example you could:

- encourage people to eat healthy
- encourage people to stop eating at fast-food restaurants
- encourage people to not snack

Project

You are organizing an awareness campaign in your school regarding the impact of eating habits.

Intermediate task

Your awareness campaign deals with “eating habits”. In order to raise awareness in your school you will have to create a poster or a cartoon strip with captions that will be exposed.

Directions:

The poster (or comic strip) must be accompanied by a written document (about 100 words) explaining the concept and justifying the message.

The poster can be: serious, humoristic, etc.

The poster is destined to be shown to teenagers.

You will be graded on the originality of your work but also for the quality of your English (cf. Evaluation grid enclosed).

Directions valid for all tasks:

- Please don't use Google Translate!!!! (cf. Document “self-study” for other references).
- If you find ideas online, make sure you rewrite them (do NOT copy and paste).
- Use signposts (= link words) when moving on from one point to the next.

Deadline:

Poster must be handed in before **18/01/2019**.

Useful website that could help those working on a cartoon strip:

www.stripgenerator.com

www.storyboardthat.com

www.makebeliefscomix.com

Project

You are organizing an awareness campaign in your school regarding the impact of eating habits.

Final task

In order to complete your campaign, you are to create a video publicity to raise awareness.

For example you could:

- encourage people to eat healthy
- encourage people to stop eating at fast-food restaurants
- encourage people to not snack
- encourage people to practice sports and eat well
- etc.

Please note you can either make a video of your publicity or act out the sketch in class.

Directions:

The video must last between 2 and 3 minutes.

The video can be in various formats: interview, conversation, theatrical, video with voice over images (if you choose this please specify who is talking throughout the video), etc.

The video can be: serious, humoristic, etc.

The video is destined to be shown to teenagers.

Be careful: each team member must talk the same amount of time!!!

Directions valid for all tasks:

- Please don't use Google Translate!!!! (cf. Document "self-study" for other references).
- Check the pronunciation of difficult words prior to the video or day of the presentation (cf. Document "self-study").
- If you find ideas online, make sure you rewrite them (do NOT copy and paste).
- Use signposts (= link words) when moving on from one point to the next.

Deadline:

The video must be deposited on e-lyco before 6pm **01/03/2019** or acted out in class on the 28/02/2019.

Annexe N°12

Extrait rapport de stage « *La langue maternelle et la traduction en cours de langues étrangères: quelle place accorder à la langue maternelle en classe de FLE ?* »

Écrit portant sur la place de la langue maternelle en classe de langue étrangère en milieu scolaire espagnol extrait de mon rapport de stage de master 1 Didactique des langues, soutenu en 09/2012.

Depuis le XIX^{ème} siècle et au cours des différentes méthodes, la place accordée à la langue maternelle varie. Elle peut aussi bien être encouragée dans certains contextes qu'être bannie et stigmatisée dans d'autres.

1. Le contexte historique

Dans un premier temps, nous retracerons la place de la langue maternelle et de la traduction aux cours des différentes méthodes des derniers siècles.

La place que doit occuper la langue maternelle dans les cours de langues étrangères est sujet à désaccord depuis très longtemps, trois mille ans avant notre ère, selon l'anecdote de Germain Claude rapportée dans l'ouvrage de Véronique Castellotti (2001:12). La traduction était le principe méthodologique de l'enseignement des langues lors de la méthode traditionnelle inspirée de l'apprentissage des langues mortes ; l'apprentissage de ces dernières s'effectue toujours de cette manière aujourd'hui. Dès l'arrivée de la méthode directe, à la fin du XIX^{ème} siècle, la langue maternelle a été bannie des classes de langues étrangères. On considérait qu'elle créait des interférences qui retardaient et perturbaient le bon déroulement de l'apprentissage d'une langue cible. Ensuite les méthodes audio-orale (1950 à 1975) et structuro-globale audiovisuelle (SGAV, début des années 50) évitaient également l'utilisation de la langue maternelle, l'apprentissage de la langue cible se basait sur une approche *behaviouriste*. L'approche communicative est arrivée au début des années 70, une période éclectique en ce qui concerne la méthodologie de l'enseignement des langues. La langue maternelle n'était plus bannie des classes de langue mais les exercices de traduction vont à l'encontre des principes méthodologiques. Depuis cette approche, la perspective actionnelle est apparue mais n'a pas permis d'éclaircir d'avantage ce sujet. L'utilisation de la langue maternelle et de la traduction reste ambiguë, voire rejetée, depuis la fin des années 70.

Le CECRL apporte quelques précisions sur sa définition de la traduction mais sans imposer ni bannir son utilisation. Le CECRL définit la traduction comme une « *compétence interculturelle [...] cruciale dans le développement d'une compréhension mutuelle de groupes différents. Elle permet de jouer le rôle de médiateur interculturel* » (CARPI ; 2006:70). Le CECRL n'accorde pas une fonction linguistique à la traduction, elle occupe un rôle de médiation qui devient un moment d'éducation au respect des différences. Cette idée est reprise par Maddelena De Carlo (2006:122) lorsqu'elle affirme que « *la traduction implique la compréhension, la reconnaissance et l'écoute de l'autre* ».

De nombreux enseignants, dont plusieurs des informateurs formés pendant l'approche communicative, déclarent être contre l'utilisation de la langue maternelle en cours de langues

étrangères. L'utilisation de la traduction en cours de langue est devenue source de culpabilité, les enseignants ont souvent l'impression de transgresser les fondements de l'enseignement quand ils y recourent (LOPRIORE ; 2006:85). La traduction, n'étant pas clairement définie comme un instrument didactique, est refusée par le corps enseignant de façon inconsciente. Les discours institutionnels ambigus provoquent une utilisation peu structurée de la traduction.

Le mythe du locuteur natif (LAPRIORE ; 2006:87) qui est un gage de l'authenticité joue également un rôle dans le bannissement de la traduction en cours de langue. Si la traduction était reconnue comme un élément essentiel à l'apprentissage des langues étrangères, le statut de professeur natif serait menacé, étant donné que ce dernier ne pourrait pas assurer cette tâche s'il ne parle pas, ou pas suffisamment, la langue maternelle de ses apprenants.

Afin de pouvoir distinguer les différentes formes de traduction qui peuvent être utilisées dans une formation linguistique, nous utiliserons les définitions de Jakobson. Pour ce dernier, il y a trois types de traduction : la traduction « intralinguale » ou reformulation qui consiste à paraphraser un énoncé dans la langue cible, la traduction « interlinguale » ou traduction proprement dite qui consiste à substituer un énoncé en langue cible par un énoncé en langue maternelle, et pour finir, la traduction « intersémiotique » ou transmutation qui consiste en l'association d'un énoncé avec des images ou un système de signes non linguistiques. Nous nous concentrerons sur la traduction dite intralinguale et interlinguale.

2. La traduction intralinguale

La traduction intralinguale consiste à donner des explications en langue cible évitant ainsi le recours à la langue maternelle. Cette traduction est souvent très difficile à mettre en place dans des classes alloglottes où les apprenants partagent tous la même langue maternelle. Quelque soit l'âge des apprenants, de manière générale le premier qui a compris l'énoncé s'empresse de le partager à la classe dans sa langue maternelle. De plus, la traduction intralinguale est très difficile à utiliser avec des débutants, leurs connaissances en langue cible sont restreintes, ce qui limite les possibilités de reformulations et de définitions.

Tous les informateurs donnent la priorité à ce type de traduction par peur de transgresser des règles non écrites qui bannissent l'utilisation de la langue maternelle en cours de langues étrangères. Néanmoins, les informateurs francophones, bien que favorisant généralement cette traduction, ont plus facilement recours à la traduction interlinguale.

3. La traduction interlinguale

Les recours à la traduction et à la langue maternelle révèlent la spontanéité de la traduction qui est « *la prise de conscience de la correspondance linguistique entre les deux langues* »²⁵.

Les apprenants, plus particulièrement les débutants, sont souvent à la source « *des changements de langue* » d'après plusieurs études (CASTELLOTTI ; 2001:53). L'informateur D (206/208) permet

25. NENOPOULOU Tonia (2006), « Les unités de traduction au service d'une pratique raisonnée de l'appréhension de la langue étrangère », *Ela. Études de linguistique appliquée.*, 2006/1 no 141, p. 77-84, p.79

ainsi à ses apprenants de poser des questions pour obtenir un mot de vocabulaire manquant avec des formulations comme « *What's the English for...* » ou « *How do you say...* ».

Les enseignants sont responsables des recours à la langue maternelle dans diverses situations. Certains informateurs y ont recours pour expliquer des consignes, telles que les paramètres du cours, les notes, l'assiduité, les démarches administratives ou numériques, etc. Ils l'estiment indispensable si le niveau est très hétérogène afin de s'assurer que tout le monde a bien compris et/ou pour gagner du temps. L'informateur A (l.198) emprunte la langue française pour expliquer des points culturels afin de gagner en clarté et en temps.

Véronique Castellotti (2001:55) cite le témoignage suivant :

L'utilisation de la langue première s'avère également fréquente lorsque l'objectif explicite de la séquence ne porte pas principalement sur la maîtrise du code linguistique mais plutôt pour l'appropriation d'informations à caractère socioculturel, comme le déclare cet enseignant : « Les élèves comprennent mieux » Mon objectif n'est pas de faire apprendre la langue, mais de faire connaître la civilisation. Alors je parle plutôt en thaï, les élèves comprennent mieux. (Enseignant Thaï cité par Denudom, 1992:88)

Les informateurs A, B, C et D ont parfois recours à la langue maternelle pour expliquer un point de grammaire, cela s'avère beaucoup plus simple et clair pour les étudiants. Le fait d'attirer l'attention de l'apprenant sur un point particulier en ayant recours à la langue maternelle permet à l'enseignant d'être sûr que toute la classe ait bien compris son discours sans souci de compréhension de la langue. Cette méthode permet aussi de comparer la langue cible à la langue maternelle ou alors d'insister sur les différences.

Nous pouvons ainsi revenir sur l'affirmation de Véronique Castellotti (2001:47) :

Des travaux menés dans de nombreuses disciplines ont mis en évidence, d'un point de vu didactique, le rôle essentiel des représentations et conceptions des apprenants ainsi que la place prépondérante de leurs acquis antérieurs dans la construction de nouveaux savoirs et savoir-faire. Pour ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères, il est clair qu'on ne peut pas ignorer la langue première des apprenants, qui figure au centre de leurs représentations et, à ce titre, constitue toujours un point d'ancrage.

4. L'utilisation de la traduction comme outil pédagogique

Exploiter le répertoire linguistique déjà acquis par un apprenant, pour aborder une langue cible, lui permet de devenir acteur de leur apprentissage. Ce type de méthode évite un recours systématique au dictionnaire et à la traduction en obligeant l'apprenant à se poser des questions et chercher ce que le mot peut vouloir dire. Cette démarche permet aux apprenants d'avoir recours à leur langue maternelle, ainsi que leurs connaissances dans d'autres langues étrangères, afin de dégager les ressemblances et d'avoir accès au sens grâce à la transparence. Bien évidemment, cela devient possible seulement lorsque les langues concernées sont proches.

Nous avons régulièrement recours à ce type de démarche lors de nos interventions auprès des étudiants spécialistes en langue hispanique et germanophone. Elle permet, en effet, d'inciter les apprenants à mobiliser leurs compétences plurilingues. En revanche, cette manière de procéder peut

être à double tranchant, entre certaines langues les faux amis sont nombreux et peuvent facilement induire en erreur. Il faut donc que les apprenants soient conscients que cette démarche peut aider à accéder au sens dans certains cas mais que ce n'est pas une méthode infaillible.

Danica Seleskovitch « *met l'accent sur le travail psychologique, intellectuel et cognitif qu'implique la production d'une traduction* »²⁶ or cette pratique a été utilisée puis délaissée à de nombreuses reprises au cours des différentes méthodes pédagogiques de ces derniers siècles. La traduction n'a jamais perdu de terrain dans certains domaines. Dans les études universitaires de langues vivantes, les cours de thème et de version sont très répandus. Les apprenants LANSAD de nos informateurs ne sont pas soumis à des activités de traduction, en revanche certains concours où ils peuvent se présenter y ont toujours recours. Toutefois, aucun n'autorise l'utilisation du dictionnaire bilingue pendant les épreuves et rares sont ceux qui autorisent le dictionnaire unilingue.

De nombreux auteurs s'accordent pour dire que la traduction mérite une place dans les cours de langue, cela signifie que la plupart des auteurs ne prennent en compte que la traduction interlinguale. Les institutions ne sont pas toujours claires sur ce point, elles créent une ambiguïté au sujet de la position des enseignants qui se retrouvent perdus. Ces derniers ne savent plus s'ils doivent avoir recours à la traduction ou non.

Dans sa conclusion, Lucilla Lopriore (2006:92) résume les informations suivantes :

Ces dernières années, on a ainsi assisté à l'émergence d'un besoin qui réjouit désormais de reconnaissance selon plusieurs perspectives, celui de réintroduire la traduction en classe de L2. Les recherches et études du domaine de l'enseignement professionnel de la traduction et de celui de la linguistique appliquée ont développé de multiples approches de la traduction, et ont démontré qu'elle constitue l'un des principaux instruments de la prise de conscience linguistique. Cette capacité métalinguistique ne concerne pas exclusivement les structures grammaticales, mais inclut des aspects pragmatiques et stylistiques, ainsi que les effets qu'ils peuvent créer. Ce type d'approche sert non seulement à renforcer chez l'étudiant la conscience des potentialités de la langue, des ressemblances et différences entre langues, mais aussi à construire une meilleure connaissance de la langue maternelle et, par conséquent, une meilleure efficacité communicative aussi bien dans l'une que l'autre langue.

La réintroduction, de la traduction et de la présence de la langue maternelle, dans les classes de langue étrangère pourrait donc être un point positif selon les avancées dans les recherches telles que la didactique des langues, la neurolinguistique, la linguistique appliquée, les sciences du langage et les sciences cognitives. Cela impliquerait une utilisation repensée à la lumière d'une pédagogie éclectique qui intégrerait les différentes méthodes sans les opposer. Comme le note l'informatrice C, lors de sa reprise d'études en didactique des langues, bannir la langue maternelle n'était plus forcément une démarche pertinente, une utilisation raisonnée serait plus favorable à une approche plurilingue. L'utilisation de la langue maternelle des apprenants, ainsi que le recours à la traduction, pourrait ainsi participer à l'intégration des apprenants dans la société pluriculturelle et plurilingue qu'est l'Europe.

26. LADMIRAL Jean-René , « Dichotomies traductologiques » , *La Linguistique*, 2004/1 Vol. 40, p25-50. DOI : 10.3917/ling.401.0025, p28

Annexe N°13

Peer evaluation grid (première)

Boardgames: peer evaluation				
	2 points	1.5 points	1 point	0.5 points
Concept	The concept is fascinating, original and enthralling.	The concept is good & original.	The concept is ok.	The concept is unoriginal.
Creativity	The game is outstanding in terms of the thought, creativity and daring put into the project.	The game shows that a certain amount of thought and creativity had been put into the project.	The games shows a bit of creativity.	The games shows little creativity.
Development of ideas	The boardgame is exceptionally well-researched and complete.	The boardgame is well researched and complete.	The boardgame was given basic facts and figures.	The boardgame was not exploited to its maximum.
Appearance of the board game	The board game is outstandingly attractive & original.	The board game is attractive & original.	The board game is clear, pleasant to look at, easy to understand and adhered to the guidelines.	The board game was too basic or simple. No effort was put into the presentation.
Rules	The rules are coherent and easy to understand and follow.	The rules are easy to understand but not always coherent.	The rules are complicated or hard to understand.	The rules don't work.

Fill in the grid below in order to grade each board game you play.

Name of the board game				
Concept				
Creativity				
Development of ideas				
Appearance of the board game				
Rules				
Over all impression				

If you could only finance one game, which one would it be? And why?

Annexe N°14

Peer evaluation grid (seconde)

Ireland - Flyer		NOM Prénom :		
Score for the poster out of 10 points				
	2 points	1.5 points	1 point	0.5 points
Toutes les informations sont présentes (respect de consignes)	Les 4 consignes sont respectées : - il y a des images - la description des lieux visités - l'itinéraire (jour par jour et activité par activité) est bien présent - prix	3 consignes sont respectées : - il y a des images - la description des lieux visités - l'itinéraire (jour par jour et activité par activité) est bien présent	Les 2/4 consignes sont respectées : - il y a des images - la description des lieux visités - l'itinéraire (jour par jour et activité par activité) est bien présent - prix	Les 1/4 consignes sont respectées : - il y a des images - la description des lieux visités - l'itinéraire (jour par jour et activité par activité) est bien présent - prix
Organisation / présentation	- Titre - Explication du voyage (pourquoi vous visitez l'Irlande – ce qui est inclus) - Des parties/catégories - Présentation / Propre	3 sur 4 des items	2 sur 4 des items	1 sur 4 des items
Pertinence	- Très cohérence - Très faisable/ réaliste	- Cohérence - Faisable/ réaliste	- Peu cohérence - Peu faisable/ réaliste	- Pas cohérence - Pas faisable/ réaliste
Originalité du flyer	- Très beau / esthétique - Très créatif niveau format - Très créatif niveau mise en page	- Beau / esthétique - Créatif niveau format - Créatif niveau mise en page	- Peu beau / esthétique - Peu créatif niveau format - Peu créatif niveau mise en page	- Pas beau / esthétique - Pas créatif niveau format - Pas créatif niveau mise en page
Originalité de l'itinéraire	- Originalité des activités - Originalité des hébergements - Originalité des restaurants	- Originalité de 2 des 3 items	- Originalité de 1 des 3 items	- Peu original
	++	+	-	--

Fill in the grid below in order to grade each flyer.

Nom du flyer (ou noms des personnes du groupe)					
Toutes les informations sont présentes (respect de consignes)					
Organisation / présentation					
Pertinence					
Originalité du flyer					
Originalité de l'itinéraire					
Grade /10					
Impressions générales					

If you could only go on one trip, which one would it be? And why?

Mots clés : évaluation, co-évaluation, co-création, motivation, acteurs

Résumé en Français :

Cet écrit réflexif aborde la question de l'évaluation notée en milieu scolaire et la motivation des apprenants. La co-évaluation est traitée comme source de motivation pour les apprenants afin de les rendre acteur de leur évaluation. La co-création des grilles d'évaluation est amenée aux apprenants afin de les responsabiliser et provoquer une prise de conscience de l'enjeu des évaluations dans le but de les rendre acteurs de leur apprentissage.

Résumé en Anglais :

This document deals with graded evaluation at school and how it can impact students motivation. Peer-evaluation is treated as a source of motivation for the students allowing them to become the actors of their evaluation. The collective creation of criteria grids is brought to the students in order to make them more aware of the stake of evaluations and to make them become actors of their learning