

Caroline BLANLOEIL

Écrit Réflexif de Master 2 MEEF

Spécialité Espagnol

Année 2017-2018

espe

École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes



UNIVERSITÉ DE NANTES

L'évaluation sommative différenciée en espagnol LV2 en classe de 2nde
générale

Comment proposer une évaluation adaptée aux besoins des élèves tout en
les préparant aux modalités de l'évaluation certificative du Baccalauréat ?

Sous la direction de Mesdames Starkey - Perret Rebecca et Chapelle Caroline

Avril 2018

Sommaire

I>	Introduction	5
II>	Cadre théorique	7
	1. Terminologie	7
	2. Pourquoi : Dans quels buts appliquer une évaluation différenciée ?.....	9
	3. Comment : sous quelle forme aborder l'évaluation différenciée ?.....	11
	4. Des limites à considérer	15
III>	Mise en place de l'évaluation sommative différenciée en classe de 2 nd e générale en espagnol.....	17
	1. Les outils : Le tableau pour s'autoévaluer – types d'erreurs.....	17
	2. Les outils : La fiche des règles à retenir	19
	3. La première évaluation sommative différenciée	21
	4. Les limites de la démarche mise en place	22
IV>	Conclusion.....	25
V>	Bibliographie.....	26
VI>	Sitographie	27
VII>	Annexes.....	28
	Annexe n°1 : La Guía de la Buena Esposa	29
	Annexe n°2 : Remédiation collective de l'évaluation formative du 19 janvier.....	30
	Annexe n°3 : Tableau pour s'autoévaluer – types d'erreurs	31
	Annexe n°4 : Copie de l'élève A suivie de ses fiches – outils de correction	32
	Annexe n°5 : Copie de l'élève B suivie de ses fiches – outils de correction	36
	Annexe n°6 : Reglas para mejorar	39
	Annexe n°7 : Quelques exemples de dessins proposés aux élèves pour l'évaluation finale	40
	Annexe n°8 : La différenciation, les aides méthodologiques.....	41

I> Introduction

Après ces premiers mois en tant qu'enseignante d'espagnol au sein du Lycée Général Gabriel Guist'Hau de Nantes, je me suis rendue compte que les élèves de mes classes avaient un niveau hétérogène. En tant qu'enseignante – stagiaire, j'ai en charge deux classes de 2^{nde} et une classe de première scientifique, chacune d'un effectif avoisinant 35 élèves par classe (à raison de neuf heures d'enseignement par semaine). Certes, il y a des élèves qui atteignent parfaitement les objectifs que je me suis fixés dans mes séquences, mais ce n'est pas le cas de tous. Alors, en tant qu'enseignante, il me paraît naturel de m'interroger sur la pédagogie à mettre en place dans une classe qui disposerait d'élèves aux profils d'apprentissages divers et variés et pouvant obtenir des résultats très différents. Or, la mission de tout enseignant est liée aux valeurs de la République française, *de facto*, je me dois d'appliquer le système de l'égalité des chances et donc, m'adapter à chaque élève en lui donnant tous les outils dont il a besoin pour arriver au même endroit que les autres sur le chemin des apprentissages¹.

Étant donné que mon interrogation naît du fait que les élèves obtiennent des résultats (aux évaluations sommatives de fin de séquence) inégaux, j'ai décidé de me questionner sur la différenciation de l'évaluation. De cette façon, je souhaite proportionner à chaque élève les moyens nécessaires pour qu'il puisse mobiliser ses connaissances et donc donner le meilleur de lui-même au cours d'un moment que nombre d'entre eux redoutent, celui de l'évaluation sommative. Toutefois, je ne souhaite pas perdre de vue qu'à moyen terme (deux ans pour les élèves de 2^{nde} et un an pour ceux de première), ils devront passer le Baccalauréat et ne disposeront pas de différenciation.

C'est de ce constat que découle ce travail d'investigation. Il semble en effet très intéressant de se pencher sur la question de l'accompagnement des élèves ayant plus de difficultés à s'adapter à notre système scolaire et à ses exigences, sans pour autant délaisser les autres, et de tous les préparer à leur objectif final : obtenir le diplôme du Baccalauréat.

¹ Cf. Legifrance. 2005. *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école L. n° 2005-380 du 23-4-2005*. Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=2C653C97F82E99B1FB3F02961869654F.tpdila14v_3?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006524365&dateTexte=20170430&categorieLien=id#LEGIARTI000006524365

Il convient maintenant de poser clairement les bases de notre réflexion et donc d'énoncer ma question centrale : Comment proposer une évaluation adaptée aux besoins des élèves tout en les préparant aux modalités de l'évaluation certificative du Baccalauréat ?

Dès lors, dans une première partie nous aborderons les définitions des deux termes majeurs qui orienteront ce travail : « la différenciation » et « l'évaluation ». Ensuite viendra l'intérêt de la démarche, de sa mise en place et de ses intérêts et objectifs. Suite à cela, nous répondrons, grâce aux différentes lectures, à la question du « comment » mettre en place une évaluation différenciée. Et, pour clôturer cette première partie, celle du cadre théorique, nous veillerons à énoncer d'éventuelles limites de cette démarche de différenciation de l'évaluation afin d'éviter quelques écueils lorsqu'elle sera mise en pratique.

Dans un second temps, nous verrons ce qui a été mis en place suite aux lectures afin de constater une éventuelle progression chez les élèves de 2nde en espagnol. Pour faire cela, nous traiterons dans un premier temps les outils apportés aux élèves pour qu'ils puissent tous s'améliorer à leur rythme et en revenant seulement sur les points dont ils ont besoin. Ensuite, nous analyserons la mise en place d'une évaluation sommative différenciée et enfin nous anticiperons sur les limites de ce projet afin de conclure ce travail en étant conscient des diverses constantes entrant en jeux.

II> Cadre théorique

1. Terminologie

L'objet d'étude de ce travail porte sur la différenciation de l'évaluation, il convient donc de définir ce que nous entendons par « différenciation », en nous référant à une pédagogie différenciée, et par « évaluation ». Nous allons ici faire un inventaire non exhaustif de quelques définitions de la pédagogie différenciée dans le but de définir l'étendue du travail réflexif. Ainsi, pour Perrenoud (2005) cette démarche doit permettre aux élèves d'apprendre dans des conditions optimales. Plus généralement, Mersch-Van Turenhoudt (1991) définit la pédagogie différenciée comme étant la démarche :

[...] qui permet de rencontrer le type de fonctionnement de chaque apprenant, celle où chacun peut travailler, et ainsi se former, à son rythme. C'est pour y arriver que nous partons chaque fois de l'élève, de sa recherche personnelle. C'est l'ensemble des recherches individuelles qui permet d'ancrer le fonctionnement du groupe classe. (Mersch-Van Turenhoudt, 1991, p.71).

En d'autres termes, c'est en prenant en considération les différences de chacun des élèves que la classe avancera mieux.

En ce qui me concerne, il ne s'agit pas de mettre en place une pédagogie différenciée tout au long de la séquence, mais au moment de l'évaluation. Ce choix a été pris suite au constat que j'ai pu faire en observant les réactions des élèves face aux documents que je leur proposais au cours des séquences. Je n'ai senti aucune réticence particulière, et une appropriation générale des contenus c'est pourquoi, ce travail se concentre sur l'évaluation différenciée. Car c'est au moment de l'évaluation sommative que l'appropriation des différents éléments de la séquence est constatable. En somme, mon souhait est d'apporter à chacun tout le contenu (culturel et linguistique) et la méthodologie dont il a besoin pour progresser cours après cours et de ne pas le pénaliser au moment de l'évaluation en lui accordant le droit à l'oubli et dont en lui proposant une différenciation. Je souhaite rappeler que j'entends l'évaluation comme étant un « modèle intégratif » qui, définit par M.-F. Narcy-Combes lors d'un de ses cours, prend en compte tant l'oral que l'écrit et tant la compréhension que l'expression.

L'expression « différenciation de l'évaluation » permet alors de décrire les conséquences de la différenciation pédagogique sur les pratiques d'évaluation. Comme je l'ai dit plus haut, la différenciation portera sur l'évaluation sommative et non la diagnostique ou la formative. Pour Robbes (2009), terminer une séquence avec une évaluation sommative, permet à l'enseignant d'être en mesure de constater l'efficacité du dispositif qu'il a mis en place pour ses élèves. Autrement dit, observer si les élèves ont progressé par rapport à leur point de départ. En effet, il ne me semble pas pertinent d'effectuer une différenciation lors de l'évaluation diagnostique, bien au contraire, car c'est l'évaluation qui nous permet de réaliser « un état des lieux » sur ce que l'élève connaît de notre thématique. L'évaluation formative peut se différencier afin de savoir où en est précisément chacun des élèves, mais, étant donné qu'elle n'est pas sensée mener à une notation, elle ne sera pas prise en compte dans les bulletins et moyennes des élèves. C'est donc en partie pour cela que j'ai choisi de me centrer sur l'évaluation sommative afin que les élèves ne soient pas pénalisés dans ce qui reste de leur parcours d'un point de vue administratif. En effet, depuis le début j'insiste auprès des élèves pour leur expliquer que l'évaluation de la tâche finale ne sera jamais une surprise, qu'elle découlera logiquement de la séquence, ils savent à l'avance quelle sera l'activité langagière dominante (compréhension de l'écrit ou de l'oral, expression écrite, expression orale en continu ou en interaction), j'essaie d'être bienveillante envers eux afin qu'ils relativisent cette étape de leur parcours, c'est pourquoi l'évaluation différenciée me semble pertinente. Cependant, comme l'écrivent Poutoux et *al.*², il est vrai que « L'évaluation différenciée sert une logique d'apprentissage et non une logique de résultat, de performance » (p.5). Ainsi, la différenciation s'applique à l'évaluation sommative, dans le fond l'idée est bien celle-ci : s'adapter à l'élève, à ce dont il a besoin et à ce qu'il connaît sans pour autant le desservir au niveau de ses résultats scolaires. À ce titre, Hoeben, Leroy et Reuter énoncent que l'évaluation « repose sur une prise d'informations [qui sont] confrontées à un ensemble de critères, voire – quand c'est possible – à d'autres personnes (l'enfant lui-même), [...] » (2010, p.80). En nous centrant sur cet aspect, « évaluer » n'a pas le sens qu'on peut lui attribuer en temps normal. Il s'agit de voir l'évaluation comme un outil qui doit aider l'enfant à s'améliorer et non pas le pénaliser ou le sanctionner avec une note qu'il ne comprendrait pas nécessairement. D'ailleurs, M.-F. Narcy-Combes, mentionna lors d'un de ses cours (à la Faculté des Langues et Cultures

² Ce document est téléchargeable et il ne dispose pas de date de publication.

Étrangères de Nantes) un écrit de Laugier et Weinberg de 1936 qui montra à travers une expérience de multi-correction qu'une même copie de français, évaluée et notée par différents correcteurs, pouvait passer d'une note allant de 3 à 16/20.³ On peut donc s'interroger sur la pertinence de la notation. N'est-il pas plus pertinent de noter les élèves par rapport à leurs performances antérieures plutôt qu'à la norme, un attendu généralisé que peut avoir le professeur au moment où il pense et élabore son évaluation ?

2. Pourquoi : Dans quels buts appliquer une évaluation différenciée ?

Je viens de mentionner le manque de pertinence de la notation par rapport à une norme et donc l'intérêt d'une évaluation différenciée, c'est très clairement l'une des raisons qui a motivé ma réflexion sur l'application d'une évaluation différenciée. Précisons un élément qui peut sembler évident mais que Perrenoud souligne : la différenciation s'établit par rapport aux objectifs de la formation, non par rapport au reste des camarades (2005, p.2). L'idée est que tous puissent acquérir les savoirs, connaissances et compétences minimaux qui seront exigés à la fin de l'année pour continuer au niveau supérieur. De plus, en étant enseignante pour la première fois dans un lycée, bien qu'ayant connaissance des niveaux que doivent atteindre mes élèves (A2 / B1), au début je ne savais pas exactement quelles exigences avoir auprès de mes élèves et donc l'idée de les évaluer par rapport à eux-mêmes me rassurait et me déculpabilisait.

Ensuite, en faisant le choix de devenir professeure de l'Éducation Nationale française, je me suis engagée à : faire partager les valeurs de la République, connaître les élèves et les processus d'apprentissage, prendre en compte la diversité des élèves, accompagner les élèves dans leur parcours de formation, construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves, et enfin, organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.⁴ De ce fait, je me suis engagée à ne pas faire preuve d'indifférence face aux différences des élèves et à les aider, non seulement, à ne pas abandonner mais aussi à se surpasser. Alors, en considérant que l'Éducation Nationale

³ C'est une information que l'on peut retrouver en ligne sur le site internet des Cahiers Pédagogique N°438 - Dossier "L'évaluation des élèves", La docimologie, Extrait du site de Jacques Nimier, disponible à l'URL suivante : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-docimologie>.

⁴ Cf. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

désire favoriser à tous un accès à la culture et à l'éducation en prônant aux élèves une politique d'égalité des chances et, lutter contre le décrochage scolaire, il me semble que se poser la question d'une différenciation de l'évaluation est pertinente et pourrait, peut-être, apporter des réponses. En effet, l'évaluation différenciée s'adapte à chacun, en proposant des tâches accessibles aux élèves. Cela implique aussi que le professeur propose aux élèves des tâches de plus en plus complexes afin que, même si cela reste plus simple que ce qui peut être proposé aux autres élèves, il y ait une gradation et une évolution pour ne pas freiner leurs apprentissages. Sans oublier, qu'il ne faut pas enfermer les élèves dans une catégorie, ce n'est pas parce qu'à un moment donné ils ont besoin d'une différenciation qu'ils en auront besoin toute l'année, le risque serait de les laisser et de les perdre (effet Golem). On peut donc supposer que les élèves décrocheront moins que si on leur proposait une évaluation hors ou en deçà de leur portée et donc sans intérêt pour eux. En somme, mon souhait serait de réussir à appliquer en symbiose ce que Zakhartchouk dénomme les logiques pédagogique et sociale de l'évaluation :

Quand on a la responsabilité d'une classe, d'une part, on s'engage à mettre en œuvre tout ce qui pourra être envisagé pour aider chaque élève à progresser dans ses acquisitions et ses compétences : logique pédagogique de l'évaluation. D'autre part, on accepte de certifier le niveau des apprentissages construits par les élèves : logique sociale de l'évaluation. (Zakhartchouk, 2014, p.132).

Autrement dit, j'aimerais aider chaque élève à progresser par rapport à ses possibilités, que ses compétences et connaissances s'accroissent au fur et à mesure que les séquences se terminent. Tout ceci en lui donnant une note, mais qui s'établit en prenant appui sur des critères définis et adaptables aux besoins de chacun pour ne pas les pénaliser.

Troisièmement, en accord avec ce que relate Mersch-Van Turenhoudt (1991) il est vrai que l'une des grandes difficultés du travail de l'enseignement reste à prendre en compte l'hétérogénéité de sa classe (p.50). Partir de ce constat me pousse à élaborer une évaluation différenciée afin de mieux prendre en considération les différences de chacun et permettre à tout le monde d'avancer et de réussir. De plus, faire une évaluation différenciée permettra à chacun d'aller au bout de ces possibilités et donc de ne pas se décourager face à une évaluation qu'il vivra comme une sanction couronnée d'une mauvaise note.

D'autre part, le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) en vigueur actuellement pour l'enseignement des langues étrangères indique qu'il serait bon que les apprenants (ici les élèves d'espagnol), soient au centre de leur

apprentissage et acteurs de celui-ci. Or, si l'on entend par évaluation différenciée une opportunité pour l'élève de choisir quand il souhaite passer l'évaluation et sous quelle modalité, comme cela est explicité par Munck, Pillard et Terrien (2014) : « Instaurer des 'évaluations sur demande', l'élève sera non seulement acteur, mais aussi maître de son apprentissage. L'élève demande à être évalué, quand il se sent prêt et en ayant connaissance des attendus du professeur. Comme le disent Hoeben et *al.*, on peut proposer une différenciation de l'évaluation en : « mettant à l'agenda trois sessions pour le contrôle. L'élève s'inscrit à la session quand il se sent prêt » (2010, p.59). Comme le signale Munck, Pillard et Terrien (2014), « Ceci responsabilise l'élève dans l'acquisition de ses savoirs et atténue le côté angoissant de l'évaluation »⁵ (p.14). Ainsi, on confère à l'élève une certaine autonomie : il doit lui-même gérer son rythme d'apprentissage et se responsabiliser pour s'affronter à ses connaissances au moment où il pense être prêt. Alors, si le professeur souhaite favoriser l'autonomie de ses élèves, il va pouvoir jouer sur la durée de la tâche. Ainsi, une même tâche pourra se faire avec plus de temps pour les élèves qui en ont besoin ou bien ceux qui ont un rythme de travail plus rapide devront effectuer plusieurs tâches dans le temps imparti. Une fois encore, on ressent cette idée de bienveillance envers les élèves, l'enseignant est sensé proposer différentes modalités d'évaluation pour qu'ils réussissent. Comme le dit Puren :

Que ce soit en France avec la « pédagogie différenciée » ou en Espagne avec la « atención a la diversidad », la perspective adoptée est celle de l'enseignant : c'est lui qui est supposé devoir adapter son enseignement à l'hétérogénéité de ses élèves ou mettre à profit leur diversité (Puren, 2001, p.64).

En d'autres termes, les raisons qui peuvent amener à vouloir pratiquer une évaluation différenciée sont de différents ordres (bienveillance, observer une réelle amélioration par rapport à un travail suivi et constant, favoriser l'autonomie des élèves, réduire les inégalités, etc.). Il reste maintenant à voir ce que proposent les chercheurs quant à la mise en place de cette pratique pédagogique.

3. Comment : sous quelle forme aborder l'évaluation différenciée ?

⁵ Document téléchargeable au format *pdf* grâce à l'URL suivante : http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/evaluer-pour-faire-reussir-les-eleves-couv_1456655493116-pdf?INLINE=FALSE.

En tout premier lieu, comme le suggère Mersch-Van Turenhoudt, (1991) la prise de contact avec les responsables légaux des élèves et l'explicitation de ce qui va être attendu de leur enfant au sein des cours sont primordiales. C'est de cette façon que les élèves prendront conscience qu'il y a un *continuum* entre ce qui se fait en cours et à la maison et de cette façon leurs parents seront plus à même de leur venir en aide :

[...] il est essentiel pour leur formation que les jeunes sentent une action conjuguée dans leurs deux principaux milieux de vie : la famille et l'école. [...], il nous paraît important que le professeur établisse un contact avec les parents dès le début [...] et qu'il explicite les objectifs pédagogiques mis en œuvre. (Mersch-Van Turenhoudt, 1991, pp.52-53).

Il est évident que ce point est la première étape de la mise en place de la démarche. Il faut communiquer aux responsables légaux notre mode de fonctionnement afin qu'ils ne soient pas démunis, lurrés, face aux remarques de leurs enfants. Aussi, comme nous l'avons vu plus haut, l'évaluation à une composante sociale, à ce titre les parents ont tout à fait le droit d'avoir « des informations sur la progression de leurs enfants » (Poutoux *et al.*, année inconnue, p.12). En plus, les auteurs nous font prendre conscience du fait que les parents peuvent avoir peur, du fait que l'évaluation différenciée n'est pas une pratique courante. Entre autres, ils pourraient appréhender une régression de leur enfant au contact d'enfants ayant besoin d'une différenciation, il faut donc « rassurer les parents qui s'inquiètent de la présence d'élèves avec une déficience, ou un trouble, dans la classe de leur enfant » (Poutoux *et al.*, année inconnue, p.13). C'est aussi l'occasion d'expliquer à ceux-ci que la différenciation est utile à tous, et que d'ailleurs, il se peut que sur un point précis leur enfant connaisse des difficultés et sur d'autres pas du tout, il s'agit donc de s'adapter et d'aider.

De prime abord, quand je réfléchissais à différencier mes évaluations, je pensais aux aides que je pouvais apporter à ceux qui en avaient besoin au moment même de passer l'évaluation. Seulement, je me suis dit que cela était difficile à comptabiliser pour l'évaluation sommative. Alors, grâce aux lectures réalisées, je me suis rendue compte qu'il y avait beaucoup d'autres manières de différencier l'évaluation. Selon Hoeben *et al.* (2010), il est possible de différencier l'évaluation :

- en mettant en place un système permettant à chaque élève de se donner un défi pour le contrôle suivant et en évaluant autant le résultat que la progression ;
- en faisant réfléchir ses élèves, avant le contrôle, sur leur propre difficulté. Chacun écrit ce qui lui pose problème. À la fin de l'évaluation, il lui est proposé de se relire en fonction de sa difficulté ;
- en proposant des défis au-dessus du minimum demandé ;

- en mettant à l'agenda trois sessions pour le contrôle. L'élève s'inscrit à la session quand il se sent prêt ;
- en montrant dès le début de l'apprentissage, le contrôle aux enfants. Ça leur permet de savoir ce qu'on attend d'eux ;
- en définissant les objectifs d'apprentissage avec les enfants et en les mettant au courant de ce que l'on attend d'eux ;
- en n'évaluant que lorsqu'on est sûr que tout le monde va réussir. (Hoeben et *al.*, 2010, p.59)

En d'autres termes, l'évaluation différenciée peut se présenter sous différentes formes, en différenciant : le contenu, les aides de langue et/ou de méthodologie, les critères d'évaluation (par exemple, on peut exiger une production plus courte d'un élève en difficulté), et le moment. Un aspect intéressant auquel je n'avais pas songé avant cette lecture était de faire mener un vrai travail de réflexion à chaque élève sur ce qu'il avait produit lors de l'évaluation afin de mieux réaliser la suivante. On pourrait donc mettre en place un système de grille dans laquelle les élèves devraient répertorier les erreurs linguistiques (conjugaison, grammaire, orthographe, syntaxe, etc.). Et, lors de l'évaluation suivante, l'idée est qu'ils puissent se servir de cette grille afin de s'améliorer. De la sorte, on proposerait aux élèves de se lancer un défi à eux-mêmes, c'est d'ailleurs ce dont parle Zakhartchouk (2014) : « contractualisation de défis personnalisés [et] proposition d'évaluations sommatives différenciées » (p.133). En fonction des erreurs grammaticales qu'il a produit dans l'évaluation antérieure, il devra en faire moins, c'est l'un de ses objectifs, c'est son défi. Cela permet aussi de changer le regard porté sur l'erreur, il ne s'agit plus de recevoir son évaluation et de la ranger au fond du cahier sinon de travailler dessus pour s'améliorer la fois suivante.

Rappelons que l'objectif principal est de permettre aux élèves en difficulté (niveau A1) de s'améliorer, mais sans délaisser et lasser les bons élèves et donc toujours les stimuler. Donc, il serait tout à fait envisageable de penser à un travail de remédiation tel que cela est proposé par une professeure d'histoire-géographie qui témoigne dans *Enseigner en classes hétérogènes*. En effet, l'enseignante parle d'une remédiation, suite à une évaluation, au cours de laquelle les élèves travaillent en groupes et doivent s'entraider. Elle a retapé sur ordinateur les productions des élèves, et a réparti ces derniers en groupe. Il y avait un élève qui a « très bien réussi » la tâche par groupe afin d'orienter les autres membres du groupe à se questionner sur les erreurs qu'ils pouvaient trouver dans les énoncés.

Lors de la mise en commun, un élève de l'équipe 1 annonçait le numéro qu'il voulait commenter. Si son commentaire était exact, [elle coloriait] la case de sa couleur (chaque groupe avait la sienne), sinon l'équipe suivante avait la parole. Le but était d'avoir le plus de cases coloriées contiguës. (Zakhartchouk, 2014, p.139)

À la suite de cette remédiation ludique, une ou deux séances plus tard, les élèves avaient la possibilité de repasser cette évaluation. C'est une manière d'appliquer la différenciation lors de l'évaluation et de s'assurer que celle-ci sert l'apprentissage. Car comme le décrit Zakhartchouk (2014), si on réalise la tâche complexe « en plusieurs fois [en faisant] un premier essai [avec une consigne large, suivi d'une remédiation,] l'évaluation chiffrée peut intervenir pour la deuxième réalisation, et pour la troisième pour les élèves les plus en difficulté » (p.142). Autrement dit, pour différencier, on peut proposer aux élèves en difficulté de repasser l'évaluation afin de vraiment faire preuve de ses capacités. À ce titre, Munck, Pillard et Terrien (2014) affirment que parfois « en [situation d'] évaluation [les élèves ne peuvent pas montrer] ce qu'ils savent faire, ces derniers étant trop souvent confrontés à des situations qui requièrent des apprentissages non encore aboutis » (p.5). Or, il est possible que les apprentissages en question se fixent grâce au travail de groupe lors de phase de remédiation et aux apports des autres documents et donc qu'ils réussissent mieux la fois suivante.

L'évaluation (finale, sommative) doit être au service de l'élève, il ne s'agit pas de le piéger mais de lui permettre de prendre conscience de sa propre façon d'apprendre, de ses progrès et de ses difficultés. Sur ce sujet, Mersch-Van Turenhoudt (1991) va même plus loin, elle écrit qu'il faut « évaluer l'apprenant, pour lui permettre de se situer dans notre société [...] ». (p.13). La pédagogie différenciée et donc l'évaluation différenciée semblent donc, une fois encore, s'inscrire dans une vision actuelle de l'enseignement qui cherche à former non seulement l'élève comme acteur, voire maître, de son apprentissage, mais aussi et surtout comme futur citoyen. D'ailleurs, Poutoux et *al.*, insistent sur le fait que depuis la Loi de 2005, les entreprises sont obligées d'engager 6% de travailleurs handicapés afin, de prôner la différence et donc savoir travailler avec des individus ayant des capacités et compétences différentes (p.11). Dès lors, habituer les élèves à ce que certains aient le droit à des aides ou à plus de temps ou à moins d'exigences de notre part les familiarisent à cet aspect. On peut aussi supposer qu'à partir de ce moment-là, ils ne vivront plus cette différenciation comme une injustice, bien au contraire. D'ailleurs, l'illustration choisie par les auteurs de *L'évaluation différenciée. Pourquoi ? Comment ?*

est très parlante et rend évident le pourquoi de l'évaluation différenciée : comment un éléphant ou un poisson va-t-il pouvoir grimper à l'arbre au même titre qu'un singe ? C'est exactement la même chose avec les élèves ils ne disposent pas tous des mêmes compétences à un moment donné pour affronter l'évaluation, il faut donc leur proposer différents moyens pour parvenir à ce qu'ils sont réellement capables de faire.

Poutoux et *al.* concluent leur travail en classant les leviers pour différencier l'évaluation dans trois catégories différentes. Selon eux, la différenciation de l'évaluation peut porter sur : les aides (le temps, les consignes plus précises, le dialogue lors de l'évaluation, etc.), les compétences évaluées (différer dans le temps la validité d'une compétence, évaluer par degrés de compétence, etc.) et les supports (écrits ou oraux, courts ou longs, iconographique ou textuel, etc). En somme, voici un aperçu des possibilités existantes pour différencier l'évaluation que j'ai retenues.

4. Des limites à considérer

À la lumière de l'article de Meirieu (1995), le lecteur/enseignant est rapidement alerté sur les risques liés à la pédagogie différenciée. L'auteur les énumère sous forme de tableau en opposant de cette façon les avantages et désavantages de ce qu'il appelle « des expériences d'individualisation » (p.3). Rappelons que la pédagogie de différenciation ne concerne pas un individu à l'écart, mais au sein d'un groupe. Alors, Meirieu (1995) indique plusieurs inconvénients liés à une mise en pratique d'une différenciation. Premièrement, selon lui, il faudra faire attention à ne pas porter plus d'attention au programme qu'aux élèves, ce sont les élèves qui sont au centre de l'apprentissage, non le programme. Ensuite l'auteur dénonce une « Taylorisation du travail et [une] perte du sens des activités scolaires » (p.4), c'est-à-dire, qu'il met en garde l'enseignant contre les batteries d'exercices mécaniques dépourvues de sens. Alors, si l'on souhaite faire passer une tâche complexe en plusieurs fois, il faut veiller à ce qu'elle ne perde pas de son sens, surtout pour les élèves. Sans doute faut-il y apporter de légères modifications, des compléments, etc. sans compter qu'actuellement, l'accent est mis sur les tâches complexes, les documents authentiques et la co-construction.

Puis, le professeur en sciences de l'éducation alerte ses lecteurs sur la fâcheuse tendance qu'ils ont à privilégier l'écrit au détriment de l'oral. Or aujourd'hui, la langue

n'est plus étudiée comme objet d'étude mais comme outil de communication, ce qui place l'oral comme étant prioritaire sur l'écrit (qui sera plus mis en avant au lycée), il est donc possible d'y opérer une différenciation aussi.

Ensuite, Meirieu (1995) alerte les enseignants sur le risque de sélectionner, sans s'en rendre nécessairement compte, les mêmes élèves à chaque reprise, ce qui conduit à ce qu'il nomme le « danger d'enfermement de chacun dans une personnalité considérée comme définitive (les 'lents', les 'moyens', les 'rapides') » (p.4). Il y aurait donc une tendance selon Robbes (2009) à catégoriser les élèves : « La pédagogie se doit d'être lucidement différenciée sans faire jouer massivement la complicité socio-affective entre l'enseignant et certains élèves « choisis » par lui plus ou moins consciemment » (p.5). Il est tout à fait possible qu'un élève ait des difficultés à un moment précis car, par exemple, l'élément étudié est connu des autres mais pas de lui, et qu'à la séquence suivante cela s'inverse.

Ces inconvénients sont repris par Robbes (2009), sous forme de tableau là aussi, mais divisé en trois catégories qu'il regroupe dans la colonne « dérives à éviter ». En premier lieu, Robbes (2009) mentionne les dérives d'ordre « programmatique », liées au fait que l'enseignant n'utiliserait qu'une sorte de différenciation, celle basée sur le contenu par exemple, ce qui conduirait à « une limitation, un appauvrissement, voire une mutilation des savoirs » (p.15). Dans un deuxième temps, il mentionne les dérives de type « psychologique » : qui consistent « à ne proposer à chaque élève que des outils et des situations correspondant à sa démarche intellectuelle et modulés selon son rythme de travail [...] ». Alors, on retombe dans le « danger d'enfermement » de Meirieu (1995), en faisant en sorte que l'élève n'aille pas plus loin dans son apprentissage.

Il semble évident que, comme toute démarche, la différenciation (de l'évaluation) ait des avantages mais aussi des inconvénients, dont il vaut mieux être conscient afin de ne pas les reproduire. Elle n'est pas non plus une pédagogie de soutien, d'aide qui ne serait réservée qu'aux élèves en difficulté. Et enfin, selon Robbes (2009) elle ne consiste pas non plus à différencier les objectifs mais à proportionner aux élèves des itinéraires différents pour y parvenir, à plus ou moins long terme.

C'est en ayant conscience de tous ces éléments qu'une séquence reposant sur une évaluation sommative différenciée a été opérée. Elle permettra de mettre en pratique les

apports des différentes lectures en créant des outils divers et variés qui pourraient s'adapter à chaque élève et les aider à progresser.

III> Mise en place de l'évaluation sommative différenciée en classe de 2nde générale en espagnol

Suites aux lectures réalisées afin de construire un cadre théorique solide, je vais maintenant faire part de mes essais et expliciter ce que j'ai mis en place auprès de mes deux classes de 35 élèves de 2nde lors de notre quatrième séquence dont la thématique portait sur les femmes espagnoles avant et aujourd'hui (notion : mémoire – héritage et rupture). Premièrement, je vais me focaliser sur les deux outils que j'ai élaborés afin que les élèves puissent progresser en expression écrite, en leur dédiant respectivement une partie. Ensuite, je traiterai la mise en place de la première évaluation sommative différenciée puis je parlerais des diverses limites de ce projet.

1. Les outils : Le tableau pour s'autoévaluer – types d'erreurs

Tout d'abord, afin de préparer les élèves à l'évaluation sommative, ils ont réalisé une évaluation formative⁶. C'est suite à cette dernière que les outils de ce projet ont été élaborés. Effectivement, après avoir réalisé une remédiation collective de l'évaluation formative⁷, qui consistait à décrire, commenter et donner son point de vue sur l'une des vignettes du Guide la Bonne Épouse (Guía de la Buena Esposa), les élèves sont revenus sur leur propre copie.

Les outils qui ont servis cette première différenciation se sont très grandement inspirés des propos rédigés par Hoeben et *al.* (2010) qui expliquaient que la

⁶ Cf. Annexe n°1 : *La Guía de la Buena Esposa*, p.29. Il s'agit d'un document iconographique composé de 12 vignettes. Ce document fut créé par Pilar Primo de Rivera, la dirigeante de la Sección Femenina Española (une branche du parti fasciste de la dictature). Elle y inscrit 12 règles destinées aux femmes, ces normes indiquaient aux espagnoles comment elles devaient se comporter : avoir une maison propre et bien rangée, s'occuper des enfants, être aux petits soins pour le mari, etc.

Lors de l'évaluation formative, chaque élève pouvait choisir la vignette qui lui convenait le mieux afin de pouvoir s'exprimer sur le sujet en réutilisant ce qu'il avait étudié jusqu'à présent (l'imparfait, le lexique de la condition de la femme et le lexique des tâches ménagères).

⁷ Cf. Annexe n°2 : *Remédiation collective de l'évaluation formative du 19 janvier*, p.30.

différenciation pouvait s'opérer si l'on permettait à l'élève de se défier lui-même en essayant de faire moins d'erreurs lors d'une prochaine évaluation. Pour faire cela, il a fallu proposer quelque chose aux élèves, il était impossible de se contenter de leur dire oralement « faites moins d'erreurs que la dernière fois ». De prime abord, il fallait que les élèves puissent réfléchir sur ce qu'ils avaient produit. Alors, j'ai mis en place dès l'évaluation formative un système d'abréviations pour aider les élèves à discriminer les erreurs qu'ils font⁸. Cela signifie que dans la pratique, j'ai décidé de ne plus corriger les erreurs des élèves mais de les signaler par un sigle qu'ils sont à même d'identifier et de reconnaître grâce au tableau. De cette façon, j'indique implicitement aux élèves (grâce à des indices métalinguistiques) sur leur copie, une piste de réflexion afin qu'ils puissent revenir sur leurs erreurs et les corriger. Par exemple, quand il s'agit d'une erreur d'accord en genre ou en nombre, je souligne le mot et je l'annote d'un « G » (pour género = genre) ou d'un « N » (pour número = nombre). Il ne s'agit plus de tout corriger directement ou bien de seulement souligner et rayer les erreurs mais de les indiquer en disant de quel type d'erreurs il s'agit afin que l'élève puisse réfléchir et se corriger. Surtout, il s'agit d'être précis et de ne pas faire de remarques de type « très mal dit », « maladroit », « contresens », etc., qui n'apporte aucune aide à l'élève pour s'améliorer et lui fait croire qu'il est « mauvais », ce qui va totalement à l'encontre de ce que prône les instructions officielles qui stipulent qu'il faut être bienveillant envers les élèves.

C'est donc à la suite de l'évaluation formative que j'ai créé le tableau reprenant différentes catégories (grammaire, conjugaison, syntaxe, lexique et ponctuation) dans lequel j'ai recoupé ces sigles. Ainsi, les élèves peuvent l'utiliser lorsqu'ils prennent connaissance de leur copie, plutôt que de la ranger et de ne pas revenir dessus. Alors, après avoir explicité avec eux chaque catégorie, ils devaient indiquer le nombre de fois qu'ils ont commis tel type d'erreur. Par exemple, si l'élève a fait 4 erreurs liées à des interférences phonétiques, le sigle « IF » apparaît quatre fois sur sa copie il doit donc indiquer ce chiffre à l'endroit correspondant à cette erreur dans le tableau⁹. Cette étape préalable au vrai travail de correction est un simple travail de repérage qui permet à l'élève d'avoir une trace porteuse de sens, car chiffrée, sur ses travaux. Ainsi, son défi pour l'évaluation suivante sera de faire moins de 4 erreurs de ce type si nous reprenons

⁸ Cf. Annexe n°3 : *Tableau pour s'autoévaluer – types d'erreurs*, emprunté au site de Français Langue étrangère : <http://lewebpedagogique.com/ressources-file/files/2010/10/grille-de-correction-production-%C3%A9crite.pdf>, p.31.

⁹ Cf. Annexe n°4 : *Copie de l'élève A suivie de ses fiches – outils de correction* p.32, et annexe n°5 : *Copie de l'élève B suivie de ses fiches – outils de correction* p.36.

notre exemple. Ce tableau permet aux élèves de prendre conscience de leurs difficultés mais aussi et surtout du fait qu'il y a des aspects de la langue qu'ils maîtrisent (les cases vides du tableau). Et, cet outil est aussi une aide pour l'enseignant car cela lui permet de mesurer et d'apprécier les progrès des élèves et ce de façon individuelle. Car les élèves doivent l'avoir avec eux à chaque évaluation et la soumettre au professeur en rendant leurs travaux. Cependant, afin de favoriser l'autonomie des élèves, j'insiste sur le fait que c'est à eux de faire ce travail de repérage. Le tableau qui a servi pour la première fois lors de l'évaluation formative a été réutilisé au moment de l'évaluation sommative et le sera les fois prochaines, c'est un outil évolutif qui sera le reflet du travail personnel de l'élève.

Il faut savoir que lors du premier usage de cet outil donc, lors de l'évaluation formative, les élèves ont eu pour consigne de corriger leur production en se concentrant sur les types d'erreurs identifiés : s'il s'agissait d'une erreur de genre il leur suffit de trouver le féminin ou le masculin du mot erroné. Je les laisse réfléchir, et je n'interviens qu'à leur demande et sans pour autant leur donner la réponse mais plutôt en leur indiquant où la trouver dans le cahier.

Je dois avouer que lors de la mise en place de ce travail de correction, certains élèves n'étaient pas volontaires et ne voyaient pas d'intérêts à revenir sur la correction d'un devoir dont ils avaient déjà eu la note. J'ai donc dû ajouter un appât à la démarche de correction et j'ai alors dit aux élèves que s'ils corrigeaient de façon sérieuse leurs travaux ils pouvaient gagner jusqu'à un point lors de l'évaluation suivante. En d'autres termes, je n'ai pas rendu le travail obligatoire car les lycéens doivent prendre conscience de ce qui est dans leur intérêt, par contre je les ai encouragés, par ce petit point bonus, à le faire.

2. Les outils : La fiche des règles à retenir

Avant de remplir cette fiche et, après avoir effectué le travail de repérage des erreurs à reporter dans le *Tableau pour s'autoévaluer – types d'erreurs*, les élèves doivent corriger leurs erreurs à même la copie. Ils ont pour consigne de prendre une autre couleur que celle qu'ils ont utilisé initialement et que celle que j'ai utilisé pour annoter mes commentaires. De cette façon, quand je récupère leurs travaux corrigés il m'est plus facile de voir ce qui a été modifié. Après avoir fait cela, ils doivent remplir une petite « Fiche des règles à retenir »¹⁰. Encore une fois, il ne s'agit pas de remplir la fiche entièrement

¹⁰ Cf. Annexe n°6 : *Reglas para mejorar* (Règles pour s'améliorer), p.39.

dès la première évaluation mais plutôt d'en faire une feuille de route qui va se remplir petit à petit, comme l'outil précédent, c'est un outil évolutif qui va se remplir au fur et à mesure des séquences et des évaluations. En expliquant cela à mes élèves de 2^{nde}, j'ai ajouté qu'il était inutile d'aller chercher une règle toute faite sur internet et dans un castillan qu'il ne comprenne que partiellement. Je leur ai plutôt vivement conseillé de formuler les règles avec leurs propres mots et dans leur langue maternelle s'il le fallait, afin qu'ils puissent mieux se l'approprier. Effectivement, étant donné qu'ils remplissent cette fiche suite aux erreurs linguistiques qu'ils ont commises, il semble logique qu'ils puissent la remplir en français pour mieux saisir le sens du fonctionnement de la règle.

Cette fiche se divise en plusieurs parties, ce qui la rend complète et indispensable à chaque rendu d'évaluation. Il y a une partie dédiée à la grammaire (c'est ici que les élèves peuvent avoir recours à leur langue maternelle), une autre sert au vocabulaire de la séquence (ou celui qui peut être considéré comme étant basique, relevant du niveau A1) qui a été mal orthographié ou laissé en français, par exemple. Aussi, il y a un petit tableau de conjugaison, on y trouve tous les pronoms personnels et on y demande le verbe à l'infinitif et le temps auquel il doit être conjugué. La compétence pragmatique n'est pas délaissée non plus car un espace est laissé aux connecteurs, pour que les élèves s'efforcent à en utiliser afin de rendre leur discours plus cohérent. En définitive, il s'agit d'un outil qui invite les élèves à réfléchir sur la langue (sur leur interlangue) et à faire le point sur quelques usages non conforme aux attentes. Cet outil s'inscrit dans le processus de différenciation de l'évaluation (sommative ou formative) car les élèves n'auront pas les mêmes « feuilles outils » au final.

Pour avoir le point bonus à la prochaine évaluation, les élèves doivent rigoureusement corriger leur production à l'aide du tableau, de la fiche des règles et de leur propre devoir. Bien que laborieux de prime abord, ce travail de correction semble tout à fait pertinent étant donné qu'il fait réfléchir chaque élève sur ses propres erreurs. L'idée est que les erreurs les plus nombreuses, comme par exemple écrire à plusieurs reprises « dictatura » au lieu de « dictadura » (qui est lié au vocabulaire de la séquence), doivent apparaître écrites correctement noir sur blanc. Ainsi l'élève a une trace, sans erreurs, de ce qui lui a posé problème et qu'il doit retenir pour ne pas fossiliser ses erreurs. Il est important d'insister sur le fait qu'il ne s'agit pas de tout corriger sur la copie de l'apprenant mais bien de signaler les erreurs qu'il est capable de corriger grâce au contenu de la séquence. Il ne s'agit pas non plus, au moment de la remédiation, d'indiquer à l'élève

que la réponse à sa question se trouve dans la première séquence que nous avons faite car, les élèves ont le droit d'oublier. Afin d'être bienveillant et juste il semble donc plus judicieux de n'évaluer et corriger que le contenu (linguistique et culturel) de la séquence.

3. La première évaluation sommative différenciée

Après avoir familiarisé les élèves avec les « fiches outils », et après avoir terminé la séquence, nous avons fait le point sur ce qu'ils devaient maîtriser pour la tâche finale. Tous les éléments de la grille critériée sont revenus (le subjonctif présent pour donner son opinion, la forme progressive pour décrire, le lexique des tâches ménagères, etc.). En amont de la séquence sur les femmes, j'ai commencé par réfléchir à comment lier cette thématique avec un projet final différencié. La thématique précise de ma quatrième séquence portait sur la condition des femmes durant la Dictature Franquiste (1939-1975) et aujourd'hui. Il était donc indispensable de voir *La Guía de la Buena Esposa* (1953). De plus, selon le calendrier, l'évaluation finale allait tomber juste avant les vacances d'hiver et donc avant le 8 mars (journée internationale de la femme) j'ai donc pensé aux dessins qui apparaissent dans les journaux lors de cette journée. Toutes ces données reliées m'ont permis d'élaborer une évaluation sommative différenciée prenant la forme de critique de dessin humoristique.

En effet, l'énoncé de ma tâche finale était une sorte d'appel d'offre de la part d'un musée espagnol qui souhaitait élaborer une revue pour la journée de la femme afin de commémorer leur lutte dans la société. Pour ce faire, la tâche complexe stipulait que le musée (de Valladolid) organisait un concours qu'il proposait aux lycéens de la région et qui consistait à ce que des élèves proposent des critiques de dessins humoristiques dans lesquels les femmes étaient mises en exergue. Dès lors, il m'a fallu trouver 35 dessins humoristiques différents car une revue ne pouvait pas se composer de 35 critiques portant sur le même objet. Alors, les élèves ont tous eux un dessin différent le jour de l'évaluation¹¹. L'évaluation était donc différenciée du point de vue du contenu, mais aussi du point de vue des aides fournies. Premièrement, j'ai attribué un dessin à chaque élève en fonction des prestations et des résultats à l'issue de l'évaluation formative. Ensuite, au moment de l'évaluation sommative différenciée, j'ai proposé aux élèves différents types

¹¹ Cf. Annexe n°7 : *Quelques exemples de dessins proposés aux élèves pour l'évaluation finale*, p.40.

d'aides : une aide lexicale, une aide de conjugaison et une aide méthodologique¹² que je donnais, à leur demande, via un papier ou de vive voix si l'information n'était pas imprimée. Tout ceci sans oublier que comme j'ai pris le soin d'attribuer à chaque élève un dessin en particulier, j'ai fait le choix d'augmenter ou d'amoindrir la difficulté en fonction de l'élève. Par exemple, pour les élèves ayant des facilités j'ai sélectionné un dessin plus complexe : soit parce qu'il contenait une part d'implicite comme on peut le voir dans le dessin d'Eneko, ou bien de l'ironie comme le montre le dessin de Samsón, ou encore dont la description nécessite un lexique riche et varié comme dans le dessin de Forges (Cf. Annexe n°7 : *Quelques exemples de dessins proposés aux élèves pour l'évaluation finale*, p.40). Et, pour ceux dont je savais que l'évaluation allait s'avérer difficile j'avais mis quelques petites aides de vocabulaire directement sur la copie pour qu'il ne bloque pas dès le début et qu'ils puissent s'exprimer.

Malheureusement, ça n'a pas toujours fonctionné comme je l'espérais et nous allons voir pourquoi dans la partie suivante.

4. Les limites de la démarche mise en place

Il est vrai que les effets escomptés n'ont pas été visibles pour tous les élèves (Cf. Annexe n° 5 : *Copie de l'élève B suivie de ses fiches – outils de correction*, p.36). Et, cela est en partie dû à la nouveauté des outils et du projet et à l'autonomie des élèves au moment de faire le choix de demander une aide. En effet, bien que je leur aie expliqué que par soucis d'égalité s'il demandait une aide ils ne pouvaient pas avoir 20/20, certains ont préféré ne rien demander. Or, j'ai bien insisté sur le fait qu'il était sans doute plus judicieux de demander une aide et d'obtenir une note correcte, qui reflète un effort et une conscientisation de ses compétences plutôt qu'une faible note qui n'est pas à la hauteur des compétences. Dans l'une des classes, deux élèves n'ont pas eu la moyenne et dans l'autre un seul, je me suis donc permise de leur indiquer sur leur copie que s'ils avaient demandé une aide ou deux, ils auraient sans doute pu aller plus loin et obtenir un meilleur résultat. Toutefois, j'ai pris conscience qu'il était difficile pour eux de demander une aide face à la classe, bien que les autres soient concentrés sur leurs évaluations.

¹² Cf Annexe n°8 : *La différenciation, les aides méthodologiques*, p.41.

D'autre part, j'ai dû faire face à un manque de temps dans la mise en place de cette pratique pour faire part de résultats probants. Il est vrai que cette première séquence à l'évaluation sommative différenciée, a débuté après les vacances de Noël et s'est terminée avant les vacances d'hiver. J'ai donc pu mettre en place une évaluation formative et une autre sommative. Avec les élèves, nous avons entamé la cinquième séquence (dont la thématique est la jeunesse espagnole) au retour des vacances d'hiver et je n'ai donc pas encore effectué d'évaluation formative, et encore moins de sommative. On peut néanmoins constater que certains élèves ont même adopté un code couleur pour signaler qu'ils ont fait plus ou moins d'erreurs que la fois précédente¹³. Mais, comme on peut le voir dans les copies de l'élève B¹⁴, ce système de correction est loin d'être acquis par tous. Ces deux exemples me permettent d'affirmer que ces outils peuvent être pertinents, étant donné que l'élève A en fait un usage tout à fait personnel avec des couleurs pour que cela soit plus percutant pour lui et que l'élève B essaie tant bien que mal de se l'approprier. Mais, l'élève B montre la faille du système : bien qu'il essaie de se corriger, il reste des erreurs sur sa copie après la remédiation, la fiche outil des règles à apprendre pour s'améliorer contient elle aussi de nombreuses erreurs. Il est possible que cet élève ait besoin de plus de temps pour se corriger et se familiariser aux exigences de l'outil. On peut alors s'interroger sur l'efficacité de cet outil pour les élèves qui éprouvent des difficultés dans l'apprentissage de l'espagnol comme deuxième langue vivante étrangère. Sans doute faudrait-il pouvoir constater des résultats sur le long terme (une année scolaire) afin de remarquer les automatismes acquis par les élèves et une éventuelle évolution de leurs résultats. J'ai fait le choix de ne pas aller plus vite dans la progression des séquences au détriment de ce travail de recherche, mais je vais le prolonger à titre personnel avec mes élèves qui, je pense, sont moins stressés au moment de l'évaluation de la tâche finale. Donc, je ne peux pas établir de réelles conclusions sur l'efficacité chiffrée de mon travail. Toutefois, je suis en mesure d'affirmer que les élèves de 2^{nde} ont accompli un réel travail de réflexion sur la langue qu'ils utilisent et qu'ils sont plus à même de se corriger au moment des relectures avant de rendre le devoir ou moment des remédiations, ce qui ne semble pas être négligeable dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

¹³ Cf. Annexe n°4 : Copie de l'élève A suivie de ses fiches – outils de correction, p.32.

¹⁴ Cf. Annexe n°5 : Copie de l'élève B suivie de ses fiches – outils de correction, p.36.

Enfin, comme je me suis centrée sur l'expression écrite il reste difficile d'affirmer que les élèves vont accroître leurs compétences. Les outils proportionnés aux élèves relèvent strictement de l'écrit (améliorer son expression écrite, la syntaxe, etc.). Étant donné que les instructions officielles nous invitent à accentuer la pratique de l'oral, il aurait été d'autant plus pertinent de proposer une grille pour s'auto-évaluer en expression orale, où les critères seraient « prononciation des phonèmes difficiles /r/, /r̄/, /θ/ », « fluidité », « portée de la voix (audible) », « intonation », « communication non verbale », etc. Cela ne semble pas impossible, mais plus laborieux encore quant au moment de la remédiation. Le professeur pourrait indiquer à quel moment de l'audio il note une erreur et de quel type. Cependant, il n'y aurait pas nécessairement de correction possible à moins de laisser à l'élève une seconde chance. Or, cela est une piste de différenciation que nous avons analysée en première partie de ce travail, donc c'est une piste envisageable. D'autre part, rappelons que la différenciation d'une évaluation sommative (en expression orale en continue ou en interaction (désormais E.O.I.)) peut s'opérer plus sereinement en ayant des critères différents ou les mêmes critères avec des degrés à accomplir différents pour ceux qui ont plus ou moins de difficultés. On peut aussi appliquer une différenciation lors de la préparation : certains n'ont le droit d'écrire que des notes sur un papier, d'autre des expressions, et d'autres quelques phrases. Tout ceci doit être mis en place par l'enseignant car c'est lui qui connaît le mieux les élèves. Et, le but, tout comme pour l'évaluation de l'écrit serait de devoir diminuer les erreurs ou bien les aides à chaque évaluation de ce type. Ce sont des pistes que je vais explorer lors de cette nouvelle séquence sur la jeunesse espagnole étant donné que l'évaluation finale prendra la forme d'un débat (E.O.I.).

IV> Conclusion

Afin de répondre à la question de recherche : « Comment proposer une évaluation adaptée aux besoins des élèves tout en les préparant aux modalités de l'évaluation certificative du Baccalauréat ? », nous nous sommes centrés sur l'évaluation sommative différenciée car le Baccalauréat est un objectif sur le long terme (dans deux ans pour les élèves concernés par ce travail). Nous avons donc dans un premier temps constaté qu'il était possible de différencier de plusieurs manières (le contenu, le jour de passation, les aides, les critères, etc.). Ensuite, lors de l'application, nous avons pu revenir sur une évaluation sommative au contenu (composée de 35 évaluations différentes) et aux aides différenciés (méthodologiques, lexicales, etc.). Aujourd'hui il semble difficile d'affirmer une amélioration des résultats des élèves grâce aux outils créés pour eux. En revanche, il semble aisé d'admettre que les élèves sont plus enclins à réfléchir sur ce qu'ils produisent. De plus, comme cela a été dit, il faut envisager de proportionner de moins en moins d'aide aux élèves qui en ont régulièrement besoin. De cette façon, l'enseignant les accompagne, vers une autonomie et vers les modalités de l'évaluation certificative du Baccalauréat.

Il serait intéressant de constater des résultats viables, sur une plus longue période et surtout qui recouperaient différentes modalités (expression de l'écrit et de l'oral, compréhension de l'écrit et de l'oral) qui sont évaluées lors de l'épreuve certificative clôturant les années de lycée.

V> Bibliographie

- Articles et ouvrages théoriques :

- Hoeben, S., Leroy P.-M., Reuter, P. (2010). *Miser sur les différences : être gagnants*. Namur, France : Éditions D2H.
- Meirieu, P. (1995). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? Dans : *Les entretiens Nathan. Actes VI, Ecole, diversités et cohérence*. « 31 pages ». Paris : Nathan. Récupéré à URL : <https://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf>, consulté le 15/04/17
- Mersch-Van Turenhoudt, S. (1991). *Gérer une pédagogie différenciée* (II^e éd.). Paris, France : Éditions Universitaires.
- Munck F., Pillard P., et Terrien D. (2014). *Évaluer pour faire réussir les élèves*, Les dossiers pédagogiques de l'Académie de Nantes. Récupéré à l'URL : http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tm0QyfQDdaIJ:www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/evaluer-pour-faire-reussir-les-eleves_1476014303009-pdf%3FINLINE%3DFALSE+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=fr, consulté le 13/12/17.
- Perrenoud, P. (2005). Différencier : un aide-mémoire en quinze points. Dans : *Vivre le primaire*, Vol. 2, mars-avril. Genève, Suisse : Université de Genève. Repéré à URL :

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_03.pdf

- Poutoux, V. et al. L'évaluation différenciée. Pourquoi ? Comment ? Récupéré à l'URL : http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-Gv0fohrCPsJ:www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2014/06/Evaluation_differencieeVS3-3.pdf+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=fr, consulté le 20/12/17.
- Zakhartchouk, J.-M. (2014). *Enseigner en classes hétérogènes*. Issy-les-Moulineaux Cedex : esf editeur.

- Acte de colloque

- Robbes, B. La pédagogie différenciée : *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*, janvier 2009, Paris. Récupéré à l'URL : https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf, consulté le 20/12/17.

VI> Sitographie

- Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Récupéré du site Education.gouv : <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>, consulté le 14/04/17.
- Picot, A. (2012). *Site de Français Langue Étrangère*. En ligne : <http://lewebpedagogique.com/ressources-fle/>, consulté le 20/01/18.

VII> Annexes

Annexe n°1 : *La Guía de la Buena Esposa*

Annexe n°2 : *Remédiation collective de l'évaluation formative*

Annexe n°3 : *Tableau pour s'autoévaluer – types d'erreurs*

Annexe n°4 : *Copie de l'élève A suivie de ses fiches – outils de correction*

Annexe n°5 : *Copie de l'élève B suivie de ses fiches – outils de correction*

Annexe n°6 : *Reglas para mejorar*

Annexe n°7 : *Quelques exemples de dessins proposés aux élèves pour l'évaluation finale*

Annexe n°8 : *La différenciation, les aides méthodologiques*

Annexe n°1 : La Guía de la Buena Esposa
(Guide de la Bonne Épouse)

1 Ten lista la cena

Planea con tiempo una deliciosa cena para su llegada.

Esta es una forma de dejarle saber que has estado pensando en él y que te preocupan sus necesidades. La mayoría de los hombres están hambrientos cuando llegan a casa.

Prepara su plato favorito



¡Luce hermosa!

Descansa 5 minutos antes de su llegada para que te encuentre fresca y reluciente.

Retoca tu maquillaje, ponte un listón en el cabello y luce lo mejor posible para él. Recuerda que ha tenido un día duro y sólo ha tratado con compañeros de trabajo.



3 Se dulce e interesante

Su aburrido día de trabajo quizá necesite mejorar. Tú debes hacer todo lo posible por hacerlo.

Una de tus obligaciones es distraerlo.



Arregla tu casa

Debe lucir impecable

Haz una última ronda por las principales áreas de la casa, justo antes de que tu marido llegue. Levanta libros de escuela, juguetes, etc. Y limpia con un plumero los muebles.

cuatro



5 Hazlo sentir en el paraíso

Durante los meses más fríos del año debes preparar la chimenea antes de su llegada. Tu marido sentirá que ha llegado a un paraíso de descanso y orden, esto te levantará el ánimo a ti también.

Después de todo, cuidar de su comodidad te brindará una enorme satisfacción personal.



6 Prepara a los niños

Cepíllales el cabello, lava sus manos y cámbiales la ropa en caso de ser necesario. **Son** sus pequeños tesoros y él los querrá ver relucientes.

tómate unos minutos para arreglar a los niños



7 Minimiza el ruido

A la hora de su llegada apaga lavadora, secadora y aspiradora e intenta que los niños estén callados.

Piensa en todo el ruido que él ha tenido que soportar durante su pesado día de oficina.



8 Procura verte feliz

Regálale una gran sonrisa y muestra sinceridad en tu deseo de complacerlo.

Tu felicidad es la recompensa por su esfuerzo diario.



9 Escúchalo

Puede que tengas una docena de cosas importantes que decirle, pero a su llegada no es el mejor momento para hablarlas.

Déjalo hablar antes, recuerda que sus temas son más importantes que los tuyos.



10 Ponte en sus zapatos

No te quejes si llega tarde, si va a divertirse sin ti o si no llega en toda la noche. Trata de entender su mundo de compromisos.

Trata de entender su mundo de presión y compromisos, y su verdadera necesidad de estar relajado en casa.



11 No te quejes!

No lo satures con problemas insignificantes.

Cualquier problema tuyo, es un pequeño detalle comparado con lo que él tuvo que pasar.



12 Hazlo sentir a sus anchas

Deja que se acomode en un sillón o se recuesta en la habitación.

Ten una bebida caliente lista para él. Arregla su almohada y ofrece quitarle sus zapatos.

Habla con voz suave y placentera



En grupos, **corregid** la crítica de la viñeta cuatro. Oralmente, vais a **tener que explicar** de qué tipo de error se trata.



En una primera parte, en la vigneta cuatro, podemos ver a una mujer que está arreglando su casa. Un mujer que limpio el suelo, tenga un cepillo y un cubo. En la viñeta la mujer esta sonrienda, elía lleva un largo vestido. Arriba, está escrito el título: “Arregla tu casa”.En el medio, a la izquierda de la mujer, el texto de la imagen dice que la mujer deber hacer lucir impecable la casa: debían arreglar la casa todos los días.

Esta image representa a las mujer de los años 50 en españa, en aquella época era normal. En los años 50, la mujer tiená que ser la sirvienta de su marido, estaba muy sumisa. Estaba ella que se ocupaba de todos las tajeas domesticas. La dictatura de Franco no respectaba las libertas de las mujeres.

En cuanto a mí, pienso que es sexisto porque la mujer no era libre. Es más machista el hecho de que sea la mujer que haga los que haceres domésticos. Los hombres y las mujeres deben tener los mismos derechos.

Annexe n°3 : Tableau pour s'autoévaluer – types d'erreurs

Nombre: Apellido: Clase:		Código	Eval.: Fecha:	Eval.: Fecha:	Eval.: Fecha:	Eval.: Fecha:	Eval.: Fecha:	Eval.: Fecha:
Gramática	determinantes	D						
	Pronombres personales	PP						
	Concordancia sujeto - verbo	Sujeto - Suj						
	Concordancia en género	Género - G						
	Concordancia en número	Número- N						
Conjugación	Tiempo verbal	Tiempo						
	Modo verbal	Modo						
	Conjugación del verbo	Conj.						
	Concordancia de los tiempos verbales	Conc.						
Sintaxis	Sintaxis	S						
	Conectores	Conect.						
	Preposiciones	Prep.						
Léxico	Ortografía	Orto.						
	Interferencias fonéticas	IF						
	vocabulario	Voc.						
	Galicismos	Gal.						
Puntuación	Puntuación	Punt.						
	Acentos	=						

debe
1B

ama de casa. ^S ~~mesecariamente~~, no tenían un bu
sitio en la sociedad española. Ahora, la situación
debería cambiar para mí es el tiempo de acabar
con los prejuicios. ^{hora} ~~después~~ tenemos que ser solidarios
para que hombres y mujeres ser igual en ~~la~~ casa,
en el mercado laboral y en general ^{modo}.

acuerdo'
dibujante
3)
debe

Para mí este dibujo es muy claro, a mí me
gustaría porque todo el mundo puede estar de acuerdo.
El sujeto es muy importante y podemos suponer que
el dibujante (que no sabemos) hacia el dibujo porque
quería que los hombres hacer más en casa en
general. ^{para} ^{vpc} ^{construimos} ^{tiempo} ^{hacieran} ⁼ ^{hacían} ^{tiempo}
para concluir, yo pienso que un marido,
no es el niño de su esposa y debería hacer como
las mujeres en casa.

Élève A

del instituto el
L.E.S de José Zorrilla.

Élève A

Très bon travail
'L'analyse et ton opinion sont très bien justifiées.'
Il y a quelques confusions quand tu parles du passé il
faut choisir entre le passé-simple et l'imparfait et quand
tu parles d'aujourd'hui, passe au présent.

¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡

ERROR

Tabla para progresar en Expresión Escrita

Nombre: Élève A		Código	Eval.: +0,5	Eval.:	Eval.:	Eval.:	Eval.:	Eval.:
Apellido:			Formativa	Final	Fecha:	Fecha:	Fecha:	Fecha:
Clase: 2nd8			Seq. 4	Seq. 4	Fecha:	Fecha:	Fecha:	Fecha:
			31/01/18	23/02/18				
Gramática	determinantes	D	0	6				
	Pronombres personales	PP	/	/				
	Concordancia sujeto - verbo	Sujeto - Suj.	1	/				
	Concordancia en género	Género - G	2	/				
	Concordancia en número	Número - N	2	1				
	Conjugación	Tiempo verbal	Tiempo	/	3			
Modo verbal		Modo	/	1				
Conjugación del verbo		Conj.	8	9				
Concordancia de los tiempos verbales		Conc.	1	/				
Sintaxis	Sintaxis	S.	1	2				
	Conectores	Conect.	2	/				
	Preposiciones	Prep.	1	1				
Léxico	Ortografía	Orto.	1	6				
	Interferencias fonéticas	Fonética	1	/				
	vocabulario	Voc.	2	1				
	Galicismos	Gal.	2	/				
Puntuación	Puntuación	Punt.	1	/				
	Acentos	=	6	/				

Élève A

28

Vocabulario: Las palabras nuevas

- palabra: espagnetti
Definición, contexto: pasta
- palabra: prejuicios
Definición, contexto: una opinión que no está fundada
- palabra:
- palabra:
- palabra:

Otras correcciones:

- Los verbos (Conjugar los verbos que no conocía)

Infinitivo					
Tiempo y modo verbal					
Yo					
Tú					
Él, ella, usted					
Nosotr@s					
Vosotr@s					
El@s, ustedes					

- La ortografía (escribir correctamente las palabras)

los años 50 los hombres
en esta época los hermanos

- Los conectores (escribirlos, sus sinónimos y su función)

Reglas gramaticales que debo aprenderme:

- Título de la regla: LA FORMA PROGRESIVA ✓
Explicación: = entrain de (estar + gerundio)
está cambiando
verbe AR → ando IR-ER → iendo
infinitif +
- Título de la regla: poquito + DE
Explicación: tiemes miedo ✓
tiemes un poquito de miedo ✓
- Título de la regla:
- Título de la regla:
- Título de la regla:
- Título de la regla:
- Título de la regla:

Élève B

Tarea final Secuencia 4:

El documento ~~se~~ ^{es un} ~~trada de~~ ^{dibujo gal} ~~hecho~~ ^{hecho} ~~para~~ ^{el} ~~la~~ ^{hecho} ~~diá~~ ^{hecho} ~~internacional~~ ^{del} ~~de~~ ^{del} ~~la~~ ^{del} ~~mujer~~ ^{del} ~~hacer~~ ^{del} ~~por~~ ^{del} ~~los~~ ^{del} ~~países~~ ^{del} ~~en~~ ^{del} ~~España~~ ^{del} ~~?~~ ^{del}

A la izquierda ~~hay~~ ^{está} ~~un~~ ^{un} ~~hombre~~ ^{hombre} ~~que~~ ^{que} ~~hace~~ ^{no} ~~nada~~ ^{hace} ~~.~~ ^{de} ~~Es~~ ^{de} ~~la~~ ^{de} ~~mujer~~ ^{de} ~~?~~ ^{de}

Des hijos ~~están~~ ^{están} ~~son~~ ^{son} ~~a~~ ^a ~~la~~ ^a ~~derecha~~ ^a ~~del~~ ^{del} ~~hombre~~ ^{del} ~~.~~ ^{del} ~~El~~ ^{del} ~~hombre~~ ^{del} ~~es~~ ^{del} ~~el~~ ^{del} ~~marido~~ ^{del}

de la mujer ~~a~~ ^a ~~la~~ ^a ~~derecha~~ ^a ~~del~~ ^{del} ~~hombre~~ ^{del} ~~.~~ ^{del} ~~La~~ ^{del} ~~mujer~~ ^{del} ~~está~~ ^{del} ~~pensando~~ ^{del} ~~a~~ ^a ~~las~~ ^a ~~tareas~~ ^{del}

que ~~va~~ ^{va} ~~hacer~~ ^{hacer} ~~.~~ ^{del} ~~Está~~ ^{del} ~~hasta~~ ^{del} ~~el~~ ^{del} ~~gorro~~ ^{del} ~~.~~ ^{del} ~~La~~ ^{del} ~~mujer~~ ^{del} ~~está~~ ^{del} ~~haciendo~~ ^{del} ~~la~~ ^a ~~limpieza~~ ^{del}

La mujer ~~está~~ ^{está} ~~hasta~~ ^{hasta} ~~el~~ ^{del} ~~gorro~~ ^{del} ~~porque~~ ^{del} ~~hace~~ ^{del} ~~todas~~ ^{del} ~~las~~ ^{del} ~~tareas~~ ^{del} ~~mientras~~ ^{del}

de su marido ~~que~~ ^{que} ~~hace~~ ^{del} ~~nada~~ ^{del} ~~.~~ ^{del} ~~La~~ ^{del} ~~mujer~~ ^{del} ~~y~~ ^{del} ~~el~~ ^{del} ~~hombre~~ ^{del} ~~no~~ ^{del} ~~son~~ ^{del} ~~iguales~~ ^{del} ~~.~~ ^{del}

Me parece ~~no~~ ^{no} ~~bien~~ ^{del} ~~que~~ ^{del} ~~la~~ ^{del} ~~mujer~~ ^{del} ~~haga~~ ^{del} ~~todas~~ ^{del} ~~las~~ ^{del} ~~tareas~~ ^{del} ~~en~~ ^{del} ~~la~~ ^{del} ~~casa~~ ^{del} ~~.~~ ^{del}

Porque ~~la~~ ^{del} ~~mujer~~ ^{del} ~~y~~ ^{del} ~~el~~ ^{del} ~~hombre~~ ^{del} ~~son~~ ^{del} ~~iguales~~ ^{del} ~~a~~ ^{del} ~~la~~ ^{del} ~~mujer~~ ^{del} ~~porque~~ ^{del} ~~desde~~ ^{del} ~~el~~ ^{del} ~~nacimiento~~ ^{del} ~~?~~ ^{del}

Me parece bien ~~que~~ ^{del} ~~el~~ ^{del} ~~artista~~ ^{del} ~~haga~~ ^{del} ~~el~~ ^{del} ~~documento~~ ^{del} ~~para~~ ^{del} ~~denunciar~~ ^{del} ~~las~~ ^{del} ~~diferencias~~ ^{del} ~~y~~ ^{del} ~~la~~ ^{del} ~~no~~ ^{del} ~~iguala~~ ^{del} ~~mientras~~ ^{del} ~~los~~ ^{del} ~~días~~ ^{del} ~~?~~ ^{del}

~~entre~~ ^{entre} ~~diferencias~~ ^{del}

→ présentation → faire un effort!

- "estar" pour siber
- le vocabulaire de la séquence n'est pas maîtrisé (dessin)
- la forme progressive (être en train de) est à revoir
- syntaxe à revoir.

À la demande, on peut échanger pour que je t'explique des points précis.

Tabla para progresar en Expresión Escrita

Nombre:	Élève B		Eval.:	.....	Eval.:	.....	Eval.:	.....	Eval.:	.....
Apellido:			Código	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Clase:	2nde		Fecha:	26/01/18	Fecha:	23/02	Fecha:	.....	Fecha:	.....
Gramática	determinantes	D			1					
	Pronombres personales	PP								
	Concordancia sujeto - verbo	Sujeto - Suj.								
	Concordancia en género	Género - G	x		2					
	Concordancia en número	Número - N								
	Conjugación	Tiempo verbal	Tiempo							
Modo verbal		Modo								
Conjugación del verbo		Conj.	x		2					
Concordancia de los tiempos verbales		Conc.								
Sintaxis	Sintaxis	S.			1					
	Conectores	Conect.								
	Preposiciones	Prep.	x		3					
Léxico	Ortografía	Orto.			1					
	Interferencias fonéticas	Fonética			1					
	vocabulario	Voc.	x		1					
	Galicismos	Gal.	x		2					
Puntuación	Puntuación	Punt.								
	Acentos	=	x							

Il faut que tu mettes le nombre de fois que tu commets ce type d'erreurs pour en faire moins la fois suivante.

Vocabulario: Las palabras nuevas

- palabra: inferior

Définición, contexto: ser estimado considerado ^{como} menos importante
- palabra: Deben: debía → conj.

Définición, contexto: es una ~~acción~~ que es una tarea

un deber = un devoir mais deber: debía = le verbe devoir ⇒
- palabra: teje: tejiendo

Définición, contexto: trabaja un hilo con una ~~es~~ aguja
- palabra: Una silla

Définición, contexto: un mueble para sentarse
- palabra: Encima

Définición, contexto: ~~para sentarse encima?? prefijo~~
el sombrero está encima de la cabeza del muñeco.

Otras correcciones:

- Los verbos (Conjugar los verbos que no conocía)

Infinitivo	ESTAR	SER	Deber	IR
Tiempo y modo verbal	imperfecto	imperfecto	imp	Present
Yo	estaba	era	debía	iba
Tú	estabas	eras	debías	ibas
Él, ella, usted	estaba	era	debía	iba
Nosotros	estábamos	éramos	debíamos	íbamos
Vosotros	estabais	erais	debíais	ibais
Ellos, ustedes	estaban	eran	debían	iban

- La ortografía (escribir correctamente las palabras)

.....

.....

.....

- Los conectores (escribirlos, sus sinónimos y su función)

a: de → contexto → reglas.

Reglas gramaticales que debo aprenderme:

- Título de la regla: preposiciones a y de

Explicación:
- Título de la regla: demolicion

Explicación: es para pimientos del daga
- Título de la regla: estan para sizen

Explicación:
- Título de la regla:

Explicación:
- Título de la regla:

Explicación:
- Título de la regla:

Explicación:
- Título de la regla:

Explicación:

Annexe n°6 : Reglas para mejorar

Reglas gramaticales que debo aprenderme:

1. Título de la regla:
Explicación:
.....
.....
2. Título de la regla:
Explicación:
.....
.....
3. Título de la regla:
Explicación:
.....
.....
4. Título de la regla:
Explicación:
.....
.....
5. Título de la regla:
Explicación:
.....
.....
6. Título de la regla:
Explicación:
.....
.....
7. Título de la regla:
Explicación:
.....
.....

Vocabulario: Las palabras nuevas

1. palabra:
Definición, contexto:
.....
2. palabra:
Definición, contexto:
.....
3. palabra:
Definición, contexto:
.....
4. palabra:
Definición, contexto:
.....
5. palabra:
Definición, contexto:
.....

Otras correcciones:

Los verbos (Conjugar los verbos que no conocía)

Infinitivo					
Tiempo y modo verbal					
Yo					
Tú					
Él, ella, usted					
Nosotr@s					
Vosotr@s					
Ell@s, ustedes					

La ortografía (escribir correctamente las palabras)

.....

.....

.....

Los conectores (escribirlos, sus sinónimos y su función)

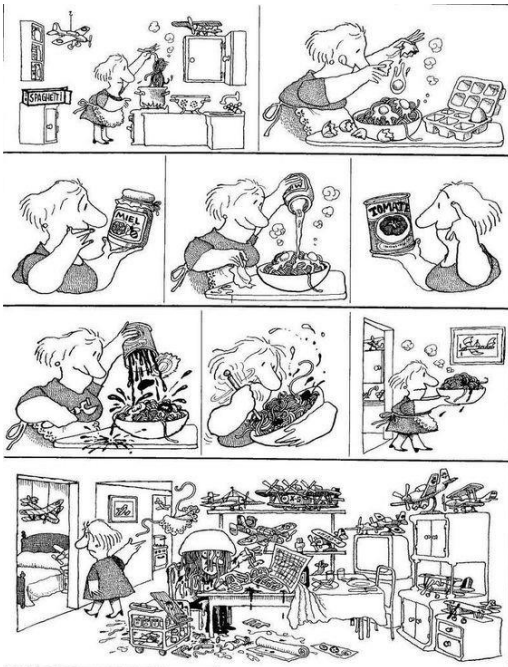
Annexe n°7 : Quelques exemples de dessins proposés aux élèves pour l'évaluation finale



Forges, España



Quino, Argentina



Quino, Argentina



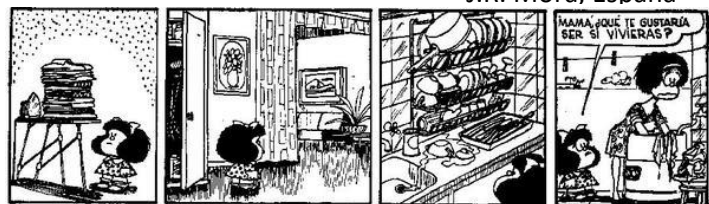
Samsón, España



Eneko, Venezuela



J.R. Mora, España



Quino, Argentina

Les aides lexicales :

Léxico útil	Para analizar	Para concluir
<p>Para presentar</p> <ul style="list-style-type: none">• el dibujo / la viñeta / el cómic / la tira• un globo: une bulle• varios globos / sin globo• con o sin pie de dibujo: avec ou sans légende• una descripción• una caricatura• una denuncia• una visión deformada / exagerada• una crítica	<ul style="list-style-type: none">• el grafismo• el tamaño de las letras• letras gruesas o finas• los símbolos gráficos• la desproporción: <i>la disproportion</i>• el gesto: <i>l'expression du visage</i>• los ademanes: <i>les gestes</i>• las muecas: <i>les grimaces</i>• las posturas: <i>les attitudes</i>• la comicidad nace del desfase• la comicidad nace del desenlace imprevisto en la última viñeta• el humor estriba en	<ul style="list-style-type: none">• la diferencia / la oposición• el alcance del dibujo: <i>la portée du dessin</i>• un lance imprevisto: <i>un coup de théâtre</i>• el juego de palabras / de vocablos• el dibujante se vale de un efecto de sorpresa• el dibujante crítica / caricaturiza / denuncia• el dibujo cobra un sentido...: <i>le dessin prend un sens...</i>• tomamos conciencia de...• podemos sacar una conclusión...

Les aides méthodologiques :

1ª Etapa: Presentar el dibujo

- indicar el nombre del dibujante y el país, cuando se sabe
- explicitar el tema del dibujo, decir si tiene una viñeta o más, si hay bocadillo (bulle) o no, etc.

2ª Etapa: Estudiar las técnicas de humor

- fijarse en: el tamaño de los personajes, los rasgos de la cara, el tamaño de las letras y de la puntuación, etc.
- Fijarse también en: el desfase (décalage) entre la actitud de los personajes = ¿provoca un efecto humorístico?

3ª Etapa: Deducir el mensaje

- después de haber descrito el dibujo y puesto en evidencia las técnicas del humor, explica cuál es el mensaje.
- proponer una conclusión que explicita las intenciones del dibujante.