

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
MARIJOËL COUTURE

SUBJECTIVITÉ ET ÉVALUATION DES COMPÉTENCES
ORALES EN CLASSE D'ESPAGNOL, LANGUE TIERCE

JUILLET 2018

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de cet essai requiert son autorisation.

*Je dédie cet essai à
mon conjoint sans
qui je n'aurais pu
remettre ce projet.*

Remerciements

Je tiens à remercier mes directrices – Madame Mariane Gazaille et Madame Nicole Landry – pour leurs judicieux conseils et leur support dans la réalisation fastidieuse de cet essai. Un gros merci également à mes collègues de maîtrise et à mes collègues de travail qui m’ont aidée dans mes réflexions. Finalement, merci à mes élèves qui, tous les jours, me motivent à devenir une meilleure enseignante.

Table des matières

Chapitre 1

Problématique

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>1.1 Contexte de l'étude</i> | 3 |
| <i>1.2 Quand, quoi et comment évaluer en espagnol langue tierce</i> | 5 |
| <i>1.3 Situation à l'origine de ma démarche de réflexion professionnelle</i> | 7 |
| <i>1.4 Compétences professionnelles</i> | 11 |
| <i>1.5 Question</i> | 12 |

Chapitre 2

Cadre de référence

| | |
|----------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>2.1 L'enseignement des langues étrangères</i> | 13 |
| <i>2.2 Les compétences en espagnol, langue tierce</i> | 14 |
| <i>2.3. L'évaluation des compétences</i> | 16 |
| <i>2.4 La subjectivité et les facteurs d'influence en évaluation</i> | 22 |
| <i>2.5 Les outils pour évaluer les compétences à l'oral en L2/L3</i> | 25 |
| <i>2.6 Objectif</i> | 27 |

Chapitre 3

Méthodologie

| | |
|----------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>3.1 Description de l'intervention</i> | 29 |
| <i>3.2 La cueillette d'informations</i> | 31 |
| <i>3.3 La démarche d'analyse des résultats et du retour critique</i> | 34 |

Chapitre 4

Résultats et analyse de l'intervention

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>4.1 Perceptions de l'enseignante et analyse de la situation professionnelle vécue</i> | 36 |
| <i>4.2 Analyse des grilles d'évaluation utilisées</i> | 43 |
| <i>4.3 Pistes d'amélioration de la démarche d'évaluation et des outils</i> | 50 |

Chapitre 5

Synthèse critique et conclusion

| | |
|----------------------------------------------------------------------|----|
| <i>5.1 Synthèse</i> | 52 |
| <i>5.2 Retour sur les compétences professionnelles ciblées</i> | 53 |

Liste des abréviations, des sigles et des acronymes

| | |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C1 | Compétence disciplinaire <i>Interagir en espagnol</i> |
| C2 | Compétence disciplinaire <i>Comprendre des textes variés en espagnol</i> |
| C3 | Compétence disciplinaire <i>Produire des textes variés en espagnol</i> |
| CEA | <i>Cadre d'évaluation des apprentissages – Espagnol langue tierce Enseignement secondaire – 2^e cycle (MELS, 2011)</i> |
| CP | Compétence professionnelle |
| L2 | Langue seconde |
| L3 | Langue tierce |
| MEQ | Ministère de l'Éducation du Québec |
| MELS | Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport |
| PEA | <i>Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003)</i> |
| PFEQ | <i>Programme de Formation de l'École québécoise (MELS, 2007)</i> |
| PPT | Présentation médiatique utilisant le logiciel <i>PowerPoint</i> de <i>Windows</i> |
| SAE | Situation d'apprentissage et d'évaluation |

Résumé

L'évaluation en enseignement des langues étrangères n'est pas une tâche facile. Bon nombre d'éléments doivent être obligatoirement pris en compte lors de l'évaluation, que ce soit les critères d'évaluation, les moments d'évaluation imposés par l'institution et les compétences à développer ou le contenu à maîtriser selon les prescriptions ministérielles. Qu'en est-il toutefois de l'élève et des facteurs pouvant influencer sa performance ou de l'évaluateur et de ses impressions par rapport au potentiel de l'élève ? Ces éléments et bien d'autres entrent en jeu lors de l'évaluation. Cependant, jusqu'à quel point ces derniers peuvent-ils influencer l'évaluation sans que celle-ci ne perde de son sens et de sa valeur et comment ces facteurs, reliés à la subjectivité de l'enseignant, peuvent-ils être contrôlés lors de l'évaluation ? Une réponse plutôt évidente à cette question serait probablement « à l'aide d'une grille d'évaluation ». Certes. Or, il en existe une panoplie et il n'est pas toujours évident de savoir laquelle utiliser.

Les situations problématiques vécues lors d'évaluations de l'aspect oral des compétences 1-*Interagir en espagnol* et 3-*Produire des textes variés en espagnol* (MELS, 2007) ont suscité un grand questionnement chez une enseignante d'espagnol L3 en début de carrière. Le présent essai s'inscrit dans une volonté de développement professionnel des compétences évaluatives de cette enseignante. Il se base sur les réalisations que cette dernière a faites lors de ses stages, mais également tout au long des années scolaires 2015-2016 et 2016-2017 dans son travail en tant qu'enseignante et évaluatrice. Elle a constaté que ses perceptions au sujet du potentiel des élèves avaient un impact sur son évaluation et elle se questionne ainsi à savoir quelle serait la meilleure façon de contrôler sa subjectivité afin de s'assurer que l'évaluation des compétences disciplinaires représente le portrait réel du niveau d'acquisition de ses élèves par rapport à ces compétences, sans que son jugement professionnel ne perde de son sens et de sa valeur.

Dans un premier temps, la problématique dévoile le contexte de l'étude, incluant la situation de départ du processus réflexif de l'enseignante d'espagnol L3. Le chapitre 2

expose le cadre de référence dans lequel s'inscrit le présent essai. Il s'attarde aux concepts généraux d'enseignement, d'évaluation des langues (L2/L3) et de subjectivité. Suivent la méthodologie, la description de l'intervention réalisée dans un groupe d'espagnol L3 et la démarche de réflexion professionnelle mise en oeuvre afin d'atteindre l'objectif du présent essai. Puis, afin de résoudre le problème présenté – totalement ou en partie – l'enseignante analyse son intervention et en présente les résultats et les pistes de solution au chapitre 4. Le problème résidant peut-être dans l'outil utilisé pour évaluer les performances des élèves, elle mettra à l'épreuve deux grilles descriptives qui lui ont servi dans le cadre de l'évaluation du projet final en espagnol de troisième secondaire. La création d'une nouvelle grille plus adaptée sera peut-être une solution adéquate. Finalement, l'essai se conclut par une synthèse critique et un retour sur le développement de mes compétences professionnelles.

DESCRIPTEURS : compétence, critères d'évaluation, enseignement, espagnol, évaluation, grille descriptive, influence, langues, oral, outils d'évaluation, subjectivité.

Chapitre 1

Problématique

Le chapitre premier pose la problématique à l'étude qui, dans ce cas-ci, touche l'évaluation de l'aspect oral des compétences en classe de langue tierce. Dans un premier temps seront présentés le contexte de l'étude ainsi que des éléments de pertinence sociale rattachés à l'enseignement et l'évaluation des langues secondes et tierces (dont l'espagnol). Dans un deuxième temps, le vécu professionnel d'une enseignante peu expérimentée en évaluation sera décrit. Enfin, la question générale à l'origine de cet essai sera posée.

1.1 Contexte de l'étude

Dans un monde *ouvert et connecté* comme le nôtre, l'importance d'apprendre une langue seconde (L2) ou tierce (L3) n'est plus à démontrer. Toutefois, le rôle de l'enseignant et celui de l'élève a changé. Depuis l'introduction de l'approche communicative en salle de classe, il n'est plus question de maîtres savants qui transmettent leurs connaissances à des élèves passifs (Tagliante, 2005). Aujourd'hui, les élèves n'ont plus besoin d'un enseignant pour avoir accès aux contenus grâce aux technologies de l'information et de la communication. Ainsi, l'enseignant prend davantage le rôle d'un guide pour l'apprenant (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2007). Dans le cadre des cours de L2 et L3, c'est à l'enseignant que revient la tâche d'être un modèle à suivre pour les élèves (MELS, 2007), de leur fournir des situations pour mettre en pratique la langue, de soutenir les apprenants et de rectifier leur trajectoire au besoin. De plus, le rôle d'évaluateur est aussi confié à l'enseignant.

De fait, l'enseignement d'une langue étrangère va de pair avec son évaluation, et celle-ci peut amener son lot de questionnements. En effet, dans le monde de

l'enseignement des L2/L3, il est courant d'entendre les enseignants dire que l'une des tâches les plus difficiles est celle d'évaluer. Certes, il existe bon nombre de documents ministériels pour les guider dans leur évaluation des compétences langagières des élèves. Parmi ces documents se retrouvent le *Cadre d'évaluation des apprentissages – Espagnol langue tierce. Enseignement secondaire – 2^e cycle* (MELS, 2011), l'échelle de *Progression des apprentissages au secondaire* (MELS, 2011), la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003) et le *Programme de Formation de l'École québécoise* (MELS, 2007). Toutefois, certains de ces documents donnent des balises parfois plutôt générales qui peuvent être interprétées de façons différentes selon l'enseignant qui les lit.

Dans le PFEQ, par exemple, on peut lire que l'évaluation doit « d'abord et avant tout servir à soutenir et à réguler les apprentissages » et « refléter la réalité vécue en classe et reposer sur une instrumentation adéquate et variée » (MELS, 2007, p. 10). La *Politique d'évaluation des apprentissages* (PEA) (MEQ, 2003), quant à elle, expose les lignes directrices en matière d'évaluation des apprentissages scolaires au Québec, dont dix grandes orientations. La PEA insiste notamment sur trois valeurs fondamentales en évaluation des apprentissages (égalité, équité et justice) et elle précise certaines valeurs instrumentales (cohérence, rigueur, transparence) susceptibles de soutenir l'enseignant dans ses décisions en matière d'évaluation.

Certains documents ministériels, à la lumière de ce qui précède, ne semblent présenter que des lignes directrices générales, ce qui laisse une marge de manœuvre très large quant aux résultats attendus et aux choix professionnels que doit faire l'enseignant par rapport aux moyens d'évaluer. Cette situation peut amener de grands questionnements chez les enseignants. De plus, dans une même situation d'évaluation, les enseignants peuvent se retrouver face à des productions d'élèves très variées. Enfin, les critères d'évaluation formulés dans le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (CEA) (MELS, 2011) – beaucoup plus précis que les balises du PFEQ et de la PEA – ne semblent pas être adaptés à cette variété. Certaines productions ne correspondent pas réellement aux attentes formulées ou, du moins, posent problème lorsque vient le temps d'émettre un jugement

professionnel. À titre d'exemple, dans une étude de Lafontaine et LeCunff (2006), des enseignants français et québécois témoignent de leur volonté d'évaluer leurs élèves de la façon la plus juste et la plus précise possible, et de leur donner la meilleure rétroaction. Or, ces enseignants mentionnent aussi qu'ils ont des doutes quant à l'aspect subjectif de l'évaluation, surtout en évaluation de la compétence orale. Ces mêmes enseignants se plaignent aussi du manque d'outils en évaluation de l'oral, appuyant ainsi la nécessité de soutenir davantage les enseignants dans leur pratique évaluative.

Ainsi, le contexte actuel dans lequel les enseignants s'acquittent de leurs tâches d'évaluateurs en est un qui leur laisse beaucoup de liberté. Toutefois, pour un enseignant en début de carrière, exercer son jugement professionnel peut être déroutant si celui-ci n'est pas suffisamment encadré.

1.2 Quand, quoi et comment évaluer en espagnol langue tierce

Selon le PFEQ d'espagnol L3 (MELS, 2007), il existe trois compétences que les élèves doivent développer et que, par conséquent, les enseignants doivent évaluer : 1) *Interagir en espagnol*, 2) *Comprendre des textes variés en espagnol* et 3) *Produire des textes variés en espagnol*. Ces trois compétences sont développées tout au long de l'année par diverses situations d'enseignement-apprentissage suivant une progression dans les contenus et dans les attentes de fin de cycle et ce, en fonction du niveau scolaire des élèves (MELS, 2011). Pour les besoins du présent essai, il sera question de l'évaluation de l'aspect oral relié aux compétences 1 – *Interagir en espagnol (C1)* et 3 – *Produire des textes variés en espagnol (C3)*, autant en production extensive qu'en interaction, puisque pouvoir exprimer correctement ce qu'on souhaite dire (production orale) et être capable de comprendre et de se faire comprendre à l'oral (interaction) sont deux éléments cruciaux pour se débrouiller dans une L2/L3. Cependant, l'évaluation de l'oral est complexe. En outre, contrairement à leur équivalent écrit, les performances orales sont éphémères

(Tagliante, 2005) et leur évaluation laisse place à une certaine liberté de la part de l'enseignant, ce qui peut engendrer des problèmes de jugement résultant de la subjectivité de l'enseignant-évaluateur. De là provient le besoin pour l'enseignant d'apprendre à exercer correctement son jugement professionnel lors de l'évaluation des compétences en espagnol L3.

Le PFEQ (MELS, 2007) et la PEA (MEQ, 2003) indiquent que les compétences doivent être évaluées à divers moments et selon différentes méthodes d'évaluation, que ce soit après avoir travaillé un certain contenu ou à la fin d'une étape, de façon formative ou sommative. Certaines balises – ministérielles ou propres à l'établissement d'enseignement – peuvent régir le moment, le contenu et les moyens d'évaluation de ces compétences, mais celles fournies par le PFEQ ne sont que de nature générale. En outre, l'établissement d'enseignement peut imposer, lui aussi, des contraintes quant au moment ou au nombre d'évaluations. Par ailleurs, au Québec, il n'y a pas d'épreuve unique ni d'évaluation standardisée en espagnol L3 au secondaire. Certains documents ministériels exigent seulement de varier les évaluations alors que le CEA (MELS, 2011) fournit des critères d'évaluation qui ne correspondent pas toujours aux situations d'évaluation ou au niveau des élèves (voir le cas présenté dans la section suivante). Concrètement, le moyen ou l'outil utilisé pour évaluer les compétences des élèves est laissé à la discrétion de l'enseignant. Encore une fois, cette liberté dans l'interprétation des critères, des moments et des méthodes d'évaluation peut désorienter certains enseignants, faute de repères précis (Lafontaine & LeCunff, 2006). Ainsi, il n'est pas rare d'entendre dans le milieu scolaire des commentaires d'enseignants débutants à l'effet qu'ils se sentent plutôt perdus et qui, si aucun enseignant expérimenté ne les guide, peuvent se retrouver face à des situations imprévues ou à des performances inattendues. Ces préoccupations – qui sont parfois aussi partagées par des enseignants chevronnés – peuvent inciter les enseignants peu expérimentés à amorcer une réflexion professionnelle sur leur acte d'évaluer les compétences en L2/L3 au secondaire.

1.3 Situation à l'origine de ma démarche de réflexion professionnelle

Afin de saisir la pertinence du présent essai par rapport au développement professionnel, il importe d'en comprendre le point de départ. Dans le cadre de ma pratique d'enseignante d'espagnol L3 peu expérimentée en matière d'évaluation, diverses situations d'évaluation de l'aspect oral des compétences en espagnol auxquelles j'ai été confrontée m'ont posé problème. Les paragraphes suivants présentent l'une de ces situations comme point de départ de mon processus réflexif. Cette situation s'est déroulée lors de la première (et unique) évaluation sommative de la compétence 1 – *Interagir en espagnol*, dans le cours d'espagnol 2. J'en étais à mon premier contrat pour une année complète dans un collège secondaire privé. Il s'agissait d'une classe de 26 élèves de deuxième secondaire auxquels je devais enseigner le programme ministériel de cinquième secondaire. La situation sera d'abord présentée de façon descriptive pour bien constater la perception spécifique d'une enseignante en situation problématique, puis de façon plus analytique, pour en saisir la portée professionnelle.

La fin d'étape approche. La présentation orale aussi. Les élèves sont-ils prêts ? Mystère. L'enseignante, elle, l'est-elle ? Il le faut. J'ai le document descriptif du travail (Annexe A), les critères précis – du moins, je le crois – et une grille d'évaluation. J'ai mon enregistreur audio aussi. Deux élèves s'installent, face à face, et commencent leur échange. Un pose une question et l'autre répond, à la manière d'un rendez-vous galant. Je les écoute, prends quelques notes sur mes impressions. Je réécouterai les enregistrements pour bien les évaluer. Deux, trois minutes passent et les élèves retournent à leur place; c'est au tour de la prochaine dyade. Les 13 dyades passent, les unes après les autres, toutes aussi stressées. Le cours terminé, je me retrouve en tête-à-tête avec mon enregistreur et mes grilles d'évaluation. Quelque chose cloche. Les performances diffèrent énormément des productions attendues. Que faire ? La grille n'était-elle pas adaptée ? Le document décrivant la tâche évaluative, les exigences et les résultats attendus n'était-il pas assez précis ? Les élèves étaient-ils mal préparés ou trop stressés ? Parfois, la fluidité était présente, mais pas la concordance des adjectifs. Pour d'autres, la structure était boiteuse,

mais la conjugaison, parfaite. La plupart transmettaient un message clair, mais sans pour autant conjuguer un seul verbe. Comment juger toutes ces performances et donner une note qui corresponde réellement à la compétence des élèves en espagnol quand les productions sont si variées et que les critères d'évaluation des documents ministériels peuvent mener à différentes interprétations ? Un élève qui se fait comprendre sans conjuguer un seul de ses verbes a-t-il réellement atteint le niveau attendu dans le développement de sa compétence orale ? Comment bien évaluer, et ce, de façon juste ?

De par tout ce questionnement, il est maintenant clair pour moi que, selon mon vécu professionnel d'enseignante de L3, j'éprouve des difficultés dans l'évaluation de l'aspect oral. Cet aspect correspond intégralement à la compétence 1- *Interagir en espagnol* et il fait également partie de la compétence 3- *Produire des textes variés en espagnol*. Il s'avère donc pertinent de tenter de trouver une solution pour surmonter ces difficultés.

Plusieurs éléments peuvent influencer la performance d'un élève et plusieurs autres – dont ma propre subjectivité – peuvent influencer l'évaluation. Afin d'éviter les biais, la solution résiderait dans la façon dont ces éléments sont pris en compte et sont contrôlés lors de l'évaluation de l'aspect oral d'une compétence. Dois-je tenir compte du parcours et du potentiel de l'élève ou seulement de sa performance pour porter mon jugement ? Existe-t-il des outils pour mieux exercer mon jugement professionnel et qui sauraient réduire ma subjectivité lorsque j'évalue ? Quels seraient les meilleurs outils pour évaluer l'oral ? Tant d'interrogations.

La situation de départ à mon processus réflexif décrite précédemment, je l'avais vécue avec mes élèves de deuxième secondaire. Ces élèves étaient dans un programme avancé et suivaient le programme d'espagnol de cinquième secondaire de par l'entente entre leur école primaire de provenance (Vision) et notre collègue. Ceux-ci devaient faire une recherche sur une célébrité du monde hispanophone et jouer le rôle de cette personne lors d'un faux rendez-vous galant avec une autre célébrité. Ils avaient à se poser des questions et à y répondre, sous la forme d'une discussion orale, selon les informations

qu'ils avaient recueillies sur leur personnage (voir annexe A). J'ai enregistré tous les entretiens pour m'assurer de pouvoir bien les évaluer avec un peu de recul et dans de meilleures conditions.

Lorsqu'est venu le temps d'évaluer, je me suis aperçue que les performances de mes élèves ne correspondaient pas toujours au niveau ciblé par le Ministère (puisque le programme enseigné s'adressait à des élèves de cinquième secondaire) ni à mes propres attentes, bien que mes exigences aient été préalablement précisées lors des instructions et étaient présentes sur le document explicatif (Annexe A) que j'avais distribué aux élèves. Comme mentionné plus haut, en évaluant leurs performances, j'ai constaté plusieurs divergences entre ce que mes élèves ont produit et les informations données dans le document de préparation et dans la grille d'évaluation. Compte tenu du peu de temps contact que j'ai eu avec eux avant cette évaluation, je n'ai pas réellement pu prendre le pouls concernant les aspects linguistiques qui ont fait défaut, comme le genre et le nombre ou encore l'utilisation de temps verbaux différents, par exemple. Je me suis plutôt référée à la planification annuelle de l'année précédente créée par l'enseignante que je remplaçais ainsi qu'à la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011) concernant les contenus de cinquième secondaire. Or, il s'est avéré que mes jeunes n'étaient pas du tout arrivés à ce niveau (5e secondaire), malgré le fait qu'ils soient dans un programme avancé. Ainsi, force est de constater que le niveau de compétence de mes élèves de deuxième secondaire est très loin de correspondre à celui attendu dans le programme de cinquième secondaire qui était celui que je devais leur enseigner. Il importe donc de se questionner à savoir s'il est primordial d'atteindre les objectifs grammaticaux, lexicaux et syntaxiques du niveau demandé ou s'il est plutôt préférable de travailler avec la cohorte d'élèves qui est devant nous et de les amener à développer leurs compétences en espagnol, même si celles-ci peuvent ne pas correspondre aux attentes ministérielles.

Avec toutes ces différences dans les performances des élèves, il s'avère difficile de juger et d'évaluer ces dernières. Donner une note qui corresponde réellement à leur compétence en espagnol et ce, sans comparer les élèves entre eux n'est pas une tâche

facile. Or, il me semble que le problème ne réside pas seulement dans l'écart entre les performances et les critères, mais aussi dans mon processus d'évaluation. En essayant de juger chacune des performances de mes élèves à l'aide de ma grille descriptive, je m'attardais aussi à ce que *je pense et crois* qu'ils sont capables de produire en comparant leur performance du moment à ce qu'ils avaient déjà produit dans des contextes plus informels et à jusqu'où *je crois* qu'ils sont capables d'aller dans le développement de leur compétence. Ce type de réflexions influence mon jugement professionnel, sans contredit.

C'est ainsi qu'a débuté mon processus réflexif. Tous les questionnements suscités par cette situation problématique m'ont amenée à vouloir chercher une solution pour m'assurer de bien évaluer. La question demeure à l'effet de savoir comment réduire les influences non souhaitables pouvant être associées à ma subjectivité.

Le terme *subjectivité* est souvent synonyme de *partialité* et, par conséquent, de source d'injustice. Toutefois, comme le mentionne Scallon dans *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* (2004), l'objectivité n'est plus synonyme de « valeur sûre » (Scallon, 2004, p. 20). Pour bien évaluer, l'enseignant ne peut plus seulement *mesurer* les connaissances des élèves comme il le faisait à l'aide de test à trous, par exemple, dans l'approche par objectifs: il doit maintenant porter un jugement professionnel sur les « performances de plus en plus complexes » de ces derniers (Scallon, 2004, p. 20). Ainsi, la subjectivité de l'enseignant est une partie intégrante de l'évaluation et doit être considérée comme un outil pour juger. Elle a sa place dans l'évaluation. Seulement, laquelle? Lorsqu'elle est trop grande, elle peut engendrer des problèmes éthiques (Laurier, 2014) et lorsqu'elle est absente, on se rapproche davantage de la mesure que de l'évaluation. (La distinction apportée entre *mesure* et *évaluation* est exposée dans le chapitre 2 du présent essai.) Bref, il importe de savoir bien doser cette subjectivité afin d'en réduire les effets non souhaités.

1.4 Compétences professionnelles

Mon processus de recherche de solutions à mon problème de contrôle de ma subjectivité en évaluation de l'aspect oral des compétences disciplinaires devrait me permettre de développer mes compétences professionnelles, tout particulièrement celle liée à l'évaluation des compétences des élèves (CP5) et celle reliée à l'éthique et à la responsabilité des fonctions enseignantes (CP12). Par ailleurs, cet essai fait partie d'une démarche individuelle de développement professionnel, ce qui correspond aussi à une compétence professionnelle (CP11) du référentiel des compétences en enseignement (MEQ, 2001).

De façon plus détaillée, comme il est précisé dans le document ministériel sur les compétences professionnelles à développer en tant qu'enseignante (MEQ, 2001), je travaillerai au développement de ma CP5 grâce à l'observation, à l'élaboration et à l'utilisation d'outils d'évaluation. Développer cette compétence devrait m'aider à être davantage consciente de mes conceptions des compétences disciplinaires et à « négocie[r] le sens des critères » d'évaluation que j'utilise (MEQ, 2001, p. 92). De plus, améliorer mes capacités à prendre le pouls des forces et des faiblesses de mes élèves, effectuer des changements en lien avec mon enseignement, concevoir de bons outils d'évaluation et communiquer les résultats d'évaluation aux acteurs concernés (élèves, direction, parents) (MEQ, 2001) devraient faire de moi une enseignante plus compétente en évaluation.

Par ailleurs, mon essai s'inscrit dans une volonté de développement professionnel et de trouver des solutions à des problèmes rencontrés dans ma pratique, en plus de bien démontrer mon engagement dans la profession, ce qui correspond à la définition du professionnalisme présentée dans la CP12 (MEQ, 2001). De plus, non seulement l'acte d'évaluer est plutôt complexe à cause des différentes façons d'interpréter les attentes et les critères du CEA, il est aussi un acte crucial parce qu'il peut avoir des répercussions importantes sur les élèves et leur cheminement scolaire. Aussi, il importe que je tienne compte des divergences possibles dans l'interprétation des attentes et des critères, de ces

différentes perceptions afin de savoir bien expliquer et justifier mon jugement. Ce dernier point favorisera le développement de ma CP12.

Finalement, le fait de me pencher, dans le présent essai, sur un problème qui m'est arrivé dans le but de trouver des solutions et celui de prêter une attention particulière à ma réflexion professionnelle afin d'améliorer ma pratique constituent une démarche individuelle de développement professionnel. Ceci correspond à la CP11.

1.5 Question

La situation problématique présentée plus haut sert de point de départ à un processus de réflexion professionnelle. Ainsi, afin de bien orienter mon essai, voici la question formulée :

Comment puis-je réduire ma subjectivité en évaluation de l'oral en espagnol L3, sans que celle-ci ne perde de sa justesse et de sa valeur en tant que jugement professionnel ?

Chapitre 2

Cadre de référence

Afin de bien encadrer l'étendue de cet essai, il importe de définir certains concepts essentiels en enseignement et évaluation des compétences en langues secondes et étrangères. Le présent chapitre peut ainsi se voir sous la forme d'un *entonnoir conceptuel*. Une description générale des concepts de base – tels que l'enseignement, les compétences et l'évaluation en L2/L3 – précédera le développement des concepts plus spécifiques au présent essai. Les derniers concepts explicités dans ce chapitre, comme la subjectivité et les outils d'évaluation en L2/L3, seront plus pratiques et davantage reliés à la recherche de solutions en lien avec la problématique présentée au chapitre 1. Finalement, les liens entre ces concepts seront établis et l'objectif de l'essai, présenté.

2.1 L'enseignement des langues étrangères

L'acte d'enseigner s'est vu défini de plusieurs façons différentes au fil du temps. S'il a autrefois été perçu comme une transmission de connaissances, ceci n'est plus le cas depuis l'avènement de l'approche communicative (Tagliante, 2005). Le rôle de l'enseignant a en effet bien changé. Dans son article *L'art d'enseigner, c'est d'abord l'art de se taire...* de 2002, Annette Huot reprend une métaphore de Ulric Aylwin pour expliquer le rôle actuel de l'enseignant. Un enseignant est comme un jardinier qui donne les conditions propices à ses plantes pour bien pousser, mais il ne pousse pas à leur place. De fait, l'acte d'enseigner se définit plutôt comme un acte de facilitation de l'apprentissage, un catalyseur d'intérêt et d'engagement de l'élève face à la matière.

Dans le cadre du cours d'espagnol L3, le PFEQ explique le rôle de l'enseignant comme étant celui d'un modèle de la L3, un guide dans les apprentissages linguistiques et culturels qui place l'élève dans des situations d'apprentissage et d'évaluation motivantes

et variées et dans lesquelles celui-ci peut pratiquer la langue cible (MELS, 2007). De plus, et tel que mentionné dans le chapitre 1, le PFEQ rappelle que le rôle d'évaluateur est aussi confié à l'enseignant (MELS, 2007). Ainsi, à divers moments durant l'année scolaire, l'enseignant se doit de poser un jugement sur le développement des compétences de ses élèves. Cette évaluation, lorsqu'elle est accompagnée d'une rétroaction précise, permet de guider l'apprenant et donne à la fois à l'enseignant des renseignements pertinents sur le cheminement de ses élèves et sur les ajustements qu'il doit faire en classe pour les soutenir davantage dans leurs apprentissages (Tagliante, 2005).

2.2 Les compétences en espagnol, langue tierce

Dans le contexte de l'apprentissage des langues, une compétence est l' « ensemble des connaissances, des capacités et des stratégies qui peuvent être mises en œuvre pour communiquer » (Tagliante, 2005, p. 189). La compétence peut aussi se définir comme l'« ensemble des comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psychomoteurs) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité généralement considérée comme complexe. Elle englobe des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être » (Tagliante, 2005, p. 189). Pour Roegiers (2000, p. 66), la compétence se définit comme « la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes ». Pour les besoins du présent essai, la définition retenue pour la compétence se résume à la capacité d'un apprenant à accomplir une action en L3 en se servant de tout ce qu'il sait alors que ladite compétence est observable grâce aux performances produites par l'élève. En effet, tel que le précise le document *La formation à l'enseignement*, les compétences ne sont pas observables en elles-mêmes, mais « [l]eur degré d'acquisition doit être inféré à partir des performances des élèves » (MEQ, 2001, p. 91). Ces performances correspondent à des « indices qui alimentent le jugement » professionnel de l'enseignant (MEQ, 2001, p. 91).

En enseignement de l'espagnol L3, il existe trois compétences à enseigner et à évaluer, soit: 1) *Interagir en espagnol*, 2) *Comprendre des textes variés en espagnol* et 3) *Produire des textes variés en espagnol* (MELS, 2007).

La C1 *Interagir en espagnol* pose que l'élève arrive à comprendre un message qui lui est destiné et qu'il est capable d'y répondre correctement, le tout dans la langue d'enseignement, soit l'espagnol. Cette compétence requiert ainsi le développement des deux autres habiletés, puisqu'elle comprend la compréhension et la production orales. Elle se divise en trois composantes, soient: *utiliser l'espagnol dans des situations de communication variées*, *suivre la démarche d'interaction* et *mettre à profit ses connaissances sur les cultures des pays hispanophones* (MELS, 2007, p. 14). À cet effet, l'élève doit se retrouver dans des situations engageantes qui favorisent l'échange verbal entre apprenants, suivre une démarche communicative spécifique et être exposé à divers types de documents (audio, écrit, vidéo). Tout cela lui permettra de comprendre le sens d'un message, d'enrichir son vocabulaire et de découvrir des éléments culturels liés à la L3. Selon le nombre d'années d'étude de la langue que l'élève a à son actif, certains types de productions seront attendus de sa part, passant des plus simples aux plus complexes, sur des sujets de moins en moins familiers.

Comme le suggère son intitulé, la deuxième compétence, *Comprendre des textes variés en espagnol*, réfère à la compréhension que l'élève a de divers documents (audio, écrit ou vidéo) produits dans la langue cible. Cette compétence représente la base de l'apprentissage d'une L3 puisque, sans compréhension préalable, une production qui ait du sens est difficile, voire impossible. Comprendre est un processus qui se réalise peu à peu, par l'exposition à différents types de documents en espagnol. Cette compétence demande à l'apprenant un grand effort cognitif puisqu'il doit faire des liens entre ce qu'il a appris et compris précédemment pour poursuivre son apprentissage de la langue. La C2 se divise en trois composantes, soit : *diversifier ses expériences d'écoute, de lecture ou de visionnement*; *suivre la démarche de compréhension* et *s'ouvrir aux cultures des pays*

hispanophones (MELS, 2007, p. 18). Elle traite de sujets de plus en plus complexes, au fil des années d'apprentissage de la langue (MELS, 2007).

La C3 *Produire des textes variés en espagnol* requiert, quant à elle, que l'élève mette à profit ses connaissances (grammaticales, lexicales et culturelles) dans le cadre d'une production écrite ou orale. C'est une compétence complexe et exigeante qui requiert rigueur et organisation de la part de l'apprenant et une bonne dose de soutien de la part de l'enseignant. C'est, entre autres, par le développement de cette compétence que l'élève améliorera la structure de ses idées, son vocabulaire et sa prononciation. La troisième compétence en espagnol se divise également en trois composantes : *diversifier ses expériences de production, suivre la démarche de production et mettre à profit ses connaissances sur les cultures des pays hispanophones* (MELS, 2007, p. 22). Elle exige des productions de plus en plus complètes, complexes et diversifiées avec les années d'étude.

En somme, les trois compétences en espagnol du Programme de formation de l'école québécoise (2007) sont inter-reliées. Elles demandent à l'élève de mettre à profit ses connaissances et développent son savoir-faire afin que celui-ci arrive à communiquer dans la langue cible.

2.3. L'évaluation des compétences

Cette section discute des différents concepts liés à l'évaluation des compétences en classe de L2 ou L3 au secondaire. Ces concepts sont l'évaluation et la mesure, le jugement professionnel, les fonctions de l'évaluation et les qualités d'un bon outil d'évaluation.

2.3.1 L'évaluation et la mesure

Pour commencer, il importe de différencier les concepts de *mesure* et d'*évaluation* en éducation. Legendre (2005), Scallon (2004) ainsi que Brown et Abeywickrama (2010) s'entendent pour définir la mesure comme étant une démarche plutôt quantitative et objective utilisée pour vérifier si des connaissances ont été apprises ou non. Par exemple, l'une des façons les plus connues, populaires et faciles de mesurer un apprentissage est de recourir à des tests à choix multiples. Ce type de tests permet de calculer rapidement le pourcentage de compréhension ou de rétention d'un élément linguistique spécifique à l'aide des réponses obtenues. Lorsqu'une performance est *mesurée*, elle peut facilement être chiffrée et, de cette façon, le résultat obtenu permet aisément la comparaison entre les performances et entre les élèves (procédé normatif). Elle ne s'applique donc pas, ou très mal, à l'évaluation des compétences en L2 et L3 qui, par définition, sont plus complexes (Tagliante, 2005).

Par opposition, l'évaluation se décrit comme une démarche qualitative de vérification de l'apprentissage qui demande à l'évaluateur d'apprécier ou de poser un jugement de valeur sur le développement de la compétence des élèves (Legendre, 2005; Scallon, 2004; Brown & Abeywickrama, 2010). L'évaluation fait partie intégrante de l'enseignement et elle informe tous les acteurs de l'apprentissage (enseignant, élève, direction et parents) du niveau de développement de la compétence de l'apprenant au moment où la performance évaluée a lieu. Ceci est possible grâce à l'appréciation comme telle, qui peut prendre différentes formes, comme une rétroaction verbale ou écrite à la suite d'une performance, ou encore l'association de ladite performance à un paragraphe descriptif d'un critère d'évaluation. Les résultats obtenus et la rétroaction sont ensuite transmis aux acteurs par le biais de grille, d'un bulletin scolaire ou d'une rencontre parents-enseignant, par exemple.

Les concepts de *mesure* et d'*évaluation* sont donc très différents. La *mesure* est un exercice quantifiable, fiable et objectif, selon une norme spécifique, exempt de l'opinion du correcteur et elle s'applique davantage à des connaissances. L'*évaluation*, quant à elle,

est un exercice plutôt qualitatif, car elle requiert le jugement professionnel de l'évaluateur et s'applique mieux au développement de compétences complexes (Scallon, 2004). Dans un contexte d'enseignement-apprentissage basé sur une approche par compétences, les enseignants se doivent d'*évaluer* les compétences des élèves à l'aide de différentes tâches évaluatives qui permettent leur observation et non de les *mesurer*, puisque la mesure d'une compétence est tout simplement impossible.

2.3.2 Le jugement professionnel

Exercer son jugement professionnel est la tâche principale de l'enseignant en matière d'évaluation (MEQ, 2003). Cela suppose que ce dernier soit capable d'observer les manifestations d'une compétence d'un élève, d'en apprécier le degré de développement et d'en établir la valeur. La tâche d'évaluer est encadrée par certaines balises (les critères d'évaluation, les exigences du programme de formation, les attentes de fin de cycle, etc.) et elle doit survenir en nombre suffisant et dans des contextes différents pour être représentative du niveau de compétence atteint par l'élève. Le jugement professionnel est nécessaire à l'évaluation des compétences disciplinaires « puisque [l'enseignant] devra se prononcer sur des réalisations complexes » (MEQ, 2003, p. 15) afin d'être en mesure d'accorder une note aux élèves. Selon Scallon (2004), ce jugement peut et doit être guidé par des critères spécifiques et suffisamment clairs afin d'éviter une trop grande subjectivité de la part de l'évaluateur.

2.3.3 Les fonctions de l'évaluation

Lorsqu'il évalue, l'enseignant a habituellement un but précis en tête. Ce dernier peut être informatif, c'est-à-dire que l'évaluation permet de savoir où se situe l'élève dans la progression de son apprentissage, quelles sont ses forces et quelles sont ses faiblesses (Tagliante, 2005; Bercier-Larivière & Forgette-Giroux, 1999). Pour informer, l'enseignant se doit de recueillir de l'information sur le développement des compétences

d'un apprenant. Cette fonction informative – souvent attribuée à l'évaluation formative – sert à réguler et à aider l'apprentissage. Un avantage de l'évaluation formative est de donner une bonne rétroaction. En effet, elle fournit à l'élève et à l'enseignant des informations sur les forces et les faiblesses de l'apprenant; elle permet d'identifier les points à améliorer, autant en ce qui a trait au développement des compétences de l'élève qu'en ce qui concerne l'enseignement.

Le second but ou la seconde fonction de l'évaluation est celle de la reconnaissance des acquis de l'élève par rapport à ses compétences. Il s'agit de l'évaluation dite certificative. Celle-ci donne le portrait du degré d'acquisition d'une compétence d'un élève à un moment précis dans son cheminement, souvent à la fin d'un cycle d'étude. Elle permet de vérifier si l'apprenant a atteint ou non le niveau requis de développement de ses compétences (MEQ, 2003). Cette fonction servant à des fins certificatives, elle permet d'octroyer une note ou une valeur au degré d'acquisition desdites compétences, lors de la fin d'une séquence d'enseignement, d'un changement de niveau ou de la production d'un bulletin de fin d'année (Tagliante, 2005). Recueillir de l'information sur le développement des compétences et reconnaître les acquis des élèves correspondent aux deux fonctions principales de l'évaluation reconnues par le Ministère de l'éducation dans la PEA (MEQ, 2003).

2.3.4 Les qualités d'un bon outil d'évaluation

La docimologie – science qui cherche à prouver le « mythe de la vraie note » (Tagliante, 2005, p. 11) – pose qu'un bon outil se doit d'être fidèle et valide (Tagliante, 2005). Au sujet des bonnes évaluations, Brown et Abeywickrama (2010) et Scallon (2004) mentionnent également la fidélité et la validité (et ses sous-catégories), en plus d'ajouter la qualité de la *faisabilité* (traduction libre de l'anglais *practicality*).

La *faisabilité* est une qualité importante que doit posséder un outil d'évaluation (Brown & Abeywickrama, 2010). Un outil est pratique si ce dernier est rapide et facile

d'utilisation et peut être aisément utilisé en contexte d'évaluation. C'est le cas, par exemple, des listes de vérification (*check-lists*) où il suffit de cocher si l'élément demandé a été produit ou non. Toutefois, si elles ne sont pas accompagnées d'une rétroaction, ces listes peuvent difficilement être utilisées comme réinvestissement dans l'apprentissage. Un autre exemple serait la grille descriptive. Si un enseignant connaît bien ses critères et la description de chacun des échelons de la grille, il est beaucoup plus facile d'encrer un chiffre pendant une présentation que de rédiger un commentaire pour chacun des critères et de tenter d'y associer une note. Ainsi, lorsqu'on cherche à vérifier la *faisabilité* d'un outil d'évaluation de production ou d'interaction orale, il faut s'assurer que celui-ci convient d'un point de vue pratique et qu'il permet à l'enseignant d'évaluer rapidement et adéquatement la performance de l'élève (Tagliante, 2005). La *faisabilité* d'un outil est un critère essentiel pour les enseignants puisqu'il rend l'outil applicable en contexte professionnel.

La fidélité est aussi une qualité associée à un bon outil d'évaluation. Toutefois, elle est davantage liée au principe de *mesure* qu'à celui d'*évaluation*. La fidélité correspond à la constance des résultats produits: peu importe le contexte dans lequel se passe une évaluation, le résultat sera toujours le même (Scallon, 2004; Tagliante, 2005). Or, vérifier la fidélité d'un instrument demande de faire passer un même test à répétition à des personnes semblables en tout point et de le faire corriger par plusieurs évaluateurs pour s'assurer d'arriver toujours au même résultat, ce qui est très peu faisable en enseignement des L2 et L3.

En ce qui a trait à la validité, un outil est considéré valide lorsque celui-ci mesure bel et bien ce qu'il doit mesurer et seulement cela (Scallon, 2004; Tagliante, 2005). Ainsi, de par sa définition même, la validité traite de *mesure* et non d'*évaluation*: le concept d'*appréciation* et de *jugement professionnel* en est donc exclu. Par ailleurs, le concept de validité est complexe puisqu'il existe de nombreuses catégories de validité (de contenu, d'apparence, etc.) qui s'appliquent encore difficilement à l'évaluation en contexte scolaire

car, pour être valide en tous points, l'outil devrait passer par une analyse complexe et fastidieuse avant de pouvoir être utilisé.

Un outil d'évaluation permettant d'évaluer la performance d'un élève dans un contexte donné tout en respectant tous ces critères de validité et de fidélité en même temps est plutôt rare. Par exemple, à quel moment est-il possible, en cours d'année scolaire, que plusieurs enseignants évaluent une présentation orale d'un seul et même élève ou qu'un enseignant évalue la même performance à des moments différents ? Presque jamais. Cela met donc de côté l'utilité du critère de fidélité en évaluation des L2/L3. Aussi, puisqu'elle requiert un processus trop fastidieux dans le cadre d'un essai, la fidélité ne sera pas retenue comme qualité de bon outil d'évaluation. Pour ce qui est de la validité, cette qualité est très vaste. De plus, elle sous-tend plusieurs types de validité – de contenu, de construit, etc. (Brown et Abeywickrama, 2010) – qui rendent un outil d'évaluation complexe et difficile d'utilisation afin d'être réellement valide en tous points. Pour ces raisons, la validité ne sera pas non plus retenue comme qualité nécessaire à un bon outil d'évaluation, puisqu'elle empêcherait l'outil d'être pratique. Comme le précisent Bercier-Larivière et Forgette-Giroux (1999, p. 173) :

[L]'enseignant n'a pas la possibilité de vérifier la validité et la fidélité des épreuves qu'il prépare en les appliquant à un autre groupe d'élèves en tous points identiques aux siens [ce qui rend] impossible l'établissement de la qualité des résultats d'évaluation des apprentissages à la manière psychométrique.

Une alternative à ces deux qualités normalement admises en évaluation serait la *justesse*. Selon Bercier-Larivière et Forgette-Giroux (1999), il s'agit du critère principal sur lequel un enseignant devrait se baser pour juger un outil d'évaluation. La qualité de justesse est apparue comme solution aux problèmes de l'utilisation fautive des qualités psychométriques (la validité et la fidélité) en éducation car, toujours selon ces mêmes auteurs, ces dernières auraient perdu de leur réelle signification en essayant d'être davantage précises. La justesse, quant à elle, est une qualité plus englobante puisqu'elle ne fait pas abstraction du contexte dans lequel se déroule l'évaluation et « fait appel au

jugement pour s'ajuster aux particularités des situations » (Bercier-Larivière & Forgette-Giroux, 1999, p. 175) afin de s'assurer que le résultat corresponde réellement au niveau de développement de la compétence de l'élève. La justesse rend ainsi un portrait utile et représentatif des forces et des faiblesses de l'apprenant, le situe adéquatement dans le développement de ses compétences et est cohérente avec l'apprentissage vécu en classe (Bercier-Larivière & Forgette-Giroux, 1999). Le concept de justesse est formé de quatre composantes distinctes, soit: 1) la pertinence de la tâche évaluative par rapport à l'objectif d'apprentissage, 2) la cohérence de ladite tâche avec l'enseignement, 3) sa transparence et 4) l'absence d'influence négative du contexte évaluatif (Bercier-Larivière et Forgette-Giroux, 1999).

La *justesse*, comme loupe d'analyse d'outils d'évaluation, semble ainsi correspondre à un critère adéquat pour encadrer et « objectiver » la subjectivité de l'évaluateur car, sans déshumaniser l'évaluation, elle lui donne des limites et des procédures à respecter (Romainville, 2011, p. 6). Contrairement à la validité et à la fidélité, la justesse est une qualité plus accessible, adéquate et surtout pratique en enseignement et en évaluation de l'espagnol L3.

2.4 La subjectivité et les facteurs d'influence en évaluation

Par facteur d'influence est entendu tout élément externe ou interne qui pourrait avoir un impact quelconque sur l'évaluation. Un élément externe correspond habituellement à un élément du contexte dans lequel se déroule l'évaluation, comme le moment de la journée, l'ordre des performances, la température, l'aménagement du local, etc. Tel que mentionné par Bercier-Larivière et Forgette-Giroux (1999) et Romainville (2011), ces éléments de contexte devraient être pris en considération afin de s'assurer qu'ils n'affectent pas négativement la performance et les résultats d'un apprenant. C'est à l'évaluateur de faire appel à son jugement professionnel en rapport à ces éléments de

contexte. Toutefois, ce dernier peut aussi être influencé par des éléments dits internes, comme sa relation avec ses élèves (le cas de *chouchou* ou *préféré*) ou sa fatigue. Ce type de biais existe et nuit à la valeur d'une évaluation, la rendant inutilement subjective.

Selon le Nouveau Petit Robert de la langue française (2008), le mot *objectivité* se définit de trois façons : 1) « Qualité de ce qui existe indépendamment de l'esprit »; 2) « Qualité de ce qui donne une représentation fidèle d'un objet »; et 3) « Qualité de ce qui est exempt de partialité, de préjugés. » (« Objectivité », 2008, p. 1719). Pour ce qui est de la subjectivité, elle y est décrite comme un « caractère de ce qui appartient au sujet » ou comme l'« état d'une personne qui considère les choses d'une manière subjective en donnant la primauté à ses états de conscience » (« Subjectivité », 2008, p. 2445). Toujours selon le Nouveau Petit Robert (2008), l'adjectif *subjectif*, se définit comme suit : « Qui concerne le sujet en tant qu'être conscient [...] » (« Subjectif », 2008, p. 2445). Dans son article *Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants*, Romainville (2011) distingue l'objectivité et la subjectivité de la façon suivante: la première exclut l'individu alors que la seconde ne peut exister sans lui. Ainsi, du fait que le contexte scolaire mette en scène des sujets pensants, autant du côté de l'évaluateur (enseignant) que du côté de l'évalué (élève), il est impossible de viser une objectivité absolue en évaluation. Aussi, il serait futile de penser pourvoir éliminer complètement la subjectivité de l'évaluation.

Dans un contexte d'enseignement par compétences, l'apprentissage d'une langue est un processus non-linéaire qui prend du temps et le contexte dans lequel il se fait et s'évalue est, par conséquent, variable. En effet, l'apprentissage évolue tout au long de l'année scolaire, de par les élèves mêmes ou leur perception de la langue qui change avec le temps ou encore de par des événements survenus dans les médias qui peuvent venir influencer le contenu ou le déroulement d'un cours ou d'une évaluation, par exemple. Ainsi, un seul moment ou une seule performance peut difficilement être un portrait représentatif d'une compétence complexe. Comme le mentionne Romainville, « évaluer n'équivaut pas à enregistrer de manière externe et objective des acquis, comme le

thermomètre indique la température [...] [mais], au contraire, évaluer des acquis revient à construire un point de vue sur les performances censées représenter des acquis. » (2011, p. 2). Il faut donc évaluer à plusieurs reprises et porter un jugement professionnel en tenant compte de diverses performances et des sujets pensants. Qu'un outil d'évaluation soit précis, strict et objectif ne change pas le fait qu'un évaluateur soit un humain et qu'évaluer requiert un jugement et comporte, par conséquent, une part de subjectivité. Dans le domaine de l'évaluation, l'objectivité n'est possible que dans le *scoring*, c'est-à-dire dans le cas des tests à choix de réponses, ce qui n'est pas utilisé pour évaluer une compétence. L'enseignant est donc coincé (faute de meilleur terme) entre la nécessité d'évaluer de façon juste la performance de l'élève et celle de rendre un portrait qui corresponde réellement au niveau de développement de la compétence de l'élève.

Sur ce point, les performances des élèves en L2 ou L3 ne sont pas toujours constantes et ne reflètent donc pas nécessairement toujours le niveau réel de maîtrise ou de développement d'une compétence (élève malade, public bruyant, etc.) à un moment donné. Dans une perspective d'évaluation certificative qui se voudrait complètement objective, une performance moins bonne pourrait mener à un échec. Par contre, un enseignant qui a été témoin du progrès de l'élève pourrait tenir compte du contexte et, laissant un peu de place à la subjectivité, la note donnée pourrait être un meilleur reflet de la compétence réelle d'un élève. Il faut cependant faire attention à certains biais, comme la fatigue du correcteur ou sa relation avec l'élève qui pourraient affecter la pertinence de l'évaluation d'une performance (Bercier-Larivière & Forgette-Giroux, 1999; Romainville, 2011). À titre de derniers exemples de facteurs pouvant influencer l'évaluation, Bercier-Larivière et Forgette-Giroux (1999) mentionnent que parfois, certains enseignants tiennent compte du comportement de leurs élèves pour juger de leur performance ou encore que ces mêmes enseignants ne suivent pas de méthode précise d'évaluation « parce qu'ils demeurent vulnérables au désir de bien paraître » (p. 171). Romainville (2011), quant à lui, présente l'influence des évaluations antérieures et l'ordre des productions comme facteurs externes.

2.5 Les outils pour évaluer les compétences à l'oral en L2/L3

Divers moyens existent pour évaluer l'aspect oral des compétences (C1 et C3) en L2/L3 et ce, en fonction de la situation d'évaluation dans laquelle l'enseignant place l'élève. Ces moyens peuvent parfois inclure une évaluation par les pairs ou une auto-évaluation afin de pouvoir comparer les résultats (Bercier-Larivière & Forgette-Giroux, 1999; Brown & Abeywickrama, 2010; Romainville, 2011). Selon Scallon (2004), le type de grilles correspondant le mieux aux qualités de la *faisabilité* et de la *justesse*, en plus de donner une rétroaction de qualité, serait la grille d'évaluation descriptive à échelle critériée. Tagliante (2005) met par contre en garde que les paragraphes descriptifs d'une telle grille peuvent être longs, vagues ou trop nombreux. Cette auteure précise à cet effet qu'il importe de bien formuler les critères afin qu'ils soient clairs, précis et ne portent à aucune interprétation (univocité).

2.5.1 La grille descriptive comme outil d'évaluation

Il existe bon nombre d'outils d'évaluation. L'important est de diversifier selon les besoins et de choisir celui qui correspond le mieux à la situation d'évaluation (fonction de l'évaluation, compétence ciblée, niveau scolaire des élèves, etc.) (MEQ, 2003). Toutefois, pour les besoins du présent essai, seuls les différents types de grille seront abordés : celle à échelles uniformes et celle à échelles descriptives.

Tant pour la grille à échelles uniformes et que celles à échelles descriptives, le jugement de l'évaluateur est requis. Pour une grille à échelles uniformes, tous les éléments ou critères de la grille sont suivis des trois mêmes échelons. Scallon (2004) présente l'exemple des échelons *médiocre*, *acceptable* et *excellent*. Dans une grille à échelles descriptives, chacun des critères est accompagné de plusieurs petits paragraphes décrivant le niveau de développement ou de réussite de chacun de ces éléments. Ce type de grille donne davantage de rétroaction et est plus souvent utilisé dans le cas d'évaluation formative (Scallon, 2004). Brown et Abeywickrama (2010), quant à eux, mentionnent que

ces grilles sont un excellent outil pour évaluer des performances orales ou écrites à développement et qu'elles permettent également à l'enseignant et à l'élève de savoir à quels endroits mettre plus d'efforts. Chacun des paragraphes descriptifs peut être accompagné d'une valeur numérique pour faciliter l'attribution d'une note par la suite.

2.5.2 Les critères d'évaluation et les éléments observables

Selon Scallon (2004), un critère d'évaluation est un élément que l'enseignant a choisi d'évaluer dans le cadre d'une situation d'évaluation précise. Ce critère peut être formulé comme une action ou un objectif spécifique (ex: Utilise l'imparfait dans un contexte de description) ou encore comme une fonction langagière (ex: Est capable de commander au restaurant). Lorsqu'il est utilisé dans une grille, ce critère est accompagné d'une échelle de gradation. Un critère d'évaluation peut aussi représenter un aspect ou une qualité de la production qu'il est possible de graduer, comme la cohérence des propos ou la qualité de la prononciation. Le CEA fournit à l'enseignant des critères d'évaluation selon la compétence développée par les élèves. Or, tel que mentionné précédemment, ces critères ne correspondent pas toujours bien à la situation d'évaluation. L'important est de s'assurer que le critère en question soit choisi et formulé en cohérence avec la tâche évaluative.

2.5.3 Le recours aux taxonomies

En évaluation des L2 et L3, une taxonomie correspond à une classification du vocabulaire de formulation des objectifs d'une tâche ou des critères de son évaluation. Les auteurs ayant récemment travaillé dans le domaine de l'évaluation, dont Scallon (2004) et Tagliante (2005), réfèrent encore aujourd'hui à la taxonomie de Bloom et à celle de De Landsheere et De Landsheere. Bien que celles-ci aient été produites entre les années 1950 et 1980, elles seraient ainsi toujours pertinentes.

De son côté, Bloom (1969) propose une liste de verbes d'action, plus ou moins observables, selon que la tâche demandée relève du domaine cognitif, affectif ou psychomoteur (voir tableau en annexe B). Il présente six catégories, allant de la simple connaissance jusqu'à l'évaluation. Ces catégories se divisent en plusieurs sous-catégories. Dans une approche par compétence, ce sont les capacités dites supérieures - comme l'analyse - qui sont mises de l'avant (Tagliante, 2005).

De Landsheere et De Landsheere (1984), quant à eux, ont reclassé les concepts de Bloom selon le temps (court, moyen et long terme) et ont davantage intégré l'évaluation à l'apprentissage. Ils distinguent les concepts de *maîtrise* (connaissance et compréhension), de *transfert* (application et analyse) et d'*expression* (capacités plus complexes comme la synthèse et l'évaluation) (Tagliante, 2005, p. 26-27). Le concept de *maîtrise* s'attardant davantage à des connaissances précises et à des réponses prévisibles de type choix multiples, cette catégorisation est moins pertinente que les deux autres par rapport à l'évaluation de compétences complexes, comme la C1 et la C3 en espagnol L3 (voir le même tableau en annexe B).

2.6 Objectif

Toute interrogation par rapport à l'évaluation ne pouvant être répondue par un seul essai, en cohérence avec la question à l'origine du présent essai, ce dernier se concentrera sur l'objectif général suivant :

- Réaliser une démarche de réflexion professionnelle dans le but de développer la compétence professionnelle en matière d'évaluation afin de réduire l'importance de ma subjectivité en évaluation de l'aspect oral des compétences disciplinaires 1 et 3 en espagnol L3.

En lien, les objectifs spécifiques s'énoncent comme suit :

- Identifier les perceptions de l'enseignante en contexte d'évaluation de l'oral en espagnol L3;
- Analyser deux grilles d'évaluation de l'oral;
- Dégager des pistes d'amélioration eu égard à la démarche évaluative de l'enseignante.

Chapitre 3

Méthodologie

Le présent chapitre présentera d'abord le contexte de réalisation d'une intervention en évaluation des apprentissages dans des classes d'espagnol L3 en portant une attention particulière à la situation d'évaluation et aux instruments d'évaluation retenus pour la collecte de données auprès d'élèves du 2^e cycle du secondaire. Ensuite, les stratégies et moyens utilisés pour la cueillette d'informations seront précisés. Enfin, la démarche de réflexion professionnelle mise en place afin d'atteindre l'objectif du présent essai sera exposée.

3.1 Description de l'intervention

Compte tenu du peu d'heures-contact avec les élèves, l'intervention s'est étalée sur deux années scolaires, soit de septembre 2015 à juin 2017. Puisque le sujet de cet essai se base sur la perception et le contrôle de la subjectivité propre à l'enseignant lors de l'évaluation des performances de ses élèves, l'intervention ne s'est pas réalisée auprès des élèves de l'enseignante-associée du stage II. Le lien entre ceux-ci et l'enseignante-stagiaire n'était pas le même que celui qu'elle avait avec ses propres élèves en espagnol. Aussi, puisque le présent essai traite des influences non-souhaitables reliées à la subjectivité de l'enseignant en matière d'évaluation, il s'avérait plus pertinent de sélectionner un groupe d'élèves avec lesquels l'enseignante avait plus d'affinités et dont elle connaissait bien le potentiel.

3.1.1 Les participants

De septembre 2015 à juin 2016, les informations recueillies étaient des évaluations de performances orales des élèves du groupe d'espagnol avancé 3 (14 élèves d'environ 15 ans). Cette année-là, il y avait un cours-cycle d'espagnol, soit une période de 75 minutes par cycle de 9 jours, qui avait lieu à la dernière période de la journée.

L'année suivante (2016-2017), les données recueillies étaient des évaluations de performances orales des élèves du nouveau groupe d'espagnol avancé 3, qui était constitué de 12 des élèves du groupe d'espagnol avancé 2 de l'année précédente. La moyenne d'âge de ce groupe était aussi de 15 ans. Les cours d'espagnol se donnaient à raison de deux périodes de 75 minutes par cycle de 9 jours. Ils avaient lieu soit lors de la période précédant le dîner, soit durant celle d'après. Les 15 premières minutes des cours de l'après-midi étaient dédiées à la lecture, ce qui était obligatoire pour tout le collège, élèves et enseignants inclus.

Pour les besoins du présent essai, une seule situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE), qui s'est déroulée en trois temps, a été retenue à des fins d'analyse plus en profondeur. Il s'agit de la SAE de la création du projet final en espagnol 3. Bien que ce projet ait été réalisé à deux reprises durant deux années consécutives dans deux groupes différents, seul le groupe de l'année scolaire 2015-2016 (14 élèves) sera retenu puisque c'est le groupe avec lequel l'enseignante a un plus grand attachement émotif, donc un plus grand risque de laisser beaucoup de place à sa subjectivité en matière d'évaluation.

3.1.2 La situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) retenue pour l'intervention

Dans la classe d'espagnol 3 - profil Vision, deux projets d'envergure couvrent les apprentissages de la 3^e étape. Le premier est en lien avec la lecture d'un roman et le second exige des élèves qu'ils fassent une recherche et mettent en pratique tout ce qu'ils ont appris pendant leur parcours en espagnol L3 à travers un plan d'aide humanitaire à un pays

hispanophone en difficulté. C'est ce deuxième projet qui a été retenu dans le cadre de cet essai à des fins d'examen plus approfondi des techniques d'évaluation de l'enseignante. Les techniques d'évaluation retenues concernent notamment les fonctions de soutien et de reconnaissance du développement des compétences C1 et C3 en espagnol L3 des élèves. En somme, ce projet nécessite un travail en équipe. Les élèves choisissent un problème réel qui affecte un pays hispanophone et ils le décrivent. Ensuite, ils créent un plan d'aide réaliste et en expliquent l'application et les conséquences positives probables dudit plan d'aide pour le pays en question. Ce projet se réalise en classe et à la maison. La SAE proposée correspond au projet final du cours d'espagnol et compte au bulletin de troisième étape dans deux des trois compétences, soit l'interaction orale (C1) et la production (C3), autant orale qu'écrite. Le document descriptif du travail à faire, incluant les critères d'évaluation, a été expliqué en détail en classe puis remis aux élèves. Il se trouve en annexe C du présent essai.

En ce qui a trait à la C1, les interactions des apprenants sont évaluées à des fins de soutien de l'apprentissage tout au long du développement du projet et une fois à des fins de reconnaissance du développement de la compétence. Une grille maison, c'est-à-dire une grille confectionnée par l'enseignante pour s'adapter aux exigences de la SAE, est utilisée à cet effet. L'annexe D représente une traduction française de la grille remise aux élèves (qui était en espagnol) afin de faciliter son analyse pour le présent essai. En ce qui a trait à la C3, pour les besoins du présent essai et bien que la production écrite ait aussi été évaluée, seule la production orale extensive est retenue. Il s'agit de la présentation orale du plan d'aide qui a eu lieu lors de l'avant-dernier cours de l'année. Une autre grille maison est utilisée pour évaluer cette performance de la C3; sa traduction se trouve en annexe E. Les deux grilles d'évaluation susmentionnées sont présentées sommairement dans la section 3.2.1 et seront analysées au chapitre 4.

3.1.3 Contexte de réalisation de l'intervention

En ce qui concerne la C1 évaluée en cours d'étape, l'enseignante circulait entre les équipes de travail pour à la fois aider les élèves (fonction de soutien à l'apprentissage) et les évaluer (fonction de reconnaissance du développement de la compétence) à l'aide de la grille descriptive maison (voir annexe D). En fin d'étape, l'enseignante a procédé à l'évaluation des performances des élèves; il s'agissait là de l'évaluation certificative (fonction de reconnaissance du développement) de l'aspect oral de la C3, qui avait lieu lors des présentations finales du projet. Pour ce faire, l'enseignante utilisait la grille d'évaluation qu'elle avait créée et qui avait été remise aux élèves avec le document explicatif du projet (Annexe C). Puisque l'enseignante n'était pas expérimentée pour évaluer des performances orales, elle a fait appel à l'évaluation en différée. Tagliante (2005) présente cette méthode dans *L'évaluation et le cadre européen commun* comme une solution efficace pour pallier au manque d'expérience. Ainsi, l'enseignante enregistrait les performances orales pour les évaluer de façon plus précise, à tête reposée. De par son peu d'expérience en évaluation, l'enseignante ne se sentait pas à l'aise de donner une note finale à ses élèves en n'ayant entendu leur performance qu'une seule fois. Il est certain que des éléments démontrant leur niveau de maîtrise de la compétence pouvaient lui échapper, comme lors d'une intervention auprès d'un public bruyant, par exemple. Dans ce cas, Tagliante (2005) suggère d'avoir recours à la technologie pour se faciliter la tâche. De plus, conserver des traces des performances orales des élèves et des perceptions de l'enseignante au moment d'exercer son jugement professionnel peut être une bonne façon de procéder selon Lafontaine et LeCunff (2006, p. 88) pour « suivre le développement des compétences des élèves ». À cet effet, l'enseignante prenait des notes au plomb quant à ses impressions générales des performances individuelles de ses élèves et de leur non-verbal durant celles-ci, ce qu'elle ne pouvait pas juger en réécoutant les enregistrements. Par la suite, pour ce qui est des critères d'évaluation plus précis, l'enseignante prenait le temps de relire les descripteurs de la grille d'évaluation et d'écouter la performance de ses élèves plus attentivement.

3.2 La cueillette d'informations

Pour la cueillette auprès des élèves, l'enseignante a pris des notes sur papier au moment des situations d'évaluation de la C1 (interactions formelles et informelles) et a enregistré les performances lors des productions orales (C3, à la fin de la SAE). Les commentaires écrits par l'enseignante ne suivaient pas de critères précis, mais traitaient surtout des aspects non-verbaux d'un échange oral et des erreurs linguistiques souvent répétées. Les rétroactions écrites ont été remises aux élèves et ne peuvent donc pas être fournies comme données brutes pour le présent essai. Toutefois, un tableau résumé des résultats pour chacune des évaluations se trouve en annexes F et G.

Pour ce qui est de la collecte d'informations auprès de l'enseignante, cette dernière a également enregistré ses propres réactions lors de la réécoute et de l'évaluation des performances de ses élèves. Des extraits précis de ces commentaires par rapport aux performances des élèves ont également été utilisés à des fins d'analyse. Les données brutes du journal de bord de l'enseignante seront fournies sur demande.

3.2.1 Les grilles utilisées pour la collecte de données

Concernant les outils d'évaluation des performances, l'enseignante s'est servie de grilles d'évaluation maison, créées par elle-même ou inspirées et adaptées de celles de ses collègues d'anglais (voir annexes D et E) pour rencontrer à la fois les critères de la SAE et les exigences de l'enseignante. Ces grilles étaient plus générales lors des interactions orales (C1) et plus spécifiques et détaillées lors de la production orale extensive finale (C3). Tel que présenté en annexes, ces grilles évaluaient à la fois la capacité générale des élèves à transmettre un message (partage d'informations) et leur précision grammaticale (qualité de l'espagnol, syntaxe, vocabulaire et concordance de temps). Une comparaison sera également effectuée entre les critères d'évaluation utilisés dans ces grilles et ceux

établis par le Ministère dans le *Cadre d'évaluation des apprentissages en espagnol au 2^e cycle du secondaire* (MELS, 2011).

Pour ce qui a trait à l'analyse des grilles d'évaluation maison, afin d'assurer un certain contrôle de sa subjectivité pour évaluer ses propres grilles d'évaluation, l'enseignante a utilisé un autre outil, soit une liste de vérification (voir annexe H). Cette liste contient les critères définissant un bon outil d'évaluation qui ont été retenus au chapitre 2 ainsi que les critères ministériels pour chacune des compétences (C1 et C3).

3.3 La démarche d'analyse des résultats et du retour critique

À titre de démarche d'analyse, l'enseignante présentera d'abord en détail la situation d'évaluation choisie. Ensuite, elle décrira ses propres perceptions lors de ladite SAE afin de bien mettre en exergue sa subjectivité. Puis, elle se servira de la démarche d'évaluation de la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003, p. 32-35) comme étapes pour la classification et l'analyse des données recueillies, soit : la planification, la prise d'informations et son interprétation, le jugement et la décision-action. Finalement, elle dégagera des pistes d'amélioration en lien avec le contexte d'évaluation et les outils utilisés.

L'enseignante analysera également les deux grilles d'évaluation de façon indépendante selon les critères qui sont considérés comme distinguant un bon outil d'évaluation d'un moins bon ou d'un mauvais. Elle utilisera la taxonomie de Bloom (1969) et la trilogie de De Landsheere et De Landsheere (1984) (voir annexe B) pour analyser la formulation des échelles descriptives et s'assurera que les outils respectent les critères de *practicability* de Brown et Abeywickrama (2010) et celui de justesse de Bercier-Larivière et Forgette-Giroux (1999). Finalement, elle analysera les grilles d'évaluation utilisées à la lumière des balises et des exigences ministérielles du CEA (MELS, 2011) en matière d'évaluation des compétences C1 et C3 en espagnol L3.

Prendre en compte les résultats obtenus en analysant les performances des élèves, les commentaires de l'évaluatrice et les outils d'évaluation, permettra de rencontrer l'objectif de l'essai et d'identifier des pistes de solutions permettant d'améliorer les compétences professionnelles de l'enseignante, tout particulièrement la CP5.

Chapitre 4

Résultats et analyse de l'intervention

Le présent chapitre présentera les perceptions de l'enseignante par rapport à l'évaluation de l'aspect oral des C1 et C3 en espagnol, autant en interaction qu'en production extensive. Une analyse critique desdites perceptions et des grilles d'évaluation utilisées sera aussi présentée. Pour que cette analyse soit structurée, elle suivra les différentes étapes de la démarche d'évaluation préconisée dans la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003), soit la planification de l'évaluation, la prise d'information et son interprétation, le jugement et la décision-action. Il importe de noter que, tel que précisé dans la PEA, la démarche évaluative est un processus plus itératif que séquentiel (MEQ, 2003 p. 32).

4.1 Perceptions de l'enseignante et analyse de la situation professionnelle vécue

La première section du présent chapitre débutera avec une description des perceptions de l'enseignante lors de l'évaluation de l'aspect oral des compétences 1 et 3 de ses élèves de troisième secondaire dans le cadre du projet final en espagnol. Cette description ainsi que l'analyse des perceptions mettront en exergue la subjectivité de l'enseignante-évaluatrice et sa démarche pour améliorer ses CP, surtout celle en évaluation (CP5).

4.1.1 Lors de la planification de l'évaluation

L'évaluation de la SAE retenue a été planifiée dès le début de l'année scolaire. Le thème du plan d'aide humanitaire a été choisi lorsque l'enseignante a entendu parler du

voyage humanitaire au Nicaragua que les élèves de cinquième secondaire faisaient cette année-là. L'enseignante avait l'intention d'évaluer les compétences disciplinaires 1 et 3 de ses élèves avec un projet intégrateur pour compléter leur formation en espagnol, un projet dans lequel ils pourraient démontrer tout ce qu'ils auraient appris et maîtrisé par rapport à la L3 et ses cultures. Ce projet, divisé en quatre étapes (recherche, partage, rédaction, présentation), serait évalué à des fins de reconnaissance du niveau de développement des compétences disciplinaires (MEQ, 2003) à trois moments différents: 1) en interaction (C1), lors du partage des informations recueillies; 2) en production écrite (C3), lors de la remise; et 3) en production orale (C3), lors de la présentation du plan d'aide humanitaire au reste de la classe. Il s'agit d'un projet d'envergure; il importe donc de bien planifier chacune des étapes et chacune des évaluations. Ce projet n'ayant jamais été réalisé par les élèves des années précédentes, il n'existait pas d'outils d'évaluation disponibles parmi lesquels choisir. Ainsi, l'enseignante a créé des grilles descriptives *maison* en fonction des objectifs du projet et en s'assurant de pouvoir donner à ses élèves une rétroaction constructive pour que ceux-ci puissent poursuivre le développement de leurs compétences en espagnol L3, même si aucun cours d'espagnol ne faisait partie de leur cursus scolaire d'ici la fin de leur secondaire.

C'est ici que se trouve la première inadéquation de l'enseignante. Comme il s'agissait d'un projet final de fin de parcours en espagnol réalisé au secondaire et menant au bulletin de fin d'année, l'objectif de l'évaluation n'était pas à des fins de soutien, mais plutôt dans un but de certification des acquis. L'enseignante désirait continuer de fournir une rétroaction et sa volonté était davantage axée sur le potentiel de développement de ses élèves plutôt que sur leurs acquis, ce qui n'entre pas dans cette fonction de l'évaluation. Tenir compte du potentiel de ses élèves a influencé son évaluation, ce qui n'aurait pas eu lieu d'être si elle s'était seulement attardée à la fonction adéquate de l'évaluation. Certes, le peu d'heures-contacts faisait pencher l'enseignante vers un besoin constant de donner une rétroaction constructive à ses élèves (« On ne cesse jamais de s'améliorer! » - rétroaction fréquente de l'enseignante), et bien que toute évaluation se doit d'avoir une certaine portée formative, le temps était venu de juger des compétences acquises des

apprenants et non de leur potentiel de développement. Qui plus est, étant donné qu'il s'agissait de leur dernière évaluation, les élèves n'étaient pas vraiment réceptifs à la rétroaction : seule la note les intéressait. Toutefois, selon Scallon (2004), les grilles descriptives restent un bon choix pour rendre un jugement final juste puisque celles-ci permettent à un enseignant de réduire la trop grande part de subjectivité qui pourrait influencer son jugement sur la performance d'un élève. Ainsi, la centration sur la fonction formative de l'évaluation pourrait être rattrapée avec un outil approprié.

4.1.2 Lors de la prise d'information et de son interprétation

La collecte d'information concernant le développement de l'aspect oral des C1 et C3 des élèves de troisième secondaire s'est faite à des fins de reconnaissance (évaluation certificative) à deux moments spécifiques du projet. L'interaction (C1) a été évaluée lors de l'activité *partage des experts* – soit le cours suivant la recherche – et lors de la production extensive (C3), qui a été évaluée lors de la présentation du plan d'aide au reste de la classe.

Lors du partage des experts, l'enseignante a relevé plusieurs éléments dans son journal de bord et sur les grilles d'évaluation remises aux élèves. Tout d'abord, tous les élèves ne semblaient pas avoir fait la recherche préalable à la tâche de partage exigée. Cela faisait en sorte que certaines conversations étaient moins fluides que d'autres. Par contre, étonnamment, un élève qui n'avait visiblement pas de contenu à partager participait tout de même bien aux échanges ("*Fake it 'till you make it.*" – un commentaire se retrouvant dans le journal de bord de l'enseignante). Les membres d'une autre équipe avaient imprimé leurs informations en plusieurs copies et lisaient ou prenaient des notes écrites au lieu d'échanger oralement. L'objectif de partage d'informations comme tel a été comblé et les élèves ont pu avancer leur projet, mais pas celui d'interagir en espagnol. L'enseignante a dû intervenir, mais elle s'est ensuite questionnée à savoir si elle avait bien fait ou non (« Je sais qu'ils sont capables de parler. Ils veulent juste rentabiliser leur temps

pour avancer le travail en classe. En anglais, les profs n'interviennent pas lors des interactions évaluées. Mais je ne suis pas pour leur mettre zéro alors que je sais qu'ils valent plus! »). Dans cet extrait du journal de bord de l'enseignante, on remarque que celle-ci tend à considérer encore une fois le potentiel des élèves dans l'évaluation, ce qui tient de sa subjectivité, plutôt que de se fier seulement à leur performance dans la SAE. Toutefois, comme le mentionne Tagliante (2005, p. 58), évaluer une performance « exige que l'apprenant produise un échantillon de discours ». Ainsi, pour avoir quelque chose à juger, l'enseignante a choisi d'intervenir. Afin de prévenir la récurrence de ce type de problèmes, il reviendrait à l'enseignante de préciser davantage l'importance du partage oral lors de l'explication de l'activité. Ceci permettrait de mieux préparer les élèves à la tâche évaluative. Finalement, le dernier point méritant d'être soulevé relève d'une inquiétude de l'enseignante par rapport au fait que peu d'élèves aient utilisé les temps verbaux exigés par l'enseignante et précisés dans la grille d'évaluation (Annexe D, critère n°3) pour partager leurs informations et avancer leur projet. « Quasiment personne n'utilise la structure d'hypothèse ! Je ne peux pas évaluer ce que je n'entends pas ! Zut ! » Cet extrait du journal de bord de l'enseignante montre sa frustration par rapport à la stratégie d'évitement de ses élèves, ce qui peut influencer une évaluation de façon non souhaitable. Toutefois, le fait que ceux-ci aient utilisé d'autres temps verbaux pour s'exprimer ne démontre pas nécessairement la non-compétence des apprenants par rapport à un élément grammatical précis, mais peut plutôt montrer que ceux-ci savent assez bien manipuler la L3 pour s'exprimer et communiquer leur message. Tel que discuté avec son superviseur de stage II, il reviendrait donc à l'enseignante de modifier sa tâche pour que cette dernière exige, par elle-même, l'utilisation de la structure désirée.

L'avant-dernier cours d'espagnol de l'année scolaire, quant à lui, était consacré aux présentations orales des plans d'aide humanitaire. Ces plans ont été présentés devant l'enseignante et les camarades de classes qui jouaient le rôle d'investisseurs ou de politiciens. Ces performances ont été enregistrées et écoutées de nouveau pour être évaluées à tête reposée.

Lors des présentations en classe, l'enseignante a également pris des notes sur ses impressions concernant les performances, notes qu'elle a inscrites sur les grilles d'évaluation remises à ses élèves. Parmi celles-ci, il y a « beau PPT » ou « PPT complet » qui reviennent à quelques reprises. Elle a également souligné lorsque les élèves dépendaient beaucoup de leurs notes pour s'exprimer : « lecture », « se cherche », « ne sait pas son texte / ne comprend pas ce qu'il dit ». Ces éléments lui permettaient de juger de la fluidité de ses élèves (Annexe E, critère n°2). Finalement, les derniers commentaires notés lors des performances concernent la présence ou l'absence d'hésitations ou encore l'autocorrection des élèves dans leur prononciation ou leur grammaire: « Tu t'autocorriges ! Excellent ! ». La première série de commentaires (en lien avec le PPT) font davantage référence au travail fait antérieurement ou à la préparation de la présentation qu'à cette dernière en tant que telle. Certes, « l'utilisation adéquate d'éléments médiatiques » (MELS, 2011) est pertinente lors de l'évaluation de la compétence d'un élève en production, mais elle ne devrait pas avoir trop de poids quant à la note globale octroyée à ladite présentation. Les deux séries suivantes de commentaires sont reliées à l'aspect *fluidité* d'un discours oral qui est, quant à lui, un critère important en évaluation de l'aspect oral des compétences en L3. Pour évaluer cet aspect, l'enseignante s'est basée sur des éléments observables pour l'évaluer (la lecture, les hésitations) plutôt que sur ses impressions par rapport au potentiel des élèves, ce qui réduit une part de sa subjectivité. Finalement, le dernier point soulevé, l'autocorrection, est perçu positivement par l'enseignante. Malgré que l'autocorrection fasse ressortir une erreur commise par l'apprenant, cette stratégie démontre aussi la capacité de ce dernier à reconnaître l'erreur commise et à la rectifier. Par ailleurs, que ce soit en contexte formatif ou certificatif, ce genre de remarque est valorisant pour l'apprenant. C'est pour ces raisons que l'enseignante a choisi de donner de la valeur à la correction plutôt qu'à l'erreur dans son évaluation, c'est-à-dire qu'elle n'a pas fait perdre de points à l'élève pour l'erreur commise.

Lors de l'écoute des enregistrements, l'enseignante s'est basée sur la grille maison (Annexe E) pour évaluer les performances des élèves. De façon générale, le premier critère

(contenu informatif) a été bien réussi. Les commentaires « bon contenu » ou « explications claires » se retrouvent à plusieurs reprises dans les notes de l'enseignante. Tous les élèves se sont situés quelque part entre les deux échelons les plus élevés de la grille d'évaluation, soit entre 10 et 14 points sur 14. Ainsi, les élèves s'étaient somme toute bien préparés et sont parvenus à transmettre leurs informations de façon adéquate et ce, dans le style de présentation exigée (la conférence). Pour ce qui est du second critère (prononciation, fluidité et clarté), l'enseignante a été plus que satisfaite des performances de ses élèves. Le tiers de ses élèves ont obtenu une note parfaite pour ce critère (15/15) et le deux tiers restant se situait encore une fois entre les deux échelons les plus élevés. Les raisons pour lesquelles les élèves ont perdu des points à cet endroit est pour les quelques oublis de -s finaux ou la prononciation de -s comme un -z. Il faut dire que ces élèves ont débuté leur apprentissage de la langue espagnole à la maternelle. Ils ont eu près de 10 ans pour améliorer leur prononciation. Il n'est donc pas surprenant qu'il ait obtenu des résultats si élevés pour cet élément. Là où le bât a blessé, c'est au troisième critère, celui sur la syntaxe, le vocabulaire et la concordance des verbes. Une seule élève s'est mérité une note parfaite et ce, puisqu'elle s'était autocorrigée. Six élèves de la classe se situaient entre les deux échelons les plus élevés, quatre autres ont obtenu 14/20 et le reste de la classe ont mérité 12 ou 13 sur 20. Le commentaire le plus souvent relevé est le suivant: « inversion 1ère et 3e personne du singulier au *pretérito* ». Finalement, pour ce qui est du dernier critère d'évaluation (expression, originalité, durée), une seule équipe a fait une excellente présentation et ce, dans les temps demandés et a ainsi reçu la note maximale de 6/6. Pour les autres élèves, l'enseignante a dû faire des compromis entre ses échelons. Aucun d'entre eux n'a parlé un minimum de 2 minutes (échelon 0), mais ils ont tous fait de bonnes (échelon 3) voire d'excellentes (échelon 6) présentations. L'enseignante a donc surligné les mots pertinents sur la grille selon le cas et a donné une note approximative de la valeur résultante. Sur ce dernier point, il est évident que la situation devant laquelle l'enseignante s'est retrouvée a suscité une grande part de subjectivité. L'utilisation de « bonne » et « excellente » comme descripteur d'échelon est, à cet effet, plutôt subjectif. Une section

entière sera consacrée à cet effet à l'analyse de l'outil d'évaluation utilisé plus loin dans ce chapitre.

4.1.3 Lors du jugement

Tel que mentionné dans La Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003), l'étape du *jugement* dans le processus d'évaluation peut se réaliser pendant les deux étapes précédentes, puisqu'il est « en filigrane tout au long de l'évaluation » (MEQ, 2003, p. 34) et permet à l'enseignant-évaluateur de prendre des décisions. Ainsi, c'est en identifiant les objectifs d'apprentissage de la SAE que l'enseignante a planifié utiliser une grille descriptive pour la compétence *Interaction* (C1) et une autre pour l'aspect oral de la compétence *Production* (C3). Par la suite, à l'aide des informations recueillies lors des performances des élèves et grâce à aux grilles d'évaluation (une spécifique pour chacune des compétences), l'enseignante a évalué le niveau de développement des compétences atteint par chacun et leur a attribué une note.

Cependant, il serait possible d'affirmer que cette étape du processus évaluatif – le jugement – en est une qui ne se termine jamais. En effet, même plus d'un an après la remise des bulletins finaux des élèves retenus pour le présent essai, l'enseignante réfléchit encore et s'interroge toujours sur certains points. Parmi ceux-ci se retrouvent : l'évaluation ou non de la stratégie d'évitement par rapport à une structure grammaticale plus complexe, d'autant plus que cette stratégie d'apprentissage n'est pas enseignée; et la concordance entre ses grilles maison, les critères ministériels et la compétence réelle des apprenants. Le deuxième point est celui retenu pour la suite de l'essai. Selon l'expérience de l'enseignante, il est difficile de s'assurer qu'un outil d'évaluation soit à la fois juste et facile d'utilisation, corresponde en tous points aux critères ministériels et reflète réellement la compétence des élèves, surtout lorsque ceux-ci n'ont pas atteint le niveau préalable au niveau qui leur est enseigné (ex : des élèves de secondaire 2 à qui on enseigne le programme de cinquième secondaire, comme ce fut le cas pour la situation problématique

initiale du présent essai). Pour tenter de résoudre ce problème, il importe de s'approprier les critères ministériels quant à l'évaluation des C1 et C3 en espagnol. Une analyse des deux outils d'évaluation utilisés pour l'évaluation de la SAE se trouve à cet effet à la section 4.2 du présent chapitre.

4.1.4 Lors de la décision-action

Puisque les deux moments d'évaluation choisis pour le présent essai ont pour fin la certification des élèves, l'étape décisionnelle du processus évaluatif est des plus importantes. En effet, les performances des élèves dans ce projet valant pour près de 50 % des compétences 1 et 3 de la troisième étape (le reste de la pondération ayant été divisée sur les autres activités au courant de l'étape), il est crucial que le jugement rendu soit juste et reflète bel et bien le niveau de compétence acquis par les élèves. Les décisions qu'un enseignant-évaluateur doit prendre en contexte d'interaction se font très rapidement. Un exemple a été relevé plus haut lorsque l'enseignante, voulant donner une note représentative de la compétence de ses élèves, a pris la décision d'intervenir pour susciter un échange entre ceux-ci. En contexte de production, surtout si les performances sont enregistrées, l'enseignant-évaluateur peut prendre son temps avant d'émettre son jugement et de rendre une décision quant à la valeur desdites performances. Malgré tout, comme le montre le journal de bord de l'enseignante, il est difficile, surtout en début de carrière, d'être certain à 100 % du jugement rendu. C'est pourquoi il est primordial d'avoir des traces, comme les enregistrements et les commentaires écrits sur les grilles pour appuyer la décision.

4.2 Analyse des grilles d'évaluation utilisées

La présente section s'attardera à l'analyse des deux grilles maison utilisées dans le

cadre de la SAE présentée. L'analyse se fera à l'aide des qualités d'un *bon outil* d'évaluation retenues au chapitre 2 et des taxonomies de Bloom (1969) et de De Landsheere et De Landsheere (1984). De plus, une comparaison des critères d'évaluation utilisés dans ces grilles se fera avec les critères ministériels du Cadre d'évaluation des apprentissages de l'espagnol, langue tierce, 2e cycle du secondaire (MELS, 2011), autant en interaction (C1) qu'en production extensive (C3).

4.2.1 La grille maison pour l'évaluation de l'interaction (C1)

La grille descriptive utilisée à des fins de reconnaissance du développement de la C1 chez les élèves du 2^e cycle du secondaire comportait les trois critères suivants : la préparation, la participation et la qualité de l'espagnol (Annexe D). Selon l'expérience de l'enseignante, cette grille descriptive élaborée pour la partie interactive du projet intégrateur respectait la première caractéristique d'un bon outil d'évaluation, soit sa *practicability* (Brown & Abeywickrama, 2010). En effet, puisqu'elle avait elle-même conçu cette grille, elle en connaissait bien les critères et les échelons et a aisément pu encercler les chiffres ou surligner les passages de la description pertinents pour chacune des performances. Elle s'est également laissé des espaces pour écrire des commentaires ou noter des extraits, ce qui rend son outil des plus pratiques pour justifier son jugement et donner une rétroaction adéquate.

Par rapport à la qualité de *justesse*, celle-ci demande qu'un instrument ne fasse pas abstraction du contexte d'évaluation, donne la liberté nécessaire à l'évaluateur d'exprimer son jugement tout en l'encadrant, reflète bien les forces et les faiblesses de l'apprenant, et soit cohérent avec la tâche évaluative et les apprentissages faits en classe (Bercier-Larivière & Forgette-Giroux, 1999). Après analyse, il apparaît que la grille descriptive de l'enseignante n'est pas des plus transparentes quant à l'objectif visé par la tâche. Certes, un des critères est en lien avec l'échange et la participation (interaction), mais il a autant de poids que la préparation préalable à l'échange et vaut la moitié moins de points que le

critère portant sur les éléments grammaticaux. Les critères étant des indicateurs de la compétence, ceux-ci devraient avoir une pondération semblable ou, du moins, que celle-ci soit en cohérence avec l'importance des critères. Toutefois, ce n'est pas le cas pour cette grille. Premièrement, l'enseignante a choisi d'accorder plus d'importance à la qualité de la langue qu'aux autres critères. Il s'agissait là d'un choix non argumenté de sa part. Deuxièmement, et tel qu'il a été noté lors de la collecte d'informations, la préparation à une interaction n'est pas garante de sa réussite. Ainsi, ce critère ne devrait pas faire partie de la grille d'évaluation de la C1 ou, à tout le moins, il devrait avoir une pondération moindre. Troisièmement, puisque les deux autres critères – *participation* et *qualité de l'espagnol* – démontrent la compétence des élèves en interaction, ils devraient avoir le même poids. Enfin, les critères et la structure de la grille choisis par l'enseignante semblent bien correspondre aux autres caractéristiques de la qualité de *justesse*. En effet, la grille semble rendre un portrait juste de la compétence des élèves, elle laisse la place pour le jugement et ses critères sont liés à ce qui a été travaillé en classe. De façon à pallier les lacunes soulignées précédemment, il suffirait de rendre plus évidente la tâche évaluative dans l'instrument d'évaluation en formulant un critère lié spécifiquement à l'objectif de l'exercice demandé et en modifiant la pondération pour que l'outil soit qualifié de juste.

Finalement, le dernier point d'analyse se rapporte aux taxonomies de Bloom et de De Landsheere et De Landsheere (Annexe B). Ces taxonomies s'attardent principalement à la catégorisation et à la formulation des critères d'évaluation et exigent que la description de chacun des échelons soit opérationnelle, c'est-à-dire qu'elle corresponde à des éléments observables, comme un verbe d'action. Selon les objectifs souhaités par l'enseignante avec cette partie de la SAE (le partage des informations trouvées et l'élaboration d'idées pour le développement du plan d'aide humanitaire), les critères devraient se trouver dans les catégories des capacités intellectuelles intermédiaires (transfert) ou supérieures (expression) de De Landsheere et De Landsheere (1984). Les verbes utilisés devraient également référer à des niveaux d'application, d'analyse ou de synthèse, pour reprendre la catégorisation de Bloom (1969) (voir annexe B). Or, les verbes utilisés dans la grille ne respectent pas toutes les recommandations de ces auteurs. En effet, *préparer*, *avoir* et

écouter ne sont pas des verbes observables. Quant à *participer* et *échanger*, bien qu'ils soient observables et semblent se rapprocher de la catégorie *Synthèse* de Bloom, ils ne sont pas très précis par rapport à la tâche demandée. Seul *utiliser* est un terme clair, observable et de l'ordre de *l'application*. Ainsi, une reformulation de deux critères sur trois ainsi que des descriptions sous les échelons de leur échelle respective permettrait d'améliorer grandement l'outil d'évaluation confectionné par l'enseignante.

En se basant sur le Cadre d'évaluation des apprentissages de l'espagnol (MELS, 2011), les deux critères ministériels considérés pour une note au bulletin pour la C1 *Interagir en espagnol* concernent l'« efficacité de la communication d'idées liées aux propos de l'interlocuteur » et l'« efficacité de l'application des conventions linguistiques et de la communication » (MELS, 2011, p. 4). En ce qui a trait au premier critère d'évaluation de la C1, le Ministère propose six éléments en favorisant la compréhension, soient :

1. le recours à des réactions verbales et non verbales;
2. l'adaptation du message en fonction de l'interlocuteur et du contexte;
3. l'apport d'idées lors de l'échange;
4. la cohérence et la pertinence du message;
5. l'engagement dans l'interaction;
6. l'aisance à transmettre le message.

Pour ce qui est du second critère, cinq éléments sont proposés par le MELS :

1. le respect de règles phonétiques;
2. la formulation de phrases respectant la syntaxe;
3. le respect de règles d'accord;
4. l'utilisation d'un vocabulaire lié au sujet ou à la situation;
5. le recours à des connaissances sociolinguistiques.

En observant la grille maison utilisée par l'enseignante (Annexe D), il est facile de constater que les critères d'évaluation formulés ne sont pas conformes à ceux du CEA. Le *critère 1 - Préparation*, par exemple, ne fait référence à aucun élément décrit par le Ministère, à part être nécessaire pour apporter des idées à une conversation. Par contre,

certaines paragraphes descriptifs incluent ou font référence à plusieurs éléments de compréhension suggérés par le MELS. Par exemple, le *critère 2 - Participation* et ses descripteurs réfèrent au premier critère ministériel – *Efficacité de la communication d'idées liées aux propos de l'interlocuteur* – et à tous ses sous-aspects, sauf le sixième. Le *critère 3 - Qualité de l'espagnol*, quant à lui, décrit bien le deuxième critère ministériel, à savoir *l'efficacité de l'application des conventions linguistiques et de la communication*. Ainsi, pour que la grille maison de l'enseignante soit en tout point conforme aux exigences ministérielles, il serait nécessaire de faire quelques modifications. Le critère concernant le travail préalable à l'échange devrait être retiré ou reformulé et un autre critère concernant l'aisance à s'exprimer et la prononciation devrait être ajouté. Finalement, il faudrait s'assurer que les nouvelles formulations soient conformes aux critères d'évaluation fournis par le CEA.

4.2.2 La grille maison pour l'évaluation de la production (C3)

La grille descriptive (Annexe E) utilisée pour l'évaluation de la présentation finale du projet comportait les critères suivants : 1) Contenu informatif; 2) Prononciation, fluidité, clarté; 3) Syntaxe, vocabulaire, concordance; et 4) Expression, originalité, durée. À nouveau selon l'expérience de l'enseignante, cette grille respectait la qualité de *practicability* de Brown et Abeywickrama (2010) et ce, encore une fois pour les mêmes raisons, soit le fait que l'enseignante connaissait bien sa grille et avait l'espace suffisant pour y laisser des traces de son évaluation. En ce qui a trait à la qualité de *justesse*, cette grille semble être plus juste, mais elle aurait aussi besoin de quelques améliorations pour l'être davantage. En effet, concernant la tâche demandée, les paragraphes descriptifs du premier critère précisent clairement que la présentation doit ressembler à une conférence professionnelle qui décrit en détail le plan d'aide humanitaire élaboré. La grille permet également à l'enseignante de laisser des commentaires spécifiques et elle encadre son jugement professionnel à l'aide d'échelons assez bien détaillés, sauf pour le dernier critère (*Expression, originalité, durée*). En effet, tel que mentionné dans la section 4.1.2, celui-ci

laisse beaucoup de place à la subjectivité de l'enseignante. Mal encadrée, la subjectivité pourrait influencer négativement le jugement de l'évaluatrice. Il serait donc nécessaire de reformuler le critère en question et de s'assurer que les adjectifs ou autres termes choisis le précise davantage afin qu'il encadre adéquatement la subjectivité de l'enseignante. Le point négatif de cette grille par rapport à la qualité de justesse en évaluation est qu'elle n'est pas assez précise quant aux apprentissages évalués lors de la performance. Le critère n° 3 – Syntaxe, vocabulaire, concordance – est effectivement plutôt vague et ses échelons ne spécifient aucun apprentissage concret. Ainsi, cette grille descriptive nécessiterait d'être peaufinée quant à la formulation de ce critère, ce qui permettrait, par le fait même, de rendre un portrait encore plus précis des forces et faiblesses de chacun des élèves par rapport aux conventions linguistiques de l'espagnol.

Concernant l'analyse de la grille maison du point de vue des taxonomies, force est de constater que les descriptions des échelons de chacun des critères d'évaluation n'ont pas été rédigés à l'aide de verbes d'action observables, tel que le recommandent Bloom (1969) et De Landsheere et De Landsheere (1984). Une reformulation des paragraphes descriptifs s'avèrerait donc nécessaire.

En comparant la grille maison de l'enseignante aux critères d'évaluation formulés dans le CEA (MELS, 2011), quelques différences émergent. En effet, les critères retenus par le Ministère pour la compétence de production (C3) lorsque les résultats apparaissent au bulletin sont les suivants:

1. la cohérence du texte;
2. l'efficacité de l'application des conventions linguistiques et de la communication.

Pour le critère de la cohérence textuelle, le Ministère propose les quatre sous-aspects suivants:

1. l'expression d'idées pertinentes et suffisantes;
2. l'organisation et l'enchaînement des idées;
3. le respect de la structure et des éléments propres au type de texte;
4. l'adaptation à la situation de communication.

En ce qui a trait au second critère, les quatre sous-aspects suivants sont présentés par le MELS :

1. l'utilisation d'un vocabulaire approprié au sujet;
2. l'application de règles d'accord, de syntaxe, d'orthographe d'usage et de ponctuation;
3. le respect des conventions liées à la production orales (dont la phonétique);
4. l'utilisation adéquate d'éléments médiatiques.

En se rapportant à la grille maison pour l'évaluation de l'aspect oral de la C3 – *Produire* (Annexe E), il est possible de comparer son premier critère (contenu informatif) à la cohérence textuelle présentée par le Ministère. Ainsi, le sous-aspect 1 est presque inscrit tel quel dans les échelons et les sous-aspects 3 et 4 sont implicitement inclus dans les paragraphes descriptifs par la phrase *Ressemble à une conférence*. Il est également possible d'inclure le dernier sous-aspect du second critère ministériel puisqu'une conférence professionnelle est normalement appuyée par un diaporama ou un autre type de support visuel. Ainsi, les PPT des élèves sont évalués dans le premier critère de la grille maison. Le deuxième critère de cette même grille correspond essentiellement au sous-aspect 3 du second critère ministériel. Ils sont presque synonymes. *L'organisation des idées* du Ministère correspond aux éléments *syntaxe* et *cohérence* du critère 3 de la grille de l'enseignante. Ce critère inclut également les sous-aspects 1, 2 et 3 du second critère ministériel, en faisant abstraction de l'orthographe d'usage puisque cette grille s'attarde à l'aspect oral de la compétence et non à son aspect écrit. Finalement, seul le dernier critère de la grille maison n'est pas réellement rattaché à un élément prescrit par le Ministère, sauf si la durée exigée d'une présentation peut faire partie de l'adaptation à la situation de communication. Ainsi, la grille maison que l'enseignante a utilisée pour l'évaluation de l'aspect oral de la C3 semble être conforme aux exigences ministérielles. Ses critères ne sont peut-être pas écrits de la même façon, mais ils reprennent les mêmes points. Il serait toutefois peut-être préférable de reformuler certains critères (critère n°1 – *Contenu informatif* et critère n°4 – *Expression, originalité et durée*) afin que ceux-ci rencontrent de

façon plus évidente à chacun des sous-aspects proposés par le Ministère et éviter ainsi toute ambiguïté.

4.2.3 Synthèse de l'analyse des deux grilles maison

À la suite de l'analyse approfondie des deux grilles maison utilisées dans le cadre de l'évaluation de la SAE finale en espagnol, troisième secondaire, il est possible de conclure qu'aucune des deux n'est parfaite. Chacune d'elles bénéficierait d'une certaine reformulation des critères afin d'être davantage conforme aux exigences ministérielles, aux qualités retenues d'un bon outil d'évaluation et aux spécificités des taxonomies de Bloom et de De Landsheere et De Landsheere. Au final, il apparaît que la seconde grille maison (celle créée pour la C3) est la meilleure puisqu'elle reprend les critères ministériels et requiert moins d'améliorations.

4.3 Pistes d'amélioration de la démarche d'évaluation et des outils

À titre de pistes d'amélioration concernant la démarche évaluative et la CP5 de l'enseignante, l'enseignante devrait planifier les évaluations selon la fonction évaluative et ne s'attarder qu'aux points importants de cette fonction. Par exemple, s'il s'agit de reconnaître les acquis des élèves par rapport à une compétence, l'enseignante ne devrait pas tenir compte du potentiel de ceux-ci, mais seulement de la performance qu'ils présentent. Cela réduirait grandement la part de sa subjectivité dans son évaluation.

Par rapport à ses stratégies d'évaluation et à la CP12, l'enseignante devrait continuer de conserver des traces des performances de ses élèves à l'aide des enregistrements et de son journal de bord. Cela lui permettrait, en effet, de faire abstraction de plusieurs influences non souhaitables qui nuisent à une évaluation juste (bruits ambiants, humeur du moment, etc.).

Pour ce qui est des outils et de la CP11 et comme présenté à la fin de l'analyse de chacune des grilles et dans la synthèse, les améliorations à faire consisteraient en une reformulation des critères et des échelons desdites grilles descriptives afin de rendre ceux-ci davantage conformes à ceux du Ministère. Travailler à l'amélioration des grilles d'évaluation est une façon de travailler au développement professionnel de l'enseignante, de chercher à être une meilleure évaluatrice. Au final, le choix de l'outil d'évaluation (la grille descriptive) s'est avéré être un bon choix pour l'évaluation de l'aspect oral des C1 et C3 en espagnol L3.

Chapitre 5

Synthèse critique et conclusion

Le chapitre 5 consiste en la conclusion du présent essai. Il présente la synthèse du travail et les limites de l'intervention accomplie par l'enseignante d'espagnol L3 dans le but d'améliorer sa pratique d'évaluation de l'aspect oral des C1 et C3. Une section dédiée au développement des compétences professionnelles et aux connaissances générées par l'intervention clôt le présent essai.

5.1 Synthèse

Cet essai tentait de résoudre le problème des influences non souhaitables liées à la subjectivité d'une enseignante d'espagnol L3 en début de carrière lorsque celle-ci évaluait l'aspect oral des compétences disciplinaires 1) *Interagir en espagnol* et 3) *Produire des textes variés en espagnol*. Pour ce faire, l'enseignante a recouru à une situation d'évaluation et d'apprentissage avec un groupe d'élèves de 3^e secondaire, dont l'évaluation s'est déroulée en trois temps. Le choix de cette SAE et de ce groupe s'est avéré judicieux. En effet, il a permis à l'enseignante d'amasser des informations à trois moments distincts et, à cause des caractéristiques de proximité et d'affinité entre les élèves et l'enseignante, cette dernière aurait pu laisser une place non négligeable à sa subjectivité au moment d'évaluer.

Afin de trouver des pistes de solution à sa problématique, l'enseignante a d'abord analysé ses propres perceptions lors de l'évaluation à l'aide d'enregistrements et de son journal de bord en suivant les étapes du processus d'évaluation. Elle a ensuite analysé les grilles maison dont elle s'était servi pour évaluer l'aspect oral des compétences 1 et 3 et

les a comparés aux exigences ministérielles et aux taxonomies de Bloom et de De Landsheere et De Landsheere. Ces stratégies ont su mettre de l'avant les faiblesses de l'enseignante en matière d'évaluation et elles ont montré ce que l'enseignante devrait mettre en place dans le but d'améliorer sa pratique. Il aurait été intéressant de faire la démarche également avec une autre SAE ou encore avec le groupe de l'année scolaire suivante afin d'en comparer les résultats et constater si, avec le temps, l'enseignante avait fait des changements dans ses méthodes et ses outils d'évaluation. Ceci constituerait donc la principale limite du présent essai.

5.2 Retour sur les compétences professionnelles ciblées

Cet essai aura permis à l'enseignante de s'approprier davantage les documents ministériels en matière d'évaluation et de revoir plus en profondeur les concepts s'y rattachant. Tel que précisé par les auteurs mentionnés dans l'essai, dont Romainville (2011), il n'est pas souhaitable d'exclure complètement la subjectivité de l'évaluation puisque celle-ci est essentielle à l'exercice du jugement professionnel de l'enseignant. Il importe toutefois de s'assurer que celle-ci ne prenne pas trop de place pour que l'évaluation reste juste. La démarche suivie dans cet essai (observation et analyse des perceptions et des outils) aura soutenu le développement de la compétence professionnelle en évaluation, tout comme celles liées à l'éthique et au développement professionnel en général. En effet, concernant le développement de la CP5, l'enseignante a su prendre conscience des changements qu'elle doit apporter à sa démarche évaluative et à la conception de ses grilles d'évaluation afin que celles-ci soient plus justes et davantage conformes aux critères ministériels. Concernant la CP12, le besoin de conserver des traces écrites de son jugement professionnel lors des évaluations et de baser davantage ces dernières sur les critères déterminés par le MELS s'est avéré essentiel afin de pouvoir affirmer que l'enseignante a évalué de façon éthique. Finalement, l'essai en soi s'inscrivait dans une démarche individuelle de développement professionnel (CP11) puisqu'il tentait

de résoudre un problème réel d'une enseignante en début de carrière et suscitait chez elle une réflexion sur sa pratique. Ainsi, en observant et en critiquant ses pratiques professionnelles d'évaluation dans le cadre de cet essai, l'enseignante a su poser un regard réflexif sur ces dernières et expérimenter des pistes de solution à son problème de subjectivité en évaluation.

En somme, cet essai aura permis à une enseignante d'espagnol L3 en début de carrière de constater ses forces, mais aussi ses lacunes en évaluation, toute comme la nécessité de prendre le temps de créer de meilleurs outils d'évaluation, faciles d'utilisation, justes et conformes aux exigences ministérielles. Les conclusions qui ont été tirées comme suite à l'analyse des perceptions et des outils d'évaluation permettront assurément à l'enseignante d'améliorer ses compétences professionnelles. Par ailleurs, cet essai pourra peut-être également servir de pistes de réflexion sur la démarche ou les routines évaluatives des enseignants de L2/L3, qu'ils soient à l'emploi depuis longtemps et souhaitent porter un regard réflexif sur leur pratique ou qu'ils soient nouveaux et se posent les mêmes questions.

De par cet essai, l'enseignante aura appris que, malgré tous les efforts déployés en ce sens, il est impossible et non souhaitable de mettre complètement de côté la subjectivité : elle est essentielle au jugement professionnel. Il importe seulement de trouver une bonne façon de l'encadrer. Les grilles descriptives sont d'excellents outils d'évaluation qui permettent cet encadrement et d'avoir ainsi une évaluation moins subjective, à condition que lesdites grilles soient construites en suivant les caractéristiques d'un bon outil d'évaluation, les taxonomies et les critères ministérielles.

Références

- Bercier-Larivière, M. & Forgette-Giroux, R. (1999). L'évaluation des apprentissages scolaires: une question de justesse. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 169-182.
- Bloom, B.C., et autres (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques : I. Domaine cognitif*, traduction de M. Lavallée, Montréal, QC : Éducation nouvelle.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. NY : Pearson Education.
- De Landsheere, G. & De Landsheere, V. (1984). *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Huot, A. (2002). L'art d'enseigner, c'est d'abord l'art de se taire... *Pédagogie collégiale*, 16 (1), 27-29.
- Lafontaine, L. & LeCunff, C. (2006). *Les représentations de l'enseignement de l'oral*. Les Publications Québec français, 141, 87-89.
- Laurier, M. (2014). *La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives*. Éducation et francophonie, 42(3), 31-49.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, QC : Guérin.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. 210 pages.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *La politique d'évaluation des apprentissages*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. 68 pages.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages - Espagnol, langue tierce*. Enseignement secondaire - 2e cycle. Québec, QC : Gouvernement du Québec. 7 pages.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Le programme de formation de l'école québécoise*. Espagnol, langue tierce - 2e cycle du secondaire. Québec, QC : Gouvernement du Québec. 49 pages.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Progression des apprentissages au secondaire : espagnol, langue tierce*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. 28 pages.
- Objectivité. (2008). Dans *Le Nouveau Petit Robert*. (p. 1719). Paris, France : Le Robert.

- Roegiers, X. (2000). Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelles, De Boeck Université.
- Romainville, M. (2011). Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, Vol. 27(2), 1-9.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent, QC : Éditions du Renouveau Pédagogique inc.
- Subjectif. (2008). Dans *Le Nouveau Petit Robert*. (p. 2445). Paris, France : Le Robert.
- Subjectivité. (2008). Dans *Le Nouveau Petit Robert*. (p. 2445). Paris, France : Le Robert.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE internationale.

Annexe A - Document descriptif du travail 1 - 2e secondaire (2 pages)

Proyecto de etapa 1 - Agencia de encuentros

Tienes que producir un anuncio para una agencia de encuentros. Tu anuncio tiene una parte escrita (*Producción*) y una parte oral (*Interacción*). La parte oral será la cita a ciegas con otra persona de la clase (o su personaje ficticio).

**Requisitos de la parte escrita:**

- Entre 125 y 175 palabras
- Doble espacio
- Presentación (de ti o de tu personaje ficticio): nombre, edad, ciudad, trabajo, gustos personales, hechos diversos e interesantes
- En presente del indicativo.
- Formulación de saludos y despedidas
- Presencia de conectores
- Descripción de tu pareja ideal.

| CRITERIOS | COMENTARIOS | PUNTOS |
|----------------------------------------------------|-------------|--------|
| 1. Estructura | | |
| a. Estructura del texto | | /2 |
| i. Formulación de saludos y despedidas | | /2 |
| ii. Se parece a un anuncio real | | |
| iii. Conectores | | /2 |
| b. Estructura de la frase (orden de palabras) | | /5 |
| 2. Vocabulario (elección de palabras - ortografía) | | /4 |
| 3. Conjugación | | /5 |
| 4. Concordancia femenino-plural | | /4 |
| 5. Número de palabras | | /1 |
| Comentarios y calificación | | /25 |



Requisitos de la parte oral:

- Descripción de ti (o de tu personaje ficticio)
- Descripción de tu pareja ideal
- Preguntas para tu pareja de citas a ciegas
- Respuestas correctas a las preguntas de tu pareja
- Entre 1.30 min y 2 min (cada uno)
- Cuidado con tu pronunciación

| CRITERIOS | COMENTARIOS | PUNTOS |
|--------------------------------------------|-------------|--------|
| 1. Contenido | | |
| a. Descripción personal | | /2 |
| b. Descripción de tu pareja ideal | | /2 |
| 2. Sintaxis, vocabulario | | /2 |
| 3. Concordancia y conjugación | | /4 |
| 4. Interacciones (fluidez y ritmo natural) | | /5 |
| 5. Pronunciación | | /10 |
| Comentarios y calificación | | /25 |

Annexe B

Reproduction du tableau de la taxonomie de Bloom et de la Trilogie de De Landsheere et De Landsheere dans Tagliante (2005), p. 27

| Trilogie de De Landsheere et De Landsheere | Taxonomie de Bloom | | |
|------------------------------------------------------------|---------------------|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Capacités intellectuelles supérieures Expression | 6. L'évaluation | Avoir un esprit critique | Apprécie, argumente, compare des idées, critique, choisit, déduit, évalue des éléments |
| | 5. La synthèse | Synthétiser | Assemble, réunit, collecte des données, crée, développe, compose des éléments entre eux, reformule des idées |
| Capacités intellectuelles médianes Transfert | 4. L'analyse | Analyser | Catégorise, compare, critique, distingue, examine, met en question des éléments de la langue |
| | 3. L'application | Appliquer | Choisit, démontre, illustre, pratique, utilise l'information |
| Capacités intellectuelles inférieures Maîtrise | 2. La compréhension | Comprendre | Classe, décrit, explique, discute, exprime, identifie, localise, sélectionne des éléments |
| | 1. La connaissance | Mémoriser | Organise, recopie, répète, liste, apprend par coeur, reconnaît, retient associe, reproduit des éléments de la langue |

Annexe C - Document descriptif du projet de fin d'année, remis à tous les élèves, incluant toutes les grilles d'évaluation (C1 et C3) – 3^e secondaire – 6 pages

Proyecto 3 - El viaje humanitario

Dentro de este proyecto, descubrirás las realidades a veces crueles de algunos países latinoamericanos y propondrás soluciones a problemas vividos por la gente de estos países. Lo harás en equipo de 3 personas. Usarás tiempo de clase para avanzarlo, pero se necesitará también tiempo en casa.



Objetivos:

1. Descubrir las realidades de países latinoamericanos.
2. Desarrollar su espíritu crítico en cuanto a los medios y a algunos temas societarios.
3. Apropiarse la información pertinente y fiable, y ser capaz de argumentar utilizándola.

Los países posibles son los siguientes:

- a) Honduras - Bolivia
- b) Nicaragua - Venezuela
- c) Guatemala- Rep. Dominicana
- d) Paraguay - Colombia
- e) México - El Salvador



Las categorías de situaciones problemáticas posibles son las siguientes:

- 1) Economía (ej: pobreza, narcotráfico)
- 2) Política (ej: corrupción, relaciones internacionales)
- 3) Medio ambiente (ej: polución, consumo)
- 4) Sociedad (ej: educación, criminalidad)

* OJO: una problemática puede encajarse en más de una categoría. Si encuentras otro tipo de problema, debes aprobarlo por la profesora.

Entonces, formas parte de un grupo de humanistas que quieren solucionar un problema en un país latinoamericano. Al final, tu grupo tendrá que presentar su plan a un congreso de ayuda internacional. A continuación tienes un resumen de lo que tendrás que hacer, por etapas.

1. Búsqueda: Tienes que buscar informaciones sobre un país latinoamericano e identificar una problemática específica a este país o a una de sus regiones.
2. Ficha informativa: Tienes que rellenar una ficha que describe la realidad de la gente de este país.
 - a) Definición de la problemática (Ejemplo: ¿Qué es el narcotráfico?)
 - b) Presentación de las causas/razones (¿Por qué hay narcotráfico allí?)
 - c) Explicación de las consecuencias (¿Qué efectos tiene el narcotráfico?)
3. Los expertos: En equipo, deben pensar en soluciones posibles para ayudar a las personas de allí.
 - a. Tempestad de ideas (¡cuanto más, mejor!)
 - b. Hipótesis (¿Qué cambiaría?)
 - c. Argumentación (¿Cómo ayudaría?)
 - d. Elección final de la solución ideal para el plan
4. Propuesta del plan : En equipo, deben redactar su plan de ayuda humanitaria.
 - a) Descripción de la problemática (informaciones del #2)
 - b) Soluciones posibles y solución elegida (informaciones del #3)
 - c) Desarrollo del plan de ayuda (funcionamiento y consecuencias probables)
5. Presentación del plan : en equipo, van a presentar el resultado de todo su trabajo reflexivo a un organismo de tipo OTAN, ONU, G8, etc. El resto de la clase será su público de políticos y reporteros.



En las páginas siguientes encontrarás las plantillas de evaluación de cada elemento evaluado (la ficha, la discusión entre expertos, la redacción del plan y su presentación).

Evaluación de la ficha informativa

| | | | |
|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Parte 1: Definición de la problemática | | | |
| La problemática no está identificada. 0 | Se entiende con dificultad lo que es la problemática. 3 | Se explica la problemática bastante claramente 5 | Se explica claramente la problemática, con muchos detalles. 8 |
| Parte 2: Presentación de las causas/razones | | | |
| Se mencionan las causas/razones, pero no están explicadas. 1 | Las causas/razones no parecen lógicas o no son apoyadas por fuentes fiables. 3 | Las causas/razones están explicadas bastante claramente y son apoyadas por fuentes fiables. 6 | Las causas/razones están claramente explicadas, son lógicas y apoyadas por fuentes fiables y variadas. 8 |
| Parte 3: Explicación de las consecuencias | | | |
| Se mencionan los efectos, pero no están explicados. 0 | Los efectos no parecen lógicos o no son apoyados por fuentes fiables. 3 | Los efectos están explicados bastante claramente y son apoyados por fuentes fiables. 6 | Los efectos están claramente explicados, son lógicos y apoyados por fuentes fiables y variadas. 9 |
| Comentarios y total | | | /25 |

Evaluación de la reunión de expertos

| | | | |
|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Criterio 1: Preparación | | | |
| El alumno no se preparó. 0 | El alumno no se preparó bastante para el compartó o no tiene sus documentos. 1 | El alumno conoce bien su sujeto, pero parece perdido en cuanto a sus fuentes. 3 | El alumno se preparó muy bien: tiene una gran cantidad de información, diversa y bien detallada consigo en clase. 5 |
| Criterio 2: Participación | | | |
| No participa. 0 | El alumno está desconcentrado fácilmente o participa poco a los intercambios. 1 | El alumno participa bien al compartó, pero toma todo el tiempo o no escucha a los demás. 3 | El alumno participa muy bien al compartó: intercambia sus ideas y escucha a sus compañeros. 5 |
| Criterio 3: Calidad del español | | | |
| Casi no habla español. 2 | Habla en español pero necesita el uso del francés u otra lengua a menudo para expresarse. 5 | Habla en español todo el tiempo, pero usa el presente o estructuras simples para expresarse. 8 | Aprovecha del intercambio para utilizar las nuevas nociones gramaticales (futuro, subjuntivo) 10 |
| Comentarios y total | | | /20 |

Evaluación del plan de ayuda

| Criterio 1: Cantidad de información | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Omisión de la problemática o de partes del plan de ayuda. 1 | Toda la información está, pero no está detallada y no se entiende bien la problemática o el plan. 4 | Información suficiente sobre la problemática y el plan de ayuda, ciertos aspectos detallados. 7 | Gran cantidad de información sobre la problemática, plan de ayuda bien detallado 10 |
| Criterio 2: Pertinencia de información | | | |
| Fuera del sujeto 0 | Presencia de información pertinente, pero no toda. 4 | Toda la información es pertinente, pero no está apoyada. 7 | Información muy interesante y pertinente, apoyadas por fuentes fiables. 10 |
| Criterio 3: Lengua y presentación | | | |
| Redacción que falta una estructura y que tiene varios errores. Redacción sólo en el presente o en el pasado. 5 | Redacción que falta una estructura o que tiene varios errores. Presencia de ciertos tiempos verbales. 10 | Redacción bien estructurada, limpia y con pocos errores gramaticales o de vocabulario. Buen uso de ciertos nuevos tiempos verbales 15 | Redacción muy bien estructurada, limpia y sin error gramatical o de vocabulario. Excelente uso de los nuevos tiempos verbales. 20 |
| Comentarios y total | | | /40 |

Evaluación de la presentación del Proyecto #3

| | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Criterio 1: Contenido informativo | | | |
| Omisión de la problemática o de partes del plan de ayuda. No se parece a una conferencia de expertos. 2 | No se entiende bien la problemática o el plan de ayuda. No se parece tanto a una conferencia de expertos. 6 | Información suficiente sobre la problemática y el plan de ayuda. Se parece a una conferencia de expertos. 10 | Gran cantidad de información, diversa, pertinente. Se parece a una conferencia de expertos. 14 |
| Criterio 2: Pronunciación, fluencia y claridad | | | |
| Casi no habla en español, no se entiende 0 | Pronunciación y voz débiles, ritmo muy perturbado 5 | Pronunciación clara, voz clara, hesitaciones. 10 | Pronunciación impecable, voz bien clara, ritmo igual que un nativo 15 |
| Criterio 3: Sintaxis, vocabulario, concordancia | | | |
| Falta de coherencia entre las ideas, vocabulario repetitivo, con varios errores gramaticales 4 | Coherencia entre las ideas, vocabulario un poco repetitivo, con varios errores gramaticales 9 | Coherencia entre las ideas, vocabulario variado, con algunos errores gramaticales 14 | Coherencia clara entre las ideas, vocabulario rico y muy variado, sin errores gramaticales 20 |
| Criterio 4: Expresión, originalidad y duración | | | |
| Presentación aburrida o dura menos de 2 minutos por persona 0 | Expresión y presentación que necesitan un poco más de esfuerzos, dura 2 minutos por persona 3 | Expresión y presentación excelentes, sin lectura, dura 2min/persona 6 | |
| Comentarios y total | | | /55 |

Annexe D– Grille descriptive maison pour la compétence 1 – *Interagir en espagnol*, traduite pour analyse**Évaluation de la rencontre entre experts**

| | | | |
|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Critère 1: Préparation | | | |
| L'élève ne s'est pas préparé. 0 | L'élève ne s'est pas assez préparé pour le partage d'informations ou n'a pas ses documents. 1 | L'élève connaît bien son sujet, mais semble perdu par rapport à ses sources. 3 | L'élève s'est très bien préparé: il a une grande quantité d'informations pertinentes et bien détaillées avec lui. 5 |
| Critère 2: Participation | | | |
| L'élève ne participe pas. 0 | L'élève est facilement déconcentré ou participe peu aux échanges. 1 | L'élève participe bien aux échanges, mais n'écoute pas ses coéquipiers. 3 | L'élève participe très bien: il partage ses idées et écoute ses coéquipiers. 5 |
| Critère 3: Qualité de l'espagnol | | | |
| L'élève ne parle pas ou peu en espagnol. 2 | L'élève parle en espagnol, mais a souvent recourt au français ou à l'anglais pour s'exprimer. 5 | L'élève parle toujours en espagnol, mais n'utilise que le présent ou des structures simples pour s'exprimer. 8 | L'élève profite de l'échange pour utiliser les nouvelles notions grammaticales (conditionnel, futur, subjonctif) 10 |
| Commentaires et total | | | /20 |

Annexe E– Grille descriptive maison pour la compétence 3 – *Produire des textes variés en espagnol*, traduite pour analyse**Évaluation de la présentation du projet #3**

| | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Critère 1: contenu informatif | | | |
| Omission de la problématique ou de plusieurs parties du plan d'aide. Ne ressemble pas à une conférence. 2 | La problématique ou le plan d'aide n'est pas bien expliqué(e). Ressemble difficilement à une conférence. 6 | Informations suffisantes pour comprendre la problématique et le plan d'aide. Ressemble à une conférence. 10 | Grande quantité d'informations, diversifiées et pertinentes. Ressemble à une conférence. 14 |
| Critère 2: Prononciation, fluidité, clarté | | | |
| N'utilise pas l'espagnol. Ne s'exprime pas clairement. 0 | Prononciation et voix faible, rythme saccadé. 5 | Prononciation claire, voix claire, présence d'hésitations 10 | Prononciation impeccable, voix claire, rythme semblable à un natif 15 |
| Critère 3: Syntaxe, vocabulaire, concordance | | | |
| Manque de cohérence entre les idées, vocabulaire répétitif, plusieurs erreurs grammaticales. 4 | Cohérence entre les idées, vocabulaire un peu répétitif, plusieurs erreurs grammaticales. 9 | Cohérence entre les idées, vocabulaire varié, quelques erreurs grammaticales. 14 | Cohérence claire entre les idées, vocabulaire riche et varié, sans erreur grammaticale. 20 |
| Critère 4: Expression, originalité, durée | | | |
| Présentation ennuyante ou durée inférieure à 2 minutes par personne 0 | Expression et présentation nécessitant plus d'efforts, dure 2 minutes par personne 3 | Expression et présentation excellentes, sans lecture, dure 2 minutes par personne 6 | |

| | | |
|-----------------------|--|-----|
| Commentaires et total | | /55 |
|-----------------------|--|-----|

Annexe F - Tableau résumé des résultats obtenus par les élèves lors de l'évaluation de la
C1 - *Interagir en espagnol*

| | Critère 1 – Préparation (5) | Critère 2 – Participation (5) | Critère 3 - Qualité de l'espagnol (10) |
|-------------------------|--------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------------|
| Élève 1 (A.B.) | 5 | 5 | 9 |
| Élève 2 (D-J. C.) | 2 | 4 | 6.5 |
| Élève 3 (L-A. J.) | 4 | 3 | 8 |
| Élève 4 (W. M.) | 2 | 3 | 6.5 |
| Élève 5 (J. O-P.) | 5 | 5 | 8 |
| Élève 6 (R. P.) | 5 | 5 | 8 |
| Élève 7 (F-A. P.) | 3 | 4 | 7 |
| Élève 8 (S. P.) | 4 | 3 | 8 |
| Élève 9 (É. R.) | 5 | 5 | 9 |
| Élève 10 (D. St- H.) | 5 | 5 | 9.5 |
| Élève 11 (R. V.) | 4 | 5 | 8.5 |
| Élève 12 (C. V.) | 5 | 5 | 9 |
| Élève 13 (A. Vi.) | 4 | 3 | 7.5 |
| Élève 14 (A. Vo.) | 5 | 5 | 9 |

Annexe G - Tableau résumé des résultats obtenus par les élèves lors de l'évaluation de la
C3 - *Produire des textes variés en espagnol*

| | Critère 1 - Contenu informatif (14) | Critère 2 - Prononciation, fluidité et clarté (15) | Critère 3 - Syntaxe, vocabulaire, concordance (20) | Critère 4 - Expression, originalité, durée (6) |
|------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| Élève 1 (A.B.) | 14 | 15 | 20 | 5 |
| Élève 2 (D-J. C.) | 11 | 11 | 12 | 4.5 |
| Élève 3 (L-A. J.) | 12 | 13 | 14 | 4.5 |
| Élève 4 (W. M.) | 11 | 12 | 13 | 4.5 |
| Élève 5 (J. O-P.) | 14 | 13 | 17 | 4.5 |
| Élève 6 (R. P) | 14 | 15 | 18 | 5 |
| Élève 7 (F-A. P.) | 14 | 12 | 13 | 5 |
| Élève 8 (S. P.) | 12 | 13 | 14 | 4.5 |
| Élève 9 (É. R.) | 14 | 14 | 18 | 5 |
| Élève 10 (D. St-H.) | 14 | 15 | 19 | 6 |
| Élève 11 (R. V.) | 14 | 13 | 14 | 5 |
| Élève 12 (C. V.) | 14 | 15 | 18 | 5 |
| Élève 13 (A. Vi.) | 12 | 13 | 14 | 4.5 |
| Élève 14 (A. Vo.) | 14 | 15 | 18 | 6 |

Annexe H - Liste de vérification utilisée pour l'évaluation des grilles d'évaluation maison

| Critère d'analyse | Grille C1 | | Grille C3 | |
|--------------------------------------------|--------------------|------------|--------------------|------------|
| | Respect le critère | À modifier | Respect le critère | À modifier |
| Faisabilité - rapide et facile | √ | | √ | |
| Faisabilité - rétroaction | √ | | √ | |
| Justesse - pertinence tâche vs objectif | | √ | √ | |
| Justesse - cohérence tâche vs enseignement | √ | | | √ |
| Justesse - transparence | | √ | √ | |
| Justesse - absence influences négatives | | √ | √ (sauf Critère 4) | |
| Justesse – reflète forces et faiblesses | √ | | √ (sauf Critère 3) | |
| Taxonomies - Critère 1 | | √ | | √ |
| Taxonomies - Critère 2 | | √ | | √ |
| Taxonomies - Critère 3 | √ | | | √ |
| Taxonomies - Critère 4 | N/A | N/A | | √ |
| MELS - Critère 1.1 | | √ | √ | |
| MELS - Critère 1.2 | | √ | | √ |
| MELS - Critère 1.3 | | √ | √ | |
| MELS - Critère 1.4 | | √ | √ | |
| MELS - Critère 1.5 | | √ | N/A | N/A |
| MELS - Critère 1.6 | | √ | N/A | N/A |
| MELS - Critère 2.1 | | √ | √ | |
| MELS - Critère 2.2 | | √ | √ | |
| MELS - Critère 2.3 | | √ | √ | |
| MELS - Critère 2.4 | | √ | √ | |
| MELS - Critère 2.5 | | √ | N/A | N/A |