

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT DE L'ESPAGNOL LANGUE TIERCE

PAR  
FRÉDÉRIC JUTRAS

ÉVALUATION DE L'ORAL EN ESPAGNOL DANS UN CONTEXTE DE  
COHABITATION DU PFEQ ET DE L'IB

AVRIL 2022

*À ma grande sœur Danielle, partie trop tôt, et à mon amoureuse Valérie qui m'ont soutenu tout au long de cette mission rocambolesque et pleine d'embûches.*

## **REMERCIEMENTS**

Je tiens à remercier mes directrices – Madame Mariane Gazaille et Madame Nicole Landry – pour leurs conseils et leur support dans la réalisation de cet essai professionnel. Je tiens surtout à les remercier pour leur patience durant les 5 années qu’elles m’ont suivi dans l’écriture de l’essai. Certaines années ont été difficiles pour moi, mais elles toujours démontré leur appui. Aussi, merci à mes élèves qui, tous les jours, me motivent à devenir un meilleur enseignant et aux enseignants à la maîtrise qui m’ont permis de connaître les nouveaux courants et idées en éducation. Finalement, je tiens à dire merci à tous les enseignants et formateurs de l’IB qui ont eu la gentillesse de partager leurs connaissances et leurs travaux pour faciliter ma compréhension du programme.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	3
TABLE DES MATIÈRES .....	4
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	7
INTRODUCTION.....	8
CHAPITRE 1 .....	9
Problématique .....	9
1.1 Apprentissage des langues selon deux programmes de formation.....	9
1.1.1 Le programme de formation de l'école québécoise .....	9
1.1.2 L'Organisation du Baccalauréat International (IB) .....	11
1.2 Enseigner dans un contexte de cohabitation de deux programmes.....	13
1.3 Développement de la compétence à évaluer .....	16
1.4 Questions et objectif général de l'essai .....	18
CHAPITRE 2 .....	19
Cadre de référence.....	19
2.1 Les compétences en espagnol Langue tierce selon le mels et l'IB .....	19
2.2 Pourquoi évaluer?.....	22
2.3 Évaluer la Compétence orale des élèves en langue tierce.....	25
2.4 Les outils d'évaluation et évaluation de l'oral en L2 .....	26
2.5 Les critères d'évaluation du MELS et de l'IB pour la compétence à l'oral.....	30
2.6 Comparaison : similitudes et différences .....	31
2.7 Conception d'une situation d'apprentissage et d'évaluation .....	33

	5
2.8 Conception de l'évaluation .....	35
2.9 Objectifs spécifiques .....	36
CHAPITRE 3 .....	37
Méthodologie .....	37
3.1 Démarche générale.....	37
3.2 Contexte .....	37
3.3 Participants.....	39
3.4 Intervention .....	39
3.5 Instruments et collecte de données.....	40
CHAPITRE 4 .....	44
Résultats et analyse de l'intervention.....	44
4.1 Vérification des connaissances à partir d'un questionnaire écrit .....	44
4.2 Perception de sa compétence à l'oral (grille d'autoévaluation) .....	45
4.3 Évaluation de la compétence à l'oral (grille descriptive).....	47
4.4 Outil d'évaluation formative .....	49
4.5 Planification de la SAÉ .....	51
CHAPITRE 5 .....	54
Synthèse critique et conclusions .....	54
5.1 Synthèse .....	54
5.2 Compétences professionnelles .....	55
5.3 Impacts sur le travail futur de l'enseignant.....	56
RÉFÉRENCES.....	60
APPENDICE A–Criterio D: Uso de la lengua de forma oral o escrita.....	64

APPENDICE B–Échelle d'équivalence entre l'IB et le MELS.....	65
APPENDICE C–Échelle des niveaux de compétence, espagnol, langue tierce .....	66
APPENDICE D–Éléments favorisant la compréhension des critères du MELS .....	67
APPENDICE E–Tableau comparatif des critères de l'IB et du MELS en évaluation orale .....	68
APPENDICE F–SAÉ <i>La comida</i> .....	70
APPENDICE G–Évaluation en grammaire .....	94
APPENDICE H–Autoévaluation .....	96
APPENDICE I– <b>Erreur! Signet non défini.</b> Grille évaluation <i>gustar</i> .....	97
APPENDICE J–Version améliorée selon D'amours.....	98
APPENDICE K–Grille autoévaluation .....	99
APPENDICE L–Grille d'observation formative .....	100

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

C1	Compétence disciplinaire <i>Interagir en espagnol</i>
C-D	Critère D : <i>Utilisation de la langue sous forme orale ou écrite</i>
ESSJ	École secondaire Saint-Joseph de Saint-Hyacinthe
IB	International Baccalaureat — (Organisation du baccalauréat international)
ISA	International School Association — (Association des écoles internationales)
L2	Langue seconde
L3	Langue tierce
MCER	<i>Marco común europeo de referencia</i>
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
PEI	Programme d'Éducation Intermédiaire
PFEQ	Programme de Formation de l'École Québécoise
SAÉ	Situation d'apprentissage et d'évaluation
SÉBIQ	Société des écoles du monde du BI du Québec et de la francophonie

## INTRODUCTION

En contexte de mondialisation il est avantageux pour tout citoyen de communiquer dans différentes langues et de le faire de la façon la plus juste possible. Le monde des affaires, le commerce international et l'ouverture sur le monde poussent les plus aventureux à voyager, à travailler à l'étranger et à apprendre des langues étrangères. Si l'importance d'apprendre une langue étrangère semble bien établie, il appert d'ores et déjà de s'interroger sur la façon d'en favoriser l'apprentissage en contexte scolaire. De plus, les enseignants doivent s'interroger sur l'efficacité de leur instrumentation dans la reconnaissance de la compétence orale en classe. Certes, ces interrogations font parties d'un processus réflexif important qui doit être fait de façon rigoureuse et qui représente un réel défi. Comment doit-on aborder ce défi dans la cohabitation de deux programmes de formation ? C'est le sujet que nous allons aborder dans cet essai.

Le présent essai se divise en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, la problématique sera expliquée aux lecteurs ainsi que la mise en contexte du travail de l'enseignant. Le deuxième chapitre expose le cadre de référence, les différents concepts étudiés tels que l'évaluation de la compétence orale, l'instrumentation pour effectuer cette dernière ainsi que le contexte de cohabitation de deux programmes. Le troisième chapitre présente la méthodologie ainsi que le contexte dans lequel la résolution de problème a été expérimentée, les outils utilisés et la démarche réflexive. Puis, l'enseignant analyse son intervention, présente les résultats et donne des pistes de solution au chapitre 4. Finalement, le chapitre 5 expose le lecteur à une conclusion dans laquelle l'enseignant critique son intervention et fait un retour sur ses apprentissages et le développement de ses compétences professionnelles.

**DESCRIPTEURS** : compétence, critères d'évaluation, espagnol, évaluation, langues, oral, Organisation du Baccalauréat International (IB), outils d'évaluation, Programme d'Éducation Intermédiaire (PEI), Situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ).



## CHAPITRE 1

### PROBLÉMATIQUE

En ouverture d'essai, ce premier chapitre expose la problématique vécue par l'enseignant. Les deux programmes qui cohabitent dans son milieu de travail seront décrits et cette description servira de point de départ pour montrer le défi naissant de cette cohabitation. Ensuite, les raisons qui justifient la pertinence de cet essai seront étalées et, finalement, les questions à l'origine de la problématique seront présentées ainsi que l'objectif général qui en découle.

#### 1.1 APPRENTISSAGE DES LANGUES SECONDES AU QUÉBEC : DEUX PROGRAMMES DE FORMATION

Dans plusieurs écoles du Québec, il est possible de s'inscrire à des programmes spécifiques pour l'apprentissage de langues étrangères. Le programme provincial permet aux élèves d'apprendre l'espagnol ; le Programme d'éducation international (PEI) également. Les deux programmes comportent des ressemblances, mais ils se distinguent quant à leur philosophie respective. Les sous-sections suivantes en discutent.

##### 1.1.1 LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Au Québec, la pertinence de l'apprentissage d'une langue maternelle, seconde, tierce ou étrangère se perçoit dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). En effet, le domaine d'apprentissage des langues comporte 6 programmes différents (MELS, 2007a, chap. 4, p. 2) qui facilitent l'apprentissage d'une langue. Cette réalité témoigne « de l'importance que l'on doit accorder à la maîtrise de la langue maternelle et à l'apprentissage de plusieurs langues dans un monde où le plurilinguisme et la

diversité linguistique sont des réalités qui s'affirment de plus en plus » (MELS, 2007a, chap. 4, p. 3). Au Québec, l'espagnol a été intégré dans le programme de deuxième cycle du secondaire et certaines écoles primaires privées et publiques offrent un programme afin d'initier les élèves à cette langue.

Non seulement l'apprentissage d'une langue est-il pertinent mais aussi offre-t-il de nombreux avantages. En effet, les programmes de langues sont avantageux, parce que l'apprentissage d'une troisième langue permet à l'École québécoise de former des citoyens qui accèdent « plus aisément aux réalités du monde extérieur », « comprennent ce qui caractérise les différentes communautés d'ici et d'ailleurs » (MELS, 2007a, chap. 5, p. 3) et découvrent « qu'il existe des valeurs universelles » (MELS, 2007a, chap.5, p.1). Ainsi, les « élèves sont amenés à structurer et à affirmer leur identité personnelle, sociale et culturelle et à prendre leur place dans la société québécoise », ce qui rejoint une des trois composantes de la mission de l'école québécoise, *socialiser* (MELS, 2007a).

Finalement, selon le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2007a), il est d'une grande utilité de parler une autre langue au moment de se trouver un emploi au Québec ou ailleurs dans le monde en raison de l'accroissement des échanges commerciaux avec les pays hispanophones (MELS, 2007a, chap. 5, p.1). Selon le Gouvernement du Québec (2019a), plus de 600 entreprises québécoises réalisent des affaires avec le Mexique alors que le Québec représente la pierre angulaire des relations économiques entre le Canada et l'Espagne, 40 % de leur commerce bilatéral se faisant au Québec (Gouvernement du Québec, 2019b). L'apprentissage de l'espagnol devient dès lors un outil qui permet aux élèves d'ouvrir leurs horizons et de bénéficier de plus de choix lorsque vient le moment de se trouver un emploi. L'école québécoise aide les élèves en ce sens, car elle leur permet de devenir des communicateurs compétents, polyvalents et respectueux des différences culturelles (MELS, 2007a, chap. 5, p.3).

### 1.1.2 L'ORGANISATION DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL (IB)

Il existe également le Programme d'éducation intermédiaire de l'IB (Organisation du Baccalauréat International), chapeauté par la Société des écoles du monde de l'IB du Québec et de la francophonie (SÉBIQ), qui offre l'espagnol dans les écoles privées et publiques, primaires et secondaires. Depuis presque deux décennies, il y a eu émergence d'établissements scolaires à travers le monde offrant ce programme d'étude menant à l'obtention du Diplôme International. En effet, un accroissement d'environ 400 % a été constaté entre 1999 et 2014 (Hallinger et Lee, 2012). Ce programme, offert par l'IB, projette qu'en 2020, il n'y aura pas moins de 10 000 établissements de ce type dans le monde. Au Canada, le Québec compte plus de 140 établissements d'enseignement de l'IB, faisant de cette province celle qui compte le plus d'établissements IB dans le pays (Organisation du Baccalauréat International, 2014). Historiquement, le programme destiné aux élèves de 11 à 16 ans créé par l'Association des écoles internationales (ISA) a connu un essor important à partir de 1987 au Québec. En 2007, après la mise en place du programme de l'ISA dans plusieurs écoles québécoises, du Canada et de la francophonie, la Société des écoles du monde du BI du Québec et de la francophonie (SÉBIQ) a été créée (Société des écoles du monde du BI du Québec et de la francophonie, 2010). Le programme destiné aux élèves de 11 à 16 ans répond de nos jours à l'appellation Programme d'éducation intermédiaire (PEI) dans les écoles publiques et privées du Québec.

La philosophie du PEI se base sur trois concepts fondamentaux : l'ouverture interculturelle, l'éducation globale et la communication. Le programme permet à l'apprenant d'acquérir des connaissances, de développer des attitudes et de maîtriser des habiletés qui en feront un citoyen actif et désireux d'apprendre tout au long de sa vie (Société des écoles du monde du BI du Québec et de la francophonie, 2010). Il est également porteur de valeurs importantes tout comme le PFEQ : l'ouverture sur le monde, la découverte des différences dans le monde et la richesse que constitue cette

diversité, le respect des autres et l'appel à l'engagement dans la communauté (Société des écoles du monde du BI du Québec et de la francophonie, 2010). L'intégration des valeurs de l'IB est guidée par un large éventail d'aptitudes et de responsabilités humaines colligées dans un profil. Ce profil de l'apprenant permet aux élèves de devenir des chercheurs, d'être informés, sensés, communicatifs, intègres, ouverts d'esprit, altruistes, audacieux, équilibrés et réfléchis (Société des écoles du monde du BI du Québec et de la francophonie, 2010). Afin d'obtenir le diplôme de niveau secondaire de l'IB, les exigences incluent l'écriture d'un mémoire de 4 000 mots, la passation du cours interdisciplinaire de théorie de la connaissance et les activités de créativité, action et service (Société des écoles du monde du BI du Québec et de la francophonie, 2010).

L'IB apporte une plus grande diversité dans la formation des élèves, ce qui est également très stimulant et motivant. De plus, selon Taylor et Porath (2006), les élèves du PEI sont bien préparés pour leurs études postsecondaires, possèdent une grande éthique de travail, des habiletés supérieures dans la gestion et l'organisation du temps et une grande ouverture sur le monde. Un des avantages importants du PEI est qu'il permet aux jeunes du XXI siècle de s'adapter au phénomène de la mondialisation. Selon Hill (2012), les citoyens de demain devront être « adroits et agiles » afin de suivre la vitesse à laquelle la société évolue, être capables de se former un réseau de personnes avec lesquelles ils collaboreront, avoir des connaissances dans un large éventail de domaines et être fiables et productifs dans le monde hyper-compétitif dans lequel ils vivent. C'est par le développement de compétences dans des domaines comme les sciences, les langues et les arts que l'adaptation au monde hyper-compétitif devient possible. Les futurs diplômés seront habilités à vivre dans une « société de plus en plus internationale » (Organisation du Baccalauréat Internationale, 2014a, p.4).

## 1.2 ENSEIGNER DANS UN CONTEXTE DE COHABITATION DE DEUX PROGRAMMES

Si l'on compare le PFEQ et le programme de l'IB, certains des éléments du programme de l'IB se retrouvent déjà dans la formation des élèves du Québec. En effet, la réforme du curriculum et des programmes de l'école québécoise a innové dans la formation des jeunes « en articulant des visées de formation avec cinq grands domaines comportant des enjeux importants pour la société planétaire d'aujourd'hui et de demain » (Lafortune et al., 2011). Parmi lesdits domaines se retrouvent la santé et le bien-être des personnes, l'environnement et la consommation ainsi que le vivre-ensemble et citoyenneté, qui s'apparentent, notamment, aux domaines *éducation physique et à la santé, sciences et individus et sociétés* de l'IB. De plus, la Réforme de l'éducation de 2001 au Québec permet aux jeunes de s'adapter à la mondialisation, ce qui fournit de meilleures occasions d'obtenir un emploi qui correspond à leur champ d'intérêt et à leur potentiel (Lafortune et al., 2011).

Certes, enseigner dans un milieu où cohabitent deux programmes est un gage de défis, mais cela apporte aussi des désavantages qui peuvent rapidement être source d'irritation et se transformer en cauchemar. Dans le cas du PFEQ et de l'IB, les philosophies s'apparentent beaucoup, mais il existe une différence majeure : l'évaluation. En effet, je suis appelé, dans les deux cas, à évaluer à l'aide de critères explicités dans un langage différent et à l'aide d'un système de notation différent. Dans le programme de l'IB, l'évaluation des cours du groupe de matières nommé *Acquisition de langues* est critériée et elle s'appuie sur quatre objectifs spécifiques ou critères. En tant qu'enseignant au PEI, je dois aborder, au moins deux fois par année du PEI, tous les aspects de chacun des critères d'évaluation (Appendice A) indiqués par la liste à puces (i, ii, iii) (SÉBIQ, 2010). Il s'agit d'une exigence à laquelle les établissements ne peuvent se soustraire même s'ils ne souscrivent pas à la sanction officielle de l'IB. Les

établissements doivent régulièrement soumettre des échantillons démontrant qu'ils respectent les exigences de l'organisation en matière d'évaluation (Société des écoles du monde du BI du Québec et de la francophonie, 2010).

Comme mentionné précédemment, l'évaluation des compétences des apprenants d'espagnol est complexe lorsqu'il y a cohabitation de deux programmes et la courte comparaison faite ci-haut n'est seulement que la pointe de l'iceberg. Je dois m'adapter à cette réalité et la prendre au sérieux. Un laisser-aller pourrait être lourd de conséquences pour un élève qui s'investit à fond non seulement dans ses apprentissages mais aussi dans ses études à l'IB. Pour un enseignant, « l'évaluation est une partie intégrante de sa tâche et ne peut pas en être dissociée » (Laurier, 2014, p. 38).

Je comprends très bien que l'évaluation est essentielle pour les élèves, car elle les aide à plusieurs points de vue. Or, lorsque je dois produire deux grilles d'évaluation parce que je travaille avec deux programmes différents, ce processus d'aide à l'élève et de reconnaissance des compétences est énergivore. De plus, depuis la Réforme de l'école québécoise mise en œuvre au début des années 2000, « il est beaucoup plus complexe et lourd d'évaluer le développement d'une compétence que de vérifier l'acquisition des connaissances puisque davantage d'éléments doivent être pris en compte pour éviter d'être subjectifs » (Bernard, 2009), et le programme PEI apporte du travail supplémentaire aux enseignants.

Mon expérience de travail avec le programme du PEI m'a appris que la charge de travail imposée par une double évaluation de production orale cause un manque de rigueur dans les résultats d'évaluation. Pour inscrire une note au bulletin unique, je dois transformer en note (pourcentage) le niveau de développement de la compétence atteint des élèves. Ce niveau est évalué à partir de l'échelle de l'IB comptant 8 niveaux (Appendice A) afin de satisfaire l'obligation d'évaluation et éviter d'évaluer en double.

La coordonnatrice du PEI de mon école a créé une table de conversion que les enseignants utilisent. Selon cette échelle (Appendice B), 8 sur 8 équivaut à une note de 100, 7 à 92, 6 à 84, etc. Cette transposition permet de sauver du temps et d'éviter d'évaluer trop souvent durant une étape. Elle est également, bien involontairement, la conséquence du manque d'information pour l'évaluation de l'espagnol L3 dans le document *Échelles des niveaux de compétence* du MELS. En effet, aucune comparaison claire entre les sous-aspects de l'IB et les critères du MELS ne peut être faite à l'aide d'un document écrit. Ce sont les enseignants qui doivent travailler à établir des liens. Je crois qu'une collaboration entre le MELS et l'IB devrait être demandée afin de concilier les deux programmes. Selon moi, il existe, par conséquent, un manque de rigueur bien involontaire dans mes évaluations et les résultats de mes élèves. Je vis très mal avec cette réalité, car une évaluation de ce type manque de rigueur, qualité donnée à une évaluation qui est soucieuse d'exactitude et de précision, par l'utilisation d'une instrumentation de qualité qui conduit à poser des jugements et à prendre des décisions (Durand, 2008).

L'instrumentation utilisée pour évaluer l'oral en espagnol dans les deux programmes à la fois est, malheureusement, inexistante. Du moins, c'est ce que m'a appris une première recension d'écrits. Elle m'a permis de constater qu'il n'y a pas de documentation afin de remédier à mon problème. Je dois étudier de façon rigoureuse chacun des critères d'évaluation de la compétence 1, *interagir*, et du Critère D, *utilisation de la langue sous forme orale ou écrite* et associer ce qui me semble identique. Est-ce que ces associations sont exactes ? C'est possible. Est-ce que le manque de temps pour planifier l'évaluation et l'instrumenter peut jouer un rôle dans le manque de justesse des évaluations des élèves ? J'en suis sûr. De plus, je dois travailler avec des termes qualitatifs sur les grilles d'évaluation de l'IB. Avant chaque évaluation, je dois me questionner sur ce que sont *peu*, *parfois*, *généralement* et *effectivement* en nombre d'erreurs ou de bonnes réponses. Combien d'erreurs ou de

bonnes réponses peut avoir un élève qui réussit à atteindre un niveau 5-6 ? Est-ce qu'*effectivement* veut dire que l'élève ne fait aucune erreur ou seulement une durant son interaction ? C'est tout un casse-tête ! En me questionnant sur les outils d'évaluation que je produis, j'en arrive au constat suivant : je dois utiliser « une instrumentation de qualité pour la collecte de données sur l'apprentissage et pour leur interprétation » afin d'« assurer la fidélité de l'évaluation » (MELS, 2003, p. 11) que je fais passer à mes élèves. Sachant qu'une évaluation nécessite une instrumentation et des mesures précises, la rigueur me donnera une meilleure connaissance des objets à évaluer, des outils disponibles et de la façon d'interpréter des résultats (Martinet, Raymond et Gauthier, 2001).

Enseigner l'espagnol au PEI me cause également problème lors de la planification de mes cours, de mes projets et de mes évaluations. À titre d'exemple, jetons un coup d'œil à ma réalité terrain. J'enseigne l'espagnol en quatrième secondaire et je vois mes élèves seulement 10 fois durant la première étape, et ce dans le contexte où aucune activité scolaire vient couper une période ou deux à mes groupes. Sachant que trois compétences du MELS sont évaluées à chacune des trois étapes de l'année scolaire ainsi que les quatre critères de l'IB comportant trois sous-aspects chacun doivent être évalués au moins deux fois sur trois étapes, il reste peu de place pour enseigner, faire des projets et motiver les élèves. Bref, il est difficile et fastidieux de planifier des cours et des évaluations dans un contexte de cohabitation de programmes. Je m'interroge également sur le moment où je dois évaluer, comment le faire et quoi évaluer. Il y a tant de connaissances à enseigner aux élèves afin qu'ils puissent les utiliser pour développer leur compétence en espagnol.

### 1.3 DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE À ÉVALUER

Pour les raisons évoquées aux sections précédentes, je désire trouver une solution pour l'évaluation de la compétence de production orale dans deux programmes différents à



l'aide d'une instrumentation rigoureuse et juste. Je crois que, une fois la solution trouvée, mon travail sera simplifié et que je serai plus rigoureux. Je connaîtrai les critères des deux programmes en profondeur et pourrai, ensuite, suivre la même démarche pour planifier des séquences dans le but d'évaluer les autres compétences en espagnol L3 des deux programmes. J'irai jusqu'à dire que ma relation avec les élèves pourrait s'améliorer. Selon moi, des élèves bien informés et bien évalués tout au long d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) structurée et comportant des éléments d'apprentissage intéressants auront une meilleure confiance en moi. Ils seront évalués avec justesse, et se sentiront jugés à leur juste valeur selon des critères bien établis et connus.

Du point de vue de mon développement professionnel, , cette recherche me permettra de développer 2 des 12 compétences professionnelles de la profession enseignante. La cinquième compétence professionnelle d'un enseignant, dont l'objectif est d'« évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 81), sera améliorée. Avec la SAÉ que je vais concevoir, j'améliorerai la compétence professionnelle 3, *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation*. Je tenterai, premièrement, de repérer les forces et les faiblesses de mes élèves pour revoir et adapter mon enseignement ainsi que de leur donner des rétroactions par le biais de la construction et l'emploi d'outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition de la compétence ciblée. Ensuite, je viserai la création d'outils d'évaluation qui me permettront d'établir un bilan pour porter un jugement sur le degré d'acquisition de la compétence à l'oral. Finalement, je chercherai à communiquer aux élèves de façon claire et explicite, les résultats attendus ainsi que les rétroactions par rapport à la progression des apprentissages et l'acquisition des compétences (MEQ, 2001). En d'autres termes, j'entends développer ma compétence à évaluer en perfectionnant une

des grandes étapes de la démarche d'évaluation, soit l'étape de planification. En effet, planifier l'évaluation dans le contexte décrit dans la problématique ne peut pas être dissocié ni de la conception d'une SAÉ ni de la construction d'outils en vue de prendre de l'information auprès des élèves et mener à une interprétation juste. En développant ces compétences, j'augmenterai mon degré de professionnalisme et travaillerai au service de l'élève, de l'établissement d'enseignement pour lequel je travaille et de la société qui m'embauche pour la formation de citoyens bien outillés.

#### 1.4 QUESTIONS ET OBJECTIF GÉNÉRAL DE L'ESSAI

La problématique a soulevé les questions suivantes : Quelles sont les étapes à suivre et les caractéristiques d'une séquence pour évaluer la compétence orale des élèves ? À quoi ressemblerait une grille d'évaluation qui comporterait les critères de l'IB et du MELS ? Quel type d'outils dois-je utiliser afin de donner une rétroaction aux élèves et de noter leur compétence à l'oral ? Quels critères dois-je évaluer ? Quels sont les critères communs au programme du MELS et au programme de l'IB et les critères différents ? Afin de répondre à ces questions et devenir un meilleur professionnel de l'enseignement, l'objectif général de mon essai s'énonce comme suit : « m'approprier la démarche d'évaluation de l'oral, en particulier les étapes de planification et l'instrumentation, dans un contexte de cohabitation de deux programmes. »

## CHAPITRE 2

### CADRE DE RÉFÉRENCE

Le deuxième chapitre présente le cadre de référence qui intègre les éléments théoriques et conceptuels pertinents dans la compréhension de la problématique. Dans un premier temps, seront discutées les différentes compétences en enseignement de l'espagnol L3. Dans un deuxième temps, les raisons pour lesquelles un enseignant évalue seront étayées. Ensuite, la démarche d'évaluation de la compétence orale sera décrite ainsi que les différents outils qui permettent de la réaliser. Puis, les critères d'évaluation pour l'évaluation de la compétence orale selon le MELS et l'IB seront expliqués et comparés. Avant de poser les objectifs spécifiques de l'essai, des détails sur la conception de la SAÉ et de l'évaluation seront présentés.

#### 2.1 LES COMPÉTENCES EN ESPAGNOL LANGUE TIERCE SELON LE MELS ET L'IB

En enseignement de l'espagnol langue tierce selon le PFEQ, il existe trois compétences : *Interagir en espagnol*, *Comprendre des textes variés en espagnol* et *Produire des textes variés en espagnol* (MELS, 2007). Lors du calcul de la note finale des élèves pour le bulletin, le pourcentage pour chacune des compétences diffère selon le cycle et l'année dans lesquels sont les élèves. En troisième secondaire, *Interagir* vaut 45 %, *Comprendre* 35 % et *Produire* 20 % tandis qu'en quatrième et cinquième année du secondaire, les pourcentages deviennent respectivement, pour chacune desdites compétences, 40 %, 30 % et 30 %. Bien que trois compétences soient évaluées séparément, une seule note apparaît au bulletin. Le bulletin unique en vigueur au Québec depuis 2011 compte trois étapes, donc trois entrées de notes au bulletin durant une année scolaire. Les trois compétences sont généralement évaluées à l'aide de grilles

d'évaluation bâties par l'enseignant. Ces grilles sont construites selon les critères d'évaluation présentés dans le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (CAE) en espagnol (MELS, 2011).

La première compétence, *Interagir en espagnol*, est la plus importante du PFEQ. Elle concerne la capacité à communiquer de façon spontanée à l'oral et à l'écrit. Les élèves interagissent dans différents contextes afin de communiquer leurs besoins ou émettre leur opinion (MELS, 2007a, Chap. 5, p. 4). Premièrement, cette compétence est importante pour le poids qu'il lui est accordé par le CEA. Elle vaut, en quatrième secondaire, 40 % et, en deuxième et troisième secondaires, 45 % de la note finale à chacune des étapes. Par conséquent, elle est la compétence sur laquelle le plus d'efforts doivent être concentrés dans la conception d'activités et d'outils d'évaluation afin que les élèves accroissent leur habileté à communiquer de façon spontanée. Il faut que l'enseignant comprenne bien ce qui est attendu des élèves et il doit les évaluer de la façon la plus juste et représentative possible, et ce, dans les deux programmes qui font l'objet de cet essai.

Deuxièmement, l'intérêt porté sur cette compétence vient de la pertinence de l'apprentissage de l'espagnol. Dans le PFEQ, le MELS (2007) explique qu'il est d'une grande utilité « de parler une autre langue au moment de se trouver un emploi au Québec ou ailleurs dans le monde dû à l'accroissement des échanges commerciaux avec les pays hispanophones » (chap. 5, p. 1) et que de :

... s'exprimer dans une autre langue aide à reconnaître sa propre culture, à s'ouvrir à la diversité culturelle... et à devenir des communicateurs compétents, polyvalents et respectueux des différences culturelles dans le contexte actuel de mondialisation et aide l'élève à structurer et à affirmer leur identité personnelle, sociale et culturelle et à prendre leur place dans la société québécoise.

En bref, parler l'espagnol permet aux élèves de faire leur place dans la société et de pratiquer le vivre-ensemble.

Dans le programme *Acquisition des langues* du PEI, la nomenclature est différente de celle du MELS lorsqu'il est question d'évaluation de compétences et de critères d'évaluation. Ce que le MELS nomme *compétence* l'IB le désigne comme étant des *critères*. Il y a quatre critères d'évaluation. Ces critères sont identifiés par des lettres : A, B, C, D. Le critère A se nomme *Compréhension de texte oral et visuel*, le B *Compréhension de texte écrit et visuel*, le C *Communication en réponse à du texte oral, écrit ou visuel* et le D *Utilisation de la langue sous forme orale et écrite* (Organisation du Baccalauréat Internationale, 2014b). Les critères A, B et D sont composés de trois objectifs spécifiques tandis que le critère C en a quatre. Par souci de synthèse de cet essai, seul le critère à l'étude sera décrit. Les objectifs spécifiques pour le C-D sont :

- i. de s'exprimer à l'oral et à l'écrit à l'aide d'un vocabulaire, de structures grammaticales et de conventions élémentaires; d'utiliser une prononciation et une intonation claires à l'oral;
- ii. d'organiser les informations élémentaires et d'utiliser une gamme de connecteurs logiques élémentaires;
- iii. d'adapter la langue au contexte.

L'atteinte de ces objectifs spécifiques par l'élève se fera si l'enseignant se concentre sur chacune des macrocompétences en langue : compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite, observation et interprétation. L'acquisition de ces compétences par l'atteinte des objectifs spécifiques permettra à l'élève de « communiquer de façon adéquate et efficace dans un éventail de plus en plus large de contextes sociaux, culturels et scolaires, pour des buts et des destinataires de plus en plus divers » (Organisation du Baccalauréat Internationale, 2014b, p. 14). En somme, l'IB s'attend à ce que l'élève soit capable de :

- i. « communiquer des informations dans un éventail limité de situations de la vie quotidienne;
- ii. demander et de fournir des informations dans un éventail limité de situations de la vie quotidienne;

- iii. d'utiliser la langue d'une façon adaptée à un éventail très limité de contextes interpersonnels et culturels;
- iv. d'utiliser certains éléments de registre dans la communication orale formelle et informelle;
- v. d'utiliser un vocabulaire élémentaire avec précision;
- vi. d'interagir dans des échanges simples et étudiés en s'exprimant avec une prononciation et une intonation intelligibles et un ton juste. (Organisation du Baccalauréat Internationale, 2014b, p. 37).

Les notes pour chacun de ces critères sont entrées au bulletin deux fois durant une année scolaire, soit à la deuxième et à la troisième étape. Au moment de juger du niveau de compétence d'un élève et d'établir sa cote globale pour un critère sur le bulletin, une grille composée d'échelles de niveaux semblables à celles du MELS est utilisée. Par exemple, l'évaluation du C-D et de ses objectifs spécifiques est effectuée à l'aide d'une grille (voir Appendice A) dont les résultats varient entre 0 et 8. Contrairement au MELS qui exige une seule note au bulletin de l'élève, aucune moyenne n'est calculée pour l'ensemble des 4 critères de l'IB. En effet, 4 notes y apparaissent au bulletin IB : une pour chacun des critères.

Bien que le PEI, un programme qui comporte des critères d'évaluation différents et une philosophie bien à lui, soit présent dans le système scolaire québécois, le programme qui est obligatoire est celui du PFEQ. Les compétences disciplinaires et les critères d'évaluation de ces compétences sont prescrits par le MELS dans les cadres d'évaluation en vigueur depuis juillet 2011. Cependant, le cadre pédagogique du PEI permet aux écoles québécoises de respecter les contraintes qui leur sont imposés en matière de programme d'études au niveau provincial.

## 2.2 POURQUOI ÉVALUER ?

Selon la politique d'évaluation des apprentissages du Ministère de l'éducation du Québec (2003), l'évaluation se définit comme « le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et

interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives » (p. 29). En d'autres termes, un enseignant juge du niveau d'apprentissage ainsi que du niveau de développement de ses élèves en regard d'indices observables définis par des critères d'évaluation. L'analyse des indices observés qui s'en suit permet à l'enseignant de faire des choix pédagogiques pour aider les élèves dans leurs apprentissages et l'acquisition de compétences. Pour l'administration, les résultats des évaluations servent à prendre des décisions pour l'avenir des élèves puisqu'elle se base sur lesdits résultats pour la promotion des élèves et l'attribution des diplômes (Bercier-Larivière et Forgette-Giroux, 1999). Compte tenu de l'importance de l'évaluation pour l'avenir des élèves et

« même si l'interprétation critérielle des résultats, plutôt que leur interprétation normative, constitue le fondement de l'évaluation des apprentissages en salle de classe, il demeure tout aussi important que les résultats d'évaluation soient de qualité; il faut établir un moyen de s'assurer qu'ils soient fiables, vrais et utiles, pour qu'ils mènent à des jugements éclairés et à des décisions appropriées, tout cela en respectant la nature des apprentissages et l'utilisation faite de ces résultats » (Bercier-Larivière et Forgette-Giroux, 1999, p. 174).

Selon le MELS (2007a), l'évaluation constitue un outil essentiel pour la poursuite de l'objectif de la réussite scolaire. Toujours selon le MELS (2007a), l'évaluation a deux fonctions. Quelle que soit la compétence à évaluer, l'évaluation sert, entre autres, à offrir de l'aide à l'apprentissage ainsi qu'à la reconnaissance des compétences. Au-delà de l'évaluation des apprentissages, Bercier-Larivière et Forgette-Giroux (1999) rajoutent que cette évaluation permet de raffiner l'enseignement et d'adapter des tâches d'apprentissage aux intérêts personnels. Par exemple, les enseignants peuvent changer des séquences ou des activités ou les améliorer si les résultats ne sont pas concluants pendant ou après une situation d'apprentissage.

L'évaluation, comme aide à l'apprentissage, suppose, entre autres, que l'enseignant est un guide pour l'élève dans sa façon d'apprendre, à trouver les actions et à faire des choix qui permettent une constance dans les apprentissages de l'apprenant. L'information fournit par l'enseignant prend alors la forme de rétroactions pour

informer l'élève de sa progression et son amélioration (Bergeron et Bergeron, 2020). Les rétroactions offertes par l'enseignant permettent à l'élève d'acquérir des habitudes de régulation et, par la suite, de mieux évaluer son cheminement (MELS, 2007). Les succès, les capacités, les faiblesses ainsi que les défis à relever doivent faire partis des rétroactions à l'élève (MELS, 2007). Lorsqu'un enseignant évalue l'oral dans le but d'aider les élèves dans leur apprentissage, il est important de ne pas porter son attention sur la réussite ou l'échec ou chercher des données pour noter la compétence. Tout au long de la séquence d'enseignement, des rétroactions descriptives, c'est-à-dire des renseignements précis concernant les points forts, les améliorations à apporter et les étapes à franchir pour que l'élève s'améliore, doivent lui être données afin qu'il ou qu'elle puisse savoir s'il y a progression dans ses apprentissages ou des améliorations à apporter. Ces données peuvent être soumises oralement ou à l'écrit, et, dans les deux cas, les rétroactions doivent être données dans un langage compréhensible. Lorsque l'enseignant exprime ses rétroactions oralement, il peut le faire pour tout le groupe, lors des travaux d'équipe ou individuellement, tandis qu'il peut écrire des commentaires sur un instrument de mesure comme la liste de vérification ou une grille d'évaluation adaptée (Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 2011). Ces rétroactions écrites sont d'ailleurs celles qui aident le plus les élèves à s'améliorer (Dumais et Lafontaine, 2011). L'essentiel dans les rétroactions est de permettre aux élèves de voir ce qu'ils comprennent et réalisent adéquatement et qu'ils sachent comment se réajuster ou s'améliorer avant l'évaluation sommative (Bergeron et Bergeron, 2020).

La vision du MELS quant à l'évaluation est claire : évaluer permet de vérifier l'acquisition de connaissances, le degré de compétence des élèves, d'offrir de l'aide aux élèves et de raffiner l'enseignement. Quelle est la vision de l'IB sur le processus d'évaluation ? Elle est sensiblement la même. Pour l'IB, les évaluations formatives fournissent un retour d'information important sur le développement de compétences, et de nombreuses compétences liées aux approches de l'apprentissage aident les élèves à démontrer leurs accomplissements dans le cadre des évaluations sommatives portant



sur les objectifs spécifiques d'atteinte des compétences du groupe de matières (Organisation du Baccalauréat Internationale, 2014a).

### 2.3 ÉVALUER LA COMPÉTENCE ORALE DES ÉLÈVES EN LANGUE TIERCE

Certes, la connaissance des objectifs liés à l'évaluation facilite l'évaluation de l'oral en espagnol L3 à l'intérieur des programmes du MELS et de l'IB. Cependant, planifier l'évaluation de l'oral dans le temps est complexe. Tout d'abord, il est important de consulter le PFEQ, document officiel du MELS, dans la section de l'enseignement de l'espagnol L3. En lisant le paragraphe sur l'évaluation, peu de détails aident à préciser le moment d'évaluer. Le MELS suggère que l'enseignant veille à la planification de l'évaluation « en même temps que les activités d'apprentissage et à fournir à chaque élève une rétroaction fréquente » (MELS, 2007a, p. 10) à des moments et des contextes différents. Schmitt-Gevers (1997) affirme qu'il existe trois moments importants pour évaluer l'oral :

- 1) Au début de l'année scolaire ;
- 2) Après chaque activité d'aisance ;
- 3) À la fin de l'année scolaire.

Chacun de ces moments a une fonction bien définie. Tout d'abord, l'évaluation au début de l'année scolaire permet de « déterminer le niveau des apprenants dans la production et la réception en L.E. (langue étrangère) » (Schmitt-Gevers, 1997, p. 170). Ensuite, lorsque l'activité d'aisance — activité qui consiste à développer la fluidité du langage — est complétée, l'enseignant évalue l'oral de façon formative afin, premièrement, d'observer si les élèves ont exprimé leurs idées de façon compréhensible pour les autres élèves et, deuxièmement, quantifier les occasions où ils démontrent une certaine fluidité selon les objectifs formulés en début d'activité. Ces activités formatrices préparent les élèves à une évaluation sommative et doivent être obligatoires dans la SAÉ, car le contenu d'une évaluation ne doit pas être une première fois, un contenu jamais pratiqué (Berrier, 1991). En effet, Schmitt-Gevers (1997)

affirme que l'élève doit avoir eu de nombreuses possibilités de parler la L3 dans des situations très variées et avec des partenaires différents. Ainsi, les apprenants sont assurés d'un guidage dans leur apprentissage (Schmitt-Gevers, 1997). Enfin, toujours selon Schmitt-Gevers, l'enseignant procède à une évaluation sommative de l'oral en L3 à la fin de l'année scolaire. Il s'agit d'une évaluation qui sert à mesurer le degré de la maîtrise des acquis et le degré de développement des compétences des élèves.

L'évaluation est constituée de cinq caractéristiques fondamentales (Le Bastard, Marinot, de Backer, Chevrollier-Brown, Couraud, & Chitelman (2016) ) :

- i. Elle fait l'objet de consignes précises;
- ii. Elle est menée de manière positive (les réussites sont valorisées) ;
- iii. Elle est ciblée (sur une ou deux activités de communication langagières dominantes);
- iv. Elle est cohérente avec les objectifs de la séquence (seulement ce qui a fait l'objet d'un entraînement est évalué);
- v. Elle est critériée (à l'aide d'une grille comportant un maximum de 5 critères explicités aux élèves avant l'évaluation) [...] (p. 22).

En ce qui a trait aux caractéristiques de l'évaluation, le MEQ précise, dans son document *Politique d'évaluation des apprentissages* de 2003, l'importance du concept de transparence. Ainsi, un enseignant doit s'assurer que les « normes et modalités d'évaluation soient connues et comprises de tous », que « l'élève sache ce sur quoi il sera évalué » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003, p. 11) et que des rétroactions pertinentes et claires lui soient données.

#### 2.4 LES OUTILS D'ÉVALUATION ET ÉVALUATION DE L'ORAL EN LANGUE SECONDE

En général, les grilles d'évaluation peuvent prendre différentes formes selon ce que veut évaluer un enseignant à un moment précis. En 2001, le *North Carolina State Department of Public Instruction* a recensé trois types d'outils fréquemment utilisés pour évaluer l'oral en langue et pour garder des traces sur l'apprentissage des élèves. L'un d'eux, la liste de vérification (*checklist*), est très efficace pour l'autoévaluation,

car cet outil d'évaluation est rapide et précis sur ce qui est attendu des élèves. L'autoévaluation est un processus par lequel l'élève recueille des données et réfléchit à son propre apprentissage. Il évalue ses propres progrès en matière de connaissances, de compétences, de processus ou de comportement (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2002). Cependant, la liste de vérification offre peu de détails sur la qualité du discours. Pour sa part, le PFEQ ajoute qu'une évaluation adéquate et variée repose sur des grilles d'appréciation, des listes de vérification, un journal de bord ou un portfolio (MELS, 2007a).

Toujours selon le *North Carolina State Department of Public Instruction*, le deuxième outil utilisé pour évaluer l'oral en langue seconde (L2) est la grille d'évaluation (*rubric*). Cette grille d'évaluation à échelle descriptive ou critériée est composée de critères et de descriptions qui correspondent respectivement à chacun des niveaux de performance lors d'une évaluation à l'oral (Cégep à distance et Université de Sherbrooke, 2016). Ce type de grille peut être analytique, globale ou hybride (Côté, 2014) ; ces trois types de grilles sont pertinents dans une approche d'évaluation par compétences. Quant aux niveaux de compétence des élèves à indiquer dans une grille d'évaluation, il est important de suivre la structure des échelles proposée par le PFEQ (Appendice C) puisque qu'elles « s'appuient sur des références claires et uniformes » et « ont été élaborées selon une même structure à cinq niveaux, tant au primaire qu'au secondaire » (MELS, 2009, p. 6).

La grille d'évaluation critériée ou descriptive est composée de plusieurs éléments : la tâche à réaliser, le critère, l'élément observable, sous-critère ou critère de performance, l'échelle d'appréciation, la pondération des critères et une section commentaire. Selon Scallon (2004), elle permet de porter un jugement détaillé sur la qualité d'une production, d'une performance ou d'une tâche complexe. Bien que sa conception soit une tâche complexe et énergivore pour un enseignant, elle comporte plusieurs avantages. Elle renforce l'objectivité, la perception d'équité et de transparence, la validité et la fidélité de l'évaluation et fournit une précieuse rétroaction (D'Amours,

s.d.). La grille d'observation peut aussi être utilisée dans l'évaluation de la compétence orale en L2/L3. Celle-ci énumère un ensemble de concepts, d'habiletés ou d'attitudes dont la présence ou l'absence est notée. Elle sert à dresser un portrait de l'élève en continu et, finalement, à l'évaluer. Cette grille est simple et rapide d'utilisation et elle permet un peu plus de souplesse que la *checklist* en ce sens qu'un enseignant peut, pour chacun des points sous observation, utiliser une échelle d'intensité à l'aide de symboles préétablis.

Le portfolio est également un outil utilisé en évaluation de la compétence orale. Celui-ci, selon Johnson, Mims-Cox et Doyle-Nichols, cités par Ripley (2012), est constitué d'un regroupement de travaux d'un élève qui peuvent être organisés de façon à évaluer des compétences. Une des caractéristiques du portfolio est qu'il contient des réflexions de l'élève sur ses performances et son apprentissage. De plus, il peut contenir des rétroactions de la part de l'enseignant qui guide l'élève vers l'amélioration de ses habiletés. Le portfolio est un excellent outil pour promouvoir un apprentissage autonome et développer la reconnaissance de ses forces et faiblesses à l'oral (Downs et Paquet, 2018).

Contrairement au MELS, l'IB offre une grille d'évaluation pour chacun des critères d'évaluation. Ces grilles tiennent compte des phases, ou étapes de l'apprentissage d'une langue correspondant à l'atteinte d'une norme ou d'une compétence, et sont organisées en trois niveaux pour aider les enseignants dans leurs tâches de planification, d'enseignement et d'évaluation. Les niveaux prévus sont « débutant », « compétent » et « expérimenté ». De plus, le système de notation en pourcentage du MELS n'existe pas à l'IB. Les résultats des évaluations sont notés à l'aide de neuf niveaux possibles (0-8) répartis en cinq bandes, ainsi appelées par l'IB, qui représentent généralement un travail qui ne remplit pas les exigences (0), limité (1-2), passable (3-4), satisfaisant (5-6) et excellent (7-8). Afin d'attribuer un niveau de compétence aux

élèves, les enseignants s'appuient sur les descripteurs énoncés pour chacune des bandes ainsi que sur les aspects propres à chaque critère d'évaluation.

Pour l'évaluation de l'oral en espagnol, un enseignant utilise la grille pour le critère D et s'appuie sur les descripteurs et les aspects qui apparaissent dans chaque bande selon ce qu'il veut évaluer. Cette grille d'évaluation, *Utilisation de la langue sous forme orale et écrite* (Appendice A), permet d'évaluer de façon qualitative sans toutefois offrir un seul point de repère quantitatif. Elle laisse donc une grande place à l'interprétation. Les seuls points de repères permettant de situer l'élève dans un des niveaux, 0, 1-2, 3-4, 5-6 et 7-8, sont d'ordre qualitatif et s'expriment à l'aide de descripteurs qui qualifient lesdits niveaux pour le descripteur iii comme suit : peu (1-2), parfois (3-4), généralement (5-6) et efficacement (7-8).

Une grande quantité de mots est utilisée pour définir chacun des descripteurs de niveau. Afin de faciliter l'évaluation avec la grille du critère D, il est important de résumer les descripteurs et d'y inscrire les éléments à évaluer avec le moins de mots possible. Par exemple, le descripteur i, *Habla eficazmente, usando con precisión una variedad de vocabulario, estructuras gramaticales y convenciones elementales; al hablar, su pronunciación es clara y su entonación es excelente, lo que facilita la comunicación*, (IB, 2014a) pourrait être simplifié ainsi : *Habla eficazmente / variedad de vocabulario, gramática y convenciones elementales / pronunciación clara / entonación excelente*. Il faut également spécifier les éléments à évaluer. Par exemple, pour le descripteur i, le vocabulaire à être utilisé doit être mentionné. Si l'évaluation porte sur un travail en lien avec une recette typique hispanique, le vocabulaire recherché pourrait avoir comme nature des verbes d'action pour décrire les étapes de cuisson, des nombres pour les quantités et des noms communs pour les ingrédients. Ce manque de détails sur l'élément à évaluer à l'aide de la grille de l'IB cause beaucoup de difficultés à se concentrer sur les éléments à évaluer s'ils ne sont pas identifiés.

D'une part, les grilles d'évaluation de l'IB sont disponibles dans les documents officiels associés à chacun des groupes matières, comme *Acquisition de langues* dans le cas de l'espagnol. D'autre part, certaines grilles approuvées par le MELS sont fournies avec le matériel didactique de l'enseignant. Selon ce qu'il veut évaluer à un moment précis, un enseignant pourra modifier les grilles du MELS et de l'IB tandis que d'autres préféreront s'en inspirer pour créer leurs propres outils. Pour les grilles de l'IB, et bien qu'elles puissent être modifiées lors des évaluations, la version qui se retrouvera dans le dossier de l'élève sera une grille conforme aux documents officiels.

## 2.5 LES CRITÈRES D'ÉVALUATION DU MELS ET DE L'IB POUR LA COMPÉTENCE À L'ORAL

Dans le *Cadre d'évaluation des apprentissages* de l'espagnol langue tierce publié par le MELS en 2011 apparaissent les différents critères à évaluer par compétence. Pour la compétence 1, *Interagir en espagnol*, les critères sont les suivants :

- Efficacité de la communication d'idées liées aux propos de l'interlocuteur;
- Efficacité de l'application des conventions linguistiques et de la communication;
- Utilisation de connaissances propres aux repères culturels;
- Utilisation efficace de la démarche d'interaction.

Seulement les deux premiers critères peuvent être utilisés pour communiquer des résultats à l'intérieur du bulletin alors que les deux derniers doivent uniquement faire l'objet de rétroactions à l'élève.

Pour sa part, le programme en acquisition de langues de l'IB présente 6 phases, soit 6 étapes de l'apprentissage d'une langue correspondant à l'atteinte d'une norme ou d'une compétence. Un élève passe à travers ces phases entre le début de son apprentissage de l'espagnol et l'obtention de son diplôme universitaire international. Les élèves sont évalués selon les aspects suivants aussi appelés *descripteurs* (Organisation du Baccalauréat Internationale, 2014a) :

- S'exprimer à l'oral à l'aide d'un vocabulaire, de structures grammaticales et de conventions élémentaires et utiliser une prononciation et une intonation claires à l'oral;
- Organiser les informations élémentaires et utiliser une gamme de connecteurs logiques élémentaires;
- Adapter la langue au contexte.

Ces descripteurs ne changent pas selon les phases. Cependant, il existe des variantes dans certaines attentes spécifiques à la fin des phases. Par exemple, le continuum de l'expression orale stipule qu'en phase 1, l'élève doit être capable de « communiquer des informations dans un éventail limité de situations de la vie quotidienne » alors qu'en phase deux, il doit être capable de « de communiquer des informations contenant des idées pertinentes et des détails dans un éventail limité de situations familières » (Organisation du Baccalauréat Internationale, 2014a, p. 28).

## 2.6 COMPARAISON DES PROGRAMMES PFEQ ET IB: SIMILITUDES ET DIFFÉRENCES

Lorsque les descripteurs d'évaluation du critère D (C-D) de l'IB (voir Appendice A) sont comparés aux éléments favorisant la compréhension des critères du MELS du *Cadre d'évaluation des apprentissages* (Voir Appendice D) pour la compétence 1, *Interagir en espagnol*, il est possible de faire des rapprochements entre quelques-uns d'entre eux. Les résultats de cette comparaison sont présentés dans l'appendice E. L'objectif de cette comparaison est de créer les outils d'évaluation qui permettront d'attribuer une note à la fois pour le MELS et l'IB.

Premièrement, il y a un rapprochement à faire entre le descripteur *i* de l'IB, *S'exprimer à l'aide d'un vocabulaire, de structures grammaticales et de conventions élémentaire ; Utiliser une prononciation et une intonation claires à l'oral*, et le critère du MELS, *Efficacité de l'application des conventions linguistiques et de la communication*. Le respect des règles de phonétique du PFEQ correspond à l'utilisation d'une prononciation et intonation claire du C-D de l'IB. De plus, la formulation de phrases qui respectent la syntaxe, les règles d'accord et l'utilisation d'un vocabulaire lié au

sujet ou à la situation du *Cadre d'évaluation des apprentissages* du MELS équivalent à l'expression d'idées à l'aide d'un vocabulaire et de structures grammaticales et de conventions élémentaires de l'IB.

Deuxièmement, le descripteur ii, *Organiser les informations élémentaires et utiliser une gamme de connecteurs logiques élémentaires*, est difficilement comparable aux critères du MELS, car ce que l'IB demande d'évaluer est l'utilisation de mots comme les adverbes et autres types de mots qui permettent de structurer son discours et d'offrir une cohérence. L'élément qui se rapproche le plus de ce critère de l'IB est l'utilisation d'un vocabulaire lié au sujet ou à la situation, le même qui se trouve dans le critère *i* et la cohérence du message.

Troisièmement, lorsqu'un élève adapte la langue au contexte (descripteur iii de l'IB), il fait une *Adaptation du message en fonction de l'interlocuteur et du contexte*, a recours à des réactions verbales et non verbales et transmet un message pertinent, tel qu'identifié par le MELS.

Enfin, des éléments devant être évalués pour le MELS sont orphelins lorsque la comparaison est terminée. Ces éléments concernent des comportements que l'élève doit adopter durant l'interaction orale. Même si aucun élément de comparaison existe avec les critères de l'IB, il est essentiel de les évaluer. Lors de la conception de l'outil d'évaluation, les éléments *Apport d'idées lors de l'échange*, *Aisance à transmettre le message* et *Engagement dans l'interaction* contenus dans le critère *Efficacité de la communication d'idées liées aux propos de l'interlocuteur* du MELS peuvent être ajoutés sous une rubrique différente lorsque l'enseignant désire les évaluer, donc à la discrétion de l'enseignant de les évaluer ou non.



## 2.7 CONCEPTION D'UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

Afin d'être efficace lors de l'évaluation de la compétence orale pour le programme du MELS et de l'IB, il est essentiel de bien planifier à l'aide de tâches et d'activités liées entre elles, ce que la situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) permet de faire.

Le MELS (2007a) définit la SAÉ comme étant un « ensemble constitué d'une ou plusieurs tâches à réaliser par l'élève en vue d'atteindre le but fixé » (p. 5). La SAÉ profite à la fois à l'élève et à l'enseignant. En effet, le premier développera et exercera une ou plusieurs compétences disciplinaires et transversales, tandis que le second assurera le suivi du développement des compétences dans une perspective d'aide à l'apprentissage et de reconnaissance des compétences de l'élève (MELS, 2007a, p. 5). La planification d'une SAÉ est complexe et une certaine démarche est nécessaire afin d'arriver à évaluer des compétences. Cependant, il s'avère difficile de créer des SAÉ, car, au secondaire, l'importante charge de travail, le sentiment de surcharge, le manque de temps disponible à consacrer pour la planification, l'enseignement de plusieurs matières à des niveaux scolaires différents sont des obstacles importants à cette création (Bergeron et Bergeron, 2020). Par conséquent, il peut devenir difficile « de se donner une vision claire des intentions d'apprentissage à poursuivre et des résultats attendus » (p. 13).

Il est nécessaire de connaître et de comprendre le processus de création de la SAÉ et de planification de l'évaluation de l'oral. Tout d'abord, comme le suggère la définition du MELS (2007b) et le *North Carolina State Department of Public Instruction de Raleigh* aux États-Unis (2001), il est important de se fixer un but. Bergeron et Bergeron (2020) appellent cette démarche de réflexion la planification à rebours. Ces auteures suggèrent que les enseignants définissent, en premier lieu, « les résultats escomptés en termes d'apprentissage ainsi que les traces attendues de la progression des élèves » et

qu'ils établissent, en second lieu, « le plan de la séquence pédagogique comprenant diverses situations d'enseignement-apprentissage » (Bergeron et Bergeron, 2020, p. 14). Le Bastard et al. (2016) abondent dans le même sens quand ils parlent de préparation de séquence : la première étape est de concevoir l'évaluation finale. En d'autres mots, les enseignants réfléchissent à ce qu'ils souhaitent que leurs élèves comprennent, sachent et soient en mesure de faire au bout de la séquence et planifient les activités en partant de la fin. Robbes (2009) affirme également que de débiter par la fin, c'est-à-dire débiter la planification de l'évaluation finale sommative, permet de constater l'efficacité de la séquence et de son dispositif. Les résultats des élèves à l'évaluation guideront l'enseignant quant aux ajustements à apporter à sa SAÉ.

Les intentions d'apprentissage ont un impact positif sur plusieurs facettes de la relation entre les enseignants et les élèves. En effet, lorsque les intentions d'apprentissage sont claires et définies, il est plus facile pour tous de savoir où diriger leurs efforts. Par exemple, les élèves savent que ce qu'ils font pendant les activités et les tâches a un lien direct avec ce qui sera attendu lors de l'évaluation. Pour les enseignants, la formulation des intentions d'apprentissage indiquera le contenu et les stratégies nécessitant un enseignement et les questions à poser pour guider les élèves, aidera à identifier les traces pour voir une progression dans l'apprentissage et déterminera le seuil minimal attendu dans la manifestation de compétence (Bergeron et Bergeron, 2020). De plus, Hattie (2017), cité par Bergeron et Bergeron (2020), est d'avis que « des attentes claires envers les élèves à l'égard des apprentissages visés est l'un des facteurs ayant le plus d'incidence sur la réussite » (p. 21) Lors d'une présentation pour la Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP), Anne-Marie Poirier, directrice des services pédagogiques du Collège de Montréal, a chiffré cette incidence sur la réussite à 1,40 sur un point de bascule à 0,40 pour les autres facteurs d'influence sur l'apprentissages des élèves (Poirier, 2015). Afin de donner un point de repère pour bien comprendre cet impact, l'incidence de réussite de l'enseignement se situe entre 0,20 et

0,40. Ces données démontrent clairement l'importance de bien planifier sa SAÉ et son évaluation et de faire part de ses intentions aux élèves.

## 2.8 CONCEPTION DE L'ÉVALUATION

La connaissance du but et des activités liés à la conception d'une SAÉ permet la planification de l'évaluation à l'oral et l'analyse et la comparaison des critères d'évaluation des programmes de l'IB et du MELS aident à faire des associations entre ces critères. Selon González-Such, Jornet et Bakieva (2013), il y a neuf étapes à considérées avant de planifier l'évaluation d'une compétence. Premièrement, il faut déterminer ce qui va être évalué, ce que Berrier (1991) appelle l'« acte de parole » (p. 484) et il faut déterminer la compétence orale de l'élève, c'est-à-dire le niveau de compétence qu'a atteint un élève. Deuxièmement, il faut déterminer les critères d'évaluation, soit les indices de qualité à considérer afin de pouvoir affirmer que l'élève a atteint le plus haut niveau de compétence. Pour cette étape, le Marco Común Europeo de Referencia (MCER), dans González-Such, Jornet et Bakieva (2013), identifie 14 catégories afin d'évaluer la qualité du discours. Par exemple, on peut y trouver l'exactitude, la richesse du vocabulaire, la cohérence et les stratégies de collaboration. Cependant, l'application de ces 14 critères simultanée est difficile dans une évaluation de l'oral et c'est pourquoi il est important d'en sélectionner quelques-uns. Troisièmement, les critères retenus doivent être rendus opérationnels et explicites en étant formulés de façon claire et précise afin d'identifier différents niveaux de compétence. Ils doivent être précis et observables et doivent qualifier et non quantifier (Bergeron et Bergeron, 2020). L'étape suivante, la quatrième, concerne l'identification de la situation dans laquelle les élèves seront évalués, les tâches à réaliser par eux-ci et le rôle de l'enseignant. Est-ce que l'évaluation se fera dans le cadre d'une entrevue, d'un débat, d'une discussion en mini-groupes ? Il sera important que ces situations soient représentatives de celles que vivent normalement les locuteurs en langue maternelle (Berrier, 1991), c'est-à-dire qu'elles soient authentiques, et représentatives

de ce qui a été vu en classe et comment cela a été vu. Ensuite, à l'étape 5, l'enseignant décide de l'outil qu'il ou elle va utiliser pour l'évaluation. Les étapes 6 et 7 amènent une réflexion sur un système qui permettra de donner des valeurs en points aux appréciations quantitatives et qualitatives ainsi que les éléments qui différencient chacun des niveaux de compétence établis. À l'étape 8, l'enseignant définit la façon avec laquelle les élèves seront informés de leur niveau de compétence et de leurs lacunes et, finalement, il élaborera des points de repère afin d'évaluer le processus d'évaluation des élèves mis en place.

## 2.9 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Dans un contexte de cohabitation des programmes du MELS et de l'IB, l'objectif général de cette intervention est de construire des outils qui faciliteront la planification et l'évaluation de l'oral en espagnol L3. Toujours dans le même contexte de travail, les deux objectifs spécifiques suivants sont poursuivis :

- 1) décrire la conception d'une SAÉ ciblant l'évaluation de la compétence orale en espagnol L3 des élèves de troisième secondaire du PEI;
- 2) construire un outil d'évaluation de l'oral en espagnol langue tierce qui combinera les critères d'évaluation du MELS pour la compétence 1 et de l'IB pour le critère D;
- 3) examiner l'apport de l'intervention au développement de mes compétences professionnelles.

## CHAPITRE 3

### MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre détaille la méthodologie mise en place pour l'intervention. Y sont d'abord décrits la démarche générale, le contexte et les participants. L'intervention est ensuite expliquée et, finalement, les outils de cueillette des données et le plan d'analyse sont présentés.

#### 3.1 DÉMARCHE GÉNÉRALE

Afin d'atteindre les objectifs fixés, des outils d'évaluation comme aide à l'apprentissage ont été construits. Afin d'y arriver, les critères d'évaluation pour le programme du MELS ainsi que de l'IB en espagnol L3 des deux programmes ont été méticuleusement étudiés et comparés avant d'être jumelés dans la même grille. Ensuite, une SAÉ a été planifiée afin d'évaluer à l'oral les élèves. Dans cette SAÉ de 16 périodes, le but était d'évaluer les élèves à quatre reprises. Ces évaluations avaient la forme de deux contrôles formatifs incluant une auto-évaluation et deux évaluations sommatives afin de mettre une note au bulletin des deux programmes pour la troisième étape. Finalement, ladite grille jumelée a été testée et expérimentée lors d'une évaluation sommative dont la tâche de l'élève était d'exprimer ses goûts. Les commentaires laissés par l'enseignant dans son journal de bord ont permis un retour critique sur l'intervention ainsi que sur les outils développés.

#### 3.2 CONTEXTE

Les différentes activités se sont déroulées dans l'établissement d'enseignement secondaire privé de l'École secondaire Saint-Joseph de Saint-Hyacinthe (ESSJ) qui accueille près de 900 élèves. L'espagnol y est une matière obligatoire pour tous les

élèves de 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaires inscrits au PEI. De plus, la particularité des horaires-cycles du programme d'espagnol à l'ESSJ de Saint-Hyacinthe ne permet pas à un enseignant de voir les élèves souvent. En effet, seulement 2 périodes d'une heure par cycle de 7 jours sont offertes aux élèves inscrits au Programme d'Éducation Intermédiaire (PEI). Au cours de l'année 2019-2020, les 65 élèves répartis dans les groupes 37 et 38 du PEI ont été ceux qui m'ont permis de mettre à l'essai ma SAÉ et mes outils d'évaluation. Ces groupes sont mixtes (environ 40 % de filles et 60 % de garçons) et sont composés d'élèves qui ont une certaine facilité d'apprentissage et une grande ouverture d'esprit. Les groupes ciblés pour l'intervention sont exceptionnellement intéressés et dynamiques. Néanmoins, environ 5 % des élèves vivent des difficultés dans l'apprentissage des langues et leur motivation est basse.

Cette intervention s'est déroulée dans un contexte particulier, pour ne pas dire exceptionnel. En effet, la pandémie due à la Covid-19 a eu comme impact de raccourcir mon stage II. Au lieu d'avoir 4 mois à expérimenter mes outils d'évaluation et ma SAÉ entre le 13 janvier 2020 et le 17 avril 2020, je n'ai eu que 5 semaines. Pour des raisons de planification, ma séquence didactique a débuté deux semaines après le début de mon stage et l'école a fermé pour la semaine de relâche et il y a eu fermeture pour raison de pandémie. Bien que des cours en ligne ont été dispensés sur la plateforme *Google Meet* durant la pandémie, il m'a été impossible de continuer ce que j'avais entrepris. Cette plateforme de cours en ligne ne permettait pas à ce moment de créer des salles de classe virtuelle afin d'offrir un lieu de discussion et d'évaluation orale pour un petit groupe d'élèves. Seulement 7 cours ont été donnés, mais certains travaux de lecture et d'écriture ont été suggérés aux élèves lors du confinement. Pendant les 7 cours enseignés, une évaluation pour inscrire une note au bulletin a eu lieu ainsi qu'une autoévaluation. Plusieurs activités orales ont été présentées durant les 7 cours afin de les préparer à l'évaluation orale.

### 3.3 PARTICIPANTS

Cette SAÉ est construite pour les élèves de troisième secondaire qui sont dans le PEI. La majorité des élèves participant à la résolution de problème se situent en phase 1, c'est-à-dire qu'ils ont eu un peu plus de 50 heures d'espagnol depuis leur entrée au PEI. Les autres sont en phase 2 puisqu'ils proviennent d'une école primaire internationale. Il arrive parfois que certains élèves aient l'espagnol comme langue maternelle. Bien qu'il y ait des élèves de deux phases différentes, les critères d'évaluation à intégrer dans les grilles d'évaluation sont les mêmes. En effet, les sous-critères de l'IB changent selon la phase dans laquelle se trouvent les élèves. Selon le continuum de l'expression orale de la phase 1, il existe des attentes spécifiques pour la fin de cette phase. Les élèves qui sont en troisième secondaire ont déjà rempli certaines de ces attentes et se trouvent dans le processus d'acquisition complète de ces compétences. Au début de mon stage, les élèves ont déjà été évalués dans différentes situations. Par exemple, ils ont discuté à propos de leur identité, de leur famille, de leurs caractéristiques physiques et psychologiques, de leurs activités quotidiennes et de leur sport favori. Chacun de ses thèmes a été développé en regard aux mots de vocabulaire de base reliés à chaque situation. Avant de commencer ce projet, les élèves ont eu une cinquantaine d'heures en espagnol en deuxième secondaire et une vingtaine en troisième secondaire. Ils se situent environ à la moitié du programme d'espagnol exigé par l'IB au secondaire.

### 3.4 INTERVENTION

L'intervention est basée sur la mise à l'essai de grilles d'évaluation (Appendices I, J, K, L) qui permettent l'évaluation de la compétence orale des élèves en espagnol L3. Ces grilles d'évaluation sont construites dans l'optique que cette évaluation se fait dans la cohabitation de deux programmes dans une école secondaire et que les évaluations font parties d'une séquence d'activités sur un thème précis. Les programmes, c'est-à-dire le PFEQ et l'IB, présentent des critères semblables, mais quelques-uns contiennent des nuances à respecter lors de la construction des grilles d'évaluation. La séquence

d'activités est une SAÉ (Appendice F) dont le thème est la nourriture. Toutes les activités sont en lien avec ce vocabulaire et des éléments culturels afin d'éveiller la curiosité des élèves sur la culture des pays hispanophones. De plus, elle permettra aux élèves d'user de créativité dans la conception d'une vidéo dans laquelle ils joueront le rôle d'un grand chef qui présente la recette choisie par l'équipe.

Avant tout, il était essentiel au début du stage de connaître les connaissances antérieures des élèves afin de bien cibler les critères d'évaluation à inclure dans les grilles d'évaluation et, par la suite, de planifier des activités supplémentaires qui permettraient d'aider l'élève à atteindre les objectifs de la SAÉ. Avant le début du stage, une évaluation ayant 5 exercices à réponses courtes en grammaire a été donnée aux élèves (Appendice G). Durant cette même période, la motivation derrière cette évaluation a été expliquée : cueillir des données sur leurs connaissances avant le début du stage. Ensuite, les élèves ont fait une autoévaluation (Appendice H) de leur compétence à l'oral à la troisième période de la SAÉ. Cette réflexion sur leurs efforts à utiliser l'espagnol lors de conversation donnait une indication aux élèves quant aux efforts qu'ils devaient déployer afin de s'améliorer en tant qu'apprenant. Finalement, une évaluation orale sommative sur l'utilisation du verbe *gustar* (Appendice I) a eu lieu lors du sixième cours de la séquence. Une grille d'évaluation combinant les critères des deux programmes en cohabitation a été utilisée pour cette évaluation. Durant ces 5 semaines, 4 entrées dans un journal de bord ont été faites. Ces entrées concernaient tout ce qui a trait à l'évaluation de l'oral en espagnol et permettra d'apporter des changements aux outils d'évaluation conçus.

### 3.5 INSTRUMENTS ET COLLECTE DE DONNÉES

Afin de faire la collecte de données auprès des élèves, trois instruments ont été utilisés. Premièrement, un questionnaire écrit visant la vérification des connaissances des élèves a été complété (Appendice G). Il était important pour l'enseignant de connaître les



connaissances antérieures des élèves afin de faciliter leur utilisation en compétence orale. Des exercices supplémentaires pourraient être fournis aux élèves afin de combler le manque de connaissances. Ce test incluait des notions grammaticales et des connaissances culturelles à être utilisées dans la SAÉ (Appendice F). La première question concernait les nombres, car la recette que les élèves devaient cuisiner incluait les quantités des ingrédients nécessaires. Lors de l'évaluation orale finale de la SAÉ, la capacité de l'élève à bien utiliser les nombres était évaluée selon le critère de l'IB suivant : *i de s'exprimer à l'oral et à l'écrit à l'aide d'un vocabulaire, de structures grammaticales et de conventions élémentaires*. Pour sa part, le critère du MELS évalué était *l'efficacité de l'application des conventions linguistiques et de la communication*.

La deuxième question vérifiait si les élèves connaissaient bien la culture liée à la L2. Ils devaient identifier les pays où l'espagnol est une langue officielle, car la recette devait provenir d'un de ces 21 pays. Les résultats m'indiqueraient si je devais préparer une activité afin de leur donner une plus grande liberté de choix de pays hispanophones. Les deux dernières questions de ce test couvraient les apprentissages des conjugaisons de verbes réguliers et certains irréguliers. Ces notions grammaticales étaient importantes à vérifier, car la structure de la recette est bâtie autour de l'utilisation des verbes à la forme impersonnelle. Ces questions évaluaient les mêmes critères que la question sur les nombres.

Le deuxième instrument est une grille d'autoévaluation des performances à l'oral des élèves (Appendice H). Cette autoévaluation précédait l'évaluation sur l'utilisation à l'oral du verbe *gustar* et devait se faire dans le cahier de notes de l'élève que l'enseignant ramasserait à la fin de la période pour analyser et interpréter les résultats et donner des rétroactions à l'élève. Quatre énoncés écrits en espagnol étaient projetés au tableau interactif et l'élève devait indiquer à l'aide d'un chiffre, 1, 2 ou 3, la perception de ses performances à l'oral, le 3 étant la cote la plus haute. Avant d'inscrire le résultat, l'enseignant a expliqué que chacun des nombres avait cette équivalence : 1

peu, 2 assez et 3 beaucoup. Cette autoévaluation offrait une prise de conscience aux élèves et, pour l'enseignant, ce qui était une occasion de vérifier les efforts des élèves et de cibler les élèves qui rencontrent certaines difficultés à s'exprimer.

Le troisième instrument était une grille d'évaluation pour les compétences à l'oral à partir d'un élément grammatical et de l'utilisation de vocabulaire (Appendice I). L'élément grammatical était le verbe *gustar* et le vocabulaire concernait les aliments, les activités quotidiennes et les sports. Cet outil était construit de trois rubriques : grammaire, vocabulaire diversifié et cohérence. Dans la section *grammaire*, les notions *verbe gustar* et l'application de la structure grammaticale *te gusta(n), me gusta(n)* apparaissent. La section suivante se nomme *Vocabulaire diversifié* et contient le mot *Alimentos* ainsi que les expressions *A \_\_ sí, A \_\_ no, A \_\_\_\_\_ también, A \_\_\_\_\_ tampoco*. Ces deux sections sont regroupées selon les critères du MELS et de l'IB : *Efficacité de l'application des conventions linguistiques et de la communication et S'exprime à l'aide d'un vocabulaire, de structures grammaticales et de conventions élémentaires*. Finalement, la dernière rubrique se nomme cohérence. L'évaluation qui est faite dans cette rubrique est la *participation* et l'*implication* qui, lorsque les critères du MELS et de l'IB sont comparés, se trouvent dans les critères suivants des deux programmes : *Efficacité de la communication d'idées liées aux propos de l'interlocuteur* et *Adapter la langue au contexte*. Cependant, la cohérence est associée de façon erronée à la participation et l'implication de l'élève, car l'enseignant n'a pas fait la comparaison nécessaire des critères des deux programmes. Des changements seront apportés à cette rubrique un peu plus tard.

Enfin, le quatrième outil, un journal de bord, a été utilisé afin de garder des traces en vue d'effectuer un retour critique sur l'intervention. Le canevas consistait en des observations sur les différents critères d'évaluation et les grilles d'évaluation utilisées. De plus, une case a été réservée pour les commentaires ou autres observations. Toutes les réflexions sur l'évaluation à l'oral des élèves étaient notées. L'enseignant s'est

questionné sur les différentes grilles d'évaluation qu'il pourrait bâtir afin de l'aider à évaluer l'oral pour que l'évaluation de cette compétence orale devienne un support à l'apprentissage et non seulement un outil d'évaluation. Le bien-être des élèves durant les évaluations orales a aussi été étudié dans le journal de bord. Cet élément a amené l'enseignant à réfléchir sur la façon de regrouper les élèves pour les évaluer. Les différentes notions concernant le cadre d'évaluation des apprentissages de l'espagnol langue tierce ont également été étayées dans le journal de bord afin de bien choisir les critères à évaluer. Bref, les traces laissées dans ce journal seront utiles pour l'analyse de mon intervention concernant le choix des critères, la forme des outils d'évaluation à l'oral et la façon d'évaluer mes élèves.

## CHAPITRE 4

### RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION

Dans ce chapitre, il y aura une présentation des principaux résultats et analyse de l'intervention. En premier lieu, l'analyse des résultats pour le test de connaissance sera faite. Ensuite, des améliorations à apporter aux grilles d'autoévaluation et d'évaluation du verbe *gustar* seront proposées. Puis, la proposition concernant l'utilisation d'un outil d'évaluation formative sera faite et sa nature sera exposée. Finalement, un retour sur la planification de la SAÉ dans le but d'évaluer la compétence orale sera effectué.

#### 4.1 VÉRIFICATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES DES ÉLÈVES- QUESTIONNAIRE ÉCRIT

En entrée de jeu, j'avais besoin de connaître les connaissances antérieures de mes élèves sur certaines notions grammaticales et culturelles. Ces notions avaient été vues l'année précédente et pendant l'année en cours, mais les apprentissages réalisés par les élèves lors de l'absence de l'enseignant dû à un arrêt de travail prolongé devaient être validés. Le test de connaissances passé par les élèves a démontré que les nombres étaient connus à moins de 50 % par les 62 élèves, la conjugaison des verbes irréguliers (*saber, hacer, decir, estar, construir, tener* et *ser*) à 50 % et les pays dont une des langues officielles est l'espagnol à environ 40 %, soit autour de 8 pays sur 21. Malgré le bas pourcentage de connaissances des pays hispanophones, j'étais satisfait quoique peu surpris de ce résultat. Si les élèves connaissent en moyenne 8 pays, le choix de la recette pour le projet de cuisine dans la SAÉ *La comida* est facile, car le nombre de recettes typiques pour chacun des pays est assez élevé. D'autre part, les élèves ont démontré une excellente connaissance de la conjugaison des verbes réguliers : ils connaissent les terminaisons des verbes des trois groupes (-ar, -er, -ir) et sont capables

de conjuguer des verbes dans des phrases en identifiant le sujet. Cette donnée était importante pour la réalisation des activités de la SAÉ. En effet, l'enseignant n'aura pas à donner des exercices supplémentaires et pourra ajouter le concept des verbes impersonnels (*SE impersonal*).

Un corrigé devrait être produit avant la correction du test de vérification des connaissances. Lors de la correction, l'enseignant a indiqué des erreurs dans l'orthographe des nombres, ce qui n'était pas nécessaire. Certains nombres, comme *veintiséis*, en espagnol s'écrivent avec un accent. Vu que les élèves étaient évalués à l'oral, il était peu important, au niveau auquel se trouvent ces élèves, que l'accent écrit soit présent. Il était beaucoup plus pertinent que la lettre *e* dans la première ou dernière syllabe soit prononcée avant la lettre *i*. Un corrigé produit avant d'effectuer l'analyse des résultats aurait forcé l'enseignant à mettre ces notions en perspective et à mieux réfléchir sur ce qui était le plus important.

#### 4.2 PERCEPTION DE LA COMPÉTENCE À L'ORAL—GRILLE D'AUTOÉVALUATION

Deux périodes avant l'évaluation sur le verbe *gustar*, les élèves se sont auto-évalués. Malheureusement, cette évaluation s'est avérée être peu comprise des élèves et, en conséquence, la justesse des résultats faussée. Certains élèves qui sont normalement forts ont inscrit 1 à l'un ou plusieurs des affirmations, tandis que d'autres se sont attribués des notes avec demi-point (1,5, par exemple). De quelle façon ces cotes ont-elles été interprétées ? Est-ce que les nombres 1, 2 et 3 sont trop abstraits pour pouvoir indiquer une note en autoévaluation ? Certes, des pistes d'amélioration doivent être trouvées dont, notamment, l'amélioration de la compréhension de la grille par les élèves.

Un premier ajustement qui doit être fait concerne le *scoring*. Il doit avoir une forme qui donne le plus d'informations possibles à l'élève pour qu'il ou qu'elle puisse être le plus objectif possible. Des mots doivent être utilisés afin de faciliter l'interprétation des affirmations. Ce que je suggère est d'utiliser des mots et une forme qui permettent à la fois une autoévaluation pour que l'élève se situe vis-à-vis de la compétence orale du programme de l'IB et du MELS. De plus, cet outil d'autoévaluation doit ressembler à l'outil que l'enseignant utilisera pour l'évaluation sommative afin que l'apprenant se situe dans sa compétence et puisse, le cas échéant, faire des ajustements pour l'évaluation sommative. Il devrait aussi permettre à l'élève de porter un jugement détaillé sur sa production comme l'affirme (Scallon, 2004).

La nouvelle grille d'autoévaluation descriptive améliorée et modifiée à la suite de la grille créée pour l'essai comporte cinq colonnes. La première colonne représente 0 ou une incapacité à atteindre les niveaux spécifiés dans les descriptions des 4 autres colonnes. Ces autres colonnes contiennent les termes et les cotes *1-2 avec beaucoup de difficulté*, *3-4 avec un peu de difficulté*, *5-6 facilement* et *7-8 avec aisance*. Les pourcentages attribués pour chacune des colonnes sont 0 %, 50 %, 70 %, 85 % et 86 % et plus. Ces équivalences sont basées sur la grille proposée par la coordonnatrice du PEI de mon institution.

Le second ajustement concerne l'outil lui-même. Afin d'assurer une compréhension de tous, il est essentiel, à mon avis, de permettre à l'élève de relire les critères d'évaluation plusieurs fois afin d'optimiser sa compréhension des critères. Un élève peut ne pas comprendre l'affirmation à la première lecture ou la seule explication donnée à tout le groupe comme je l'ai fait. Il serait très utile et pédagogique de donner une copie d'une grille d'évaluation avec les critères de l'autoévaluation et les colonnes à cocher selon l'appréciation que l'élève se donne. Par conséquent, du temps supplémentaire doit être ajouté à la SAÉ (Appendice F). J'évalue à 10 minutes le temps requis afin d'expliquer la nouvelle grille d'autoévaluation et de permettre aux élèves de s'autoévaluer. Un

exemple de grille que je pourrais utiliser est présenté à l'appendice J. Une telle grille est conforme aux propos de Le Bastard et al. (2016), qui suggèrent que l'évaluation doit faire l'objet de consignes précises explicitées aux élèves avant l'évaluation et être critériée.

#### 4.3 ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE À L'ORAL — GRILLE DESCRIPTIVE

La grille pour l'évaluation de l'utilisation du verbe *gustar* a été construite dans l'optique d'évaluer dans les deux programmes qui cohabitent dans le contexte de l'enseignant. En effet, des notes en pourcentage pour le MELS et les cotes de 0 à 8 de l'IB apparaissent sur cette grille (voir Appendice I). L'équivalent en pourcentage des cotes de l'IB, 7-8 équivalant à 85 % et plus, par exemple, est basée sur le document école, une table de conversion, fourni par la coordonnatrice du PEI. Trois critères d'évaluation, soit la grammaire, le vocabulaire diversifié et la cohérence, avaient été retenus pour cette évaluation. Le premier critère, l'utilisation du verbe *gustar*, se trouvait dans la rubrique grammaire. L'appréciation du critère de l'utilisation de cet élément grammatical reposait sur l'utilisation des deux formes du verbe *gustar*, *gusta* et *gustan*, ainsi que le bon usage du pronom de complément d'objet indirect pour la première personne du singulier, *me*, et la deuxième personne du singulier également, *te*. La grille permettait une bonne évaluation de l'utilisation de *gustar*, car l'attention de l'enseignant portait sur sa forme conjuguée uniquement. Pour l'évaluation du deuxième critère, le vocabulaire, l'enseignant a eu un peu plus de difficultés à travailler avec les éléments à évaluer comme il l'a écrit dans son journal de bord :

« La prochaine fois que j'évaluerai *gustar* et le vocabulaire, je ne mettrai pas l'usage de *A mí sí*, *a mí no*, *a mí tampoco* et *a mí también*. Je devrai me concentrer sur *gustar*, car l'introduction à ces expressions a été trop tardive. Il a été difficile pour les élèves de l'utiliser correctement et j'ai eu de la difficulté à bien l'évaluer puisque tout allait trop vite. J'ai l'impression que je n'ai pas évalué la performance des élèves à sa juste valeur. »

En plus de ces expressions mentionnées dans l'extrait, l'enseignant devait évaluer le vocabulaire sur les aliments. Ces mots étaient suggérés par l'enseignant qui montrait des images aux élèves.

Est-ce que cet outil d'évaluation était conforme aux caractéristiques de la grille d'évaluation descriptive de D'Amours (n.d.)? Selon cet auteur, la grille d'évaluation critériée ou descriptive est composée de plusieurs éléments : la tâche à réaliser, le critère, l'élément observable, sous-critère ou critère de performance, l'échelle d'appréciation, la pondération des critères et le commentaire. Lorsque j'étudie la composition de ma grille, je constate qu'elle n'est pas conforme à un outil tel que suggère l'auteur. Par conséquent, les changements suivants devront être apportés : précision de la tâche, attribution de la pondération des critères, ajout d'un espace pour les commentaires et la reformulation des critères de performance. La nouvelle version se trouve à l'appendice I, tout de suite après la version initiale. Ainsi, cette grille d'évaluation sera améliorée pour l'année suivante. À titre d'exemple, au lieu d'évaluer des expressions apprises « à la dernière minute », il sera plus simple de noter l'utilisation des sports et des activités quotidiennes comme vocabulaire accompagnant *gustar*. Ces deux groupes de mots ont été travaillés depuis le début de l'année scolaire et étaient utilisés pour suggérer des idées de vocabulaire pour accompagner *gustar*.

Le troisième et dernier critère, *cohérence*, permettait d'évaluer la participation active de l'élève dans la discussion et son implication. Il a été simple d'évaluer ce critère, car un élève qui ne s'implique est facile à reconnaître par son laxisme et son mutisme. Cependant, je ne crois pas que ni la participation ni l'implication soient gages, ou critères de cohérence du discours. La cohérence s'évaluera beaucoup plus en vérifiant si l'élève est compétent dans l'adaptation de son langage au thème proposé pour l'interaction et aux questions auxquels il doit répondre. Par conséquent, sous la rubrique *cohérence*, je devrais inscrire *Engagement dans l'interaction* et *Adaptation du message en fonction de l'interlocuteur et du contexte*.



#### 4.4 OUTIL D'ÉVALUATION FORMATIVE

Dans la SAÉ préparée pour le stage, deux évaluations sommatives ont lieu. La première consiste à évaluer la compétence de l'élève dans l'utilisation du verbe *gustar* afin d'attribuer une note pour le programme du MELS et de l'IB. La deuxième évaluation permet à l'enseignant de juger de la compétence de l'élève, en sous-groupe, selon les programmes du MELS et de l'IB, dans l'explication d'une recette d'origine hispanique. Cette interaction inclut tous les apprentissages effectués depuis le début de la SAÉ de 16 périodes prévue initialement.

Avant d'arriver à cette évaluation, l'élève doit, comme préalable, connaître son niveau de compétence et ce qu'il doit améliorer afin de démontrer ses connaissances et élever son niveau de compétence selon les deux programmes qu'il suit concomitamment. Comment l'élève peut-il connaître ce qui est attendu de lui ? Comment l'enseignant peut-il aider l'élève à se situer par rapport au niveau de compétence attendu de l'enseignant et du programme ?

Comme mentionné dans la partie 2.2, l'évaluation a deux fonctions, offrir de l'aide à l'apprentissage et reconnaître les compétences de l'élève. Même si les outils pour l'évaluation finale n'ont pu être testés, l'enseignant est capable avant même de mettre à l'essai ses outils de trouver une faille dans sa planification. Cette faille concerne l'aide à l'apprentissage des élèves. Durant la période 12 (voir Appendice F), l'enseignant circule et évalue l'utilisation de la langue orale des élèves. Il pose des questions afin de vérifier l'habileté des élèves relativement à l'utilisation du vocabulaire lié à leur recette ainsi qu'aux différentes tâches à effectuer pour compléter le travail préparatoire à la production de la vidéo présentant une recette d'origine hispanique. L'outil d'évaluation n'a pas été créé par l'enseignant qui doit donner une rétroaction constructive à ses élèves. Ceux-ci doivent être capables de trouver des pistes d'amélioration de leur compétence à l'oral avant la passation de l'évaluation orale finale aux périodes 15 et

16. Quel type de grille d'évaluation et quels critères devraient être considérés pour la construction d'un outil d'évaluation qui guiderait les élèves dans leur apprentissage et leur permettrait de situer leur compétence dans le programme de l'IB et du MELS ? Une réflexion sur ce sujet a été entrée dans le journal de bord de l'enseignant. Le titre de l'entrée est « Quelle est la meilleure façon d'évaluer les élèves lors d'interactions orales formatives, préparatoires à une sommative ? Quel genre de grille d'évaluation pourrais-je utiliser pour le faire ? » À la suite de l'étude des différents types de grilles, il serait pertinent de créer une grille d'observation, car elle est un outil facile et rapide d'utilisation. Dans le contexte de la SAÉ à l'étude, quelles seraient les habiletés et/ou attitudes à observer lors de cette évaluation ?

Premièrement, il est important de trouver des éléments qui sont facilement observables, car dans un groupe composé de plus de 30 élèves divisés en mini-groupes de 2 ou 3, il est impossible en une heure de cours d'évaluer de façon fiable tous les élèves si ce qui est évalué comprend plusieurs objets d'apprentissage tels que la conjugaison des verbes, l'utilisation de structure de phrase enseignée dans le but de fournir une interaction il est pertinent d'évaluer l'adaptation de la langue au contexte, critère iii de l'IB, et la qualité de la communication d'idées liées aux propos de l'interlocuteur, critère du MELS. Quels sont les repères qui permettent de baliser le jugement de l'enseignant quant aux deux critères à observer ? Il faut tout d'abord observer l'engagement dans l'interaction. Comment est-ce observable ? Un élève engagé dans l'interaction écoute, cherche à s'exprimer, réagit aux propos des autres, pose des questions et aide ses camarades. Ensuite, il faut observer l'aisance de l'élève à transmettre le message. Les critères à examiner sont la fluidité, l'utilisation fluide du vocabulaire appris et ciblé et la confiance et le calme.

Deuxièmement, la prononciation peut faire l'objet d'une rétroaction, quoique son importance n'est pas aussi significative que le contenu du message et sa fluidité. La prononciation fait partie du critère *Application des conventions linguistiques et de la*

*communication* du MELS et du sous-critère i de l'IB, à l'oral, sa prononciation est claire et son intonation est excellente, ce qui facilite la communication. Ce qui doit être évalué par l'enseignant est la possible interférence entre une mauvaise prononciation et la compréhension du message. À cet effet, une rétroaction à propos des phonèmes et lettres propres à l'espagnol doit être faite. L'élève doit maîtriser la prononciation des phonèmes *ll*, *ch* et des lettres *ñ* et *r*. Par exemple, *hola* (allô) et *olla* (marmite) n'ont pas la même signification ainsi que *ano* (anus) et *año* (année).

L'outil qui sera utilisé dans l'évaluation formative de la compétence de l'élève pour les programmes de l'IB et du MELS est présenté à l'appendice K. Cette grille d'observation a été construite selon les besoins de la SAÉ et les caractéristiques de ce type d'outil d'évaluation.

#### 4.5 PLANIFICATION DE LA SAÉ

Comme mentionné antérieurement, l'intervention a été faite dans un contexte particulier, soit le confinement de la population québécoise au début de la pandémie liée au coronavirus Covid-19. Dès le 12 mars 2020, les écoles et les cours ont été suspendus. L'École secondaire Saint-Joseph de Saint-Hyacinthe a décidé de s'adapter à cette situation assez rapidement en demandant aux enseignants de préparer un plan de travail et de donner des cours en ligne. La distribution de plans de travail aux élèves dès la troisième semaine de confinement et des cours en ligne ont débuté au mois d'avril, quelques travaux en lien avec la SAÉ ont été donnés, mais aucune évaluation n'a eu lieu, comme demandé par le Ministre Jean-François Roberge, qui avait donné la directive de n'évaluer aucune compétence. Par conséquent, des outils d'évaluation construits pour évaluer la compétence orale des élèves n'ont pas été utilisés pour les tâches auxquels ils étaient destinés, car seulement 6 périodes sur un total de 16 périodes planifiées dans la SAÉ ont été enseignées. Cependant, il est possible, même si

l'enseignant a été incapable de la mettre sa SAÉ à l'essai en entier, de faire un retour réflexif sur une partie de la planification de la SAÉ.

Afin de bien planifier l'évaluation des élèves, il faut penser à rebours, c'est-à-dire qu'il faut penser aux résultats escomptés et aux traces permettant de situer la progression des élèves (Bergeron et Bergeron, 2020). Lorsque la SAÉ a été construite, les activités planifiées ont été pensées dans le but de permettre à l'élève d'utiliser le verbe *gustar* dans une discussion évaluée pour attribuer un niveau de compétence et une note pour le MELS et l'IB. Il était attendu de l'élève qu'il soit capable de parler de ses goûts, de poser des questions aux autres pour connaître leurs goûts tout en utilisant le vocabulaire enseigné. Cependant, l'enseignant a introduit un élément « improvisé » quelque peu avant l'évaluation finale, soit des expressions permettant aux élèves de réagir aux propos des autres (*a mí sí*, etc.). Cet enseignement à la dernière minute du nouvel élément non planifié a eu un impact sur le processus d'évaluation. Dans son journal de bord, l'enseignant s'exprime sur cet élément nouveau et non planifié et écrit qu'il a été « difficile pour les élèves de l'utiliser correctement » et il a eu « de la difficulté à bien l'évaluer puisque tout allait trop vite. » De plus, il a eu l'impression de ne pas avoir pu « évaluer la performance des élèves à leur juste valeur. » Par conséquent, la difficulté des élèves à utiliser l'élément nouveau a eu un impact sur le résultat dans la rubrique *Vocabulaire diversifié* de la grille d'évaluation. Une meilleure planification à rebours aurait permis la planification d'activités mieux structurées aidant les élèves à assimiler le vocabulaire et favoriser le transfert lors de l'interaction. Si l'évaluation finale de la séquence sur le verbe *gustar* avait été bien planifiée en premier lieu (Le Bastard et al., 2016) et respectée, l'enseignant n'aurait probablement pas ajouté ces expressions à la dernière minute et la grille d'évaluation construite durant la planification aurait probablement été respectée quant aux critères d'évaluation.

Contrairement à l'évaluation finale sur le verbe *gustar*, l'évaluation sommative de fin de séquence a été pensée au tout début de la conception de la SAÉ. Même si

l'évaluation n'a pas eu lieu, il était clair que l'enseignant voulait que les élèves soient capables de parler d'une recette en utilisant le vocabulaire sur la nourriture, les verbes à la forme impersonnelle, les nombres et qu'ils soient capables d'exprimer leurs goûts en lien avec les ingrédients de la recette et la recette elle-même lors de la conception.

## CHAPITRE 5

### SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSIONS

Ce chapitre tient lieu de conclusion de cet essai et de retour sur la résolution du problème présenté. Tout d'abord, une synthèse de l'essai sera faite. Une section dédiée au développement des compétences professionnelles suivra cette synthèse et, finalement, la clôture de l'essai présentera les connaissances générées par l'intervention, c'est-à-dire l'impact de l'intervention sur la pratique de l'enseignant dans l'évaluation de la compétence orale dans les deux programmes de formation qui cohabitent dans son milieu de travail.

#### 5.1 SYNTHÈSE

Cet essai tentait de trouver une solution au problème d'évaluation de la compétence orale des élèves de troisième secondaire dans le contexte de cohabitation du PFEQ et de celui de l'IB. Tout d'abord, l'enseignant s'est interrogé sur les caractéristiques d'une séquence d'activités pédagogiques planifiées pour évaluer la compétence orale des élèves. Il a découvert qu'il est important que cette séquence soit planifiée à rebours, c'est-à-dire que l'enseignant doit réfléchir à la tâche finale que ses élèves devront accomplir et aux activités qui permettront aux élèves de réussir la tâche finale. Aussi, l'enseignant a découvert que des changements tardifs dans la planification peuvent avoir un impact sur son propre rôle d'évaluateur et, par conséquent, avoir un impact sur la justesse du résultat. L'ajout de vocabulaire ou d'éléments grammaticaux à la dernière minute est à proscrire.

Ensuite, des outils d'évaluation ont été créés en tenant compte des critères d'évaluation de l'IB et du MELS. Ces outils permettaient d'établir rapidement un niveau de

compétence des élèves pour les compétences *Interagir en espagnol* du MELS et *Production d'un texte oral* de l'IB. Les critères des deux programmes portent des noms différents, mais leur comparaison a permis d'en associer plusieurs et, ainsi, les regrouper dans la même grille sous la même rubrique.

Lors de la mise à l'essai de l'outil créé, l'enseignant a découvert que l'attribution de la note en pourcentage et de la note critériée se fait rapidement, car la comparaison des critères de l'IB et du MELS ont permis une association des similitudes et des niveaux de compétence. De plus, l'enseignant a fait des ajustements quant aux outils d'évaluation qu'il avait créés. Certaines rubriques étaient trop complexes et empêchaient l'enseignant d'être aussi objectif que le processus d'évaluation l'exige (MELS, 2003).

Ensuite, l'enseignant a appris l'importance de la planification à rebours lors de la création d'une séquence d'enseignement. La tâche finale, c'est-à-dire une évaluation en interaction orale dans laquelle les élèves présentent une recette du monde hispanophone, a été créée. De plus, les activités permettant aux élèves de développer leur compétence orale ont été sélectionnées selon la progression des apprentissages et des évaluations formatives dans le but de donner de la rétroaction ont été planifiées. Finalement, l'étude détaillée des compétences et critères d'évaluation des programmes du MELS et de l'IB a permis une meilleure connaissance de ces derniers et, par surcroît, a favorisé la planification d'activités visant à développer la compétence orale des élèves.

## 5.2 COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Cet essai a permis à l'enseignant de développer non seulement ses compétences en évaluation mais aussi en planification de situation d'apprentissage dans le but d'évaluer la compétence orale des élèves. La compétence professionnelle 3, *Concevoir des*

*situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation, et la compétence 5, Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre, ont été grandement développées. Les connaissances liées aux compétences et aux critères d'évaluation ont permis la planification de l'évaluation mais surtout la création d'outils d'évaluation qui combinent les critères d'évaluation des deux programmes.*

Avant l'écriture de cet essai, l'enseignant se questionnait beaucoup sur la justesse de son évaluation des compétences des élèves dans les deux programmes qui cohabitent dans sa planification. Pour lui, l'attribution d'une note critériée de l'IB par le simple processus d'établir une note équivalente en pourcentage n'était pas suffisant pour évaluer de façon précise et équitable. Ainsi, une étude comparative des critères des deux programmes se voulait essentielle. L'une des conclusions de l'enseignant est que son évaluation du niveau des élèves à l'oral est beaucoup plus juste et représentative de la réalité depuis la mise à l'essai des outils d'évaluation. L'évaluation est mieux structurée et les remises en question sur la justesse des résultats sont moins fréquentes.

### 5.3 IMPACTS SUR LE TRAVAIL FUTUR DE L'ENSEIGNANT

Bien qu'il soit difficile de porter un jugement critique sur les résultats concernant la problématique en raison de la pandémie mondiale, contexte dans lequel l'enseignant aurait dû compiler des résultats pour étudier sa problématique en profondeur, il est possible de faire un retour critique sur ce qui a été planifié avant, pendant et après la mise à l'essai des outils. L'utilisation de la grille d'évaluation du verbe *gustar* a permis à l'enseignant de modifier et d'améliorer les autres outils d'évaluation non testés puisque le processus de création de ces outils est le même. Depuis qu'a été faite la comparaison des critères des programmes de l'IB et du MELS, l'enseignant connaît les



critères d'évaluation et peut adapter n'importe laquelle des grilles d'évaluation selon ses besoins en évaluation. Par exemple, la comparaison qui a été faite entre les critères des deux programmes a permis d'apporter des correctifs sur la grille de l'évaluation sur le verbe *gustar*. En effet, le troisième critère a été changé parce que son contenu était erroné — la cohérence a été associée à la participation —, et des pourcentages pour chacun des critères ont été ajoutés. Évidemment, une mise à l'essai complète aurait été bénéfique afin de porter un meilleur jugement critique sur des détails appartenant plus précisément à chacun des outils. Aujourd'hui, les grilles d'évaluation de la compétence orale des élèves ont toutes le même canevas, quel que soit le niveau des élèves, et, ainsi, permet à l'enseignant d'accélérer la création d'une grille d'évaluation.

Ce travail de recherche a aussi permis à l'enseignant, à travers les multiples étapes qu'il comporte, de découvrir certaines de ses forces et faiblesses. Dans le journal de bord de l'enseignant, une des forces identifiées dans une réflexion est son ouverture face à la réussite de ses élèves. L'adaptation qu'il a fait en permettant aux élèves de former leur propre groupe de discussion pour l'évaluation sur le verbe *gustar* démontre qu'il a à cœur la réussite de ses élèves qui se préparaient à une double évaluation sommative, une pour le MELS et une pour l'IB. L'impact du facteur « stress » étant diminué par la possibilité de choisir, pour l'évaluation, les élèves en qui ils avaient confiance leur a donné une plus grande confiance en eux et en leurs compétences. Selon l'enseignant, les résultats représentent ce que les élèves sont réellement en mesure de faire, puisque lors des activités préparatoires à l'évaluation, l'enseignant qui circulait tout près des mini-groupes a observé une grande aisance des élèves qui travaillaient avec leurs amis. En effet, l'enseignant a observé que les élèves « avaient du plaisir, se faisaient des *high five* et le travail n'avait pas l'air lourd. » Alors il s'est dit que « s'ils avaient du plaisir avec leurs ami(e)s, ils se sentiraient plus à l'aise et performeraient mieux lors de l'évaluation. » L'enseignant a démontré durant son stage une habileté à réfléchir et à trouver des solutions afin que les conditions de ses élèves soient des plus favorables

pour la passation des évaluations, car le programme du PEI est exigeant pour les élèves ; il l'est aussi pour l'enseignant-évaluateur.

Par ailleurs, un aspect sur lequel l'enseignant doit sérieusement se pencher et améliorer est sa planification. Souvent, l'enseignant planifie de façon linéaire, soit par leçon en ayant en tête un objectif. En travaillant de cette façon, des cours sont donnés sur le thème choisi et l'enseignant décide, à un moment donné, de placer une évaluation afin d'amasser des résultats pour le bulletin. Ce carcan dans lequel se trouve l'enseignant s'est installé avec les années de tâches multiples où l'enseignement en espagnol langue tierce à temps plein sur un seul niveau est impossible ou presque dans les écoles du Québec. Les préparations de cours multi-niveaux dans deux programmes, ceux du MELS et de l'IB, prennent beaucoup de temps et la planification de cours à rebours est beaucoup trop chronophage dans ce contexte. Une solution qui pourrait être mise en place est la planification de SAÉ plus courte. Présentement, la majorité des SAÉ de l'enseignant contiennent plus de 10 périodes chacune.

Finalement, ce travail aura un impact considérable sur la capacité d'adaptation de l'enseignant aux changements continuels des standards, critères et programmes de l'IB. Pendant la production de cet essai, les critères d'évaluation en *Acquisition de langues* ainsi que les canevas utilisés pour la planification ont changé. Heureusement, les changements ont apporté une certaine légèreté au travail de l'évaluateur. Le nombre de descripteurs est passé de trois à quatre et il est beaucoup plus facile de comparer les critères des deux programmes en cohabitation. Par exemple, le quatrième descripteur, *Communiquer toutes ou presque toutes les informations requises de manière claire et efficace pendant l'interaction* englobe les trois éléments orphelins du MELS à la suite de la comparaison des critères des deux programmes. En effet, l'élément *Apport d'idées lors de l'échange* rejoint l'idée de communication de toutes ou presque toutes les informations requises et l'*aisance à transmettre le message* et l'*engagement dans l'interaction* contenus dans le critère *Efficacité de la communication d'idées liées aux*

*propos de l'interlocuteur* du MELS sont gages de la transmission d'informations de manière claire et efficace. Bref, les changements qui surviendront dans les prochaines années seront beaucoup plus faciles à gérer pour l'enseignant qui a étudié en profondeur les critères d'évaluation de la compétence orale et son essai lui aura permis de vivre moins de frustrations que ses collègues qui voient chacun des changements de cap de l'IB comme une charge additionnelle et une diminution de désir d'enseigner dans ce programme.

## RÉFÉRENCES

- Bercier-Larivière, M., & Forgette-Giroux, R. (1999). L'évaluation des apprentissages scolaires : une question de justesse. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 169-182.
- Bergeron, G., & Bergeron, L. (2020). Le fil d'ariane : symbole d'une habileté clé en planification de l'enseignement. Dans Granger, N., Portelance, L. et Messier, G. (dir.). *Planifier son enseignement au secondaire* (Chap.1). Trois-Rivières, Canada : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bernard, M. (2009, 4 juin). Évaluation des apprentissages - Un cafouillis énergivore. *Le Devoir*. Récupéré du site du journal : <https://www.ledevoir.com/non-classe/253281/evaluation-des-apprentissages-un-cafouillis-energivore>
- Berrier, A. (1991). L'Évaluation de l'oral : quelles questions? *The French Review*, 64(3), 476-486.
- Cégep à distance et Université de Sherbrooke. (2016). *Démarche pour concevoir une grille d'évaluation à échelle descriptive en formation à distance*. Récupéré de <https://evaluationfad.cegepadistance.ca/wp-content/uploads/demarche-grille.pdf>
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2011). *Rétroaction* (Fascicule 4). Récupéré de <https://edusource.blob.core.windows.net/edusource-uploads/files/retroaction.pdf>
- Côté, F. (2014). *Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial : guide d'élaboration et exemples de grille*. Québec, QC : Les Presses de l'Université du Québec
- D'Amours, G. (s.d.). *Les grilles d'évaluation*. Récupéré le 09 novembre 2020 de [https://www.hec.ca/daip/ressources\\_pedagogiques/grillesEvaluation.pdf](https://www.hec.ca/daip/ressources_pedagogiques/grillesEvaluation.pdf)
- Downs, S., & Paquet, P-L. (2018, November). Oral Portfolio in Spanish as a Third Language: Harnessing the Potential of Self- and Peer-Assessment. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(9), 1168-1176. DOI : <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0906.06>
- Dumais, C., & Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(2), 285-302.
- Durand, M.-J. (2008). La démarche d'évaluation dans une approche basée sur le jugement professionnel. *Vie pédagogique*, 148.
- Durand, M.-J., & Chouinard, R. (2012). L'évaluation des apprentissages. Montréal, Qc : 2012, 26.

- González-Such, J., Jornet, J. M., & Bakieva, M. (2013). Consideraciones metodológicas sobre la evaluación de la competencia oral en L2. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 1-20. Récupéré de <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-glez-jornet.html>
- Gouvernement du Québec. (2019a, mise à jour 4 septembre). *Relations internationales – Amérique – Mexique - Secteurs de collaboration*. Récupéré du site du gouvernement du Québec <http://www.mrif.gouv.qc.ca/fr/relations-du-quebec/ameriques/mexique/secteurs-de-collaboration>
- Gouvernement du Québec. (2019b, mise à jour 4 septembre). *Relations internationales – Europe – Espagne - Secteurs de collaboration*. Récupéré du site du gouvernement du Québec <http://www.mrif.gouv.qc.ca/fr/relations-du-quebec/europe/espagne/secteurs-de-collaboration>
- Hallinger, P., & Lee, M. (2012). A Global Study of the Practice and Impact of Distributed Instructional Leadership in International Baccalaureate (IB) Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 477-495.
- Hill, I. (2012). An International Model of World-Class Education: The International Baccalaureate. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 42(3), 341-359.
- Lafortune, L., Prud'homme, L., Sorin, N. (dir.), Aitken, A., Archambault, J., Barma, S., ... Waddington, D. (2011). *Manifeste pour une école compétente*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49.
- Le Bastard, F., Marinot, D., de Backer, D., Chevrollier-Brown, M., Couraud, A., & Chitelman, A. (2016). *Des outils pour enseigner les langues vivantes au collège, au lycée : général, technologique et professionnel*. Récupéré le 3 août 2020 de <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/>
- Martinet, M-A., Raymond, D., & Gauthier, C. (2001). La formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles. Ministère de l'Éducation : Québec. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2002). *Le Planificateur d'unités d'apprentissage*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007a). *Le programme de formation de l'école québécoise*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007b). *Situations d'apprentissage et d'évaluation : Intégration, linguistique, scolaire et sociale (ILSS)*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Échelle des niveaux de compétence : Enseignement secondaire, 2<sup>e</sup> cycle, espagnol, langue tierce*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Programme de formation de l'école québécoise : Cadres d'évaluation des apprentissages*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- North Carolina State Department of Public Instruction (2001). *Oral Language Assessment in the Foreign Language Class (Planning, Conducting, Managing). The Positive Dream*. Raleigh, North Carolina : Instructional Services.
- Organisation du Baccalauréat Internationale (2014a). *Programme d'éducation intermédiaire : des principes à la pratique*. Genève, Suisse : International Baccalaureate Organization (UK) Ltd.
- Organisation du Baccalauréat Internationale (2014b). *Guide d'acquisition de langues*. Genève, Suisse : International Baccalaureate Organization (UK) Ltd.
- Poirier, A-M. (2015, octobre). *Apprentissage visible : susciter l'engagement pour apprendre*. Communication présentée à l'assemblée d'automne de la Fédération des établissements d'enseignement privés [FEEP]. Récupéré le 9 novembre 2020 du site de la FEEP : [https://www.feep.qc.ca/wp-content/uploads/2017/07/Ass-DSP\\_2015\\_Apprentissage\\_Visible.pdf](https://www.feep.qc.ca/wp-content/uploads/2017/07/Ass-DSP_2015_Apprentissage_Visible.pdf)
- Ripley, D. (2012). Implementing Portfolio-Based Language Assessment in LINC Programs: Benefits and Challenges. *TESL Canada Journal*, 30(1), 69-86.
- Robbes, B. (2009, janvier). La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre. *La pédagogie différenciée*. Récupéré de [https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno\\_robbes\\_pedagogie\\_differenciee.pdf](https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf)
- Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Saint-Laurent, QC : ERPI
- Schmitt-Gevers, H. (1997). L'aisance orale en langue étrangère : enseignement / acquisition et évaluation. *Mélanges Crapel*, 23, 155-181.

- Société des écoles du monde du BI du Québec et de la francophonie. (2010). Récupéré le 18 août 2016 du site de l'organisme : [http://sebiq.ca/sebiq/SEBIQ\\_1/](http://sebiq.ca/sebiq/SEBIQ_1/)
- Taylor, M. L., & Porath, M. (2006). Reflections on the International Baccalaureate Program: Graduates' Perspectives. *Journal of Secondary Gifted Education, 17*(3), 149-158.

## APPENDICE A

### CRITERIO D: USO DE LA LENGUA DE FORMA ORAL O ESCRITA

Nivel	Descriptor de nivel
0	El alumno <b>no</b> alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.
1–2	El alumno: <ol style="list-style-type: none"> <li>i. <b>Tiene dificultad</b> para hablar/escribir usando una variedad de vocabulario, estructuras gramaticales y convenciones elementales; al hablar, comete <b>numerosos errores</b> en la pronunciación y entonación, lo que dificulta la comprensión</li> <li>ii. Organiza información básica <b>limitada</b> y <b>no usa</b> recursos de cohesión elementales</li> <li>iii. Usa <b>mínimamente</b> un lenguaje adecuado al contexto</li> </ol>
3–4	El alumno: <ol style="list-style-type: none"> <li>i. Habla/escribe usando una variedad de vocabulario, estructuras gramaticales y convenciones elementales, con <b>algunas elecciones inapropiadas</b>; al hablar, comete <b>algunos errores</b> en la pronunciación y entonación, y algunos de estos errores dificultan la comprensión</li> <li>ii. Organiza <b>alguna</b> información básica y usa una gama <b>limitada</b> de recursos de cohesión elementales, no <b>siempre adecuadamente</b></li> <li>iii. Usa <b>hasta cierto punto</b> un lenguaje adecuado al contexto</li> </ol>
5–6	El alumno: <ol style="list-style-type: none"> <li>i. Habla/escribe haciendo un <b>buen uso, generalmente preciso</b>, de una variedad de vocabulario, estructuras gramaticales y convenciones elementales; al hablar, comete <b>algunos errores</b> en la pronunciación y entonación, pero estos no dificultan la comprensión</li> <li>ii. Organiza información básica y usa <b>con precisión</b> una gama <b>limitada</b> de recursos de cohesión elementales</li> <li>iii. Usa <b>generalmente</b> un lenguaje adecuado al contexto</li> </ol>
7–8	El alumno: <ol style="list-style-type: none"> <li>i. Habla/escribe <b>eficazmente</b>, usando <b>con precisión</b> una variedad de vocabulario, estructuras gramaticales y convenciones elementales; al hablar, su pronunciación es clara y su entonación es <b>excelente</b>, lo que facilita la comunicación</li> <li>ii. Organiza <b>claramente</b> información básica y usa <b>con precisión</b> una gama de recursos de cohesión elementales</li> <li>iii. Usa <b>eficazmente</b> un lenguaje adecuado al contexto</li> </ol>



**APPENDICE B****ÉCHELLE D'ÉQUIVALENCE ENTRE L'IB ET LE MELS**

<b>1 CRITÈRE</b>	
<b>8</b>	<b>%</b>
0	0
1	24
2	46
3	60
4	68
5	76
6	84
7	92
8	100

## APPENDICE C

### ÉCHELLES DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE, ESPAGNOL, LANGUE TIERCE

Structure des échelles des niveaux de compétence

NIVEAU	JUGEMENT GLOBAL	MOBILISATION DES RESSOURCES*
5	<b>COMPÉTENCE MARQUÉE</b>	L'élève mobilise avec efficacité l'ensemble des ressources : il réalise les tâches de manière remarquable.
4	<b>COMPÉTENCE ASSURÉE</b>	L'élève mobilise l'ensemble des ressources : il réalise correctement les tâches.
3	<b>COMPÉTENCE ACCEPTABLE</b>	L'élève mobilise les principales ressources : il réalise l'essentiel des tâches.
2	<b>COMPÉTENCE PEU DÉVELOPPÉE</b>	L'élève mobilise certaines ressources lorsqu'il est guidé : il réalise les tâches avec difficulté.
1	<b>COMPÉTENCE TRÈS PEU DÉVELOPPÉE</b>	L'élève mobilise peu de ressources : il réalise partiellement les tâches ou les réalise avec une aide soutenue.

## APPENDICE D

### ÉLÉMENTS FAVORISANT LA COMPRÉHENSION DES CRITÈRES DU MELS

<b>Efficacité de la communication d'idées liées aux propos de l'interlocuteur</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Recours à des réactions verbales et non verbales</li> <li>■ Adaptation du message en fonction de l'interlocuteur et du contexte</li> <li>■ Apport d'idées lors de l'échange</li> <li>■ Cohérence et pertinence du message</li> <li>■ Engagement dans l'interaction</li> <li>■ Aisance à transmettre le message</li> </ul>
<b>Efficacité de l'application des conventions linguistiques et de la communication</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Respect de règles phonétiques</li> <li>■ Formulation de phrases respectant la syntaxe</li> <li>■ Respect de règles d'accord</li> <li>■ Utilisation d'un vocabulaire lié au sujet ou à la situation</li> <li>■ Recours à des connaissances sociolinguistiques</li> </ul>
<b>Utilisation de connaissances propres aux repères culturels*</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Expression d'idées liées aux repères culturels abordés</li> <li>■ Appréciation de produits culturels hispanophones</li> </ul>
<b>Utilisation efficace de la démarche*</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Application des étapes de la démarche</li> <li>■ Recours à des stratégies d'apprentissage et d'utilisation de la langue</li> </ul>
<p>* Cet élément doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.</p>	

## APPENDICE E

### TABLEAU COMPARATIF DES CRITÈRES DE L'IB ET DU MELS EN ÉVALUATION ORALE

IB	MELS
i. S'exprime à l'aide d'un vocabulaire, de structures ( <i>organisation, composition éléments du texte</i> ) grammaticales et de conventions ( <i>orthographe, grammaire et syntaxe</i> ) élémentaires ; Utilise une prononciation et une intonation claires à l'oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Application des conventions linguistiques et de la communication               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respect des règles de phonétique</li> <li>• Formulation de phrases respectant la syntaxe</li> <li>• Respect des règles d'accord</li> <li>• Utilisation d'un vocabulaire lié au sujet ou à la situation (varié)</li> </ul> </li> </ul>
ii. Organise les informations élémentaires et utilise une gamme de connecteurs logiques ( <i>éléments grammaticaux et/ou lexicaux donnant une cohérence à l'ensemble du discours + structures, systèmes ou mots pour relier et organiser des idées pour guider le destinataire, la ponctuation</i> ) élémentaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Application des conventions linguistiques et de la communication               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilisation d'un vocabulaire lié au sujet ou à la situation</li> <li>• Cohérence (et pertinence) du message</li> </ul> </li> </ul>
iii. Adapte la langue au contexte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communication d'idées liées aux propos de l'interlocuteur               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recours à des réactions verbales et non verbales</li> <li>• Adaptation du message en fonction de l'interlocuteur et du contexte.</li> <li>• (Cohérence et ) Pertinence du message</li> </ul> </li> </ul>

	<p><b>Éléments orphelins du MELS</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Apport d'idées lors de l'échange</li><li>• Aisance à transmettre le message</li><li>• Engagement dans l'interaction</li></ul> <p><b>Éléments du MELS faisant uniquement l'objet de rétroactions à l'élève</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Utilisation des connaissances propres aux repères culturels</li><li>• Utilisation efficace de la démarche</li></ul>
--	--

## APPENDICE F

### SAÉ LA COMIDA

SAÉ LA COMIDA			
PÉRIODE 1			
Phases	Actions de l'enseignant	Actions des élèves	Temps
Mise en situation	L'enseignant accueille les élèves et prend les présences.		1 min
	Qu'est-ce que la culture ? L'enseignant lit la définition provenant d'un dictionnaire en espagnol. Comment l'exprime-t-on ?	Les élèves expriment leurs idées et répondent aux questions de l'enseignant.	7 min
	L'enseignant met les élèves en contact avec l'idée que la culture s'exprime avec la langue, les mots, la structure en posant les questions suivantes : Qu'est-ce qu'un choix lexical ? Une structure ?		
	L'enseignant présente une vidéo sur une recette faite par des élèves les années antérieures. Avez-vous remarqué comment les verbes sont conjugués ? Lien : <a href="https://www.youtube.com/watch?v=21j3Rn1Yfs4">https://www.youtube.com/watch?v=21j3Rn1Yfs4</a>	Les élèves regardent la vidéo et notent la structure de verbe utilisée	6 min
	Il pose la question suivante : Peut-on dire que le choix lexical et la structure constitue une bonne façon d'exprimer la culture ?		5 min
L'enseignant présente les objectifs et le produit final à la fin de la SAÉ, soit d'apprendre sur la culture espagnole à travers la production d'une vidéo sur un			

<p>Phase de réalisation</p>	<p>mets typique d'Espagne ou d'Amérique latine et les coutumes autour du cuy.</p> <p>L'enseignant propose une activité <i>Parler de ses goûts alimentaires</i> : Apprentissage du vocabulaire sur les aliments. <b>Support</b> : piramide de la alimentación dans le paperboard <i>gustar</i>, photocopie de la pyramide alimentaire, dictionnaire, cellulaire et cuaderno Encuentros.</p> <p>L'enseignant circule et s'assure que les élèves ont les bons mots de vocabulaire en français et comprennent les images.</p> <p>Il affiche la page 4 du paperboard pour la correction et prononce chacun des mots et corrige la prononciation.</p> <p>L'enseignant propose une activité d'interaction orale.</p>	<p>Les élèves sortent leur cahier de notes, inscrivent la date et le titre. Ils regardent la pyramide alimentaire sur la photocopie et traduisent les noms des aliments et catégories. Lorsque le travail est terminé, ils commencent la page 59.</p> <p>Les élèves s'assurent d'avoir les bonnes traductions et répètent les mots (la classe complète et de façon individuelle).</p> <p>Les élèves, en dyade, se posent les questions suivantes : ¿Cómo se dice... en español?, ¿Cómo se dice... en francés? ¿Qué comes cada día? ¿Qué desayunas?</p>	<p>20 min</p> <p>8 min</p> <p>8 min</p>
<p>Phase de réinvestissement</p>	<p>L'enseignant demande à quelques élèves de donner la traduction des mots appris. L'enseignant pose des questions (retour sur la matière). <i>À quoi sert tout le vocabulaire appris ?</i> <i>Que devez-vous faire pour le prochain cours ?</i></p> <p>L'enseignant souhaite une bonne fin de journée</p>	<p>Les élèves ciblées répondent et les autres écoutent.</p> <p>Les élèves participent en répondant aux questions à l'oral</p> <p>Les élèves notent le devoir. P.59 et étude des verbes irréguliers</p>	<p>5 min</p>

PÉRIODE 2			
Phases	Actions de l'enseignant	Actions des élèves	Temps
Mise en Situation	L'enseignant accueille les élèves, prend les présences et vérifie les devoirs.	Les élèves sortent leur devoir	1 min
	L'enseignant projette les réponses de la p.59 au tableau à l'aide du corrigé en ligne.	Les élèves corrigent le travail.	6 min
Phase de réalisation	L'enseignant questionne les élèves en utilisant la forme gustar, des gestes et le vocabulaire appris <i>A mí me gusta el pan. Y a ti, ¿Te gusta el pan? Sí, me gusta.</i> L'enseignant l'écrit au tableau. <i>A mí me gustan las uvas. Y a ti, ¿te gustan las uvas? No, no me gustan/Sí, me gustan.</i>	Les élèves écoutent et tentent de déceler la structure utilisée.	8 min
	L'enseignant questionne les élèves sur la différence entre les deux structures. Il les guide vers la présence du pluriel.	Les élèves observent les deux structures.	
	L'enseignant projette des notes au tableau et explique. Paperboard gustar	Les élèves écrivent ces notes.	15 min
	L'enseignant propose une activité orale.  L'enseignant circule et s'assure que la forme est bien utilisée.	Les élèves se regroupent en équipe de 3. Ils se questionnent à l'aide de la forme <i>gustar</i> et du vocabulaire à la page 59 et de la pyramide alimentaire. Ils notent ce que les autres aiment et n'aiment pas. Ensuite, ils changent de groupe et refont la même chose.	16 min (3 x 4 min)
	L'enseignant propose une activité d'écriture	Les élèves écrivent 6 phrases, trois affirmatives et 3 négatives sur les goûts alimentaires de leurs compagnons de classe.	10 min



Phase de réinvestissement	<p>L'enseignant questionne les élèves. Comment exprime-t-on ses goûts en espagnol ? Quelle est la particularité de cette structure ?</p> <p>L'enseignant demande aux élèves de terminer les 10 phrases pour le prochain cours et d'étudier pour le minitest 8.</p> <p>L'enseignant souhaite une bonne journée aux élèves</p>	<p>Les élèves répondent.</p> <p>Les élèves écrivent le devoir.</p>	4 min
---------------------------	--	--	-------

PÉRIODE 3			
Phases	Actions de l'enseignant	Actions des élèves	Temps
Mise en situation	<p>L'enseignant prend les présences.</p> <p>L'enseignant rappelle aux élèves qu'il y a un minitest de verbes irréguliers.</p> <p>L'enseignant questionne quelques élèves sur leurs goûts. ¿Qué frutas te gustan? ¿Qué legumbre no te gusta? Il écrit les réponses au tableau et vérifie l'exactitude de la structure avec les élèves.</p>	<p>Les élèves prennent leur crayon et gomme à effacer</p>	<p>3 min</p> <p>10 min</p> <p>5 min</p>

Phase de réalisation	L'enseignant projette la page 5 du paperboard <i>Gustar</i> . Il explique la prochaine activité proposée.	Les élèves regardent le contenu du document visuel et écoutent.	5 min
	L'enseignant donne du temps aux élèves pour qu'ils vérifient leurs connaissances des mots que représente chacun des aliments du réfrigérateur.	Les élèves vérifient les mots dans le dictionnaire	5 min
	Il insère le mot <i>hay</i> dans le discours. Il met l'accent sur la prononciation et le sens.	Les élèves répètent le mot à 3 reprises.	3 min
	L'enseignant distribue à une moitié du groupe une image d'un réfrigérateur ouvert et à l'autre moitié une image d'un autre réfrigérateur. Il propose une activité et la modélise à l'aide d'un autre élève.	En dyade, les élèves se questionnent sur ce qu'ils aiment ou non dans leur réfrigérateur. Ils notent leurs goûts.	15 min
	L'enseignant circule pour vérifier la prononciation et la structure.	Les élèves créent une nouvelle dyade avec une autre dyade afin que chacun ait les informations de ce qu'ils aiment ou pas des deux autres.  Les élèves doivent créer une recette à l'aide des aliments que l'autre dyade aime. Ils lui donnent un nom.	
Phase de réinvestissement	L'enseignant fait un retour sur l'utilisation du mot <i>hay</i> . Qu'est-ce que ça veut dire? Pourquoi l'utilise-t-on ? Comment se prononce-t-il ?	Les élèves répondent.	3 min
	Les élèves font un retour réflexif sur leurs efforts. Ils doivent noter, selon les critères de l'enseignant, leurs forces et faiblesses durant l'activité. Voir Appendice J.	Les élèves s'autoévaluent.	10 min

	L'enseignant ramasse l'autoévaluation, le cahier de notes et souhaite une bonne journée aux élèves.		
--	---	--	--

#### PÉRIODE 4

Phases	Actions de l'enseignant	Actions des élèves	Temps
Mise en situation	L'enseignant prend les présences et remet les cahiers de notes à chaque élève et commente les travaux. De plus, il interprète les cotes que des élèves lors de l'autoévaluation. Finalement, il donne la date de l'évaluation orale sur <i>Gustar</i> .	Les élèves vérifient la correction de leur cahier de notes.	1 min
		Les élèves notent la date dans l'agenda.	10 min
Phase de réalisation	L'enseignant explique la prochaine activité : les élèves joueront à fais-moi un dessin. Les mots représentent des aliments. 5 tours par groupe seront effectués. Le groupe est divisé en deux parties égales.  L'enseignant explique l'activité suivante. Il est important qu'elle soit bien détaillée afin d'assurer une compréhension optimale.	Les élèves volontaires viennent dessiner au tableau et doivent faire deviner le plus de mots en une minute trente.	20 min
		Les élèves créent une nouvelle dyade avec une autre dyade afin que chacun ait les informations de ce qu'ils aiment ou pas des deux autres. Les élèves doivent créer une recette à l'aide des aliments que l'autre dyade aime. Il lui donne un nom.	8 min  15 min
Phase de réinvestissement	L'enseignant fait un retour sur le travail de la recette et demande d'expliquer les consignes.  L'enseignant souhaite une bonne journée aux élèves.	Les élèves vérifient leur recette.	6 min

PÉRIODE 5			
Phases	Actions de l'enseignant	Actions des élèves	Temps
Mise en situation	L'enseignant prend les présences.	Les élèves complètent le travail.	1 min
	L'enseignant donne 5 minutes supplémentaires aux équipes qui n'ont pas réussi à terminer leur recette.		5 min

Phase de réalisation	<p>Activité proposée par l'enseignant : les dyades présentent leur recette aux deux autres qui étaient leur partenaire au cours précédent. L'enseignant demande à quelques équipes de décrire leur recette et demande aux autres s'ils aiment ou pas.</p>	<p>Les élèves écoutent la recette et s'exprime pour dire s'ils aiment ou pas. Ensuite, ils expliquent pourquoi. Par exemple, si un aliment ne leur plaît pas, ils doivent le dire.</p>	10 min
	<p>L'enseignant propose une seconde activité. Il montre et explique le vocabulaire à l'aide du paperboard à la page 14. Il pose les questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué quiere decir esto ?</li> <li>• ¿Qué responde a eso ?</li> </ul>	<p>Les élèves découvrent les expressions pour répondre à l'expression des goûts de quelqu'un d'autre.</p>	5 min
	<p>L'enseignant distribue la feuille d'activité du jeu des goûts (El juego de los gustos) et explique le travail</p>	<p>Les élèves indiquent ce qu'ils aiment et n'aiment pas dans chacune des catégories sur la feuille distribuée par l'enseignant.</p>	15 min
		<p>Les élèves circulent en classe et découvrent les goûts de leurs camarades de classe. Ils doivent répondre en utilisant les expressions <i>A mí sí. / A mí no. / A mí también. / A mí tampoco.</i></p>	
	<p>L'enseignant pose des questions de goûts à quelques élèves.</p>	<p>Les élèves répondent en utilisant les expressions apprises.</p>	3 min
	<p>L'enseignant explique une activité orale. En groupe de 4. Les élèves discutent en utilisant les expressions apprises et le vocabulaire. Voir l'exemple à la page 16 du paperboard.</p>	<p>Les élèves se questionnent et répondent en utilisant les réponses données durant le jeu des goûts.</p>	12 min

Phase de réinvestissement	<p>L'enseignant informe les élèves qu'une évaluation sur <i>gustar</i> aura lieu au prochain cours.</p> <p>L'enseignant projette la grille d'évaluation et explique aux élèves ce qui est attendu d'eux.</p>	Les élèves notent l'évaluation dans leur agenda et les informations qu'ils considèrent importantes pour l'évaluation.	5 min
---------------------------	--	---	-------

### PÉRIODE 6

Phases	Actions de l'enseignant	Actions des élèves	Temps
Mise en situation	<p>L'enseignant accueille les élèves et prend les présences.</p> <p>Il demande aux élèves ce qu'ils doivent faire durant la période.</p>	Les élèves répondent à voix haute	5 min
Phase de réalisation	<p>L'enseignant explique l'évaluation orale sur le verbe <i>gustar</i>.</p> <p>L'enseignant donne aux élèves le travail à compléter lorsqu'ils ne sont pas en évaluation.</p>	<p>Les élèves, en équipe de 4, doivent exprimer des goûts à l'aide de stimuli visuels et en posant des questions. La durée de l'évaluation est de 4 minutes par groupe.</p> <p>Les élèves complètent la lecture du texte <i>La diferencia entre la tortilla española y mexicana</i> et répondent aux questions. De plus, ils listent les mots de vocabulaire qu'ils ne connaissent pas et les traduisent</p>	50 min

Phase de réinvestissement	<p>Aucune phase de réinvestissement.</p> <p>L'enseignant ramasse les travaux faits durant la période.</p> <p>L'enseignant souhaite une bonne journée aux élèves.</p>		5 min
---------------------------	--	--	-------

### PÉRIODE 7 (retour de la relâche)

Phases	Actions de l'enseignant	Actions des élèves	Temps
Mise en situation	<p>L'enseignant accueille les élèves et prend les présences.</p> <p>L'enseignant fait un retour sur les évaluations orales. Ils donnent les points forts et les points à travailler.</p>	<p>Les élèves posent des questions au besoin.</p>	<p>2 min</p> <p>10 min</p>
Phase de réalisation	<p>L'enseignant remet la compréhension de texte <i>La diferencia entre la tortilla española y mexicana</i></p> <p>L'enseignant propose une activité de réinvestissement du vocabulaire appris durant la lecture. Ils doivent illustrer à l'aide de dessins les étapes de préparation de la <i>tortilla española</i> et la <i>tortilla mexicana</i>.</p>	<p>Les élèves terminent le travail et la traduction des mots.</p> <p>Les élèves se joignent à un coéquipier afin d'effectuer le travail. Un élève illustre les étapes de la tortilla mexicaine et l'autre celle d'Espagne. Le travail sera remis en équipe.</p>	40 min

Phase de réinvestissement	<p>L'enseignant fait un retour sur ce que les élèves ont appris en les questionnant sur ce qu'ils ont fait durant la période.</p> <p>L'enseignant donne les dates pour le travail au laboratoire d'informatique pour la recherche sur une recette.</p> <p>L'enseignant souhaite une bonne journée aux élèves</p>	<p>Les élèves répondent.</p> <p>Les élèves inscrivent les dates dans leur agenda.</p>	8 min
---------------------------	--	---	-------

### PÉRIODE 8

Phases	Actions de l'enseignant	Actions des élèves	Temps
Mise en situation	L'enseignant accueille les élèves et prend les présences.	Les élèves tentent de répondre et/ou sortent leurs notes de cours ou cahier d'activités.	2 min
	L'enseignant demande aux élèves de lui communiquer des informations sur la conjugaison de verbes au présent de l'indicatif (terminaison et verbes irréguliers)		8 min



Phase de réalisation	<p>L'enseignant propose une activité de compréhension : <a href="#">La tarta de Santiago</a>. Il distribue les feuilles et ne répond à aucune question. Ensuite, l'enseignant explique la conjugaison des verbes à la forme impersonnelle contenue dans l'activité de compréhension et projette des notes de cours au tableau interactif. Il fait des liens avec la conjugaison du verbe <i>gustar</i>.</p>	<p>Les élèves effectuent le travail en déduisant la structure de phrases utilisée dans la description de la recette. Les élèves, en dyade, tentent de résoudre le problème en suivant les instructions. Ensuite, ils notent la structure et les exemples sur le paperboard <i>La Se impersonal</i>. L'élève prend son cahier <i>Encuentros</i> et ses notes de cours</p>	15 min
	<p>L'enseignant propose une activité d'écriture : <a href="#">El flan casero</a></p> <p>L'enseignant met l'accent sur la présence de certains verbes irréguliers et dirige les élèves vers les verbes modèles pour qu'ils soient bien conjugués</p> <p>L'enseignant circule et vérifie la compréhension et le travail sur les verbes irréguliers.</p> <p>L'enseignant corrige le travail avec les élèves.</p>	<p>Les élèves effectuent le travail individuellement.</p> <p>Les élèves lisent le texte. Lorsqu'un verbe est conjugué, l'élève doit expliquer sa conjugaison.</p>	25 min
Phase de réinvestissement	<p>L'enseignant questionne les élèves sur la conjugaison de verbes avec la SE impersonnel.</p>	<p>Les élèves donnent des exemples tirés du texte ou des notes.</p>	5 min
	<p>L'enseignant rappelle les dates de travail au laboratoire d'informatique et souhaite une bonne journée aux élèves.</p>	<p>Les élèves vérifient s'ils ont noté les dates dans leur agenda.</p>	4 min

PÉRIODE 9			
Phases	Actions de l'enseignant	Actions des élèves	Temps
Mise en situation	L'enseignant souhaite la bienvenue à ses élèves et prend les présences.		2 min
	Il projette une activité du paperboard <i>La <u>se impersonal práctica</u></i>	En dyade, les élèves doivent composer des phrases à l'aide des verbes et compléments dans leur cahier Canada.	5 min
	L'enseignant demande des exemples aux élèves et s'assure que le verbe est bien conjugué selon un complément singulier ou pluriel.	Les élèves donnent des exemples et corrigent au besoin.	5 min
Phase de réalisation	L'enseignant propose une activité orale, <i>¿Con qué se hace?</i>	Les élèves questionnent un partenaire afin de compléter les recettes d'Espagne ou d'Amérique latine.	20 min
	L'enseignant propose une activité de compréhension visuelle.	Les élèves regardent une vidéo sur la recette de guacamole une première fois. Ensuite, lors du deuxième visionnement, ils complètent la partie ingrédient. Finalement, ils écrivent la recette à l'aide du <i>Se impersonnel</i> .	20 min

Phase de réinvestissement	<p>L'enseignant propose une activité orale.</p> <p>L'enseignant rappelle la rencontre au laboratoire d'informatique au prochain cours et la formation d'équipes de deux ou trois pour le projet sur la recette.</p> <p>L'enseignant souhaite une bonne journée aux élèves.</p>	<p>En équipe de trois, les élèves imitent la fabrication du guacamole en faisant les gestes et en utilisant le SE impersonnel. Ils s'aident dans l'utilisation du bon vocabulaire et de la bonne structure</p>	8 min
---------------------------	--	--	-------

### PÉRIODE 10

Phases	Actions de l'enseignant	Actions des élèves	Temps
Mise en situation	<p>L'enseignant accueille les élèves au laboratoire d'informatique et prend les présences.</p> <p>Il demande aux élèves de lui expliquer le travail qui doit être fait.</p> <p>Il explique que les consignes se trouvent sur Google Classroom et donne le code d'accès au cours.</p>	<p>Les élèves accèdent au cours sur Google Classroom et suivent les instructions.</p>	5 min

Phase de réalisation	<p>L'enseignant prend en note les équipes et la recette qui sera travaillée par chacune des équipes.</p> <p>L'enseignant circule et répond aux questions. Il s'assure également que le processus est fait pas à pas.</p> <p>Il explique ce qu'est un bon travail d'équipe : déléguer les responsabilités et les partager, et comment intervenir quand quelqu'un n'est pas productif.</p>	<p>Les élèves débutent la recherche.</p> <p>Les élèves se partagent la tâche.</p>	50 min
Phase de réinvestissement	<p>L'enseignant demande aux élèves de lui expliquer les étapes qui ont été faites durant la période.</p> <p>Il donne le devoir à faire : le verso du travail sur le guacamole.</p> <p>Il souhaite une bonne journée aux élèves.</p>	<p>Les élèves reviennent à leur document de travail et regardent les étapes qui ont été complétées.</p> <p>Les élèves notent le devoir dans l'agenda.</p>	4 min  1 min

### PÉRIODE 11

Phases	Actions de l'enseignant	Actions des élèves	Temps
Mise en situation	<p>L'enseignant accueille les élèves au laboratoire d'informatique et prend les présences.</p> <p>Il demande aux élèves de lui résumer le travail à faire.</p>		2 min  2 min

Phase de réalisation	L'enseignant explique comment faire une bonne carte conceptuelle.		10 min
	L'enseignant laisse les élèves poursuivre leur recherche.  L'enseignant circule et répond aux questions. Il s'assure également que l'espagnol est utilisé comme langue de communication.	Les élèves suivent les étapes de recherche.  Les élèves parlent espagnol à l'aide des mots de vocabulaire qui sont à l'étude.	40 min
Phase de réinvestissement	L'enseignant demande de résumer ce qu'est un bon travail d'équipe et une bonne carte conceptuelle.		5 min
	Il demande de continuer le travail à la maison.  Il informe les élèves qu'au prochain cours, il passera de groupe en groupe pour effectuer une évaluation de la langue. Il posera des questions en lien avec le travail mais également la recette.  L'enseignant souhaite une bonne journée aux élèves.	Les élèves notent le devoir.	1 min

## PÉRIODE 12

Phases	Actions de l'enseignant	Actions des élèves	Temps
Mise en situation	L'enseignant accueille les élèves au laboratoire informatique et prend les présences.		2 min
	Il demande aux élèves de lui résumer le travail à faire.		5 min

Phase de réalisation	<p>L'enseignant informe les élèves que ce cours est le dernier au laboratoire. Le travail devra être terminé à la maison. Cependant, il se laisse un jeu d'une période s'il juge que les élèves ont besoin d'une autre période.</p> <p>Pendant que les élèves travaillent, l'enseignant circule et s'assoit avec les groupes pour évaluer l'utilisation de la langue enseignée. Il pose des questions telles que:</p> <p><i>¿Cómo va el trabajo?</i></p> <p><i>¿Cuáles son los recursos para ayudarles?</i></p> <p><i>Describan su receta.</i></p> <p><i>¿Cuáles son los ingredientes principales y sus cantidades? ¿Los utensilios? ¿Cuántas etapas tiene su receta? ¿Cuáles son?</i></p> <p>L'évaluation se fait à l'aide d'une grille.</p>		48 min
Phase de réinvestissement	<p>L'enseignant fait un retour sur les évaluations orales.</p> <p>Il souhaite une bonne journée aux élèves.</p>		5 min

PÉRIODE 13			
Phases	Actions de l'enseignant	Actions des élèves	Temps
Mise en situation	L'enseignant accueille les élèves et prend les présences.		2 min
	L'enseignant demande aux élèves de lever la main s'ils ont un animal de compagnie. Il demande à quelques élèves de dire le genre d'animal qu'ils ont et leur nom.	Les élèves lèvent la main.	2 min
	L'enseignant demande ce que les élèves feraient si on leur demandait de manger leur animal de compagnie.	Les élèves réagissent, parfois fortement, parfois avec dégoût. Les élèves vont en majorité répondre non.	3 min
	L'enseignant demande si les élèves mangeraient un animal ailleurs dans le monde qui en est un de compagnie ici au Canada.  L'enseignant projette une image d'un cuy, un cochon d'inde, qu'il a mangé lors de son voyage au Pérou. Il raconte son expérience.		5 min

Phase de réalisation	L'enseignant propose aux élèves trois activités en lien avec le cuy.		
	La première proposée est une vidéo sur les bienfaits alimentaires du cuy.		
	L'enseignant demande aux élèves de sortir leur cahier de notes.	Les élèves doivent noter les bienfaits de la viande de cuy dans leur cahier.	10 min
	L'enseignant fait jouer la vidéo 2 fois.		
	La deuxième activité est aussi une vidéo.	Les élèves notent les bienfaits de la viande de cuy sur l'économie d'un pays.	
	Il la fait jouer trois fois.		
L'enseignant propose un partage d'informations entre les élèves.	En équipe de trois, les élèves partagent les informations qu'ils ont notées et les valident.	15 min	
L'enseignant propose une activité de groupe.			
L'enseignant note les informations des élèves au tableau et valide.	Les élèves doivent partager avec l'enseignant leur découverte.	5 min	
	Les élèves ajoutent ce qu'ils n'ont pas dans leur cahier de notes.	10 min	



Phase de réinvestissement	<p>L'enseignant demande aux élèves de faire à l'oral une phrase sur le <i>cuy</i> à la lumière des informations qui ont été amassées.</p> <p>L'enseignant demande cette phrase en devoir.</p> <p>Il annonce l'examen de compréhension écrite sur le <i>cuy</i> au prochain cours.</p> <p>Il souhaite une bonne journée aux élèves.</p>	<p>Les élèves font une phrase dans laquelle le mot <i>cuy</i>, <i>salud</i> et <i>economía</i> apparaissent.</p> <p>Les élèves notent le devoir dans leur agenda.</p> <p>Les élèves notent l'examen dans leur agenda.</p>	5 min
---------------------------	--	---	-------

#### PÉRIODE 14

Phases	Actions de l'enseignant	Actions des élèves	Temps
Mise en situation	<p>L'enseignant accueille les élèves et prend les présences.</p> <p>L'enseignant annonce l'examen de compréhension écrite</p> <p>L'enseignant répond aux questions des élèves le cas échéant</p>	<p>Les élèves remettent le devoir du cours précédent.</p> <p>Les élèves posent des questions sur l'évaluation de compréhension écrite.</p>	5 min

<p>Phase de réalisation</p>	<p>L'enseignant donne les instructions pour l'évaluation.</p> <p>L'enseignant demande aux élèves de séparer les bureaux et de garder le silence.</p> <p>Il distribue les copies du test et demande à chacun de bien écrire son nom, la date ainsi que le groupe.</p> <p>L'enseignant demande aux élèves de mettre le crayon de côté et d'écouter les consignes.</p> <p>L'enseignant fait la lecture des consignes pour chacune des parties du test et s'assure de la compréhension de l'ensemble du groupe.</p>	<p>Les élèves complètent les informations dans l'entête du test.</p> <p>Les élèves écoutent les consignes de l'enseignant et posent les questions nécessaires à la compréhension de la tâche à réaliser.</p> <p>Les élèves complètent le test.</p> <p>Les élèves remettent les copies.</p>	<p>10 min</p> <p>35 min</p>
<p>Phase de réinvestissement</p>	<p>Aucune séance de réinvestissement n'est prévue pour ce cours.</p> <p>L'enseignant souhaite une bonne fin de journée aux élèves.</p>		

PÉRIODE 15			
Phases	Actions de l'enseignant	Actions des élèves	Temps
Mise en situation	L'enseignant accueille les élèves et prend les présences.		2 min
	Il rappelle aux élèves l'évaluation orale aux deux prochaines périodes.		
	Il demande aux élèves de lui donner les éléments de contenu de la vidéo sur la recette et il les écrit au tableau.	Les élèves répondent oralement.	8 min
	L'enseignant demande aux élèves de composer quelques questions pour avoir accès à l'information des recettes des autres élèves du groupe.		
Phase de réalisation	L'enseignant demande aux élèves de composer des questions.	Les élèves écrivent des questions dans leur cahier Canada.	15 min
	L'enseignant propose une activité orale.	Les équipes se joignent à une autre et mettent en pratique les questions qu'ils ont écrites.	15 min
	L'enseignant dirige chacune des équipes vers une autre équipe.	Les élèves notent les réponses à l'aide de phrases courtes.	10 min
		Les élèves répondent aux questions et résument la recette de l'équipe avec laquelle ils ont discuté.	

Phase de réinvestissement	L'enseignant demande aux élèves de lui donner des exemples de questions et les note au tableau.	Les élèves notent les questions.	8 min
	Il questionne quelques élèves à l'oral.	Les élèves répondent.	
	Il souhaite une bonne journée aux élèves.		

### PÉRIODE 16

Phases	Actions de l'enseignant	Actions des élèves	Temps
Mise en situation	L'enseignant accueille les élèves et prend les présences.		2 min
	Il demande aux élèves de lui expliquer l'évaluation qu'ils devront faire.	Les élèves sont attentifs et posent des questions au besoin.	5 min
	Il donne le travail à faire aux élèves non évalués et explique.	Les élèves préparent le matériel pour travailler.	5 min
Phase de réalisation	L'enseignant nomme deux équipes et les appelle à l'avant.	Les élèves se lèvent et vont s'asseoir aux places désignées pour l'évaluation.	46 min
	Il donne les instructions pour l'évaluation.		
	L'enseignant évalue la discussion pendant 8 minutes et compte 1 minute entre chaque groupe.	Les discussions débutent.	
Phase de réinvestissement	Aucune phase de réinvestissement pour ce cours.		2 min
	L'enseignant souhaite une bonne journée aux élèves.		

PÉRIODE 17			
Phases	Actions de l'enseignant	Actions des élèves	Temps
Mise en situation	L'enseignant accueille les élèves et prend les présences.		2 min
	Il donne le travail à faire aux élèves qui ne seront pas évalués.	Les élèves préparent le matériel pour travailler.	3 min
Phase de réalisation	L'enseignant nomme deux équipes et les appelle à l'avant.	Les élèves se lèvent et vont s'asseoir aux places désignées pour l'évaluation.	40 min
	Il donne les instructions pour l'évaluation.  L'enseignant évalue la discussion pendant 8 minutes.	Les discussions débutent.	
Phase de réinvestissement	L'enseignant remet une fiche d'autoévaluation et de retour sur l'apprentissage fait durant ce projet.  L'enseignant souhaite une bonne journée aux élèves.	Les élèves complètent la fiche.  Ils terminent à la maison au besoin.	13 min

## APPENDICE G

## ÉVALUATION EN GRAMMAIRE

**A. Escribe los números siguientes.** /10

- |       |        |
|-------|--------|
| 1. 5  | 6. 64  |
| 2. 11 | 7. 90  |
| 3. 25 | 8. 86  |
| 4. 41 | 9. 72  |
| 5. 39 | 10. 53 |

**B. ¿Cuáles son los países en que el español es lengua oficial? Son 21.** /5

---



---



---

**C. Completa con la forma correcta del presente de indicativo. Estos verbos son irregulares.** /8

1. Yo no (saber) \_\_\_\_\_ si voy a ir a la universidad.
2. -¿Qué (hacer) \_\_\_\_\_ tú este fin de semana?
3. - No (hacer) \_\_\_\_\_ nada de particular.
4. -¿Qué (decir) \_\_\_\_\_ tus hermanos?
5. -(estar) \_\_\_\_\_ de acuerdo con mi idea.
6. Yo (construir) \_\_\_\_\_ casas.
7. -¿(tener, tú) \_\_\_\_\_ miedo de los ratones?
8. Yo \_\_\_\_\_ (ser) de Madrid.

**D. Conjuga los verbos modelos siguientes.**

/10

HABLAR \_\_\_\_\_

COMER \_\_\_\_\_

VIVIR \_\_\_\_\_

**E. Conjuga los verbos en presente de indicativo.**

/10

1. La muchacha \_\_\_\_\_ (cantar) muy bien.
2. Tú \_\_\_\_\_ (tocar) muy bien la guitarra.
3. Mis padres \_\_\_\_\_ (llamarse) Pedro y Suzana.
4. Ustedes \_\_\_\_\_ (comer) muchas papas fritas, ¿verdad?
5. Yo \_\_\_\_\_ (correr) tres kilómetros por día.
6. (Vosotras) \_\_\_\_\_ (subir) por la escalera.
7. Tus padres \_\_\_\_\_ (vivir) en España.
8. (yo, desear) \_\_\_\_\_ visitar la ciudad de Barcelona.
9. Nosotras \_\_\_\_\_ (cepillarse) los dientes.
10. No \_\_\_\_\_ (yo, comprender) nada.

**APPENDICE H****AUTOÉVALUATION****Autoevaluación**

<b>Casi siempre hablo español</b>	<b>1 2 3</b>
<b>Siempre trabajo con esfuerzos</b>	<b>1 2 3</b>
<b>Puedo expresarme claramente</b>	<b>1 2 3</b>
<b>Respeto las consignas del trabajo</b>	<b>1 2 3</b>



## APPENDICE I

## GRILLE ÉVALUATION GUSTAR

Version initiale

<b>Grille d'évaluation de l'utilisation de <i>gustar</i></b> <b>Nom :</b> _____ <b>Gr :</b> _____	1-2 Avec beaucoup de difficulté	3-4 Avec un peu de difficulté	5-6 Bien	7-8 Très bien
<b>Grammaire</b> verbe <i>gustar</i> <i>te gusta(n), me gusta(n)</i>	50 %	70 %	85 %	86 % et +
<b>Vocabulaire diversifié</b> Alimentos A __ sí                    A __ no A _____ también A _____ tampoco	50 %	70 %	85 %	86 % et plus
<b>iii cohérence</b> <i>Participation, implication</i>	50 %	70 %	85 %	86 % et +
<b>Résultat final</b>				

## APPENDICE J

**VERSION AMÉLIORÉE SELON LA DESCRIPTION DE  
D'AMOURS (S.D.)**

<b>Utilisation du verbe <i>gustar</i> suggérée par des images lors d'une interaction à trois élèves</b>	1-2 Avec beaucoup de difficulté  50 %	3-4 Avec un peu de difficulté  70 %	5-6 Bien  85 %	7-8 Très bien  86 % +
<b>i Grammaire</b> L'élève utilise le verbe <i>gustar</i> dans les deux formes apprises : <i>te gusta(n), me gusta(n)</i>  Pondération: 40 %	20	28	34	36 +
<b>i Vocabulaire</b> L'élève utilise un vocabulaire diversifié sur les aliments, les sports et les activités quotidiennes  Pondération: 40 %	20	28	34	36 +
<b>iii Communication d'idées</b> L'élève s'engage dans l'interaction et adapte son message en fonction de l'interlocuteur et du contexte  Pondération : 20 %	10	14	17	19 +
<b>Résultats finaux :</b> <b>IB ____ / 8</b> <b>MELS ____ / 100</b>				
<b>Commentaires :</b>				

## APPENDICE K

## GRILLE AUTOÉVALUATION

	Jamais	Avec beaucoup de difficulté	Avec un peu de difficulté	Facilement	Avec aisance
<b>Nota % / nivel</b>	<b>0 / 0</b>	<b>50 / 1-2</b>	<b>70 / 3-4</b>	<b>85 / 5-6</b>	<b>86+ / 7-8</b>
<b>Hablo español</b>					
<b>Uso el vocabulario requerido</b>					
<b>Puedo expresarme claramente</b>					
<b>Respeto las consignas del trabajo</b>					

## APPENDICE L

## GRILLE D'OBSERVATION FORMATIVE

<b>Grille d'observation formative</b>	<b>1-2</b> Avec beaucoup de difficulté  <b>50 %</b>	<b>3-4</b> Avec un peu de difficulté  <b>70 %</b>	<b>5-6</b> Bien  <b>85 %</b>	<b>7-8</b> Très bien  <b>86 % +</b>
<b>i Prononciation</b> L'élève utilise une prononciation et une intonation qui favorise la compréhension du message.	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
<b>i/ii Vocabulaire</b> L'élève utilise un vocabulaire diversifié en lien avec la recette (les aliments, les quantités, les étapes) avec calme et confiance.	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
<b>iii Communication d'idées</b> L'élève s'engage dans l'interaction. Il écoute, réagit aux propos des autres et/ou aide ses camarades.	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
Niveau de compétence <b>IB ____ / 8</b> <b>MELS ____ / 100</b>				
<b>Commentaires :</b>				