

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE CONTENU AUTOÉVALUATIF DANS
LE MATÉRIEL DIDACTIQUE EN ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS LANGUE
SECONDE
EN 6^e ANNÉE PRIMAIRE ET 1^{re} ANNÉE SECONDAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
SAADIA NAIT BELHAJ

MAI 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

En premier lieu, j'aimerais remercier Madame Gladys Jean qui a dirigé cette étude de façon très professionnelle et qui a été d'une grande responsabilité. Sa disponibilité, sa promptitude et l'efficacité de sa rétroaction m'ont permis de mener à terme cette étude. Je lui en suis très reconnaissante.

J'aimerais remercier vivement les professeures Monique Lebrun, Tom Cobb et Paul Pupier d'avoir accepté d'évaluer mon travail à titre de lecteurs.

Merci à mes collègues et conseillers pédagogiques pour leur soutien, leurs commentaires et leur contribution à la partie méthodologique du présent travail.

Je tiens à remercier sincèrement les membres de ma famille qui ont su m'encourager dans les moments les plus difficiles. Merci à mon mari et à mes deux enfants : Mehdi et Adam, mes compagnons de vie et de bonheur qui ont su m'appuyer dans la poursuite de mes objectifs, et pour leur grande compréhension. À mes chers parents.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES ABREVIATIONS	vii
LISTE DES TABLEAUX	viii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	3
1.1 Objectifs de la recherche	5
1.2 Pertinence de la recherche.....	7
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	8
2.1 L'évaluation des apprentissages	8
2.1.1 Les différents types d'évaluation des apprentissages	10
2.1.1.1 L'évaluation formative	11
2.1.1.2. L'évaluation sommative	13
2.1.1.3 L'évaluation alternative et l'évaluation authentique	13
2.1.2 Les caractéristiques de l'évaluation des apprentissages au Québec.....	15
2.1.2.1 Les orientations de l'évaluation	16
2.1.2.2 L'évaluation dans une approche par compétences	17
2.1.2.3 Les fonctions de l'évaluation	18
2.2 L'autoévaluation en didactique des langues secondes	19
2.2.1 Les définitions de l'autoévaluation.....	21
2.2.2 La recherche en autoévaluation en classe de langues secondes.....	23
2.2.2.1 La validité de l'autoévaluation.....	23
2.2.2.2 Les bienfaits de l'autoévaluation	26

2.2.2.3	L'autoévaluation chez les jeunes apprenants.....	29
2.2.3	L'autoévaluation en salle de classe.....	32
2.2.3.1	La forme des activités d'autoévaluation	33
2.2.3.2	Le contenu des activités d'autoévaluation	39
2.3	L'autoévaluation en enseignement de l'ALS au Québec.....	43
2.3.1	Bref aperçu des programmes d'ALS au primaire et au secondaire	43
2.3.1.1	Les compétences disciplinaires	44
2.3.1.2	Les compétences transversales.....	46
2.3.2	La place de l'autoévaluation dans le programme d'ALS.....	47
CHAPITRE III		
APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE		
3.1	Le type de recherche	49
3.1.1	Une approche mixte : analyse qualitative et analyse quantitative	50
3.1.2	Analyse de contenu	50
3.2	Le choix du corpus	50
3.3	Instrument de recherche	53
3.3.1	Conception d'un prototype de grille d'évaluation	53
3.3.2	Validation de la grille d'évaluation	54
3.3.2.1	Validation par la mise à l'essai	55
3.3.2.2	Validation par la collecte de données	57
3.3.3	Catégories de la version finale de la grille	58
3.3.3.1	Critères d'analyse de la forme	59
3.3.3.2	Critères d'analyse du contenu	60
3.4	Description et interprétation des résultats	61
3.5	Avantages et limites de notre choix méthodologique	62
CHAPITRE IV		
RÉSULTATS.....		
4.1	Résultats.....	65

4.1.1 Synthèse.....	67
4.1.2 Description des ensembles didactiques.....	67
4.1.2.1 Les ensembles didactiques au niveau secondaire.....	67
4.1.2.2 Les ensembles didactiques au niveau primaire.....	82
CHAPITRE V	
DISCUSSION	94
5.1 La forme des activités d'AÉ	95
5.1.1 Les techniques d'AÉ.....	95
5.1.2 La langue utilisée dans les activités d'AÉ	99
5.1.3 L'emplacement des activités d'AÉ.....	101
5.2 Le contenu des activités d'AÉ.....	103
5.2.1 Les compétences disciplinaires du programme d'ALS.....	104
5.2.2 Les compétences transversales.....	105
5.2.3 Les phases du processus d'AÉ.....	107
CONCLUSION.....	110
RÉFÉRENCES.....	115
APPENDICE A	
GRILLE D'ÉVALUATION DU CONTENU AUTOÉVALUATIF DANS LE MATÉRIEL DIDACTIQUE : VERSION INITIALE	126
APPENDICE B	
GRILLE D'ÉVALUATION DU CONTENU AUTOÉVALUATIF DANS LE MATÉRIEL DIDACTIQUE : VERSION FINALE	128
APPENDICE C	
GRILLE D'ÉVALUATION DU CONTENU AUTOÉVALUATIF DANS LE MATÉRIEL DIDACTIQUE : VERSION FINALE AVEC RÉSULTATS.....	130
APPENDICE D	
LÉGENDE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION : VERSION INITIALE	132

APPENDICE E
LÉGENDE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION : VERSION FINALE 137

LISTE DES ABBRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AÉ.....	Autoévaluation
ALS.....	Anglais langue seconde
ALSE.....	Anglais langue seconde enrichi
MELS.....	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
TOEFL.....	Test of English as a Foreign Language

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
4.1	Nombre d'activités d'AÉ dans chaque élément des ensembles didactiques	65
4.2	Nombre total d'activités d'AÉ pour chaque technique d'AÉ.....	66
5.1	Pourcentage des activités d'AÉ qui sont au début, au milieu et à la fin des unités thématiques dans chaque ensemble didactique.....	102
5.2	Pourcentage des activités d'AÉ qui contiennent les compétences disciplinaires dans chaque ensemble didactique.....	104
5.3	Pourcentage des activités d'AÉ qui contiennent les compétences transversales dans chaque ensemble didactique.....	106
5.4	Étapes du processus d'AÉ dans les activités d'AÉ	108

RÉSUMÉ

Avec la réforme de son système scolaire débutée en 2000 et dont les assises reposent sur l'héritage pédagogique du cognitivisme, le Québec a introduit une Politique d'évaluation des apprentissages dans une perspective de réussite pour tous. Cette politique, qui concerne la formation générale des jeunes, souligne l'importance de l'évaluation au service de l'apprentissage afin de garantir une réussite pour le plus grand nombre d'élèves. Dans cette perspective de formation, axée sur l'apprentissage, on attribue à l'élève un rôle actif dans son apprentissage, ce qui nécessite qu'il participe à son évaluation, d'où l'importance qui doit être accordée à la capacité de celui-ci à s'autoévaluer. L'autoévaluation (AÉ) comme forme d'évaluation formative est de plus en plus populaire dans les classes de langues secondes et cela se manifeste dans le matériel didactique édité au Québec pendant la dernière décennie.

Comme enseignante d'anglais langue seconde (ALS), nous nous sommes intéressée aux pratiques autoévaluatives dans le matériel didactique en enseignement de l'ALS. Nous avons voulu savoir à quel point les activités d'AÉ dans les ensembles pédagogiques en 6^e année primaire et 1^{re} année secondaire sont adaptées à l'âge et aux intérêts des jeunes élèves du primaire et du secondaire. Nous avons également voulu savoir si les activités d'AÉ dans ce matériel didactique correspondent à la vision ministérielle québécoise en ce qui a trait à l'approche par compétences.

La présente étude a deux objectifs majeurs. D'abord, elle vise la création et la validation d'une grille d'évaluation qui va nous permettre d'évaluer la composante autoévaluation dans les ensembles didactiques en enseignement de l'ALS. Ensuite, elle vise l'utilisation de cette grille pour analyser les pratiques autoévaluatives des ensembles didactiques, et ce en prenant en compte huit critères de la forme et du contenu préalablement établis lors de la création de la grille. Parmi ces critères, il y a la langue, le type de techniques, les compétences autoévaluées et les phases du processus d'AÉ. Au niveau de la forme, il y a une grande utilisation des grilles comme technique d'AÉ, la langue est généralement adaptée à l'âge des élèves et la plupart des activités d'AÉ ne sont pas intégrées aux activités d'apprentissage. Au niveau du contenu, la plupart des activités observées sont de type autoévaluation basée sur une tâche, et non de type global. De plus, les exercices d'AÉ observés sont en conformité avec les assises du programme d'ALS et le *Programme de formation de l'école québécoise* en ce qui a trait aux compétences disciplinaires et transversales. Enfin, la plupart des pratiques autoévaluatives observées incitent les élèves à faire des jugements sur les différents aspects de l'apprentissage et à planifier pour leurs apprentissages futurs.

Mots clefs : évaluation formative, autoévaluation, anglais langue seconde, analyse de contenu, grille d'évaluation, matériel didactique.

INTRODUCTION

Un apprentissage réussi des langues secondes nécessite la motivation de l'apprenant et son implication. Comment motiver les apprenants de langues ? Voici une question que tout enseignant se pose quotidiennement. Parmi les facteurs qui aident la motivation des élèves, il y a l'importance de placer l'apprenant au cœur de son apprentissage, de le rendre acteur de son processus d'apprentissage. Ce rôle actif dans son apprentissage nécessite que l'apprenant participe à son évaluation, d'où l'importance qui doit être accordée à la capacité de celui-ci à s'autoévaluer. L'autoévaluation comme forme d'évaluation formative est considérée par plusieurs chercheurs (Shepard, 2000; Andrade, 2010; McMillan *et al.*, 2010) comme un facteur de motivation qui aide les apprenants à connaître leurs points forts et reconnaître leurs points faibles afin de mieux gérer leur apprentissage. En plus de la motivation, la participation de l'élève dans son évaluation encourage son autonomie (Paris et Paris, 2001) et sa capacité de réflexion (Lopez et Kossak, 2007).

Cependant, s'évaluer soi-même n'est pas une tâche aisée et nécessite de savoir ce que l'on évalue, et comment on l'évalue (Blanche et Merino, 1989). L'apprenant qui se fait des jugements sur ses compétences en langue seconde doit disposer d'une connaissance claire de l'objectif visé ou, tout au moins, d'une référence lui permettant d'apprécier comparativement sa propre performance (Sadler, 1989; Stefani, 1998). Pour accompagner les apprenants dans leur démarche d'autorégulation, les enseignants peuvent donc avoir recours à des activités d'autoévaluation qu'il est possible de retrouver sous forme de grilles ou de questionnaires, par exemple. Ces outils d'autoévaluation sont généralement préparés par les enseignants ou par les auteurs de manuels scolaires.

Croyant en l'importance du manuel scolaire comme outil qui conditionne largement le processus d'enseignement apprentissage au Québec (Lebrun *et al.*, 2002), nous avons décidé de consacrer cette étude à explorer les pratiques autoévaluatives dans le matériel didactique, en enseignement de l'anglais langue seconde, approuvé par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en sixième année du primaire et en première année du secondaire. Par cette recherche, nous voulons analyser quelques caractéristiques de la forme et du contenu des activités d'autoévaluation que proposent les ensembles pédagogiques produits par quelques maisons d'édition québécoises.

Afin d'explorer les activités d'autoévaluation dans le matériel didactique choisi, nous avons conçu une grille d'évaluation qui va nous guider dans la collecte des données et de leur analyse. Notre grille a été conçue en nous basant sur nos premières observations du matériel didactique choisi ainsi que sur les concepts théoriques en autoévaluation dans la littérature consultée. Par ailleurs, nous espérons que les résultats de ce travail vont aider les enseignants à mieux choisir les activités d'autoévaluation dans les manuels scolaires.

La présente étude comprendra cinq chapitres. Dans le premier chapitre, nous exposerons la problématique ainsi que nos objectifs. Dans le deuxième chapitre, nous présenterons le cadre théorique dans lequel s'insère notre travail. Dans le troisième chapitre, soit l'approche méthodologique, nous présenterons les étapes par lesquelles nous sommes passés pour créer et valider notre grille d'évaluation, ainsi que pour recueillir les données. Le quatrième chapitre sera consacré aux résultats obtenus à la suite de l'analyse de notre corpus à l'aide de la grille d'évaluation que nous avons créée à cette fin. Au chapitre cinq, nous procéderons à l'interprétation et à la discussion des résultats. Enfin, nous terminerons en présentant une conclusion, offrant les limites de la présente recherche et les perspectives pour de futures recherches ainsi qu'une synthèse du travail effectué pour clore le tout.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous expliquerons la problématique qui est à l'origine de notre étude sur les techniques d'autoévaluation dans les manuels scolaires en enseignement de l'anglais langue seconde. Nous soulignerons le but de notre recherche et nous terminerons par les questions de recherche et la pertinence de la recherche.

Plusieurs pays occidentaux (par exemple, la France, la Belgique, le Canada, la Suisse, le Royaume-Uni), ont connu, depuis quelques années, la mise en œuvre de réformes éducatives qui suggèrent pour la plupart des changements curriculaires importants sur le plan des conceptions de l'apprentissage dans le but d'améliorer la réussite scolaire. Étant donné que les apprentissages sont liés à l'évaluation, ces changements ont contribué à une mise en question des pratiques d'évaluation en vue de trouver des modalités qui s'harmonisent davantage avec les nouveaux fondements de ces réformes. Le but principal de ces réformes, qui est de mener le plus grand nombre d'élèves à réussir leur scolarisation, a attiré l'attention sur l'une des fonctions de l'évaluation, soit l'évaluation formative qui interviendrait au cours du processus d'apprentissage pour le faciliter plutôt que pour sanctionner les apprentissages réalisés par les élèves (Black *et al.* 2003 ; Black et William, 1998).

Le Québec ne fait pas exception, car le Ministère de l'Éducation a adopté, en 2003, une *Politique d'évaluation des apprentissages* dans une perspective de réussite pour tous. Cette politique, qui concerne la formation générale des jeunes, souligne l'importance de l'évaluation au service de l'apprentissage afin de garantir une réussite pour le plus grand nombre d'élèves. Dans cette perspective de formation, axée sur

l'apprentissage, on attribue à l'élève un rôle important dans l'ensemble du système éducatif, comme l'a bien affirmé le ministre de l'Éducation en 2003, Pierre Reid : « le gouvernement du Québec entend recentrer le système éducatif sur sa raison d'être, les élèves » (MELS, 2003, introduction). Ainsi, l'élève a un rôle majeur à jouer dans son apprentissage et dans son évaluation et « pour lui permettre une participation significative dans le suivi du développement de ses compétences, l'élève peut être amené à s'évaluer lui-même et à participer à l'évaluation avec un enseignant ou avec ses pairs » (MELS, 2003, p. 18).

Or, plusieurs facteurs peuvent empêcher une pratique constructive et valide de l'autoévaluation en classe comme, par exemple, la qualité des outils d'autoévaluation qui sont généralement conçus par les éditeurs de manuels scolaires (questionnaires, grilles ou autres). Il devient donc légitime de se demander si ces manuels proposent des activités d'autoévaluation correspondant au niveau langagier des élèves et en conformité avec les théories évaluatives mises de l'avant par des chercheurs reconnus dans le domaine et en conformité avec les assises du programme d'anglais langue seconde (dorénavant ALS) et le *Programme de formation de l'école québécoise*. Boersma *et al.* (1995) ont essayé de déterminer les causes de l'échec de certains jeunes élèves du primaire à s'autoévaluer, et après des entrevues avec des enseignants d'une école primaire, ils ont conclu qu'il y avait plusieurs problèmes qui empêchaient la réussite de cette activité chez cette catégorie d'apprenants, parmi lesquels il y a le matériel didactique qui généralement ne proposait pas d'activités d'autoévaluation. De leur côté, Butler et Lee (2006) ont observé les techniques d'autoévaluation dans le matériel didactique en enseignement des langues secondes et ils ont conclu que:

« If one examines the type of self-assessment items that are suggested in handbooks and resource books for foreign/second language teachers, we find that many of the self-assessment items ask students to assess their language abilities holistically, in a some what decontextualized manner.» (p. 508)

Le fait que les activités d'autoévaluation soient décontextualisées et centrées sur des généralités semblent donc être un problème majeur dans la réussite des élèves à les utiliser. Ce type d'exercices d'autoévaluation hors contexte représenterait un défi pour les élèves de langues secondes qui sont encore en train de développer leurs compétences cognitives et métacognitives et qui pourraient avoir peu d'expérience en autoévaluation.

Comme enseignante d'ALS au primaire et au secondaire, nous avons eu l'opportunité d'utiliser quelques ensembles didactiques en enseignement de l'ALS et, d'après notre expérience, nous avons constaté une présence graduelle et massive de l'autoévaluation dans le matériel didactique en enseignement de l'ALS pendant la dernière décennie. Selon notre observation dans nos classes, nombreux toutefois étaient les élèves qui ne voyaient pas l'utilité de compléter ces exercices d'autoévaluation. La plupart du temps, ils cochaient les choix de réponses sans prendre le temps de bien lire et comprendre ce qu'on leur demandait. Cela nous a donc amenée à nous poser des questions sur la pertinence et le niveau de difficulté de ces activités pour des enfants de fin primaire ou début secondaire qui doivent les compléter dans la langue seconde qu'ils étudient, en l'occurrence l'anglais. Pour ce faire, nous avons conclu qu'il serait pertinent de faire une analyse fine et documentée de ces activités afin d'en évaluer la pertinence pédagogique.

1.1 Objectifs de la recherche

Bon nombre d'études, que nous allons présenter dans le prochain chapitre, ont été faites sur les différents aspects de l'autoévaluation en classes de langues secondes (sa validité, ses bienfaits et ses techniques) mais peu d'études ont abordé les activités d'autoévaluation dans le matériel didactique. Dans cette recherche, nos objectifs sont d'observer et d'analyser quelques caractéristiques de la forme et du contenu des pratiques d'autoévaluation dans le matériel didactique utilisé dans les classes d'ALS au Québec. Notre intérêt se portera sur l'analyse des techniques d'autoévaluation dans les

ensembles didactiques approuvés par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (dorénavant MELS) dans les deux années du passage entre le primaire et le secondaire. L'analyse des ensembles didactiques tiendra en compte les manuels scolaires, les cahiers d'activités et les guides de l'enseignant. Une approche qualitative et quantitative nous permettra de recueillir des données par le biais d'une grille d'évaluation.

La recherche sur les activités d'autoévaluation dans le matériel didactique choisi sera structurée autour de deux axes de recherche, à savoir : a) les caractéristiques liées à la forme ; et b) les caractéristiques liées au contenu.

- a. Au niveau de la forme, nous essayerons de répondre aux questions suivantes :
 - Quelles sont les techniques d'autoévaluation utilisées dans ces manuels (les grilles, les questionnaires, le journal de bord, le portfolio ou autres) ?
 - Qu'est ce qui caractérise la langue utilisée dans ces activités : est-ce que le niveau de la langue correspond au niveau langagier et à la maturité des élèves ?
 - Est-ce que les exercices d'autoévaluation sont bien intégrés dans l'ensemble des activités du manuel scolaire ?
- b. Au niveau du contenu, nous avons deux questions principales :
 - Est-ce que les exercices d'autoévaluation (dorénavant AÉ) observés sont en conformité avec les assises du programme d'ALS en ce qui a trait aux compétences disciplinaires et en conformité avec le programme de formation à l'école québécoise en ce qui a trait aux compétences transversales ?
 - Est-ce que toutes les pratiques autoévaluatives observées retiennent les étapes suivantes du processus d'AÉ: le pré-jugement, le jugement et l'après-jugement ?

1.2 La pertinence de la recherche

La pertinence et l'originalité de notre travail de recherche reposent sur le fait qu'il essaie de donner une image de l'effet des conceptions théoriques en autoévaluation sur le matériel didactique utilisé dans les manuels d'ALS au Québec. Cette étude va nous permettre également de voir à quel point les exercices d'autorégulation proposés par les éditeurs des manuels québécois sont en conformité avec le programme de formation en enseignement de l'ALS et le *Programme de formation de l'école québécoise*. Nous espérons donc apporter une contribution modeste, mais utile, dans la réflexion sur les pratiques d'AE dans les manuels scolaires québécois en enseignement de l'ALS.

Le chapitre qui suit précise le concept de l'évaluation et ses caractéristiques dans le cadre de la formation à l'école québécoise. Il présente ensuite le concept de l'autoévaluation comme procédé de l'évaluation formative et ses différents aspects chez les jeunes. Un aperçu sur le programme d'ALS au primaire et au secondaire sera présenté à la fin.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Le présent chapitre présente le cadre théorique qui a guidé notre réflexion sur les pratiques d'AÉ dans le matériel didactique d'ALS. La première partie est consacrée à une introduction sur l'évaluation des apprentissages et la description des nouveaux courants en évaluation au Québec. La deuxième partie abordera l'autoévaluation comme processus d'évaluation formative et les différents aspects qui caractérisent sa pratique en classe au niveau de la forme et du contenu. Enfin, une description de la place de l'autoévaluation dans le programme d'ALS au Québec en formation des jeunes sera présentée pour conclure le tout.

2.1 L'évaluation des apprentissages

En enseignement, l'évaluation permet de faire le point sur les apprentissages réalisés. Elle permet aux enseignants et aux élèves d'être conscients du chemin parcouru et des écarts à combler. Selon Legendre (2005, p. 630), l'évaluation pourrait être définie comme le fait de «porter un jugement, à partir de normes ou de critères établis, sur la valeur d'une situation, d'un processus ou d'un élément donné, en vue de décisions pédagogiques ou administratives ». L'évaluation est donc un processus et une démarche qui permettent un questionnement « dans le but d'estimer si l'élève a appris tout ce qu'il devait apprendre, comme il devait le faire» (Laurier *et al.*, 2005, p. 13).

Malgré l'évolution qu'a connue l'évaluation au cours des dernières années, les pratiques évaluatives, faites en milieu scolaire sont critiquées par bon nombre de

chercheurs. Par exemple, Bélair (1999) affirme que les pratiques évaluatives n'atteignent pas toutes l'un des objectifs fondamentaux de l'évaluation, qui est d'être au service de l'apprentissage, car les élèves sont inactifs et ne sont souvent que de simples figurants. Il ajoute également que les pratiques évaluatives ne sont pas suffisamment interactives, et qu'elles devraient permettre davantage la communication, la coopération, la collaboration et même l'autoévaluation.

Malgré ces critiques, la conception de l'évaluation a tout de même évolué depuis les années 1960. Cette discipline a évolué en relation avec les progrès réalisés en linguistique, en psychologie, en sociologie et en pédagogie. Elle ne traite plus exclusivement de la mesure et de l'élaboration d'examens : elle a aussi pour objet « l'étude systématique des instruments et des méthodes de mesure et d'évaluation en éducation, ainsi que du comportement des évaluateurs et des évalués, en vue d'améliorer la validité et l'objectivité des pratiques évaluatives » (Legendre, 1993 cité dans Lussier et Turner 1995, p.154). En évaluation des apprentissages, c'est la performance de l'apprenant qui est évaluée, les préoccupations majeures étant de vérifier si les objectifs qui constituent la base du programme de formation sont pleinement atteints et de déterminer la qualité des apprentissages réalisés.

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons choisi la définition de l'évaluation proposée par Durand et Chouinard (2006, p.23) : « L'évaluation des apprentissages est un processus complexe qui amène l'enseignant à porter un jugement professionnel sur les compétences développées par les élèves et à les communiquer à différents destinataires. ». Dans cette perspective, c'est l'enseignant qui effectue l'évaluation en se basant sur un nombre suffisant d'informations pertinentes recueillies tout au long d'une étape ou d'un cycle. Ces données, incluant la rétroaction de l'élève sur ses propres apprentissages lui permettent, après interprétation, de porter son jugement et de dresser un portrait de la situation de chaque élève quant au développement des compétences ciblées en cours d'apprentissage ou du niveau d'atteinte des exigences, à la fin du cycle.

Le jugement, qui est au centre de toute démarche évaluative, revêt un caractère définitif lorsqu'il est porté dans le contexte de l'évaluation certificative ou, au terme d'un cycle, au bilan des apprentissages. Par exemple, à la fin du primaire, il adopte un caractère décisionnel relativement au classement des élèves dans les différents parcours. Le jugement peut être également de nature formative lorsqu'il contribue à la régulation des apprentissages, et à ce moment il peut être fait par l'enseignant seul ou en collaboration avec l'élève.

2.1.1 Les différents types d'évaluation des apprentissages

De nombreux écrits dans le domaine de l'évaluation des apprentissages distinguent plusieurs formes d'évaluation et fondent ces distinctions, d'une manière générale, à partir des objectifs poursuivis et des décisions à prendre après ces évaluations. Louis (1999) différencie deux types majeurs d'évaluation. Il parle d'évaluation informelle quand celle-ci « se déroule de façon naturelle, sans instrumentation particulière, et permet une intervention continue et rapide [...] ». Elle vise principalement à aider l'élève dans le processus même de son apprentissage » (p. 169). Il nomme « évaluation formelle », l'évaluation qui a recours à des « instruments de mesure et qui est généralement conseillée lorsqu'il s'agit de prendre des décisions importantes par rapport à un élève, à un groupe d'élèves, ou en vue de modifier le contexte d'enseignement » (p. 169). Ces deux types d'évaluation, formelle et informelle, peuvent avoir des objectifs formatifs ou sommatifs et peuvent aussi être de nature alternative ou authentique. Dans ce qui suit, nous allons aborder les caractéristiques de quelques formes d'évaluation à savoir : l'évaluation formative, l'évaluation sommative, l'évaluation alternative et l'évaluation authentique.

2.1.1.1 L'évaluation formative

Le concept de l'« évaluation formative » est empruntée à Colbach (1963) et Scribe (1967) cité dans Lussier et Turner (1995). Dans le monde anglophone, on observe une diversité d'appellations pour désigner cette fonction de l'évaluation, la plus usuelle étant *formative assessment* ou *assessment for learning* (Black et Wiliam, 2006) ou *assessment as learning* (par exemple, Dann, 2002). Plusieurs chercheurs dans le domaine de l'évaluation ont tenté de définir cette forme de l'évaluation, mais il est encore difficile de dire qu'il y a un accord sur la nature de l'évaluation formative (Cizek, 2010). D'après McMillan *et al.* (2010, p.1), « Some view formative assessment as testing and giving feedback, similar to material many large testing companies purport to provide teachers and schools, while others claim that it is integrated as instruction proceeds and only formative if subsequent instruction is provided. »

D'après nos lectures, l'évaluation formative inclut toutes les activités qui donnent aux enseignants de l'information nécessaire pour adapter l'enseignement et l'apprentissage en classe aux besoins des élèves et promouvoir leur apprentissage (Dragemark Oscarson, 2009). Il s'agit donc d'une évaluation qui est au service de la régulation des apprentissages et qui aide l'enseignant et l'élève à déceler les difficultés face à l'apprentissage afin d'apporter les correctifs nécessaires. Dans la même lignée d'idées, Scallon (2000) définit l'évaluation formative comme suit:

Processus d'évaluation continue ayant pour objectif d'assurer la progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage ou de formation, selon deux voies possibles : soit par des modifications de la situation ou du contexte pédagogique, soit en offrant à chaque individu l'aide dont il a besoin pour progresser, et ce, dans chacun des cas, pour apporter, s'il y a lieu, des améliorations ou des correctifs appropriés. (p. 21)

Ceci dit, l'évaluation formative a pour objectif principal d'aider l'apprenant à mieux apprendre et à mieux performer en apportant des modifications et des

améliorations aux situations d'apprentissage. Cette évaluation est pratiquée de manière continue et permet d'établir un constat des objectifs atteints et des objectifs non atteints et renseigne sur les facteurs qui sont à l'origine des difficultés observées chez l'élève, et sur les changements à apporter, si besoin, à sa façon de travailler, de s'organiser et de gérer son temps.

Plusieurs recherches ont été faites sur l'impact de l'évaluation formative sur l'apprentissage des élèves. Parmi ces études, il y a celles qui ont essayé de démontrer l'effet positif de ce type d'évaluation sur les élèves, comme sur le développement de la motivation et sur la progression de l'apprentissage. Par exemple, il y a l'étude de Campos et O'Hern (2007) qui visait à implanter un modèle d'évaluation formative dans des classes de 1^{re} et de 5^e année pour pallier ce qui est conçu comme un manque d'engagement des élèves face à leurs études. Dans cette recherche, les chercheurs ont souligné l'importance du feedback de l'enseignant qui consistait en des conseils donnés aux élèves pour s'améliorer. Ce feedback doit être en relation avec le travail de l'élève comparativement à ses performances précédentes et non porter sur la personne de l'élève en le comparant avec les autres (Dragemark Oscarson, 2009).

D'autres chercheurs, comme Bangert-Drowns *et al.* (1991), soulignent que l'usage des tests dans une perspective formative, c'est-à-dire mobilisés dans le cadre d'un réinvestissement visant à leur donner une rétroaction susceptible d'éclairer des aspects non compris, augmenterait les performances des élèves. Cet avis est partagé avec Black et William (1998) et Black *et al.* (2003, p. 46) qui ont conclu que l'évaluation formative est un moyen efficace pour créer une « culture de succès » dans la classe, car elle aide tous les élèves quel que soit leur niveau langagier à développer la confiance en eux et à développer des stratégies d'apprentissage appropriées.

2.1.1.2. L'évaluation sommative

Contrairement à l'évaluation formative, l'évaluation sommative vise plus spécifiquement à porter un jugement sur le degré de réalisation de tous ou une partie des objectifs d'un programme, et à prendre des décisions relatives à la reconnaissance des acquis qui se traduit par un verdict de réussite ou d'échec. D'après Lussier et Turner (1995, p. 164), trois conditions sont essentielles pour parler d'évaluation sommative : « un jugement sur le degré de maîtrise des objectifs d'apprentissage, un jugement sur l'ensemble du programme ou une partie terminale de programme d'études et, finalement, la décision d'octroyer une note pour la reconnaissance des acquis ». Ainsi, la finalité de ce type d'évaluation est de certifier l'atteinte d'un niveau attendu en matière d'apprentissage et pour attribuer la notion de réussite ou d'échec à un élève. Il importe aussi de noter que l'évaluation sommative ne fait pas référence seulement à une sanction de fin d'études. Elle fait également référence à la reconnaissance d'un niveau de développement au terme d'une période donnée, terme qui peut marquer le passage d'une année à une autre, d'un cycle d'apprentissage à un autre, d'une étape de développement à une autre (Tardif, 2006).

Il ne faut pas cependant voir les deux types d'évaluation formative et sommative comme étant contradictoires, mais plutôt les voir comme complémentaires. D'après Tardif (2006), « il faut reconnaître que les frontières entre l'évaluation en vue de soutenir l'apprentissage et celle en vue de certifier un niveau de développement ne sont pas étanches et que nombre de données recueillies dans le premier contexte est fort important pour établir le second » (p. 101). L'enseignant a donc le choix de choisir entre les deux types d'évaluation dépendamment de ses objectifs et des besoins de ses élèves.

2.1.1.3 L'évaluation alternative et l'évaluation authentique

L'évaluation alternative ou l'évaluation authentique sont des orientations en matière d'évaluation qui peuvent être autant formatives que sommatives. Avec le nouveau rôle de l'évaluation comme soutien à l'apprentissage, l'évaluation alternative a vu le jour et se pratique sous plusieurs formes comme l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs, les observations, les portfolios et l'évaluation par les projets. Ce type d'évaluation est différent de l'évaluation traditionnelle parce qu'elle encourage les élèves à collaborer avec leurs enseignants en matière d'évaluation. Selon Carlson (2001), l'évaluation alternative répond aux principes du constructivisme en impliquant l'apprenant dans son apprentissage: « Alternative evaluation is based on the assumption that the student is an active learner and—consistent with constructivist practices—students are partners with teachers in making judgments about their own learning” (p.7). Ainsi, l'évaluation alternative est une forme d'évaluation formative qui valorise le rôle actif de l'élève en le rendant partenaire de l'enseignant en matière d'évaluation.

En ce qui concerne l'évaluation authentique, il s'agit d'une forme d'évaluation qui se distingue par le fait que le contenu des situations d'évaluation correspond à des thématiques ou à des problématiques de la vraie vie. D'après Tardif (2006), l'évaluation authentique « exige que le contenu des situations d'évaluation provienne de thématiques ou de problématiques qui n'ont pas été créés expressément aux fins d'enseignement ou d'apprentissage, mais qui existent réellement en dehors de l'institution de formation » (p.103). Cet aspect de l'évaluation est de plus en plus mis en valeur en didactique des langues secondes, car l'objectif des enseignants est de présenter aux élèves des situations d'apprentissage et d'évaluation authentiques proches de la vie réelle des apprenants.

Bien que les différentes fonctions de l'évaluation, mentionnées ci-dessus, revêtent des caractéristiques distinctes, elles doivent être perçues comme complémentaires, car

elles peuvent toutes contribuer, à leur façon, à la réussite de tous les élèves. On doit donc se concentrer sur l'évaluation en vue de favoriser l'apprentissage. Par ailleurs, celle qui vise la reconnaissance des compétences doit mener à des décisions et à des actions qui vont permettre, au besoin, de soutenir l'élève dans ses apprentissages.

Après ce tour d'horizon sur les différents types d'évaluation, nous allons aborder quelques caractéristiques de l'évaluation au Québec à savoir : l'évaluation au service de l'élève et de l'apprentissage et l'évaluation dans une approche par compétences.

2.1.2 Les caractéristiques de l'évaluation des apprentissages au Québec

Le Québec, comme plusieurs autres provinces canadiennes ou pays du monde, a entrepris d'importantes réformes en éducation qui visent entre autres à assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves. La refonte du curriculum, qui en est un élément central, a amené des changements importants aux caractéristiques des formations en ce qui concerne tant les contenus que l'organisation scolaire. Comme composante essentielle du curriculum, l'évaluation des apprentissages a été aussi touchée. Dans cette foulée de changements, le ministère de l'éducation du Québec (MEQ) actuellement nommé ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a adopté *la Politique d'évaluation des apprentissages* (2003) qui vise à préciser la vision ministérielle en ce domaine et à camper l'évaluation des apprentissages dans une perspective de réussite éducative pour tous. La vision ministérielle de l'évaluation des apprentissages s'inscrit dans une évolution des pratiques d'enseignement et d'évaluation déjà amorcée dans l'ensemble du milieu éducatif.

En effet, le MEQ, dans un document intitulé *Politique d'évaluation des apprentissages au Québec* (2003), a souligné ses dix orientations pour guider les intervenants en évaluation dans l'exercice de leurs responsabilités respectives. Parmi ces dix orientations, nous nous sommes intéressée, dans le cadre de notre recherche, à

celles qui soulignent le rôle actif de l'élève dans ses apprentissages et à la nature de l'évaluation au service de l'apprentissage. En plus de ces deux orientations, les fonctions de l'évaluation et l'évaluation dans le cadre d'une approche par compétences vont être abordées dans ce qui suit.

2.1.2.1 Les orientations de l'évaluation

Le gouvernement du Québec, dans sa politique d'évaluation (2003), propose dix orientations de l'évaluation qui fournissent des repères pour guider les intervenants dans leurs pratiques évaluatives. Bien que toutes les orientations présentées soient importantes, nous avons décidé de nous concentrer sur deux orientations, liées à notre sujet de recherche, soit l'autoévaluation, qui sont : a) L'évaluation en cours de formation doit être intégrée à la dynamique des apprentissages de l'élève; et, b) L'évaluation des apprentissages doit favoriser le rôle actif de l'élève dans les activités d'évaluation en cours d'apprentissage, augmentant ainsi sa responsabilisation.

Concernant la première orientation, l'évaluation est intégrée à la dynamique des apprentissages des élèves car elle « ne constitue pas une fin en soi. L'élève n'apprend pas pour être évalué : il est évalué pour mieux apprendre » MELS (2003, p.14). Par conséquent, l'évaluation des apprentissages remplit une fonction pédagogique capitale et s'inscrit dans une logique de complémentarité en s'ajoutant à l'ensemble des moyens utilisés pour soutenir l'élève dans ses apprentissages. Autrement dit, l'intégration de l'évaluation à la dynamique de l'apprentissage est un moyen pour aider l'élève à s'ajuster et permet à l'enseignant de recueillir régulièrement des données sur les apprentissages en vue d'intervenir rapidement et efficacement.

Pour ce qui est de la deuxième orientation, les pratiques d'évaluation au Québec doivent favoriser le rôle actif de l'élève afin de rendre ce dernier autonome. Pour cela, il est nécessaire de l'amener à prendre conscience de ses façons d'apprendre et à exercer

de plus en plus son esprit critique. Cela est possible lorsque l'élève est amené à s'évaluer lui-même et à participer à l'évaluation avec un enseignant ou avec ses pairs, lui permettant, ainsi, une participation significative dans le suivi du développement de ses compétences.

2.1.2.2 L'évaluation dans une approche par compétences

Le passage d'un programme conçu par objectifs à un programme basé sur des compétences a des répercussions sur la façon de concevoir l'apprentissage et l'évaluation. Les activités d'apprentissage et d'évaluation mises en place tiennent compte de la globalité et du caractère intégrateur et évolutif de la compétence. La réforme de l'enseignement au Québec privilégie désormais le développement des compétences des élèves dont le but de les préparer « à utiliser leurs connaissances et leurs habiletés dans des situations authentiques, réalistes, c'est-à-dire des situations comparables à celles de la vie courante » (Scallon, 2004, p. 15).

Lorsque nous parlons de compétence, nous faisons référence à « un savoir-agir qui mobilise un ensemble de ressources (capacités, habiletés et connaissances) utilisées efficacement, dans des situations de même famille » (Durand et Chouinard, 2006, p. 35) ou encore « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p. 22).

Par ailleurs, le programme par compétences du MELS s'inscrit dans une perspective constructiviste où l'apprenant « par ses expériences personnelles, [...] modifie ses représentations de la réalité pour les raffiner et les ajuster aux caractéristiques de son environnement » (Laurier *et al.*, 2005, p. 32). Ainsi, l'élève joue un rôle actif dans le processus de ses apprentissages : un apprentissage qui « se réalise avant tout par les interactions entre les membres d'une communauté (en classe, les pairs

et l'enseignant); l'apprentissage est donc vu comme une activité sociale plutôt que comme une activité individuelle» (*Ibid.*, p. 32-33).

Dans une approche constructiviste, il est essentiel de respecter trois exigences majeures dans la mise en place de mécanismes d'évaluation:

- a) L'évaluation ne doit pas se limiter à des habiletés et à des capacités, ni même aux compétences. Il faut concevoir des situations intégratrices qui sollicitent plus d'une compétence à la fois. Il faut aussi évaluer les processus d'apprentissage et les attitudes. Il faut tenir compte des différentes dimensions d'une même performance.
- b) L'évaluation doit mettre en évidence les aspects positifs des progrès de chaque élève. L'évaluation sert à encourager les élèves et à mettre en place les stratégies appropriées pour atteindre le degré de compétence le plus élevé possible en respectant le rythme de chacun.
- c) L'évaluation est une démarche collective. De la même manière que l'apprentissage est un processus qui se nourrit des échanges à l'intérieur du groupe, l'évaluation devrait aussi faire appel au groupe. La planification de l'évaluation peut se faire en groupe, et on devrait tenir compte des jugements de l'enseignant, des pairs et de l'élève lui-même» (*Ibid.*, p. 36-37).

2.1.2.3 Les fonctions de l'évaluation

Le Ministère de l'Éducation du Québec (2003), dans un chapitre intitulé « La nature et les fonctions de l'évaluation », distingue deux fonctions de l'évaluation: « l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences » (MELS, 2003, p. 29). La fonction d'aide à l'apprentissage est présente à chaque fois que l'évaluation a pour but d'intervenir afin de soutenir l'élève dans l'acquisition des connaissances et le développement des compétences. « Elle conduit à une évaluation diagnostique des élèves qui démontrent des faiblesses plus marquées, pour ensuite leur proposer des

mesures d'aide appropriées » (MELS, 2003, p. 30).

Quant à la fonction de reconnaissance des compétences, elle « vise à rendre compte du niveau du développement des compétences qui ont fait l'objet d'apprentissages durant une période » (MELS, 2003, p. 30). Cette fonction est utile afin de vérifier si le niveau attendu du développement des compétences est atteint vers la fin d'une séquence d'apprentissage ou à la fin d'une formation. Dans la formation générale des jeunes, la reconnaissance des compétences est utile pour établir le bilan des apprentissages et elle s'effectue en référence aux exigences prescrites par les différents programmes de formation.

Bien que ces deux fonctions de l'évaluation aient deux objectifs différents, elles doivent être perçues comme complémentaires, car elles peuvent toutes les deux contribuer à la réussite de tous les élèves. C'est aux enseignants de choisir celle qui convient le plus à leurs intentions et à la nature de la décision à prendre. Enfin, ce qui est important à retenir, c'est que l'évaluation, dans le système scolaire québécois, est devenue un outil pour aider l'élève dans son apprentissage et l'impliquer davantage dans le processus de son évaluation.

Dans cette première partie du cadre théorique, nous avons essayé de présenter un aperçu sur l'évaluation des apprentissages tout en nous attardant à ses différentes formes et à ses caractéristiques dans le cadre de la formation à l'école québécoise. Cette partie représente une introduction à notre sujet principal dans cette recherche qui est l'autoévaluation.

2.2 L'autoévaluation en didactique des langues secondes

L'autoévaluation jouit de plus en plus d'une grande crédibilité comme outil de suivi du progrès individuel de l'élève. Elle est considérée par plusieurs chercheurs et

didacticiens comme une forme d'évaluation formative qui aide l'élève à devenir autonome et actif dans son processus d'apprentissage, car elle lui permet de faire des réflexions sur ce qu'il sait faire et ce qu'il doit encore faire pour apprendre (Mok *et al*, 2006; Paris et Paris, 2001). Selon Earl (2003), l'autoévaluation est une évaluation effective car elle favorise le rôle actif de l'élève en lui permettant d'avoir des réflexions sur ses apprentissages et de devenir un évaluateur critique de son propre apprentissage, c'est-à-dire son meilleur évaluateur :

«Effective assessment empowers students to ask reflective questions and consider a range of strategies for learning and acting. Over time, students move forward in their learning when they can use personal knowledge to construct meaning, have skills of self-monitoring to realize they don't understand something, and have ways of deciding what to do next [...] Students, as active, engaged, and critical assessors, can make sense of information, relate it to prior knowledge, and master the skills involved [...] Students are their own best assessors.» (p. 25)

D'après cette citation, une des formes de l'évaluation les plus efficaces est l'autoévaluation, car elle permet aux élèves de réfléchir sur leur apprentissage tout en utilisant des stratégies pour savoir ce qu'ils ont appris et ce qu'ils doivent encore apprendre pour atteindre les objectifs d'apprentissage. Les élèves deviennent leurs propres évaluateurs.

Dans ce qui suit, nous allons définir le concept de l'autoévaluation, ensuite nous allons présenter un aperçu des études faites en autoévaluation en didactique des langues secondes. Une description des techniques autoévaluatives au niveau de la forme et du contenu va être présentée par la suite, suivie d'une description de la place de l'autoévaluation dans le programme d'ALS en formation des jeunes au Québec.

2.2.1 Les définitions de l'autoévaluation

Les premiers travaux en autoévaluation datent de 1930, et ils s'intéressaient particulièrement à la comparaison des évaluations des enseignants à celles des élèves (Boud et Brew, 1995). C'est à partir de 1990 que les études en autoévaluation ont été plus populaires, car d'après Falchikov (2005), les études sur l'implication des élèves dans leur évaluation en 1990 excédaient le nombre total des études faites dans les quatre dernières décennies (1950-1989) (cité dans Tan, 2008, p.15). Même si plusieurs chercheurs ont tenté de définir l'autoévaluation, il semble encore avoir beaucoup de confusion par rapport à ce qui est appelé et considéré comme l'autoévaluation (Tan, 2008). Boud et Brew (1995) ont observé qu'il y a plusieurs pratiques qui sont parfois appelées autoévaluatives, mais qui sont suffisamment différentes pour nécessiter d'autres appellations. Dans cette perspective, il est important de définir le concept de l'autoévaluation pour éviter toute confusion.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi la définition d'Andrade et Du (2007) qui définissent l'autoévaluation comme suit: « process of formative assessment during which students reflect on and evaluate the quality of their work and their learning, judge the degree to which they reflect explicitly stated goals or criteria, identify strengths and weaknesses in their work » (p.160). Autrement dit, l'autoévaluation est un processus qui permet à l'élève d'évaluer la qualité de son travail et de son apprentissage en jugeant le degré de leur conformité avec des buts et des critères préétablis et en identifiant ses forces et ses faiblesses. Dans le domaine des langues, Tudor (1996) définit l'autoévaluation comme une activité centrale dans l'implication active et réflexive des apprenants, et par conséquent un élément important dans l'apprentissage des langues. D'après cette définition, l'autoévaluation est un outil qui favorise l'apprentissage des langues, car elle permet aux élèves d'être actifs et réflexifs dans leur processus d'apprentissage.

Toutefois, comme le mentionnent Blanche et Merino (1989), les apprenants de langues étrangères à qui on demande de s'autoévaluer peuvent être confrontés à des difficultés que les apprenants locuteurs natifs n'ont pas, car le processus d'apprentissage des langues étrangères est très complexe et plusieurs facteurs, comme les croyances, peuvent influencer le jugement des élèves. D'un autre côté, l'autoévaluation fait appel à des stratégies métacognitives comme la réflexion et la détermination d'objectifs d'apprentissage (Rolheiser *et al.* 2000), et selon Rivers (2001), les meilleurs apprenants de langues sont justement ceux qui utilisent des stratégies métacognitives afin de diriger leur apprentissage et développer leur autonomie en tant qu'apprenants :

«The accurate use of metacognitive, affective and social strategies to control the language learning process and the learning environment is the hallmark of self-directed language learning. In order for such learning to occur, learners must be able to determine accurately what their needs are, and they must have the freedom to take action to meet those needs. In the absence of either accurate self-assessment or genuine autonomy, self-directed language learning will not occur.» (Rivers, 2001, p. 287)

Parmi les stratégies métacognitives nécessaires dans l'autoévaluation, il y a la réflexion, qui est considérée comme un élément essentiel (Dyke, 2006). L'apprenant réflexif est celui qui est capable d'interpréter ses expériences, nommer les problèmes, générer des explications et sélectionner ses hypothèses (Dragemark Oscarson, 2009). Dans la même lignée, Lafortune et Dubé (2004) considèrent l'autoévaluation comme une réflexion critique de la part de l'apprenant sur la valeur de ses idées, de ses travaux, de ses apprentissages ou du développement de ses compétences. En plus de la réflexion, l'apprenant a également besoin de déterminer ses objectifs pour réussir l'autoévaluation. D'après Rolheiser *et al.* (2000), la sélection d'objectifs aide les élèves qui ont une perception négative de l'apprentissage ou ceux qui n'ont pas de visions réalistes de leurs forces et de leurs faiblesses (p. 77). Les enseignants peuvent aider les élèves à établir leurs propres objectifs en les équipant des outils nécessaires (par exemple en leur montrant à utiliser les différentes techniques autoévaluatives.

Pour conclure cette première partie consacrée à la définition du concept de l'autoévaluation, nous rappelons qu'il s'agit d'un processus qui permet à l'élève d'évaluer son niveau langagier ainsi que d'autres aspects de son apprentissage comme ses attitudes, ses efforts, ses difficultés et ses forces. En s'autoévaluant, l'élève a recours à des stratégies métacognitives comme la réflexion et la détermination des objectifs, ce qui lui permet de se rendre compte de ce qu'il a appris et de ce qu'il doit encore apprendre. Enfin, un aperçu des études effectuées en autoévaluation va nous aider à approfondir cette forme d'évaluation en classes de langues secondes.

2.2.2 La recherche en autoévaluation en classe de langues secondes

La recherche en autoévaluation en enseignement des langues secondes est relativement récente. Les études faites sur l'autoévaluation ont traité plusieurs aspects de cette pratique en classe de langue seconde comme sa validité en comparaison avec les autres formes d'évaluation (Bachman et Palmer 1989), ses bienfaits sur le processus d'apprentissage des langues (Oskarsson, 1989) et ses caractéristiques chez les jeunes apprenants du niveau primaire et du secondaire (Dann, 2002). À l'intérieur de la documentation consultée, nous avons remarqué que la majorité des études en autoévaluation dans le domaine des langues secondes avaient été faites avec des étudiants universitaires ou avec des apprenants adultes d'ALS ou de français langue seconde, mais que peu d'études avaient été conduites avec des apprenants des niveaux primaire et secondaire.

2.2.2.1 La validité de l'autoévaluation

Lorsque nous parlons de la validité de l'autoévaluation, nous faisons référence à la fiabilité des jugements que font les élèves lors de l'autoévaluation pour refléter leur vrai niveau langagier. Afin de vérifier la validité des pratiques autoévaluatives en classe de langues secondes, plusieurs chercheurs et didacticiens ont essayé de comparer les

résultats des autoévaluations des élèves à celles des évaluations des enseignants. Les résultats de ces comparaisons ont démontré que dans certains cas il y avait peu de corrélation entre les résultats de l'autoévaluation et les évaluations faites par des enseignants expérimentés, et que dans d'autres la corrélation était plus élevée.

Parmi les études faites dans ce domaine, il y a Peirce *et al.* (1993) qui ont trouvé de faibles corrélations entre les résultats des autoévaluations faites par les élèves et les résultats de tests en compréhension écrite et orale et en production écrite et orale dans des classes de français immersif au Canada. Des résultats semblables ont été relevés par Janssen-van Dieten (1989, 1992) avec des immigrants apprenant l'allemand comme langue seconde : elle a trouvé peu de corrélation entre les résultats des autoévaluations et les évaluations externes, ce qui à son avis est dû au manque d'expérience et d'entraînement chez les participants de cette recherche. Toutefois, elle conclut que les résultats de ses études sont en faveur de l'utilisation de l'autoévaluation en classe de langues secondes, et pas le contraire, et qu'il faut seulement s'assurer de bien former les élèves à l'autoévaluation (Janssen-van Dieten, 1989).

Une autre étude sur la validité de l'autoévaluation a été complétée par Janssen-van Dieten (1992), qui a trouvé des corrélations importantes entre l'autoévaluation et les évaluations externes dans plusieurs aspects de la langue à l'exception de l'écriture. Selon Janssen-van Dieten, cela est probablement dû au manque d'expérience en autoévaluation chez les participants de la recherche, car elle ne pouvait pas trouver d'autres facteurs d'influence comme les facteurs culturels ou linguistiques.

D'un autre côté, d'autres études ont démontré qu'il y avait une grande ressemblance entre les résultats des autoévaluations et les évaluations faites par les enseignants. Par exemple, Oscarsson (1981) a conçu une expérimentation où il a comparé les notes octroyées par des enseignants expérimentés à leurs étudiants aux autoévaluations que ceux-ci ont faites de leurs compétences. Il a donné à quelques

apprenants adultes de langue étrangère un formulaire à remplir portant sur leurs compétences dans la langue étudiée, et il a donné le même formulaire à leurs étudiants. Il a trouvé qu' « il y avait sur l'ensemble une très bonne corrélation entre les autoévaluations et les évaluations externes [...] la corrélation entre les évaluations de l'apprenant et celles de l'enseignant était 0,77 » (traduit de Oscarsson, 1981).

Sachant que des contradictions même entre les évaluateurs peuvent se produire, Oscarsson (1981) a conçu une étude parallèle dans laquelle il a inclus ce facteur. Dans cette étude parallèle, il a trouvé qu'il y avait beaucoup de variations entre les autoévaluations. De plus, quand il a examiné de près les évaluations individuelles des enseignants, il a découvert qu'il y avait aussi un manque de conformité parmi les évaluations des enseignants, bien qu'ils aient connu leurs étudiants pendant la même durée. Cependant, la différence entre les évaluations des enseignants était plus petite qu'entre les autoévaluations des étudiants, ce qui suggère que les enseignants sont plus fiables dans leurs jugements que leurs étudiants. Dans la même lignée, Leblanc et Painchaud (1985) ont fait une étude sur l'utilisation d'un questionnaire d'autoévaluation comme instrument de placement. Dans cette étude, 200 élèves, qui étudiaient le français et l'anglais comme langues secondes à l'université d'Ottawa, devaient remplir un questionnaire d'autoévaluation avant de faire un test de compétence linguistique. Les données ont démontré qu'il y avait une corrélation de 0,53 à 0,80 entre les résultats du test d'autoévaluation et le test de compétence linguistique. Par conséquent, l'administration de l'université a décidé d'utiliser les questionnaires d'autoévaluation comme instrument de placement.

En plus de comparer les résultats des autoévaluations avec les évaluations des enseignants, d'autres recherches ont essayé de savoir si les apprenants de langues secondes avaient une bonne perception de leurs compétences en cherchant à savoir quels sont les apprenants qui surestiment et ceux qui sous-estiment leurs compétences linguistiques. D'après plusieurs études (Blanche et Merino, 1989; Heilenman, 1990;

Taras, 2001), les élèves qui sont plus compétents dans la langue seconde ont tendance à se sous-estimer alors que ceux qui sont moins compétents vont se surestimer. La raison pour cette sous-estimation, comme le suggère Heilenman (1990), est que les élèves ayant plus d'expérience dans un domaine sont plus conscients des limites de leurs connaissances et de leurs compétences dans ce domaine.

En bref, les études effectuées sur la validité de l'autoévaluation ont essayé de comparer les résultats de cette forme d'évaluation avec des évaluations des enseignants et ont trouvé que l'autoévaluation peut être un outil valide, mais parfois plus ou moins fiable à cause du manque d'entraînement chez les élèves. Ainsi, les élèves ont besoin d'entraînement pour avoir des perceptions justes de leur apprentissage et aussi pour profiter pleinement de tous les bienfaits de cet exercice en classe de langues secondes.

2.2.2.2 Les bienfaits de l'autoévaluation

Plusieurs études ont essayé de démontrer les bienfaits de l'autoévaluation sur les élèves, que ce soit sur leur apprentissage des langues ou sur d'autres aspects de l'apprentissage en général, comme le développement de l'autonomie, du sens critique et de la métacognition. Oskarsson (1989) a résumé les arguments qui justifient le recours à l'autoévaluation dans les six arguments suivants: une promotion de l'apprentissage, un niveau avancé de conscience, une meilleure orientation des objectifs, une expansion des types d'évaluations, un partage de la tâche d'évaluation, et finalement des effets positifs sur les apprentissages futurs. Ces arguments sont en faveur de l'apprentissage et encouragent le partage de l'évaluation entre l'enseignant et l'élève.

Par ailleurs, dans une étude faite avec des jeunes apprenants de langues, Lee et Gavine (2003), ont démontré que la pratique de l'autoévaluation en classe de langues secondes aide les élèves à développer leurs compétences langagières comme dans les domaines de l'orthographe et de la ponctuation. Cette étude a été effectuée avec 56

élèves du primaire qui ont complété un formulaire pour décrire leur propre processus d'apprentissage et évaluer leurs objectifs d'apprentissage. Les résultats de cette recherche ont démontré que cette intervention a contribué à un certain progrès au niveau de l'orthographe et de la ponctuation en comparant les résultats du pré-test et du post-test. Pour l'orthographe, le niveau de succès des élèves a augmenté de 60 à 80% alors que pour la ponctuation il a passé de 70 à 75%. L'étude visait aussi à comparer la perception des élèves de leur progrès en ponctuation et en orthographe avec les perceptions des enseignants sur ce même progrès et les résultats ont démontré que les perceptions étaient proches.

En plus d'aider les élèves à développer leurs compétences langagières, l'autoévaluation est également associée aux approches qui se sont donné pour mission le développement de l'autonomie chez les apprenants de langues. Selon Gottlieb (2000), les opportunités multiples de s'autoévaluer chez les apprenants de langues secondes permettent aux élèves de devenir des apprenants indépendants dans l'apprentissage de l'anglais. Être un apprenant indépendant ou autonome signifie que celui-ci comprend les objectifs de son programme d'apprentissage, accepte explicitement la responsabilité de son apprentissage, partage les objectifs d'apprentissage, prend des initiatives dans la planification et la pratique de ses activités d'apprentissage et révisé régulièrement son apprentissage et évalue son efficacité (Holec, 1981; Little, 1991). Tout un livre de Leselbaum (1982) a été consacré à l'aspect de l'autonomie en évaluation, où elle précise que « le terme autonomie employé par les enseignants français désigne ce que les experts européens entendent par semi autonomie » (p. 112). C'est-à-dire que les apprentissages, qui se font dans un cadre institutionnel (ici l'école) en présence de l'enseignant, donnent aux élèves des marges d'initiative dans la prise de décision lors de la réalisation d'un travail. Ceci dit, l'autonomie a des degrés et elle est relative au contexte où elle s'exerce.

Par ailleurs, l'autoévaluation est associée au développement des compétences cognitives comme la prise de conscience et le sens critique. Cette forme d'évaluation permet à l'élève d'avoir une prise de conscience qui l'aide à connaître ses caractéristiques d'apprenant (Lafortune et Dubé, 2004 cité dans Durand & Chouinard, 2006), à identifier ses connaissances antérieures (Durand et Chouinard, 2006) et ses stratégies de régulation (Scallon, 1997). Dans cette perspective de prise de conscience, l'élève est amené à faire un bilan de son présent, de son passé (ses acquis et son fonctionnement) et de son futur (les améliorations à apporter). En plus de la prise de conscience, l'autoévaluation développe également le sens critique chez l'apprenant, car elle lui permet de faire des réflexions sur ses apprentissages. D'après Pillonel et Rouiller (2000), « l'autoévaluation se développe grâce à un apprentissage impulsé par un observateur qui accorde au sujet une part suffisante de liberté afin que ce dernier puisse poser un regard critique sur lui-même » (p. 33). Ici, l'élève utilise ses compétences d'observation afin de juger ses écrits et ses réalisations de manière critique, ce qui va lui permettre de voir ses difficultés et d'essayer d'apporter des améliorations. En général, ces exercices cognitifs que permet l'autoévaluation contribuent à la réussite scolaire des élèves, comme le confirme une étude par Lopez et Kossack (2007). Ces derniers ont étudié les effets d'une autoévaluation continue sur les notes des élèves, et ils ont trouvé qu'il y avait une grande corrélation entre les pratiques autoévaluatives et la réussite scolaire des élèves, parce que les élèves étaient plus conscients de leurs capacités lorsqu'ils évaluaient de façon régulière leurs connaissances dans la matière.

En plus des bienfaits de l'autoévaluation chez les apprenants comme l'autonomie et le développement des compétences cognitives, l'autoévaluation permet le partage de la tâche d'évaluation entre l'élève et l'enseignant. Dans cette perspective, l'évaluation devient une « responsabilité mutuelle » des deux parties (Oscarsson, 1989, p. 3), et si les élèves peuvent s'évaluer de façon juste, ils n'auront plus à dépendre des opinions de leurs enseignants et en même temps pourront rendre leurs enseignants conscients de

leurs besoins individuels (Blanche et Merino, 1989). De cette façon, l'autoévaluation peut aider à alléger le travail de l'enseignant, qui ne dépend pas seulement de ses évaluations mais également de celles faites par ses élèves.

En définitive, l'autoévaluation est un exercice de valeur pour les apprenants de langues secondes car, non seulement elle les aide à développer leur niveau langagier, mais aussi à développer des compétences parallèles pour la réussite scolaire comme l'autonomie et le sens critique. Elle permet également d'avoir un équilibre entre l'élève et l'enseignant, qui deviennent des partenaires en évaluation. Ces points positifs de l'autoévaluation peuvent s'appliquer à différentes catégories d'apprenants.

2.2.2.3 L'autoévaluation chez les jeunes apprenants

Plusieurs études faites dans le passé, comme celle de Blanche et Merino (1989), Oscarsson (1989), Heilenman (1990) et Janssen-van Dieten (1992), ont démontré que l'âge et le développement cognitif des jeunes apprenants peuvent représenter un handicap face à la validité et à la pratique de l'autoévaluation. Par exemple, Blanche et Merino (1989) soulignent que les apprenants de langues secondes peuvent avoir des difficultés supplémentaires à autoévaluer leur niveau langagier, car il est difficile pour eux de se comparer avec les locuteurs natifs de la langue. Cette difficulté à s'autoévaluer est due au jeune âge des élèves, qui explique un manque de maturité et d'expérience avec la langue seconde.

Or, quelques études dans le domaine des langues secondes ont conclu que l'autoévaluation n'est pas uniquement valable pour les apprenants adultes, mais aussi pour les jeunes élèves du primaire et du secondaire. Par exemple, Towler et Broadfoot (1992) ont trouvé que l'autoévaluation est applicable aux enfants du primaire âgés de 4 à 7 ans, car les compétences nécessaires pour s'autoévaluer sont accessibles dès l'école élémentaire. Les enfants peuvent s'entraîner très tôt à évaluer leurs compétences en

lecture et en écriture, ce qui les aide à mieux communiquer leurs résultats aux autres. De leur côté, Black *et al.* (2002) ont souligné l'importance de l'autoévaluation chez les jeunes, parce qu'elle permet à cette catégorie d'apprenants de comprendre les buts de leur apprentissage. « Pupils can only achieve a learning goal if they understand that goal and can assess what they need to do to achieve it. So self-assessment is essential to learning ». (Black *et al.*, 2002, p.10)

Une autre étude par Anderson *et al.* (2003) a démontré que même les jeunes enfants du préscolaire âgés entre 3 et 5 ans peuvent développer les compétences nécessaires pour s'autoévaluer. Cette étude a été effectuée en Grande-Bretagne dans une garderie auprès de 16 enseignants du préscolaire. Ce sont les enseignants qui devaient remplir des formulaires pour décrire le développement des enfants en autoévaluation pendant les deux années du projet. Après la première année de ce projet, les enseignants qui ont participé dans cette recherche devaient décrire les changements observés chez les enfants en ce qui concerne l'autonomie en apprentissage, et ils devaient aussi témoigner des interventions et des expériences qui ont été les plus efficaces pour les encourager à devenir des apprenants autonomes. Parmi les conclusions retenues par Anderson *et al.* (2003), il y a le fait que les enfants de 3 à 5 ans étaient capables de participer activement à l'évaluation de leur apprentissage, et ils ont été capables de faire des choix et de prendre des décisions tout en étant bien organisés et concentrés sur leurs objectifs.

Les jeunes enfants, dans cette étude, ont été jugés par leurs enseignants sur les quatre aspects suivants: le niveau émotionnel (confiance en soi, persévérance et résistance à la distraction), le niveau cognitif (raisonnement et connaissance des forces et faiblesses), le niveau motivationnel (planification, détermination des objectifs et résolution de problèmes) et enfin le niveau social (coopération avec les autres, résolution de problèmes et négociation avec les autres). Ces enfants ont été la plupart du temps filmés afin de relever leur développement dans les deux années du projet de recherche. Les résultats de cette étude ont démontré que les jeunes enfants ont

développé les compétences nécessaires pour l'autoévaluation et cela sur tous les aspects observés.

Dann (2002) s'est également intéressée à l'autoévaluation chez les jeunes enfants du primaire. Elle propose un cadre de pratique de l'autoévaluation à l'école primaire et fait des recommandations aux enseignants sur la pratique de l'AÉ avec les jeunes enfants. Parmi ses recommandations, les enseignants doivent encourager les élèves à s'autoréguler le plus tôt possible tout en s'assurant de montrer aux élèves que leurs jugements et commentaires sont pris en considération par les enseignants (Dann, 2002). Une autre recommandation faite par Dann (2002) concerne l'importance de l'entraînement à s'autoévaluer chez cette catégorie d'apprenants, car les compétences requises pour exercer l'autoévaluation sont dans leur phase initiale au primaire.

Cette importance à s'entraîner en autoévaluation chez les jeunes a été également soutenue par des chercheurs comme Paris et Ayres (2000), qui mentionnent que l'autoévaluation mérite une attention particulière de la part des enseignants car de nombreux élèves, et particulièrement les jeunes enfants, peuvent avoir besoin d'aide pour apprendre à évaluer leurs capacités et leurs performances scolaires correctement. Par ailleurs, Oscarsson (1997) souligne que les élèves passent par plusieurs étapes pour pouvoir s'autoévaluer. D'abord, une étape de dépendance où l'élève dépend complètement de l'évaluation externe. Ensuite, une étape de coopération où l'apprenant collabore à l'autoévaluation et à l'évaluation externe et enfin, une étape d'indépendance où l'élève dépend complètement de l'autoévaluation. D'après Tudor (1996), afin d'atteindre la dernière étape qui est celle d'indépendance, les capacités d'autoévaluation, comme tous les autres aspects d'implication de l'apprenant dans son apprentissage, ont besoin d'assistance et de temps pour se développer. Cet aspect graduel de l'autoévaluation a été également souligné par Scallon (2004), qui ajoute que « l'autoévaluation devient en soi une habileté à développer » (p. 296). Ce qui veut dire que l'autoévaluation a un aspect graduel et que, pour la réussir, l'élève a besoin de

soutien de la part de son enseignant.

En plus de l'importance de l'entraînement à s'autoévaluer, les élèves ont également besoin de connaître les attentes de leurs enseignants et les critères d'évaluation. Selon Sadler (1989) et Stefani (1998), les critères d'évaluation doivent être partagés entre les élèves et leurs enseignants afin que les élèves puissent connaître les objectifs de l'apprentissage et les niveaux à atteindre. Dans une étude avec des élèves du niveau secondaire, Andrade et Boulay (2003) ont conclu que la connaissance des critères d'évaluation par les élèves les a aidés à développer une meilleure compréhension des attentes des enseignants et des résultats de leurs évaluations. Dans une autre étude par Orsmond *et al.* (2000), 84% des élèves qui ont évalué leur progrès en relation avec des critères, préétablis par l'enseignant et les élèves, ont considéré l'autoévaluation bénéfique à leur apprentissage. Les résultats de cette étude ont aussi démontré que lorsque les enseignants et les élèves discutent à l'avance des critères d'évaluation, les élèves comprennent mieux la relation entre les différents critères.

Pour conclure, l'autoévaluation est possible avec les jeunes apprenants du primaire et du secondaire en s'assurant que les élèves ont l'entraînement nécessaire et que les critères et les objectifs d'évaluation sont clairs et prédéfinis en avance par les enseignants. Il faut également s'assurer que les activités d'AÉ sont adaptées aux niveaux langagiers des élèves.

2.2.3 L'autoévaluation en salle de classe

En milieu scolaire, les jeunes élèves du primaire et du secondaire ont une multitude d'activités d'AÉ à utiliser pour faire des réflexions sur leur travail et apprendre à évaluer leur niveau de compréhension, leurs efforts et leurs stratégies. Ces activités d'AÉ peuvent être préparées par les enseignants ou sont déjà disponibles dans le matériel didactique utilisé en classe. Dans la présente section, nous allons nous

consacrer à ces activités en essayant de décrire quelques aspects de la forme et du contenu.

2.2.3.1 La forme des activités d'autoévaluation

Les enseignants ont une multitude d'outils et de techniques d'AÉ à utiliser dans leurs classes. Les élèves peuvent s'autoréguler oralement (sans instrument) ou à l'écrit par le biais de techniques comme les grilles, les questionnaires, le portfolio, le journal de bord et autres. Il s'agit ici des principaux types de techniques d'AÉ utilisées en classe pour encourager les élèves à réfléchir sur leur apprentissage et à se fixer des objectifs.

a. Les techniques d'AÉ

Les enseignants ont une multitude d'outils et de techniques d'AÉ à utiliser dans leurs classes. Les élèves peuvent s'autoréguler oralement (sans instrument) ou à l'écrit à travers des techniques comme les grilles, les questionnaires, le portfolio, le journal de bord et autres. Il s'agit ici des principaux types de techniques d'AÉ utilisées en classe pour encourager les élèves à réfléchir sur leur apprentissage et à se fixer des objectifs.

- Le portfolio

Le portfolio ou ce que l'on appelle aussi le dossier d'apprentissage, le dossier d'évaluation ou le dossier progressif est « un recueil ou une collection continue des travaux d'un élève montrant ses réalisations et son évolution » (Durand et Chouinard, 2006, p. 211). Ces travaux peuvent être en cours d'élaboration ou terminés et sélectionnés en fonction des compétences développées dans le cycle. Certains auteurs voient, avant tout, le portfolio comme un recueil des accomplissements des élèves (Kubiszyn et Borich, 2000), tandis que d'autres considèrent qu'il doit avant tout faire

état des améliorations et du cheminement des élèves à différents stades de l'apprentissage (Derycke, 2000). En général, le portfolio a pour but de témoigner des progrès de l'élève et de le faire participer à sa propre évaluation en réfléchissant sur ses apprentissages et en ayant un regard critique sur ses réalisations.

La manière dont le portfolio est utilisée, son format et son contenu peuvent varier selon les enseignants, car il peut inclure des essais, des textes, des dessins, des réflexions et des commentaires (Popham, 1995). Les partisans de l'évaluation par le portfolio affirment qu'il « permet d'intégrer l'évaluation à l'apprentissage, encourage la réflexion, aide les apprenants à prendre la responsabilité dans leur propre apprentissage, permet aux apprenants de voir les problèmes dans leur apprentissage et leur permet de prendre des risques » (Ekbatani, 2000, p. 6-7). De plus, Song et August (2002) considèrent qu'un portfolio d'évaluation bien structuré est un meilleur outil pour identifier les meilleurs apprenants de langues secondes que les tests traditionnels.

- Les questionnaires

Les questionnaires sont un autre moyen utilisé par l'élève pour s'autoévaluer en se posant des questions en relation avec ses lectures, ses écrits et toutes les autres activités d'apprentissage. Hansen (1998, p. 39) propose une série de questions pour s'autoévaluer : « Qu'est ce que je sais faire ? Quelle est la dernière chose que j'ai apprise ? Qu'est ce que je veux apprendre après ? Qu'est ce que je peux faire pour atteindre mes objectifs ? Qu'est ce que je vais utiliser pour la documentation ? ». Toutes ces questions, d'après elle, répondent à deux questions principales : Qui suis-je ? Et qu'est ce que je veux devenir ?

Les questionnaires comme technique d'autoévaluation aident l'élève à établir ses objectifs tout en sachant où il se situe par rapport à eux. Par exemple, si l'élève se pose la question « Qu'est ce que je sais faire en lecture ? », il va pouvoir définir où il se

trouve par rapport aux compétences désirées en lecture et va pouvoir alors établir ses objectifs.

- Les journaux de bord

Les journaux de bord représentent une autre technique d'AÉ qui permet aux élèves d'écrire ce qu'ils pensent sur les différents concepts appris, sur les incidents critiques liés à leur apprentissage, ou sur les interactions entre eux et leurs enseignants dans une période de temps. Cette technique d'AÉ a été proposée entre autres par Oscarsson (1984) et Dickinson (1987). Les élèves sont encouragés à écrire sur ce qu'ils ont appris, le niveau de maîtrise qu'ils pensent avoir atteint et ce qu'ils planifient faire à l'avenir. Selon Genesee et Upshur (1997), les journaux de bord aident les élèves à juger leurs compétences et leurs stratégies en écrit ainsi que leurs attitudes vis-à-vis des activités de la classe. Les élèves ont aussi la possibilité de parler de leurs intérêts et de leurs objectifs.

Parmi les études qui se sont intéressées aux journaux de bord comme technique d'AÉ, il y a celle de Wilaksana et Pornapit (2004), qui ont trouvé que cette technique demeurait une des plus importantes à utiliser par les élèves en autoévaluation, car elle leur permettait d'écrire leurs réflexions sur leur apprentissage. Toutefois, leur étude a révélé que cette technique peut avoir des restrictions qui sont liées aux questions guidées proposées par les enseignants qui ne permettaient pas toujours aux élèves de réfléchir profondément sur leur processus d'apprentissage et pouvaient parfois empêcher le développement du sens critique de la part des élèves. Toujours selon les auteurs de cette recherche, un autre élément qui peut être un handicap face à la pratique de cette technique d'AÉ, est le manque de feedback de la part des enseignants face au contenu des journaux de bord, ce qui peut réduire les bienfaits de l'autoévaluation par cette technique.

- Les grilles d'autoévaluation

Il s'agit d'instruments incluant une liste de critères avec des descriptions de niveaux (Andrade 2000) élaborés par l'enseignant ou les auteurs de manuels scolaires que les élèves vont placer dans leur dossier d'apprentissage ou dans le portfolio afin de les remplir avec des commentaires ou des réponses à des questions qui portent sur l'AÉ. Les critères d'AÉ que contiennent les grilles peuvent être sous forme de phrases affirmatives, de questions ou autres. Dans le cas des phrases affirmatives, il s'agit généralement de « can do statements » qui représentent selon Blue (1994), les meilleurs outils d'AÉ, car il est facile pour les élèves de les comprendre, contrairement aux expressions plus abstraites qui peuvent représenter un défi pour les jeunes élèves. Il existe aussi des grilles contenant des questions comme critères d'évaluation accompagnées de descripteurs de niveaux ou de choix de réponses.

Mentionnons que les grilles d'autoévaluation peuvent porter sur le travail individuel de l'apprenant (par exemple autoévaluation dans le cadre d'une production écrite et autoévaluation dans le cadre d'une production orale) comme elles peuvent viser l'autoévaluation d'un travail de groupe ou l'autoévaluation des attitudes (Oskarsson, 1980). Dans le cadre d'une autoévaluation globale, Oscarsson (1980, p. 37-45) suggère quelques types de grilles :

- *Partial skill description + self-rating scale* : dans cette grille d'AÉ, les apprenants décrivent une compétence à l'aide de deux descriptions extrêmes.
- *Situation outline + partial skill description + self-rating scale* : celle-ci diffère de la précédente parce que l'autoévaluation est basée sur une situation ou une activité précise.
- *Expanded skill description + self-rating scale* : cette forme d'AÉ globale est plus détaillée et contient des descripteurs pour les différents niveaux de compétence.

- *Situation outline + task specification* : dans ce contexte, l'apprenant doit répondre oui ou non s'il peut accomplir des tâches par rapport à une situation.

Toutes ces grilles contiennent des compétences avec des descripteurs et l'élève choisit le descripteur qui correspond le plus à son niveau langagier.

Dans cette sous section, nous avons abordé les différentes techniques d'AÉ utilisées en classe par l'élève pour réguler son apprentissage comme les questionnaires, le portfolio, les journaux et les questionnaires. Dans le domaine des langues secondes, ces techniques peuvent être administrées aux élèves dans leur langue seconde ou dans leur langue première ou d'usage. Le choix de la langue peut affecter la compréhension de l'élève.

b. La langue utilisée dans les techniques d'AÉ

Parmi les facteurs qui peuvent influencer la validité de l'autoévaluation en enseignement des langues secondes, il y a le facteur de la langue utilisée dans ces techniques d'AÉ (Blanche et Merino, 1989). Autrement dit, les résultats des autoévaluations en langues secondes peuvent varier dépendamment de la langue utilisée, L1 ou L2, ou le niveau de la complexité de la langue au niveau de la structure et du vocabulaire. Plus les élèves sont avancés dans la langue seconde, plus leurs autoévaluations sont justes et valides (Blanche et Merino 1989). C'est pour cela qu'il y a ceux qui préconisent l'utilisation de la L1 à la place de la L2 des élèves afin de faciliter l'exercice d'AÉ et éviter que l'élève soit confronté à la complexité de la structure ou le manque de familiarité avec le vocabulaire de la langue seconde.

Quelques études ont été faites en relation avec ce facteur de la langue en autoévaluation et nous pouvons distinguer deux points de vue différents. Par exemple,

Oscarsson (1997) précise que les évaluations faites par les élèves sont plus précises lorsqu'elles sont administrées dans leur langue première. Pour leur part, Roever et Powers (2005), dans une étude avec des apprenants adultes, ont démontré qu'il y avait peu de différence entre les questionnaires administrés en L1 ou en L2 en ajoutant que cela peut être différent pour les jeunes apprenants. Dans cette étude, 115 participants volontaires de quatre pays différents (Allemagne, Mexique, Corée et Taiwan) ont fait des autoévaluations dans leur langue première et dans leur langue seconde qui est l'anglais. Les résultats de cette étude suggèrent que l'utilisation d'un questionnaire d'AÉ en anglais plutôt que dans la langue première des élèves peut avoir peu ou aucun effet sur les réponses d'une population similaire à celle des examinateurs du TOEFL (Test of English as a Foreign Language). Ceci dit, la langue utilisée dans les techniques d'AÉ est un élément important auquel il faut faire attention lors de l'élaboration des activités d'AÉ. Le niveau langagier des élèves doit être pris en considération afin de permettre aux apprenants de langues secondes de profiter pleinement des bienfaits de l'AÉ.

Par ailleurs, Peden et Carroll (2008) ont comparé la langue utilisée dans des activités d'AÉ avec celle utilisée dans des évaluations traditionnelles et ils ont conclu qu'elle comportait plusieurs différences : « self-assessment assignments elicit different ways of writing than those used in traditional assignments. The language is more personal, more explicitly cognitive, and, to some extent, more emotional » (p. 316). D'après les résultats de cette recherche, les élèves participant à cette étude, emploient une langue linguistiquement plus simple contenant des mots simples et familiers dans les exercices d'AÉ. De plus, la langue utilisée en AÉ se caractérise par une plus grande utilisation des pronoms personnels et du vocabulaire cognitif et émotionnel. Par exemple, des verbes comme « *think, know, could* » sont plus fréquents dans les exercices d'AÉ que dans les évaluations traditionnelles.

Pour conclure cette section consacrée à la forme des exercices d'AÉ, nous pouvons dire que les activités d'AÉ en classe de langues secondes peuvent être présentées aux élèves sous différentes formes comme les grilles, les questionnaires ou les journaux dépendamment des besoins et des objectifs d'évaluation. D'un autre côté, la langue utilisée dans ces techniques doit être adaptée au niveau des élèves pour qu'ils puissent avoir des réflexions sur leurs apprentissages et faire des jugements réalistes sur leur progrès et le chemin à parcourir.

2.2.3.2 Le contenu des activités d'autoévaluation

Dans ce volet, nous allons aborder l'aspect du contenu lié aux techniques d'AÉ utilisées en classe de langues secondes et ce, sur deux points majeurs : les types d'AÉ et les étapes du processus d'AÉ.

a. Les types d'AÉ

Au niveau du contenu, les exercices d'AÉ en classe de langues secondes peuvent être classés en deux catégories majeures qui sont l'autoévaluation globale et l'autoévaluation basée sur une tâche (Tudor, 1996). Dans l'autoévaluation globale, l'élève autoévalue ses compétences et ses travaux de façon générale sans faire de lien avec une activité particulière tandis que, l'autoévaluation basée sur une tâche est faite en relation avec une situation d'apprentissage où les élèves s'autoévaluent en relation avec une tâche précise.

Butler et Lee (2006) utilisent d'autres termes qui sont *off-task* pour désigner l'autoévaluation globale et *on-task* pour faire référence à l'autoévaluation basée sur une tâche (p. 508). Dans l'autoévaluation décrite comme *off-task* les apprenants autoévaluent leurs travaux de façon générale et décontextualisée, alors que dans le deuxième type d'autoévaluation *on-task*, les élèves autoévaluent leurs travaux en

relation avec des tâches spécifiques immédiatement après les avoir complétés. Cette étude, qui est faite avec 151 élèves du niveau primaire en classe d'anglais langue étrangère, conclut que les autoévaluations surnommées *on-task* sont plus précises et moins influencées par les attitudes et les traits personnels des apprenants que les autoévaluations nommées *off-task*. Pour arriver à cette conclusion, Butler et Lee (2006) ont comparé les résultats de ces deux types d'évaluation avec les résultats des évaluations effectuées par les enseignants et ont conclu que les résultats de celles basées sur une tâche étaient plus proches des résultats des évaluations des enseignants que les résultats des évaluations globales.

b. Les étapes du processus d'autoévaluation

Selon plusieurs chercheurs dans le domaine de l'évaluation, le processus d'AÉ se réalise en trois étapes majeures qui peuvent avoir différentes appellations. Par exemple, Goupil et Lusignan (1993) distinguent trois phases qui sont : la prise de mesure, le jugement et la décision. De son côté, Tan (2008) identifie trois étapes qui sont : le pré-jugement, le jugement et l'après-jugement. Ross (2006) utilise, pour sa part, les trois appellations suivantes : auto-observation, auto-jugement et auto-réactions. Parmi ces trois modèles d'appellations, nous avons choisi le modèle de Tan (2008), qui nous paraît le plus complet et qui est un des plus récents, que nous allons détailler dans ce qui suit.

- La première étape : le pré-jugement

Dans cette première étape, l'enseignant communique aux élèves ses attentes et les niveaux de compétences visés par le programme de formation. Il peut également partager avec eux les critères d'évaluation qui servent de repères aux élèves pour qu'ils s'évaluent eux-mêmes. Afin de réussir cette première étape, il est important que les critères d'évaluation soient clairs et précis (Scallon, 2000) et soigneusement déterminés

en fonction des exigences du programme de formation. Il est même possible que l'enseignant demande aux élèves d'énoncer eux-mêmes les critères d'évaluation qu'ils jugent utiles à la situation et puisse discuter avec eux de leur pertinence. Par ailleurs, dans cette première phase de l'AE, l'élève a recours à deux compétences qui sont l'observation et l'identification, « L'autoévaluation se produit lorsque l'élève évalue sa propre efficacité, le plus souvent à partir d'observations et de prises de notes de ses performances et de ses résultats. » (Zimmerman *et al.* 2000, p. 166)

- La deuxième étape : le jugement

L'élève seul juge ses travaux et ses modes d'apprentissage en se fondant sur les critères d'évaluation prédéterminés dans la phase précédente. Pour ce faire, il s'appuie sur les compétences visées et se sert des critères d'évaluation (Legendre, 2005). Pour produire un jugement, l'élève utilise ses connaissances et ses stratégies métacognitives : « En s'autoévaluant, l'élève est amené à expliciter ses représentations, à réfléchir sur ses stratégies, à confronter ses démarches à celles d'autres élèves, à intégrer des critères externes dans ses cadres de référence, à gérer activement les relations entre les différentes tâches à accomplir. » (Allal, 1999, p. 44). Afin d'effectuer un jugement, l'apprenant a besoin de faire des réflexions pour évaluer ses apprentissages, ses attitudes, ses forces et ses faiblesses.

- La troisième étape : l'après-jugement

Dans cette phase finale, l'apprenant planifie ses prochains apprentissages : ce qu'il faut maintenir et ce qu'il faut améliorer dans l'avenir. Il établit une sorte de bilan sur ce qui va l'aider à prendre des décisions lors des situations à venir. Pour y arriver, il constate l'état de sa progression, identifie ses points forts et ses faiblesses, examine les solutions pouvant améliorer ses productions et toutes les tâches se rapportant à son apprentissage (St-Pierre, 2004). Dans cette phase finale, l'enseignant a également un

rôle à jouer qui est de vérifier la validité des jugements des élèves et de donner un feedback aux élèves pour mieux les guider et clarifier les attentes et les objectifs des programmes de formation.

D'autres enseignants et chercheurs du collège Alverno, située à Milwaukee en Wisconsin aux États-Unis, ont utilisé l'autoévaluation dans leurs programmes de formation (Alverno College, 2001). Ils considèrent l'autoévaluation comme un processus graduel et complexe qui nécessite que les apprenants développent les quatre compétences suivantes :

- l'observation : l'élève observe son travail, sa performance et ses attitudes;
- l'interprétation ou l'analyse : il identifie les forces et les faiblesses de sa performance;
- le jugement : il établit le lien entre les critères et sa performance, ensuite il fait le lien entre les critères et son jugement, et finalement il ajuste ses stratégies et ses buts;
- la planification : l'apprenant identifie les stratégies d'apprentissage à maintenir et les aspects à développer.

Ces quatre compétences représentent les étapes importantes que doit satisfaire chaque activité d'AE qui peuvent se résumer en trois étapes majeures qui sont : le pré-jugement, le jugement et l'après-jugement.

Ce tour d'horizon sur les différents aspects de l'AE en classe de langues secondes nous a permis de définir ce concept et de présenter quelques études qui ont abordé sa validité, ses bienfaits, ses caractéristiques chez les jeunes apprenants et enfin ses techniques en classe. Comme nous nous intéressons à l'étude des techniques d'AE dans les manuels scolaires, nous avons inclus dans ce chapitre quelques caractéristiques des activités autoévaluatives au niveau de la forme et du contenu, ce qui va nous aider pour l'analyse des pratiques d'AE dans les manuels scolaires que nous allons analyser.

2.3 L'autoévaluation en enseignement de l'ALS au Québec

L'autoévaluation occupe une place importante dans tous les programmes de formation à l'école québécoise. Dans le programme d'ALS à l'instar des autres programmes, les élèves du secondaire ainsi que ceux du primaire sont vivement encouragés à s'autoévaluer en classe et à porter un regard critique sur leurs productions et sur leurs démarches. Nous commençons cette sous-section du chapitre par une description des programmes de l'ALS au primaire et au secondaire. Ensuite nous présentons l'ensemble des compétences disciplinaires et transversales liées à l'enseignement de l'ALS au Québec pour enfin parler de la place de l'AE dans ce programme.

2.3.1 Bref aperçu des programmes d'ALS au primaire et au secondaire

Le programme d'ALS fait partie du *Programme de formation de l'école Québécoise* qui aide les jeunes québécois à construire leur vision du monde en côtoyant de nouvelles cultures et en améliorant leur compréhension des collectivités anglophones. L'apprentissage de l'anglais leur permet également de communiquer avec les anglophones du Québec, du Canada et de partout au monde et d'avoir accès à la richesse de l'information et des divertissements offerts par les médias anglophones : magazines, radio, télévision, technologie de l'information et de la communication, etc.

Au primaire, l'enseignement de l'ALS a pour objectif premier d'initier les enfants à l'apprentissage d'une langue seconde. Les enfants commencent à apprendre cette langue dès la première année primaire alors qu'ils ne savent pas encore lire et écrire dans leur langue première. L'horaire généralement adopté dans ce programme est une heure par semaine pour tous les cycles : premier, deuxième et troisième. Toutefois, il y a des écoles qui consacrent plus d'heures à l'apprentissage de l'anglais en attribuant, par exemple, deux heures ou plus par semaine et cela surtout dans le troisième cycle.

Au niveau secondaire, deux programmes d'ALS sont offerts au premier cycle du secondaire : le programme de base (ALS) et le programme enrichi (ALSE). Dans les deux programmes, l'élève développe ses compétences en langue seconde pour mieux communiquer dans des situations adaptées à son âge et à ses besoins. Ainsi le but premier de l'enseignement de l'ALS au secondaire est la communication avec les autres en langue seconde. « À la fin du programme d'ALS du secondaire, les élèves pourront communiquer en anglais de façon à combler leurs besoins et pourront continuer à explorer leurs champs d'intérêt dans une société en constante évolution » (MELS, 2004, p.173).

En enseignement de l'ALS, les domaines d'apprentissage et d'évaluation s'inspirent de plusieurs domaines de formation et des compétences disciplinaires et transversales. Au secondaire comme au troisième cycle du primaire, le programme de formation en ALS retient trois compétences disciplinaires : interagir oralement en anglais, réinvestir sa compréhension des textes et écrire et produire des textes, et neuf compétences transversales regroupées en quatre ordres : intellectuel, méthodologique, personnel et social, et de la communication.

2.3.1.1 Les compétences disciplinaires

Les programmes d'ALS au niveau primaire et secondaire visent le développement des compétences jugées nécessaires pour un apprentissage réussi de la langue seconde par le jeune québécois. L'élève apprend afin de développer trois compétences disciplinaires majeures :

- Interagir oralement en anglais

Pour développer cette compétence, les élèves interagissent avec les autres en utilisant l'anglais pour apprendre la langue seconde en contexte de communication comme les jeux de rôles, les activités en équipe à deux, les résolutions de problèmes et les discussions. Au primaire, les élèves sont guidés par l'enseignant en leur donnant des

modèles de langage à utiliser pour communiquer dans des situations qui relèvent principalement de la vie de la classe. Au secondaire, les situations débordent le contexte de la vie de classes, car elles sont de plus en plus complexes et les élèves utilisent l'anglais pour parler de sujets liés à leurs besoins ainsi qu'à leur expérience hors de la classe.

- Comprendre des textes lus et entendus

Afin de développer cette compétence, les élèves explorent des textes authentiques qui sont des sources d'information et de divertissement et qui les mettent en contact avec la culture de la communauté anglophone. Au primaire, les élèves lisent et écoutent des textes courts et réinvestissent la compréhension qu'ils ont des textes en accomplissant des tâches guidées par l'enseignant ou en suivant des modèles explicites. Au secondaire, les élèves ont moins besoin du soutien de l'enseignant, car ils cherchent et choisissent eux-mêmes les textes à lire ou à écouter dans la littérature jeunesse ou les magazines, participent à la planification des tâches de réinvestissement et décident de la forme que prendra le réinvestissement de leur compréhension.

- Écrire des textes

La compétence écrire des textes en anglais donne la chance aux jeunes Québécois francophones étudiant l'anglais langue seconde de communiquer avec des correspondants de partout au monde et d'exprimer leurs idées à l'écrit. Cette compétence permet aux élèves de faire l'expérience de la langue écrite et de développer leur créativité et leur style individuel. Dans le programme d'ALS du primaire, cette compétence n'est introduite qu'en deuxième et troisième cycles ; les élèves sont guidés par l'enseignant et bénéficient de modèles explicites. Au secondaire, ils sont encouragés à personnaliser leurs démarches d'écriture et de production, et avec le temps, ils développent de l'assurance à exprimer leur créativité et ils finissent par avoir moins besoin de l'aide de l'enseignant et des modèles de textes à suivre.

2.3.1.2 Les compétences transversales

Les compétences transversales sont le point de convergence de toutes les disciplines et de toutes les activités scolaires et sont donc liées aux trois compétences disciplinaires du programme d'ALS.

Les compétences transversales ne sont pas un ajout au curriculum. Elles constituent plutôt un ensemble de repères permettant de mieux cerner des dimensions importantes de l'apprentissage qui ne doivent pas faire l'objet d'un travail en soi, en dehors de tout contenu de formation, mais être sollicitées et travaillées tant dans les domaines disciplinaires que dans les domaines généraux de formation. (MELS, 2004, p. 33).

Le programme de formation au primaire et au secondaire retient neuf compétences transversales regroupées en quatre ordres : intellectuel, méthodologique, personnel et social, et de la communication.

- Ordre intellectuel : exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice.
- Ordre méthodologique : se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication.
- Ordre personnel et social : actualiser son potentiel et coopérer.
- Ordre de la communication : communiquer de façon appropriée.

Ces compétences transversales représentent le point de convergence de toutes les disciplines du programme de formation à l'école québécoise et de toutes les activités scolaires. Le programme d'ALS est lié aux autres disciplines du programme de formation car il permet aux élèves « de construire des connaissances et d'élaborer des stratégies qui peuvent être réinvesties dans d'autres domaines d'études et d'intérêt, en classe ou ailleurs. » (MELS, 2004, p. 174).

2.3.2 La place de l'autoévaluation dans le programme d'ALS

Le programme de formation au primaire et au secondaire encourage les élèves à prendre en charge leurs apprentissages et à acquérir l'autonomie dans les ajustements à apporter pour devenir plus compétents. Cette participation des élèves à l'évaluation s'inscrit dans une perspective d'aide à l'apprentissage, car l'enseignant demeure responsable des jugements aux fins de reconnaissance des compétences. En enseignement de l'ALS, les élèves sont au centre de leurs apprentissages, car ils y participent activement en prenant part, par exemple, au choix des sujets des situations d'apprentissage et d'évaluation et à la planification de ce qui se déroule en classe.

Les élèves participent aussi activement à l'évaluation, qui est intégrée à l'apprentissage. Ils sont encouragés à réfléchir à leur acquisition de la langue et à leurs progrès à l'aide d'outils et de moyens d'évaluation variés comme l'entrevue, l'autoévaluation, la co-évaluation et le portfolio. Ils tiennent compte des observations et de la rétroaction fournie par l'enseignant et les élèves afin d'ajuster leurs méthodes d'apprentissage, leur façon de travailler et leur utilisation de la langue seconde, s'il y a lieu. (MELS, 2003, p. 176).

Cette citation démontre le rôle actif de l'élève dans son apprentissage et son évaluation en classe d'ALS. Parmi les moyens utilisés dans l'évaluation, il y a l'autoévaluation, qui demeure un moyen privilégié parce qu'elle encourage les élèves à développer leur réflexion et leur autonomie. Cette technique, d'après notre expérience comme enseignante d'ALS au primaire et au secondaire, est de plus en plus utilisée dans nos classes et les manuels scolaires récents approuvés par le MELS incluent un nombre assez intéressant de pratiques autoévaluatives.

Nous avons décrit les deux programmes d'ALS au primaire et au secondaire ainsi que les compétences disciplinaires et transversales qui s'y attachent. Cette sous-section représente une dernière étape avant de rappeler notre question principale de recherche à laquelle nous tenterons de répondre à travers la définition d'une méthodologie rigoureuse et notamment la conception d'une grille d'évaluation qui va nous aider à

recueillir nos données.

Notre question principale de recherche est : quelles sont les caractéristiques de la forme et du contenu des pratiques autoévaluatives dans le matériel didactique en enseignement de l'ALS approuvés par le MELS en 6^e année primaire et 1^{re} année secondaire.

CHAPITRE III

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Le présent chapitre traitera de nos choix méthodologiques, effectués en fonction de notre objectif, c'est-à-dire de décrire et d'analyser le contenu autoévaluatif dans les manuels d'ALS approuvés par le MELS à la sixième année primaire et la première année secondaire afin de vérifier s'ils respectent les conditions nécessaires à une évaluation valide telle que décrite dans le cadre théorique. Il y sera question du type de recherche, du corpus, de l'instrument de la cueillette des données (la grille d'évaluation et les étapes suivies pour la créer et la valider), ainsi que du type de traitement d'analyse des données que nous avons effectué. Nous terminerons ce chapitre en présentant les avantages et les limites de la méthode choisie.

3.1 Le type de recherche

La présente recherche est surtout exploratoire, vu que nous cherchons à mieux comprendre les caractéristiques des activités d'AÉ incluses dans le matériel didactique en enseignement de l'ALS édités au Québec. Nous avons choisi d'étudier quelques caractéristiques de la forme et du contenu de ces activités d'AÉ dans le but de vérifier le degré de leur adaptation au niveau langagier des élèves et leur conformité aux principes de base de l'autoévaluation comme décrits dans le cadre théorique dans les programmes de formation en enseignement de l'ALS au Québec. Afin d'atteindre nos objectifs, nous avons choisi une approche mixte : qualitative, puisque nous nous basons sur nos observations et l'analyse du contenu des livres, et quantitative, puisque nous décrivons de manière statistique quelques détails reliés aux pratiques autoévaluatives dans les manuels observés.

3.1.1 Une approche mixte : analyse qualitative et analyse quantitative

Nous avons opté dans cette recherche pour une approche mixte qui lie l'analyse qualitative et l'analyse quantitative. L'analyse qualitative porte sur des documents écrits. Deslauriers (1991) la définit ainsi : «Le terme recherche qualitative désigne ordinairement la recherche qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites » (p. 6). L'intérêt de ce type de recherche est précisé par Karsenti et Savoie-Zacj (2004) : « La recherche qualitative permettrait, entre autres, de recueillir des données décrivant des situations d'intérêt (liées à la question de recherche ou au problème de recherche) et de laisser les explications « émerger » de ces descriptions » (p. 116). Il est primordial de mentionner également qu'une recherche qualitative n'élimine pas pour autant l'utilisation de données quantitatives, ce à quoi nous aurons recours au cours de cette recherche : « des chiffres ne viennent qu'enrichir et soutenir les résultats de l'étude. » (*Ibid.*, p. 116). Parmi les méthodes d'analyse qualitative, nous avons choisi l'analyse de contenu qui nous est apparue comme la plus appropriée pour mener à bien notre recherche.

3.1.2 Analyse de contenu

Nous avons adopté l'analyse de contenu afin de décrire et analyser le contenu des activités d'AÉ dans les ensembles didactiques en enseignement de l'ALS au Québec. Ce type de recherche a été défini par L'Écuyer (1987) comme suit :

Une méthode visant à découvrir la signification du message étudié, que ce message soit un poème, un discours, un récit de vie, un article de journal, un écrit scientifique, un roman, un rapport verbal ou écrit relatif à une expérience intérieure, un film, une affiche, etc. [...] une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis. (p.50)

Ce type de recherche permet de découvrir la signification des messages contenus dans le matériel consulté. Ce contenu peut être « manifeste » ou « latent », d'après L'Écuyer (1987, p. 51). Tandis que le contenu manifeste désigne le matériel brut faisant l'objet de l'étude et porte directement et exclusivement sur ce qui a été dit ou écrit, ouvertement, par le répondant, le contenu latent renvoie aux éléments symboliques du matériel analysé et le chercheur postule que la signification réelle et profonde du matériel réside au-delà de ce qui est ouvertement exprimé (L'Écuyer, 1987).

Selon d'autres auteurs comme Mucchielli (1988) et Robert et Bouillaguet (1997), l'analyse de contenu est un ensemble de techniques d'analyses des textes (écrits ou oraux) utilisant des procédures systématiques et objectives de description permettant le traitement méthodique du contenu implicite et explicite des textes en vue d'en classer et d'en interpréter les éléments constitutifs.

Étant donné que l'analyse de contenu fait appel à l'interprétation d'un contenu explicite mais également d'un contenu implicite, les risques de dérapage dus à la subjectivité sont présents. C'est pourquoi la catégorisation et le codage doivent être faits de façon extrêmement rigoureuse et être régulièrement objectivés afin de réduire les biais et d'augmenter la fiabilité et la validité des données. Selon Van der Maren (1996) et Mucchielli (1988), deux types de biais sont à surveiller lors du traitement des données. Il s'agit des biais affectifs et des biais idéologiques, les premiers étant directement liés aux émotions et à la sensibilité du chercheur alors que les seconds sont en lien avec son idéologie et sa théorie.

Pour contrer ces biais, nous devons nous assurer de l'objectivité de notre compréhension du sens des unités recueillies et nous assurer de l'objectivité, de la clarté et de la pertinence des catégories élaborées et des résultats retenus. Ainsi, trois actions ont été prévues. D'abord, nous avons révisé nos catégories à maintes reprises et avons produit deux versions de grilles. Ces grilles ont été présentées à des codeurs lors des

deux mises à l'essai qui nous ont donné leurs conseils et suggestions pour améliorer notre grille et la légende qui l'accompagne. Enfin, nous avons eu recours aussi à la validation par la collecte des données.

3.2 Le choix du corpus

Pour effectuer notre recherche sur les pratiques d'AÉ en enseignement des langues secondes, nous avons choisi le matériel didactique en enseignement de l'ALS dans les deux années de passage entre le primaire et le secondaire (6^e primaire et 1^{re} secondaire). Ce matériel didactique est sous forme d'ensembles didactiques incluant les manuels scolaires, les cahiers d'activités et les guides de l'enseignant. Tous ces documents ont été publiés au Québec à partir de l'année 2000 et ont été approuvés par le MELS.

Lors de notre analyse, nous avons tenu compte de sept ensembles didactiques de différentes maisons d'éditions québécoises comme les éditions du Renouveau pédagogique, les éditions CEC, les éditions Grand Duc – HRW et Lidec Inc. Quatre ensembles didactiques du niveau secondaire et trois autres du niveau primaire ont été retenus parce qu'ils répondaient à nos deux critères de sélection, qui sont : publication récente après l'année 2000 et approbation par le MELS. Ce matériel didactique choisi représente ce qui est généralement utilisé dans les classes d'ALS au Québec d'après une enquête que nous avons effectuée, comme enseignante d'ALS, auprès de nos collègues dans différentes commissions scolaires de la région de Montréal et de Laval. Nous avons également envoyé un message à quelques conseillers pédagogiques en enseignement de l'ALS dans la région de Montréal et de Laval afin de nous confirmer si ces ensembles didactiques étaient utilisés dans les écoles de leur région et ils ont confirmé qu'effectivement la plupart des manuels que nous avons choisis représentent ce que les enseignants utilisent généralement dans leurs classes d'ALS.

3.3 Instrument de recherche

Nous avons choisi la grille d'évaluation comme instrument de collecte de données qui va nous permettre de décrire et analyser les pratiques autoévaluatives dans le matériel didactique choisi. Comme le soulignent Quivy et Campenhoudt (1995, p.164-165), la première opération d'une recherche est de « concevoir un instrument capable de produire toutes les informations adéquates et nécessaires afin de tester les hypothèses ». Cet instrument peut être un questionnaire, un guide d'interview ou une grille, l'essentiel c'est qu'il permette au chercheur d'avoir les informations dont il a besoin pour faire une recherche. Ainsi, nous avons deux objectifs : la création, puis la validation d'une grille d'évaluation qui allait nous permettre d'évaluer la composante autoévaluation dans les ensembles didactiques en enseignement de l'ALS.

Pour créer et valider notre instrument de recherche, nous avons suivi la procédure en trois opérations de Quivy et Campenhoudt (1995). La première opération consiste en la conception de l'instrument de mesure que nous nommerons tout au long de ce travail « création ». La deuxième opération repose sur le test de l'instrument de mesure, ce que nous nommerons dorénavant « validation par mise à l'essai ». Enfin, la collecte de données constitue la troisième opération, ce que nous présenterons comme « validation par la collecte de données ».

3.3.1 Conception d'un prototype de grille d'évaluation

La première étape méthodologique est la création de l'instrument d'évaluation qui est dans le cas de notre étude une grille d'évaluation. Afin d'atteindre ce premier objectif, nous nous sommes inspirée du guide de la création des grilles de Stufflebeam (2000) et des étapes de la démarche évaluative de Scriven (1980). La première étape pour élaborer une grille est de choisir les critères d'évaluation qui vont être à leurs tours regroupés dans des rubriques (Gérard et Roegiers, 2003).

Après avoir observé le matériel didactique choisi et effectué des lectures dans le domaine de l'AÉ, nous avons sélectionné une série de critères qui sont liés à nos objectifs de recherche et qui s'inspirent de notre cadre théorique. À travers les critères sélectionnés, nous cherchions à savoir si les activités d'AÉ dans le matériel didactique observé reflètent :

- l'adéquation au niveau langagier des jeunes apprenants;
- l'intégrité à l'ensemble du contenu de l'apprentissage;
- les types d'AÉ;
- les principes du programme de formation à l'école québécoise en ce qui a trait à l'autoévaluation des compétences disciplinaires et transversales en enseignement des langues secondes;
- les étapes du processus d'AÉ qui sont : le pré-jugement, le jugement et l'après-jugement.

Ensuite ces critères ont été regroupés en deux rubriques : les critères liés à la forme et les critères liés au contenu. Dans cette première phase de la création de la grille, nous avons établi les critères préliminaires à partir de nos objectifs et de notre cadre théorique. Dans l'étape suivante, nous avons redéfini nos critères à partir de la mise à l'essai qui a utilisé quelques manuels scolaires : nous avons enlevé les critères insignifiants, nous avons ajouté de nouveaux critères plus pertinents et nous avons changé l'appellation de quelques critères pour pouvoir nous y référer de façon plus précise.

3.3.2 Validation de la grille d'évaluation

Après avoir élaboré une version prototypique de l'instrument de recherche, il est important de soumettre celui-ci à des tests de fidélité et de validité, afin de le valider (Ouellet, 2007). Pour ce faire, nous avons procédé à une validation en deux temps : une validation par la mise à l'essai et une validation par la collecte de données.

3.3.2.1 Validation par la mise à l'essai

Au cours de cette opération, nous avons mis notre grille d'évaluation à l'essai en sollicitant l'aide de deux de nos collègues qu'on va surnommer les codeurs. Le codeur A est un enseignant d'ALS et étudiant au doctorat en linguistique et le deuxième est une enseignante d'ALS (une collègue de travail). Les deux codeurs sont familiers avec les manuels scolaires en enseignement de l'ALS, mais moins familier avec les techniques d'AE. La mise à l'essai s'est déroulée en deux temps.

- Mise à l'essai 1

La première mise à l'essai s'est effectuée uniquement auprès du codeur A. Nous avons commencé à lui expliquer l'ensemble de la grille d'évaluation et sa légende. Ensuite, nous lui avons remis la grille d'évaluation, la légende et une activité d'autoévaluation tirée d'un manuel de français langue seconde au secondaire. Il s'agissait de *Transmission*, un cahier d'apprentissage (Devey, 2007). Après l'observation de l'activité d'autoévaluation, le codeur A et l'expert (la chercheure) ont rempli séparément la grille d'évaluation en cochant les cases qui correspondaient aux informations tirées de l'exercice d'AE observé. Par la suite, nous avons comparé nos résultats pour vérifier si nous avons eu la même interprétation des éléments de la grille. Les résultats étaient presque identiques. Toutefois, nous avons constaté deux différences entre nos deux grilles d'évaluation complétées. Les deux différences étaient au niveau des techniques d'AE, car le codeur A avait déduit qu'il s'agit d'un questionnaire alors que l'expert avait conclu que la technique utilisée dans l'activité d'AE observée était une grille. La deuxième différence entre les deux grilles complétées était au niveau des composantes d'AE qui est l'observation et l'identification. Tandis que le codeur A a coché l'observation, l'expert a choisi l'identification.

À la fin du test, nous avons discuté avec le codeur A de ses difficultés à encoder à l'aide de la grille et avons partagé des suggestions pour l'améliorer. Nous avons alors incorporé les changements nécessaires au prototype de grille et résolu les problèmes que le codeur avait rencontrés. Nous avons surtout incorporé des changements à la légende qui accompagne la grille, car il y avait des termes qui n'étaient pas clairement définis d'après le codeur A. Par exemple, nous avons rajouté des informations pour distinguer davantage un questionnaire d'une grille et aussi pour différencier l'étape de l'observation de celle de l'identification.

D'une manière générale, cette première mise à l'essai nous a surtout conduite à l'ajustement de la grille d'évaluation et de sa légende tant au niveau de sa compréhension, de sa facilité d'utilisation et de sa faisabilité. À travers cette première mise à l'essai, nous avons constaté qu'un certain nombre de problèmes résiliaient à la fois dans les termes choisies et dans les définitions qui les accompagnaient dans la légende.

- Mise à l'essai 2

Dans un second temps et selon les mêmes étapes méthodologiques que précédemment, nous avons répété l'opération de test avec le codeur B, cette fois-ci en lui présentant la version revue de la grille et sa légende. Lors de ce second test, le codeur B n'a rencontré aucun obstacle majeur à coder à l'aide de la grille. Ses remarques et ses questions nous ont cependant incitée à ajouter des directives plus précises à la légende des catégories.

Cette fois-ci, nous avons remis la deuxième version de la grille au codeur B, une enseignante d'anglais langue seconde au primaire ayant le français comme langue première, ainsi qu'une nouvelle activité d'AE tirée d'un cahier d'apprentissage de français langue seconde. Il s'agit de *Sur le Français* par Gariépy et St-Hilaire (2007).

Encore une fois, nous avons complété chacun de notre côté la grille d'évaluation avec les informations recueillies de l'activité d'AÉ en question. Après, nous avons comparé nos résultats qui étaient cette fois-ci complètement identiques. Cette mise à l'essai nous a semblé concluante du fait que nous avons résolu les problèmes mentionnés lors de la première mise à l'essai.

- Accord inter juge

À la suite des tests, nous avons rencontré les deux codeurs afin de procéder à un accord inter juge. La formule utilisée pour l'accord inter juge a été celle de Miles et Huberman (2003), soit le nombre d'accords divisé par le nombre de désaccords. Nous avons réussi à avoir un accord inter juge de 96% pour l'ensemble des grilles que nous avons complétées sur les activités observées.

Après avoir testé l'instrument d'évaluation par les deux codeurs et établi un accord inter juge, nous avons pu procéder à une première validation de la grille. Dans une seconde étape, nous avons procédé à une validation par la collecte des données, c'est-à-dire que nous avons recueilli les données par observation directe du matériel didactique.

3.3.2.2 Validation par la collecte de données

La validation par la collecte de données se caractérise par le travail de l'expert dans le recueil de données dans le matériel didactique observé, soit dans une dizaine d'ouvrages d'enseignement de l'ALS incluant les manuels scolaires, les cahiers d'activités et les guides de l'enseignant. En plus du travail de l'expert, une autre enseignante d'ALS a recueilli les données dans deux ensembles didactiques : un du niveau primaire et un autre du niveau secondaire.

Pour commencer cette opération de validation, nous avons recueilli nos données au moyen de l'observation directe des ensembles didactiques. D'après Quivy et Campenhoudt (1995), « On procédera par observation directe lorsque l'information recherchée est directement disponible » (p.177). Nous avons d'abord procédé à l'identification de toutes les activités d'AÉ dans les ouvrages didactiques, ensuite nous avons coché les cases qui correspondaient à l'information qui se trouvait dans les techniques d'AÉ. Ensuite, nous avons rempli notre grille d'évaluation avec les informations disponibles dans le matériel didactique. Cette étape nous a permis de finaliser notre grille d'évaluation et la légende qui l'accompagne. Les conseils des codeurs ainsi que les grilles complétées par une collègue, nous ont poussée à apporter d'autres changements d'ordre visuel et pratique. Par exemple, nous avons rajouté une autre catégorie à la grille au niveau de la forme qui distingue les types des techniques d'AÉ pour déterminer s'il s'agit d'une autoévaluation individuelle, par les pairs ou par le groupe.

Lors de cette étape finale de la validation, nous avons finalisé notre grille d'évaluation et la légende qui l'accompagne. Cette étape nous a permis de préciser clairement les différentes sections et les diverses catégories de la grille d'évaluation. Dans la section suivante, et avant de procéder à la saisie de données finales, nous présentons, en les définissant, les différentes macro-catégories et catégories retenues dans la grille.

3.3.3 Catégories de la version finale de la grille

Voici explicitées, par ordre d'agencement dans la grille, les diverses catégories retenues au final. Nous détaillons ici en quoi le choix de chaque catégorie s'inscrit dans la démarche spécifique de notre recherche et répond à nos questions de recherche; ce faisant, nous tentons de faire des liens avec les principes et la littérature évoqués dans le cadre théorique (*voir* chap. II). La présente section fait écho à la légende qui

accompagne la grille d'observation dans le cadre du protocole d'utilisation de celle-ci (voir app. A).

3.3.3.1 Critères d'analyse de la forme

Notre analyse de la forme a abordé le texte et les images (illustrations, photographies, etc.) qui sont présents dans les ensembles pédagogiques observés. Cette analyse nous a permis d'avoir des données sur les points suivants:

- Les techniques d'AÉ : les ensembles pédagogiques proposent différentes techniques d'AÉ comme les grilles, les questionnaires, le portfolio, le journal de bord et autres (voir section 2.2.3.1 pour les définitions de ces techniques). À cet égard, il est important de signaler qu'il peut y avoir une confusion entre les grilles et les questionnaires d'AÉ, car il y a des grilles qui peuvent aussi contenir des questions. Nous considérons comme des grilles toutes les activités incluant des descripteurs que ce soit avec des phrases affirmatives ou des questions. Les grilles incluent souvent des échelles à différents niveaux pour les choix de réponses et sont souvent présentées sous forme de tableaux. Pour ce qui est des questionnaires, ils contiennent plutôt des questions ouvertes.
- La nature de la langue utilisée : les activités d'AÉ dans le matériel didactique peuvent se caractériser par une langue simple ou complexe. Dans cette perspective, nous avons identifié dans chaque exercice d'AÉ la nature de la langue utilisée : langue première (français) ou langue seconde des élèves (anglais). Ensuite, nous avons observé le niveau de la complexité de la langue grâce à deux facteurs : le vocabulaire connu ou pas de la part de l'élève (estimation par rapport au niveau du vocabulaire utilisé dans le reste du manuel), et la structure de la langue.
Dans la structure de la langue, nous avons mesuré la longueur des phrases.

(Courtes, moyennes ou longues). Nous considérons une langue simple celle qui contient des phrases courtes (maximum de 9 mots) et des phrases moyennes (entre 9 et 16 mots. (Voir la légende à l'appendice E pour plus de détails). Les phrases longues contiennent des phrases de plus de 16 mots.

- L'intégration des activités d'AE à l'ensemble des activités d'apprentissage : la place des activités d'AE dans les unités thématiques que contiennent les manuels scolaires détermine à quel point ces activités sont intégrées à l'ensemble des activités d'apprentissage. Lorsque les exercices d'AE comme les grilles et les questionnaires sont distribués tout au long de l'unité thématique, cela indique que l'autoévaluation est pratiquée comme une composante de l'apprentissage qui est présente dans tous les moments d'apprentissage et d'évaluation. Par contre, si les exercices d'AE sont placés seulement à la fin des unités, cela indique que l'autoévaluation est un exercice détaché du contenu d'apprentissage. Dans cette perspective, nous avons observé l'emplacement des activités d'AE pour savoir si elles sont au début, au milieu ou à la fin des unités thématiques des manuels scolaires.

3.3.3.2 Critères d'analyse du contenu

- Les types d'AE (globale ou centrée sur une tâche) il est important de différencier les activités d'AE où l'élève juge l'ensemble de ses compétences et ses attitudes (AE globale) et lorsqu'il évalue une seule compétence en relation avec une activité d'apprentissage comme l'écriture d'un texte, la compréhension d'un texte ou la présentation d'un projet (AE centrée sur une tâche) (voir section 2.2.3.2).
- Les compétences autoévaluées : Dans les programmes axés sur le développement des compétences, il est important que l'élève utilise

l'autoévaluation pour juger ses compétences. Ces compétences peuvent être disciplinaires (voir section 2.3.1.1) ou transversales (voir section 2.3.1.2). Dans les activités d'AÉ observées, il est possible que l'élève juge plus d'une compétence disciplinaire et transversale dans la même activité.

- Les composantes du processus d'AÉ : Dans chaque exercice d'AÉ, l'élève peut passer par un maximum de trois phases pour autoévaluer un aspect de son apprentissage. Ces phases sont les suivantes : le pré-jugement, le jugement et l'après-jugement (voir section 2.2.3.2). Ici, nous voulions savoir si les exercices d'AÉ, qui se trouvaient dans le matériel didactique choisi, respectaient ces trois phases ou pas. Chacune de ces phases comporte ses propres composants. Dans le pré-jugement, il y a l'observation et l'identification. Lors du jugement, l'élève peut évaluer son apprentissage, ses attitudes, ses forces et ses faiblesses. Enfin, dans l'après-jugement, on retrouve la planification et la décision.

Après avoir établi les rapports entre les critères de notre grille d'évaluation et leurs fondements théoriques dans les écrits et dans notre cadre théorique, dans un souci de cohérence du présent travail, il convient à présent de passer à la saisie des données, dans une seconde phase de cette étude. La section suivante détaille brièvement la saisie et le chapitre V rendra compte des résultats.

3.4 Description et interprétation des résultats

Nous avons observé tous les ensembles didactiques et repéré toutes les activités d'AÉ qu'ils incluent, que ce soit des grilles, des questionnaires, des pauses de portfolio ou des textes appartenant au journal de bord. Ensuite, nous avons examiné en détail tous ces exercices d'autorégulation et avons retiré des données que nous avons reportées dans notre grille d'évaluation. Nous nous sommes également servie des préfaces des

guides de l'enseignant dans chaque ensemble didactique pour avoir une idée de l'approche évaluative de chaque ensemble didactique.

Ensuite, nous sommes passée à l'étape descriptive qui comporte deux éléments : une description basée sur l'analyse quantitative des résultats et une autre basée sur leur analyse qualitative (L'Écuyer, p. 61). Les données recueillies dans notre grille ont été rassemblées et transposées sous forme de tableaux. Quant à la description des données qualitatives, elle représente le compte rendu global de notre analyse.

Dans une deuxième étape, nous sommes passée à la phase de l'interprétation des résultats qui, en analyse de contenu, passe par l'inférence : « Le propre de l'analyse de contenu est l'inférence », affirme Bardin (1986, p. 116). Voici comment elle décrit ce processus :

Si la *description* (l'énumération, résumée après traitement, des caractéristiques du texte) est la première étape, nécessaire, et si *l'interprétation* (la signification accordée à ces caractéristiques) est la phase ultime, l'inférence est la procédure intermédiaire qui permet le passage, explicite et contrôlé, de l'une à l'autre. (*Ibid.*, p. 39)

Les possibilités d'inférences (ou déductions logiques) s'articulent entre la surface des textes (éléments caractéristiques décrits et analysés) et les facteurs ayant déterminé ces éléments caractéristiques (*Ibid.*, p. 41). Ainsi, nous avons fait appel aux notions de contenus explicites et implicites pour nous faire une image complète des pratiques d'AÉ dans le matériel didactique en enseignement de l'ALS.

3.5 Avantages et limites de notre choix méthodologique

Compte tenu des premiers résultats obtenus par notre collecte de données, nous pouvons affirmer que notre grille d'évaluation permet d'identifier quelques caractéristiques de la forme et du contenu des activités d'AÉ dans le matériel didactique en enseignement de l'ALS telles que présentées dans notre cadre théorique. Toutefois, il faut considérer des limites à ce genre de recherche, car les grilles d'évaluation ne sont

pas exhaustives et peuvent toujours s'ajuster au fil des lectures théoriques et des collectes de données.

D'un autre côté, l'analyse de contenu que nous avons choisie dans cette recherche est utile pour faire ressortir les différentes caractéristiques d'un document et de mieux en faire apparaître sa signification. Elle est également utile «pour distinguer les dimensions des réalités nouvelles ou problématiques ou d'évaluer l'évolution du discours dans un groupe» (Mayer et Deslauriers, 2000, p. 170), ce qui correspond certainement aux visées de notre recherche. Cependant, comme toute autre méthode, elle comporte aussi des limites. D'abord, « l'analyse de contenu ne permettra jamais de restituer toutes les significations possibles d'un matériel» (*Ibid.*, p. 168). La validité de l'analyse de contenu tient surtout à la pertinence de ces dernières. Les questions de la fiabilité et de la validité de ce type d'approche sont reliées aux forces et faiblesses du jugement humain (Kelly, 1984). La fiabilité réfère entre autres à la constance du jugement du chercheur à travers le temps. Quant à la validité des résultats, elle découle de la vigilance du chercheur à «contrôler» la subjectivité pouvant intervenir durant l'interprétation des résultats.

L'analyse de contenu porte en elle-même une certaine part de subjectivité au niveau du développement des mesures choisies et au niveau des inférences qu'elle tire des communications ; dans les deux cas, le chercheur ne peut pas se baser sur l'évidence et doit exercer une certaine dose de jugement. (Kelly, 1984, p. 313-314)

Après avoir expliqué nos choix méthodologiques dans les pages précédentes, nous allons présenter, dans le chapitre suivant, la description de nos résultats.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Nous avons, dans le premier chapitre, présenté la problématique et les deux objectifs de notre travail qui sont en premier lieu la création et la validation d'une grille d'évaluation permettant d'évaluer les pratiques d'AÉ et ensuite l'évaluation du matériel didactique approuvé par le MELS en enseignement de l'ALS en ce qui a attiré à l'autoévaluation. Pour atteindre nos objectifs, nous avons mis en place un cadre théorique en trois parties et une méthode présentée dans le troisième chapitre qui explique les étapes de la création et de la validation de la grille d'évaluation ainsi que les étapes suivies lors de la collecte des données. Dans le présent chapitre, nous présentons les résultats totaux de chaque ensemble étudié. D'abord, nous présentons une synthèse des résultats globaux des techniques d'AÉ utilisées dans les ensembles pédagogiques examinés. Ensuite, une description des caractéristiques de la forme et du contenu des activités d'AÉ dans chaque ensemble pédagogique sera présentée.

4.1 Résultats

En préambule à ce chapitre, il est important de rappeler que notre recherche est de nature mixte : quantitative et qualitative car nous avons pu recueillir des données de nature qualitative et quantitative. Avant de procéder à la description de ces résultats, il est important de rappeler ce que nous voulons dire par « activités d'AÉ ». Il s'agit dans le cadre de notre mémoire de tous les exercices qui permettent à l'élève de porter un jugement sur lui-même, son travail, ses attitudes, ses forces, ses faiblesses, etc. Ces exercices sont généralement présentés dans le matériel didactique sous forme de grilles, de questionnaires, de projets, de pauses de portfolio ou de textes appartenant au journal de bord.

Dans la section synthèse qui suit, nous présentons deux tableaux qui indiquent la distribution des activités d'AÉ dans le matériel didactique observé. Ensuite, nous

exposons les résultats globaux de chaque ensemble pédagogique analysé en nous basant sur les données recueillies d'après notre lecture des ensembles didactiques à l'aide de notre grille d'évaluation. Pour chaque ensemble pédagogique, nous présentons une description des caractéristiques de la forme et du contenu des activités d'AÉ qui y figurent. La description sera divisée en deux parties : les ensembles pédagogiques du secondaire et ceux du primaire.

4.1.1 Synthèse

Le tableau 4.1 fait la synthèse du nombre d'activités d'AÉ observées dans chaque ensemble didactique en précisant leur distribution dans le manuel de l'élève, le guide de l'enseignant et le cahier d'activités.

Tableau 4.1
Nombre d'activités d'AÉ dans chaque élément de l'ensemble didactique.

Ensembles pédagogiques		Nombre total d'activités d'AÉ dans les ensembles pédagogiques (grilles, questionnaires, portfolio ou journal de bord)			
		Manuel de l'élève	Guide de l'enseignant	Cahier d'activités	Nombre total d'activités d'AÉ
Secondaire	<i>Centre Stage 1</i> (2006)	10	31	10	51
	<i>High 5 (1)</i> (2006)	0	0	40	40
	<i>Inter Active 1</i> (2006)	1	24	0	25
	<i>Kick off 1</i> (2006)	10	5	0	15
Primaire	<i>Chatterbox B</i> (2003)	34	19	66	119
	<i>New Keys to English B</i> (2003)	0	12	9	21
	<i>New Twist to English B</i> (2003)	4	8	9	21

D'après ce tableau, tous les ensembles didactiques du primaire et du secondaire approuvés par le MELS contiennent des activités d'AÉ distribuées entre le manuel de l'élève, le guide de l'enseignant et le cahier d'activités. D'après les données de ce tableau, nous remarquons que ce sont généralement les cahiers d'activités et le guide de l'enseignant (cinq cas sur sept) qui contiennent le plus de pratiques autoévaluatives, et le manuel de l'élève (sauf pour un cas) qui en contient le moins. Nous constatons également que le nombre et la distribution des activités d'AÉ dans le matériel didactique varie d'un ensemble didactique à un autre.

Tableau 4.2
Nombre total d'activités pour chaque technique d'AÉ

Ensembles pédagogiques		Nombre total d'activités d'AÉ pour chaque technique				
		Grilles	Portfolio	Questionnaires	Journal de bord	Total
Secondaire	<i>Centre Stage 1</i> (2006)	41	1	0	1	43
	<i>High 5 (1)</i> (2006)	32	0	8	0	40
	<i>Inter Active 1</i> (2006)	12	1	12	0	25
	<i>Kick off 1</i> (2006)	5	1	9	0	15
Primaire	<i>Chatterbox B</i> (2003)	119	0	0	0	119
	<i>New Keys to English B</i> (2003)	21	0	0	0	21
	<i>New Twist to English B</i> (2003)	16	1	5	0	21

Le tableau 4.2 indique le nombre d'exercices d'AÉ pour chaque technique, que ce soit les grilles, les questionnaires, le portfolio ou le journal de bord. Ce tableau démontre que les grilles sont la technique d'AÉ la plus utilisée dans le matériel didactique choisi et que le journal de bord est la technique la moins utilisée (seulement un ensemble didactique du niveau secondaire l'utilise). Après ces deux tableaux de synthèse, nous présentons une description détaillée de chaque ensemble didactique.

4.1.2 Description des ensembles didactiques

Nous présentons ici une description des activités d'AÉ dans chaque ensemble didactique en prenant en considération les trois éléments de chaque ensemble didactique qui sont : le manuel de l'élève, le guide de l'enseignant et le cahier d'activités. Notre description prend en considération quelques aspects de la forme et du contenu. Au niveau de la forme, les données recueillies nous ont éclairée sur les techniques d'AÉ utilisées, les caractéristiques de la langue utilisée dans ces techniques, l'emplacement des exercices d'AÉ dans les unités thématiques et enfin leur attrait. Pour le contenu, la grille d'évaluation que nous avons conçue nous a permis de savoir quelles sont les compétences disciplinaires et transversales autoévaluées dans ces activités et si les trois étapes du processus d'AÉ (le pré-jugement, le jugement et l'après-jugement) sont présentes dans ces activités. Nous commençons avec les ensembles didactiques du secondaire suivis de ceux du primaire. L'appendice C inclut les données brutes recueillies à l'aide de la grille d'évaluation.

4.1.2.1 Les ensembles pédagogiques au niveau secondaire

Au secondaire, nous avons observé quatre ensembles didactiques approuvés par le MELs: *Centre stage* (2006), *High 5* (2004), *Inter Active* (2005) et *Kick-off* (2005). Ils sont tous utilisés en enseignement de l'ALS en première année du premier cycle du secondaire et édités au Québec.

- *Centre stage 1*
Baxter, G. et Munro Jones, J. (2006).
Éditions du Renouveau Pédagogique.

Il s'agit de *Centre stage 1* pour la première année du premier cycle du secondaire. Il a été approuvé par le MELs le 22 janvier 2007 (MELs, 2010, p. 1). Il contient 51

activités d'AÉ distribuées entre le manuel de l'élève, le guide de l'enseignant et le cahier d'activités. Les techniques d'AÉ utilisées sont : le portfolio, le journal de bord et les grilles. Le manuel de l'élève inclut le portfolio et le journal de bord, tandis que le guide de l'enseignant et le cahier d'activités contiennent principalement des grilles. Nous procédons à la description de chaque technique d'AÉ au niveau de la forme et du contenu.

Les grilles

Nous avons repéré 41 grilles d'AÉ (10 dans le cahier d'activités et 31 dans le guide de l'enseignant). Les grilles, qui se trouvent dans le guide de l'enseignant et le cahier d'activités, sont généralement similaires au niveau de la forme et du contenu. Au niveau de la forme, l'élève peut s'autoévaluer seul, en pairs ou en groupe. La langue utilisée dans ces grilles est la L2 de l'élève (l'anglais), et elle est sous forme de phrases déclaratives à compléter avec des choix de réponses. L'élève s'autoévalue en choisissant la réponse qui correspond le plus à sa situation. Par exemple:

- *I wrote my ideas in my journal:* *Yes* *No*
- *I found the text:* *Very interesting* *Interesting* *Not very interesting*
- *As a team, we spoke English:* *All of the time* *Some of the time* *Never*

Ces exemples sont retirés du cahier d'activités et reflètent la nature du vocabulaire utilisé dans ces grilles, qui est généralement simple et connu par l'élève. Les phrases déclaratives sont généralement courtes et répétées dans plusieurs grilles d'AÉ, ce qui facilite leur compréhension par l'élève. Un autre élément qui peut faciliter la compréhension de ces grilles est l'utilisation des aides visuelles, comme les images, qui peuvent aider l'élève à faire des liens avec les activités d'apprentissage. Par exemple, une image peut représenter une activité d'écriture indiquant à l'élève qu'il est entrain de juger son expression écrite et pas une autre activité.

Pour ce qui est du contenu, les grilles d'AÉ, dans *Centre Stage*, peuvent être classées en

deux catégories : basées sur une tâche ou globales. Celles qui sont basées sur une tâche permettent à l'élève, par exemple, de juger son apprentissage par rapport à une activité précise qui appartient à une des compétences disciplinaires du programme d'ALS. Il existe des grilles basées sur une tâche pour l'AÉ de l'interaction orale appelées *Speaking English*, d'autres pour l'AÉ de l'écriture appelées *Writing* et d'autres pour l'AÉ de la compréhension orale et écrite appelées *Reading and listening*.

Dans les grilles d'AÉ globale, l'élève porte des jugements sur son apprentissage et ses attitudes en relation avec l'ensemble des compétences disciplinaires du programme d'ALS au secondaire ou les compétences transversales du *Programme de formation de l'école Québécoise*. Dans la plupart des grilles, l'élève juge ses compétences disciplinaires ainsi que quelques compétences transversales. Les compétences transversales présentes sont celles d'ordre social et personnel comme dans les exemples suivants:

- *I can think about how the people felt* Yes No
- *I helped my team to make our slogan* Yes No

Le dernier aspect du contenu que nous avons observé est lié aux phases du processus d'AÉ. À cet égard, nous avons remarqué que toutes les grilles d'AÉ observées incluent seulement deux phases du processus d'AÉ qui sont le jugement et l'après-jugement. Ainsi la première phase du pré-jugement est absente. Dans la phase du jugement, l'élève autoévalue ses apprentissages, ses attitudes, ses forces et ses faiblesses et dans la phase d'après-jugement, il planifie pour ses apprentissages futurs en faisant la comparaison entre ce qu'il a acquis et ce qu'il doit encore acquérir. Voici des exemples:

- *I enjoyed listening to the stories.* Yes No (Phase du jugement: les attitudes)
- *Next time, I will make more efforts.* Yes No (Phase d'après-jugement: la planification)

Ceci dit, nous pouvons conclure que les grilles d'AÉ dans *Centre Stage* sont

congruentes avec les principes du programme d'ALS, car elles donnent à l'élève l'opportunité d'autoévaluer l'ensemble de ses compétences disciplinaires du programme d'ALS et quelques compétences transversales du programme de formation à l'école québécoise. De plus, l'élève passe par deux des trois phases du processus d'AÉ : le jugement et l'après-jugement.

Le portfolio

Le portfolio est une autre technique d'AÉ utilisée dans *Centre Stage* et spécifiquement dans le manuel de l'élève. Il s'agit d'une collection de travaux préparés par l'élève en liaison avec les thèmes abordés dans les unités thématiques du manuel. Parmi les composantes du portfolio, il y a les projets, les fiches d'AÉ « Portfolio pauses », les grilles d'AÉ individuelles, en pairs ou en groupe, les enregistrements audio ou vidéo, les dessins, les productions écrites, etc. Le type de portfolio proposé dans cet ensemble didactique rassemble les caractéristiques d'un portfolio d'apprentissage et d'évaluation. D'un côté, il inclut les travaux qui démontrent le niveau d'apprentissage de l'élève, ses forces et ses faiblesses et d'un autre côté, il est utilisé par l'enseignant pour juger le niveau de développement des compétences à la fin du cycle ou de l'année. Une autre caractéristique du portfolio dans *Centre Stage* est qu'il est accompagné de fiches appelées « Portfolio pauses ». Il y en a cinq au total, chacune ayant un objectif particulier comme : la préparation, la sélection, la présentation et l'évaluation. Ces pauses permettent à l'élève d'avoir un œil critique sur ce qu'il a préparé dans son portfolio et de planifier ses différentes étapes.

Le journal de bord

Les élèves sont encouragés à avoir un journal de bord où ils écrivent leurs réflexions sur tout ce qui est lié à leur apprentissage en anglais en classe et en dehors de la classe. Par exemple, après chaque leçon, l'élève est appelé à réagir immédiatement à

ce qu'il a appris en écrivant des notes dans son journal de bord en L1 ou L2. Ces journaux peuvent également accompagner le portfolio, car l'élève peut décrire les différentes étapes de sa préparation et les défis rencontrés lors de ses différents projets. Ainsi le journal de bord demeure une des techniques qui permet à l'apprenant d'ALS de réfléchir à ce qu'il a appris et à ce qu'il a fait en classe de langue seconde.

Comme conclusion à notre description des pratiques autoévaluatives dans l'ensemble didactique *Centre Stage* (2006), nous pouvons dire que cet ensemble didactique présente une variété de techniques d'AÉ aux élèves comme les grilles, le portfolio et le journal de bord. Les activités sont généralement adaptées au niveau langagier de l'élève et sont congruentes avec les assises du programme d'ALS et le *Programme de formation de l'école Québécoise* en ce qui a trait à l'approche par compétences du MELS.

- *High 5 (1)*

Arsenault, M. *et al.* (2006).

Lidec, inc.

High 5 a été approuvé par le MELS en juin 2007 (MELS, 2010, p. 1). Nous avons observé l'ensemble didactique de la première année du premier cycle du secondaire et nous avons constaté que seul le cahier d'activités contenait des activités d'AÉ. On y trouve quarante exercices d'AÉ dans un ensemble de huit unités (une moyenne de cinq activités d'AÉ par unité). Ces activités d'AÉ sont divisées en deux catégories : les questionnaires (huit) appelés *Reflect on my learning* et les grilles (trente deux) appelées *Self-Evaluation*. L'élève s'autoévalue à la fin de chaque unité thématique individuellement, en pairs ou en groupe.

Les grilles

La langue utilisée dans les grilles est la L2 de l'élève (l'anglais) et se caractérise par la simplicité, car le vocabulaire utilisé est simple et connu par l'élève. Les activités se présentent sous forme de questions ou de phrases déclaratives courtes à compléter incluses dans des grilles. Les questions, comme les phrases déclaratives, sont généralement accompagnées de choix de réponses comme dans les exemples suivants :

- *Did you persevere in speaking English throughout this task?* Yes No
- *How do people in my team think my pronunciation is:*
Very good Good Needs more practice
- *I encouraged myself and my teammates during this task:* Yes A little bit
Not really
- *I had an appropriate attitude while playing the game:* Yes No

Comme l'indiquent ces exemples tirés du cahier d'activités, les grilles peuvent inclure un mélange de questions ouvertes ou fermées et de phrases déclaratives à compléter. Nous avons repéré 10 grilles mixtes ayant un mélange de questions et de phrases déclaratives tandis que pour le reste des grilles, 22 sont des grilles ordinaires avec des phrases déclaratives seulement.

Au niveau du contenu, les grilles d'AÉ dans l'ensemble didactique *High 5* donnent à l'élève l'opportunité d'autoévaluer l'ensemble des compétences disciplinaires du programme d'ALS et quelques compétences transversales du programme de la formation à l'école québécoise. 100% des exercices d'AÉ observés dans *High 5* permettent à l'élève d'autoévaluer les trois compétences disciplinaires du programme d'ALS qui sont l'interaction, la compréhension des textes lus et entendus et l'écriture des textes. Voici des exemples retirés des grilles:

- *I spoke English throughout the task:* All the time Often Sometimes
Rarely
- *I understood the questions :* Yes No

- *Writing my essay was:* *easy* □ *not too hard* □ *hard* □

Contrairement aux compétences disciplinaires, qui sont généralement présentes dans toutes les grilles, seules quelques compétences transversales sont présentes, celles d'ordre social et personnel : « *I participated actively and was useful to my team* », d'ordre méthodologique : « *I used good strategies to write my text* », et d'ordre de la communication : « *I was careful to enunciate appropriately in English* ». Les grilles incluent généralement un ou deux types de compétences transversales à chaque fois.

Par ailleurs et toujours au niveau du contenu, les données recueillies à l'aide de notre grille d'évaluation ont démontré que les grilles d'AÉ, dans *High 5* (1), reflétaient le processus d'AÉ dans ces deux phases qui sont le jugement et l'après-jugement avec l'absence de la phase du pré-jugement. Ainsi, l'élève juge son apprentissage, ses attitudes, ses stratégies, ses forces et ses faiblesses et il planifie ses futurs apprentissages et prend des décisions à leur égard.

Les questionnaires

En plus des grilles, le cahier d'activités contient huit questionnaires. Chaque questionnaire contient huit questions semblables dans tous les questionnaires, avec des thèmes différents (les unités thématiques du manuel). La langue utilisée dans ces questionnaires peut représenter un défi pour les élèves dans le cas des questions longues et contenant un vocabulaire non connu. Lors de notre observation de ces questionnaires, nous avons identifié trois types de questions ouvertes : courtes, de longueurs moyennes et longues. Voici des exemples de chaque catégorie :

Questions courtes :

- *What notions did you learn in English?* -----
- *What did you learn about yourself?* -----

Questions de longueur moyenne:

- *Did you persevere in speaking English throughout this task? -----
-----*
- *What are the situations where you can use the English you have learnt? -----
-----*

Questions longues (plus de 16 mots)

- *One goal of this learning and evaluation situation was to help you to take part in the democratic life of the classroom, and develop an attitude of openness to the world and respect of diversity. Is this important to you? Explain: -----
-----.*
- *Think about Mariouche Gagne, Felipe Alou, and other people you know of who have made a difference in their community. How do you think you can make a difference in your community? -----
-----*

Comme l'indiquent ces exemples de questions, la langue utilisée dans ces questionnaires d'AÉ est la L2 de l'élève, ce qui peut représenter un défi pour les élèves dans le cas des questions longues comme les deux derniers exemples. Ces questions longues contiennent également un vocabulaire qui peut être inconnu par les élèves du secondaire, par exemple « democratic » et « diversity ». Toutefois, la répétition des mêmes questions avec un contenu différent à travers tous les questionnaires peut faciliter la compréhension de l'élève, car il s'habitue aux mêmes questions et ne fait que les appliquer au contenu des unités thématiques. De plus, les aides visuelles sont présentes, comme les images, et peuvent aider l'élève dans la compréhension de ces questions.

Au niveau du contenu, les questionnaires d'AÉ dans *High 5* (2006) sont congruents avec l'approche par compétences adoptée dans l'enseignement d'ALS au

Québec. Avant de répondre aux questionnaires, l'élève est appelé à réfléchir sur tout ce qu'il a dit, écrit, lu et entendu dans les activités de l'unité thématique afin de répondre aux questionnaires (*Think about what all you said, wrote, read, and heard during this unit*). Ceci dit, l'élève répond à des questions en relation avec ses compétences en interaction orale, en compréhension des textes lus et entendus et en écriture. En plus des compétences disciplinaires, les questionnaires incitent l'élève à juger ses compétences transversales. Par exemple, l'élève apprend à connaître ses caractéristiques personnelles, à se fixer des objectifs, à développer des méthodes de travail efficaces et à communiquer de façon efficace. Ainsi toutes les compétences transversales du programme de la formation à l'école québécoise sont autoévaluées dans ces questionnaires.

Voici des exemples retirés des questionnaires :

- *What did you learn about communicating with others?* -----
- *What did you learn about yourself?* -----
- *Before starting a new learning situation, set a goal for yourself.* -----

La dernière question dans ces exemples nous mène au dernier point lié à l'analyse du contenu qui est les phases du processus d'AÉ. Cette dernière question fait référence à la phase du processus d'AÉ qui est l'après-jugement, car l'élève est appelé à établir des objectifs pour ses prochains apprentissages. La phase du jugement est également présente, car l'élève juge ce qu'il a appris et comment il a appris tandis que la phase du pré-jugement est inexistante.

Pour conclure notre description des pratiques autoévaluatives dans l'ensemble pédagogique *High 5* (1), nous pouvons dire que c'est un ensemble didactique assez riche en autoévaluation par le nombre assez élevé d'activités d'AÉ. Toutefois, toutes les activités d'AÉ se trouvent uniquement dans le cahier d'activités et non dans les autres éléments de l'ensemble didactique. Il faut également signaler que cet ensemble pédagogique est congruent avec les principes du programme du MELS en enseignement d'ALS car l'élève s'autoévalue en relation avec l'ensemble des compétences

disciplinaires du programme d'ALS et les compétences transversales du *Programme de formation de l'école Québécoise*.

- *Inter-Active*

Gauthier, C. *et al.* (2006).
Les Éditions CEC

Approuvé par le MELS le 27 Février 2007, *Inter-Active* (2006) contient des activités d'AÉ dans le manuel de l'élève sous forme de portfolio et dans le guide de l'enseignant à travers des grilles et des questionnaires.

Le portfolio

L'élève collectionne ses travaux, par exemple ses projets, ses fiches de vocabulaire, les grilles et les questionnaires d'AÉ, dans son portfolio. Les projets se trouvent généralement à la fin de chaque unité thématique et sont appelés « *End-of-Unit Task* ». L'élève y trouve un plan à suivre pour préparer son projet incluant trois étapes qui sont la planification, la préparation et la présentation. Lors de la planification, l'élève planifie son projet individuellement ou en compagnie de ses camarades. Lors de la première étape, l'élève décide du sujet de son projet et les ressources à utiliser pour le finaliser. Dans la deuxième étape, qui est la préparation, l'élève accumule les travaux et les documents nécessaires pour enrichir son projet qu'il va présenter dans la dernière phase de présentation. Ces projets, avec les fiches d'AÉ, représentent le portfolio de l'élève qu'il doit consulter à la fin de chaque unité thématique pour se rendre compte de son progrès.

Les grilles

Nous avons repéré 12 grilles d'AÉ dans le guide de l'enseignant appelées « *Reflection on Learning* ». Ces grilles peuvent être classées en trois catégories : des grilles d'AÉ des compétences disciplinaires, des grilles d'AÉ des compétences transversales et des grilles d'AÉ du travail d'équipe. Dans les grilles des compétences disciplinaires, l'élève juge toutes ses compétences disciplinaires en relation avec le contenu enseigné dans les unités thématiques. La langue utilisée dans ces exercices d'AÉ est simple sous forme de phrases déclaratives courtes. Voici des exemples :

- *I asked questions about preferences* 1 2 3 4 5
- *I explained my pictures* 1 2 3 4 5
- *I wrote a clear text* 1 2 3 4 5
- *I understood the story* 1 2 3 4 5

De leur côté, les grilles d'AÉ des compétences transversales encouragent les élèves à réfléchir à leurs méthodes de travail en classe. Les compétences transversales les plus fréquentes dans ces grilles sont celles d'ordre personnel et social ainsi que celles d'ordre méthodologique. Celles de l'ordre de la communication et d'ordre intellectuel représentent seulement 10% à 20% des compétences transversales de ces grilles. Voici des exemples tirés de ces grilles :

- *I waited my turn.* 1 2 3 4 5
- *I thanked my classmates.* 1 2 3 4 5
- *Some strategies that I use while reading or listening.* _____
- *I am responsible for my actions.* True False
- *I should accept the consequences of my actions.* True False
- *I can communicate my message clearly.* 1 2 3 4 5

Enfin, les grilles d'AÉ du travail d'équipe représentent un mélange de compétences disciplinaires et transversales (AÉ globale), où l'élève juge tous les aspects de son apprentissage lors de son travail de groupe. La nature du travail du

groupe nécessite que l'apprenant de langue seconde accorde une attention particulière à ses attitudes envers ses camarades de la classe et sa coopération avec les membres de son groupe. Voici des exemples retirés de ces grilles :

- *We had fun.* 1 2 3 4 5
- *We worked hard to finish our work.* 1 2 3 4 5
- *We participated in the presentation of our project.* 1 2 3 4 5
- *We need to improve.* _____

Comme nous l'avons mentionné, toutes ces grilles se trouvent dans le guide de l'enseignant, et c'est à l'enseignant de choisir les moments qu'il privilégie pour pratiquer l'autoévaluation en classe. Il peut administrer ces grilles aux élèves dans chaque séance d'apprentissage ou les présenter occasionnellement, comme par exemple à la fin des unités thématiques.

Le dernier aspect que nous avons observé dans ces grilles est les phases du processus d'AÉ, et nous avons remarqué la présence des deux phases du jugement et de l'après-jugement et l'absence de la première phase du pré-jugement. L'élève est appelé à travers ces grilles à juger directement son apprentissage, ses attitudes, ses forces et ses faiblesses et à planifier ses futures expériences en classe d'ALS. Enfin, pour résumer la description des grilles d'AÉ dans *Inter-Active*, il est clair qu'elles se caractérisent par une langue simple et une présence massive de l'évaluation des compétences disciplinaires et transversales.

Les questionnaires

Les questionnaires se trouvent également dans le guide de l'enseignant et il s'agit ici du même questionnaire adapté aux différents contenus des unités thématiques. Il y en a 12 au total, un questionnaire par unité. Ces questionnaires peuvent être administrés à la fin des unités thématiques, car ils incitent l'élève à faire des réflexions sur ce qu'ils ont appris tout au long des unités et les problèmes confrontés dans leur travail. Les

questions utilisées dans ces questionnaires se caractérisent par la simplicité de la langue : des questions ouvertes courtes ou de longueur moyenne et un vocabulaire plutôt adapté au niveau langagier des élèves. Voici des exemples de questions :

- *What did you learn in this unit?* _____
- *Did you like working with your peers?* _____
- *What difficulties did you have in this unit?* _____
- *What documents did you include in your portfolio?*

Au niveau du contenu, ces questionnaires d'AÉ incitent l'élève à réfléchir sur l'ensemble de ses compétences disciplinaires et transversales. Seule la phase du jugement et de l'après-jugement sont présentes dans ces questionnaires, car l'élève autoévalue tous les aspects de son apprentissage et planifie pour ses prochains apprentissages.

Comme conclusion à notre description des activités d'AÉ dans l'ensemble didactique *Inter-Active*, nous pouvons affirmer que les grilles et les questionnaires dans cet ensemble se caractérisent par une langue adaptée à l'âge des élèves et sont en conformité avec le programme d'ALS et le Programme de formation de l'école Québécoise en ce qui à trait aux compétences.

- *Kick-off (A)*

Gattuso, B. *et al.* (2006)
Éditions Grand Duc – HRW

C'est un ensemble didactique du premier cycle du secondaire approuvé par le MELS en février 2007 (MELS, 2010, p. 1). Nous avons choisi l'ensemble pédagogique de la première année de ce cycle. Les activités d'AÉ se trouvent dans le manuel de l'élève et le guide de l'enseignant. On y trouve trois techniques qui sont le portfolio, les questionnaires et les grilles.

Le portfolio

Il s'agit d'une collection de travaux où l'élève peut inclure ses textes, ses activités de classe, ses fiches de langues, les fiches d'AÉ qui figurent dans le guide de l'enseignant et les réponses aux questionnaires qui accompagnent le portfolio. L'élève choisit le contenu de son portfolio et y travaille durant toute l'année et de façon individuelle. À la fin de chaque unité thématique, les éditeurs de *Kick off* présentent une liste de documents que l'élève est supposé inclure dans son portfolio. Un élément important que l'élève doit inclure dans ce portfolio est les projets qu'il prépare à la fin de chaque unité thématique.

Les questionnaires

Les questionnaires d'AÉ, dans *Kick Off 1*, ont pour but d'accompagner les projets de fin d'unité thématique. Ces questionnaires incitent l'élève à réfléchir sur la phase finale de ses projets qui est la présentation du projet aux camarades de classe et à l'enseignant. Voici des exemples de questions tirées de ces questionnaires.

- *Do you think the audience will like your project?*
- *Do you have all the material you need for the presentation?*
- *Which part of your presentation do you think your classmates will prefer?*

Tous les questionnaires contiennent huit questions ouvertes ou fermées, courtes ou de longueur moyenne. Le vocabulaire utilisé est généralement simple, connu et nous paraît à la portée des élèves du secondaire.

Au niveau du contenu, seules quelques compétences transversales sont autoévaluées dans ces questionnaires. Par exemple, la compétence transversale d'ordre personnel et social comme dans cet exemple: « *Do you think the audience will appreciate your project?* » et celle d'ordre méthodologique: « *Did you work individually?* », « *How much time did you spend on your project?* ». Ceci dit, les

questionnaires d'AÉ dans *Kick off* visent principalement les compétences transversales et non les compétences disciplinaires du programme d'ALS. Par ailleurs, les questionnaires d'AÉ contiennent seulement la phase du jugement, car l'élève juge simplement la présentation de son projet et ne fait aucun exercice de pré-jugement ou après-jugement.

Les grilles

Le guide de l'enseignant inclut cinq grilles distribuées comme suit : trois grilles pour l'AÉ individuelle « *Evaluation grids* », une grille pour l'AÉ en pairs « *Teamwork (in pairs) Evaluation Grid* » et enfin une grille d'AÉ en groupe « *Teamwork Evaluation Grid* ». Toutes ces grilles sont en L2 (l'anglais) et aucune aide visuelle n'est utilisée. Le vocabulaire utilisé est généralement simple et clair pour l'élève du niveau secondaire. Voici des exemples de phrases déclaratives et de questions ouvertes retirées de ces grilles :

- *I would like to improve*
- *In my opinion, I was able to*
- *What was the most challenging part of the work you did as a team?.....*
- *How can I improve the development of my competencies?.....*

Au niveau du contenu, ces grilles peuvent être utilisées pour autoévaluer les différentes compétences disciplinaires et transversales du programme d'ALS parce que c'est l'élève, avec l'aide de l'enseignant, qui spécifie les compétences à évaluer en complétant : « *Evaluated competency: _____* ». Ainsi l'élève peut autoévaluer toutes les compétences transversales ou disciplinaires. Pour ce qui est des phases du processus d'AÉ, les deux étapes du jugement et de l'après-jugement sont respectées dans ces grilles, car l'élève fait des jugements sur ses apprentissages, ses attitudes, ses forces et ses faiblesses et aussi planifie pour ses prochains apprentissages « *In my opinion, I was able to _____* », « *I would like to improve _____* » Nous

notons, cependant, l'absence de la phase du pré-jugement qui se caractérise par l'observation et l'identification de la part de l'apprenant.

Enfin, pour résumer cette description de l'ensemble didactique *Kick-off* (2006), nous pouvons dire qu'il s'agit d'un ensemble didactique assez riche en autoévaluation car l'élève utilise trois techniques différentes d'AÉ qui sont : le portfolio, les questionnaires et les grilles. Toutes ces techniques incitent les élèves à autoévaluer l'ensemble des compétences disciplinaires du programme d'ALS et les compétences transversales du programme de formation à l'école québécoise.

4.1.2.2 Les ensembles didactiques du niveau primaire

Au niveau primaire et à ce jour, seulement trois ensembles didactiques en enseignement de l'ALS en 3^e cycle du primaire ont été approuvés par le MELS : *Chatterbox* (2003), *New Keys to English* (2003) et *New Twist to English* (2003). Nous avons choisi d'observer les ensembles didactiques de la deuxième année du troisième cycle du primaire pour faire une continuation avec ceux que nous avons observé à la première année du 1^{er} cycle du secondaire. Après observation de ce matériel didactique, nous avons recueilli des données à l'aide de notre grille que nous allons décrire dans ce qui suit.

- *Chatterbox (B)*

Baxter, G. *et al.* (2003)

Éditions du Renouveau pédagogique.

Cet ensemble pédagogique a été approuvé par le MELS en mai 2003 (MELS, 2010, p. 3). La première chose qui a attiré notre attention dans cet ensemble didactique est que toutes les pratiques autoévaluatives sont sous forme de grilles. Aucune autre technique d'AÉ n'est utilisée comme le portfolio et les questionnaires. Nous avons

repéré 119 grilles d'AÉ distribuées entre le guide de l'enseignant (19 grilles), le cahier d'activités (66 grilles) et le manuel de l'élève (34 grilles). Nous divisons notre description de ces grilles en deux parties : les grilles dans le guide de l'enseignant et les grilles dans le cahier d'activités et le manuel de l'élève.

Les grilles dans le guide de l'enseignant

Elles sont surnommées : « *Self-evaluation* », « *Pair Reflection* » ou « *Group Reflection* ». Ces appellations reflètent la façon avec laquelle l'élève s'autoévalue : individuellement, en pairs ou en groupe. Les grilles d'AÉ individuelles représentent 80% des grilles tandis que l'AÉ en pairs et en groupe représente 20% de l'ensemble des grilles.

Les grilles d'AÉ individuelles

Ces grilles ont une longueur d'une page et elles sont divisées en cinq parties (*warm up*, *activity 1*, *activity 2*, *activity 3*, *activity 4* et *wrap up*). Dans chacune de ces parties, il y a deux phrases déclaratives à compléter avec un choix de réponses. Dans le « *warm up* », l'élève est appelé à juger comment il a appris dans l'ensemble de l'unité. Pour les parties surnommées « *activity 1*, *2*, *3*, *4* » l'élève juge son apprentissage dans des activités spécifiques appartenant à l'une des compétences disciplinaires du programme d'ALS. Par exemple :

- « *I understood the story* » Yes No
- « *I spoke English with my partners* » Always Most of the time Some of the time Never

Ces exemples retirés des grilles d'AÉ sont de type basé sur une tâche, car l'élève juge son apprentissage en relation avec des tâches spécifiques et non de façon globale. Dans la dernière partie, le « *wrap up* », l'apprenant juge ses attitudes durant l'unité et planifie ses futurs apprentissages dans les prochaines unités. Voici des exemples :

- *I am satisfied with my work in this unit:*
Extremely *Very* *Not very* *Not at all*
- *During this unit, I worked:*
Very hard *Moderately hard* *Not very hard* *Not hard at all*

Pour résumer, les grilles de type individuel dans le guide de l'enseignant de l'ensemble didactique *Chatterbox* ont deux objectifs majeurs : l'autoévaluation des compétences disciplinaires en relation avec des tâches spécifiques faites en classe et l'autoévaluation des attitudes dans le « *wrap up* ».

Les grilles d'AÉ en pairs et en groupe

Ici il s'agit de grilles d'AÉ globale. Les élèves autoévaluent leurs compétences disciplinaires et transversales en général. Les grilles diffèrent d'une unité à une autre, mais quelques questions sont répétées dans toutes les grilles. Voici des exemples de questions répétées:

- *We spoke English while preparing our work* *Yes* *No*
- *We liked working together* *Yes* *No*
- *We are satisfied with our performance:* *Extremely* *Very* *Not very*
Not at all

Dans toutes ces grilles d'AÉ en pairs ou en groupe, l'élève juge un minimum d'une compétence disciplinaire et un minimum d'une compétence transversale. Les compétences transversales présentes sont celles d'ordre personnel et social (*We liked working together*), celles d'ordre méthodologique (*I checked my work carefully*) et celles de l'ordre de la communication (*My message was clear to my peers*).

Enfin, pour résumer cette description des grilles dans le guide de l'enseignant, nous pouvons dire qu'il y a deux types de grilles d'AÉ qui sont basées sur une tâche et globales. Ces grilles d'AÉ sont congruentes avec le programme d'ALS et le programme

de formation à l'école québécoise car l'élève autoévalue l'ensemble de ses compétences en langue seconde.

Les grilles dans le cahier d'activités et le manuel de l'élève

Il s'agit ici de petites grilles qui se trouvent en haut, au milieu ou en bas des pages. Ainsi, il peut y avoir plus d'une seule grille dans une seule page, ce qui explique un peu le nombre élevé de grilles dans cet ensemble didactique : 66 dans le cahier d'activités et 34 dans le manuel de l'élève. Ces grilles contiennent seulement deux ou trois phrases déclaratives à compléter. Ceci est un exemple de grilles dans le cahier d'activités :

<ul style="list-style-type: none"> • <i>I spoke English</i> <i>Always</i> <input type="checkbox"/> <i>Most of the time</i> <input type="checkbox"/> <i>Some of the time</i> <input type="checkbox"/> <i>Never</i> <input type="checkbox"/> • <i>I guessed _____ words with my team.</i>

Et voici un exemple retiré du manuel de l'élève:

<ul style="list-style-type: none"> • <i>I used Chatterbox 7 for help.</i> <i>Yes</i> <input type="checkbox"/> <i>No</i> <input type="checkbox"/> • <i>The activity was</i> <i>Very easy</i> <input type="checkbox"/> <i>Easy</i> <input type="checkbox"/> <i>Difficult</i> <input type="checkbox"/> <i>Very difficult</i> <input type="checkbox"/>
--

À travers ces petites grilles, l'élève peut juger ses compétences disciplinaires ou transversales. Toutes les compétences disciplinaires sont présentes de façon égale, tandis que pour les compétences transversales, celles d'ordre méthodologique et personnel sont les plus fréquentes. Pour ce qui est des phases du processus d'AÉ, seule la phase du jugement est présente car l'élève juge directement son apprentissage, ses forces et ses faiblesses sans passer par la phase du pré-jugement ou de l'après-jugement.

Pour résumer la description des pratiques autoévaluatives dans *Chatterbox* (2003), nous pouvons dire que c'est un ensemble pédagogique qui a un nombre élevé

d'activités d'AÉ distribuées entre le guide de l'enseignant, le cahier d'activités et le manuel de l'élève. Tandis que les grilles d'AÉ dans le guide de l'enseignant sont plus détaillées et d'une longueur d'une page, celles observées dans les autres éléments de l'ensemble pédagogique sont courtes avec deux à trois phrases déclaratives. Ces petites grilles sont dispersées dans le matériel, ce qui permet à l'élève de s'autoévaluer au cours des divers moments d'apprentissage en classe. Enfin, et pour ce qui est de la langue utilisée dans ces grilles, elle est généralement simple avec un vocabulaire familier pour les élèves du niveau primaire. La structure de la langue se caractérise par l'utilisation de phrases affirmatives incluant les pronoms personnels « I » et « we ». Les phrases sont courtes : entre trois et sept mots pour chaque phrase. Enfin, le vocabulaire utilisé dans ces grilles se répète d'une activité à une autre, ce qui le rend facile à comprendre pour les élèves.

- *New Twist to English (B)*
Gunning, P. *et al.* (2003).
Lidec, inc.

Cet ensemble didactique se caractérise par la présence d'activités d'AÉ dans toutes ses composantes: le manuel de l'élève, le guide de l'enseignant et le cahier d'activités. Les techniques d'AÉ utilisées sont le portfolio, les grilles et les questionnaires. Cet ensemble pédagogique a été approuvé par le MELS en novembre 2003 (MELS, 2010, p. 3).

Le portfolio

Le portfolio est une collection de travaux où l'élève inclut ses travaux et ses fiches d'AÉ. Chaque élève est encouragé par l'enseignant à avoir un portfolio qui le représente et où il met ses meilleurs travaux et ses fiches d'AÉ. L'élève est également responsable de choisir quoi inclure dans son portfolio et de le maintenir tout au long de l'année pour

refléter son progrès dans l'apprentissage de l'ALS. Dans la préface du guide de l'enseignant, les auteurs de la collection *New Twist to English* spécifient le type d'items que l'élève peut inclure dans son portfolio pour attester son progrès. Ces items peuvent appartenir à quatre types de compétences: l'interaction orale, la compréhension des textes lus et entendus, l'écriture et les compétences transversales.

Les items que l'élève peut inclure dans son portfolio peuvent être sous forme de vidéos, de passages audio, de textes, de fiches de réflexion, de copies de brouillon, d'évaluations de groupe, etc. Ainsi, le portfolio utilisé dans le matériel didactique *New Twist to English (B)* est un portfolio d'évaluation qui sert à donner une image du progrès de l'élève et de son développement tout au long de l'année.

Les grilles

Notre description de cette technique d'AE se fera en trois parties. D'abord la description des grilles dans le manuel de l'élève, ensuite dans le guide de l'enseignant et enfin dans le cahier d'activités. Nous commençons avec le manuel de l'élève où nous avons repéré quatre grilles d'AE qui sont toutes basées sur une tâche, que ce soit une activité d'écriture, de lecture, d'écoute ou d'interaction orale. Par exemple, après avoir préparé et présenté une publicité, les élèves, en pairs ou en groupes, remplissent une grille d'AE pour évaluer leur préparation et leur présentation. La langue utilisée dans ces grilles est simple et sous forme de phrases déclaratives courtes à compléter en cochant un choix de réponse. Par exemple:

« *The ad was well prepared* *Okay* *Good* *Super* ».

Ces grilles se caractérisent par la présence d'aides visuels comme les images en couleur pour faciliter la compréhension de l'élève.

Dans le cahier d'activités, nous avons repéré neuf grilles d'AE. L'élève juge ses compétences disciplinaires et transversales individuellement, en pairs et en groupe. La langue utilisée est simple et généralement sous forme de phrases affirmatives courtes et

l'élève coche le choix qui lui correspond. L'élève autoévalue l'ensemble des compétences disciplinaires du programme d'ALS et toutes les compétences transversales. Toutes les grilles sont accompagnées d'images en couleur représentant les différentes compétences disciplinaires et transversales du programme d'ALS. Le jugement se fait sur l'apprentissage, les attitudes, les forces et les faiblesses. L'élève planifie également ses prochains apprentissages en essayant de trouver ce qu'il faut améliorer dans son apprentissage.

Enfin, dans le guide de l'enseignant, nous avons repéré quatre grilles d'AÉ qui servent toutes à autoévaluer les compétences transversales. Nous pouvons distinguer deux types de grilles : des grilles avec des phrases déclaratives et des grilles avec des questions. Des aides visuelles comme les images sont utilisées pour indiquer quelle compétence transversale l'élève autoévalue. Voici des exemples de grilles incluant des phrases déclaratives:

«*I used strategies* *Okay* *Good* *Super*»

«*I expressed my ideas and opinions politely* *Okay* *Good* *Super*»

«*I selected the appropriate information* *Okay* *Good* *Super*»

«*I communicated appropriately* *Okay* *Good* *Super* »

Par ailleurs, les grilles avec questions sont surnommés: «*Reflecting on my speaking* », «*Reflecting on my interaction*», « *Reflecting on my listening*», and «*Reflecting on my reading* » et « *Reflecting on my writing*. Les questions sont généralement liées aux compétences disciplinaires du programme d'ALS.

Voici des exemples de questions pour la compétence d'interaction orale :

	A lot	A bit	No
Did I speak English ?			
Did I pronounce well ?			

Voici d'autres questions pour autoévaluer la compréhension des textes lus et entendus :

	Yes	No
Did I listen to the general idea?		
Did I pay attention to the tone of voice?		

Voici des exemples pour la compétence transversale d'ordre méthodologique :

	Yes	No
Did I look at my plan?		
Did I check my own work?		

Nous rappelons que toutes ces grilles à questions sont accompagnées d'aides visuelles représentant les différentes compétences disciplinaires du programme d'ALS pour faciliter la compréhension de l'élève.

Enfin, pour conclure la description de *New Twist* (2003), nous pouvons affirmer qu'il s'agit d'un ensemble didactique riche en autoévaluation. Toutes les compétences

disciplinaires et transversales du programme d'ALS sont autoévaluées par l'élève. L'autoévaluation est également facilitée par l'utilisation d'aides visuelles en forme d'images en couleur représentant les différentes compétences disciplinaires et transversales.

- *The New Keys to English*

Bolduc, I. *et al.* (2003).
Les Editions CEC inc.

Il s'agit d'un ensemble didactique approuvé par le MELS en mai 2004 (MELS 2010, p. 3). Les activités d'AÉ se trouvent dans le cahier d'activités et le guide de l'enseignant sous forme de grilles seulement. Aucune autre technique d'AÉ n'est utilisée.

Les grilles dans le cahier d'activités

Dans le cahier d'activités, les activités sont sous forme de grilles appelées « *Look Back* ».

L'élève s'autoévalue individuellement à la fin de chaque unité thématique. La langue utilisée dans ces exercices d'AÉ est simple avec des phrases déclaratives courtes à compléter avec des mots ou en cochant une case qui représente un choix de réponse. Par exemple,

- « *I can talk about a friend's favorite activities* Yes No
- « *I can identify three strategies I used in this unit.....* »

Le vocabulaire utilisé dans ces grilles est généralement connu par l'élève, car il a été appris par l'élève dans l'unité et répété dans toutes les activités d'AÉ à travers le cahier d'activités. Quelques aides visuelles sont également utilisées avec ces grilles comme des images représentant les thèmes de l'unité.

Au niveau du contenu, nous pouvons distinguer deux types d'AÉ : l'une basée sur une tâche et une autre globale. Dans l'autoévaluation basée sur une tâche, l'élève autoévalue ce qu'il a appris par rapport à une activité faite en classe dans l'unité thématique. Dans la plupart de ces activités, l'apprenant autoévalue soit des connaissances soit des compétences. Pour ce qui est des connaissances, l'élève juge s'il a appris, par exemple, le vocabulaire et les expressions utilisés dans l'unité. Des exemples sont : « *I can name sports : _____* » et l'élève écrit les sports qu'il a appris à travers l'unité, « *I can say prices correctly : 9\$ _____, 109\$ _____* » l'élève peut écrire ou dire oralement les prix mentionnés. En plus des connaissances, les compétences disciplinaires sont également présentes dans ces grilles: « *I can write about my age, I can ask and answer questions, I can understand timetables* ». Ceci dit, quelques grilles dans le cahier d'activités dans *New Keys to English (B)* permettent à l'apprenant de langue seconde de juger ses connaissances ainsi que ses compétences.

Pour l'autoévaluation de type global, l'élève autoévalue ses stratégies et son apprentissage en général dans l'unité : « *I can identify three strategies I used in this unit* »

I am doing great *I am doing ok* *I will ask for help*”.

Nous constatons toutefois un manque d'autoévaluation des attitudes, des forces et des faiblesses en apprentissage de l'ALS. Quelques compétences transversales d'ordre méthodologique et d'ordre social sont présentes. Par exemple, « *I looked over my text* » ici l'élève juge s'il a utilisé des bonnes stratégies de travail. Aussi « *I worked with a partner* » qui fait référence à la coopération de l'élève avec ses camarades de classe.

Une autre remarque importante au niveau du contenu est que les étapes du processus d'AÉ ne sont pas respectées dans les exercices d'AÉ. Seule la phase du jugement est présente, car l'élève est appelé à juger s'il a appris un concept ou pas. Les autres éléments du pré-jugement et l'après-jugement qui sont l'observation,

l'identification, la planification et la décision sont absents.

Pour conclure notre description de *New Keys to English (B)*, nous pouvons dire que les pratiques autoévaluatives dans cet ensemble didactique permettent un mélange de l'AÉ des connaissances et des compétences acquises en apprentissage d'ALS. Dans les compétences transversales, l'élève juge principalement les stratégies qu'il utilise pour réussir dans son apprentissage.

Les grilles dans le guide de l'enseignant

Le guide de l'enseignant propose des activités d'AÉ différentes de celles du cahier d'activités. Ici, les grilles visent principalement l'autoévaluation des compétences et non des connaissances. On y trouve douze activités d'AÉ surnommées « *Key Passport* » que l'enseignant peut photocopier et donner aux élèves à n'importe quel moment d'apprentissage pour les compléter individuellement, en pairs ou en équipe. La langue utilisée est simple avec des phrases déclaratives courtes où l'élève doit cocher la case numérotée qui correspond à son niveau. Par exemple :

- « *I used correct pronunciation* 1 2 3 4 5 »

Ici, le numéro 1 correspond à « excellent » et le 5 signifie que l'élève a besoin d'aide.

Toutes les grilles sont divisées en trois parties :

- a. « Use of English » qui fait référence à la compétence disciplinaire « interagir oralement en anglais ». Par exemple: « *I gave my opinion* », « *I used expressions of time* », « *I asked questions about my preferences* », etc.
- b. « Participation » : ici l'élève autoévalue ses stratégies de coopération avec ses camarades. Par exemple: « *I waited my turn* », « *I listened to my teammates* », « *I gave help* », etc.
- c. « A classmate » : l'élève est appelé à demander à un camarade de classe s'il est d'accord avec le contenu de son autoévaluation, à la signer et à ajouter des commentaires.

Ces trois composantes de ces grilles indiquent que les activités d'AÉ proposées dans le guide de l'enseignant visent principalement la compétence disciplinaire de l'interaction et les compétences transversales d'ordre social. D'un autre côté, l'élève juge directement son apprentissage sans avoir recours à l'observation et ne planifie pas ses futurs apprentissages. Nous constatons également un manque de réflexion sur les attitudes envers l'apprentissage et les caractéristiques personnelles comme les forces et les faiblesses.

Enfin, pour résumer cette description des pratiques autoévaluatives dans l'ensemble didactique *New Keys to English (B)*, nous pouvons dire qu'on y trouve deux types de grilles d'AÉ : celles qui visent l'autoévaluation d'un mélange des connaissances et des compétences dans le cahier d'activités et d'autres qui visent l'autoévaluation de la compétence de l'interaction orale dans le guide de l'enseignant. Deux compétences seulement sont prises en considération dans ces activités qui sont l'interaction et la coopération, ce qui fait de l'autoévaluation un exercice incomplet et limité à quelques aspects de l'apprentissage seulement.

Dans ce chapitre des résultats, nous avons essayé de décrire les pratiques autoévaluatives dans les ensembles didactiques de la 6^e année primaire et de la 1^{re} année secondaire approuvés par le MELS. Notre description s'est faite brièvement sur les aspects de la forme et du contenu des activités d'AÉ. Dans le prochain chapitre, nous allons interpréter ces résultats par rapport à nos questions de recherche et nous allons faire des analyses plus profondes sur les données recueillies à l'aide de notre grille.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Nous avons, dans le chapitre précédent, décrit les résultats que nous avons obtenus grâce à notre grille d'observation sur les pratiques d'AÉ. Nous voulons maintenant analyser ces résultats et les commenter en relation avec nos questions de recherche. D'abord, nous montrons des résultats globaux sous formes de tableaux. Ensuite, nous présentons une comparaison des résultats recueillis entre le matériel didactique du primaire et celui du secondaire.

En préambule à ce chapitre, nous aimerions souligner l'utilité de l'outil d'évaluation que nous avons développé et sa pertinence à observer les pratiques d'AÉ dans les ensembles pédagogiques en enseignement d'ALS. Avec ses catégories et sous-catégories, nous avons pu recueillir des données touchant les caractéristiques des activités d'AÉ au niveau de la forme et du contenu. Nous aimerions à présent exposer les résultats en relation avec nos questions de recherche. Rappelons que nous avons posé cinq questions de recherche : trois sur la forme et deux sur le contenu.

- Quelles sont les techniques d'AÉ utilisées dans ces manuels (les grilles, les questionnaires, le journal de bord, le portfolio ou autres)?
- Qu'est-ce qui caractérise la langue utilisée dans ces activités : est-ce que le niveau de la langue correspond au niveau langagier et à la maturité des élèves ?
- Est-ce que les exercices d'AÉ sont bien intégrés dans l'ensemble des activités du manuel scolaire ?
- Est-ce que les exercices d'AÉ observés sont en conformité avec les assises du programme d'ALS en ce qui trait aux compétences disciplinaires et le

programme de formation à l'école québécoise en ce qui attrait aux compétences transversales ?

- Est-ce que toutes les pratiques autoévaluatives observées retiennent les étapes du processus d'autoévaluation qui sont le pré-jugement, le jugement et l'après-jugement ?

5.1 La forme des activités d'AÉ

Ici nous exposons les résultats globaux sur l'aspect de la forme des activités d'AÉ utilisées dans les ensembles pédagogiques examinés. Dans cette partie, nous allons tenir compte de la diversité des techniques utilisées en AÉ, des caractéristiques de la langue utilisée dans ces techniques et l'emplacement des exercices d'AÉ par rapport aux activités d'apprentissage et d'évaluation en ALS.

5.1.1 Les techniques d'AÉ

Les résultats recueillis nous ont permis de conclure que l'ensemble du matériel didactique observé dans le cadre de notre mémoire contient une variété de techniques d'AÉ comme les grilles, le portfolio, les questionnaires et le journal de bord. D'après l'analyse des résultats globaux, nous pouvons affirmer que les grilles est la technique d'AÉ la plus utilisée dans le matériel didactique observé, 100% des ensembles observés utilisent les grilles, suivie par les questionnaires, ensuite le portfolio et en dernier lieu le journal de bord.

- Les grilles

Les grilles se trouvent généralement dans les cahiers d'activités et les guides de l'enseignant et seulement dans quelques manuels scolaires. La plupart des grilles observées sont d'une longueur d'une page incluant un minimum de dix phrases

déclaratives à compléter ou des questions à choix multiples. Toutefois, nous avons observé dans un ensemble didactique du primaire (*Chatterbox*) des grilles de petite taille qui sont placées au milieu ou en bas des pages. Ces petites grilles contiennent généralement deux questions fermées ou deux phrases déclaratives à compléter.

Le nombre des grilles d'AÉ dans chaque ensemble didactique varie entre 10 et 70. Il y a des ensembles pédagogiques qui incluent une grille par unité et ceux qui en contiennent plus. Par exemple, *Chatterbox (B)* inclut 85 grilles, mais généralement elles sont très courtes. *High 5 (1)* du niveau secondaire en a 35 avec une moyenne de trois à quatre grilles par unités thématiques. Ces grilles peuvent être sous forme d'AÉ individuelle, en pairs ou en groupe. Les grilles individuelles sont plus fréquentes que celles en pairs ou en groupe. Ainsi, l'AÉ individuelle est privilégiée par les éditeurs des manuels scolaires par rapport aux autres types d'AÉ. Ceci peut être expliqué par le fait que l'autoévaluation individuelle est considérée comme un moment de réflexion personnelle.

Les conclusions que nous pouvons retirer par rapport à l'utilisation massive des grilles comme technique d'AÉ est que les éditeurs des manuels scolaires en 6^e année primaire et 1^{re} année secondaire privilégient cette technique. À notre avis, cela peut être expliqué par deux raisons majeures. D'abord, les grilles sont plus faciles à lire et à comprendre par l'élève, et dans la plupart des grilles l'élève ne fait que choisir une réponse qui lui convient le plus parmi un ensemble de descripteurs. D'un autre côté, l'enseignant peut utiliser la même grille avec des thèmes différents et des compétences différentes. Ces résultats confirment le point de vue d'Andrade (2008) qui considère les grilles comme «a powerful tool-if teachers disconnect them from grades and give students time and support to revise their work» (p. 60).

Toutefois, nous nous posons la question quant à savoir si tous les élèves dans la classe de langue seconde prennent vraiment le temps de bien lire et comprendre le

contenu des grilles avant de cocher le descripteur qui décrit le plus leurs compétences? À notre avis, il est possible que l'apprenant coche n'importe quelle réponse pour montrer qu'il a fini son autoévaluation. Dans ce cas, l'élève n'a pas vraiment pu retirer profit de l'exercice de l'AÉ et rien n'est fait pour le prévenir.

- Les questionnaires

C'est la technique qui vient après les grilles et ils sont utilisés dans quatre ensembles didactiques sur les sept ensembles didactiques observés (58%). Ces questionnaires sont utilisés au niveau primaire et secondaire et principalement dans les cahiers d'activités et les guides de l'enseignant.

Ces questionnaires contiennent généralement des questions ouvertes et courtes ou de longueur moyenne à l'exception de High 5 (1) (ensemble didactique du secondaire) où nous avons repéré quelques phrases longues représentant 25% de l'ensemble des questions de chaque questionnaire. Voici des exemples de questions longues appartenant à deux questionnaires de deux unités thématiques différentes de High 5 (1).

- *One goal of this learning and evaluation situation was to help you to take part in the democratic life of the classroom, and develop an attitude of openness to the world and respect of diversity. Is this important to you? Explain: -----
-----.*
- *The goal of this unit was to help you recognize your potential for a possible career in the future. Is this important for you. Explain why or why not.-----
-----*

Nous remarquons que les deux questions sont longues et similaires au niveau de la forme. Ces questions contiennent un vocabulaire qui peut être inconnu pour les élèves (par exemple: *democratic, diversity, openness*). Toutefois, la compréhension de ces questions est facilitée par leur répétition à travers tous les questionnaires et par l'utilisation de quelques images. Le rôle de l'enseignant dans ce genre de questions longues demeure primordial pour faciliter l'exercice d'AÉ et guider l'élève.

D'un autre côté et d'après notre expérience comme enseignante d'ALS, nous considérons les questionnaires comme l'une des meilleures techniques d'AÉ car les questions ouvertes que contiennent ces questionnaires permettent aux élèves de réfléchir pour fournir des réponses personnelles aux questions. Ceci contrairement aux grilles qui fournissent généralement des choix de réponses où les élèves peuvent parfois cocher n'importe quel choix de réponse sans avoir pris le temps de bien lire et comprendre les questions.

- Le portfolio

Il est utilisé dans 57% des ensembles didactiques, soit quatre sur sept des ensembles didactiques observés: trois ensembles didactiques du secondaire et un ensemble didactique du primaire. Dans tous ces ensembles, il s'agit d'un portfolio d'évaluation (Song et August, 2002) qui sert à juger l'apprentissage de l'élève à travers une collection de travaux que ce soit des projets, des fiches d'AÉ, etc. Ce type de portfolio encourage les apprenants de langues à prendre en charge leur apprentissage et à s'engager dans la réflexion active créant ainsi un environnement favorable au développement de l'autonomie chez l'apprenant (Nunes, 2004).

D'un autre côté, nous avons constaté que l'information sur le portfolio utilisé dans chaque ensemble didactique est fournie dans la préface du guide de l'enseignant de chaque ensemble didactique. Dans les manuels de l'élève, on fait référence au portfolio généralement à la fin de chaque unité et des fois les éditeurs des manuels scolaires proposent des questionnaires qui accompagnent ce portfolio.

- Le journal de bord

Un seul ensemble didactique du niveau secondaire utilise cette technique soit *Centre Stage 1* du niveau secondaire. Cette technique représente 14% dans tous les

ensembles didactiques observés. Dans *Centre Stage*, cette technique d'AÉ est utilisée spécialement pour accompagner le portfolio : les étapes de sa préparation et le choix de ses composantes. Cette technique d'AÉ nécessite que l'élève soit capable d'écrire des textes en L2 sur tous les aspects de son apprentissage en classe et c'est la raison qui explique probablement son absence dans le niveau primaire.

Pour conclure cette partie consacrée aux techniques d'AÉ, nous pouvons affirmer que la technique des grilles demeure la plus populaire dans le matériel didactique en enseignement de l'ALS dans les deux années de passages entre le primaire et le secondaire. Les questionnaires et le portfolio sont utilisés dans la moitié des ensembles didactiques tandis que le journal de bord est seulement utilisé dans un seul ensemble didactique sur les sept que nous avons observés.

5.1.2 La langue utilisée dans les activités d'AÉ

À présent, nous aimerions aborder le deuxième aspect de la forme, qui est la langue utilisée dans les pratiques d'AÉ dans le matériel didactique observé. D'après les résultats de notre grille, nous constatons que la langue utilisée dans les grilles est généralement simple et adaptée au niveau langagier des élèves avec quelques exceptions de phrases longues ayant un vocabulaire qui peut être inconnu de l'élève.

Lors de notre observation de cette langue, nous avons fait attention à sa nature, à sa structure et à son vocabulaire. Par la nature de la langue, nous voulons savoir s'il s'agit de la L1 ou de la L2 de l'élève. Vu que toutes les activités d'AÉ sont en anglais, nous pouvons affirmer que les éditeurs des manuels scolaires en enseignement de l'ALS favorisent l'utilisation de la langue seconde tout au long du processus d'apprentissage et d'autoévaluation même si cela peut influencer la compréhension de l'élève (Balnche et Merino, 1989). Seules quelques aides visuelles sont utilisées pour aider l'élève dans la compréhension des exercices d'AÉ et il s'agit principalement d'images. Ce sont les

cahiers d'activités et les manuels scolaires qui ont le plus d'images. L'utilisation des images dans les exercices d'AÉ des guides de l'enseignant est moins fréquente (seulement 30%).

Au niveau de la structure de la langue, nous pouvons affirmer d'après nos observations qu'elle se caractérise généralement par la simplicité et la répétition, à l'exception de quelques questions longues dans l'ensemble pédagogique *High 5 (1)*. De plus, la langue dans l'ensemble du matériel observé se caractérise par l'utilisation de phrases déclaratives ou de questions ouvertes ou fermées. Les phrases déclaratives commencent avec le pronom « I » dans le cas de l'AÉ individuelle et avec « we » dans le cas de l'AÉ en pairs et en groupe.

En plus des pronoms personnels, les phrases déclaratives et les questions utilisées en autoévaluation incluent également une série de verbes comme : « *can, look, use, work, wait, listen, speak, pronounce etc* ». L'utilisation de ces verbes est un indice que l'élève juge ses actions et ses compétences. Le verbe qui est le plus utilisé est « can », ce qui indique que l'élève, dans ces activités, juge en grande partie ce qu'il peut et ne peut pas faire. Ces résultats sont parallèles à ceux de l'étude de Peden et Carroll (2008), qui a comparé la langue utilisée en autoévaluation avec celle des tests traditionnels et a trouvé que la langue utilisée en AÉ est plus personnelle, avec un vocabulaire faisant référence au côté cognitif et émotionnel de l'élève.

Pour ce qui est du vocabulaire utilisé dans l'ensemble des exercices d'AÉ observés, il est généralement simple et connu par l'élève avec quelques exceptions de mots abstraits que nous avons repérés dans l'ensemble didactique *High 5 (1)*. Le vocabulaire dans ces exercices peut être classé en deux catégories :

- le vocabulaire de l'AÉ qui peut être des verbes (*can, use, listen*) ou des expressions faisant référence aux compétences disciplinaires ou transversales (*I cooperated with my peers, I used the strategies, I communicated my message*)

clearly etc)

- Le vocabulaire de l'unité thématique avec lequel l'élève se familiarise tout au long des unités thématiques. Par exemple, le vocabulaire des thèmes comme les sports, les animaux ou autres en langue seconde.

Comme nous l'avons mentionné auparavant, seul l'ensemble didactique *High 5* du niveau secondaire contient des activités d'AÉ qui peuvent, à notre avis, représenter un défi langagier pour les élèves du secondaire. D'après notre expérience en enseignement d'ALS, nous constatons qu'en général le vocabulaire utilisé dans les pratiques autoévaluatives observées est à la portée de l'élève et avec l'aide de l'enseignant, les élèves, même les plus faibles, sont capables de comprendre le vocabulaire utilisé dans les différents exercices d'AÉ.

5.1.3 L'emplacement des activités d'AÉ

Le dernier aspect de la forme auquel nous nous sommes intéressées dans cette recherche est l'emplacement des activités d'AÉ dans l'ensemble des unités thématiques. D'après Harris (1997):

«To be effective self-assessment must be practical in terms of time and equipment, and must fit into the busy schedule of language classrooms, where there are often only two or three classes a week. The answer to this is the integration of self-assessment with everyday classroom activities, so that self-assessment becomes a part of the writing process and part of regular procedures for dealing with listening, reading, and speaking.» (p. 19)

D'après cette citation, pour faire profiter les élèves des bienfaits de l'AÉ, il est primordial qu'elle soit pratiquée quotidiennement en faisant partie des activités d'apprentissage. Les résultats de notre observation des ensembles pédagogiques en enseignement de l'ALS ont démontré le contraire, car les exercices d'AÉ sont souvent placés à la fin des unités thématiques et non dans les différentes activités

d'apprentissage. Pour arriver à cette conclusion, nous avons observé où se placent les exercices d'AÉ par rapport aux autres activités d'apprentissage et d'évaluation au sein de chaque unité thématique (au début, au milieu ou à la fin de l'unité). Pour ce faire, nous avons tenu en considération les données recueillies de deux éléments seulement des ensembles didactiques qui sont les manuels scolaires et les cahiers d'activités. Nous avons donc exclu les guides de l'enseignant de cette analyse car l'emplacement des techniques d'AÉ dans les guides de l'enseignant ne peuvent pas nous donner une idée sur le moment de leur utilisation par les élèves, car elle qui peut être au début, au milieu ou à la fin des unités thématiques. Le tableau suivant indique l'emplacement des activités d'AÉ dans les manuels scolaires et les cahiers d'activités que nous avons observés.

Tableau 5.1
Pourcentage des activités d'AÉ qui sont au début, au milieu et à la fin des unités thématiques dans chaque ensemble didactique

Secondaire									Primaire											
<i>Centre stage 1</i> (51)			<i>High 5 (1)</i> (40)			<i>Inter Active</i> (25)			<i>Kick off (1)</i> (15)			<i>Chatterbox (B)</i> (119)			<i>New Keys (B)</i> (21)			<i>New Twist (B)</i> (21)		
Au début de l'unité	Au milieu de l'unité	A la fin de l'unité	Au début de l'unité	Au milieu de l'unité	A la fin de l'unité	Au début de l'unité	Au milieu de l'unité	A la fin de l'unité	Au début de l'unité	Au milieu de l'unité	A la fin de l'unité	Au début de l'unité	Au milieu de l'unité	A la fin de l'unité	Au début de l'unité	Au milieu de l'unité	A la fin de l'unité	Au début de l'unité	Au milieu de l'unité	A la fin de l'unité
'	'	100%	'	'	100%	'	'	100%	'	'	100%	20%	45%	35%	'	'	100%	'	36%	64%

D'après ces résultats, nous constatons qu'un grand pourcentage des activités observées sont généralement placées à la fin des unités thématiques, c'est-à-dire après toutes les activités d'apprentissage que contiennent une unité thématique comme les leçons de grammaire, de lecture ou d'écriture. Nous constatons, toutefois, que seulement deux ensembles didactiques du niveau primaire, (*Chatterbox* (B) et *NewTwist to English* (B)), permettent à l'élève de s'autoévaluer au début ou au milieu de l'unité et pas seulement à la fin. Ces résultats démontrent que la plupart des éditeurs qui ont produit ce matériel didactique introduisent une activité d'AÉ ou plus à la fin des unités thématiques seulement. Ce fait indique que l'autoévaluation est considérée comme un exercice servant à conclure les unités thématiques ou comme une sorte de bilan. Ceci va quelque peu à l'encontre du principe qui veut que l'AÉ soit un exercice qui se pratique dans tous les moments de l'apprentissage et de façon quotidienne.

5.2 Le contenu des activités d'AÉ

Maintenant, il est temps d'aborder l'aspect du contenu des exercices d'AÉ. Dans cette partie, nous avons choisi de nous consacrer aux deux points majeurs qui sont les compétences autoévaluées et les étapes du processus d'AÉ. Ainsi, nous allons essayer de répondre à deux questions majeures :

- a. Quelles sont les compétences disciplinaires et transversales jugées par les élèves dans les activités d'AÉ dans le matériel didactique choisi?
- b. Est-ce que ces mêmes activités respectent les étapes du processus d'AÉ qui sont le pré-jugement, le jugement et l'après-jugement ?

Les réponses à ces deux questions vont être présentées dans les prochaines sous-sections. Nous commençons par les compétences disciplinaires et ensuite nous aborderons les compétences transversales et en dernier, les phases du processus d'AÉ.

5.2.1 Les compétences disciplinaires du programme d'ALS

Le programme d'ALS retient trois compétences disciplinaires qui sont l'interaction orale, la compréhension des textes lus et entendus et l'écriture des textes (MELS, 2004). Ici, nous avons voulu savoir si les élèves jugent leurs compétences disciplinaires à travers les activités d'AE et à quelle fréquence ils le font. Nous avons observé tous les exercices d'AE et nous avons recueilli des données qui indiquent la présence ou l'absence des compétences disciplinaires ainsi que le nombre de compétences autoévaluées dans chaque activité.

Tableau 5.2
Pourcentage des activités d'AE qui contiennent les compétences disciplinaires dans chaque ensemble didactique

Ensembles pédagogiques		Nombre d'activités d'AE	Pourcentage des compétences disciplinaires dans les activités d'AE			Pourcentage des activités d'AE qui contiennent			
			Interagir oralement	Comprendre des textes lus et entendus	Ecrire des textes	Aucune compétence	Au moins une compétence	Deux compétences	Trois compétences
Secondaire	<i>Centre Stage 1</i> (2006)	51	55%	60%	65%	0	100%	27%	35%
	<i>High 5 (1)</i> (2006)	40	100%	100%	60%	0	100%	20%	60%
	<i>Inter Active 1</i> (2006)	25	100%	100%	70%	0	100%	80%	60%
	<i>Kick off 1</i> (2006)	15	33%	33%	33%	0	100%	0	0
Primaire	<i>Chatterbox B</i> (2003)	119	32%	32%	25%	0	100%	20%	0
	<i>New Keys to English B</i> (2003)	21	100%	20%	14%	0	100%	20%	0
	<i>New Twist to English B</i> (2003)	21	85%	61%	23%	0	100%	80%	0

D'après ce tableau, nous pouvons tirer les conclusions suivantes:

- Toutes les activités d'AÉ dans le matériel didactique approuvé par le MELS en enseignement de l'ALS au 6^e année primaire et 1^{re} année secondaire permettent aux élèves d'autoévaluer les trois compétences disciplinaires du programme d'ALS.
- Ces activités d'AÉ permettent aux élèves de juger au moins une compétence disciplinaire et parfois deux compétences et rarement les trois compétences ensemble.
- L'interaction orale est la compétence la plus fréquente dans les exercices d'AÉ suivie par la compréhension des textes lus et entendus et en dernier l'écriture. Ceci s'explique peut être par l'importance de la communication orale en enseignement de l'ALS au primaire et au secondaire.

Les résultats du tableau 5.2 nous semblent concluants : toutes les activités d'AÉ permettent aux élèves de juger au moins une des trois compétences disciplinaires du programme d'ALS. Ceci se produit parce que dans les activités d'AÉ observées, que ce soit des grilles ou des questionnaires, il y a une présence explicite de jugements des compétences. Par exemple: « *I can communicate my ideas in English* », « *I understand the text* », « *I can write a text about myself* » etc. Ainsi, nous pouvons affirmer que l'autoévaluation dans le matériel didactique observé est en conformité avec l'approche par compétences adoptée par le MELS et que les éditeurs des manuels scolaires québécois ont respecté l'approche par compétences lors de l'élaboration des exercices d'AÉ.

5.2.2 Les compétences transversales

Le programme de formation à l'école québécoise au primaire et au secondaire retient neuf compétences transversales regroupées en quatre ordres : intellectuel,

méthodologique, personnel et social, et de la communication (MELS, 2004). Dans chaque ensemble didactique, nous avons voulu savoir à quel point les activités d'AÉ dans le matériel didactique choisi encourage l'élève à juger ses compétences transversales et quelles sont les compétences transversales les plus autoévaluées par les élèves. Après avoir observé tous les exercices d'AÉ dans chaque ensemble pédagogique, nous avons recueilli le pourcentage des activités qui permettent aux élèves de juger leurs compétences transversales. Le tableau suivant indique ces pourcentages.

Tableau 5.3

Pourcentage des activités d'AÉ qui contiennent les compétences transversales dans chaque ensemble didactique

Ensembles pédagogiques		Nombre d'activités d'AÉ	Compétences transversales			
			D'ordre intellectuel	D'ordre méthodologique	D'ordre personnel et social	D'ordre de la communication
Secondaire	<i>Centre Stage 1</i> (2006)	51	10%	100%	100%	15%
	<i>High 5 (1)</i> (2006)	40	0	100%	100%	30%
	<i>Inter Active 1</i> (2006)	25	5%	100%	100%	10%
	<i>Kick off 1</i> (2006)	15	0	100%	100%	40%
Primaire	<i>Chatterbox B</i> (2003)	119	0	39%	31%	10%
	<i>New Keys to English B</i> (2003)	21	0	100%	42%	10%
	<i>New Twist to English B</i> (2003)	21	20%	90%	100%	24%

Ce tableau indique que les pratiques autoévaluatives dans le matériel didactique observé incitent les apprenants d'ALS à faire des jugements sur leurs compétences

transversales. Les compétences transversales les plus autoévaluées sont celles d'ordre méthodologique et d'ordre social et personnel. Celles d'ordre intellectuel et d'ordre de la communication sont, toutefois, moins fréquentes. À notre avis, ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que le jeune apprenant d'ALS en passage du primaire au secondaire a besoin de développer et de juger plus ses compétences méthodologiques à savoir la préparation et la planification de son travail et sa coopération avec ses partenaires en classe. D'un autre côté, l'absence des compétences d'ordre intellectuel est probablement due au jeune âge de l'élève qui n'est pas assez mature pour résoudre des problèmes et exercer des jugements critiques.

5.2.3 Les phases du processus d'AÉ

Ici, nous avons voulu savoir si les pratiques autoévaluatives dans le matériel didactique en ALS approuvé par le MELS respectent les trois phases du processus d'AÉ qui sont le pré-jugement, le jugement et l'après-jugement comme dans le modèle de Tan (2008).

Les données du tableau 5.4 indiquent que 100% des exercices d'AÉ, dans le matériel didactique en enseignement de l'ALS 6^e année primaire et 1^{re} année secondaire approuvé par le MELS, permettent à l'élève de juger son apprentissage. L'apprentissage ici signifie l'assimilation du contenu enseigné dans les trois compétences disciplinaires du programme d'ALS. (*I can speak ...*, *I understand...*, *I can writeetc.*). En plus de l'apprentissage, les apprenants de langue seconde jugent également leurs attitudes face à l'apprentissage (*I tried my best to ...*), leurs forces (*I did very well in ...*) et leurs faiblesses (*I need to improve*). Ceci indique que la phase du jugement demeure une étape importante dans toutes les activités d'AÉ observées et principalement le jugement de l'apprentissage qui est à 100% dans toutes les activités autoévaluatives observées.

Les données du tableau indiquent également que les autres phases du processus d'AÉ qui sont le pré-jugement et l'après-jugement ne sont pas systématiquement présentes

dans tous les exercices d'AÉ. Par exemple, au niveau du pré-jugement, cette étape est absente dans l'ensemble, car toutes les activités d'AÉ que nous avons observées ne permettent pas à l'élève d'effectuer des observations ou des identifications avant de procéder aux jugements de leur apprentissage. .

Tableau 5.4
Étapes du processus d'AÉ dans les activités d'AÉ

Ensembles pédagogiques		Nombre d'activités d'AÉ	Étapes du processus d'AÉ							
			Pré-jugement		Jugement				Après-jugement	
					Apprentissage	Attitudes	Forces	Faiblesses		
			Observation	Identification					Planification	Décision
Secondaire	<i>Centre Stage 1</i> (2006)	51	0	0	100%	70%	50%	50%	100	0
	<i>High 5 (1)</i> (2006)	40	0	0	100%	80%	30%	20%	100%	0
	<i>Inter Active 1</i> (2006)	25	0	0	100%	100%	28%	20%	100%	0
	<i>Kick off 1</i> (2006)	15	0	0	100%	100%	33%	33%	100%	0
Primaire	<i>Chatterbox B</i> (2003)	119	0	0	100%	24%	0	0	0	0
	<i>New Keys to English B</i> (2003)	21	0	0	100%	0	0	0	38%	0
	<i>New Twist to English B</i> (2003)	21	0	0	100%	100%	70%	0	100%	20%

Pour ce qui est de la dernière étape de l'après-jugement, elle est présente dans la majorité des activités observées et surtout la planification pour les apprentissages futurs. Autrement dit, tous les ensembles pédagogiques à l'exception de *Chatterbox (B)* incitent l'élève à planifier pour ses prochains apprentissages (*Next time, I need to ...*). Cette planification peut aider l'élève à faire plus d'efforts, à changer sa méthode de travail ou à améliorer ses attitudes parmi d'autres. Ces résultats indiquent que le

modèle proposé par Shunk (1996) qui inclut trois étapes : « self-observations », « self-judgements » et « self-reactions » n'est pas toujours respecté dans toutes les activités d'AÉ car la plupart des activités observées contiennent les deux dernières étapes seulement mais rarement la première étape de l'observation.

Cette partie, réservée aux résultats du contenu, nous a permis d'aborder deux points majeurs, qui sont les compétences et les étapes du processus d'AÉ. Nous pouvons conclure d'après les résultats recueillis que tous les exercices d'AÉ permettent aux apprenants d'ALS de juger au moins une compétence disciplinaire et il est fréquent que toutes les compétences disciplinaires soient présentes dans les questionnaires et les grilles d'AÉ. Pour ce qui est des phases du processus d'AÉ, l'étape du jugement est celle qui est la plus présente dans l'ensemble tandis que l'étape du pré-jugement est absente.

Dans ce qui précède, nous avons analysé en détail les résultats obtenus lors de notre recherche. Dans cette optique, nous avons répondu à nos cinq questions de recherche qui ont abordé quelques aspects de la forme et du contenu des activités d'AÉ dans le matériel didactique en enseignement de l'ALS approuvé par le MELS. Au niveau de la forme, nous avons commenté trois points majeurs qui sont les techniques d'AÉ, le facteur de la langue et l'emplacement de ces techniques au sein des unités thématiques. Ensuite nous avons donné un résumé des résultats du contenu par rapport aux compétences disciplinaires et transversales et les phases du processus d'AÉ.

CONCLUSION

Cette étude avait pour objectif principal de créer et de valider une grille d'évaluation servant à décrire et à analyser les activités d'AÉ dans les ensembles pédagogiques en enseignement de l'ALS approuvés par le MELS en 6^e année primaire et première année secondaire. Nous nous sommes concentrée sur quelques caractéristiques de la forme et du contenu des activités d'AÉ que contiennent ces ensembles didactiques. Au niveau de la forme, nous nous sommes intéressée à déterminer le type de techniques d'AÉ utilisées, les caractéristiques de la langue et l'emplacement des exercices d'AÉ au sein des activités d'apprentissage. Au niveau du contenu, nous nous sommes concentrée sur deux points majeurs qui sont les compétences autoévaluées et les étapes du processus d'AÉ.

Pour ce faire, nous avons fait une revue des écrits qui nous a permis de connaître le contexte théorique des concepts importants dans notre recherche, tels que les concepts de l'évaluation formative, l'autoévaluation en classe de langue seconde et la place de l'autoévaluation dans le programme d'ALS au Québec. Nous avons consacré une attention toute particulière à la notion de l'autoévaluation, aux définitions retrouvées lors de la recension des écrits selon des points de vue différents et les caractéristiques de la forme et du contenu des activités d'AÉ en classe de langues secondes.

Après avoir introduit le cadre théorique de notre recherche, nous avons exposé notre démarche méthodologique, notre type de recherche et la méthode de sélection des manuels analysés, ainsi que les critères d'analyse du contenu autoévaluatif dans les ensembles pédagogiques et de comptage des données recueillies, pour finir avec la description de notre méthode d'évaluation.

Les résultats obtenus ont été montrés en détail. Ils reflètent quelques caractéristiques des pratiques autoévaluatives dans les ensembles didactiques choisis. Ces caractéristiques concernent deux aspects majeurs qui sont la forme et le contenu. Au niveau de la forme, nous avons trouvé qu'il y avait une grande utilisation des grilles comme technique d'AÉ par rapport à des techniques moins fréquentes comme le journal de bord. La langue utilisée dans les activités d'AÉ est un autre aspect de la forme auquel nous nous sommes intéressée et les résultats de nos observations ont démontré que tous les exercices d'AÉ sont en langue seconde avec une structure et un vocabulaire généralement adaptés au niveau langagier des élèves du primaire et du secondaire. Le dernier aspect de la forme que nous avons étudié concerne l'emplacement de ces activités au sein des unités thématiques et nous avons trouvé que la majorité se trouvaient à la fin des unités ce qui signifie que l'AÉ est un exercice qui n'est pas intégré à l'ensemble des activités d'apprentissage et qu'il est exercé comme une sorte de bilan à la fin de chaque unité.

Pour ce qui est du contenu, nous avons constaté que toutes les activités d'AÉ dans les ensembles pédagogiques permettaient aux apprenants d'ALS de juger leurs compétences disciplinaires et transversales attestant de la conformité de ces activités aux assises du programme d'ALS et au *Programme de formation de l'école Québécoise* en ce qui a trait aux compétences. D'un autre côté, les étapes du processus d'AÉ qui sont le pré-jugement, le jugement et l'après-jugement ne sont pas toutes présentes dans les exercices d'AÉ observés. Nous avons remarqué à cet égard une absence quasi-totale de la première étape du pré-jugement avec les deux éléments d'observation et d'identification. Toutefois, les deux phases du jugement et de l'après-jugement sont généralement respectées dans toutes les pratiques autoévaluatives étudiées.

D'après ce qui précède, nous pouvons dire que le contenu autoévaluatif dans les ensembles pédagogiques en enseignement d'ALS approuvés par le MELs en sixième année primaire et première année secondaire sont généralement de qualité et permettent

une pratique réelle de l'AÉ. Ceci parce que ces activités permettent aux élèves d'évaluer des compétences qui leur sont familières (Ross, 2006), c'est-à-dire les compétences disciplinaires du programme d'ALS. De plus, ils incitent les élèves à faire des jugements sur les différents aspects de leur apprentissage tout en développant leur autonomie (Tan, 2008).

L'analyse des ensembles didactiques nous a permis toutefois de constater qu'il y a des améliorations à apporter à ces activités. Par exemple, nous avons remarqué qu'un grand nombre d'activités observées sont placées seulement à la fin des unités et non au milieu ou à la fin des unités thématiques. Ceci indique que la pratique de l'autoévaluation est considérée comme une sorte de bilan et non pas comme une partie intégrée à l'apprentissage quotidien des apprenants comme le préconisent les recherches en AÉ comme celle de Harris (1997). Il est alors essentiel pour les éditeurs de manuels de réfléchir à ce point et d'apporter des changements au niveau de la fréquence et de l'emplacement de ces activités afin de permettre à l'apprenant de langue seconde de s'autoévaluer tout au long de son apprentissage.

Par ailleurs, nous avons constaté une absence totale de la phase du pré-jugement dans toutes les activités d'AÉ dans le matériel observé. Cette étape importante qui précède la phase du jugement permet à l'élève de discuter avec ses pairs ou son professeur des critères d'évaluation et aussi de passer par une première phase d'observation et d'identification avant de faire des jugements (Zimmerman *et al.* 2000). Ainsi, il serait dans l'intérêt de l'élève de passer par une phase de pré-jugement qui va l'inciter à réfléchir davantage avant de produire un jugement sur les différents aspects de son apprentissage.

Nous sommes tout à fait consciente des limites de cette recherche, qui n'est pas exhaustive, étant donné le nombre des ensembles pédagogiques analysés. Quant à la forme d'analyse utilisée, elle est clairement susceptible d'amélioration. D'autres modèles d'évaluation du contenu des ensembles pédagogiques pourraient fournir des portraits

valables et alternatifs à celui présenté ici. En outre, les résultats de cette étude ne sont pas une indication de la valeur et de l'efficacité pédagogique des manuels utilisés, valeur qui dépend d'une multitude d'autres variables.

Toutefois, notre recherche s'avère utile pour l'analyse détaillée du contenu autoévaluatif dans le matériel didactique avec les sources consultées et les réflexions théoriques proposées. Il a été très intéressant de constater que le sujet de l'AÉ gagne de plus en plus de place et d'importance dans les manuels scolaires utilisés au Québec. Ceci permettrait de répondre aux attentes de la réforme scolaire québécoise, qui favorise de plus en plus le rôle actif et déterminant de l'élève dans son apprentissage des langues secondes.

Cette recherche pourra servir de point de départ pour des études portant sur la qualité des activités d'AÉ dans d'autre matériel didactique. Notre grille pourrait être adaptée pour répondre à des questions de recherche portant sur différents aspects de la forme et du contenu, par exemple. D'autres études semblables sur l'AÉ peuvent être faites avec des élèves ou des enseignants en milieu scolaire et non sur le matériel didactique. Il est possible de concevoir des questionnaires destinés aux élèves ou aux enseignants pour savoir, par exemple, à quel point les élèves bénéficient de la pratique de l'autoévaluation en classe de langue seconde ? Combien de temps les professeurs d'ALS consacrent-ils à la pratique de l'AÉ en classe ? Il est aussi possible de concevoir des recherches où l'on comparerait des élèves qui pratiquent l'AÉ avec des élèves qui ne la pratiquent pas et de s'attarder à des aspects comme l'autonomie, la réflexion critique et la confiance en soi.

Enfin, il est tout dans l'intérêt des éditeurs de manuels d'ALS de proposer des activités d'AÉ de qualité, qui sont adaptées aux besoins des élèves et à leur niveau langagier. Ces activités doivent être aussi congruentes avec les changements dans les programmes de formation et avec les assises théoriques en autoévaluation. Quant aux implications pour les écoles et les enseignants, il est important pour les institutions

éducatives de sélectionner leur matériel didactique avec la plus grande rigueur. Nous convenons effectivement que le manuel idéal n'existe pas, mais qu'il est toujours possible d'en trouver un qui a plus de qualités qu'un autre. Un produit de son temps correspondant aux besoins et intérêts des élèves est meilleur que celui qui est dépassé et loin de la réalité des classes et des élèves.

RÉFÉRENCES

- Allal, L. 1999. «Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation». In *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*, sous la direction de C. Depover et B. Noël, p. 35-56. Bruxelles: De Boeck:
- Alverno College. 2001. «Self Assessment: Student Assessment as Learning at Alverno College». Milwaukee: Collège Alverno. Disponible sur: <http://depts.alverno.edu/saal/selfassess.html> (consulté le 27/03/2009).
- Anderson, H., P. Coltman, C. Page et D. Whitebread. 2003. «Developing independent learning in children aged 3-5». Document présentée à l'Association Européenne de Recherche en Apprentissage et Enseignement (Association for Research on Learning and Instruction). Conférence à Padova en Italie. Disponible sur : http://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/cindle/Padova_04.pdf (consulté le 04/04/2008)
- Andrade, H. 2000. «Using rubrics to promote thinking and learning». *Educational Leadership*, Vol. 57, no 5, p. 13-18.
- Andrade, H. 2010. «Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning». In *Handbook of formative assessment*, sous la direction de J. Cizek et H. L. Andrade, p. 90-105. New York: Routledge.
- Andrade, H, et B. Boulay. 2003. «Gender and the role of rubric-referenced self-assessment in learning to write». *Journal of Educational Research*, vol. 97, no 1, p. 21-34.
- Andrade, H. et Y. Du. 2007. «Student responses to criteria-referenced self-assessment». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 32, no 2, p.159-181.
- Arsenault, M., Y. Beaudoin, R. Lalonde, S. MacDougall, C. Ross, G. Sellan et M. Tremblay. 2006. *High 5. Cahier d'activités 1. Anglais langue seconde*. 1^{re} année du 1^{er} cycle du secondaire. Montréal: Lidec.

- Arsenault, M., Y. Beaudoin, R. Lalonde, S. MacDougall, C. Ross, G. Sellan et M. Tremblay. 2006. *High 5. Guide de l'enseignant 1. Anglais langue seconde*. 1^{re} année du 1^{er} cycle du secondaire. Montréal: Lidec.
- Arsenault, M., Y. Beaudoin, R. Lalonde, S. MacDougall, C. Ross, G. Sellan et M. Tremblay. 2006. *High 5. Manuel de l'élève 1. Anglais langue seconde*. 1^{re} année du 1^{er} cycle du secondaire. Montréal: Lidec.
- Bachman L.F., et A.S. Palmer. 1989. «The Construct validation of self-ratings of communicative language ability ». *Language Testing*, vol. 6, no 1, p. 14-29.
- Bangert-Drowns, R. L., J. A. Kulik et C-L. Kulik. 1991. « Effects of frequent classroom testing ». *Journal of Educational Research*, vol. 85, p. 89-99.
- Bardin, L. 1986. *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Baxter, G. et H. Bibeau. 2003. *Chatterbox. Cahier d'exercices B. Anglais langue seconde*. 2^e année du 3^e cycle du primaire. Saint Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Baxter, G. et H. Bibeau. 2003. *Chatterbox. Guide de l'enseignant B. Anglais langue seconde*. 2^e année du 3^e cycle du primaire. Saint Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Baxter, G. et H. Bibeau. 2003. *Chatterbox. Manuel de l'élève B. Anglais langue seconde*. 2^e année du 3^e cycle du primaire. Saint Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Baxter, G et J. M. Jones. 2005. *Centre Stage. Cahier d'activités 1. Anglais langue seconde*. 1^{re} année du 1^{er} cycle du secondaire. Montréal: Éditions du renouveau Pédagogique.
- Baxter, G et J. M. Jones. 2005. *Centre Stage. Manuel de l'élève 1. Anglais langue seconde*. 1^{re} année du 1^{er} cycle du secondaire. Montréal: Éditions du renouveau Pédagogique.
- Baxter, G et J. M. Jones. 2005. *Centre Stage. Guide de l'enseignant 1. Anglais langue seconde*. 1^{re} année du 1^{er} cycle du secondaire. Montréal: Éditions du renouveau Pédagogique.
- Bélaïr, L. 1999. *L'évaluation dans l'école: nouvelles pratiques*. Paris: ESF éditeur.

- Black, P. et D. William. 1998. «Assessment and classroom learning». *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, vol. 5, no 1, p. 7-75.
- Black, P., C. Harrison, C. Lee, B. Marshall et D. William. 2002. *Working inside the black box: assessment for learning in the classroom*. Londres: Nelson
- Black, P., C. Harrison, C. Lee, B. Marshall, et D. William. 2003. *Assessment for learning: putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Black, P. et D. William. 2006. «Assessment for learning in the classroom». In *Assessment and learning*, sous la direction de J. Gardner, p. 9-25. Londres: Sage.
- Blanche, P. et B. Merino. 1989. «Self-assessment of Foreign Language Skills: Implications for Teachers and Researchers». *Language Learning*, vol. 39, p. 313-340.
- Boersma, G., J. Brahmstedt, M. A. Bruyn et K. Clausning. 1995. «Improving student self-evaluation through authentic assessment». Mémoire de Maitrise en Arts, Chicago: Université de St Xavier.
- Boud, D. 1995. *Enhancing learning through self-assessment*. London : Kogan Page.
- Boud, D. et A. Brew. 1995. «Developing a Typology for Learner Self-assessment Practices». *Research and Development in Higher Education*, vol. 18, p. 130–135.
- Butler, Y. G., et J. Lee. 2006. «On-Task versus Off-Task Self-Assessment among Korean School studying English». *The Modern Language Journal*, vol. 1, p. 506-518.
- Campos, J., et J. O'Hern. 2007. « How does using formative assessment empower Students in their Learning?». Mémoire de Maitrise en Arts, Chicago : Université Saint-Xavier. Disponible sur : <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED496594.pdf> (consulté le 18/06/2009)
- Carlson, A. M. 2001. «Did I Learn Anything? The Use of Self-Assessment to Evaluate Authentic Learning Competencies of WWU Freshman Interest Group Seminar Students». Thèse de Doctorat, Washington: Université de Western Washington.
- Cizek, G. J. 2010. «An introduction to formative assessment: History, characteristics, and challenges». In *Handbook of formative assessment*, sous la direction de G. J. Cizek et H. L. Andrade, p. 3-17. New York: Routledge.

- Dann, R. 2002. *Promoting assessment as learning: improving the learning process*. Londres et New York: Routledge Falmer.
- Derycke, M. 2000. «La grille critériée et le portfolio à l'épreuve du suivi pédagogique». *Revue française de pédagogie*, n 13, p. 232-240.
- Deslauriers, J-P. 1991. *Recherche qualitative: guide pratique*. Montréal: Mc Graw-Hill.
- Dickinson, L. 1987. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dragemark Oscarson, A. 2009. «Self-Assessment of writing in learning English as a foreign language. A study at the upper secondary school level». Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Goteborg.
- Durand, M.-J., et R. Chouinard. (dir.) (avec la collaboration de F. Bowen, S.C. Cartier, N. Debiens, I. Plante, M. Sioui et N. Tagodoe). 2006. *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal: Hurtubise HMH Ltée, collection Parcours pédagogiques.
- Dyke, M. 2006. «The role of the 'Other' in reflection, knowledge formation and action in a late modernity». *International Journal of Lifelong Education*, vol. 25, no 2, p. 105-123.
- Earl, L.M. 2003. *Assessment as Learning*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Ekbatani, G. 2000. «Moving toward Learner-directed Assessment». In *Learner-directed assessment in ESL*, sous la direction de Ekbatani, G et H. Pierson, p. 1-11. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Falchikov, N. 2005. *Improving Assessment through Student Involvement*. London: Routledge Falmer.
- Gattuso, B., V. Krysztofiak et P. Ste-Marie. 2006. *Kick-off in English. Cahier d'activités 1. Anglais langue seconde*. 1^{re} année du 1^{er} cycle du secondaire. Laval : Éditions Grand Duc.
- Gattuso, B., V. Krysztofiak et P. Ste-Marie. 2006. *Kick-off in English. Manuel de l'élève 1. Anglais langue seconde*. 1^{re} année du 1^{er} cycle du secondaire. Laval : Éditions Grand Duc.

- Gattuso, B., V. Krysztofiak et P. Ste-Marie. 2006. *Kick-off in English. Guide de l'enseignant I. Anglais langue seconde*. 1^{re} année du 1^{er} cycle du secondaire. Laval : Éditions Grand Duc.
- Gauthier, C., G. Gauthier, M. O'Neill et L. M. Sandblom. 2006. *Inter-Active. Cahier d'activités. Anglais langue seconde*. 1^{re} année du 1^{er} cycle du secondaire. Anjou: Les Éditions CEC.
- Gauthier, C., G. Gauthier, M. O'Neill et L. M. Sandblom. 2006. *Inter-Active. Guide de l'enseignant. Anglais langue seconde*. 1^{re} année du 1^{er} cycle du secondaire. Anjou: Les Éditions CEC.
- Gauthier, C., G. Gauthier, M. O'Neill et L. M. Sandblom. 2006. *Inter-Active. Manuel de l'élève. Anglais langue seconde*. 1^{re} année du 1^{er} cycle du secondaire. Anjou: Les Éditions CEC.
- Genesee, F., et J.A. Upshur. 1997. «Journals, Questionnaires, and Interviews». In *Classroom-based evaluation in second language education*, p. 118-138. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gérard, F.-M., et X. Roegiers. 2003. *Des manuels scolaires pour apprendre-concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles : De Boeck.
- Gottlieb, M. (2000). « Portfolio practices in elementary and secondary schools ». In *Learner-directed assessment in ESL*, sous la direction de G. Ekbatani et H. Pierson, p. 89-104. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gunning, P., R. Lalonde, M. Schinck et W. Watts. 2003. *A New Twist to English. Cahier d'activités B. Anglais langue seconde*. 2^e année du 3^e cycle du primaire. Montréal: Lidec.
- Gunning, P., R. Lalonde, M. Schinck et W. Watts. 2003. *A New Twist to English. Guide de l'enseignant B. Anglais langue seconde*. 2^e année du 3^e cycle du primaire. Montréal: Lidec.
- Gunning, P., R. Lalonde., Schinck, M. et Watts, W. 2003. *A New Twist to English. Manuel de l'élève B. Anglais langue seconde*. 2^e année du 3^e cycle du primaire. Montréal: Lidec.
- Hansen, J. 1998. *When learners evaluate*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Heilenman, L.K. 1990. «Self-assessment of second language ability: The role of response effects». *Language Testing*, vol. 7, p. 174-201.

- Holec, H. 1981. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Janssen-van Dielen, A. M. 1989. «The development of Dutch as a second language: The validity of self-assessment by inexperienced subjects». *Language Testing*, vol. 6, p. 30-46.
- _____. 1992. «Self-Assessment in second language learning. An empirical investigation into self-assessment by adult learners of Dutch ». Thèse de doctorat: Université Nijmegen. Pays bas.
- Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc. 2004. *La recherche qualitative/interprétative. La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kelly, M. 2000. « L'analyse de contenu ». In *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, sous la direction de B. Gauthier , p. 293-315. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Kubiszyn, T., et G. Borich. 2000. *Educational testing and measurement: Classroom application and practice*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Lafortune, L., et G. Dubé. 2004. « Métacognition et communication. Deux processus en interaction ». *Vie pédagogique*, vol. 131, p. 47-50.
- Laurier, M. D., R. Tousignant, et D. Morissette. 2005. *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- LeBlanc, R., et G. Painchaud. 1985. «Self-assessment as a second language placement instrument». *TESOL Quarterly*, vol. 19, no 4, p. 673-687.
- Lebrun, J., Y. Lenoir, M. Laforest, F. Larose, G.-R. Roy et C. Spallanzani. 2002. «Past and current trends in the analysis of textbooks in the Quebec context». *Curriculum Inquiry*, vol. 32, no 1, p. 51-83.
- Lee, D. et D. Gavine. 2003. «Goal-setting and self-assessment in Year 7 students». *Educational Research*, vol. 45, no 1, p. 49-59.
- L'Écuyer, R. 1987. «L'analyse de contenu: notion et étapes». In *Les méthodes de la recherche qualitative*, sous la direction Jean-Pierre Deslauriers, p. 49-65. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Legendre, M-F. 2005. «Les défis de l'intégration des compétences dans la formation universitaire : un temps de réflexion pour y voir plus clair. Que retenons-nous de ces deux journées de réflexion». Texte de synthèse du colloque du CEFES tenu les 27 et 28 octobre, accessible sur le site du CEFES : <http://www.cefes.umontreal.ca/cefesexpress/manchet.htm#1> (consultée 27/06/2007)
- Legendre, R. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^{ème} éd.). Montréal : Guérin.
- Leselbaum, N. 1982. « *Autonomie et auto-évaluation* ». Paris: Economica.
- Little, D. 1991. *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin : Authentik.
- Lopez, R., et S. Kossack. 2007. « Effects of recurring use of self-assessment in university courses». *The International Journal of Learning*. Vol. 14, no 4, p. 203-216.
- Louis, R. 1999. *L'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique*. Laval : Éditions Études Vivantes :
- Lussier, D. et C.E. Turner. 1995. *Le point sur l'évaluation des apprentissages en didactique des Langues*. Montréal : Centre éducatif et culturel. 257 p.
- Mayer, R., et J. P. Deslauriers. 2000. «Quelques éléments d'analyse qualitative. L'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie ». In *Méthodes de recherche en intervention sociale*, sous la direction de R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. ST-Jacques et D. Turcotte, p. 159-190. Montréal : Gaétan Morin Éditeur.
- McMillan, L. Abrams, K. Cauley et J. Cohen. 2010. «Understanding secondary teachers' formative assessment practices and their relationship to student motivation». Thèse de doctorat présentée à l'université de Virginia.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).2003. «Politique d'évaluation des apprentissages». Québec : Gouvernement du Québec. En ligne : <http://www.meq.gouv.qc.ca/lancement/PEA/> (consulté le 02/05/2006)
- _____. 2004. «Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, Premier cycle». Québec : Gouvernement du Québec. En ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/progformationsec1ercycle/index.htm> (consulté le 01/05/2006)

- _____. 2010. « Matériel didactique approuvé pour l'enseignement secondaire». Québec : Gouvernement du Québec. En ligne : http://www.mels.gouv.qc.ca/bamd/Doc/Liste_secondaire_fr_new.pdf (consulté le 11/10/2010)
- _____. 2010. « Matériel didactique approuvé pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire». Québec : Gouvernement du Québec. En ligne : http://www.mels.gouv.qc.ca/bamd/Doc/Liste_primaire_fr_ref.pdf (consulté le 11/10/2010)
- Miles, M. B., et M. A. Huberman. 2003. *Analyse des données qualitatives*. (2^e éd.). Paris : De Boeck.
- Mok, M. M. C., C. L. Lung, D. P. W. Cheng, R. H. P. Cheung et M. L. Ng. 2006. « Self-assessment in higher education: Experience in using a metacognitive approach in five case studies ». *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 31, no 4, p. 415-433
- Mucchielli, R. 1988. *L'analyse de contenu des documents et des communications*. (6^e éd.). (Coll. «Formation permanente en sciences humaines »). Paris : les éditions ESF.
- Nunes, A. 2004. «Portfolios in the EFL classroom: Disclosing an informed practice». *EL Journal*, vol. 58, no 4, p. 327-335.
- Orsmond, P., S. Merry et K. Reiling. 2000. «The use of student derived marking criteria in peer and self-assessment». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 25, no 1, p. 21-38.
- Oskarson, M. 1980. *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Oskarson, M. 1981. « Self-evaluation in foreign language learning [L'autoévaluation dans l'apprentissage des langues pour adultes: Quelques résultats de recherches]». *Etudes de linguistique appliquée*, vol. 41, p. 102-115.
- Oscarson, M. 1984. *Self assessment of foreign language skills: A survey of research and development work*. Strasbourg: Council of Europe, Council for Cultural Co-operation.
- Oscarson, M. 1989. «Self-assessment of Language Proficiency: Rationale and Implications». *Language Testing*, vol. 6, no 1, p. 1-13.

- Oscarson, M. 1997. «Self-assessment of foreign and second language proficiency». In *Encyclopedia of Language and Education*, sous la direction de C. Clapham et D. Corson. *Language Testing and Assessment*, vol. 7, p. 175-187.
- Ouellet, A. 2007. *Processus de recherche: une introduction à la méthodologie de la recherche* 2^e éd. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Paris, S.G., et L. R. Ayres. 2000. *Réfléchir et Devenir. Apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant*. Traduction, par M. Assnaraire Garcia de l'ouvrage américain : *Becoming Reflective Students and Teachers. With Portfolio and Authentic Assessment*. Bruxelles : De Boeck.
- Paris, S. G., et A. H. Paris. 2001. « Classroom applications of research on self-regulated learning ». *Educational Psychologist*, vol. 36, no 2, p. 89-101.
- Peden, B., F. Carroll et W. David. 2008. «Ways of writing: Linguistic analysis of self-assessment and traditional assignments ». *Teaching of Psychology*, vol. 35, no 4, p. 313-318.
- Pierce, B.N., M. Swain et D. Hart. 1993. «Self-assessment, French immersion, and locus control ». *Applied Linguistics*, vol. 14, p. 25-42.
- Pillonel, M. et J. Rouiller. 2001. «Faire appel à l'autoévaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant». *Résonances*, vol. 7, p. 28-31.
- Popham, W. J. 1995. *Classroom assessment: what teachers need to know?* Université de Californie: Los Angeles.
- Quivy, R., et L. V. Campenhoudt. 1995. *Manuel de recherche en sciences sociales* (2^e éd. entièrement revue et augmentée). Paris : Dunod.
- Rivers, W. 2001. «Autonomy at all costs: An ethnography of metacognitive self-awareness and self-management among experienced language learners». *Modern Language Journal*, vol. 85, p. 279-290.
- Robert, A. D. et A. Bouillaguet. 1997. *L'analyse de contenu. Que sais-je ?* France : Presses Universitaires de France.
- Roever, C. et D. E. Powers. 2005. «Effects of language of administration on a self-assessment of language ability». Educational Testing Services, ETS.

- Rolheiser, C., B. Bower, et L. Stevahn. 2000. *The portfolio organizer: Succeeding with portfolios in your classroom*. Alexandria, VA: American Society for Curriculum Development.
- Ross, J. A. 2006. «The reliability, validity, and utility of self-assessment». *Practical Assessment Research & Evaluation*, vol. 11, no 10. En ligne: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=11&n=10> (consulté le 12/10/2008)
- Sadler, D. R. 1989. «Formative assessment and the design of instructional systems». *Instructional Science*, vol. 18, no 2, p. 119-144.
- Scallon, G. 1997. «L'autoévaluation : une tendance lourde en évaluation». *Vie pédagogique*, vol. 103, p. 27-31.
- _____. 2000. *L'évaluation formative. La réflexion*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.
- _____. 2004. *L'évaluation pédagogique des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.
- Scriven, M. 1980. *The Logic of Evaluation*. Inverness (CA.): Edgepress.
- Shepard, L. A. 2000. «The role of assessment in a learning culture». *Educational Researcher*, vol. 29, no 7, p. 4-14.
- Song, B. et B. August. 2002. «Using portfolios to assess the writing of ESL students: A powerful alternative? ». *Journal of Second Language Writing*, vol. 11, p. 49-72.
- Stefani, L. J. 1998. «Assessment in partnership with learners». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 23, no 4, p. 339-350.
- St-Pierre, L. 2004. «Développer l'autonomie des élèves : pourquoi moi ? Comment?». *Pédagogie collégiale*, vol. 17, no 3, p. 23-28.
- Stufflebeam, D. L. 2000. «The CIPP model for evaluation». In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus et T. Kellaghan (éd) *Evaluation models*, p. 279-317. Boston: Academic Publishers,
- Tan, K. H. K. 2008. «Qualitatively different ways of experiencing student self-assessment». *Higher Education Research and Development*, vol. 27, no 1, p. 15-29.

- Taras, M. 2001. «The Use of tutor feedback and student self-assessment in summative assessment tasks: towards transparency for students and for tutor». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 26, no 6, p. 605-614.
- Tardif, J. 2006. *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière-éducation.
- Towler, L. et P. Broadfoot. 1992. «Self-assessment in the Primary School». *Educational Review*, vol. 44, no 2, p. 137-151.
- Tudor, I. 1996. *Learner-centredness as language education*. New York: Cambridge University Press.
- Van der Maren, J. M. 1996. *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Wilaksana, S. et D. Pornapit. 2004. «Developing self-assessment through journal writing». Acte du colloque du *The Independent Learning Conference* 2003.
- Williams, W. et J. Sasso. 2003. *The New Keys to English. Cahier d'exercices B. Anglais langue seconde*. 2^e année du 3^e cycle du primaire. Anjou: CEC.
- Williams, W. et J. Sasso. 2003. *The New Keys to English. Guide de l'enseignant B. Anglais langue seconde*. 2^e année du 3^e cycle du primaire. Anjou: CEC.
- Williams, W. et J. Sasso. 2003. *The New Keys to English. Manuel de l'élève B. Anglais langue seconde* 2^e année du 3^e cycle du primaire. Anjou: CEC.
- Zimmerman, B. J., S. Bonner, et R. Kovach. 2000. *Des apprenants autonomes. Autorégulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

APPENDICE A

Grille d'évaluation du contenu autoévaluatif dans le matériel didactique : version
initiale

Grille d'évaluation des pratiques d'AÉ dans le matériel didactique

Forme		Contenu	
Techniques	Grille	Questions	Difficulté de la langue
	Portfolio		
	Questionnaire		
	journal de bord		
Types d'AÉ	Individuel	O	phrases affirmatives
	En pairs		
	En groupe		
Langue	L1	F	vocabulaire connu
	L2		
	L1+L2		
Attrait	Images	Court	phrases affirmatives
	Couleur		
	Symboles		
Types d'AÉ	Courtes	Court	vocabulaire connu
	Longues		
	Courtes		
	Courtes		
Types d'AÉ	Courtes	Court	vocabulaire connu
	Longues		
	Oui		
	Non		
Types d'AÉ	Globale	Court	vocabulaire connu
	Basée sur une tâche		
Disciplinaires	Interaction orale	Court	vocabulaire connu
	Compréhension des textes		
	Écriture des textes		
Transversales	Méthodologique	Court	vocabulaire connu
	Sociale et Personnelle		
	Communication		
	Intellectuelle		
Pré-jugement	observation	Court	vocabulaire connu
	Identification		
Jugement	Apprentissage	Court	vocabulaire connu
	Attitudes		
	Forces		
	Faiblesses		
	Planification		
Après-jugement	Décision	Court	vocabulaire connu

O : ouvertes

F : Fermées

L1 : Langue première (français), L2 : langue seconde (anglais).

APPENDICE B

Grille d'évaluation du contenu autoévaluatif dans le matériel didactique : version finale

Grille d'évaluation des pratiques d'AÉ dans le matériel didactique

Forme					Contenu				
				Grille					
				Portfolio					
				Questionnaire					
				journal de bord					
				Individuel					
				En pairs					
				En groupe					
				Au début					
				Au milieu					
				A la fin					
				L1					
				L2					
				L1+L2					
				Images					
				Couleur					
				Symboles					
				Courtes					
				Longues					
				Courtes					
				Courtes					
				Longues					
				Oui					
				Non					
				Globale					
				Basée sur une tâche					
				Interaction orale					
				Compréhension des textes					
				Écriture des textes					
				Méthodologique					
				Sociale et Personnelle					
				Communication					
				Intellectuelle					
				observation					
				Identification					
				Apprentissage					
				Attitudes					
				Forces					
				Faiblesses					
				Planification					
				Décision					

O : ouvertes

F : Fermées

L1 : Langue première (français), L2 : Langue seconde (anglais).

APPENDICE C

Grille d'évaluation du contenu autoévaluatif dans le matériel didactique : version finale avec les résultats.

APPENDICE D

Légende pour la grille d'évaluation : version initiale

Autoévaluation : une forme d'évaluation formative qui permet aux élèves de porter un jugement sur leur apprentissage ainsi que de réfléchir sur cet apprentissage.

Matériel didactique : manuel scolaire, guide de l'enseignant et les cahiers d'activités.

1. Les techniques d'autoévaluation :

- **les grilles** : instruments élaborés par l'enseignant ou les auteurs de manuels scolaires que les élèves remplissent avec des commentaires ou des réponses à des questions qui portent sur l'autoévaluation de leurs attitudes et leurs apprentissages. Dans le cadre de notre recherche toutes les techniques d'autoévaluation sous la forme d'un tableau seront considérées comme grilles.
- **le portfolio** : ensemble de projets où l'élève inclut ses autoévaluations, par exemple, ses réflexions, ses observations et ses jugements sur son travail et le progrès qu'il réalise dans la matière
- **les journaux dialogués** : un travail de communication authentique et réaliste où les élèves jugent leurs compétences et leurs stratégies en écrit ainsi que leurs attitudes vis-à-vis des activités de la classe. Les élèves parlent aussi de leurs intérêts et de leurs objectifs.
- **l'auto-questionnement** : sous la forme d'un questionnaire où l'élève se pose des questions en relation avec ses lectures, ses écrits et toutes les autres activités d'apprentissage.

2. Les types d'autoévaluation :

- **Globale** : l'élève autoévalue ses compétences et ses travaux de façon générale sans faire de lien avec une activité particulière ; il évalue ses attitudes, ses forces et ses faiblesses.
- **Basée sur une tâche** : l'élève s'autoévalue en relation avec une situation d'apprentissage, par exemple, ses difficultés dans une activité de lecture.

3. Les compétences autoévaluées : dans le cadre du *Programme de formation de l'école québécoise* on distingue les compétences disciplinaires et les compétences transversales.

- **Les compétences disciplinaires :** il y en a trois. Celles-ci sont interagir oralement en anglais, comprendre des textes lus et entendus et écrire des textes
- **Les compétences transversales :** le *Programme de formation de l'école québécoise* retient neuf compétences transversales regroupées en quatre ordres : ordre intellectuel, ordre méthodologique, ordre personnel et social et ordre de la communication.

a. Intellectuel :

- **Exploiter l'information :** cette compétence aide l'élève à parvenir à utiliser adéquatement les ressources documentaires disponibles. L'élève apprend à repérer l'information, à juger sa valeur et sa pertinence et à l'organiser afin d'en tirer profit.
- **Résoudre des problèmes :** confronté à une multitude de situations quotidiennes exigeant le recours à des stratégies de résolution de problèmes, l'élève apprend à travers cette compétence à évaluer les situations qu'il confronte et à explorer les pistes de solutions à sa disposition.
- **Exercer son jugement critique :** dans cet exercice, l'élève apprend à dépasser les stéréotypes, les préjugés et les idées préconçues au profit d'une analyse rigoureuse pour exprimer un jugement. L'élève apprend également à s'interroger sur ses opinions et ses prises de décisions.
- **Mettre en œuvre sa pensée créatrice :** il est important que l'école développe la pensée créative de l'apprenant. Être créatif consiste à faire preuve d'originalité comme par exemple : imaginer des scénarios, trouver des façons inédites d'aborder une situation et concevoir des nouvelles façons de faire.

b. Méthodologique

- Se donner des méthodes de travail efficaces : l'élève est appelé à développer des méthodes de travail qui vont l'aider à devenir autonome dans son apprentissage. Par exemple, l'élève apprend à prendre des notes, à planifier son étude, à réaliser un travail ou encore à répondre à des questions.
- Exploiter les technologies de l'information et de la communication : les TIC procurent à l'élève une ouverture sur le monde et lui ouvrent des nouvelles perspectives d'apprentissage. En classe, l'élève apprend à utiliser les technologies appropriées, à évaluer l'efficacité de l'utilisation des TIC et à en tirer profit.

c. Personnel et social

- Actualiser son potentiel : l'élève apprend à faire connaissance de ses caractéristiques personnelles : ses forces et les valeurs auxquelles il adhère. Il apprend aussi à se fixer des objectifs et comment mettre profit de ses ressources personnelles.
- Coopérer : en classe, l'élève a l'occasion d'expérimenter le travail coopératif. Il participe aux activités de la classe et de l'école en respectant les règles du groupe et il apprend aussi à interagir avec une ouverture d'esprit en respectant les points de vue des autres.

d. La communication :

- Communiquer de façon approprié : l'élève apprend à s'approprier divers langages et choisir le langage approprié au contexte et à l'intention. Il apprend également à être attentif aux réactions que suscite sa façon de communiquer.

4. Les composantes du processus d'autoévaluation :

- **Pré-jugement** : l'élève observe son travail et ses apprentissages en général dans le but de faire des jugements dans la phase suivante.

- **Jugement** : l'élève juge ses travaux et tout ce qui est en relation avec son apprentissage comme ses attitudes et ses compétences
- **Après-jugement** : l'apprenant planifie pour ses prochains apprentissages ; ce qu'il faut maintenir et ce qu'il faut améliorer.

5. La description des phrases et les questions :

Les phrases ou les questions courtes : un maximum de neuf mots.

Les phrases ou les questions de longueur moyenne : de 10 à 16 mots.

Les phrases ou les questions longues : plus de 16 mots.

APPENDICE E

Légende pour la grille d'évaluation : version finale

Autoévaluation : forme d'évaluation formative qui permet aux élèves de porter un jugement sur leur apprentissage ainsi que de réfléchir sur cet apprentissage.

Matériel didactique : les ensembles pédagogiques qui incluent : les manuels scolaires, les guides de l'enseignant et les cahiers d'activités.

Les activités d'AÉ : tous les exercices d'AÉ où l'élève effectue un jugement sur les différents aspects de son apprentissage. Cela peut être sous forme de grilles, de questionnaires ou de textes, etc.

1. Les techniques d'autoévaluation :

- **les grilles** : instruments élaborés par l'enseignant ou les auteurs de manuels scolaires que les élèves remplissent avec des commentaires ou des réponses à des questions qui portent sur l'autoévaluation de leurs attitudes et leurs apprentissages. Ces instruments sont généralement sous forme de grilles et contiennent des critères avec des descriptions de niveaux.
- **le portfolio** : collection de travaux des élèves qui peuvent être des projets, des fiches de réflexions, des textes, les meilleurs travaux, etc. C'est un moyen pour engager l'élève dans la gestion, la vérification et la régulation de ses apprentissages.
- **Le journal de bord** : travail de communication authentique et réaliste où les élèves jugent leurs compétences et leurs stratégies en écrit ainsi que leurs attitudes vis-à-vis des activités de la classe. Les élèves parlent aussi de leurs intérêts et de leurs objectifs.
- **Les questionnaires** : ensemble de questions que l'élève se pose en relation avec tous les aspects de son apprentissage. Il s'agit généralement de questions ouvertes qui nécessitent que l'élève donne des réponses personnelles aux questions sans avoir recours à des choix de réponses.

2. Les types d'autoévaluation :

- **Globale** : l'élève autoévalue ses compétences et ses travaux de façon générale sans faire de lien avec une activité particulière ; il évalue ses attitudes, ses forces et ses faiblesses.
- **Basée sur une tâche** : l'élève s'autoévalue en relation avec une situation d'apprentissage, par exemple, ses difficultés dans une activité de lecture.

3. Les compétences : savoir-agir de l'élève où il s'appuie sur ses ressources internes et externes. On peut distinguer deux types de compétences :

- **Les compétences disciplinaires** : le programme d'ALS retient trois compétences disciplinaires qui sont interagir oralement en anglais, comprendre des textes lus et entendus et écrire des textes
- **Les compétences transversales** : *Le Programme de formation de l'école québécoise* retient neuf compétences transversales regroupées en quatre ordres : ordre intellectuel, ordre méthodologique, ordre personnel et social et ordre de la communication.

e. Intellectuel :

- **Exploiter l'information** : cette compétence aide l'élève à parvenir à utiliser adéquatement les ressources documentaires disponibles. L'élève apprend à repérer l'information, à juger sa valeur et sa pertinence et à l'organiser afin d'en tirer profit.
- **Résoudre des problèmes** : confronté à une multitude de situations quotidiennes exigeant le recours à des stratégies de résolution de problèmes, l'élève apprend à travers cette compétence à évaluer les situations qu'il confronte et à explorer les pistes de solutions à sa disposition.

- Exercer son jugement critique : dans cet exercice, l'élève apprend à dépasser les stéréotypes, les préjugés et les idées préconçues au profit d'une analyse rigoureuse pour exprimer un jugement. L'élève apprend également à s'interroger sur ses opinions et ses prises de décisions.
- Mettre en œuvre sa pensée créatrice : il est important que l'école développe la pensée créative de l'apprenant. Etre créatif consiste à faire preuve d'originalité comme par exemple : imaginer des scénarios, trouver des façons inédites d'aborder une situation et concevoir des nouvelles façons de faire.

f. Méthodologique

- Se donner des méthodes de travail efficaces : l'élève est appelé à développer des méthodes de travail qui vont l'aider à devenir autonome dans son apprentissage. Par exemple, l'élève apprend à prendre des notes, à planifier son étude, à réaliser un travail ou encore à répondre à des questions.
- Exploiter les technologies de l'information et de la communication : les TIC procurent à l'élève une ouverture sur le monde et lui ouvre des nouvelles perspectives d'apprentissage. En classe, l'élève apprend à utiliser les technologies appropriées, à évaluer l'efficacité de l'utilisation des TIC et à en tirer profit.

g. Personnel et social

- Actualiser son potentiel : l'élève apprend à faire connaissance de ses caractéristiques personnelles : ses forces et les valeurs auxquelles il adhère. Il apprend aussi à se fixer des objectifs et comment mettre profit de ses ressources personnelles.
- Coopérer : en classe, l'élève a l'occasion d'expérimenter le travail

coopératif. Il participe aux activités de la classe et de l'école en respectant les règles du groupe et il apprend aussi à interagir avec une ouverture d'esprit en respectant les points de vue des autres.

h. La communication

- Communiquer de façon approprié : l'élève apprend à s'approprier divers langages et choisir le langage approprié au contexte et à l'intention. Il apprend également à être attentif aux réactions que suscite sa façon de communiquer.

4. Les composantes du processus d'autoévaluation :

- **Pré-jugement** : phase d'observation où l'élève observe son travail et ses apprentissages en général dans le but de faire des jugements dans la phase suivante.
- **Jugement** : l'élève juge ses travaux et tout ce qui est en relation avec son apprentissage comme ses attitudes et ses compétences.
- **Après-jugement** : phase de planification et de décision où l'apprenant planifie ses prochains apprentissages, ce qu'il faut maintenir et ce qu'il faut améliorer.

5. La description de la longueur des phrases et les questions :

Les phrases ou les questions courtes : un maximum de neuf mots.

Les phrases ou les questions de longueur moyenne : de 10 à 16 mots.

Les phrases ou les questions longues : plus de 16 mots.