

Table des matières

1. Introduction.....	3
1.1 Contexte et motivation personnelle	3
1.2 Objectif du travail.....	3
2. Cadre théorique.....	4
2.1. Compétences selon le CECR	4
2.2. L'alignement curriculaire.....	7
2.3 L'évaluation	8
2.3.1 Les évaluations formatives.....	8
2.3.2 Les évaluations sommatives.....	9
2.4 Les différents fonctions et types d'évaluations.....	10
2.4.1 Critères: Validité.....	11
2.4.2 Critères: Authenticité	12
2.4.3 Critères: Utilité (washback)	13
2.4.4 Critères: Faisabilité	13
2.4.5 Critères: Critères d'évaluation.....	13
3. Prescriptions cantonales et régionales.....	13
3.1 Cadre Européen commune de Référence pour les langues	14
3.2 Le plan d'études romand (PER)	15
3.3. Le moyen d'enseignement romand (MER), English in Mind	16
3.4 L'évaluation selon la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO).....	16
3.5 Les évaluations sommatives selon le Cadre d'évaluation du Canton de Vaud	17
3.6 Evaluations sommatives selon le cours MSENS32	18
3.7 Brève synthèse de tout le chapitre et question de recherche	19
4. Méthode de recherche.....	20
4.1 Grille d'analyse	20
5. Résultats	23
Partie 1 : La compréhension écrite.....	23
5.1 Alignement curriculaire	23
5.2 Test formatif.....	23
5.3 Test sommatif.....	27
Partie 2 : La production orale.....	30
5.4 Alignement curriculaire	30

5.5 Test sommatif.....	31
Partie 3 : La production écrite.....	34
5.6 L'alignement curriculaire.....	34
5.7 Test formatif.....	34
5.8 Test sommatif.....	35
Partie 4 : Compréhension orale.....	38
5.9 Alignement curriculaire.....	38
5.10 Synthèse des résultats.....	42
6. Discussion.....	43
7. Conclusion.....	45
8. Bibliographie.....	47
9. Annexes.....	50

1. Introduction

1.1 Contexte et motivation personnelle

Dans le cadre de mon stage B en tant qu'enseignante d'anglais pendant l'année scolaire 2014-2015, j'ai pu constater certaines complexités entre les directives du Plan d'études romand, les livres fournis, English In Mind, et les évaluations sommatives données aux élèves. J'ai enseigné dans une classe de 10 Voie Générale et la préparation des tests a fait partie intégrante de mes tâches de stagiaire. La section d'anglais de mon établissement a choisi de préparer les évaluations sommatives par un système de tournus parmi les enseignants concernés et de les donner aux élèves la même semaine ou idéalement le même jour. Les tests sommatifs que j'ai observé pendant l'année étaient parfois créés et utilisés pour la première fois, ou dans d'autres cas, ces tests étaient repris de l'année précédente. Les dates des tests étaient établies au début du semestre afin de garder le même rythme d'avancement dans les unités du livre.

Pendant le semestre du printemps, je me posais de plus en plus de questions concernant la cohérence entre les tests sommatifs et l'enseignement. Au cours du semestre, chaque test sommatif était créé environ deux ou trois semaines avant la date du test, outre le test de compréhension orale qui était fourni par la Direction générale de l'enseignement obligatoire. Ce semestre-là, les dates des tests ont été choisies arbitrairement en fonction des contraintes des vacances scolaires. Il n'y a eu ni discussions sur les compétences les mieux adaptées pour un contenu ou thématique spécifique ni sur le timing du test afin de rester cohérent avec la fin d'une unité.

Ainsi, j'ai choisi d'analyser les quatre tests sommatifs du semestre de printemps, et ceci de manière chronologique, pour que la relation entre le test et l'enseignement basé sur le moyen d'enseignement puisse être explicitée davantage.

1.2 Objectif du travail

En parallèle, pendant le semestre de printemps 2015, j'ai suivi le cours MSENS32 du Professeur Pasquini sur les évaluations. Ce cours a guidé mes réflexions sur les évaluations effectuées en classe durant le semestre. La motivation pour le présent travail est fondé sur les résultats de recherche, souvent citée dans le cours MSENS32, qui ont démontré qu'il est nécessaire de garder une cohérence entre les prescriptions du PER, les évaluations sommatives et les moyens d'enseignement pour éviter de faire des évaluations discriminatoires qui peuvent être la cause d'un échec.

Mon objectif est d'analyser le rapport entre les évaluations sommatives, qui ont été créées et soumises aux élèves de 10^{ème}VG durant le printemps 2015, l'enseignement avec English in Mind, moyen d'enseignement (MER) en vigueur en Suisse romande, et les objectifs d'apprentissages et du Plan d'études romand dans le cadre de la discipline d'anglais en secondaire 1.

2. Cadre théorique

Afin de répondre à ma problématique, il est nécessaire de préciser certaines notions et définitions qui constituent la base de ce travail. Ceci comprennent notamment la notion de compétence (sous-jacente aux objectifs d'apprentissage du PER), la notion d'évaluation et l'alignement curriculaire.

2.1. Compétences selon le CECR

Les prescriptions des compétences fondamentales pour l'enseignement des langues étrangères au niveau national ont été établies par la CDIP en 2011. Ces compétences « s'orientent sur les démarches actives et se centrent avant tout sur la communication orale et écrite » (CDIP 2011 : 5). Les objectifs de ces compétences sont partagées entre la CDIP et le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR 2001). Afin d'évaluer tous les élèves d'après le même standard HarmoS, il a été décidé de conserver le plus de similitudes possibles avec les compétences du CECR; les conditions suivantes ont été mises en place:

« • la prise en compte des approches méthodologiques et didactiques d'un enseignement moderne des langues étrangères, déjà mises en œuvre dans les plans d'études les plus récents et dans la nouvelle génération des moyens d'enseignement;

• la référence au cadre européen commun;

• la compatibilité avec les instruments basés sur le cadre européen de référence, comme les versions suisses du portfolio européen des langues (PEL I pour les 7–11 ans, PEL II pour les 12–15 ans et PEL III pour les 15+) et les ressources d'évaluation développées pour les enseignants alémaniques, Lingualevel (7e–11e années) (CDIP 2011: 5) ». Il existe donc le volonté d'un cohérence entre les définitions des compétences au niveau européen, suisse, régional et cantonal avec les plans d'études ainsi que les moyens d'enseignement.

Dans les cas du CECR et le CDIP, l'accent a été mis sur le croisement des compétences linguistiques, sociolinguistiques ainsi que sur les compétences transversales (compétence interculturelle par exemple). Un autre objectif est également la transmission de stratégies d'apprentissage pour chaque compétence d'une langue à une deuxième et troisième.

Hutterli et al explique que, « dans le Cadre européen, la compétence langagière est surtout considérée comme étant une compétence d'activité langagière, c'est-à-dire comme l'aptitude à traiter ou résoudre des tâches de types variées, dans certaines conditions contextuelles, dans certaines constellations de personnes, et surtout en faisant appel à la langue (pour communiquer) » (2012 : 39). Le CECR «décrit les caractéristiques du modèle d'utilisation de la langue de la manière suivante: l'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement» (Conseil de l'Europe 2001, p. 15). Un réseau de stratégies est ensuite employé afin de répondre au contexte spécifique, y compris ses contraintes, et de permettre d'effectuer une tâche. En situation les compétences sont soit modifier en fonction de la demande ou renforcer. (Conseil de l'Europe 2001, p. 15).

Hutterli et al (2012 :41)

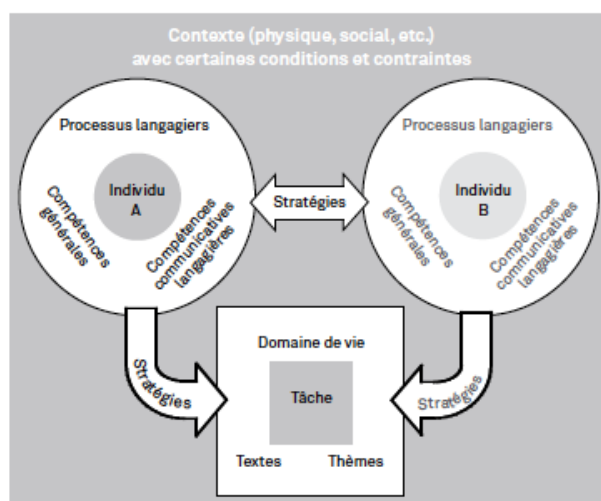


Illustration 3b | Utilisation de la langue selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)

		Mode de communication					
		Production		Interaction	Réception	Médiation	
Canal	oral	Expression orale en continu	Participation à une conversation	Compréhension de l'oral	Médiation de l'oral vers l'oral	Médiation de l'écrit vers l'oral	Médiation de l'oral vers l'écrit
	écrit	Ecriture		Compréhension de l'écrit	Médiation de l'écrit vers l'écrit		

Illustration 3c | Système de classement des aptitudes langagières de communication selon le mode de communication dans le modèle de compétences Langues étrangères (en référence au Cadre européen commun de référence pour les langues, CECR)

Pour Perrenoud (2000: 5), la compétence sert comme « le " déjà là " sans lequel nous ne pourrions agir en situation ». Elle décrit une union entre l'expériences de la vie et l'apprentissage afin d'observer une variété de façons de mettre en œuvre une compétence donnée. Ces situations impliquent des thèmes concrets, divers, spontanément utilisés qui montrent une gamme de connaissances, certaines mieux maîtrisées que d'autres.

Comme les compétences langagières sont multi-facettes, elles concerne « à la fois les situations de communication et les opérations langagières :

- le même sujet, confronté à des situations de communication différentes, peut être très adéquat et efficace dans certaines, maladroit et inefficace dans d'autres ; sa compétence de communication est donc définie par rapport à des familles de situations ;
- dans la même situation, sa " performance globale " met en jeu de multiples opérations langagières, dont les unes sont mieux maîtrisées que d'autres et qui contribuent donc diversement à la performance globale » (Perrenoud 2000 : 5).

Perrenoud oppose donc une vision simpliste des capacités du sens général qui font appel aux opérations cognitives dans un contexte général. Il préfère la notion d'un réseau de connaissances nécessaire dans une situation complexe « qui exigent l'orchestration de multiples opérations pour résoudre un problème, prendre une décision, conduire une activité, etc » (idem). Il est possible que ce niveau de complexité des compétences soit souvent négligé lors d'une évaluation qui vise à cibler une compétence spécifique.

Selon la volonté de la CDIP, l'enseignement des langues étrangères en Suisse est basé sur les notions de compétences langagières explicitées dans le CECR. Par contre, il est possible que cette notion de compétence plus complexe soit moins explicite dans les moyens d'enseignement avec un effet sur l'alignement curriculaire. Même si les descriptifs des compétences sont établis au niveau national et européen, les moyens d'enseignement varient selon les régions et même le canton. Certains cantons ont créé des moyen d'enseignement propres, tandis que d'autres régions comme la Suisse romande, ont préféré des moyens d'enseignement déjà existants et de les adapter partiellement aux besoins locaux. Selon la conception de compétence dans ces moyen d'enseignement, les choix faits peuvent avoir un grand impact sur quels savoirs et savoir-faire qu'ils permettent de développer.

2.2. L'alignement curriculaire

L'alignement curriculaire, selon Bissonnette, Gauthier et Richard (2006), « vise à assurer une correspondance élevée entre le programme prescrit, l'enseignement réalisé, et l'évaluation effectuée ». Grâce à une cohérence étroite entre ces trois éléments, l'enseignant se donne la chance de maximiser son efficacité et d'augmenter le niveau de justesse scolaire. En effet, afin de garder un bon niveau d'efficacité avec un alignement curriculaire cohérent, l'enseignant doit prendre des mesures de préparation et planification pour cibler clairement les objectifs d'apprentissage qui vont servir de bases aux objectifs d'évaluation par la suite en cohérence avec le plan d'études. Quand les objectifs d'apprentissage sont explicites, les élèves peuvent plus facilement identifier les critères demandés et les acquérir pour une évaluation. Par contre, si l'enseignant n'est pas clair pendant les leçons sur ses objectifs et s'il teste certains éléments qui n'ont pas été explicitement enseignés ou travaillés en classe, il crée des injustices lors du test.

Pour approfondir, Bissonnette, Gauthier et Richard (2006) propose trois étapes afin de garder un alignement curriculaire adapté. La première étape consiste à établir des objectifs d'apprentissage précis. En effet, « la détermination de cet output, le quoi mesurer permettra de répondre à la question comment peut-on observer et juger le degré de maîtrise de telle connaissance ou telle compétence » (2006: 29). Ils expliquent qu'il est nécessaire de rapidement établir des critères précis qui guident l'enseignement ainsi que la formulation du test.

La deuxième étape est composée de la planification de séquences qui suivent les prescriptions du plan d'études. Ensuite, il faut les mettre en œuvre d'une telle façon qui « permettra aux élèves de comprendre, d'appliquer et de pratiquer ce qu'on peut attendre d'eux (output). » (idem : 29) Cette phase implique un certain recul de l'enseignant afin de vérifier si les élèves commencent à maîtriser le sujet ou non. Les tâches d'apprentissage ainsi que les auto et co-évaluations formatives donnent des informations précieuses pour identifier des lacunes et régler l'enseignement avec d'autres types de tâches. Si cette phase de planification est bien construite, les élèves seront alors prêts à démontrer leur niveau de maîtrise au travers d'une évaluation.

L'étape finale d'évaluation porte sur les savoirs acquises pendant les séquences de la deuxième étape. Il est impératif que l'évaluation soit composée de « ce qui a été enseigné, c'est-à-dire sur ce qui a fait objet d'apprentissage en salle de classe » (Bissonnette, Gauthier et Richard 2006 : 29). S'il y a un alignement curriculaire cohérent « l'évaluation ne comporte aucune surprise, aucun piège pour l'élève, car toutes les tâches demandées en situation évaluative sont reconnaissables et congruentes avec, d'une part, ce qui a été enseignée en classe (étape 2: enseignement) et, d'autre part, avec le

programme prévu, soit l'output (étape 1: curriculum) » (idem). Par contre, si une étape n'est pas respectée, cela implique une certaine injustice pour les élèves qui risquent un échec pour l'évaluation.

2.3 L'évaluation

Afin de clarifier certains termes qui sont souvent mélangés, Brown (2010) explique les différences entre un « assessment », un test et une évaluation. Un « assessment » est un processus qui englobe un grand domaine; « whenever a student responds to a question, offers a comment, or tries out a new word or structure, the teacher subconsciously makes an assessment of the student's performance (Brown 2010 : 4). Ce processus informel est important pour donner des retours pertinents et d'ajuster son enseignement si nécessaire.

Par contre, les tests sont établis à un moment donné et ils servent comme « a method of measuring a person's ability, knowledge or performance in a given domain » (Brown 2010 : 3). Une évaluation, selon Brown (2010), est « explicit and structured » (2010 : 3) et elle est utilisée afin de juger le degré de maîtrise des objectifs et critères d'évaluation. Allal (2008) met en évidence les étapes détaillées d'une évaluation. Il précise que « l'évaluation est constituée d'une série de démarches: 1/ la définition de l'objet d'évaluation; 2/ la récolte d'informations concernant les conduites des apprenants en rapport avec l'objet choisi; 3/ l'interprétation des informations recueillies; 4/ la prise de décisions et la communication des appréciations à autrui (apprenants, parents, collègues, cadres,...) » (Allal 2008 : 223). Les étapes d'une évaluation cohérente sont, donc, bien plus complexe qu'un test qui sert comme mesure des savoirs acquises.

2.3.1 Les évaluations formatives

Une manière pour vérifier le niveau maîtrisé d'une matière est de faire des évaluations formatives variées selon le contexte. Durant la deuxième étape de l'alignement curriculaire, un test ou une activité formatif peut donner des informations clefs pour l'enseignant. Cela lui donnera notamment les moyens de savoir comment régler ses prochaines leçons afin de clarifier un sujet particulier. C'est un moment important pour les élèves également afin qu'ils puissent identifier ce qu'il faut réviser plus spécifiquement ou les éléments qui ne leur semblent pas clairs. Harmer ajoute que « the results of such formative assessment could well, in certain circumstances, suggest that the teacher change the focus of the curriculum or the emphasis he or she is giving to certain lesson elements » (Harmer, 2007 : 379). Evidemment, un test formatif qui suit le format et contenu d'un test sommatif est une manière de faire, mais des auto- ou co-évaluations sont aussi possibles sous forme de jeux ou tâches d'apprentissage.

2.3.2 Les évaluations sommatives

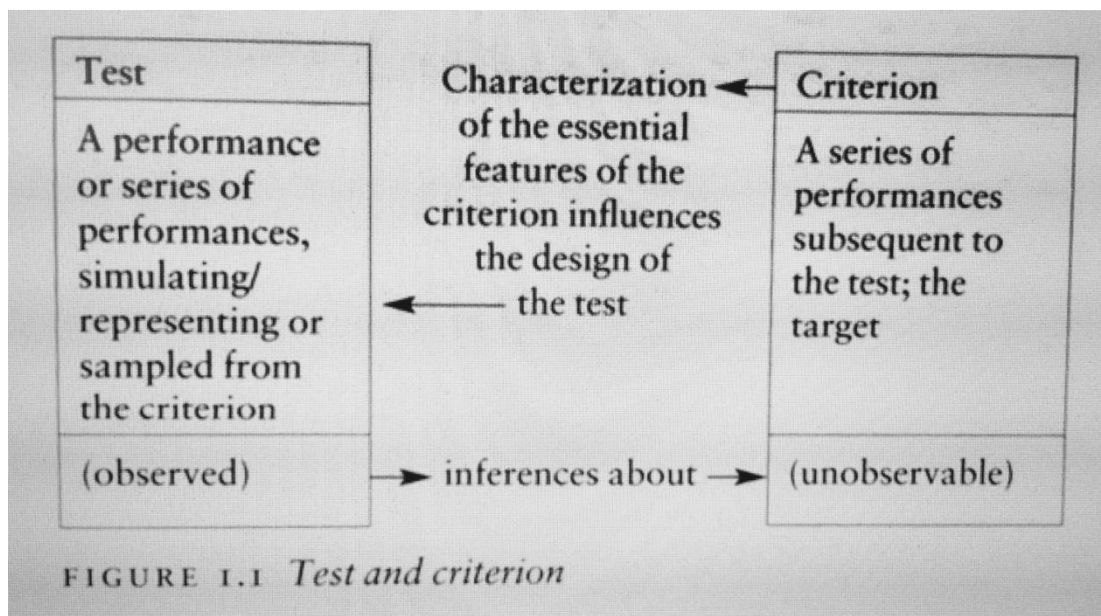
Définitions de base

L'évaluation sommative est basée sur une performance ou une production réalisée selon des objectifs généraux, qui se focalisent en termes de critères de réussite. Selon Hadji, l'évaluation sommative est une évaluation « par laquelle on fait un inventaire des compétences acquises, ou un bilan, après une séquence de formation d'une durée plus ou moins longue » (Hadji, 2012). Le but de ce type d'évaluation n'est donc pas le même qu'une évaluation formative, qui a lieu pendant une progression d'apprentissage, et dont le but est de vérifier les connaissances et régler les notions qui ne sont pas acquises avant une note finale d'une évaluation sommative.

Types de tests: direct et indirect items

Par contre, toutes les évaluations sommatives ne sont pas identiques. Il existe des types différents de test sommatif. McNamara (2000) relève les différences entre les types de test. Pour lui, il est important de distinguer les tests sommatifs de « performance », des tests de type « paper-and-pencil language tests » (2000 : 5). Ces « paper-and-pencil language tests », testent des composants séparés de langue comme le vocabulaire ou un élément de grammaire avec une réponse possible par question et peuvent être comparés à nos test assimilés. Ce type de test applique « indirect test items », « to measure a student's knowledge and ability by getting at what lies beneath their receptive and productive skills » (Harmer, 2007 : 382). Ce type d'item « produce[s] greater scorer reliability » (Harmer, 2007 : 382).

McNamara explique qu'un test sommatif, basé sur les compétences langagières tels que défini ci-dessus, est un test de « performance » car « language skills are assessed in an act of communication » (McNamara, 2000 : 8) dans une situation qui imite la vraie vie. L'acte d'utiliser la langue dans un future contexte réel est défini par le « criterion » (idem). McNamara (2000 : 7) constate que les tests de performance implique l'observation directe d'un dialogue par exemple. Il poursuit en disant que le risque est que le « criterion », ou la capacité d'interagir dans une situation réelle dans le future, dissimule l'objectif de l'évaluation. Ce point est illustré par la figure 1.1.



(McNamara 2000 : 8)

Avec cette figure, il démontre l'importance de distinguer les critères d'évaluation qui sont observables dans un but futur d'utilisation de la langue. De plus, il dit que si l'évaluateur confond ces deux éléments, il risque de ne pas respecter la validité du test car il n'est pas possible de généraliser si l'élève va faire une production similaire dans un contexte réel.

Dans ces deux types de tests de production (orale et écrite) et de compréhension (orale et écrite), ces tests de performance utilisent des « direct test items ». Selon Harmer, « for direct test items to achieve validity and be reliable, test designers need to...create a level playing field ...[by not] making excessive demands on the student's general or specialist knowledge...[and to] replicate real-life interaction...with some real purpose. » (2007 : 384) Il est important que les enseignants qui utilisent le même test se mettent d'accord sur le système d'évaluation soit par un « global assessment scale (Harmer, 2007 : 387) », qui implique un descriptif du niveau de maîtrise avec des points, ou selon une grille d'évaluation basée sur des critères.

2.4 Les différents fonctions et types d'évaluations

Il existe une gamme de types d'évaluations avec des buts différents. Comme Harmer (2007) explique, le but d'une évaluation diagnostique est «to show how good a student's English is in relation to a previously agreed system of levels, diagnostic tests can be used to expose learner difficulties, gaps in their knowledge and skill deficiencies during a course» (Harmer 2007 : 380). Cette type d'évaluation sert comme outil pour que l'enseignant puisse identifier les lacunes ou faiblesses des élèves et ensuite d'ajuster les tâches d'apprentissage.

Un autre type d'évaluation vise à identifier le niveau des élèves à une échelle plus grande qu'une classe. Un exemple de cette type d'évaluation est les Épreuves Cantonales de Référence qui permettent les établissements scolaire de situer leurs résultats par rapport aux autres établissements du Canton. Un avantage que Harmer (2007) constate avec ces types d'évaluations est que « they can also help us to decide on changes to future teaching programmes where students do significantly worse in (parts of) the test than we might have expected» (2007 : 380).

Même si ce travail examine les évaluations sommatives et formatives, chaque type d'évaluation nécessite des objectifs ciblés et des critères afin de garder une cohérence avec les objectifs d'apprentissage. Ci-dessous une liste de critères qui aide à déterminer si une évaluation est effectivement cohérente.

2.4.1 Critères: Validité

La validité d'un test montre la relation entre ce qu'on veut tester et ce qu'on teste en réalité. Dans le contexte de l'enseignement de langues étrangère, le premier aspect de la validité consiste à vérifier si le contenu est bel et bien adapté au niveau de la classe selon les descripteurs du CECR. La validité liée au contenu vise à contrôler l'alignement curriculaire entre les objectifs du PER et le contenu du test. Il est également important que le test ne mélange pas des compétences différentes. En effet, si un élève ne comprend pas un texte à lire et qu'il doit ensuite produire un texte écrit à partir de ce dernier, il risque de ne pas réussir la totalité du test à cause d'une compétence faible.

Un deuxième élément de la validité se rapporte aux références théoriques comme la taxonomie d'Anderson et Krathwohl (2000) qui estime la complexité cognitive des tâches. La taxonomie, sous forme de pyramide, qu'il propose, ou la plus ancienne de Bloom (1956), sert comme outil pour l'enseignant afin d'évaluer le niveau des tâches. Elle permettra de créer un test adapté au niveau et de se rendre compte des exigences demandées aux élèves.

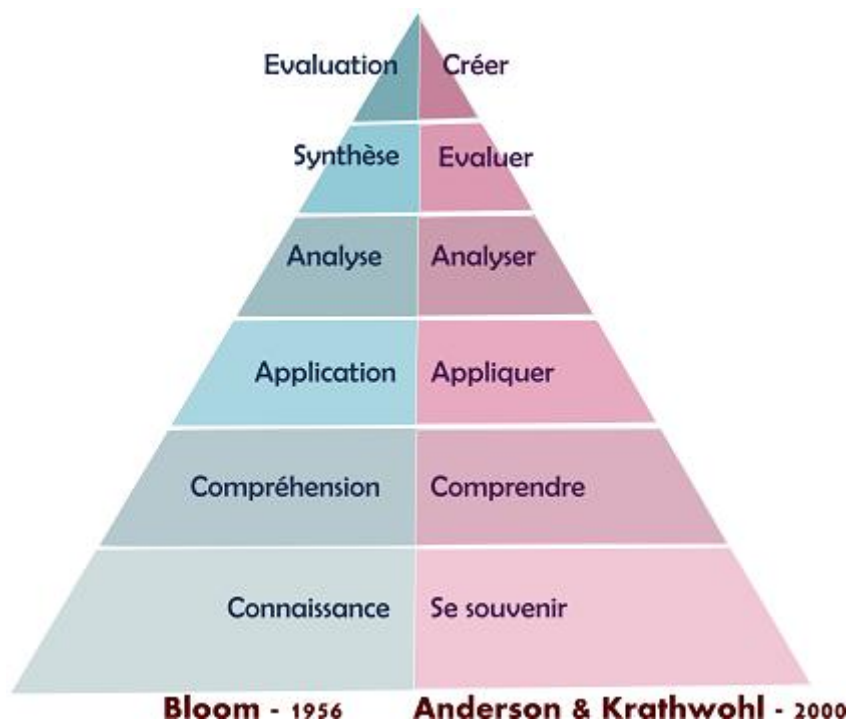


Figure 1.2 (<http://www.fgamonteregie.qc.ca/spip/spip.php?rubrique303>, consulté le 15.05)

Cette prise de recul en estimant le niveau de complexité de chaque partie du test a normalement un impact sur le choix du barème. Cela détermine la validité liée aux seuils de réussite. Il est également important de choisir le barème avant d'effectuer le test car sinon, ce dernier ne devient plus qu'un type de comparateur entre des classes, ce qui n'est plus preuve d'objectivité. L'élément final de la validité liée aux seuils de réussite est que les points devraient être clairement indiqués, pour chaque tâche du test, afin que les élèves sachent quelle tâche est plus importante l'une par rapport à l'autre.

Finalement, la validité liée à la crédibilité du test, « face validity » selon Harmer (2007), signifie que « the students need to have confidence that this test will work (even if they are nervous about their own abilities). However reliable the test is face validity demands that the students think it is reliable and valid » (2007: 167). Pour assurer une bonne validité liée à la crédibilité du test, l'enseignant devrait communiquer les objectifs du test avant la passation. La formulation des questions devrait être neutre, sans présupposition et la démarche du test transparente pour tous.

2.4.2 Critères: Authenticité

Le choix du contexte du test est un élément très important. Si les conditions sont proches d'une situation réelle ou familière aux élèves, la tâche et leur performance ont plus de sens et deviennent plus authentique. Harmer précise que « in real life when people speak or write, they generally do so with some real purpose » (Harmer, 2007 : 384). La réplique des situations réelles donne un sens à

la tâche et même une certaine motivation pour quelques élèves. Il est important de vérifier si les éléments de la langue (grammaire, vocabulaire) sont intégrés au contexte au lieu d'être isolés.

2.4.3 Critères: Utilité (washback)

Il existe un côté positif et négatif au concept washback qui forme le critère de l'utilité. L'aspect négatif du washback est « when teachers see the form of the test their students are going to have to take and then, as a result, start teaching for the test... [by focusing] on techniques for answering certain types of question rather than thinking in terms of what language students need to learn in general » (Harmer 2007 : 167). Par contre, avant un test sommatif, il faut une période de préparation formative. Cette période (étape deux de l'alignement curriculaire) donne aux élèves la possibilité de poser des questions et à l'enseignant de donner un feedback avec une phase de régulation dans son enseignement si nécessaire.

2.4.4 Critères: Faisabilité

Concrètement ce critère de faisabilité vise à vérifier si le test est réalisable dans le temps à disposition. De plus, il faut contrôler si les questions sont formulées de manière claire et directe.

2.4.5 Critères: Critères d'évaluation

Comme Gérard (2011) l'explique, « un critère est un regard que l'on porte sur l'objet évalué, un point de vue auquel on se place pour évaluer l'objet. Le critère correspond à une qualité de cet objet » (2011 : 70). C'est à travers ces critères ciblés et pertinents que les évaluateurs arrivent à juger du niveau de maîtrise d'une compétence. De plus, Gérard (2011 : 72) suggère de sélectionner peu de critères (3-4 maximum) lors d'un test sommatif pour rester cibler sur les objectifs. Ensuite, il est important que les critères soient indépendants les uns des autres, sinon un élève risque facilement un échec au test. Il explique qu'il est nécessaire de pondérer les critères, comme ils n'ont pas la même valeur ou importance.

3. Prescriptions cantonales et régionales

Dans le Canton de Vaud, plusieurs prescriptions posent le cadre pour l'alignement curriculaire et l'évaluation, notamment au niveau régional le plan d'études romand (PER) et le moyen d'enseignement romand (MER) en vigueur pour l'enseignement de l'anglais au secondaire I, English in Mind, et au niveau cantonal la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) le Cadre d'évaluation du Canton de Vaud

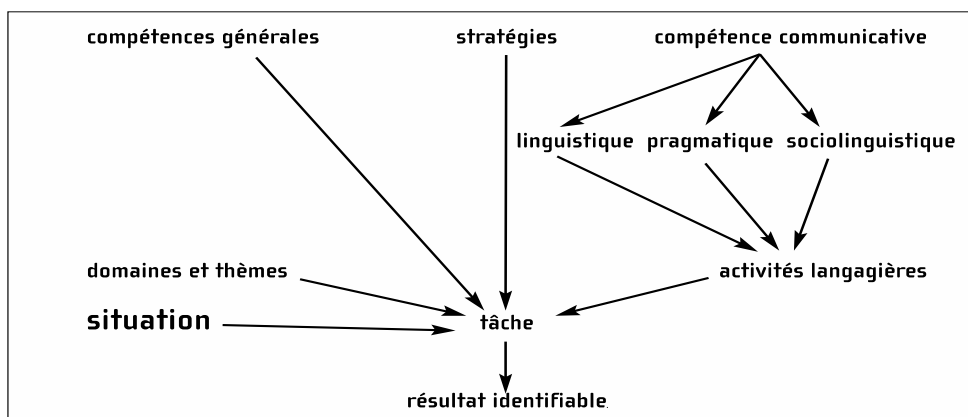
3.1 Cadre Européen commune de Référence pour les langues

L'enseignement de l'anglais pour la Suisse romande est basé sur le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) pour les langues qui sert de base commune en Europe depuis 2001. Il a pour objectif de spécifier le contenu (adapté par niveau) et de lister les descripteurs de chaque compétence par niveau afin de juger une performance ou une production. De plus, le CECR définit les objectifs selon le niveau et la compétence langagière.

En didactique des langues, l'approche communicative a été mise en pratique durant les années 70-80. Cette approche encourageait avant tout la communication dans les situations les plus réelles possibles en minimisant le rôle de la grammaire en classe. Le problème principal avec cette première vague de l'approche communicative est qu'elle a trop réduit le rôle de la grammaire et des moments de productions écrites, par exemple.

Cette méthode qui applique la langue systématiquement dans le format, «present, practice, produce» a été critiquée pour son manque d'intégration de la grammaire dans des situations plus naturelles de la langue, et parce que souvent, à cause du format des tâches, les élèves restent passifs et appliquent une règle de grammaire isolée au lieu d'un usage qui soit interactif et le plus réaliste possible. Même s'il y a eu des progrès avec les années, une des grandes faiblesses de cette approche est qu'elle reste trop bloquée sur les situations types au lieu d'interagir directement avec la langue pour un échange réel.

En réponse, l'approche actionnelle a été développée et, comme son nom l'indique, l'utilisation de la langue en action est au cœur de cette méthode. La langue n'est plus un but ultime, mais c'est à travers la langue, grâce à un réseau d'éléments, comme des compétences (générales et communicatives), diverses stratégies, le thème et la situation que les élèves puissent atteindre les objectifs d'une tâche complexe (Goullier, 2005). Une définition fondatrice d'une tâche est qu'elle est un travail en classe qui implique les apprenants en comprenant, manipulant produisant ou interagissant avec la langue; leur attention est ciblée sur le sens au lieu de la forme (Nunan, 1989).



Ce réseau établi par Goullier (2005, p. 61) de connaissances et d'habilités cognitives qui sont émergées ensuite, a permis les quatre «skills» d'interagir plus naturellement ensemble, au lieu d'être séparées dans l'approche communicative, afin d'effectuer une tâche. Cette approche est plus motivante pour les élèves comme elle est basée sur le message et la pertinence.

Le CECR est donc fondé sur l'approche actionnelle. Les objectifs de l'utilisation de la langue ainsi que le rôle des tâches dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue sont explicités. Les descripteurs montrent le niveau de maîtrise concret pour chaque compétence qui sert comme guide et outil pour l'enseignant et comme indicateur des objectifs pour les élèves.

3.2 Le plan d'études romand (PER)

La page du site web consacrée aux évaluations dans l'enseignement obligatoire du canton de Vaud explicite que, «tout comme l'enseignement, l'évaluation se fonde sur les objectifs définis dans le Plan d'Etudes (voir la page Plan d'Etudes Romand - PER)» (<http://www.vd.ch/themes/formation/scolarite-obligatoire/evaluation>). Quand le Plan d'Etudes Romand est consulté, il explique qu'en «langues étrangères, le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* fournit la base pour définir les *Objectifs d'apprentissage* visés en fonction d'une échelle de niveaux établie pour chacune des compétences partielles considérées. Il permet ainsi de situer les performances des élèves de manière précise et explicite. Les *Portfolios européens des langues* (PEL II en particulier, pour les cycles 2 et 3), élaborés à partir du CECR, reprennent ces niveaux, tout en faisant une large place aux démarches d'autoévaluation des élèves». Ci-dessous, figure un tableau avec les niveaux d'attentes spécifiques par compétences, pour les trois ans d'anglais en secondaire 1.

Niveaux d'attentes en Anglais (9^e - 11^e Harmos) selon les références au CECR et au PEL II

	11 ^e Attente de niveau 1	11 ^e Attente de niveau 2
Compréhension de l'oral	A 2.1	A 2.2
Compréhension de l'écrit	A 2.1	B 1.1
Production de l'oral – S'exprimer oralement en continu	A 2.1	A 2.2
Production de l'oral – Prendre part à une conversation	A 2.1	A 2.2
Production de l'écrit	A 2.1	A 2.2
Fonctionnement de la langue	A 1	A 2

(<https://www.plandetudes.ch/web/guest/anglais>, consulté le 15.05)

Sous la section du PER «Éléments de mise en œuvre» il y a un descriptif plus précis du type de tâches prescrites pour les évaluations. «L'évaluation, dans le domaine, doit porter prioritairement sur les activités centrées sur les capacités des élèves à communiquer, soit à produire et à comprendre des textes de genres divers, oraux ou écrits, en français ou en langues étrangères. En tant qu'elles expriment la compréhension et la maîtrise du système, il est également nécessaire d'évaluer les activités portant sur le fonctionnement de la langue (grammaire, structure du lexique, orthographe et conjugaison). L'évaluation des connaissances en vocabulaire doit être effectuée en relation à la situation dans laquelle il est utilisé.»

3.3. Le moyen d'enseignement romand (MER), English in Mind

Les livres « English in Mind » de Cambridge qui sont utilisés en Suisse romande, suivent l'approche communicative qui utilise une méthodologie de «present, practice, produce». Chaque unité présente un thème pour une liste de vocabulaire ainsi qu'un thème grammatical. L'unité 4 est, par exemple, basée sur le temps verbal du présent simple et les pronoms possessifs qui sont présentés sous la forme d'un petit texte d'environ deux paragraphes. La deuxième page de chaque unité explique la théorie des nouveaux éléments grammaticaux. Dans cette unité, il y a un tableau de conjugaison du présent simple avec les règles explicitées. Généralement, il y a des phrases lacunaires où les élèves s'entraînent en conjuguant des verbes selon les règles du nouveau temps verbal. Cette deuxième phase de pratique isole la structure grammaticale pour vérifier et asseoir la maîtrise de la structure. Finalement, les élèves passent à la rédaction de phrases en appliquant les règles précédemment enseignées.

Avec les livres « English in Mind », chacune des quatre compétences langagières est brièvement traitée de manière séparée avec le traitement de la langue comme but final. La compréhension de texte, par exemple, avec un texte de deux ou trois petits paragraphes comprenant cinq questions de type QCM (questions à choix multiples). Il peut y avoir une partie relative à la compréhension orale accompagnée d'une piste de CD d'une durée de 1 minute à 1 minute 30 qui engendrera des questions de type vrai / faux. Les livres « d'English in Mind » ne mentionnent pas ces stratégies estimées nécessaires dans le Plan d'Etudes Romand. Les enseignants d'anglais sont libres d'amener leur propre matériel pour développer ces lacunes ou pas selon leur jugement professionnel.

3.4 L'évaluation selon la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO)

Si les aspects de l'enseignement sont défini au niveau régional, la question de l'évaluation est réglée au niveau cantonal.

Le but des évaluations sommatives selon la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) est d'améliorer l'apprentissage des élèves. L'article 106 explicite que, « l'évaluation vise à :

- a. conduire l'enseignement dans le but de permettre à chaque élève d'atteindre les objectifs du plan d'études ;
- b. guider l'élève dans ses apprentissages ;
- c. dresser des bilans des connaissances et des compétences acquises, en vue des décisions de promotion, d'orientation dans les niveaux et les voies ou de certification ;
- d. informer les élèves et leurs parents de la progression des apprentissages. »

Ces objectifs décrivent les tests sommatifs de manière positive; il n'y a aucune mention d'une sélection. Par contre, il semblerait qu'il y a même une volonté d'aider les élèves à progresser le plus loin possible dans leurs études, en dressant « des bilans des connaissances et des compétences acquises ». Les tests, au lieu d'être une menace, servent à « guider » les élèves en lien avec les prescriptions du plan d'études.

3.5 Les évaluations sommatives selon le Cadre d'évaluation du Canton de Vaud

Dans le même idée positive, le Cadre général d'évaluation (2015) cite dans les « Buts et Fondements de l'évaluation », selon l'article 1.2 : « Fondements des décisions: pour favoriser un climat de confiance entre l'enseignant et l'élève ainsi qu'entre l'école et la famille, les résultats de l'évaluation sommative du travail de l'élève et les décisions qui en découlent doivent pouvoir être motivés. Les critères sur lesquels ces résultats et ces décisions reposent sont, par conséquent, explicites ». Selon le Cadre général d'évaluation, les évaluations sommatives ont pour but de motiver les élèves. Concernant le contenu, la relation entre les critères et les évaluations est clairement indiquée sachant qu'il faut être transparent en transmettant les critères aux élèves et parents.

Le Cadre général de l'évaluation, comme Madame Lyon, Cheffe du DFJC, l'explique dans l'Avant-propos, est basé sur la LEO (loi sur l'enseignement obligatoire) et le RLEO (le règlement de la loi sur l'enseignement obligatoire) afin de garder une continuité entre les deux. Le CGE a comme but de « définir l'ensemble des procédures à suivre en matière d'évaluation et de fixer les conditions à la base des décisions qui jalonnent le parcours scolaire des élèves, en particulier la promotion, l'orientation et la réorientation dans les voies et les niveaux du secondaire, ainsi que la certification » (2015, p.3).

Dans la discipline de l'anglais, le vocabulaire ainsi que le fonctionnement de la langue sont évalués par des tests assimilés. Ces tests sont basés sur une liste de mots de vocabulaire relative à l'unité spécifique ainsi que sur les aspects grammaticaux travaillés en classe. « Au sein de l'établissement,

sous la responsabilité du conseil de direction, les enseignants coordonnent le nombre, la fréquence et la répartition des travaux par une concertation entre collègues d'un même cycle ou d'une même année » (2015, p.11).

Années et cycles concernés	Nombre de périodes d'enseignement hebdomadaire	Nombre minimum de travaux significatifs au premier semestre	Nombre de travaux significatifs par année
3 ^e et 4 ^e années (premier cycle primaire)	2 périodes	1 TS	3 ¹ à 6 TS
	3 à 4 périodes	2 ¹ TS	4 ¹ à 8 TS
	5 périodes et plus	2 ¹ TS	6 ¹ à 10 TS
5 ^e à 8 ^e année (deuxième cycle primaire)	1 à 2 périodes	2 TS	4 à 8 TS
	3 à 4 périodes	3 TS	6 à 10 TS
	5 périodes et plus	3 TS	8 à 12 TS
9 ^e à 11 ^e année, classes de rattachement et de rattrapage (degré secondaire)	1 période	1 TS	3 à 6 TS
	2 périodes	2 TS	4 à 8 TS
	3 à 4 périodes	3 TS	6 à 11 TS
	5 périodes et plus	4 TS	8 à 14 TS

Nombre de travaux significatifs d'une discipline par semestre et par année scolaire

¹ En 3^e année, ces nombres minimaux peuvent être réduits d'une unité en raison de l'entrée progressive dans l'évaluation sommative durant cette année de scolarité.

Table des ma

(2015 : 11)

Ce tableau montre le nombre de tests sommatifs nécessaires à compléter par semestre et par année, selon la discipline et l'année scolaire.

3.6 Evaluations sommatives selon le cours MSENS32

Les évaluations sommatives sont idéalement bien alignées selon la phase finale de l'alignement curriculaire. Professeur Pasquini a signalé qu'il est impératif de garder une cohérence entre la transposition didactique avec une analyse de l'objet d'apprentissage, qui est en lien direct avec les objectifs d'apprentissage (plus spécifiquement une habilité cognitive et le contenu) qui mènent à des tâches avec une phase d'auto-évaluation ou co-évaluation. Ces auto ou co-évaluations qui, avec les feedbacks et régulations de l'enseignant, préparent les élèves à une évaluation sommative basée sur les critères. Pour créer une évaluation sommative adaptée, selon Pasquini, il évoque une continuité entre : les objectifs et composants du PER → La progression d'apprentissage → Tâches, Critères → La pondération → L'échelle / le barème

Puisque l'évaluation sommative suit cette chaîne d'alignement curriculaire, il est donc important que les tâches qui figurent sur l'évaluation soient ciblées et jugent les objectifs enseignés. Les tâches d'une évaluation sommative jouent également un rôle fondamental. Celui de l'évaluation des apprentissages visés en nombre restreint et celui de donner des informations qualitatives pour établir la note. Les critères sont aussi une façon d'obtenir des données qualitatives plus justes lorsque la complexité des objectifs et du contenu ne peut pas être réduite à un système d'addition de points ou à un jugement de la performance d'un élève par rapport à un autre. Crahay (2003) renforce

l'importance d'un suivi entre les objectifs d'apprentissage et les évaluations *critériées*. Quelques propos rapportés :

«Il semble, en définitive, que les enseignants ne soient pas conscients des conséquences d'une pratique dont ils reconnaissent avoir usage. Ils ne se doutent pas de ce que cet ajustement des épreuves des critères d'évaluations au niveau global de la classe les détournent d'une évaluation centrée sur les objectifs et qu'il les empêche de voir quelles compétences sont maîtrisées par tous ou, à l'inverse, ignorées par tous. Restant probablement convaincus qu'il leur appartient de distinguer les bons élèves des autres, les enseignants continuent de pratiquer l'évaluation normative, c'est-à-dire celle où l'on s'attache à situer les élèves les uns par rapport aux autres.» (Crahay 2003 : 86).

Crahay (2003) explique que les évaluations sommatives de façon normative sont faites au détriment des élèves qui sont à la limite de la réussite car elles jugent la performance d'un jour au détriment des connaissances qui sont démontrées en classe. Ces évaluations normatives sont largement influencées par leur contenu. En effet, il nécessite un suivi entre les objectifs en classe, les tests réalisés, le type de questions, la pondération et le barème. Si le barème est établi à posteriori, l'évaluation devient alors un type de «mesure». Cela implique que les élèves le barème n'est plus représentatif des exigences escomptées pour un test donné, mais devient au contraire, une forme de jugement du niveau des élèves les uns par rapport aux autres. Finalement, l'évaluation n'est alors plus valide.

Il existe donc de grands enjeux entre les objectifs du PER, la progression d'apprentissage, les tâches et critères donnés aux élèves, la pondération et l'échelle. S'il y a une rupture de cohérence entre deux ou plusieurs éléments parmi cette liste, cela résulte en une évaluation mal adaptée qui risque de pousser certains élèves vers l'échec.

3.7 Brève synthèse de tout le chapitre et question de recherche

Suite à mes observations pendant le semestre de printemps 2015, j'ai défini la question de recherche suivante: Est-ce qu'il y a un alignement curriculaire cohérent entre le Plan d'études romand (PER), les livres English in Mind et les évaluations sommatives dans la discipline d'anglais en secondaire 1? Mon hypothèse est qu'il existe des incohérences multiples entre les trois éléments de l'alignement curriculaire, le PER, l'enseignement avec le moyen d'enseignement ainsi que les évaluations sommatives.

4. Méthode de recherche

Afin de répondre à ma question de recherche j'ai récoltés les quatre tests sommatifs autour des quatre compétences langagières définis par le PER , qui ont été élaborés en commun et ce, dans quatre classes de niveau 10VG, durant le semestre de printemps 2015.

Date	Compétence langagière testée (si possible l'objectif d'apprentissage du PER auquel le test se référerait)	Unité EiM
Février 2015	Compréhension écrite	Unité 14
Mars 2015	Production orale	Fin de l'unité 14
Avril 2015	Production écrite	Unité 15
Mai 2015	Compréhension orale	Unité 16

Afin d'analyser la cohérence entre le PER, les livres «English in Mind» et les évaluations sommatives, il est nécessaire d'établir des critères d'évaluation sommative qui respectent les normes légales, les objectifs du PER, ainsi que la progression curriculaire des livres « English in Mind ». J'ai établi une grille d'analyse dans le but de vérifier la construction et le contenu des évaluations sommatives qui se basent sur certains aspects fondamentaux des tests qui étaient expliqués dans des œuvres cités de Hadji, Harmer, Brown, McNamara et Gérard.

A partir de cette grille d'analyse, j'ai pu examiner quatre tests sommatifs autour des quatre compétences langagières, qui étaient élaborés en commun et ce, dans quatre classes de niveau 10VG durant le semestre de printemps 2015. Le but de l'analyse est, par compétence, de démontrer en détail comment les tests ont suivi les éléments de cette grille d'analyse et mettent en lumière certains problèmes spécifiques à une compétence particulière.

4.1 Grille d'analyse

Afin d'examiner la relation entre l'alignement curriculaire avec les livres «English in Mind», les évaluations sommatives et les prescriptions du Plan d'études, j'ai établi une grille d'analyse sur la base des critères pour une évaluation cohérente mentionné ci-dessus.

Grille d'analyse

Critères	Questions à vérifier	
Validité		
<i>Validité liée au contenu:</i>	<p>Est-ce que le contenu est bien adapté à ce niveau selon le CECR?</p> <p>Est-ce que le contenu du TS est ciblé et basé sur une compétence langagière?</p> <p>Est-ce qu'il y a une cohérence entre les contenus du test et des objectifs testés selon le PER ?</p> <p>Est-ce qu'il y a des mots de vocabulaire ou des éléments grammaticaux qui ne sont pas connus et qui empêchent la compréhension pendant le TS ?</p>	
<i>Validité liée aux références théoriques:</i>	<p>Est-ce que le contenu du TS et ses objectifs correspondent aux éléments enseignés en classe ?</p> <p>Est-ce que les objectifs sont composés d'un élément d'habileté cognitive et du contenu?</p> <p>A quels niveaux se situent les tâches selon la taxonomie d'Anderson et Krathwohl?</p>	
<i>Validité liée aux critères et au seuil de réussite:</i>	<p>Est-ce que le barème a été choisi avant d'effectuer le TS ?</p> <p>Est-ce que la difficulté des tâches et le temps d'enseignement ont été pris en compte lors du choix du barème de correction ?</p> <p>Est-ce que les points attribués sont clairement indiqués pour chacune des tâches du TS ?</p>	
<i>Validité liée à la crédibilité du test (face validity):</i>	<p>Est-ce que les objectifs ont été communiqués aux élèves avant la passation du TS? Sont-ils écrits sur le TS ?</p> <p>Est-ce que les objectifs sont notés sous la forme de descripteurs, selon le PER ?</p> <p>Est-ce que le TS est équitable et transparent pour chaque apprenant ?</p> <p>Est-ce que les questions sont neutres (sans biais ou présuppositions) ?</p>	

Authenticité	<p>Est-ce que le TS propose des tâches qui sont les plus réaliste possible et qui correspondent à un contexte réel ?</p> <p>Est-ce que les éléments de langue (grammaire, vocabulaire) sont intégrés dans le contexte au lieu d'être isolés ?</p> <p>Est-ce que le TS garde un fil rouge avec des items organisés par thème ?</p> <p>Est-ce que le TS est écrit dans un langage aussi naturel que possible ?</p>	
Utilité (washback)	<p>Est-ce qu'il y avait une période formative importante pour préparer le TS ?</p> <p>Est-ce qu'il y avait une période d'auto / co / ou hétéro-évaluation avec un feedback ou des régulations selon les critères du TS ?</p> <p>Est-ce que le TS influence de manière positive le contenu et les méthodes d'enseignement ?</p>	
Faisabilité	<p>Est-ce que le TS est réalisable au niveau du temps à disposition ?</p> <p>Si les questions sont formulées en anglais, est-ce qu'elles sont claires et directes ?</p>	
Critères d'évaluation	<p>Est-ce que le TS est basé sur des critères d'évaluation ?</p> <p>Quels sont les critères qui permettent le mieux de décrire et d'observer le degré de développement de l'apprentissage concerné ?</p> <p>Est-ce que chacun de ces critères est observable lorsqu'il faut juger les résultats d'une tâche?</p> <p>Est-ce que la formulation de l'objectif d'apprentissage est distinct de la formulation des critères ?</p>	

A partir de cette grille, j'ai examiné les quatre tests sommatifs avec le but de montrer par compétence détaillée, comment les différent éléments sont alignés ou pas. Si un élément de cette grille n'est pas respecté, l'évaluation risque d'être inéquitable, non-valide, non-authentique, inutile ou irréalisable.

5. Résultats

Pour établir le contexte de cette analyse, précisons que j'ai choisi d'analyser des TS d'une classe de 10 VG que j'ai pris dans le semestre de printemps 2015. Les tests sommatifs ne sont pas basés spécifiquement sur le contenu des livres d'« English in Mind » mais sur les quatre compétences langagières, telles qu'elles sont divisées dans le Plan d'Etudes Romand, à savoir : la production de l'écrit, la compréhension de l'écrit, la production de l'oral et la compréhension de l'oral. Les tâches des livres « d'English in Mind » traitent ces quatre compétences très brièvement dans chaque chapitre. De plus, tous les tests sommatifs sont planifiés pour une semaine déterminée, au début de l'année scolaire, et ce, malgré l'alignement curriculaire ou la complexité du contenu ou les difficultés éventuelles des élèves. Ces tests sont traités de manière chronologique afin de monter les incohérences avec le PER et l'alignement curriculaire.

Partie 1 : La compréhension écrite



5.1 Alignement curriculaire

Un test sommatif sur la compréhension de l'écrit était planifié pour le mois de février 2015 avec toutes les classes de 10 VG. A cette période de l'année, nous étions en train de faire l'unité 14 du livre « English in Mind ». L'objectif de l'unité 14 est que l'élève soit capable de comprendre des textes historiques écrits au «past simple» et de répondre aux questions. Il est également capable d'appliquer des règles grammaticales du «past simple» avec des verbes réguliers afin d'interviewer un partenaire sur les activités faites au passé. Ensuite, il est capable de produire une lettre au «past simple» et de parler de son passé récent (le week-end passé par exemple).

Le contenu de cette unité est basé sur la grammaire, spécifiquement le «past simple», au lieu d'un thème naturel de la vie. La liste de vocabulaire est vairée; elle consiste d'une petite liste de verbes qui sont dans le texte «The Lady with the Lamp», sur la vie de l'infirmière anglaise, Florence Nightingale. Il y a une autre partie de la liste qui est utilisée dans l'émission de jeu de radio sur des événements diverses du passé. Ensuite une liste de pairs de verbes et noms sont rapidement introduit et utilisée pour deux activités très courtes. Finalement la page culturelle introduit le vocabulaire nécessaire pour un texte sur Steve Biko et l'Afrique du Sud pendant l'apartheid. Il est difficile de suivre cette unité avec sa manque de vraie contextes afin d'employer une champ lexical aussi séparé et peu travaillé.

5.2 Test formatif

Validité liée au contenu

Un texte sur la vie de Martin Luther King, Jr., de longueur quasi identique que les textes du livre, a été choisi comme test formatif afin de garder une cohérence avec l'objectif d'apprentissage de l'unité 14 du « past simple ». Comme les élèves ont appris le vocabulaire en rapport avec les deux textes historiques, le champ lexical restait similaire avec le contenu de Martin Luther King, Jr et « the Civil Rights Movement ». Une douzaine de mots de vocabulaire de cette unité ont été intégrés dans le texte afin de garder une cohérence entre le vocabulaire appris et l'objectif d'apprentissage du «past simple» du test formatif.

Par contre, le texte comprend trop de mots de vocabulaire inconnus, ce qui peut créer un blocage pour certains élèves faible du niveau A1.1 - A1.2.

En dessous, le texte du test formatif montre la première partie des questions sur le vocabulaire.

Reading Comprehension - Martin Luther King, Jr.

Read the following text about Martin Luther king, Jr.

Then answer the comprehension questions.

Martin Luther King, Jr. was an American pastor (=pasteur), activist and important leader in the African-American Civil Rights Movement whose methods (=methodes) were similar to Mahathma Ghandhi's. He used nonviolent methods to help end the separation between whites and blacks in the USA.

Martin Luther King, Jr was born on January 15, 1929, in Atlanta, Georgia. He was an excellent student and went to Morehouse College in Atlanta, Georgia, when he was only 15 years old. He has become a national icon (=icône) in American history.

King became a civil rights activist early in his life. Rosa Parks, an African-American lady who refused to leave her seat for a white person on a public bus, started what became a bus boycott. King first became an activist when he was the leader of the 1955 Montgomery Bus Boycott where a group of thousands of African-Americans walked to protest (=manifestes contre) the separation between whites and blacks. He also helped start the organization, called the Southern Christian Leadership Conference (SCLC) in 1957 and served as its first president. King's hard work led to the 1963 March on Washington, where King delivered his famous "I Have a Dream" speech. He

wanted American values to be of an equal society for everyone, and created his reputation as a legendary speaker in American history.

King went to prison in 1963 and stayed for seven days. He stayed positive and continued to work to end racial segregation through civil disobedience (= *désobéissance civile*) and other nonviolent means. In 1964, King became the youngest person to receive the Nobel Peace Prize. By the time of his death in 1968, he focused his efforts on ending poverty and stopping the Vietnam War. King was shot and killed on April 4, 1968, in Memphis, Tennessee. After his death, he was awarded the Presidential Medal of Freedom in 1977 and Congressional Gold Medal in 2004; Martin Luther King, Jr. Day became a U.S. federal holiday in 1986.

1. Underline and write the number next to the vocabulary words in the text:

(example: 1. Soldat → dans le text: The soldier (1) travelled.)

1. dame
2. naître
3. rester
4. devenir
5. dirigeant
6. pendant

Validité liée aux références théoriques

Dans un premiers temps, l'objectif était d'identifier le vocabulaire en écrivant le chiffre qui correspond à la traduction en français. Ensuite, la deuxième tâche consistait à différencier les questions à choix multiples afin de repérer le sens global du texte. Finalement, la troisième tâche consistait à identifier le sens spécifique et répondre aux questions en formulant une phrase complète. Cette tâche demande d'abord la compréhension de la question qui passe souvent par une phase de traduction, et ensuite, d'identifier une phrase dans le texte qui corresponde, puis la production d'une phrase complète afin de répondre à la question.

Chaque étape monte en complexité selon la taxonomie d'Anderson et Krathwohl (2001). Selon cette taxonomie, la première tâche se trouve dans le premier niveau de complexité «Se souvenir» et les questions à choix multiples augmentent encore la difficulté au niveau quatre, «analyser». Ensuite, la

tâche finale commence au niveau deux, «comprendre» la question et passe au niveau six, «créer» une phrase, malgré le fait qu'il est possible de recopier une phrase du texte.

Validité liée aux critères et au seuil de réussite

Le critère de la validité liée aux critères et au seuil de réussite est non-observable dans le cas d'un test formatif comme il n'était pas évalué.

Validité liée à la crédibilité du test (face validity)

Les objectifs du test n'étaient jamais présentés aux élèves avant le test. De plus, il n'avait ni les objectifs du test ni les critères d'évaluation sur le test formatif. Par contre, les questions sont formulées clairement sans ambiguïté ou biais.

Authenticité

Ce test est authentique à cause de son thème historique. Par contre, un texte sur un thème plus proche d'une vie adolescente au « past simple » serait mieux adapté pour un niveau A1.1-A1.2. Il a été tout de même décidé d'utiliser un texte historique comme il y a deux textes de ce style dans l'unité 14. Le vocabulaire est séparé de manière ciblée dans la première partie des questions, ce qui ne représente pas un usage authentique de la langue.

Utilité (washback)

Il avait une phase formative; par contre, il n'y a pas suivi du thème et contenu entre le test formatif et le test sommatif.

Faisabilité

Le test formatif était réalisable pendant une période de 45 minutes.

Critères

Le test formatif n'était pas établi à partir des critères d'évaluation. Cette manque rend la tâche de décrire et observer le degré de maîtrise difficile à effectuer.

5.3 Test sommatif

Validité liée au contenu

Tout d'abord, le contenu du test ne suivait ni ce que nous avons enseigné en classe ni les objectifs d'apprentissage de l'unité. Le test sommatif était basé sur la visite d'un château et comprenait seulement six phrases au « past simple » introduites lors de la présentation historique du château. Ensuite, les informations générales étaient au « present simple » et certaines propositions étaient à la forme conditionnelle. Finalement, « l'impératif » a été employé dans le texte lorsqu'il s'agissait de donner des informations concernant l'accès au château. Ces mélanges de temps verbaux ainsi que l'utilisation du conditionnel (qui n'a jamais été enseigné en classe !) représente le niveau de langue « B1 » et non le niveau « A1.2 » attendu des élèves.

En outre, le champ lexical d'une visite d'un château n'a pas été révisé auparavant et il y a même plusieurs mots de vocabulaire que nous n'avons jamais enseignés. La traduction de certains mots mis entre parenthèses dans le texte, a amené de la confusion chez certains élèves. Un niveau de vocabulaire mal adapté a probablement créé un obstacle chez la plupart de mes élèves. Par exemple, la question dix dans la première partie du texte était basée sur cette phrase : « We regret no dogs can be admitted except for guide dogs », mais nos élèves ne reconnaissent que cinq mots environ dans cette phrase, à savoir : « we, no, dogs can, be ». Les verbes utilisés dans cette phrase sont d'un niveau plus avancé et ils n'ont jamais été enseignés. La question demande donc certaines connaissances acquises à l'extérieur de la classe.

Mis à part le problème du contenu, le texte était trop long pour des élèves qui ont un niveau A 1-2. Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (qui est la référence officielle pour le Plan d'Etudes Romand), les apprenants au niveau A 1-2 sont capables de « comprendre des textes courts et simples sur des sujets familiers ». Le texte de deux pages complètes avec des questions qui ne suivaient pas la chronologie du texte a créé un état de panique chez certains de mes élèves car ils ne savaient pas où chercher l'information. La longueur ainsi que la complexité du texte ont été deux obstacles qui ont déclenché une surcharge cognitive chez certains élèves qui manquent de stratégies de repérage.

Validité aux références théoriques

Au niveau de la taxonomie d'Anderson et Krathwohl, les tâches proposées commençaient par une première série de questions vrai/faux avec une justification dans les deux cas. Après avoir compris

un texte de 755 mots, la première tâche commence au niveau élevé « d'analyser » et justification des informations.

I. True or false?

____/10

True: tick T and write the precise line(s) where the information is.

False: tick F and correct the statement.

1. *Leeds Castle is in the north-east of England*
O True: line(s) O False
2. *It's on 2 islands*
O True: line(s) O False
3. *The king's dining room is very long*
O True: line(s) O False
4. *You can't sleep in the castle (it's impossible).*
O True: line(s) O False
5. *The visit of the labyrinth is a very short visit.*
O True: line(s) O False
6. *It takes 30 minutes to go from London to Leeds Castle.*
O True: line(s) O False
7. *The castle is open 365 days a year.*
O True: line(s) O False
8. *A "combined Express Coach ticket" is free for children under four.*
O True: line(s) O False
9. *It's possible to see the castle from the air.*
O True: line(s) O False
10. *You can take your dog to the castle.*
O True: line(s) O False

Ensuite, la deuxième partie (QCM) reste au même stade de difficulté. La troisième partie sous forme des questions ouvertes consiste d'un mélange de « Analyser», « Juger » et « Créer », le niveau plus complexe de la taxonomie. Le test reste toujours dans les trois niveau le plus élèves qui ne reflète pas une différenciation nécessaire pour une classe de VG.

III. Answer the following questions.

____/10

1. *People from different countries lived at Leeds Castle. Write the name of 3 of these countries:*
a. b. c.

2. Write 3 words that represent special buildings or special “houses” (! N'utilise pas le mot “home”) (they are in the first 10 lines of the text)
 - a.
 - b.
 - c.
3. There are rooms that are not part of the normal tourist (and historic) visit.
Give an example:
4. Which sport can you do (in the park) at Leeds Castle?
5. For children, what is the condition for a free entrance ticket to the castle on Teddy Bears Picnic days?
6. What is there at Leeds Castle for people who love music?
7. When is there a show with fireworks?
8. Where can you eat a very good?
9. How many special places for picnics are there?
10. Who can listen to stories at Leeds Castle?

Validité liée aux critères et au seuil de réussite

Le barème n'était pas choisi avant d'effectuer le test. Les points sont clairement attribués sur le test, par contre la difficulté des tâches et le temps d'enseignement n'ont été pas pris en compte lors du choix du barème.

A cause de ces graves incohérences et que cette évaluation sommative était trop complexe, la plupart de nos élèves se sont retrouvés en échec, après que mes collègues et moi avons choisi, arbitrairement, le barème fédéral de 66%. Par la suite, le seuil de suffisance a dû être revu à la baisse. La note de 4 était obtenue avec 55% de réussite, soit avec 16,5 points sur 30 points.

Validité liée à la crédibilité du test

Les objectifs du test n'étaient jamais établi par les enseignants, donc ils n'étaient jamais communiqués aux élèves. De plus les questions de la première tâche du type vrai / faux a créé certains malentendus à cause de sa complexité. En cas de réponse « vrai », il était demandé aux élèves de justifier la réponse avec le numéro de la ligne correspondante. Si la réponse était « faux », l'élève devait corriger la phrase pour qu'elle soit juste. Nous n'avons jamais exercé une tâche de ce type avant le jour du test et cela a créé pas mal de malentendus. Au moins quatre élèves n'ont pas compris qu'il était nécessaire de corriger une réponse « faux ».

De plus, la réponse à la question neuf dans la première partie n'est pas écrite dans le texte. Cette question n'est pas équitable pour les élèves.

9. *It's possible to see the castle from the air.*

O True: line(s) O False.....

Authenticité

Ce texte est authentique car un texte descriptif d'un lieu touristique, spécifiquement les activités proposées dans un château, est aligné avec le PER. En revanche, ce texte mélange l'histoire du château avec les informations d'accès et d'activités proposées.

Faisabilité

Il est important de mentionner que cinq ou six élèves environ ont posé des questions concernant le vocabulaire, durant le test. En plus, dans ma classe, il y a trois élèves qui souffrent de dyslexie et un autre élève qui a des problèmes graves de vue. Ces élèves ont été particulièrement stressés de ne pas connaître une grande partie du vocabulaire. Les traductions de texte leur prennent forcément plus de temps puisqu'ils doivent lire le texte et en comprendre le sens. Si le vocabulaire est bien adapté, il n'y a pas besoin d'ajouter des traductions au milieu d'une phrase. Certains élèves m'ont dit qu'ils n'avaient pas assez de temps pour compléter toutes les tâches prévues.

Critères

Les critères d'évaluation n'étaient pas établis pour ce test. Comme ce test est une compréhension écrite au lieu d'une production, il a été décidé de ne pas créer de critères d'évaluation.

Partie 2 : La production orale

5.4 Alignement curriculaire

Souvent la compétence « production orale » est évaluée au travers d'un dialogue en groupes de deux avec une situation relativement réaliste, comme d'acheter un billet ou de guider l'autre personne dans la recherche de son chemin en ville à l'aide d'une carte. En début d'année 2015, il avait été décidé de faire un TS « Speaking » au mois de mars, juste après avoir terminé l'unité 14 sur le « past simple » sous forme d'une présentation orale individuelle de 3-5 minutes sur un personnage célèbre décédé avec un panneau comme support avec des mots clefs afin d'évaluer l'objectif d'apprentissage de l'unité.

5.5 Test sommatif

Validité liée au contenu

La première rupture de cohérence est avec le niveau demandé par le PER et ce test sommatif. La longueur de la présentation n'est pas compatible avec un niveau A1.1 - A1.2. Selon le CECR, une présentation de 1-2 minutes serait adaptée et elle serait encore mieux adaptée si la présentation se déroule en groupes de deux ou trois élèves.

Par contre, le contenu du test est ciblé et basé sur une compétence langagière avec thème adéquat. Selon le PER, les objectifs pour une classe de 10VG sont les suivants : « Description de soi, des autres et d'événements (*habitude, projet futur, récit au passé,...*) Justification de ses préférences », donc une présentation sur une personne connue décédée rentre dans le cadre.

Validité liée aux références théoriques

Quand la tâche n'est pas familière avant le test cela risque de créer des confusions qui peuvent empêcher les élèves de montrer leurs vraies capacités. Harmer conseille d'utiliser un type d'item direct que les élèves ont l'habitude de travailler en classe. Ce type de test emploie des « direct test items » c'est quand nous demandons aux élèves « to use language to do something, instead of just testing their knowledge of how the language works » (Harmer 2007 : 171). C'était, en effet, la première fois que nous faisons une présentation orale individuelle devant la classe. Quand j'ai présenté les consignes à la classe, certains élèves ont paniqué et ils ont dit qu'ils n'avaient pas l'habitude de faire des présentations seul devant la classe en cours de français.

Le fait que cette tâche était nouvelle pour eux et que c'était la première fois que nous avons fait un TS « Speaking » individuel a nettement augmenté le niveau de difficulté. Même si le contenu du TS et ses objectifs sur le « past simple » correspondaient aux éléments enseignés en classe, la forme du test risquait de créer une incohérence entraînant une invalidation du test. Comme la présentation suivait la recherche de l'élève sur le personnage, il y avait deux niveaux de complexité cognitive. Selon la taxonomie d'Anderson et Krathwohl (2001) la première étape consiste à repérer des informations importantes en lisant des textes sur la vie du personnage choisi. Nous avons suggéré aux élèves de lire ce texte en anglais pour ne pas compliquer encore la tâche avec une phase de traduction. Nous avons réservé la salle informatique afin que les élèves puissent effectuer leurs recherches en posant des questions si nécessaire. Pendant cette phase, nous avons constaté que plusieurs élèves ont fait un « copier-coller » des phrases recherchées sur le site internet de wikipedia afin de les mémoriser à la maison sans forcément comprendre le sens de ces phrases.

Finalement, le risque avec une présentation individuelle est que certains élèves mémorisent leur présentation, puisqu'il n'y a pas d'interaction avec d'autres personnes. Souvent les élèves qui bénéficient de plus de soutien à la maison seront les mieux préparés. Il y a le risque de pas leur capacité à s'exprimer en anglais, mais plutôt leur capacité de mémoriser un texte qui rend l'évaluation non-valide.

Authenticité

Le choix de base d'une présentation orale individuelle est également critiquable au niveau de l'authenticité. Le Plan d'Etudes Romand explicite les objectifs pour « s'exprimer oralement en continu », mais il ne précise pas si cette tâche est adéquate pour une évaluation sommative. Par contre, le PER suggère de « Favoriser le travail à deux ou en petits groupes » pour la production orale en continu afin d'intégrer des moments de collaboration. Autrement dit, le fait que la présentation soit individuelle ne représente pas une situation authentique pour un niveau A1.1-A1.2 d'utilisation de la langue. Il est possible, mais plus rare, que les présentations individuelle soient demandées sur la vie d'une personne décédée. Les situations les plus réelles possibles gardent un maximum d'authenticité de la langue et facilitent la tâche comme nous favorisons les interactions quotidiennes.

Utilité (washback)

Mes collègues ont fait cette étape de recherche avec leurs élèves et elles ont laissé une ou deux périodes de préparation en classe afin d'écrire des mots clefs sur un panneau et ajouter des images. Aucun test formatif n'a été prévu. Ce nouveau format de test qui était clairement plus difficile. De plus, le contenu du « past simple » avec des verbes irréguliers n'était pas bien maîtrisé par toute la classe. J'ai donc décidé de créer un exemple des tâches d'apprentissage, la première dans la forme d'une présentation sur la vie de Steve Jobs. En m'écoutant, les élèves ont dû remplir les lacunes avec les verbes au « past simple » (voir fiche en annexe). Ensuite, j'ai donné comme devoir aux élèves de résumer les points principaux, à savoir : « qui, quoi, quand, où, et comment » par écrit, avec leurs propres mots. Les élèves devaient, comme deuxième étape de devoir, enregistrer leur voix sur leur natel pour le prochain cours. Le but de cet enregistrement était de faire une co-évaluation en groupes de deux.

Dans ce cas, avec un nouveau type d'évaluation et un niveau de contenu assez difficile, j'ai préparé mes élèves avec des phases de co et d'auto-évaluation, où, en d'autres termes, il y avait un effet «washback». L'effet « washback » peut être positif ou négatif selon l'impact sur l'enseignement et le but de l'enseignant, mais dans mon cas j'ai constaté que cette phase préparatoire était nécessaire afin

de remplacer le test formatif pour que les élèves puissent montrer leurs capacités avec un nouveau format et un contenu difficile. Sans ces périodes, je n'aurais pas pu exemplifier des stratégies d'apprentissage qui sont suggérées dans le Plan d'études. Grâce à la phase formative de l'alignement curriculaire, les élèves ont pu analyser leur propre niveau et le niveau de leur partenaire, apprendre de leurs erreurs, dégager les éléments de réussite, développer leur autonomie, percevoir et analyser des difficultés rencontrées et générer des pistes de solutions.

Faisabilité

Ce type de présentation individuelle devant la classe est particulièrement stressant pour les élèves. En effet, pour certains élèves avec des besoins particuliers, comme un élève qui voit une logopédiste à cause d'un problème de bégayement, ce type d'évaluation n'est pas forcément équitable. J'ai donné à cet élève l'option de faire sa présentation en dernier ou pendant la pause.

Nous avons annoncé le test sommatif deux semaines avant la date. Cependant, il y a eu un tel vent de panique dans les quatre classes de 10VG concernées que nous avons décidé d'octroyer une semaine supplémentaire de préparation. En comptant l'étape de recherche, j'ai passé cinq ou six périodes sur cette phase formative de préparation. Dans l'unité 14, il n'y a qu'une courte tâche de production orale de prévue. Les élèves posent des questions en se basant sur un questionnaire et demandent, par exemple, ce qu'ils ont fait ce matin. Ensuite, ils posent des questions en utilisant : « quoi, quand, et où ». Si nous nous basons uniquement sur le livre fourni, les élèves ne sont pas assez préparés pour l'évaluation d'une compétence de manière isolée. Il existe peu de moments de vraie production orale donc j'ai opté pour la mise en place de moments de co et auto-évaluation, ceci afin d'entraîner cette compétence orale approfondie.



Critères

J'ai préparé une fiche avec des critères que j'ai estimé les plus importants, avec des points allant de 1-5 : la prononciation, le contenu des phrases avec des éléments de la vie de la personne choisie, la grammaire, la syntaxe et le vocabulaire. A la fin de la fiche, les élèves devaient écrire des points positifs et des pistes d'amélioration. Nous avons terminé la séquence en résumant des pistes les plus utiles pour tous. Ces moments de co-évaluation et de métacognition étaient vraiment bien tant au niveau de la participation des élèves qu'au niveau de la compréhension des élèves, car il y a eu de nombreux «déclics» ! . Même si certains élèves n'ont pas enregistré leur voix à la maison, ils ont présenté leur travail à leur partenaire, dans le but d'obtenir un retour formatif et de se sentir plus à l'aise en parlant. Ces fiches n'ont été utilisées qu'avec ma classe; les autres enseignants ont préféré avancer pour ne pas prendre du retard dans le livre.

Finalement, pendant les présentations, les élèves ont rempli une fiche de compréhension orale en écoutant leurs camarades. Nous avons utilisé les mêmes critères d'évaluations qui figurent sur la fiche qui a annoncé le test avec les objectifs. En écoutant, nous avons simplement pris des notes concernant chaque critère, les points positifs et négatifs pour chaque élève. Ensuite, nous avons donné une note globale basée sur ces critères et nos notes. Ce type de fonctionnement est finalement très subjectif.

Partie 3 : La production écrite

5.6 L'alignement curriculaire

Nous avons fait cette évaluation à la fin de l'unité 15 qui a comme objectif d'apprentissage l'application du « past simple » avec des verbes irréguliers. L'unité 15 comprenait également une liste de vocabulaire sur les événements étranges (disappearances, le «Bermuda Triangle», etc.) mais également sur le vocabulaire quotidien. Un objectif étant que l'élève puisse s'exprimer sur ce qu'il avait fait pendant le week-end ou la semaine précédente (last weekend, last week, yesterday).

Pour nos classes de 10VG, il a été décidé de baser le test sur la thématique d'une journée qui s'était écoulée la semaine précédente. L'autre thématique de l'unité, les événements étranges, a le potentiel d'être plus créative au niveau des tâches. Cependant, le vocabulaire est plus difficile et le risque est plus grand de faire des erreurs si l'élève n'a pas le vocabulaire nécessaire. Il s'agissait de connaître une dizaine de mots dédiés à ce thème pour établir l'histoire.

5.7 Test formatif

Validité liée au contenu

Pour créer ce test formatif, je me suis inspirée du livre « English in Mind Starter », (Student's Book page 105), où il y a une activité qui travaille la compétence de la production orale avec des images d'une journée habituelle. Le but de cette tâche est d'employer le «past simple» pour raconter les événements d'une journée, J'ai donc modifié cette tâche afin de créer un test d'une production écrite. Comme dans l'exercice du livre, le test formatif a douze images sur «Rupert's Day». Les élèves doivent écrire douze phrases avec douze verbes différents, trois phrases négatives, les marqueurs de temps (after that, then) et écrire l'heure à deux reprises. Dans la deuxième partie du test, les élèves composent cinq questions au «past simple» sur la journée de Rupert.

Validité liée aux références théoriques

Selon la taxonomie d'Anderson et Krathwohl (2001), ce test est situé dans le niveau le plus complexe de « Créer ». Donc il a été décidé de créer ce test très cadré avec des images qui représente la journée de Rupert au lieu d'un texte libre afin de guider les élèves. Le contenu correspond complètement avec le même type d'activité du Student's Book.

Authenticité

De plus, en choisissant la thématique d'une journée qui s'est écoulée la semaine précédente, les élèves réactivent une certaine quantité de verbes qu'ils ont déjà appris au « present simple » et c'est une thématique plus habituelle où chaque élève pourra s'identifier. Ce choix de raconter une journée au « past simple » reste plus authentique.

5.8 Test sommatif

Validité liée au contenu

Les objectifs du « TS Writing » sont de rédiger des phrases au « past simple », sur la base de consignes détaillées, d'utiliser de façon adéquate le « past simple » sous toutes ses formes : phrases affirmatives, négatives, interrogatives. Maîtriser les verbes réguliers et irréguliers (de la liste de vocabulaire jusqu'à l'unité 15) ainsi que le verbe être. Pouvoir écrire l'heure (unité 8), pouvoir utiliser « then » « after that » et connaître tous les marqueurs de temps relatifs au passé de l'unité 13 (yesterday, last, ago). Pour le test sommatif, j'ai conservé le même format que le test sommatif, avec des images à décrire.

Par contre, dans la première partie, j'ai modifié le type de questions à poser. Au lieu d'écrire des questions sur la journée d'Angelo pour le test sommatif, nous avons décidé de proposer des questions au « past simple » avec des mots interrogatifs différents, selon le format d'interview direct, par exemple :

1) date de naissance:

(réponse : March 7th, 1974)

Cette partie était un peu plus difficile puisque les questions ne suivent pas la même structure que le test formatif où l'élève rédige la question à la troisième personne, « il » tandis que pour le test sommatif, il faut utiliser la deuxième personne « toi ».

Concernant la partie relative à la journée d'Angelo, il y avait quatorze images dont six qui sont différentes du test formatif. Toutes ces images restent en lien avec des mots que les élèves ont appris par le passé. Il y avait seulement des modifications au niveau des questions et de certaines nouvelles images, donc il y avait une forte continuité entre les activités faites en classe, le test

formatif et le test sommatif. Concrètement, pour la deuxième tâche, il fallait écrire 14 phrases, une phrase pour chaque image présente. Il y avait deux points par phrase. Un point pour le verbe conjugué correctement au « past simple » et un deuxième point pour la structure / syntaxe de la phrase. Il fallait écrire trois phrases à la forme négative. Il y avait donc trois points attribués car les phrases négatives sont souvent plus difficiles à construire. Il y avait quatre points attribués aux mots qui enchainent les actions « then, after that ». Nous avons également demandé aux élèves d'utiliser les marqueurs de temps et d'écrire l'heure au moins une fois. Néanmoins ces deux aspects n'ont pas été pris en compte dans la note.

Validité liée aux références théoriques

En analysant le format global de cette évaluation, il est évident que nous avons employé la stratégie de « writing for learning » où selon Harmer (2007) l'objectif était que les élèves apprennent la langue, spécifiquement les éléments grammaticaux. Dans ce cas, les élèves sont dans une phase d'application des connaissances; le test est tellement cadré qu'il reste peu de possibilité de montrer d'autres mots de vocabulaire ou de structures plus complexes. Ce test risque de limiter et même de frustrer les plus forts dans la classe. En même temps, la structure prévisible est rassurante pour les plus faibles. De manière générale, les moments en classe et nos tests sur la production écrite sont très souvent axés sur « writing for learning » au lieu de « writing for writing » où les élèves développent une histoire, répondent à une annonce dans le simple but d'écrire et d'améliorer les stratégies et cela, sans compter le nombre de verbes au « past simple » que leur production comprend. Plus tard, les élèves devraient utiliser la langue en dehors de la classe. Ces situations réelles demandent plutôt l'approche « writing for writing » afin de développer un texte cohérent. Il est peu probable qu'une lettre de motivation, ou n'importe quel autre texte authentique, utilise le même temps verbal. Il est donc important de prendre du temps en classe pour ces deux stratégies, même si en 10VG il est plus adapté d'évaluer des textes plus centrés sur les aspects formels de la langue.

Validité liée aux critères et au seuil de réussite

Nous avons appliqué le barème fédéral de 66%, car il est souvent utilisé pour les classes de Voie Générale. Par contre, Pasquini, dans son cours MSENS32, a constaté qu'un barème à 66% établi selon le critère que l'enfant est enclassé en Voie Générale est arbitraire. Même si les objectifs et critères d'évaluation ont été précisés avant le test, la rupture de cohérence intervient dès lors qu'un barème est choisi sans mener de réflexion pour savoir si cela correspond aux difficultés des tâches présentes et à la durée d'enseignement de la matière.

Les points, par contre sont clairement indiqués pour chaque critère du test.

Critères d'évaluation du Test Sommatif Writing:

A) Questions		15 pts
B) 14 phrases demandées au Past Simple		28 pts
3 verbes à la forme négative		3 pts
Présence de then, after that, 1 heure		4 pts
Richesse du texte + Qualité de l'expression		
Originalité des idées + questions		
Total de points		50points

Il y a 15 points attribués à la forme interrogative. J'ai écrit les indices pour la question en français (date de naissance) et la réponse en anglais (March 7th, 1974). Il y a une question pour chaque mot interrogatif qui était étudié et réemployé depuis l'unité 2, en 9eme année. Il y a donc trois points pour chacune des questions, un point pour le mot interrogatif, un point pour l'utilisation du temps « past simple » et un point pour la syntaxe.

Validité liée à la crédibilité du test (face value)

Ces critères étaient communiqués aux élèves avant le test afin de garder la transparence, ou le « face validity ». Ceci a permis aux élèves de réviser en conséquence et de poser des questions pendant la phase formative. D'autres éléments clefs de la validité liée à la crédibilité du test est la transparence et l'équité. En essayant d'éviter l'injustice de la subjectivité, j'ai créé ce test sommatif avec des points directement basés sur des critères d'évaluation.

Authenticité

Le choix du contenu sur la vie quotidienne garde l'authenticité du test. Autrement, il est peu probable d'écrire un texte basé sur des images dans une situation réelle. Comme point positif, la plus grande partie du test n'est pas basée sur la traduction; les éléments grammaticaux sont intégrés dans le contexte du test.

Utilité (washback)

Comme les activités du livre et la liste de vocabulaire ont servi d'inspiration pour le test formatif, il n'y avait aucune surprise pour les élèves au moment du test sommatif. Le test formatif a été corrigé deux semaines avant le test sommatif afin d'identifier les erreurs générales et de revoir certaines

erreurs fréquentes en classe. Cette deuxième phase formative d'alignement curriculaire met le test sommatif dans une position où il influence de manière positive le contenu et les méthodes d'enseignement.

Faisabilité

Comme les élèves étaient familiarisés avec le format, le contenu et la longueur du test, ils ont réussi à terminer dans une période. Dans la première partie sur la forme interrogative, j'ai écrit les indices pour la question en français (date de naissance) et la réponse en anglais (March 7th, 1974) afin de expliciter nos attentes.

Critères

Ce test sommatif était évalué sur les points en lien avec chaque critère d'évaluation et comprenait un nombre total de cinquante points. Cette séparation des points pour des éléments spécifiques est considérée comme une approche analytique, selon Hughes (2003). Le fait que l'enseignant doive évaluer chaque critère, rend, normalement, l'évaluation plus crédible. Il en est de même pour les points qui sont attribués de manière ciblée. L'enseignant ne devrait pas pénaliser l'élève pour des critères qui ne sont pas clairement indiqués sur le test ou qui n'ont pas clairement été annoncés aux élèves avant le test. Avec cette méthode, les élèves ont plus de chance de réussir. S'ils ne sont pas bons en orthographe, ils peuvent essayer de se rattraper avec la richesse de leur vocabulaire, par exemple. Le plus grand inconvénient est le temps nécessaire à la correction puisque tous ces critères sont pris en compte.

Partie 4 : Compréhension orale

5.9 Alignement curriculaire

Au moment du test, nous avons terminé l'unité 16 du Student's Book, qui est basée sur la forme comparative avec une liste d'adjectifs comparatifs. Néanmoins, il n'y a pas une phrase comparative qui figure dans le test formatif. Il n'y a pas de cohérence entre ce qui était enseigné en classe et le contenu du test.

Validité liée au contenu

Dans mon établissement, nous avons un classeur d'anciens tests de compréhension orale à disposition qui étaient fournis par la DGEO. La plupart de ces tests datent de 10 à 15 ans en arrière et concernent l'ancien matériel utilisé dans les méthodes précédentes, comme les CD et tests venant des livres « English in Mind » se rapportant au niveau d'une classe de Voie Générale actuelle. En effet, parce qu'un test en lien avec la méthode « English in Mind » n'a été pas trouvé, nous avons

utilisé un test formatif de « Discoveries » qui avait été conçu en 2006 pour une classe de 08VSG et un test sommatif conçu en 2009 pour une classe de 8VSB. Le test sommatif, donc, correspond à un niveau actuel de 10 VP !

Cette information a été cachée aux élèves mais aussi aux autres enseignants de l'équipe. C'est seulement lorsque j'ai demandé à nouveau une copie du corrigé de ma collègue, que j'ai pu voir le niveau inscrit en bas de la page. De plus, elle m'a dit que c'est à cause de ce niveau élevé que nous avons pris des mesures, comme de passer la troisième piste de CD trois fois au lieu de deux.

Le contenu du test sommatif ne correspond pas aux éléments enseignés en classe. Ce mépris du niveau de difficulté était aggravé par le fait que la difficulté d'un test de compréhension orale est composée des éléments suivants, selon le PER, pour le niveau de classes différentes : «la différenciation se marque par :

- la longueur
- le degré de complexité
- la richesse du vocabulaire
- la syntaxe
- la thématique»

Un test qui est fait pour une classe de 10VP est donc plus complexe à plusieurs niveaux comme, le PER l'indique, qu'un test de 10VG. Le fait que ce test n'est pas adapté pour une classe de 10VG selon le PER et le CECR représente une rupture de validité liée au contenu.

Validité liée aux références théoriques

Il existe, donc, une rupture de cohérence avec la validité des théories de référence; car nous n'avons pas exercé la compétence de la compréhension orale et nous n'avons pas enseigné les stratégies d'apprentissage qui sont demandées par le PER, spécifiquement, de « Favoriser la mise en place de stratégies d'écoute (thèmes, mots-clés, WH questions,...)» et « Utiliser des supports pédagogiques adaptés pour sensibiliser l'élève aux caractéristiques propres à l'anglais parlé (accent tonique, multiplicité des sons, intonation, chaîne phonétique,...) systématiquement toutes les composantes lors de chaque écoute ». Il n'y avait pas d'enseignement formel sur la compétence évaluée.

Même si le format (les types de questions, vrai/ faux, QCM, texte lacunaire, numérotation de l'ordre) est souvent très similaire d'un test de compréhension orale à un autre, la thématique, le vocabulaire, la vitesse et les accents des personnages varient énormément.



Le test sommatif a cité cinq descriptions d'espèces d'animaux parmi les huit choix. Cette tâche sur le test sommatif était nettement plus difficile, puisque nous n'avons pas révisé le vocabulaire en rapport avec les animaux et leurs habitats. La deuxième partie était un « vrai / faux » sur les éléments mentionnés au « present simple » dans un dialogue entre deux personnes. Le contenu de cette partie du test sommatif était basé sur les animaux domestiques et la famille.

La troisième partie, le texte lacunaire, était clairement la plus difficile. A part le test formatif, nous n'avons jamais fait un exercice de ce type où les élèves devaient écrire plusieurs réponses en écoutant un CD. Dans «English in Mind», les instances de la compréhension orale se focalisent sur une compréhension plus globale avec des questions de type «vrai / faux» ou les questions ouvertes. Pendant le semestre, j'ai mis une chanson pour les élèves avec un texte à trous; par contre, le niveau de difficulté n'est pas le même pour un exercice où il faut repérer les mots qui manquent d'une chanson populaire comparé à une tâche où il faut comprendre les détails d'un dialogue sur un sujet non-connu.

Validité liée aux critères et au seuil de réussite

Comme la difficulté des tâches et le temps d'enseignement (ou manque de temps) n'ont pas été pris en compte lors du choix du barème de correction, il y eu une rupture de validité liée aux critères et au seuil de réussite. Le barème fédéral de 66 % était appliqué sans questionnement ou réflexion sur le fait que le test sommatif était en fait désigné pour des VP et que nous n'avons pas communiqué les objectifs ni enseigné les stratégies pour un test de compréhension orale.

Validité liée à la crédibilité du test (face value)

Les élèves devraient être informés de nos attentes ainsi que de la thématique et des objectifs spécifiques avant la passation du test. Pour notre dernier test du semestre de printemps 2015, nous n'avons pas communiqué ces objectifs avant le test et n'avons donné aucune indication sur le texte.

Nous devrions, avant chaque évaluation, nous baser sur le Plan d'Etudes Romand et donner des descriptions de chaque compétence, pour chaque degré scolaire afin d'établir les objectifs de nos tests. Selon le PER, les indications de compétence de la compréhension orale de l'anglais pour une classe de 10VG sont les suivantes : « Écoute et compréhension de textes oraux simples sur des sujets de la vie quotidienne (programme télé, interview, description de personnes, de lieux, d'animaux, expression des préférences, conversation, chanson authentique,...) ».

La première page du test formatif et sommatif indique que, « For each activity you are going to hear the recording twice, before you begin each activity there is time to look at the information, complete your answers while you are listening, when you have finished an activity, don't turn the page before you hear the instruction on the CD ». Ces consignes sont très basiques et ne renseignent pas l'élève sur ce qu'il doit être capable de faire pour réussir et ne donnent aucune indication sur les éléments spécifiques à connaître. Ce manque de communication des objectifs et thématiques ne respecte pas la validité liée à la crédibilité du test (face validity).

Authenticité

Il semble réaliste d'écouter et comprendre le sens global d'un dialogue comme les premières parties du test exige. La compréhension orale est évaluée de manière intensive dans le texte lacunaire à la fin du test. Par contre, le problème est plutôt au niveau de la difficulté de cette troisième partie.

Utilité (washback)

Le format du test formatif, qui était fait en classe la semaine qui a précédé le test sommatif, était quasi identique au test sommatif. Pour la première tâche, l'élève a dû numéroter les informations qui étaient présentées. Pour le test formatif, la personne parlait des types de vacances différents qui emploient, par hasard, deux ou trois mots de vocabulaire de « English in Mind ».

Faisabilité

Cette évaluation était faisable dans une période, par contre le CD a dû être remis une troisième fois pour la troisième partie.

Critères

Il n'avait pas de critères formellement établis pour cette évaluation.

De plus, concernant la notation dans la troisième partie de texte lacunaire, mes collègues m'ont dit qu'il fallait déduire un demi-point pour les fautes d'orthographe des mots que les élèves étaient « censés » connaître, comme « bedrooms, fruit, meal, river, town, elephant ». Par contre, comme Brown (2004) l'indique, un texte lacunaire pour une compréhension orale n'est pas un test d'orthographe. Une petite erreur d'orthographe ne devrait pas pénaliser les élèves si le mot est toujours reconnaissable. Quand l'objectif du test est la compréhension orale des détails dans la troisième partie, sans critères spécifiques, il est évident que l'orthographe n'est pas le but.

Avec un nombre tel de ruptures de cohérences entre le PER, les contenus enseignés, le niveau et le contenu du test, puis, sa notation, il n'est pas possible que chaque élève atteigne les objectifs - surtout si les objectifs du test ne sont pas adaptés en fonction du niveau VG. Idéalement, un test sommatif basé sur la compréhension orale est en lien avec la thématique de l'unité de « English in Mind ». De plus, il doit être adapté au niveau de la classe, soit VG ou VP.

J'ai pu constater que pour les apprenants qui ont déjà eu l'anglais par le passé, certains sont capables de deviner la réponse avec les connaissances déjà acquises. Le but des évaluations est de « conduire l'enseignement dans le but de permettre à chaque élève d'atteindre les objectifs du plan d'études ». L'enseignant devrait ajouter plus d'exercices sur les stratégies de repérage qui ne figurent pas dans « English in Mind » afin de préparer les élèves pour le test mais aussi d'autres situations réelles. Finalement, le barème et la notation devraient être choisis en fonction de la complexité des tâches et du temps d'enseignement.

5.10 Synthèse des résultats

En s'appuyant sur la grille d'analyse, j'ai analysé les quatre tests sommatifs qui ont été donnés aux élèves de 10VG pendant le semestre de printemps 2015. La date de l'évaluation en relation avec l'unité du livre semblait d'être choisi arbitrairement pour chaque compétence. Même si les dates d'évaluations étaient choisis en janvier 2015, il avait très peu de préparation à l'avance pour les évaluations sommatives, cela ne respecte pas la première phase d'alignement curriculaire.

La deuxième phase formative de l'alignement curriculaire n'était pas utilisée pour guider, dresser ou régler les tâches d'apprentissage. Il avait peu de réflexion sur cette deuxième phase et les tests ou tâches formatifs. Les tests formatifs donnés servaient simplement comme un entraînement nécessaire à compléter avant le test sommatif, sans le feedback et guidage nécessaire. Cette incohérence ne respecte pas le critère de l'utilité (washback) d'une évaluation.

L'évaluation, ou la phase finale de l'alignement curriculaire, ne respectait pas les objectifs de l'évaluation qui sont cités dans le LEO, le Cadre général d'évaluations, et le PER. Selon le LEO, le but des évaluations sommatives est de « conduire l'enseignement dans le but de permettre à chaque élève d'atteindre les objectifs du plan d'études ; guider l'élève dans ses apprentissages ; dresser des bilans des connaissances... ». Les objectifs du PER pour les évaluations de la compréhension écrite et orale n'étaient jamais décidés par l'équipe d'enseignants, jamais communiqués aux élèves avant l'évaluation et jamais écrits sur l'évaluation. Ces trois incohérences rendent les évaluations non valides.

La validité liée au contenu n'a pas été respectée lors des évaluations de la compréhension écrite et orale et de la production orale. Dans ces trois cas, le contenu était de niveau trop élevé pour le niveau d'une classe de 10VG selon le CECR. Le texte de la compréhension écrite était trop long sur un thème inconnu ainsi que sur un niveau de vocabulaire trop élevé. L'évaluation de la compréhension orale a été créée pour une classe de 10VP. Ainsi la vitesse, la longueur et la complexité du dialogue en ont fait une évaluation de niveau trop élevé. De plus, le thème du contenu ne suivait pas l'unité du livre. Finalement, l'évaluation de la production orale, sous forme de présentation individuelle d'une durée de 3-4 minutes, ne correspondait pas au niveau A1.1-A1.2.

De plus, le Cadre général d'évaluations (2015) précise que «les critères sur lesquels ces résultats et ces décisions reposent sont, par conséquent, explicites ». Seulement une évaluation (la production écrite) parmi les quatre, était composée des critères d'évaluation. Cette rupture ne respecte pas la nécessité d'avoir une évaluation sommative basée sur des critères d'évaluation.

Un autre problème avec le test de la production orale est que le format d'une présentation individuelle est peu authentique. En effet, il y avait peu de temps pour entraîner cette compétence de cette manière en classe avant le test. Même si, dans certains cas, une présentation individuelle est réaliste, l'évaluation d'une production orale devant la classe ajoute un grand stress qui pourrait empêcher d'observer la compétence. De plus, les conditions de cette évaluation ont poussé les élèves à mémoriser leur présentation; dans ce cas, l'enseignant n'évalue plus la compétence visée. Le concept d'une présentation est peut-être plus utile comme tâche d'apprentissage non évaluée en classe. Néanmoins, il y a une forte cohérence d'alignement curriculaire entre ce qui a été enseigné, les biographies au « past simple », et le contenu de la présentation.

6. Discussion

Pendant l'année scolaire 2014-2015, nous avons effectué huit tests sommatifs, huit tests formatifs, de même style que pour les sommatif, ainsi que dix tests assimilés qui ont été regroupés pour former deux tests sommatifs (un chaque semestre). Comme Huver et Springer le constate, « la multiplication des évaluations est une réalité. Les pressions sont de ce fait extrêmement fortes aussi bien sur les enseignants que sur les élèves » (Huver et Springer, 2011). Il y a, non seulement plus de pression à cause des évaluations, mais un double rôle du test sommatif existe également dans le système scolaire. D'un côté la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) et le Cadre général d'évaluation décrivent les buts des évaluations sommatives de manière idéale, ce qui est contrasté

par la réalité d'une sélection volontaire qui permet de limiter le nombre d'élèves qui vont au gymnase.

Dans mon expérience d'enseignante, j'ai rarement vu les évaluations présentées comme un facteur de motivation pour les élèves ou permettant de les aiguiller comme les évaluations sont présentées dans le LEO. Quand j'entends parler des tests dans mon établissement, c'est plutôt au titre de menace pour forcer les élèves à faire leurs devoirs par exemple. Ainsi, j'ai décidé de focaliser ce travail sur le lien entre les tests sommatifs; car j'ai pu constater pendant l'année 2015 que les tests sommatifs que ont étaient effectués dans mon établissement n'ont pas suivi les objectifs de la LEO; le Cadre général d'évaluation et dans certains cas même, le Plan d'études romand. J'ai pu observer l'importance d'une bonne cohérence entre l'alignement curriculaire et les tests sommatifs, comme ils sont situés à la fin d'une série de savoirs apprises, ou autrement dit, comme dernière étape de l'alignement curriculaire. De plus, j'ai fait ce choix à cause de leur importance sur les moyennes académiques des élèves et la fréquence des évaluations.

Il serait intéressant ultérieurement d'avoir un entretien avec les enseignantes d'anglais concernés afin qu'ils expriment leur point de vue sur la façon dont ils perçoivent le lien entre le PER, les matériaux à disposition et les tests sommatifs. Dans le cas où un enseignant aurait constaté une incohérence, j'aurais pu lui demander comment aurait-il pu faire pour surmonter ces obstacles? Ou quelles stratégies aurait-il pu mettre en place? Ou si l'identification des incohérences a lieu avant ou après un test sommatif?

Une limite de cette recherche est qu'il est impossible de savoir si les autres enseignantes pensaient qu'il y avait une rupture de cohérence entre les quatre tests analysés, le PER et les livres. Également, les méthodes utilisées par les enseignants qui constatent une ou plusieurs incohérences entre ces trois domaines sont inconnues.

Deuxièmement, j'aurais pu faire une analyse comparative entre les tests sommatifs de la Voie Générale et la Voie Pré-gymnasiale afin de comparer les types d'évaluations contre le grille d'analyse pour établir si les tests de VP étaient plus égaux. J'aurais pu comparer une classe de 10VG d'un autre établissement afin d'estimer si ce cas était unique à mon établissement ou si c'est plutôt une généralité. En revanche, pour une étude de ce type il aurait sorti de la loger d'un mémoire professionnel.

Finalement, j'aurais pu analyser le rôle du test formatif et l'utilisation des autres tâches formatives dans la deuxième phase d'alignement curriculaire, comme j'ai constaté plusieurs incohérences en

relation avec l'utilité (washback). Le rôle du test formatif a perdu son sens dans l'établissement scolaire dans lequel j'ai effectué mon stage en 2015. Comme les quatre compétences langagières sont très peu développées dans les livres utilisés, nous étions censés faire des tests formatifs de même format et de même longueur que ceux des tests sommatifs. La logique était de préparer les élèves comme ils ne sont pas forcément à l'aise avec toutes les compétences. En effet, les compétences sont rapidement présentées dans chaque unité, mais elles ne représentent jamais la longueur réelle d'un test sommatif. Avec un test formatif de même style, il y a donc moins de surprise lors du test sommatif.

Ceci représente l'effet « washback » dans un sens négatif où nous formons alors les élèves à réussir un style spécifique de test au lieu d'enseigner une stratégie pour mieux comprendre le sens global ou spécifique d'un texte écrit, par exemple. Le risque est effectivement que les tests formatifs perdent le sens de la régulation d'apprentissage et servent de simple entraînement avant un test sommatif.

7. Conclusion

L'objectif principal de cette recherche a consisté à analyser la relation et cohérence entre les prescriptions du Plan d'étude Romand, les moyens d'enseignement en vigueur et les évaluations sommatives analysées.

Plusieurs ruptures de cohérences ont été identifiées. Elles proviennent dans certains cas uniquement à cause du contenu mal adapté, les objectifs et critères d'évaluation non communiqués aux élèves, les ou parfois à cause de la notation et du choix du barème. Cela signifie que l'évaluation est non valide, comme ça a été le cas pour les évaluations de la production orale et écrite et la production orale.

Parallèlement, il est possible d'amener des modifications au test sommatif de la production écrite pour qu'il soit plus cohérent avec la validité liée aux critères et au seuil de réussite. De plus, la difficulté des tâches et le temps d'enseignement devraient être pris en compte lors du choix du barème de correction. Malgré cette erreur de barème, cette évaluation reste adaptée au contenu du livre *English in Mind* et la difficulté des tâches se révèle comme adéquate pour une classe de 10VG.

Pour l'ensemble des tests, il y avait le risque que l'enseignant n'ait pas enseigné de stratégies pour la compétence donnée, comme mentionnée dans le PER, étant donné que ce développement de stratégies ne figure pas dans les livres *English in Mind*. Quand les enseignants utilisent uniquement

les matériaux fournis par l'Etat, le danger est qu'ils ne soient pas complètement compatibles avec les prescriptions du PER. Cette incohérence s'empire lorsque les évaluations ne sont pas adaptées au niveau ou pas basées sur le contenu enseigné; idem quand elles sont évaluées sans grille de critères et sans réflexion sur le niveau de complexité des tâches. Dans ce genre de cas, l'évaluation ne respecte pas la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) dans le sens que le but des évaluations est de faire progresser l'apprentissage des élèves et de permettre à chacun d'atteindre les objectifs. Il semble que ces types d'incohérence, à plusieurs niveaux, ne font qu'augmenter l'écart entre les élèves, souvent les VP, qui ont déjà acquis des stratégies d'apprentissage, et les élèves de VG.

Ce travail permet de souligner l'importance d'un alignement curriculaire cohérent durant chaque phase d'enseignement. Cette analyse montre les incohérences multiples dans quatre évaluations sommatives. Les évaluations étaient non valides à cause des ruptures suivantes : d'un contenu trop élevé selon le niveau établi par le CECR ou incohérent avec les éléments enseignés en classe, le barème n'a jamais été choisi avant d'effectuer l'évaluation, la complexité des tâches et le temps d'enseignement n'ont pas été pris en compte lors du choix du barème, les objectifs n'étaient pas communiqués aux élèves dans deux cas et finalement les évaluations n'étaient pas toujours équitables et transparentes pour les élèves

La deuxième grande incohérence se situe au niveau de l'utilité (washback) qui vise à garder une phase formative de façon variée (auto-/co-/hétéro-évaluation) avec un temps de feedback et/ou des régulations selon les objectifs d'apprentissage et les critères d'évaluation. La grille d'analyse confirme la nécessité d'établir une évaluation sur les critères observables. Cette grille pourrait servir comme grille de contrôle afin de créer une évaluation équitable et cohérente avec l'alignement curriculaire et les moyens d'enseignement pour les élèves.

Il reste des questions ouvertes après avoir constaté ces incohérences. Par exemple, pourquoi « English in Mind » a été choisi comme livres officiels de la Suisse romande quand il n'est pas parfaitement adapté au Plan d'études romand? Pourquoi les Cantons suisse romands ne se sont pas doté d'un livre plus adapté comme d'autres Cantons suisse alémaniques? Est-ce qu'« English in Mind » a été choisi à cause des budgets ou est-il plutôt issu d'un choix politique?

Le département reconnaît une forte hétérogénéité de niveaux dans les classes de Voie générale. Au lieu de créer des niveaux en anglais, il est suggéré que l'enseignant différencie ses tâches en classe. Ainsi, comment différencier les évaluations sommatives au sein d'une même classe? Comment peut-on créer des tests sommatifs équitables dans le but de permettre à chaque élève d'atteindre les objectifs avec une mixité en classe telle sans baisser le niveau?

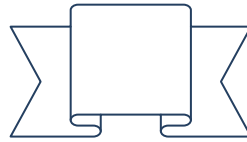
8. Bibliographie

- Allal, L. &. (2008). Mieux comprendre le jugement professionnel en évaluation : apports et implications de l'étude genevoise. Dans L. &. (Ed.), *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Geneve*. Québec: Université de Québec.
- Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R., et al (Eds..) (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group)
- Brown, D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. New York: Pearson Education .
- Cadre général d'évaluation*. (2015 (3e Ed.)). Etat de Vaud.
- CDIP. (juin 2011). Compétences Fondamentales Pour les Langues Etrangères. *Standards Nationaux de Formation*.
- Crahay, M. (2007 (3e Ed.)). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles: De Boeck.
- Gouiller, F. (2005). Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : Cadre européen commun et portfolios. Paris: Didier
- Gerard, F. (2008). *Évaluer des compétences : Guide pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* Bruxelles: De Boeck.
- Harmer, J. (2007). *How to Teach English* . Essex, England: Pearson Education Limited.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* . Essex, England: Pearson Education Limited .
- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers, Second Edition*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Lavoie, S. (2 février 2015 , consultée le 15 mai 2016). *Utilisation des TIC*. Montérégie: <http://www.fgamonteregie.qc.ca/spip/spip.php?rubrique303>.
- linguistiques, U. d. (2001). *CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES : APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press .
- Mottier Lopez, L. &. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux, et controverses. Dans *Mesure et Evaluation en Education* (pp. 5-34). Bruxelles: De Boeck.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perrenoud, P. (2000). " Le développement des compétences en didactiques des langues romanes". Louvain-la-Neuve: Université de Geneve.
- Porcher, L. (2004). *L'Enseignement des Langues Etrangères*. Paris: Hachette Education.

- Rosen, É. (2010). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. CLE international.
- Springer, E. H. (2011). *L'évaluation en langues : Nouveaux enjeux et perspectives*. Paris: Les Editions Didier.
- Steve Bissonnette, C. G. (2006). Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? : efficacité des écoles et des réformes. Dans *Formation et Profession* (p. 163). Laval: Presses Université Laval.

9. Annexes

- TF Reading
- TS Reading
- TF Speaking
- TS Speaking
- TF Writing
- TS Writing
- TF Listening
- TS Listening
- TS Listening correction sheet



Reading Comprehension - Martin Luther King, Jr.

Read the following text about Martin Luther King, Jr.

Then answer the comprehension questions.

Martin Luther King, Jr. was an American pastor (=pasteur), activist and important leader in the African-American Civil Rights Movement whose methods (=methodes) were similar to Mahathma Ghandhi's. He used nonviolent methods to help end the separation between whites and blacks in the USA.

Martin Luther King, Jr was born on January 15, 1929, in Atlanta, Georgia. He was an excellent student and went to Morehouse College in Atlanta, Georgia, when he was only 15 years old. He has become a national icon (=icône) in American history.

King became a civil rights activist early in his life. Rosa Parks, an African-American lady who refused to leave her seat for a white person on a public bus, started what became a bus boycott. King first became an activist when he was the leader of the 1955 Montgomery Bus Boycott where a group of thousands of African-Americans walked to protest (=manifestes contre) the separation between whites and blacks. He also helped start the organization, called the Southern Christian Leadership Conference (SCLC) in 1957 and served as its first president. King's hard work led to the 1963 March on Washington, where King delivered his famous "*I Have a Dream*" speech. He wanted American values to be of an equal society for everyone, and created his reputation as a legendary speaker in American history.

King went to prison in 1963 and stayed for seven days. He stayed positive and continued to work to end racial segregation through civil disobedience (=désobéissance civile) and other nonviolent means. In 1964, King became the youngest person to receive the Nobel Peace Prize. By the time of his death in 1968, he focused his efforts on ending poverty and stopping the Vietnam War. King was shot and killed on April 4, 1968, in Memphis, Tennessee. After his death, he was awarded the

Presidential Medal of Freedom in 1977 and Congressional Gold Medal in 2004; Martin Luther King, Jr. Day became a U.S. federal holiday in 1986.

1. Underline and write the number next to the vocabulary words in the text:

(example: 1. Soldat dans le text: The soldier (1) travelled.)

- 7. Dame
- 8. Naître
- 9. Rester
- 10. Devenir
- 11. Dirigeant
- 12. pendant

2. Comprehension Questions:

1. Unlike (not like) Mahatma Ghandhi, King used violent methods in his Civil Rights Movement.

- a. True
- b. False

2. The bus boycott was the starting point of King's activism.

- a. True
- b. False

3. "I have a dream" was a speech given in Washington by Martin Luther King, Jr.

- a. True
- b. False

4. King died at the age of sixty-eight.

- a. True
- b. False

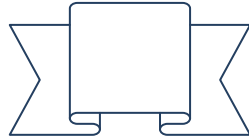
5. The government gave (a donné) King awards after his death.

- a. True
- b. False

3. Answer the questions with complete sentences:

1. What did King do in 1963? (2 choses) _____
 2. What did Rosa Parks do? _____
 3. Was King a bad student? _____
 4. How and when did King die? _____
 5. King was the first president of which organisation? _____
 6. Who is Martin Luther King compared to in the text? _____
 7. Where did King go to school? _____
-

TS READING – 10VG



PTS: _____/ 30 Mark: name : _____

Welcome to Leeds Castle

South-Eastern England – Places to visit in Britain – Leeds Castle

1 Just east of Maidstone, in Kent, is the world famous Leeds Castle (=château). It is on two small
2 islands (=îles) in the middle of a lake, with wonderful parks around it.

3 **History and information:**

4 Its name comes from a man called “Led”. He was the Chief Minister of Ethelbert IV, king of Kent, in
5 857 AD (= 857 après J.C.). The first building is from the 9th century (= siècle). A French Norman
6 baron built (= construisit) a fortress in 1119 and his family lived in it for about 160 years.

7 Later one of the kings of England, Henry VIII transformed it from a fortress into a Royal Palace. Then,
8 it was the home to Spanish Princess Eleanor of Castille and 5 other medieval queens (= reines). It was
9 a royal residence for 300 years. In 1552 the castle was the home of the governor of Ireland and then,
10 later, it was a private home until 1976.

11 Today, the castle is a museum and a conference centre. Many of the rooms are the same as they were
12 in the past, with old furniture and old paintings. Can you imagine that the King’s Dining Room is
13 about 20 metres long! It has furniture from the fifteenth and sixteenth centuries!

14 The Queen’s room, which was a bedroom, a dining room, and a reception room is decorated as it was
15 in 1430.

16 The Great Hall is now a museum.

17 All these rooms are open to the public. But some other rooms, the library and the billiard room, for
18 example, are used for seminars, conferences and meetings. These rooms have modern furniture and
19 equipment.

20 Famous clients can stay in the castle: there are 22 luxury bedrooms with wonderful furniture, paintings
21 and precious objets d’art to create a unique ambience.

22 There are beautiful gardens with hundreds of types of flowers and trees. There is also a green labyrinth
23 with trees and a secret cave (= grotte): 1 hour or more for the “visit” of the labyrinth. It was made in
24 1988 with 2,400 trees!

25

26 **SPECIAL ACTIVITIES:**

27 There is a nine-hole (=trous) golf course.



28 Take a flight in the Leeds Castle Balloon, in a hot-air balloon.

29 **SPECIAL EVENTS** (=événements):

30 **Teddy Bear Picnic** (6th – 7th May): if you go to the castle during this special week-
31 end, take your favourite bear (=ours). Children receive free entrance when
32 accompanied by their teddy bear. Many games in a fantastic atmosphere.



33 **Open air concerts** (24th June and 1st July): if you like classical music, come and listen to Carl Davis
34 and the Royal Liverpool Philharmonic Orchestra.

35 **Grand Fireworks Spectacular** (4th November): Probably the best fireworks (= feux d'artifices) in the
36 Southeast!

37

38 **RESTAURANTS**

39 **Fairfax restaurant:** old house in the park, self-service restaurant (seats for 150 people)

40 **Fairfax courtyard:** different kiosks selling snacks.

41 **Terrace Restaurant:** (summer only) with spectacular views of the castle – excellent menu

42 **Wykeham Tea Room:** situated next to the gardens: teas, coffees, sandwiches and cakes.

43 **Picnic tables:** next to the ticket office, around the car park and near the Tea Room.

44



45 **DIRECTIONS:**

46 **By car:** 7 miles east of Maidstone. Junction 8 of the M20 motorway. Just 1 hour from London, 30
47 minutes from the Channel Tunnel and Channel Ports (*Channel = La Manche: the sea between England*
48 *and France*).

49 **By National Express coach (= bus) from London:** combined bus ticket with entrance ticket to the
50 castle. This service is on all Castle open days from London's Victoria Coach Station. Prices: Adults:
51 £18, Children (4-15 years old): £13.

52 Departure hours: London – Victoria Coach Station: 9 a.m. Arrival : Leeds
53 Castle : 10.25 a.m.
54 Leed Castle: 3.05 p.m. Arrival: London : 4.50 p.m.

55 **By train:** from Victoria Railway Station – an hour ride (= trajet). “All in one tickets” include :
56 standard rail travel to Bearsted Station (station near the castle), a bus service to and from Leeds Castle
57 and admission to the Castle, its Park and Gardens (Adults: £24 – Childen: £13.10).

58

59 **OPENING TIMES AND PRICES:**

60 Leeds Castle is an historic attractions open all year round (except on 5th November and Christmas
61 Day).

62 Opening hours: from April to September : 10.30 a.m. to 5 p.m. – October to March: 10.30 a.m. to 3
63 p.m.

Admission Prices	
Adults	£ 13.50
Senior Citizens & Students	£ 11.00
Children	£ 8.00
We regret no dogs can be admitted except for guide dogs	

64

65 **School visits:** special prize £5 – guided visits for students on Tuesday, Wednesday and Thursday.

66 Special workshops (=ateliers):

- 67 - Possibility of wearing special clothes and costumes from soldiers to princess
68 - Listening to enchanted stories of kings, queens, princesses and dragons

69

I. True or false?

____/10

True: tick T and write the precise line(s) where the information is.

False: tick F and correct the statement.

1. Leeds Castle is in the north-east of England
O True: line(s) O False
2. It's on 2 islands
O True: line(s) O False
3. The king's dining room is very long
O True: line(s) O False
4. You can't sleep in the castle (it's impossible).
O True: line(s) O False
5. The visit of the labyrinth is a very short visit.
O True: line(s) O False
6. It takes 30 minutes to go from London to Leeds Castle.
O True: line(s) O False
7. The castle is open 365 days a year.
O True: line(s) O False
8. A "combined Express Coach ticket" is free for children under four.
O True: line(s) O False
9. It's possible to see the castle from the air.
O True: line(s) O False
10. You can take your dog to the castle.
O True: line(s) O False

II: Choose the correct answer. There is only one answer.

____/5

1. Leeds castle: what is the origin of the name "Leeds"? It's from the name of...
O a country O a king O a lake O a political person O a city
2. What is included (=inclu) in an "all-in-one" ticket?
O the train, the entrance to the castle and lunch
O the bus, the entrance to the castle and the lunch

IV. Vocabulary: definitions, synonyms and antonyms (page 1 only)

____/5

1. In the text, find a synonym for the word “centre”:
2. In the text, find a synonym for the word “picture”:
3. Tables, beds, chairs, sofas (...) are
4. A room with a lot books:
5. In the text, find a antonym for the word “awful”:.....

TF Speaking – PEER REVIEW

1. Does your partner speak **fluently** (*couramment*)? 1 2 3 4 5 6

(*Si tu as mis moins que 4 propose une idée pour aider ton partenaire avec la fluidité.*)_____

2. Does your partner speak with correct **pronunciation**? (*Prononciation: est-ce qu'on comprend ce que ton partenaire dit, y a-t-il une intonation anglaise?*)

1 2 3 4 5 6

Write 1-2 words that could be improved. (*Ecris 1-2 mots qui peuvent être amélioré au niveau de la prononciation.*)

3. Are your partner's sentences correct **grammatically**? (*Est-ce que les phrases de ton partenaire sont correctes au niveau de la grammaire? La structure de la phrase est-elle juste et les verbes construits correctement au passé simple?*) 1 2 3 4 5

6

Identify 1-2 mistakes and try to find a solution. (*Identifie 1-2 erreurs et essaie de trouver une solution.*)_____

4. Does your partner use correct **vocabulary**? (*Est-ce que le vocabulaire utilisé est adéquate pour la biographie de cette personne ?*) 1 2 3 4 5 6

5. Did my partner answer all of the questions in the **directions**? (*Est-ce que mon partenaire a répondu à chaque question mentionnée dans les consignes?*) 1 2 3 4 5 6

If your partner forgot something, write it down. (*Si ton partenaire a oublié une question, la note ici.*)_____

6.Positive

comments :

10VG—Speaking Test

Objectifs

- Préparer une présentation orale sur un personnage célèbre décédé (biographie).
- Préparer un panneau qui servira de support à cette présentation.
- S'exprimer de manière claire et fluide en anglais, en utilisant le *simple past*.
- Être capable de répondre à des questions simples.

Critères d'évaluation

- Richesse du vocabulaire
- Grammaire et syntaxe
- Prononciation et fluidité
- Structure de l'exposé et respect des consignes
- Capacité à répondre aux questions

Consignes : Le panneau

- Ton panneau (A3) comportera des images et des dates importantes (naissance, mort, et autres grands événements)
- Il retracera le parcours de la personne choisie. Utilise Internet et/ou des livres pour obtenir les informations utiles à ton exposé.
- Tu ne pourras pas écrire ton texte sur ton panneau, mais seulement des mots clefs.

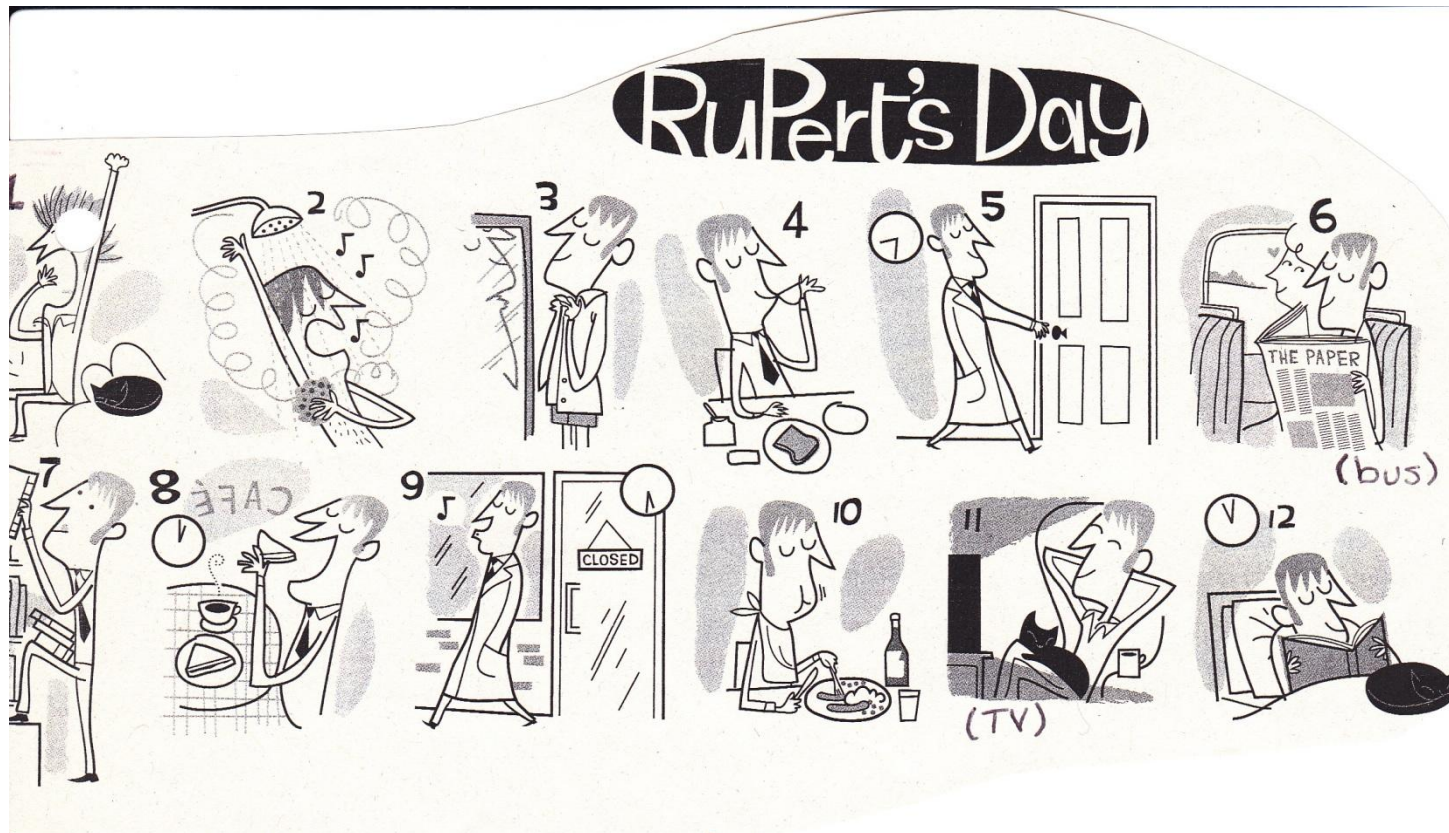
Consignes : La présentation orale

- Ton exposé durera entre 3 et 5 minutes
- Il comportera les parties suivantes :
 - Une introduction
 - Une biographie générale (Naissance, Famille, Etudes, Profession ?)
 - Actes ou faits importants (Où ? Quand ? Quoi ? Comment ? Pourquoi ?)
 - Raison du choix (Pourquoi vous avez choisi de présenter cette personne)
- Sois prêt à répondre à quelques questions simples à la fin de ta présentation
- Une fois que ton panneau est prêt, tu peux préparer ta présentation orale. Tu devras commenter chaque image de ton panneau. Tu peux écrire un texte pour t'aider à préparer ta présentation, mais attention, tu n'auras droit qu'à des mots-clefs lors de ton passage.
- Lors de ta présentation, tu ne dois surtout pas lire ! Ta présentation ne doit pas être monotone. Mets-y du ton. Tu as droit à des mots-clés, mais pas de texte.
- Durant la présentation de tes camarades :
 - écoute en silence, respecte leur présentation et ne la perturbe pas par des bavardages ou par divers bruits.
 - Ecris une question (avec la réponse) par exposé que tu pourrais poser à tes camarades pour tester leur écoute. Varie les questions.

10VG: TF Writing

Objectifs du test :

- rédiger des textes au passé sur la base de consignes détaillées
- utiliser de façon adéquate le **Past Simple** sous toutes ses formes: phrases affirmatives, négatives, interrogatives. Maîtriser les verbes réguliers, irréguliers et le verbe être
- savoir écrire **l'heure**
- pouvoir utiliser «**then**», «**after that**» et connaître tous **les marqueurs de temps relatifs au passé** (yesterday, ago, last, etc).



****For more practice write about the pictures in your Student's Book p. 105, part 4 ****

B)

Complete the questions in the Past Simple:

1) _____ Rupert get up ?

2) _____ Rupert have lunch ?

3) _____ Rupert eat at dinner?

Write two questions about Rupert's day.

4) _____?

5) _____?

TS: WRITING**Name :****Date :****Objectifs:**

- rédiger des textes au passé sur la base de consignes détaillées
- utiliser de façon adéquate le **Past Simple** sous toutes ses formes: phrases affirmatives, négatives, interrogatives. Maîtriser les verbes réguliers, irréguliers et le verbe être
- pouvoir écrire l'heure
- pouvoir utiliser «then», «after that» et connaître tous les marqueurs de temps relatifs au passé (yesterday, ago, last, etc).

Evaluation

A) Questions		15 pts
B) - 14 phrases demandées au Past Simple		28 pts
- 3 verbes à la forme négative		3 pts
- Présence de then, after that, 1 heure		4 pts
- Richesse du texte + Qualité de l'expression		
Originalité des idées + questions		
Total de points		50points

A) Questions in the Past Simple

You are a journalist for MTV and you have to prepare an interview of James Blunt.

Ask one question for each subject. Use the **Simple Past!!**

Use a different **interrogative word** for each question: quand, qui, où, pourquoi, combien

1) date de naissance: ?

(réponse : March 7th, 1974)

2) Etudes: ?

(réponse : Regent High School in London.)

3) Manager / il y a 5 ans: ?

(réponse : John Williams.)

4) nombre de concerts à Londres l'année passée:

..... ?
(réponse : 6 concerts.)

5) Raison pour laquelle tu es devenu chanteur:

(réponse : Because I love singing !)

..... / 15 points

1.

7 :00



2.



3.



illustrations of.com #440725

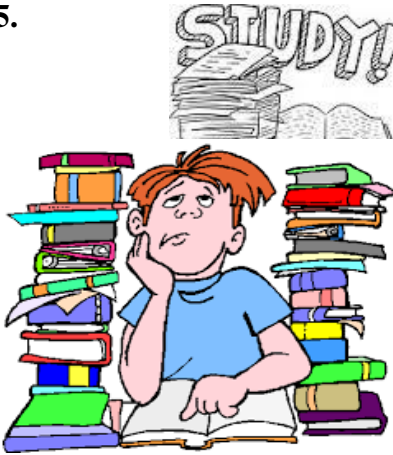
7 :30

4.

8 :00



5.



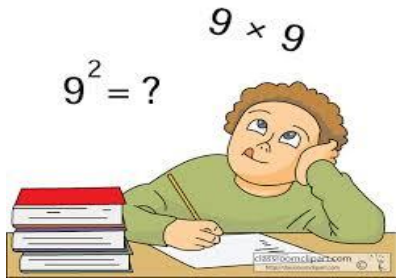
6.



12 :30

7.

3 :00



8.

3 :30



9.

4 :00-5 :30



10.



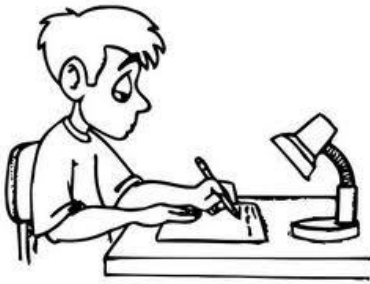
11.



12.



13.



14.

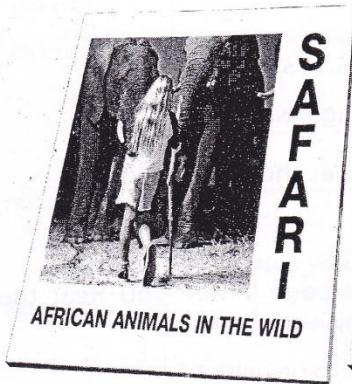
11 :00



Activity 1 – Publicity

In this activity you are going to hear information about different holidays.

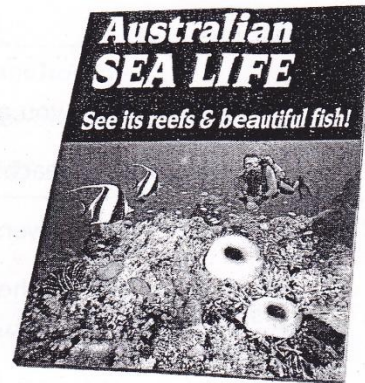
- ➔ Look at the brochures.
- ➔ Listen and number (1) the brochures in the correct order.
Be careful, there are two brochures you don't need!



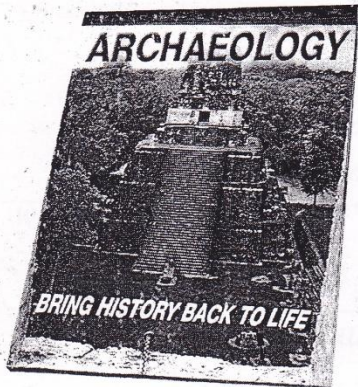
Brochure number



Brochure number



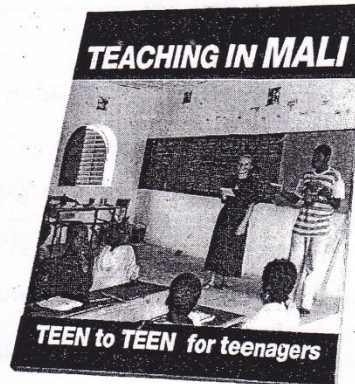
Brochure number



Brochure number



Brochure number



Brochure number

4 pts

Activity 2 – Interview

In this activity Barbara is talking to Mr Blake. You are going to hear part of their conversation.

➡ Read the sentences. Are they true or false?

➡ Listen, and for each sentence, tick (✓) or (✓) the correct box.

	TRUE	FALSE
1. Barbara is 16 now.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Barbara knows what she wants to do in the future.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Barbara prefers learning from her friends.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Barbara doesn't like asking the teacher to help her.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Barbara watches sports on television.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Barbara likes individual activities.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Barbara has got a sister and a brother.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Barbara often helps her parents in their shop.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8 pts

Activity 3 – Information session

In this activity, Barbara is at an information session. You are going to hear Mrs Green talking about life in Africa.

→ Read Barbara's notes

→ Listen and complete the notes. Write only a number or a single word !

Something great	Meeting the other students and the
Occupation	First, she had girls. Teach them how to They were years old and had never been to school. Lived km from the nearest village.
Help ? can help you. They give you
Rooms	Sleep in a hut (..... people in each hut). If you don't like the people in your hut, you can ask the camp and he lets you move to a different hut.
Food	Not like the things you eat at No hamburgers, no fish and chips. Typical food : Yams, they look like but taste sweet. The woman yams ! Be careful, don't the water and don't eat anything that isn't cooked (for example). They make some fresh every morning for breakfast.
Weather	Very during the day → take T-shirts Cool in the → take some sweaters and jeans
Free Time	In the middle of the day, most of the people for an hour or two. They like singing and instruments. teams and matches are organized

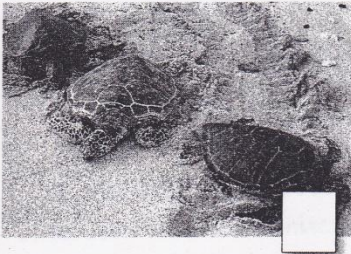
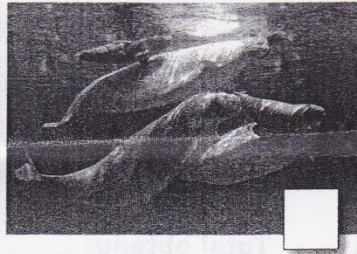
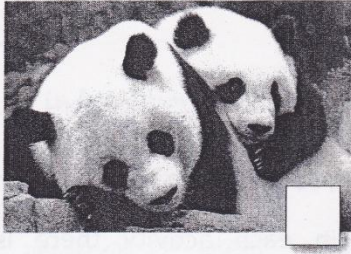
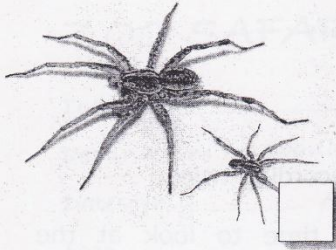
...../ (20/2=) 10 pts

1. Wild Animals

...../5 pts

In this activity, a teacher is describing five groups of animals to a class.

- ⇒ Look at the pictures. Which group of animals is the teacher describing?
- ⇒ Listen and number the pictures from 1 to 5.
Be careful! There are eight pictures but only five descriptions!



2. Monica & Dale

___/10 pts

In this activity, a young man and a young woman are talking about their pets.

- ⇒ Read the sentences. Are they true or false?
- ⇒ Listen, and for each sentence, tick the right box.

	True	False
1. 50% of British homes have one pet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Flipper is Dale's dog.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Dale has a brother and a sister.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Dale's sister is called Juliet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Guinea pigs must take vitamin C regularly.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Guinea pigs enjoy eating plastic.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Monica's cat ate the fish.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Now Monica has four pets.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Monica would like an alligator because they are quiet animals.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Dale's best friend works in a zoo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Zoo Safari

___ / 8 pts (16:2)

In this activity, a zoo employee is giving some visitors information about a safari. One of the visitors is making notes.

- ⇒ Look at the visitor's notes.
- ⇒ Listen and write the missing information on the lines.

ZOO SAFARI

Today, _____ information sessions

Destination: Botswana, Zambia and _____

Dates: July _____ - August 9

Max. _____ passengers in group

Man in charge: John Lewis, zoo director

Benefits: for _____ and for African communities.

Sleeping: in single or double _____ (special camps)

Food: breakfast = bread and _____

lunch = picnic

dinner = complete _____ in dining room or bedrooms

PART 1

Zambezi _____: Victoria Falls, water games in rafts and _____, drive in park

PART 2

Okavango Delta: large _____ population, impalas, zebras, monkeys, giraffes, _____, leopards, etc.

PART 3

Cape _____: multi-cultural, ocean and mountains, history; visit the _____ or Robben Island. Architecture, music, etc.

Cost: \$ _____ (all included)

Information: Melissa Baker - phone (_____) or see webpage

3. Zoo Safari

...../10 pts (20:2)

ZOO SAFARI

Today, three/3 information sessionsDestination: Botswana, Zambia and South AfricaDates: July 25 - August 9Max. eighteen/18 passengers in groupMan in charge: John Lewis, zoo directorBenefits: for zoo and for African communitiesSleeping: in single or double bedroom(s) (special camps)Food: breakfast = bread and fruit

lunch = picnic

dinner = complete meal(s) in dining room or bedrooms

PART 1

Zambezi River: Victoria Falls, water games in rafts and
canoes, drive in park
nat rain forest

PART 2

Okavango Delta: large elephant population, impalas, zebras,
monkeys, giraffes, lions/wild dogs/cheetas, leopards, etc.
buffalos

PART 3

Cape Town: multi-cultural, ocean and mountains, history; visit
the castle or Robben Island. Architecture, music, etc.Cost: \$ 3250 (all included)Information: Melissa Baker - phone 644 37 92 or see
webpage

Rapport-Gratuit.com