

MASTEROPPGAVE

COMMENT LES ENSEIGNANTS ET LES ÉTUDIANTS
DES LANGUES ÉTRANGÈRES TRAVAILLENT AVEC
L'ÉVALUATION POUR APPRENDRE ?

Michaela Bara

Januar 2022

Master Fremmedspråk i skolen
Avdeling for språk, litteratur og kultur



RÉSUMÉ

L'évaluation formative, plus spécifiquement l'évaluation pour apprendre, vise l'amélioration de l'apprentissage de chaque élève. C'est un processus complexe qui a pour fonction de favoriser l'apprentissage et la réflexion sur la performance. L'objectif de cette étude est de voir comment les professeurs et les étudiants des langues étrangères travaillent avec l'évaluation pour apprendre au collège. Plus particulièrement, nous avons cherché à savoir quelles sont les attitudes et les perceptions des professeurs et des étudiants des langues étrangères à l'égard de l'évaluation pour apprendre. Pour atteindre ce but, nous avons envoyé des questionnaires aux professeurs et aux étudiants de langues étrangères dans plusieurs collèges en Norvège. 24 professeurs et 354 étudiants ont participé à l'étude. Les questions sont basées sur les quatre principes d'évaluation pour apprendre de la Direction norvégienne de l'éducation et de la formation. Certaines de ces questions nous ont donné la possibilité de faire des liens et des analogies entre les réponses des enseignants et les réponses des étudiants. Pour analyser nos données, nous avons combiné l'analyse quantitative et l'analyse qualitative. Nos résultats ont montré que les objectifs de compétence et les critères d'évaluation sont, dans la plupart des cas, clairement expliqués aux élèves. Les élèves reçoivent les commentaires sur la qualité de leur travail et sur la manière de s'améliorer. Certains étudiants reçoivent les commentaires 1 fois par semaine et d'autres 1 à 3 fois par mois. Par ailleurs, nos résultats montrent que les professeurs n'impliquent pas assez les étudiants dans le travail d'évaluation. La plupart des élèves choisissent la rétroaction écrite comme première option alors que la plupart des professeurs choisissent la rétroaction orale comme première option. Les modalités de travail préférées des étudiants sont le travail à deux ou en groupe. La manière dont les étudiants travaillent après avoir reçu le feedback varie mais en général ils travaillent avec les corrections à l'école, en classe. Les professeurs rencontrent certains défis qui sont souvent liés à la manière dont les élèves travaillent et au grand nombre d'étudiants dans la classe. Les étudiants et les professeurs pensent que l'évaluation pour apprendre aide les élèves à améliorer leurs compétences en langue étrangère et qu'elle peut avoir un effet positif sur la culture de la classe.

Mots clés : évaluation pour apprendre, langue étrangère, principes d'évaluation

Remerciements

Au terme de cette étude, je tiens à exprimer ma gratitude et mes remerciements à ma directrice de mémoire, madame Alijana Brkan qui m'a guidée et soutenue tout au long de l'élaboration de ce mémoire.

Je souhaite remercier chaleureusement tous les professeurs de Norvège et de Suède pour les apports de connaissances et le travail qu'ils accomplissent.

J'exprime ma profonde reconnaissance aux étudiants et aux enseignants qui ont participé à notre étude. Toute ma gratitude à Erik Filip Jonassen, mon cher collègue, qui m'a aidé à transférer les résultats dans Excel pour créer les graphiques.

Merci aux membres de ma famille, spécialement à mon petit-fils Marius qui m'attendait en vain tous les samedis...

Innhold

1. Introduction	5
1.1. Le contexte actuel	5
1.2. Objectifs et question de recherche	8
1.3. Structure de l'étude	9
2. THÉORIE	9
2.1 Aperçu sémantique et contexte théorique	9
2.1.1. Aperçu sémantique.....	9
2.1.2. Contexte théorique	10
2.2 Types d'évaluation	13
2.2.1. L'évaluation diagnostique, sommative et formative.....	13
2.2.2. Évaluation formative et évaluation pour apprendre.....	15
2.3. Évaluer pour apprendre : caractéristiques, principes, stratégies	17
2.3.1. Caractéristiques	17
2.3.2. Les principes	20
2.3.3. Stratégies	28
3. MÉTHODOLOGIE	30
3.2. Méthode de collecte de données	31
3.2.1. Justification de la méthode choisie	31
3.2.2. Types des questions utilisées dans notre questionnaire.....	32
3.3. Les participants	33
3.3. Les analyses quantitatives et qualitatives	34
4. RÉSULTATS	34
4.1. Réponses aux questions d'ordre général (questions 1-3)	35
4.2. Réponses aux questions se référant aux quatre principes d'évaluation pour apprendre (questions 4 à 11)	36
4.3. Méthodes et stratégies d'évaluation	47
4.3.1. Résultats fondés sur l'analyse quantitative.....	47
4.3.2. Résultats fondés sur l'analyse qualitative.....	53
5. DISCUSSION	62
5.1. Comment les professeurs et les étudiants travaillent avec l'évaluation pour apprendre ?	62
5.1.1 L'explication des objectifs de compétence et des critères d'évaluation.....	63
5.1.2 Le feedback.....	63
5.1.3. L'implication des élèves dans leur propre évaluation	65
5.1.4. La diversité de travail.....	68
5.2. Les attitudes, les perceptions, les défis	69
4. CONCLUSION	70
7. BIBLIOGRAPHIE	72
8. DOCUMENTS ANNEXES	77
ANNEXE 1. Undersøkelsen. Spørsmål til elever og lærere	77
ANNEXE 2. Lettre d'invitation à l'étude et les liens sur Forms	83
ANNEXES 3. Questions adressées aux étudiants et enseignants par thèmes	84

1.Introduction

1.1. Le contexte actuel

Le contexte actuel dont la pédagogie contemporaine est encrée, se caractérise par des éléments appartenant au postmodernisme, un mouvement apparu progressivement, à partir des années 1960 comme une réaction au modernisme. La période postmoderne se caractérise, entre autres, par le multiculturalisme, l'individualisme, la désillusion sociale et politique. Ses implications sont multiples : l'écologisme agraire, les marchés globalisés, la pollution, les crises économiques, les fondamentalismes religieux. La société postmoderne est manifestée et stimulée, par exemple, par les mass media, l'internet, les blogues et You Tube. La culture postmoderne est représentée dans les arts, les sciences, le secteur social, économique et politique et naturellement, dans l'éducation. Dans l'éducation postmoderne (2012), Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet invitent les parents, les enseignants, les éducateurs, les chercheurs, les responsables politiques et les travailleurs sociaux à répondre à la question : « Est-ce que j'éduque bien ? ». Les auteurs présentent un modèle de besoins psychopédagogiques absolument nécessaires pour la construction identitaire de l'individu.

La pédagogie, comprise elle aussi dans le processus de postmodernisme, soutient une conception socio-constructiviste de l'apprentissage. L'un des défis auquel nous, en tant qu'éducateurs postmodernes, sommes confrontés est d'évaluer le progrès des élèves. Dans son étude, "Pedagogy and praxis: postmodern spirit in the classroom", Nylund (2006) considère que "A postmodern pedagogy of assessment involves collaborative interactions so that the roles of teacher and learner are shared and all voices are validated."¹ (Nylund, 2006: 29). L'auteur observe un mouvement lent d'une pédagogie centrée sur la transmission des savoirs à une pédagogie centrée sur les processus d'apprentissage des étudiants comme acteurs actifs. L'enseignant prend le rôle de guide en s'adaptant aux niveaux et besoins de chaque étudiant.

L'école norvégienne est soumise elle aussi à une nouvelle orientation en ce qui concerne l'évaluation du progrès des élèves. Un rapport de l'OCDE (Organisation for Economic Co-operation and Development) sur l'évaluation de la politique éducative norvégienne souligne

¹ « Une pédagogie postmoderne de l'évaluation implique des interactions collaboratives afin que les rôles d'enseignant et d'apprenant soient partagés et que toutes les voix soient validées. » (notre traduction)

en 2002 qu'il est absolument nécessaire de développer un modèle d'évaluation de l'école norvégienne dans lequel les rôles et les responsabilités de différents niveaux seront clarifiés.

En 2002, NOU (Norges offentlige utredning) réclame plus d'informations sur la relation entre l'enseignement et l'apprentissage ainsi que les résultats. Le rapport Stortingsmeldingen Kvalitet i skolen (St.meld.nr.31, 2007-2008) souligne la nécessité d'une surveillance plus exigeante de l'apprentissage et de développement des élèves ainsi que la nécessité pour "combler les lacunes de la Promotion des Connaissances". Le rapport fait référence aux résultats inquiétants de dernières enquêtes internationales. Les élèves norvégiens ont obtenu des résultats inférieurs à ceux des autres pays de l'OCDE. Les pays nordiques ont eu les résultats les plus faibles dans des compétences et matières clés telles que la lecture, le calcul et les sciences, et environ 20 % d'élèves n'ont atteint en 2006 que le plus bas niveau de compétence en lecture dans l'enquête PISA. (St. meld. Nr. 31, (2007-2008) : 6)

De plus, de nombreux directeurs d'école constatent que le travail n'est pas assez bien organisé pour permettre aux élèves de bénéficier du meilleur apprentissage possible.

La Promotion des connaissances (Kunnskapsløftet), de 2006, constitue le programme scolaire actuel en Norvège, programme qui contient une partie globale qui donne les directives générales de l'enseignement et les programmes d'enseignement de toutes les matières. Ceux-ci contiennent la structure du programme, les objectifs de compétence, la répartition des horaires et les aptitudes fondamentales. Ces programmes se basent sur cinq savoirs fondamentaux, planifiés en quatre groupes pour les langues étrangères : pouvoir s'exprimer oralement et à l'écrit, pouvoir lire, pouvoir calculer, pouvoir utiliser des outils numériques. On n'y fait aucune mention de l'organisation et des méthodes d'enseignement. Cette réforme met l'accent sur le concept de « compétence », concept qui sera renouvelé à partir de l'automne 2020 quand de nouveaux programmes seront introduits progressivement. La compétence consiste maintenant « à pouvoir acquérir et appliquer des connaissances et des compétences pour faire face aux défis et résoudre des tâches dans des contextes et des situations connus et inconnus. La compétence implique la compréhension et la capacité de réflexion et de pensée critique. » (notre traduction – Regjeringen, Meld. St. 28) . Les nouveaux programmes comprennent une partie générale, une répartition par matière et par temps et les programmes par matière. Le département de l'éducation souligne que les connaissances des apprenants doivent être en concordance avec la société, les nouvelles technologies et les nouveaux défis. En conséquence, les nouveaux programmes vont préparer les jeunes qui réfléchissent et qui sont critiques.

La réforme de 2019 introduit trois thèmes interdisciplinaires : Démocratie et citoyenneté, Le développement durable et Santé publique et Compétences de vie. La programmation et la créativité numérique sont incluses dans les programmes de plusieurs matières. Le seul thème interdisciplinaire destiné aux langues étrangères, « La démocratie et citoyenneté », a pour but de développer la capacité de penser de manière critique, de découvrir plus de façons d'interpréter le monde, de développer la compréhension de la diversité culturelle et linguistique.

La nouvelle réforme contient aussi deux concepts clés liés à l'évaluation :

« Underveisvurdering », qui est une forme d'évaluation formative, tandis que « sluttvurdering » est une forme d'évaluation sommative. Chapitre 3 du « Règlement d'application de la loi sur l'éducation » (Forskrift til opplæringslova) se réfère à l'évaluation individuelle dans l'enseignement primaire et secondaire. Il est important de mentionner que tout ce chapitre a été modifié par le règlement à compter du 1er août 2020. Par ailleurs, il est stipulé clairement que l'objectif de l'évaluation est de promouvoir un apprentissage continu et de développer la compétence de l'élève :

« All vurdering som skjer før avslutninga av opplæringa, er undervegsvurdering.

Undervegsvurdering i fag skal vere ein integrert del av opplæringa, og skal brukast til å fremje læring, tilpasse opplæringa og auke kompetansen i fag. Undervegsvurderinga kan vere både munnleg og skriftleg. »² (§ 3-3.Undervegsvurdering i fag)

Le règlement décrit les différents types d'évaluation : évaluation formative, auto-évaluation, évaluation écrite et / ou orale mi-parcours, bilan semestriel (avec des notes pour école obligatoire), évaluation finale (avec des notes standard et des notes d'examen). On ce qui concerne les élèves qui ont un plan d'éducation individuel, ce sont les parents qui décident si l'élève doit être évalué avec ou sans note.

L'évaluation formative accompagne l'apprentissage et ne vise pas la notation. L'élève doit toujours savoir ce qui est acquis sans avoir besoin de notes. Mais l'évaluation sans notes n'est pas un phénomène frappant en Norvège. La législation nationale interdit la notation sous forme de nombres ou de lettres les sept premières années scolaires. La notation commence au

² Toute évaluation qui a lieu avant la fin de la formation est une évaluation en cours de route. L'évaluation en cours de route doit faire partie intégrante de l'apprentissage, et doit être utilisée pour promouvoir l'apprentissage, adapter l'apprentissage et augmenter la compétence dans la matière. Cette évaluation peut être faite par oral ou par écrit. (notre traduction)

collège (de 13 à 15 ans, c'est-à-dire pendant « ungdomskolen ») où les apprenants sont évalués sur une échelle de 1 à 6, où le 6 est la note la plus élevée. La notation se fait à la fin de chaque semestre.

Sur le site scandinave ItsLearning.com les étudiants, les enseignants et les parents peuvent accéder à une plateforme en ligne dédiée à l'enseignement et à l'évaluation. Les apprenants ont la possibilité de commenter les devoirs, donner des retours/des feedbacks/des conseils et d'avoir un dialogue avec les enseignants.

1.2. Objectifs et question de recherche

Cette recherche se penche sur la didactique des langues étrangères et plus particulièrement, sur l'évaluation pour apprendre, une approche basée sur l'évaluation formative.

L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation sont les trois principaux enjeux pédagogiques, dont les pratiques d'évaluation scolaire sont au cœur des préoccupations de la pédagogie nouvelle.

Pour notre étude, nous nous sommes inspirés des expériences de l'initiative nationale d'évaluation pour apprendre (2010-2018) en Norvège. Le rapport « Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018) » souligne un changement positif dans la pratique d'évaluation. Selon les résultats du questionnaire de NIFU (Nordisk Institut for studier av innovasjon, forskning og utdanning) envoyé aux écoles norvégiennes au printemps 2017, 98% des chefs d'établissement scolaire conviennent que le travail avec l'évaluation pour apprendre a conduit au développement d'une culture d'évaluation axée sur l'apprentissage. Plusieurs enseignants pratiquent les quatre principes de l'évaluation à mi-parcours (underveisvurdering) systématiquement et comme partie intégrante de l'apprentissage. Il y a une meilleure pratique du feedback et les élèves sont plus impliqués dans leur propre évaluation.

L'objectif de notre étude est de répondre à ces deux questions de recherche :

1. Comment les professeurs et les étudiants travaillent avec l'évaluation pour apprendre ?
2. Quelles sont les attitudes et les perceptions des professeurs et des étudiants des langues étrangères à l'égard de l'évaluation pour apprendre ?

Nos données consistent des questionnaires remplis par des professeurs enseignant le français dans des collèges différents en Norvège et des enseignants des langues étrangères (français, allemand, espagnol) dans le collège où je travaille, à Oslo. Le présent mémoire aspire à contribuer pour faire progresser le processus d'évaluation pour apprendre. À première vue, ce processus semble être une nouvelle méthode d'évaluer mais, en fait, il représente bien plus. En d'autres termes, il assure le développement et la réussite à long terme de l'étudiant.

1.3. Structure de l'étude

Notre mémoire comporte cinq chapitres. Dans le premier chapitre, l'introduction, nous présentons le contexte actuel, les objectifs et la question de recherche. La théorie, présentée dans le deuxième chapitre, inclut l'aperçu sémantique, le contexte théorique et les types d'évaluation. L'évaluation pour apprendre avec ses caractéristiques, principes et stratégies, qui constitue le sujet de notre d'étude, est présentée aussi dans le chapitre deux. La méthodologie et le matériel de recherche sont expliqués dans le chapitre trois. Nous présentons les résultats dans le chapitre quatre. Nous terminons par une discussion dans le chapitre cinq et une conclusion dans le chapitre six.

2.THÉORIE

2.1 Aperçu sémantique et contexte théorique

Cette partie a pour objectif de définir la notion d'évaluation et de présenter les différents types d'évaluation c'est-à-dire l'évaluation diagnostique, sommative, formative, l'évaluation pour apprendre et l'évaluation inclusive.

2.1.1. Aperçu sémantique

Pour apprécier la valeur des mots, leurs sens et leur évolution nous devons connaître leur étymologie. Dans le dictionnaire de l'Académie Française, l'édition actuelle, nous trouvons l'origine du mot « évoluer » au XIVe siècle, mot « dérivé de l'ancien français value, « valeur, prix », forme féminine substantivée du participe passé du verbe valoir ». Au cours de temps, la notion « évaluation », selon le dictionnaire Larousse (2019), est définie comme une

« action d'évaluer, de déterminer la valeur de quelque chose. » En d'autres termes, l'évaluation est considérée comme une méthode d'estimation, une appréciation par rapport à sa valeur. Évaluer une activité humaine engage une activité éthique, une activité basée sur la relation entre l'évaluateur et l'évalué.

Notre attention est attirée par la définition de Renald Legendre (1993), cité par Confort-Sabathé dans son « Évaluation, théories et pratiques » l'évaluation est une opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'une prise de décision. Évaluer, c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des événements.

Dans le dictionnaire des définitions nous trouvons une définition plus explicite, une définition qui se réfère à un examen scolaire « qui permet de qualifier les connaissances, les aptitudes et les compétences des élèves, mesurant ainsi leur niveau d'apprentissage. »

2.1.2. Contexte théorique

De tous temps, les enseignants se sont servis du contrôle de connaissances ou de devoir pour établir la qualité du travail ou de la performance des apprenants. Contrairement à l'évaluation sommative, l'évaluation formative concerne principalement l'évaluation qui se produit à travers ou au cours d'enseignement, pendant un thème ou pendant une période. La notion d'évaluation formative est attribuée à Michael Scriven en 1967, mais c'était Benjamin Bloom en 1971 qui l'a intégrée à son modèle de la « pédagogie de maîtrise ». Nous accordons un grand intérêt à la taxonomie de Bloom parce que c'est un cadre de réussite scolaire, un modèle d'éducation très connu et répandu. Il ne s'agit pas d'une simple classification, c'est une succession hiérarchique des processus cognitifs. L'apprenant a la possibilité d'atteindre le plus haut niveau s'il passe les niveaux précédents, s'il peut exécuter les opérations correspondant aux niveaux inférieurs. Il doit être capable de passer toutes les étapes pour atteindre le sommet, à savoir, la capacité d'évaluer. Cette taxonomie nous permet d'avoir des points de repère pour évaluer le niveau de compétence d'étudiant et la classification des niveaux d'acquisition des connaissances. La taxonomie est représentée sous la forme d'une pyramide où chaque étape est hiérarchique : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Pour formuler clairement les objectifs des activités

d'apprentissage qui d'action correspond à chacun des niveaux nous utilisons un ensemble de verbes d'action.

- La première étape, la connaissance, consiste à mémoriser et à récupérer des informations. Cette opération est représentée par des verbes comme définir, dupliquer, nommer, identifier, reproduire, répéter, distinguer et elle se reflète dans des exercices tels que questionnaires à choix multiples, les Vrai ou Faux ou faire une liste de mots-clés.
- La compréhension, qui est la deuxième étape, se réfère à l'interprétation de l'information étant représentée par des verbes en tant que donner des exemples, expliquer, illustrer, discuter, interpréter, observer et paraphraser.
- L'application est l'étape où l'apprenant met en pratique une règle et choisit des données pour exécuter une tâche ou un devoir. Les verbes fréquemment utilisés sont : appliquer, faire, réaliser, exécuter, construire, développer, adapter, interpréter.
- Les caractéristiques de l'analyse sont d'extraire des éléments d'un tout, de choisir de distinguer, d'analyser, d'identifier les parties d'un tout, de classer.
- La synthèse est le fait de synthétiser des idées, de faire un plan, de réaliser un produit nouveau, de concevoir. Les verbes fréquemment utilisés sont : composer, préparer, construire, inventer, réorganiser, gérer, proposer, générer, imaginer, produire, assembler.
- Dans l'étape d'évaluation, l'apprenant a la possibilité d'estimer ou critiquer le résultat à partir des critères que l'on se construit ou de comparer des idées. Les verbes typiques pour cette étape sont : apprécier, évaluer, justifier, argumenter, conclure, considérer.

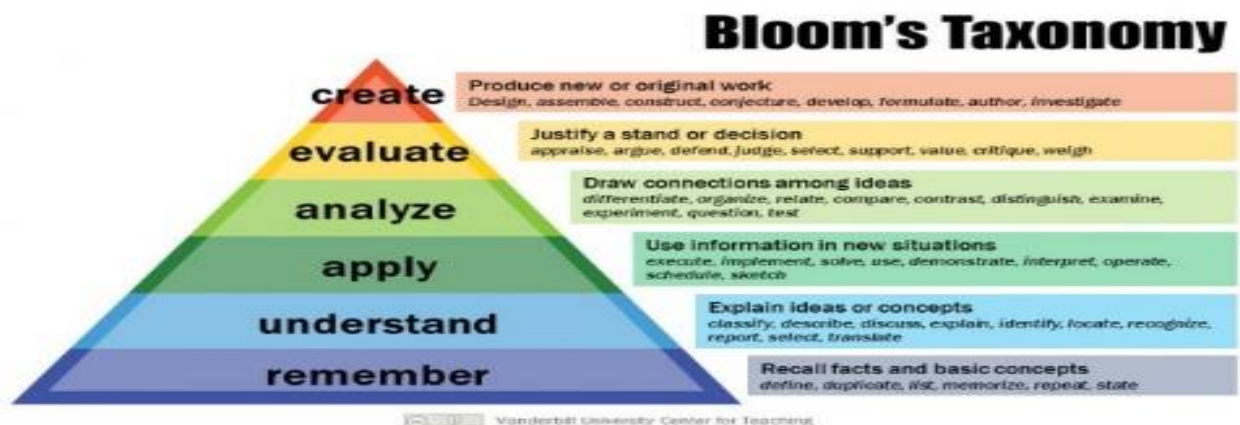


Figure 1: L'image qui représente la taxonomie de Bloom révisée en 2001 par Lorin Anderson, son ancienne étudiante ((Vanderbilt University Center for Teaching

Bloom (1969) promouvait des idées de base de l'évaluation formative, entre autres celle que l'évaluation contribue à améliorer l'enseignement. Il a, par exemple, recommandé l'emploi de brefs tests utilisés par les enseignants et les élèves comme aides au processus d'apprentissage. Bien que ces tests puissent être notés et utilisés dans le cadre de la fonction de jugement et de classification de l'évaluation, nous constatons une utilisation beaucoup plus efficace de l'évaluation formative si elle est séparée du processus de notation et utilisée principalement comme aide à l'enseignement (Bloom, 1969 , p. 48 cité dans Dylan William, 2017).

Bloom (1969) a fait également des pas considérables dans le domaine de la psychologie des apprenants s'intéressant à la pensée et à son développement. Bloom et Broder (année 1958) ont été intéressés par une méthode fondée sur le déclenchement du souvenir basé sur les techniques de réflexion à haute voix. En appliquant cette méthode, Bloom (1950) a essayé de pénétrer les pensées des élèves et a étudié comment leur pensée évoluait et comment ils abordaient et résolvaient les problèmes. Bloom (1969) remarque aussi l'effectivité d'une évaluation individuelle de type " one-to-one tutoring", donc un feedback individuel, où le tuteur peut identifier immédiatement les erreurs dans le travail de l'élève.

Le groupe de réforme de l'évaluation ARG (Assessment Reform Group), apparu en 1989, a réuni un groupe volontaire de chercheurs qui se sont concentrés sur les objectifs et les impacts de l'évaluation. De plus, ils avaient pour objectif d'observer si la politique et les pratiques d'évaluation prennent en considération des données de recherche pertinentes. La Fondation Nuffield a financé, en 1996, la recherche de Paul Black (professeur émérite de l'enseignement des sciences à King's College de Londres) et Dylan William (professeur émérite d'évaluation pédagogique à l'Institut d'éducation de l'UCL de Londres) pour faire la recherche sur le développement et les effets de l'évaluation pour aider l'apprentissage. Ils ont publié la brochure intitulée *Inside the Black Box*. Dans l'étude « *Inside the black box* », Paul Black and Dylan William (1998) se sont basés sur des épreuves de 250 études de recherche effectuées dans différents pays et ont montré des réponses affirmatives à trois questions importantes pour accréditer les travaux sur les effets positifs de l'évaluation formative sur la progression des élèves. Les auteurs ont estimé que nous étions trop concentrés sur les inputs et les outputs, plutôt que sur ce qui se passe entre les deux inputs. Symboliquement, la boîte noire signifie la salle de classe ou peut-être un enregistreur de données du parcours, un parcours que les élèves doivent faire pour progresser et en final, pour obtenir de bons résultats. Parmi les conclusions dérivées de cette étude nous mentionnons les suivantes :

- L'évaluation formative est un moyen efficace d'améliorer l'apprentissage des élèves.
- Le feedback donné aux étudiants devrait viser les qualités particulières de leur travail, accompagné de conseils sur la façon de l'améliorer
- L'auto-évaluation est une composante essentielle de l'évaluation formative

2.2 Types d'évaluation

Traditionnellement, au cours de l'apprentissage il existe trois formes d'évaluation : l'évaluation diagnostique, l'évaluation sommative et l'évaluation formative. Dans un premier temps, nous allons présenter brièvement leurs caractéristiques et de plus, on ajoute l'évaluation inclusive étant donné la préoccupation de la nouvelle réforme pour l'apprentissage et l'évaluation des élèves qui ont des besoins particuliers. Enfin, pour revenir à l'objectif de cette recherche, nous allons mettre l'accent sur l'évaluation formative et l'évaluation pour apprendre et le rapport entre les deux types d'évaluation.

2.2.1. L'évaluation diagnostique, sommative et formative

L'évaluation diagnostique permet de diagnostiquer le niveau des élèves, quelles sont leurs niveaux d'apprentissage et leurs savoirs. Ce type d'évaluation donne au professeur une image globale et individuelle de son groupe et lui permet de le situer en fonction des compétences données. Les résultats montrent aux élèves la validation de ce qu'ils savent et l'utilisation des connaissances et compétences face à une situation nouvelle. Pour répondre aux lacunes des apprenants, l'apprenant peut réfléchir, anticiper et programmer les séances suivantes et adapter le contenu à leur niveau.

L'évaluation sommative certifie les acquis des élèves jusqu'à un moment défini par rapport aux objectifs du programme. La définition dans Le Cadre européen précise qu'elle teste le savoir : « L'évaluation sommative contrôle les acquis à la fin du cours et leur attribue une note ou un rang. Il ne s'agit pas forcément d'une évaluation de la compétence. En fait, l'évaluation sommative est souvent normative, ponctuelle et teste le savoir. » (Le cadre : 141). En Norvège, au collège, l'évaluation sommative est représentée par une note pour « standpunkt karakter » et une note à l'examen final. Tous les étudiants ont le droit de recevoir

un « halvårsvurdering » , c'est-à-dire une note (de 1 à 6) mi-année scolaire qui contient des informations sur les compétences des élèves.

Pour définir l'évaluation formative, un certain nombre d'auteurs ont proposé des définitions différentes avec des modifications subtiles. Le terme « évaluation formative » est généralement attribué à Scriven, figure centrale de la théorie de l'évaluation (1967 : 5) : Quant à la définition, elle est proposée par Sadler (professeur honoraire de recherche à l'Université du Queensland) en 1989 : « Formative assessment is concerned with how judgments about the quality of student responses (performances, pieces, or works) can be used to shape and improve the student's competence by short-circuiting the randomness and inefficiency of trial-and-error learning.³ » (Sadler 1989 : 119). Black and William (1998) se réfèrent aux activités prises par des enseignants mais aussi par des apprenants qui appliquent une autoévaluation. De toute façon, cette autoévaluation doit fournir des informations pour modifier les activités d'enseignement et d'apprentissage . Une telle évaluation devient une évaluation formative “when the evidence is actually used to adapt the teaching to meet student needs ”.⁴ (William, 2011: 9).

L'évaluation formative est effectuée en cours d'activité favorisant la progression de l'apprentissage. Son objectif est d'améliorer l'apprentissage à l'aide de feedback de la part de l'enseignant, mais peut aussi se réaliser sous forme d'autoévaluation ou de rétroaction par les pairs. La Direction de l'éducation en Norvège (UDIR) spécifie qu'il n'y a pas de distinction stricte entre l'évaluation formative et sommative, ainsi que le montre Dylan William (2000) qui fait la mention que l'évaluation sommative peut être considérée comme rétrospective, donc ce que l'apprenant a appris et sait et en revanche, l'évaluation formative peut être considérée comme prospective parce que « la validité réside dans leur capacité à provoquer l'apprentissage, ce qui est, après tout, le but principal de l'éducation. » (William, 2000 : 12) L'évaluation inclusive. « L'Agence Européenne pour les besoins spéciaux et l'éducation inclusive », créé en 1996 et dont la Norvège est membre, est une organisation indépendante qui a pour but de garantir le droit de chaque apprenant à des opportunités éducatives inclusives et équitables. L'évaluation pour apprendre est un des éléments fondamentaux de

³ “L'évaluation formative s'intéresse à la façon dont les jugements sur la qualité des réponses des élèves (performances, pièces ou travaux) peuvent être utilisés pour façonner et améliorer la compétence de l'élève en court-circuitant le caractère aléatoire et l'inefficacité de l'apprentissage par essais et erreurs.” (notre traduction)

⁴ “lorsque les évidences sont, en fait, utilisées pour adapter l'enseignement aux besoins des élèves ” (notre traduction)

l'évaluation inclusive. Lors des débats avec des spécialistes prenant part au projet, il a été conclu que les principes de l'évaluation pour l'apprentissage

... « s'appliquent indifféremment aux élèves avec ou sans besoins éducatifs particuliers.

La seule différence entre les élèves avec ou sans besoins éducatifs particuliers dans ce type d'évaluation tient essentiellement aux outils et méthodes d'évaluation et de communication employée par les enseignants. » (European agency : 6)

De plus, l'agence soutient l'éducation inclusive pour prévenir l'échec scolaire. Dans cette intention, en 2018, un groupe des représentants des pays nordiques a organisé le projet intitulé « Qu'y a-t-il à l'intérieur de la boîte noire dans les écoles nordiques ? Comprendre le noyau interne de la capacité inclusive ». L'objectif du projet a été de présenter et d'examiner quelques exemples de bonnes pratiques et de montrer comment de différents facteurs, tels que la formation des enseignants, les systèmes de soutien, le développement professionnel, fonctionnent ensemble pour favoriser les bonnes pratiques en matière de capacité inclusive.

2.2.2. Évaluation formative et évaluation pour apprendre

Dans ce sous chapitre nous allons définir l'évaluation pour apprendre et ensuite nous allons parler du rapport entre l'évaluation formative et l'évaluation pour apprendre.

2.2.2.1. L'évaluation pour apprendre

Le terme évaluation pour apprendre (assessment for learning) a été utilisé pour la première fois par Mary James lors d'une conférence en 1992 aux États-Unis (James, 1992).

L'étude, la définition et les dix principes de l'évaluation pour apprendre constatés et éprouvés par Le Groupe de Réforme de l'évaluation (Broadfoot et al., 2002) démontrent que ce type d'évaluation est l'un des moyens les plus puissants pour améliorer l'apprentissage et élever des normes. Leur recherche a apporté une contribution précieuse pour définir l'évaluation pour apprendre: "the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there"⁵ (Broadfoot et al., 2002: 2).

⁵ « le processus de recherche et d'interprétation des preuves à l'usage des apprenants et de leurs enseignants pour décider où en sont les apprenants dans leur apprentissage, où ils doivent aller et comment y parvenir au mieux. » (notre traduction)

2.2.2.2. Le rapport entre l'évaluation formative et l'évaluation pour apprendre

Nous avons déjà passé en revue la définition de l'évaluation formative, ses caractéristiques et sa contribution à la formation des élèves pour devenir des apprenants compétents tout au long de la vie. L'évaluation formative fournit aux enseignants des indices sur le niveau de connaissance des élèves aussi bien que des différentes modalités pour les faire progresser. L'enseignant donne aux élèves un feedback détaillé qui va être utilisé pour améliorer leur apprentissage.

Cependant, nous découvrons une orientation différente dans l'évaluation pour apprendre : les étudiants jouent un rôle spécial, ils prennent un rôle actif dans leur propre évaluation tout au long de leur apprentissage.

Nous allons nous servir des idées de Stiggins (2005) qui souligne qu'il y a une différence évidente entre les deux formes d'évaluation :

The most important difference between the first two formative assessment approaches described above and assessment FOR learning is that the former intends to inform the teachers about student achievement, while the latter also wants to inform students about their own learning.⁶ (Stiggins, 2005: 328).

Il ressort de cette citation que l'apprenant est impliqué directement dans le processus d'apprentissage, en outre, il prend conscience de sa propre progression. Stiggins (2005) continue à attirer notre attention sur d'autres différences : l'évaluation formative traditionnelle utilise une évaluation plus fréquente des compétences des élèves alors que l'évaluation pour apprendre se concentre sur les progrès quotidiens de l'apprentissage. De même, il est clair que l'évaluation formative favorise les apprentissages en profondeur et elle aide l'apprenant d'obtenir des feedbacks fréquents, ce qui a pour effet de motiver. Néanmoins, il est important de savoir ce que les élèves font de ces feedbacks et de ces résultats. L'enseignant a le rôle d'enseigner aux étudiants la manière dont ils peuvent améliorer leur propre travail et le suivre au fil du temps. Il s'agit de la façon dont les étudiants peuvent combler l'écart entre où ils se trouvent maintenant et où les enseignants veulent qu'ils soient. L'évidence d'évaluations et la

⁶ La différence la plus importante entre les deux premières approches de l'évaluation formative décrites ci-dessus et l'évaluation pour l'apprentissage est que la première vise à informer les enseignants sur les résultats des élèves, tandis que la seconde veut également informer les élèves sur leur propre apprentissage. (notre traduction)

participation des étudiants doivent être précises et viables et en même temps, elles doivent être gérées efficacement par les enseignants.

Stiggins (2005) précise que les objectifs des programmes nationaux doivent être adaptés aux niveaux scolaires et traduits en versions amicales, adaptés aux élèves et aux parents également. Heureusement, le système d'éducation norvégien a déjà inclus et publié les principes d'évaluation pour apprendre dans la circulaire « Évaluation individuelle Udir-2-2020 » (Individuell vurdering Udir-2-2020). La loi de l'éducation chapitres 3 et 4 sur l'évaluation individuelle a été modifiée et est entrée en vigueur progressivement à partir du 1er août 2020. Dans le chapitre « Pratique de l'évaluation - Évaluation pour apprendre » (Vurderingspraksis - Vurdering for læring) il est précisé que l'évaluation en cours de route dans les matières fait partie intégrante de la formation et doit être utilisée pour promouvoir l'apprentissage, adapter la formation et renforcer les compétences dans les matières. Les conditions préalables à l'apprentissage des élèves peuvent être renforcées si elles respectent quatre principes. Les élèves doivent:

- comprendre ce qu'il faut apprendre et ce qu'on attend d'eux
- obtenir le feedback qui leur indique la qualité du travail ou de la performance
- obtenir des conseils sur la façon de s'améliorer
- s'impliquer dans leur propre travail d'apprentissage, entre autres, en évaluant leur propre travail et leur développement.

Ces quatre principes sont à la base de notre étude empirique réalisée à partir des questionnaires faits auprès des enseignants et des apprenants.

2.3. Évaluer pour apprendre : caractéristiques, principes, stratégies

2.3.1. Caractéristiques

La première condition pour appliquer l'évaluation formative est la connaissance des programmes scolaires et d'une pédagogie spécifique à ce type d'évaluation. Ces derniers temps, les gouvernements y compris celui de Norvège, ont été préoccupés d'apporter des

changements dans la poursuite de cet objectif et d'encourager l'évaluation pour apprendre comme un moyen qui contribue au développement des compétences personnelles du « savoir apprendre » et, implicitement, d'atteindre les objectifs de la formation tout au long de la vie.

Une priorité nationale peut être de bon augure, mais, selon Black and William (2001), “the sum of all of these doesn't add up to an effective policy because something is missing. Learning is driven by what teachers and pupils do in classrooms.”⁷ (Black et William, 2001: 1). En conséquence, c'est le travail des enseignants et des apprenants qui compte, c'est leur activité interdépendante qui joue un rôle vital pour orienter et aider les élèves à atteindre les étapes suivantes.

Un premier facteur dans la réussite du processus d'évaluation est **le climat propice** dans la salle de classe. Pour que l'évaluation formative soit efficace dans une classe, il doit y avoir un climat qui est propice au questionnement et à l'observation informels, et au partage d'idées. De plus, les élèves doivent se sentir en sécurité en prenant des risques et en donnant et en recevant un retour d'information. Peut-être plus important encore, les enseignants doivent donner aux élèves un message que l'apprentissage est plus important que la performance des tests (Sadler, 1989) .

Une bonne planification de l'enseignement garantit le succès. L'objectif et la sélection des approches d'évaluation devraient correspondre aux besoins des étudiants. Certains critères utilisés dans l'évaluation doivent être voilés plutôt que précis. Sadler (1989) donne comme exemple l'originalité appliquée à un essai. Il définit un critère d'évaluation voilé comme “ an abstract mental construct denoted by a linguistic term which has no absolute and unambiguous meaning independent of its context.” car tout est possible entre totalement non original et totalement original.⁸ (Sadler, 1989 : 124). La connaissance des critères d'utilisation des critères est connu sous le nom de métacritères : « Professional qualitative judgment consists in knowing the rules for using (or occasionally breaking) the rules. The criteria for using criteria are known as metacriteria. »⁹ (Sadler, 1989: 124).

⁷ « ...la somme de toutes ces approches ne donne pas une politique efficace, car il manque quelque chose. L'apprentissage est déterminé par ce que les enseignants et les élèves font dans les salles de classe.” (notre traduction)

⁸ « ... une construction mentale abstraite désignée par un terme linguistique qui n'a pas de signification absolue et univoque indépendamment de son contexte.” (notre traduction)

⁹ « Le jugement qualitatif professionnel consiste à connaître les règles d'utilisation (ou occasionnellement de rupture) des règles. Les critères d'utilisation des critères sont appelés métacritères. » (notre traduction)

La réflexion représente le fondement de l'évaluation pour apprendre. En utilisant la réflexion, les élèves se rendent compte de leur propre niveau et peuvent fixer des objectifs d'apprentissage réalistes. Il ressort de la citation ci-dessous que les élèves prennent aussi conscience de leurs propres processus d'apprentissage :

«Ved å reflektere over egen og andres læring kan elever litt etter litt utvikle bevissthet om egne læringsprosesser. Elever som lærer å formulere spørsmål, søke svar og uttrykke sin forståelse på ulike måter, vil gradvis kunne ta en aktiv rolle i egen læring og utvikling»¹⁰.
(Udir : VFL/involvering)

La participation active des apprenants et du professeur constitue un engagement

important dans le processus d'évaluation. Pour impliquer les élèves dans un dialogue avec leur enseignant sur les résultats obtenus, sur le feedback et feedforward, nous devons nous assurer que le dialogue est quelque chose de commun dans la relation enseignant-élève. Selon Black (2001) le dialogue peut être activement engagé dans la construction de leur compréhension et expression de leurs propres idées : “The dialogue between pupils and a teacher should be thoughtful, reflective, focused to evoke and explore understanding, and conducted so that all pupils have an opportunity to think and to express their ideas¹¹.” (Black, 2001: 8). Il est préférable que l'activité des élèves ne se réduise pas seulement à lever les mains. Dans ce cas, certains élèves participent volontairement tandis que d'autres essaient d'éviter la situation.

Jones et William (2008 : 6 - 13) font remarquer que les élèves qui participent activement aux interactions augmentent leurs capacités cognitives. Également, permettre aux élèves de décider de participer ou non, augmente l'écart entre les élèves les plus faibles et les plus performants. En conséquence, les auteurs mentionnés plus haut, recommandent quelques stratégies qui favorisent la participation des élèves en classe de langues étrangères. Nous mentionnons quelques-unes :

- Réponse-feedback dialogue comme point de départ d'une leçon pour faciliter les réponses des élèves

¹⁰ "En réfléchissant à leur propre apprentissage et à celui des autres, les élèves peuvent progressivement devenir conscients de leurs propres processus d'apprentissage. Les élèves qui apprennent à formuler des questions, à chercher des réponses et à exprimer leur compréhension de différentes manières seront progressivement capables de jouer un rôle actif dans leur propre apprentissage et développement". (notre traduction)

¹¹ « Le dialogue entre les élèves et l'enseignant doit être réfléchi et axé sur l'évocation et l'exploration de la compréhension, et être mené de manière à ce que tous les élèves aient la possibilité de penser et d'exprimer leurs idées. » (notre traduction)

- « Pas de mains levées sauf pour poser une question » augmente l'engagement des étudiants
- Pour répondre aux questions, il est recommandé de désigner les élèves au hasard
- Poser des questions d'ordre supérieur qui nécessitent réflexion
- Afin de développer la compréhension, nous pouvons poser des questions qui reflètent à la fois à ce que les élèves pensent et à ce qu'ils ont entendu des autres
- Pour développer des réponses élargies ou alternatives nous pouvons utiliser des questions comme : « What can you add to Yagnesh's answer ?/ Do you agree with Suzie's answer ?/ can someone improve on Jack's answer? “ (Jones et William, 2008: 10)

-

Nous nous permettons ici d'ajouter, d'après notre expérience, l'importance d'attendre la réponse de la part des élèves, de ne pas les presser de répondre immédiatement. Il est préférable de profiter d'un silence utile pour la réflexion avant de reformuler notre question.

Un dialogue constructif avec les élèves sur les résultats obtenus, basé sur le feedback (commentaires donnés sur la performance) et feedforward (conseils prédictifs pour une éventuelle amélioration), démontre que l'évaluation pour apprendre a un impact direct sur l'amélioration de l'apprentissage. Ce dialogue peut être fait par oral ou par écrit.

2.3.2. Les principes

En poursuivant leurs efforts pour améliorer la pratique d'évaluation, les membres du groupe « The Assessment Reform Group (ARG) » (2002) apportent une contribution essentielle ajoutant dix principes fondés sur la recherche. L'évaluation pour apprendre

- fait partie d'une planification efficace
- se concentre sur la façon dont les élèves apprennent
- est au cœur de la pratique en classe
- est une compétence professionnelle clé
- a un impact émotionnel
- affecte la motivation de l'apprenant
- encourage l'engagement envers les objectifs d'apprentissage et les critères d'évaluation
- aide les apprenants à savoir comment s'améliorer
- encourage l'auto-évaluation

conscience de son niveau et avoir la détermination nécessaire pour améliorer ses aptitudes scolaires.

D'autre part, les enseignants doivent s'assurer qu'ils sont au courant du niveau de connaissance des élèves fournissant ainsi une base pour l'introduction de nouveau matériel. Dans ce but, Jones et William (2008 : 5) suggèrent l'utilisation des compétences langagières typiques des langues étrangères : écouter, lire, parler et écrire. De plus, on doit informer les apprenants sur la manière dont ils doivent travailler et participer à l'évaluation de leur propre apprentissage. On doit insister sur la métacognition qui est le terme utilisé pour décrire l'apprentissage de l'apprentissage, ou en quoi consiste l'apprentissage.

2.3.2.2. Le deuxième principe. Le feedback

Le feedback donné aux étudiants devrait viser les qualités particulières de leur travail, accompagné de conseils sur la façon de l'améliorer. La rétroaction est une caractéristique décisive du processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle est effective lorsqu'elle se concentre sur les détails de la manière d'améliorer la réponse, plutôt que lorsqu'elle signale si le travail de l'élève est correct ou non. Pour améliorer leur travail, les étudiants doivent développer la capacité de contrôler la qualité de leur propre travail.

Dans le chapitre « Gi gode faglige tilbakemeldinger », Udir accorde une importance particulière à l'effet des différentes formes de rétroaction. En se basant sur l'étude de Gamlem (2019), sur les pages de Udir sont mentionnés certaines caractéristiques de la bonne rétroaction professionnelle : le feedback doit être basé sur les objectifs et les critères, la réussite, la maîtrise et la compréhension ; il doit fournir des informations qui peuvent développer le travail et le processus d'apprentissage mais aussi l'aide pour des problèmes spécifiques ; il doit mener à la réflexion et conduire au développement. Pour qu'un feedback aide à promouvoir l'apprentissage, il doit contenir trois éléments qui visent : où les étudiants en sont dans leur apprentissage, où ils vont et ce qu'ils doivent faire pour progresser. Ils doivent correspondre aux circonstances et à l'état de l'élève. Mentionnons quelques avantages d'une rétroaction formative : elle encourage le dialogue avec l'enseignant, elle favorise la motivation et l'estime de soi et elle facilite l'auto-évaluation.

Il apparaît clairement que les commentaires avec un contenu professionnel et pertinent sont très importants mais, en parallèle, il est nécessaire de donner également des commentaires sur

le processus d'apprentissage, par exemple les défis que les étudiants rencontrent en recherchant des informations ou ce qu'ils doivent faire pour aller de l'avant, pour progresser. Shute (2007 :9) remarque que l'enseignant devrait prendre en compte aussi la longueur et la complexité de la rétroaction formative. De longs commentaires peuvent également diluer le message et la complexité peut rendre difficile la compréhension. Shute (2007 : 13) constate aussi que l'impact de la rétroaction peut créer une motivation solide. De cette manière, les apprenants se sentent responsables de leur apprentissage, ce qui renforce leur motivation. Dans leur étude, Hattie et Timperley (2007) constatent que la rétroaction est une approche complexe avec un impact et effet élevés sur l'apprentissage des élèves. Ils remarquent que ça dépend du type de rétroaction et de la manière dont elle est donnée. Pour approfondir l'étude sur l'effet de la rétroaction, Hattie, Wisniewski et Zierer (2020) font une méta-analyse (une analyse statistique) de recherche empirique sur le même sujet. Ils citent Sadler (1989), qui d'une part considère, entre autres, que le but principal du feedback est de diminuer l'écart entre la compréhension, la performance et le but.

2.3.2.3. Le troisième principe. Obtenir des rétroactions effectives

Le feedforward se concentre sur le développement d'élève et consiste à proposer des options ou des solutions tournées vers l'avenir. Le feedforward peut souvent être plus utile que le feedback comme outil de développement.

D'après Hattie et Timperley (2007) la rétroaction peut avoir des rôles différentes : «feed-up» (une comparaison entre le niveau réel et les objectifs), «feed-back» (une comparaison entre le niveau réel et le niveau antérieur) et feed-forward» (explications qui aident les élèves à voir les opportunités de s'améliorer). Leur conclusion est la suivante : « Feedback is more effective the more information it contains. Simple forms of reinforcement and punishment have low effects, while high-information feedback is most effective.¹² » Hattie, Wisniewski et Zierer (2020). Ils donnent aussi importance à la pertinence du moment choisi pour la rétroaction, la concentration sur la tâche et l'autorégulation des processus.

¹² « Le feedback est d'autant plus efficace qu'il contient plus d'informations. Les formes simples de renforcement et de punition ont peu d'effets, tandis que le feedback riche en informations est le plus efficace. » (notre traduction)

Les conseils doivent être donnés régulièrement au cours du processus d'apprentissage et à un moment où les élèves ont la possibilité d'améliorer leur travail ou leurs performances. Il est important également d'adapter le type de rétroaction aux besoins des élèves.

Rétroactions immédiates et retardées.

La fréquence de la rétroaction est un élément très important mais il n'y a pas de position claire. Une rétroaction immédiate suit directement l'achèvement d'une tâche et elle se fait généralement par oral et une rétroaction différée peut prendre des jours ou des semaines. La rétroaction immédiate est préférable pour des résultats rapides, quand, par exemple la tâche est nouvelle, dans le cas d'une vérification de la compréhension en classe où juste après qu'un test a été complété. Dans le cas de la rétroaction différée l'étudiant possède le temps de réfléchir et d'exercer. Au besoin, il est conseillé de ne pas interrompre le travail des élèves. Shute (2007 : 32) souligne qu'une rétroaction retardée est préférable à l'immédiate pour la performance de la tâche de transfert parce que cela nécessite plus de recherche. D'après notre expérience, un argument en faveur d'une rétroaction immédiate est d'éviter que les erreurs ne soient fixées dans la mémoire. Les étudiants préfèrent les rétroactions immédiates, orales et individuelles parce qu'elles facilitent le dialogue et elles sont rapides. Les commentaires vidéo sont pratiques et font gagner du temps. De plus, elles sont permanentes et on peut donner les commentaires n'importe où.

Rétroactions orales et écrites.

Les études de différents chercheurs mettent en évidence que le feedback oral et écrit a été étudié indépendamment mais récemment, on aborde des aspects différents. Dans son article, Sheen (2010) présente une étude sur la différence entre l'effet de la rétroaction corrective orale et écrite dans l'acquisition de l'anglais langue seconde. Parmi les chercheurs que Sheen cite se trouve Polio (1998) qui dit que la rétroaction écrite peut être beaucoup plus complexe que la rétroaction orale. La rétroaction écrite implique l'exactitude grammaticale, les caractéristiques lexicales, la cohérence du texte cependant que la rétroaction orale est se concentre plutôt sur l'énonciation et la prononciation des apprenants. (Sheen,2010 :211)

Sheen cite aussi Bitchener J., Young,S et Cameron,D. (2005) qui ont constaté que le feedback écrit, associé à un feedback oral, court de cinq minutes, était efficace pour la compréhension du contenu du feedback. (Sheen, 2010: 210). Les différences entre les deux types de feedback montrent des avantages et des inconvénients pour les deux :

Tableau 1: Différences entre le feedback correctif fait par oral et le feedback correctif fait par écrit (Sheen, 2010:210)

Type	ORAL	ÉCRIT
1	La force correctrice peut être claire ou non	La force correctrice est généralement claire.
2	Immédiate.	Retardée
3	Les élèves sont à la fois les destinataires et les auditeurs du retour d'information.	Les étudiants fonctionnent principalement comme des destinataires du retour d'information.
4	Les élèves sont exposés à un retour d'information public qui ne se limite pas à leurs propres erreurs.	Chaque étudiant est exposé à un retour d'information limité à ses propres erreurs.

Dans l'ensemble, l'étude empirique de Sheen (2010) conclut que le facteur clé qui agit sur l'efficacité du feedback est l'explicitation, l'action de fournir des explications claires et bien formulées.

Un groupe de recherche d'Hollande (2011) fait remarquer que ce sont les dialogues de rétroaction ou les réunions qui réduisent l'écart entre les performances des étudiants et les objectifs d'apprentissage prévus. Les réunions sont généralement des discussions de courte durée avec un élève. Pendant les réunions, les élèves reçoivent des commentaires verbaux de leur enseignant et échangent des informations sur leurs performances. Les auteurs considèrent que les étudiants qui bénéficient de " an additional feedback dialogue with their teacher will have more positive feedback perceptions than students without a feedback dialogue, i.e., only receiving written teacher feedback. ¹³ » (Van der Schaaf Marieke & Co , 2011). Ce type d'évaluation peut stimuler les élèves à utiliser des activités de réflexion. Un autre groupe de chercheurs d'Hollande constatent dans leur étude que: "Students who received verbal feedback perceived the feedback to be better in terms of quality, use, quantity and timing, and usefulness compared to students who received written feedback.¹⁴" Agricola, Bas T. & Co, 2020).

Grâce aux réunions, les étudiants ont la possibilité d'acquérir des capacités d'autoévaluation et l'enseignant a la possibilité de collecter des données sur le progrès des étudiants.

¹³ « un dialogue feedback supplémentaire avec leur enseignant aura des perceptions de rétroaction plus positives que les élèves sans dialogue de rétroaction, c'est-à-dire ne recevant que des commentaires écrits de l'enseignant » (notre traduction)

¹⁴ « " Les étudiants qui ont reçu un feedback oral ont perçu le feedback comme meilleur en termes de qualité, d'utilisation, de quantité et de moment, et d'utilité par rapport aux étudiants qui ont reçu un feedback écrit... " (notre traduction)

L'erreur. Quand les élèves reçoivent les commentaires et le feedback contient toutes les erreurs qu'ils font, ça peut créer un sentiment d'impuissance. Il ressort de la citation suivante de Hattie (2009) " We need classes that develop the courage to err " que, faire des erreurs est une partie essentielle de l'apprentissage.¹⁵ (Killian, 2017 : 24) . Le feedback fonctionne mieux si les élèves font des erreurs, mais en même temps, ils sont prêts à tirer des conclusions et d'apprendre de leurs propres erreurs. Stiggings cite Kanter (2004: 251) pour soutenir la même idée: « Duke University basketball coach Mike Krzyzewski has pointed out that the key to winning is to avoid losing twice in a row.¹⁶ » Dans ce cas, c'est le rôle d'enseignant d'aider l'élève qui fait la même faute plusieurs fois de restaurer la confiance en ses propres capacités. (Stiggings, 2007 : 24).

2.3.2.4. Le quatrième principe. L'implication des élèves dans leur propre travail d'apprentissage et développement

a. L'auto-évaluation est une stratégie d'apprentissage métacognitive. Ça veut dire qu'elle permet à l'apprenant de réfléchir et d'apprécier ses propres connaissances, son propre savoir et sa capacité d'apprendre. De plus, elle a la capacité de développer l'autonomie de l'apprenant. Les élèves prennent conscience non seulement de ce qu'ils apprennent, mais aussi de la manière dont ils apprennent. (Udir : Évaluation pour l'apprentissage). L'auto-évaluation est un outil qui aide les apprenants d'être critiques sur leurs propres stratégies d'apprentissage et leur capacité d'apprendre. Dans Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), l'évaluation formative est présentée comme « un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles. L'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants. » (page 141). Le Tableau 2 et 3 dans le « Niveaux communs de compétences » présente une « Grille pour l'auto-évaluation » qui peut faciliter le travail des apprenants. Divisé en six niveaux, le cadre de référence permet de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage (A1-A2 -élémentaire, B1 -B2 – AVANCÉ, C1-C2 – maîtrise). (Le Cadre : 26-27)

¹⁵ « Nous avons besoin de classes qui cultivent une attitude de courage de faire des erreurs" » (notre traduction)

¹⁶ « Mike Krzyzewski, l'entraîneur de l'équipe de basket-ball de l'université Duke, a souligné que la clé de la victoire était d'éviter de perdre deux fois de suite. » (notre traduction)

b. L'évaluation par les pairs

L'évaluation par les pairs est, aussi bien que l'auto-évaluation, une stratégie d'apprentissage métacognitive car elle développe des compétences d'observation, d'autocritique et de la pensée critique. Elle représente un type d'évaluation avec un impact affectif qui permet d'améliorer le travail en équipe et de renforcer la communication. L'enseignant a l'occasion de mieux connaître **le niveau** de ses élèves, d'offrir des commentaires fiables et de comprendre correctement les critères d'évaluation. La responsabilité d'évaluer une autre personne renforce l'autonomie de l'apprenant. Elle favorise une culture de classe où les élèves ont la possibilité d'évaluer à la fois la qualité de leur travail et de celui de leurs pairs. Pour souligner l'aspect social de l'évaluation mutuelle, Mottier (2015) cite Van Gennip, Segers et Tillema (2009) qui exposent une synthèse de recherches qui a examiné l'évaluation formative entre pairs (évaluation mutuelle) :

Peer assessment is fundamentally a social process whose core activity is feedback given to and received from others, aimed at enhancing the performance of each individual group member and/or the group as a whole. This makes peer assessment an interpersonal and interactional process.¹⁷ (Mottier, 2015: Kindle édition, location 1876)

En ce qui concerne l'évaluation collaborative, Mottier fait aussi remarquer l'importance de la compréhension et du sens des critères d'évaluation de la part des élèves. Cette compréhension implique aussi un langage commun, en tant que méta connaissances sur les caractéristiques des tâches.

c. L'expérimentation du tutorat par les pairs a été implémentée dans la période de la Covid-19 et vise, d'après notre expérience, à aider tous les élèves à progresser lors de l'évaluation formative. Les élèves qui ont été mis en quarantaine ont eu la possibilité de progresser grâce à un camarade tuteur qui lui a reformulé les explications du professeur.

d. La réflexion métacognitive

Dans le processus de la métacognition, l'élève devient conscient de ses propres connaissances, il peut aussi se poser des questions et choisir des stratégies qui lui paraîtront

¹⁷ « L'évaluation par les pairs est fondamentalement un processus social dont l'activité principale est le retour d'information donné aux autres et reçu des autres, visant à améliorer les performances de chaque membre du groupe et/ou du groupe. de chaque membre du groupe et/ou du groupe dans son ensemble. Cela fait de l'évaluation par les pairs un processus interpersonnel et interactionnel. » (notre traduction)

convenables. C'est l'enseignant qui a le rôle de développer des stratégies métacognitives et de créer des occasions pour réfléchir. Pour cela, il faut régulièrement faire des vérifications, établir des objectifs et procéder à des évaluations continues. Révétons ici quelques stratégies :

- utilisations des questions qui favorisent une attitude métacognitive, de type « pourquoi ? » « pourquoi pas ? » « où est-ce qu'on peut trouver une explication sur... ? » « Comment interpréter ... ? » « Que penses-tu, quel est le symbole de... ? » « Est-ce que tu peux faire la différence entre ... », « c'est nouveau pour toi ? » , « est-ce que tu trouves cela difficile? », « entre ces deux réponses laquelle préfères-tu et pourquoi ? » « choisissez la bonne réponse » « observez attentivement les différences ... »
- comparer ses réponses avec les réponses de son pair
- comparer les réponses et les erreurs antérieures avec celles qui sont nouvelles
- trouver des erreurs dans ses propres textes mais aussi dans les textes de son pair

2.3.3. Stratégies

Bien que dans la littérature de spécialité il y ait déjà un large éventail d'activités, de techniques et de stratégies pour améliorer effectivement l'apprentissage des langues étrangères et implicitement, l'évaluation pour apprendre, la plupart des enseignants doivent apporter des changements significatifs.

Les techniques et les stratégies qui suivent ci- dessous proviennent de notre propre expérience et des idées d'autres enseignants et des chercheurs.

L'observation est peut-être le premier pas des enseignants pour prendre connaissance des activités des élèves qui se déroulent en classe. Circuler, observer et parler dans la salle de classe nous permettent d'obtenir des informations pour aider effectivement les élèves dans leur apprentissage.

- **Utiliser des questions ouvertes** et offrir un certain temps de réflexion constituant un encouragement à réfléchir plus profondément : “Increasing the wait time can lead to more students being involved in question-and-answer discussions and to an increase in the length of their replies.¹⁸” (Black et al, 2003 : Kindle édition, location 716)

¹⁸ « L'augmentation du temps d'attente peut conduire à ce qu'un plus grand nombre d'étudiants participent aux discussions sur les questions et réponses et à ce que leurs réponses soient plus longues » (notre traduction)

- Le but du **brainstorming** (le remue-méninges) est de trouver promptement des idées, des suggestions et des solutions en groupe et donc d'encourager la libre expression d'idées de tous les élèves. Les bénéfices de cette stratégie sont soulignés aussi par Black et al 2003: "One particular way to increase participation is to ask students to brainstorm ideas, perhaps in pairs, for two to three minutes before the teacher asks for contributions. This allows students to voice their ideas, hear other ideas and articulate a considered answer rather than jumping in to utter the first thing that comes into their head in the hope that it is what the teacher is seeking.¹⁹" (Black et al, 2003: Kindle edition, location 716)
 - **Les Notes Post-It** peuvent être utilisés par exemple pour examiner les travaux des étudiants à la fin d'une leçon. Ils doivent répondre, par exemple, à deux questions basées sur le contenu de la leçon. Après les avoir lu, l'enseignant peut se rendre compte de l'efficacité de l'enseignement et évidemment, il peut mieux planifier la leçon suivante.
 - **Doigts et pouces** est une méthode très simple mais très efficace. Pour montrer leur confiance, les élèves devraient donner un « pouce vers le haut » s'ils se sentent confiants, «pouce au milieu» s'ils se sentent plutôt confiants et un «pouce vers le bas» s'ils ne se sentent pas confiants.
- Feux de signalisation.** Nous pouvons avoir une vue d'ensemble sur la compréhension des élèves en nous servant de feux de signalisation (rouge, ambre et vert). Ils servent aussi "as a simple means of communication of students' confidence in their work and so act as a form of self-assessment²⁰." (Black et al, 2003: Kindle edition, location 1048)
- Pour implémenter l'auto-évaluation de manière ludique et stimulante les enseignants utilisent par exemple « **Smiley faces** » et « **Two stars and a wish** ». Les élèves peuvent marquer, à l'aide des « visages souriants » ou « des étoiles » s'ils ont atteint l'objectif de la leçon ou ils ont compris l'explication du professeur. Ces types d'évaluation sont pratiquées dans l'enseignement quotidien pour faire les élèves réfléchir ou pour améliorer l'estime de soi des enfants.

¹⁹ « Une façon particulière d'augmenter la participation est de demander aux étudiants de lancer des idées, peut-être par deux, pendant deux à trois minutes avant que l'enseignant ne demande des contributions. Cela permet aux élèves d'exprimer leurs idées, d'entendre d'autres idées et de formuler une réponse réfléchie plutôt que de se précipiter pour dire la première chose qui leur vient à l'esprit en espérant que c'est ce que l'enseignant recherche. » (notre traduction)

²⁰ « comme un moyen simple de communiquer la confiance des élèves en leur travail et ainsi agir comme une forme d'auto-évaluation. » (notre traduction)

- **Portfolios** - le portfolio représente une forme d'évaluation authentique sur une longue période de temps qui est en effet une collection de travaux et des réalisations des élèves, des œuvres artistiques, des dessins, des évaluations de l'enseignant, des auto-évaluations et des évaluations par les pairs. Vue comme une intersection de l'apprentissage et de l'évaluation, Paulsen (1991) considère que les portfolios « ...have the potential to reveal a lot about their creators. They can become a window into the students' heads, a means for both staff and students to understand the educational process at the level of individual learner . “(Paulson, 1991: 61)²¹

Il y a beaucoup d'outils et applications numériques que nous pouvons utiliser pour soutenir l'évaluation pour apprendre en classe. Quelques exemples : [Animato](#) donne aux étudiants la possibilité de faire des vidéos de ce qu'ils ont appris pendant la leçon. [AnswerGarden](#) permet aux enseignants de voir les commentaires des élèves. [Biblionasium](#) est un réseau de livres en ligne qui permet aux enseignants de consulter les livres que les étudiants lisent et de modéliser des exercices basés sur la lecture. [Peergrade](#) soutient la notation par les pairs. [Surveyplanet](#) est un outil qui permet aux enseignants de former des enquêtes pour évaluer l'apprentissage des étudiants. [Kahoot](#) est un système de réponse en classe basé sur le jeu, dans lequel les enseignants peuvent créer des quiz à l'aide de contenu Internet. [Microsoft Forms](#) nous permet de créer des documents, des entretiens et des tests. En utilisant [Mentimètre](#), nous pouvons augmenter l'engagement des élèves. À l'aide des téléphones portables les élèves peuvent voter et répondre aux quiz. [Padlet](#) permet aux élèves de créer des projets collaboratifs. [Quizlet](#) est accessible en ligne et via téléphone mobile. Nous créons des quiz, des jeux des cartes mémoire.

3. MÉTHODOLOGIE

Le cadre théorique d'un mémoire constitue une base de recherche solide mais aussi un support indispensable pour l'étude empirique. Comme toute preuve doit être empirique, les données empiriques nous aident à répondre à la question de recherche. Ce type d'étude se fonde sur l'expérience et l'observation.

²¹ « ont le potentiel de révéler beaucoup de choses sur leurs créateurs. Ils peuvent devenir une fenêtre dans la tête des étudiants, un moyen pour le personnel et les étudiants de comprendre le processus éducatif au niveau de l'apprenant individuel... »(notre traduction)

3.2. Méthode de collecte de données

Notre méthode de recherche est fondée sur une étude quantitative et qualitative réalisée à l'aide d'un questionnaire mixte avec des questions fermées et ouvertes adressées aux enseignants et aux apprenants. Notre objectif est de mettre en évidence les voix des professeurs et des apprenants des langues étrangères en ce qui concerne les méthodes et les défis de leur travail dans le processus d'évaluation pour apprendre. Le fait de combiner l'analyse quantitative et l'analyse qualitative nous permet de mieux comprendre la didactique d'évaluation, de tirer des conclusions qui pourront servir dans le travail d'enseignement. (*Voir Annexe 1*)

3.2.1. Justification de la méthode choisie

D'après Giordano et Jolibert (2016) la recherche quantitative est appropriée « lorsqu'il existe un cadre théorique déjà reconnu dans la littérature. » Comme nous l'avons déjà présenté dans le chapitre 2, notre cadre théorique constitue une base de recherche solide incluant des concepts, des théories, des auteurs centraux et leurs thèses. (Giordano et Jolibert, 2016 :3).

Nous considérons qu'un questionnaire composé de questions fermées et ouvertes, permet une compréhension plus complète qu'une approche quantitative ou qualitative seule. Les analyses statistiques, les comparaisons numériques et les pourcentages nous permettent de compter la fréquence des activités et d'analyser les attitudes et les opinions des apprenants et enseignants sur l'évaluation pour apprendre.

Nous avons également choisi ce type de questionnaire car il nous permet de collecter des informations et des données numériques provenant d'un public assez large (plus de 350 étudiants). Nous avons utilisé des questions claires et courtes afin qu'elles soient facilement compréhensibles par les étudiants. En plus, ces questionnaires sont pratiques et rapides, et ont donc des avantages qui correspondent à l'âge des répondants. En outre, ils est possible que les apprenants soient plus honnêtes et répondent sincèrement aux questions dans l'absence d'un enquêteur.

Nous avons l'occasion de comparer les données des questionnaires fait auprès des enseignants et des questionnaires fait auprès des élèves en parallèle ayant à la base à peu près les mêmes questions. Nous pouvons analyser les tendances et interpréter les résultats.

3.2.2. Types des questions utilisées dans notre questionnaire

Les trois premières questions incluses dans les deux questionnaires sont des questions d'ordre général, plus précisément des informations sur le choix de la langue étudiée ou enseignée, l'ancienneté, la durée des études et le sexe.

Les huit questions fermées utilisées nous permettent de faire des observations et des liens entre les réponses des enseignants et des apprenants en ce qui concerne l'évaluation pour apprendre. Fondées sur les quatre principes d'évaluation pour apprendre de la Direction norvégienne de l'éducation et de la formation (Utdanningsdirektoratet), **les questions 4-11** nous donnent un aperçu de « la réalité », plus précisément la manière dont les apprenants et les enseignants travaillent et perçoivent ce type d'évaluation. Nous nous sommes donc inspirés de ces questions pour cette partie de notre questionnaire pour les deux groupes : [questions pour les étudiants](#) et [questions pour les enseignants](#).

Notre questionnaire est caractérisé par une variation de types de questions fermées :

- Des questions de type « cases à cocher » pour permettre à sélectionner une ou plusieurs options de réponse pour une même question.
- Des questions « à choix multiple » pour permettre à sélectionner une réponse dans une liste de choix à l'aide des boutons radio.
- Des questions de type « liste déroulante » pour proposer une liste déroulante de choix de réponses possibles et d'en choisir une.
- Echelle de Likert se compose d'une ou plusieurs énoncés pour pouvoir exprimer le degré d'accord ou de désaccord
- Évaluation par étoiles où on demande aux participants d'évaluer une déclaration sur une échelle visuelle d'étoiles, de cœurs ou de smileys.
- Question de classement pour comparer des énoncés entre eux et les classer par ordre de préférence.

Pour compenser l'inflexibilité des questions fermées, nous avons utilisé quelques questions ouvertes : une seule question ouverte dans le questionnaire des élèves (question 13) et cinq dans le questionnaire des enseignants (questions 13-17). Les questions ouvertes ont donné aux répondants la possibilité de s'exprimer librement sur les méthodes, les stratégies utilisées et les défis rencontrés.

3.3. Les participants

Le groupe cible est composé des professeurs et des élèves des langues étrangères.

L'échantillon des professeurs est composé de 24 professeurs de langues étrangères (français, espagnol ou allemand). Ils travaillent dans des collèges différents en Norvège. 6 de ces professeurs de français viennent de la même école que les étudiants qui ont participé à notre étude. Au total, 354 étudiants des langues étrangères ont participé à notre étude.

Ainsi, le 12 novembre 2020 j'ai posté un commentaire et un lien Forms sur la page Facebook de l'association « Fransklærere i Norge » pour obtenir des réponses à mon questionnaire. J'ai obtenu des réponses de 18 professeurs de français des collèges en Norvège. La participation à l'enquête a été volontaire. D'autre part, le même lien Forms a été envoyée aux 6 professeurs des langues étrangères d'un collège qui a eu la possibilité d'être l'une des 600 écoles qui a suivi, dans la période 2015-2018, un cours sur l'évaluation pour apprendre sous le nom de « Skole VFL » (l'abréviation pour Vurdering for Læring). Ce cours qui a débuté en avril 2015 et a été proposé par le Centre pour l'apprentissage tout au long de la vie (SELL - Senter for Livslang Læring) de l'université Lillehammer (HiL). Le cours s'est fait sur la plateforme MOOC (l'abréviation de Massive Open Online Courses) et il a contenu huit modules et s'est terminé par une tâche finale ; de plus, les participants ont dû suivre un module de réflexion à mi-parcours du cours. En conséquence, ces 6 professeurs de langues étrangères ont déjà été introduits à la méthodologie de ce type d'évaluation et ils ont eu de l'expérience dans le domaine.

Pour collecter les données auprès des élèves, j'ai envoyé une courte présentation du projet et un lien menant vers le questionnaire pour les élèves qui étudient des langues étrangères dans cette même école dont j'ai parlé dans le paragraphe précédent.

L'avantage des questionnaires en ligne est qu'ils permettent aux sujets de rester anonymes. Microsoft Forms nous permet de créer des questionnaires en ligne et enquêtes dans Office 365 et de partager un lien avec des sondés. Forms est conçu pour être très simple afin que tout le monde puisse créer « un form » (quiz, enquête, sondage) en toute confiance et voir facilement les résultats. Les données des questionnaires sont sécurisées et anonymisées. (*Voir Annexe 2*)

3.3. Les analyses quantitatives et qualitatives

Les deux méthodes que l'étude empirique applique pour répondre à notre question de recherche sont l'étude qualitative et quantitative.

L'étude qualitative est une méthode de recherche descriptive qui vise à collecter des informations, des interprétations et des expériences.

Notre analyse qualitative des réponses aux questions ouvertes a été inspirée par la méthode « Induction graduelle-déductive et codage des données qualitatives », méthode utilisée par Aksel Tjora, sociologue norvégien et professeur au département de sociologie et de sciences politiques de la NTNU. Une étude inductive signifie que sur la base des observations on peut développer des connexions, des règles générales et des théories que nous pouvons vérifier après par une procédure déductive. L'auteur précise aussi que: « Som en veldig røff hovedregel kan man si at kvantitative studier ofte har en deduktiv slagside, mens kvalitative studier har en slagside mot det induktive.²² (Tjora, 2019, cap.1, page 14)

L'étude quantitative s'intéresse, par contre, aux données chiffrées, statistiques, le plus souvent sous forme de tableaux statistiques ou de graphiques. Elle nous permet d'analyser des opinions, tirer des conclusions et tester des théories ou des hypothèses. Nous avons effectué notre analyse quantitative dans Excel.

4. RÉSULTATS

Dans cette partie du mémoire, nous présenterons les résultats des analyses quantitatives et qualitatives des questionnaires faits auprès des enseignants et des apprenants. L'objectif est de présenter la manière de travail et les expériences des personnes interrogées concernant leur pratique actuelle d'évaluation, plus précisément d'évaluation pour apprendre.

Nous avons organisé l'échantillon de questions en trois parties (*Voir Annexe 3*) :

- Questions d'ordre général (questions 1-3)
- Les quatre principes/ thèmes (questions 4-11). Nous avons inclus des questions basées sur les quatre thèmes/ principes d'évaluation pour apprendre de la

²² « En règle générale, les études quantitatives ont souvent un biais déductif, tandis que les études qualitatives ont un biais inductif. » (notre traduction)

Direction norvégienne de l'éducation et de la formation. Les questions sont adressées aux élèves et aux enseignants et sont à peu près identiques. Par exemple la question 4 adressée aux étudiants : « Le professeur de langues étrangères explique-t-il quels sont les objectifs de compétence afin que vous les compreniez ? » et celle adressée aux enseignants : « J'explique aux étudiants quels sont les objectifs de compétence en langues étrangères, afin qu'ils les comprennent. ». De cette façon, nous avons l'occasion favorable de comparer les données des élèves avec les données des professeurs.

- Méthodes et stratégies (questions 12-18) Questions fermées et ouvertes sur la méthodologie, les perceptions, les attitudes et les défis des professeurs et des étudiants envers l'évaluation pour apprendre.

4.1. Réponses aux questions d'ordre général (questions 1-3)

Les réponses du questionnaire adressé aux élèves. Il n'y a pas de grande différence de représentation dans le questionnaire en ce qui concerne les trois langues étrangères qui sont étudiées par les élèves : 35% suivent les cours de français, 34% suivent les cours d'espagnol et 31% suivent les cours d'allemand.. La majorité des réponses vient de la 9ème et de la 10ème classe, la 8ème classe étant représentée seulement dans 14% des réponses. Le nombre de garçons et de filles est à peu près identique : les filles représentent 51 % et les garçons 49% du nombre total des élèves ayant participé à l'étude.

Les réponses du questionnaire adressé aux enseignants. Nous avons utilisé le même questionnaire pour les deux groupes d'enseignants : le premier groupe (le groupe 1) est représenté par 18 professeurs de français de différents collèges en Norvège et le deuxième groupe (le groupe 2) est représenté par 6 professeurs de langues étrangères (français, espagnol ou allemand) d'un collège où les professeurs ont suivi dans la période 2015-2018, un cours sur l'évaluation pour apprendre sous le nom de « Skole VFL » (l'abréviation pour Vurdering for Læring).

Dans le groupe 1, 7 professeurs sur 18 ont une expérience de plus de 15 ans, 1 professeur a une expérience de plus de 10 ans, 7 professeurs ont une expérience de plus de 5 ans et 3 professeurs ont une expérience de moins de 5 ans. 17 femmes et 1 homme ont participé à l'étude.

Dans le groupe 2, on a eu deux professeurs de français, deux professeurs d'espagnol et 1 professeur d'allemand. Nous voulons préciser que dans le 2^{ème} groupe des professeurs il y a 6 professeurs qui ont répondu à toutes les questions sauf à la question 1 qui se réfère à la langue étrangère enseignée. L'expérience en tant que professeur de langues étrangères est variée : 1 professeur avec une expérience de plus de 15 ans, 2 professeurs avec une expérience de plus de 10 ans, 2 professeurs avec une expérience de plus de 5 ans et 1 professeur avec une expérience de moins de 5 ans. 5 femmes et 1 homme ont participé à l'étude.

4.2. Réponses aux questions se référant aux quatre principes d'évaluation pour apprendre (questions 4 à 11)

Les réponses 4-11 du questionnaire nous ont permis de regarder de quelle manière les quatre principes de base d'évaluation pour apprendre sont perçus par les élèves et les professeurs. Nous essayons ainsi à répondre à nos questions de recherche : comment les élèves et les professeurs des langues étrangères travaillent avec l'évaluation pour apprendre et quelles sont leurs attitudes et perceptions concernant l'évaluation pour apprendre. Les particularités de ces quatre principes évoqués plus haut sont énoncées dans les règlements de la loi sur l'éducation.

Le premier principe se référant à l'explication des objectifs de compétence et des critères d'évaluation

Les réponses aux questions 4 et 5 montrent que la plupart des professeurs expliquent clairement les objectifs de compétence et les critères d'évaluation aux élèves.
--

À la question 4 adressée aux élèves « *Est-ce que le professeur de langue étrangère explique les objectifs de compétence d'une manière compréhensible ?* » 12% des élèves ont répondu « toujours », 38% des élèves ont sélectionné l'option de réponse « presque toujours », 23% « souvent », 18% « parfois » et 9 % ont répondu « rarement ». (voir la figure 2).

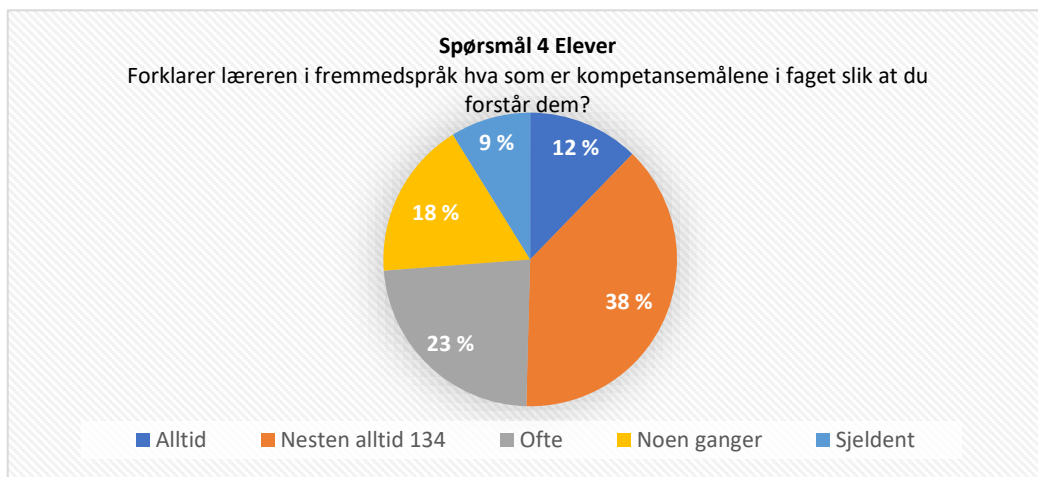


Figure 3 : Résultats en % des réponses des élèves à la question 4 se référant au 1^{er} principe de l'évaluation pour apprendre. De gauche à droite en bas : toujours, presque toujours, souvent, parfois, rarement.

À la même question mais cette fois adressée aux professeurs « *J'explique les objectifs de compétence à mes élèves d'une manière compréhensible* » 17% des professeurs du 1^{er} groupe ont répondu « toujours », 28% « presque toujours », 22% « souvent », 33% « parfois ». 17% des professeurs du 2^{ème} groupe ont répondu « presque toujours », 33% « souvent », 50% « parfois ». (voir la figure 3).

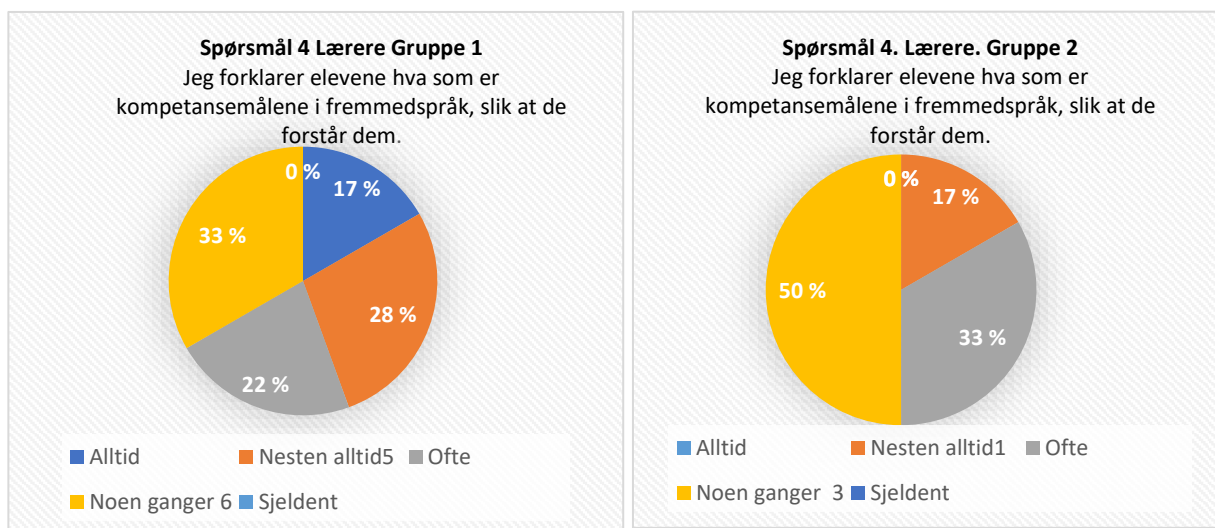


Figure 4. Graphique à gauche : résultats en % des réponses des professeurs du 1^{er} groupe à la question 4 se référant au 1^{er} principe de l'évaluation pour apprendre. Graphique à droite : résultats en % des réponses des professeurs du 2^{ème} groupe à la question 4 se référant au 1^{er} principe de l'évaluation pour apprendre. De gauche à droite en bas sur les deux graphiques : toujours, presque toujours, souvent, parfois, rarement.

Pour la question 4, en comparant les réponses des étudiants à celles des professeurs on n’observe pas de différence significative dans les résultats.

En ce qui concerne la question 5 adressée aux étudiants « *L’enseignant explique-t-il clairement les critères ou les caractéristiques de réalisation des objectifs selon lesquels vous êtes évalué ?* », 21% des élèves ont sélectionné l’option de réponse « toujours » 29% « presque toujours » et 27% « souvent ». 13% des élèves ont répondu parfois » 10% « rarement ». (voir figure 4).

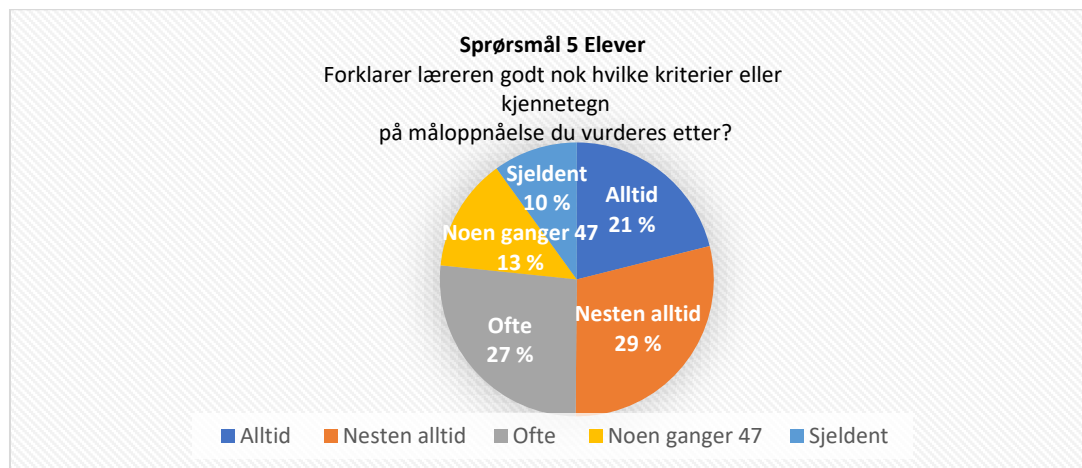


Figure 5 : Résultats en % des réponses des élèves à la question 5 se référant au 1^{er} principe de l’évaluation pour apprendre. De gauche à droite en bas : toujours, presque toujours, souvent, parfois, rarement.

A la question 5 adressées aux professeurs « *J’explique clairement aux élèves les critères et les caractéristiques pour atteindre des objectifs selon lesquels les élèves sont évalués* », dans le groupe 1, 45% des participants ont répondu « toujours », 33% « presque toujours », 22% « souvent » et dans le groupe 2, 50% des participants ont répondu « toujours », 50% « presque toujours ». (voir figure 5).

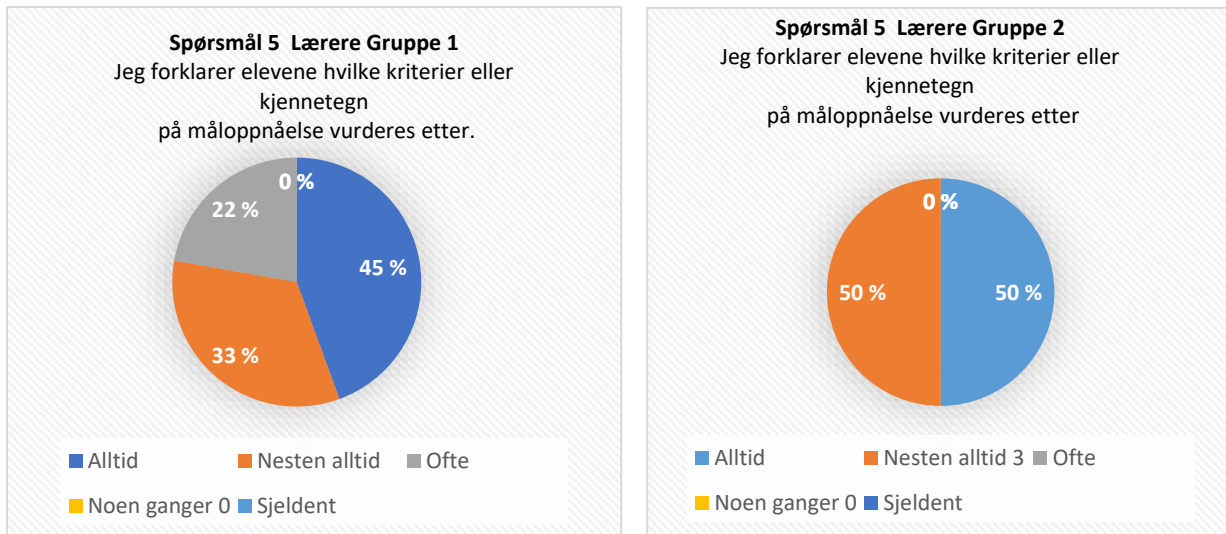


Figure 6. Graphique à gauche : résultats en % des réponses des professeurs du 1^{er} groupe à la question 5 se référant au 1^{er} principe de l'évaluation pour apprendre. Graphique à droite : résultats en % des réponses des professeurs du 2^{ème} groupe à la question 5 se référant au 1^{er} principe de l'évaluation pour apprendre. De gauche à droite en bas sur les deux graphiques : toujours, presque toujours, souvent, parfois, rarement.

Pour la question 5, en comparant les réponses des étudiants à celles des professeurs on n'observe pas de différence significative dans les résultats.

Le deuxième et le troisième principe se référant aux pratiques de la rétroaction

Les réponses aux questions 6, 7 et 8 montrent que les commentaires que les étudiants reçoivent leurs donnent des informations sur la qualité de leur travail (principe 2) mais également sur la manière de s'améliorer (principe 3). Par ailleurs la plupart des étudiants reçoivent les commentaires 1 fois par semaine ou 1 à 3 fois par mois (principe 3).

Le premier élément important de la rétroaction est le feedback sur la qualité du travail des étudiants.

A la question 6 adressée aux élèves « *Les enseignants vous disent-ils ce qui est bien fait dans votre travail ?* ». Le total de 78% des apprenants révèlent que les enseignants leur donnent « toujours » (28%), « presque toujours » (28%) et « souvent » (22%) des commentaires sur leur travail, plus précisément, des commentaires sur ce qui est bien fait dans leur travail. 22% des élèves ont répondu « parfois » (14%) ou « rarement » (8%). (Voir la figure 6).

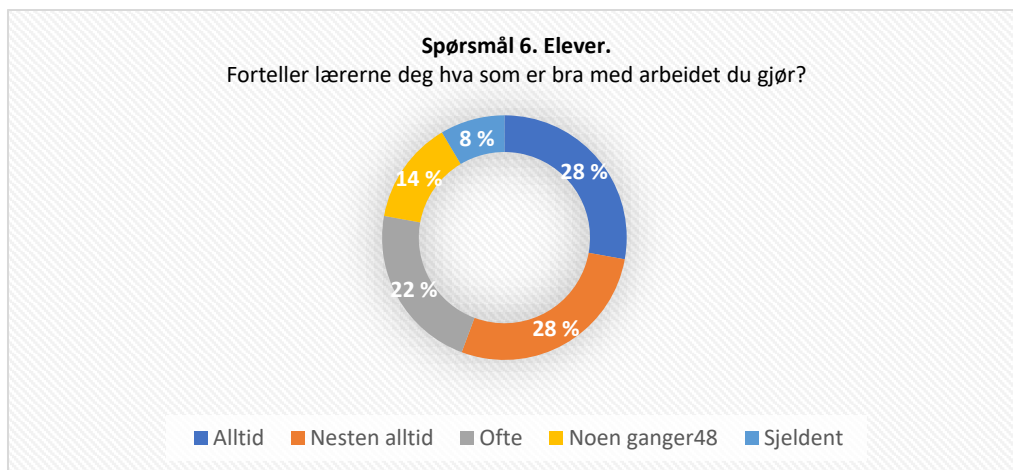


Figure 7. Résultats en % des réponses des élèves à la question 6 se référant au 2^e principe de l'évaluation pour apprendre. De gauche à droite en bas : toujours, presque toujours, souvent, parfois, rarement.

A la question 6 adressée aux enseignants « *Je communique aux élèves ce qui est bien fait dans leur travail.* », dans le groupe 1, 67% des professeurs ont répondu « toujours », 16% « presque toujours », 17% « souvent » et dans le groupe 2, 78% des professeurs ont répondu « toujours », 17% « presque toujours » et 5% souvent. (voir la figure 7).

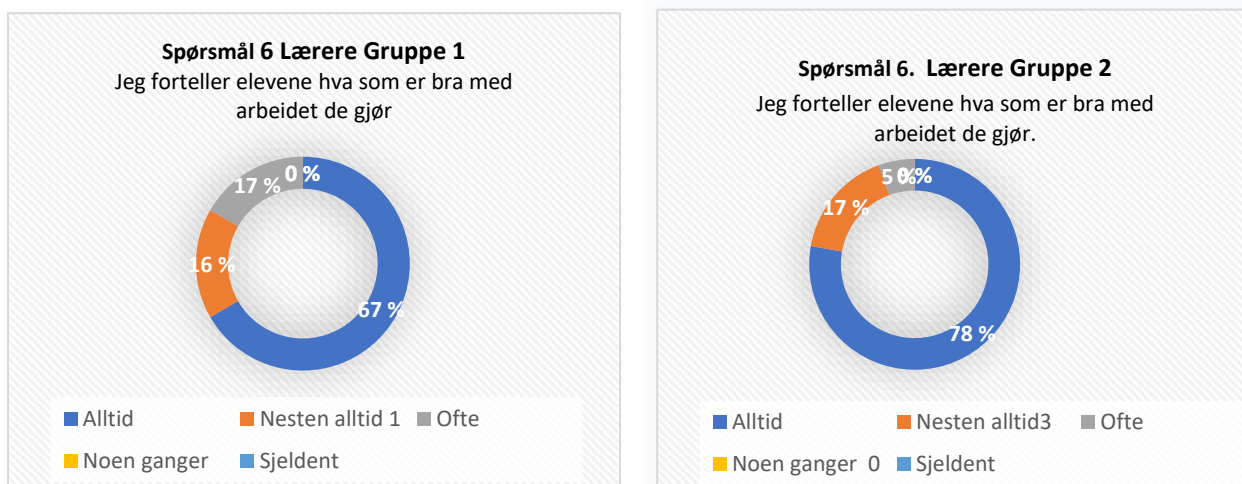


Figure 8. Graphique à gauche : résultats en % des réponses des professeurs du 1^{er} groupe à la question 6 se référant au 2^e principe de l'évaluation pour apprendre. Graphique à droite : résultats en % des réponses des professeurs du 2^e groupe à la question 6 se référant au 2^e principe de l'évaluation pour apprendre. De gauche à droite en bas sur les deux graphiques : toujours, presque toujours, souvent, parfois, rarement.

Pour la question 6, en comparant les réponses des étudiants à celles des professeurs on n'observe pas de différence significative dans les résultats.

Le deuxième élément important de la rétroaction est le « feed-forward. A la question 7 «*Les enseignants vous parlent-ils de ce que vous devriez faire pour progresser dans cette*

matière ? », 11% des apprenants ont répondu « toujours », 30% « presque toujours », 24 % « souvent », 22% « parfois », 13% « rarement ». (voir la figure 8).

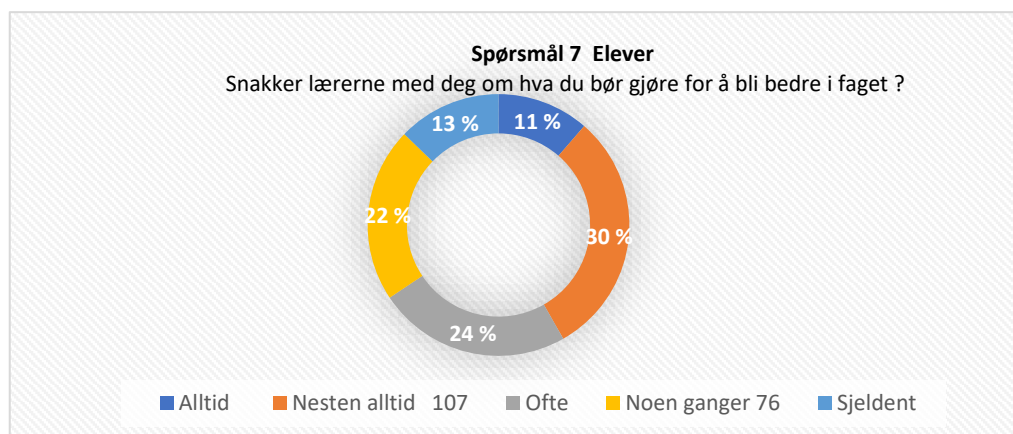


Figure 9. Résultats en % des réponses des élèves à la question 7 se référant au 3e principe de l'évaluation pour apprendre. De gauche à droite en bas : toujours, presque toujours, souvent, parfois, rarement.

A la question 7 adressée aux professeurs «*Je parle avec chaque élève de ce qu'il / elle devrait faire pour s'améliorer dans la matière.* », dans le groupe 1, 61% des professeurs ont répondu « toujours », 22% « presque toujours », 17% « souvent ». Dans le groupe 2, 33% des professeurs ont répondu « toujours, 33% « presque toujours », 17% « souvent », 17% « parfois ». (voir figure 9).

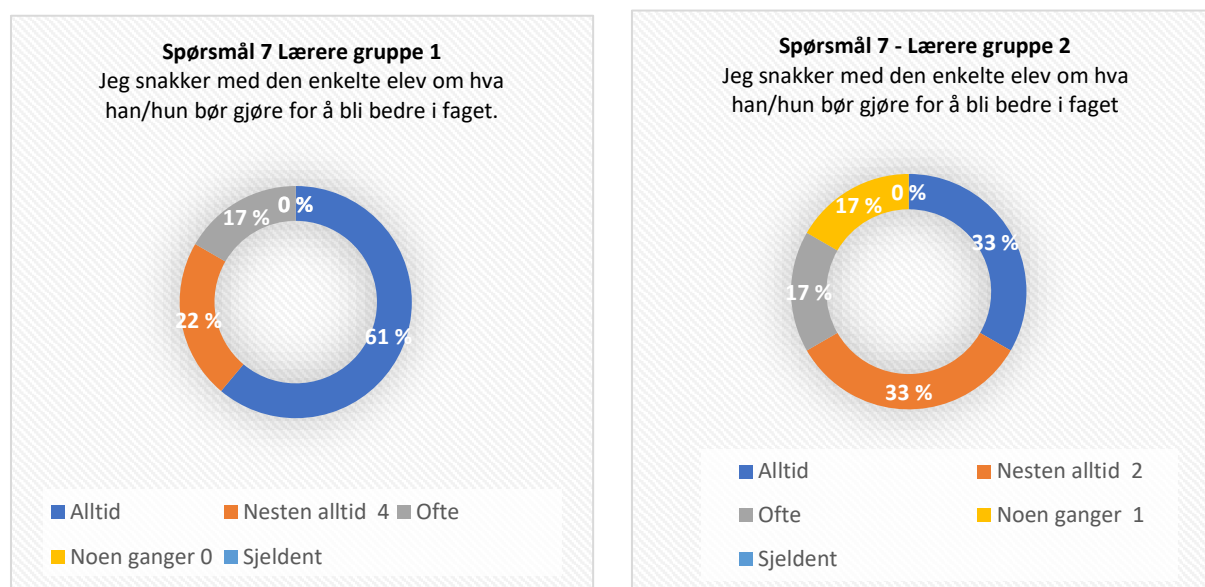


Figure 10. Graphique à gauche : résultats en % des réponses des professeurs du 1^{er} groupe à la question 7 se référant au 3^e principe de l'évaluation pour apprendre. Graphique à droite : résultats en % des réponses des professeurs du 2^{ème} groupe à la question 7 se référant au 3^e principe de l'évaluation pour apprendre. De gauche à droite en bas sur les deux graphiques : toujours, presque toujours, souvent, parfois, rarement.

Pour la question 7, en comparant les réponses des étudiants à celles des professeurs on n’observe pas de différence significative dans les résultats.

Le troisième élément important de la rétroaction est la fréquence des commentaires. A la question 8 « À quelle fréquence recevez-vous des commentaires des enseignants que vous pouvez utiliser pour progresser dans cette matière ? », les réponses des étudiants varient : plusieurs fois par semaine (7%), une fois par semaine (29%), 1-3 fois par mois (40%), 2-4 fois en six mois (19%), plus rarement (5%). (voir la figure 10)

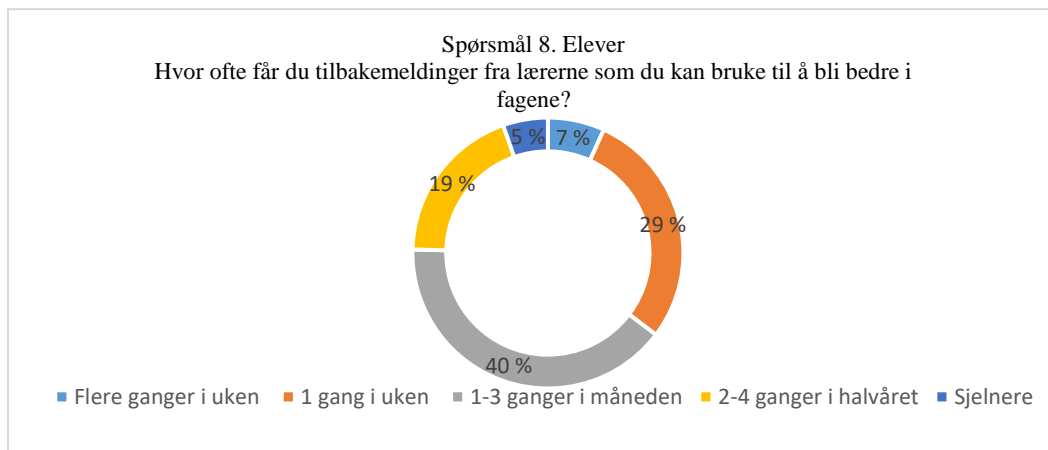


Figure 11. Résultats en % des réponses des élèves à la question 8 se référant au 3e principe de l’évaluation pour apprendre. De gauche à droite en bas : plusieurs fois par semaine, ne fois par semaine, 1 à 3 fois par mois, 2-4 fois en six mois, plus rarement

A la question 8 adressée aux professeurs « Je donne fréquemment des rétroactions que les étudiants peuvent utiliser s’améliorer dans la matière. », 61% des enseignants du groupe 1, ont répondu « toujours », 22% ont répondu « presque toujours », et 17 % « souvent ». 17% des enseignants du groupe 2, ont répondu « toujours », 33% « presque toujours », 33% « souvent » et 17% « parfois ». (voir figure 12)

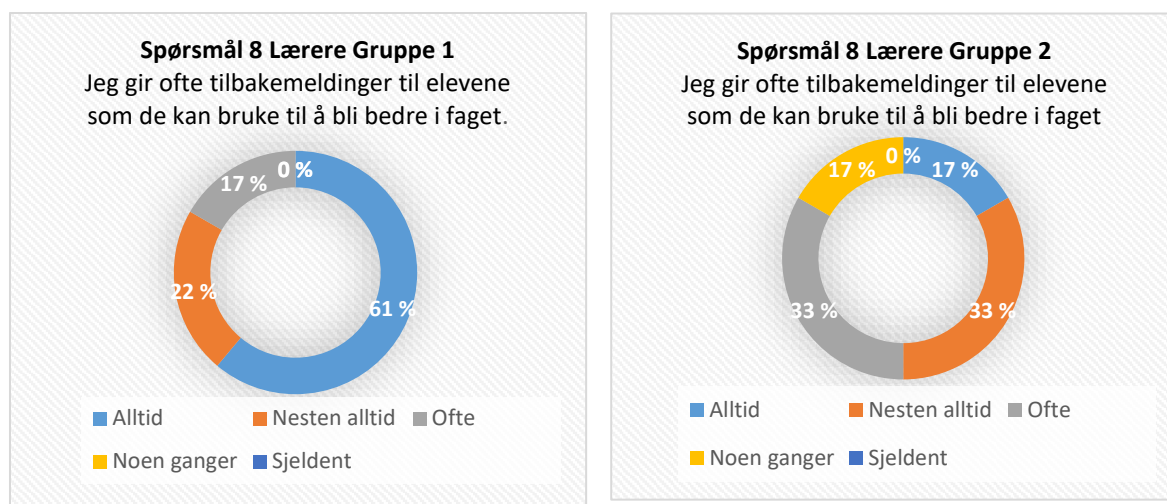


Figure 12. Graphique à gauche : résultats en % des réponses des professeurs du 1^{er} groupe à la question 8 se référant au 3^e principe de l'évaluation pour apprendre. Graphique à droite : résultats en % des réponses des professeurs du 2^{ème} groupe à la question 7 se référant au 3^e principe de l'évaluation pour apprendre. De gauche à droite en bas sur les deux graphiques : toujours, presque toujours, souvent, parfois, rarement.

Pour la question 8, nous n'avons pas comparé les réponses des élèves à celles des professeurs parce que la question n'est pas formulée de la même manière. On est conscients qu'on aurait pu formuler cette question autrement afin de rendre les résultats entre les élèves et les professeurs comparables.

Le quatrième principe se référant au degré d'implication des élèves dans le travail d'évaluation

Les réponses aux questions 9, 10 et 11 montrent que : 1) la plupart des professeurs ne donnent que « parfois » ou « rarement » la possibilité aux élèves d'être impliqués dans le travail d'évaluation, 2) les professeurs aident les élèves sur comment ils peuvent progresser dans la matière.

A la question 9 adressée aux étudiants « *Avez-vous la possibilité de suggérer sur quoi on devrait mettre l'accent lorsque votre travail doit être évalué ?* » 115 apprenants sur 354 ont répondu « parfois », 113 apprenants sur 354 ont répondu « rarement », 65 apprenants sur 354 ont répondu « souvent », 35 apprenants sur 354 ont répondu « presque toujours » et 25 apprenants sur 354 (ont répondu « toujours ». (Voir figure 11).

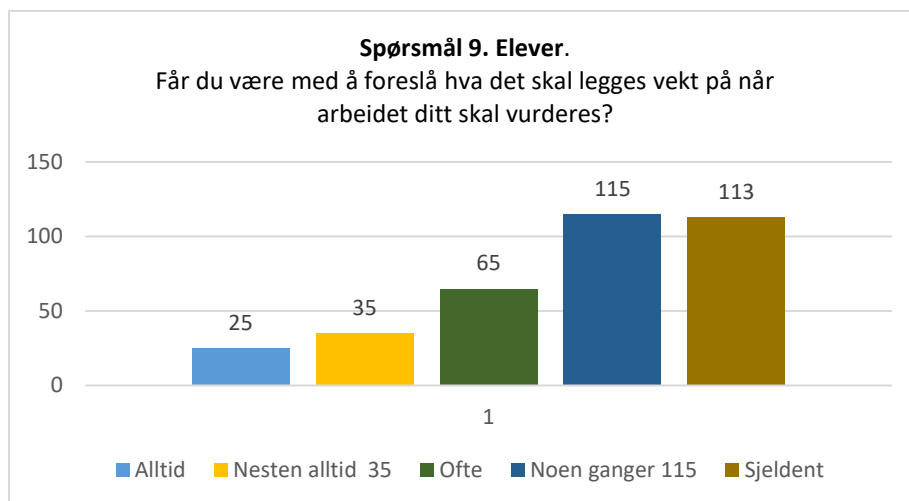


Figure 13. Résultats en chiffres des réponses des élèves à la question 9 se référant au 3e principe de l'évaluation pour apprendre. De gauche à droite en bas : toujours, presque toujours, souvent, parfois, rarement.

A la question 9 adressée aux professeurs « *Je laisse mes élèves suggérer sur quoi on devrait mettre l'accent lorsque leur travail doit être évalué.* », dans le groupe 1, 3 professeurs sur 18 ont répondu « presque toujours », 4 professeurs ont répondu « souvent », 7 professeurs ont répondu « parfois » et 4 professeurs ont répondu « rarement. Dans le groupe 2, 1 professeur sur 6 a répondu « souvent » , 4 professeurs sur 6 ont répondu « parfois » et 1 professeur sur 6 a répondu « rarement ». (voir figure 12).

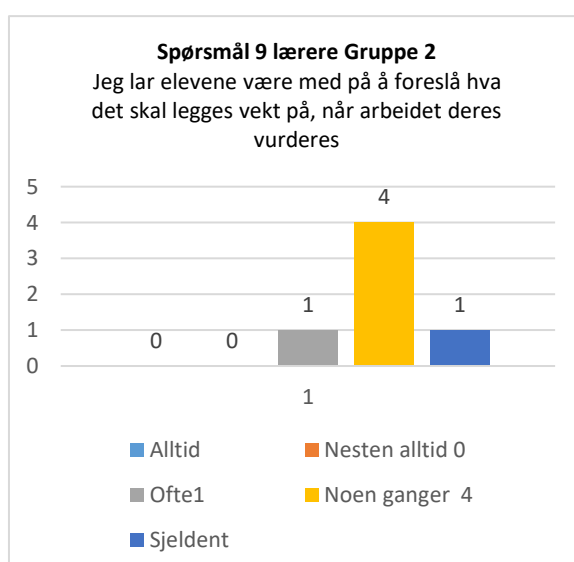
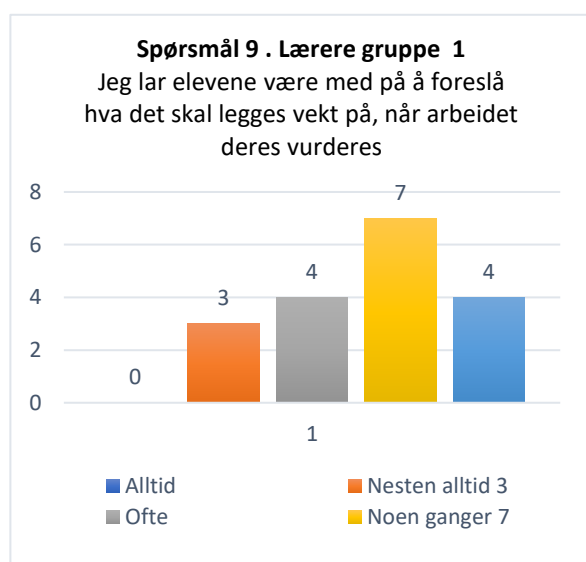


Figure 14. Graphique à gauche : résultats en chiffres des réponses des professeurs du 1^{er} groupe à la question 9 se référant au 4^e principe de l'évaluation pour apprendre. Graphique à droite : résultats en chiffres des réponses des professeurs du 2^{ème} groupe à la question 9 se référant au 4^e principe de l'évaluation pour apprendre. De gauche à droite en bas sur les deux graphiques : toujours, presque toujours, souvent, parfois, rarement.

Pour la question 9, en comparant les réponses des étudiants à celles des professeurs on n'observe pas de différence significative dans les résultats.

À la question 10 adressée aux élèves « *Est-ce que vous participez à l'évaluation de votre travail* » ? 9% des élèves ont répondu « toujours », 17 % « presque toujours », 19% « souvent, . 34% ont répondu « parfois » et 21% « rarement ». (voir figure 13)

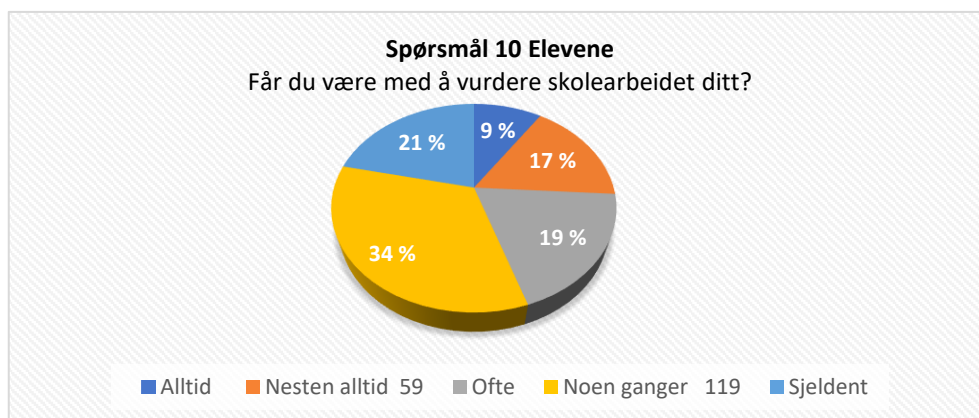


Figure 15. Résultats en en % des réponses des élèves à la question 10 se référant au 4e principe de l'évaluation pour apprendre. De gauche à droite en bas : toujours, presque toujours, souvent, parfois, rarement.

A la question 10 adressée aux professeurs « *Les élèves participent à l'évaluation de leur travail.* », dans groupe 1 des professeurs, 5% ont répondu « toujours », 6% « presque toujours », 22% « souvent » et 67 % « parfois ». 16% des professeurs du groupe 2 ont répondu « toujours », 17% « presque toujours », 33% « souvent », 17% « parfois » et 17% « rarement ». (voir figure 14).

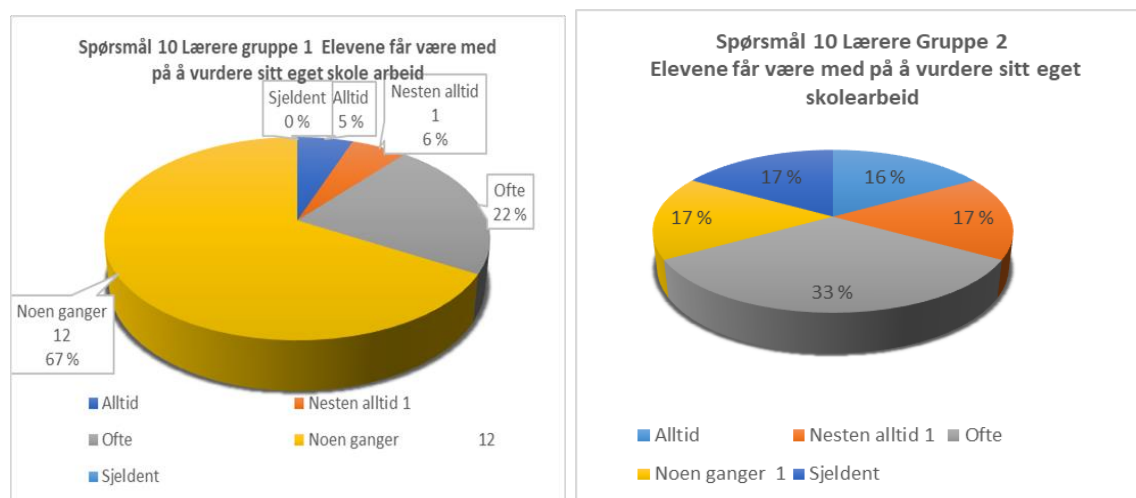


Figure 16. Graphique à gauche : résultats en % des réponses des professeurs du 1^{er} groupe à la question 10 se référant au 4^e principe de l'évaluation pour apprendre. Graphique à droite : résultats en % des réponses des professeurs du 2^{ème} groupe à la question 10 se référant au 4^e principe de l'évaluation pour apprendre. De gauche à droite en bas sur les deux graphiques : toujours, presque toujours, souvent, parfois, rarement.

Pour la question 10, en comparant les réponses des étudiants à celles des professeurs on n'observe pas de différence significative entre les réponses des étudiants et les réponses des professeurs du groupe 1. Cependant, les résultats diffèrent entre les réponses des étudiants et les réponses des professeurs du groupe 2. Les professeurs du groupe 2 pensent qu'ils impliquent leurs étudiants dans l'évaluation de leur travail plus que ne le pensent leurs étudiants. On rappelle que les étudiants et les professeurs du groupe 2 viennent d'une même école.

À la question 11 « *Mes professeurs m'aident à réfléchir sur comment je peux progresser dans la matière.* » 11% des élèves ont répondu « toujours », 22% « presque toujours », 27% « souvent », 24% « parfois », 16% « rarement ». (voir figure 15).

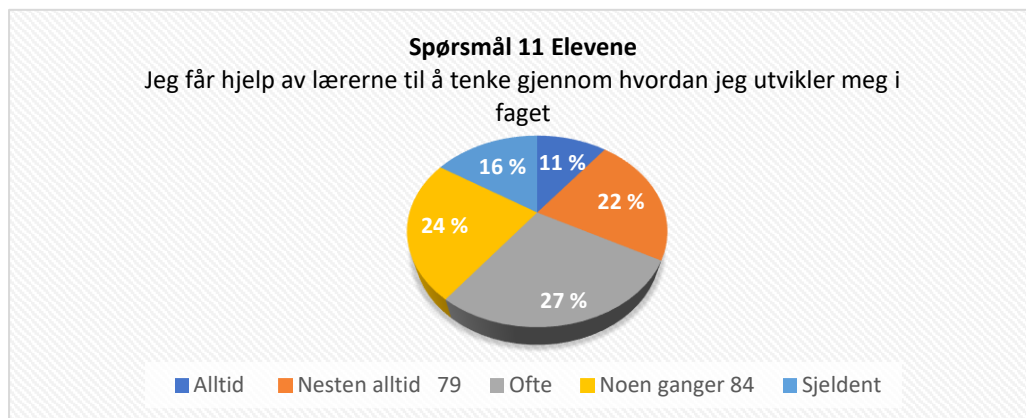


Figure 17. Résultats en en % des réponses des élèves à la question 11 se référant au 4^e principe de l'évaluation pour apprendre. De gauche à droite en bas : toujours, presque toujours, souvent, parfois, rarement.

À la même question adressée aux professeurs « *J'aide mes étudiants à réfléchir sur comment ils peuvent progresser dans la matière.* », 11% des professeurs du groupe 1 ont répondu « toujours », 28% « presque toujours », 33% « souvent », 28% « parfois », 11% « rarement. 83% des professeurs du groupe 2 ont répondu « presque toujours » et 17% « parfois ».

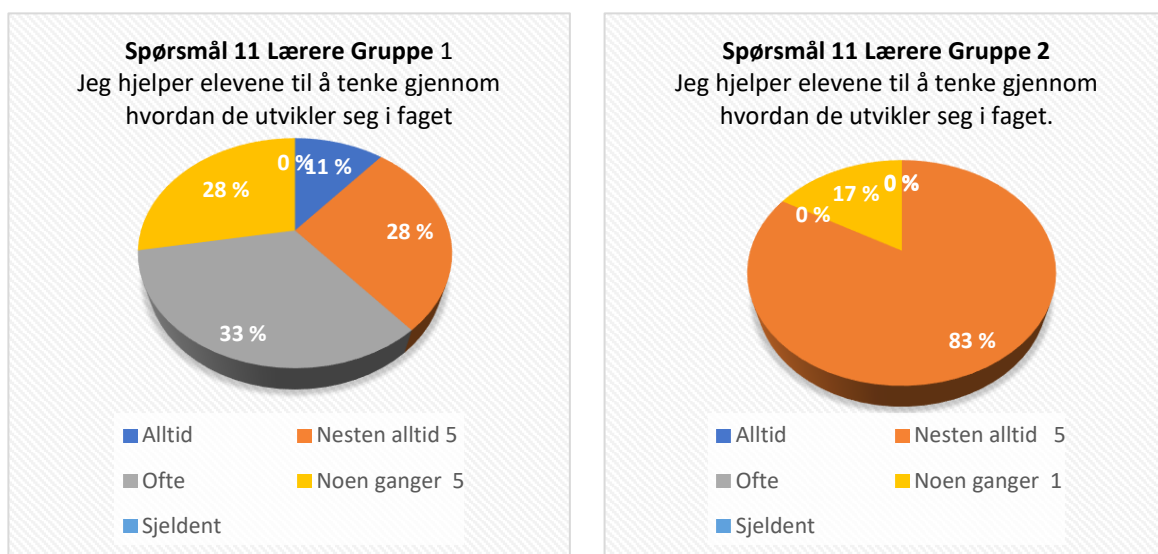


Figure 18. Graphique à gauche : résultats en % des réponses des professeurs du 1^{er} groupe à la question 11 se référant au 4^e principe de l'évaluation pour apprendre. Graphique à droite : résultats en % des réponses des professeurs du 2^e groupe à la question 11 se référant au 4^e principe de l'évaluation pour apprendre. De gauche à droite en bas sur les deux graphiques : toujours, presque toujours, souvent, parfois, rarement.

Pour la question 11, en comparant les réponses des étudiants à celles des professeurs on n'observe pas de différence significative dans les résultats.

4.3. Méthodes et stratégies d'évaluation

Nous présentons ici les résultats obtenus à partir des questions liées aux méthodes et stratégies d'évaluation, plus spécifiquement au mode de travail, attitudes, perceptions, et défis des professeurs et des étudiants envers l'évaluation pour apprendre.

4.3.1. Résultats fondés sur l'analyse quantitative

Les réponses aux questions 12,14,15,16, 17, et 18 ont été analysés d'une manière quantitative. Certaines de ces questions ont été posées aux professeurs d'une manière ouverte, c'est-à-dire comme questions ouvertes. Des réponses aux questions ouvertes ont été analysées d'une manière qualitative (voir section 4.3.2).

L'analyse quantitative des questions 12, 14, 15, 16, 17 et 18 montrent que 1) la plupart des élèves choisissent la rétroaction écrite comme première option alors que la plupart des professeurs choisissent la rétroaction orale comme première option, 2) la majorité des

étudiants pensent qu'ils peuvent utiliser en dehors de la classe ce qu'ils ont appris pendant les cours de langue étrangère, 3) les plus importants types d'évaluation pour les étudiants sont le feedback, le feedforward et la note mi-année scolaire, 4) les modalités de travail préférées des étudiants sont le travail à deux ou en groupes, 5) les étudiants et les professeurs pensent que l'évaluation pour apprendre aide les élèves à améliorer leurs compétences en langue étrangère.

Dans la question 12 les apprenants et enseignants ont pu choisir leurs méthodes préférées dans une série de 10 méthodes différentes (des feedbacks écrits, des feedback oraux, des conversations courtes, l'auto-évaluation, des tests numériques, des retours vidéo, l'évaluation par les pairs, l'expérimentation du tutorat, évaluation du dossier, les réflexions des élèves). Les réponses montrent que la rétroaction écrite est la première option pour 43% des élèves. La rétroaction orale est la deuxième option pour 36,1 % d'élèves. (voir figure 16).

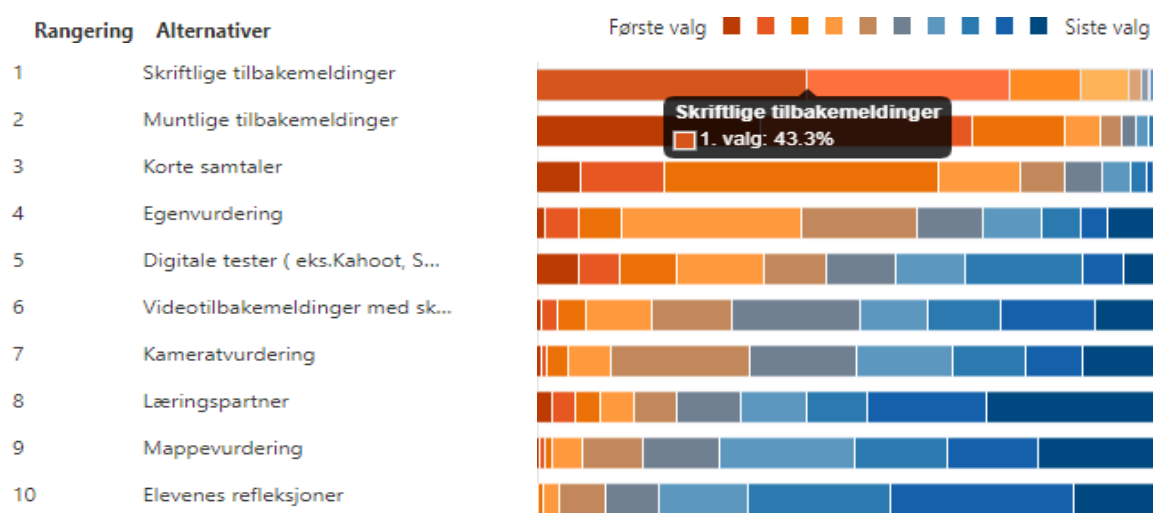


Figure 19 : Les réponses des élèves à la question 12. Les couleurs et leur intensité montrent les choix des élèves pour les différentes méthodes d'évaluation. Les alternatives sont numérotées de 1 à 10.

Les deux groupes des enseignants, quant à eux, ont choisi la rétroaction orale comme première option : 38,9 % des professeurs du groupe 1 et 60 % les professeurs du groupe 2. La deuxième option est différente : groupe 1 a choisi le feedback écrit et groupe 2 a choisi l'autoévaluation. (voir figures 17 et 18).

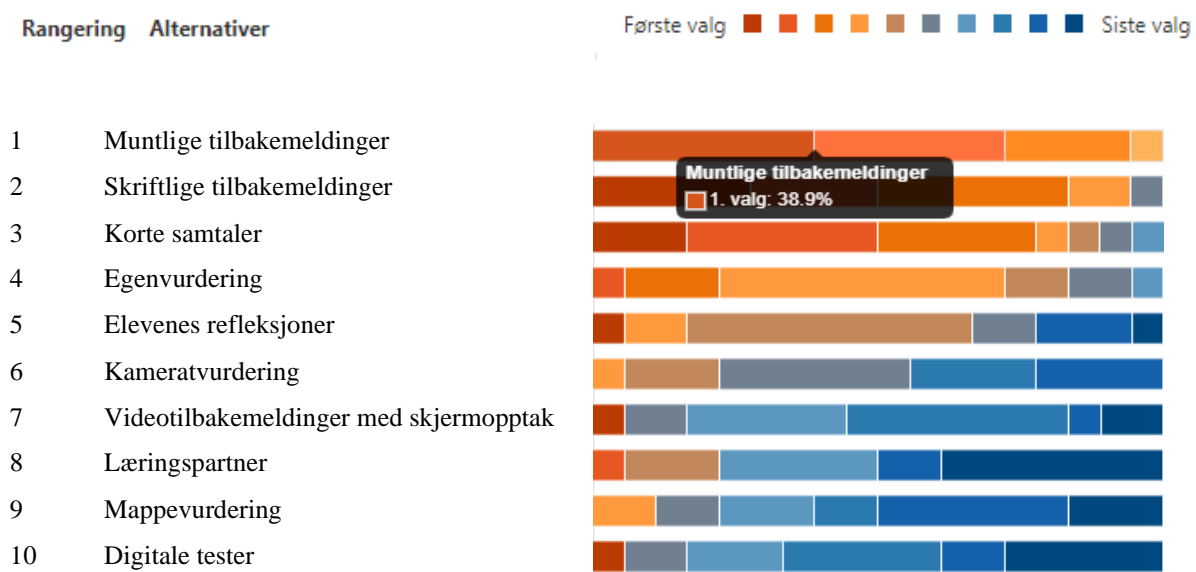


Figure 20 : Les réponses des professeurs du groupe 1 à la question 12. Les couleurs et leur intensité montrent les choix des professeurs pour les différentes méthodes d'évaluation. Les alternatives sont numérotées de 1 à 10.

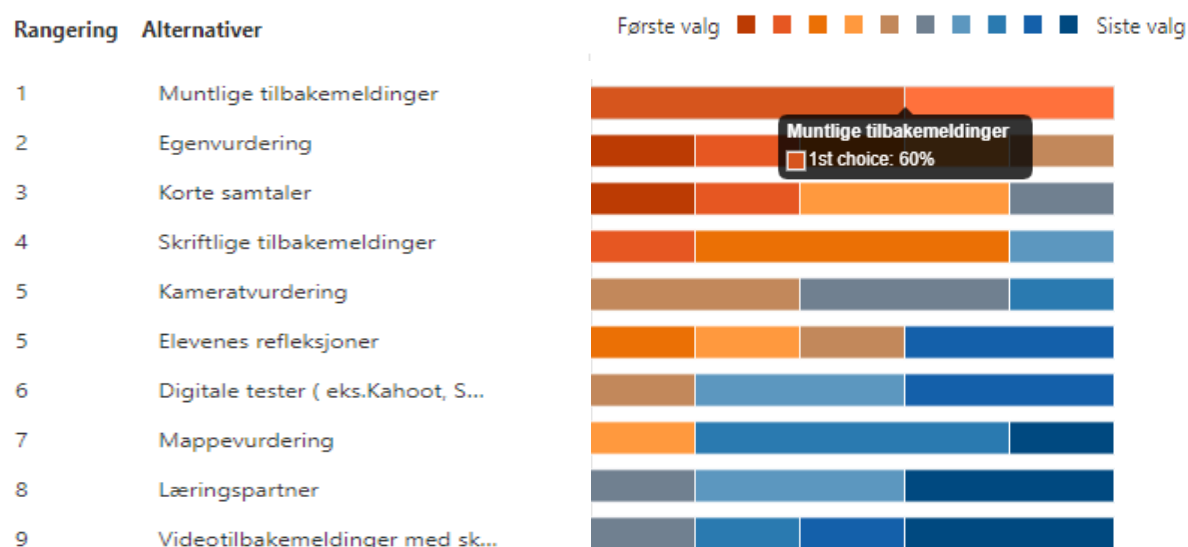


Figure 21 : Les réponses des professeurs du groupe 2 à la question 12. Les couleurs et leur intensité montrent les choix des professeurs pour les différentes méthodes d'évaluation. Les alternatives sont numérotées de 1 à 10.

Si on compare les réponses des élèves aux réponses des professeurs, on observe que les élèves choisissent les rétroactions écrites (43,3%) comme premier choix et les rétroactions orales (36,1%) comme deuxième choix. Le premier choix des enseignants, par contre, sont les rétroactions orales : 38,9% des professeurs du groupe 1 et 60% des professeurs du groupe 2.

Le deuxième choix des professeurs du groupe 1 est la la rétroaction écrite et le deuxième choix pour les professeurs du groupe 2 est l'auto-évaluation.

En ce qui concerne la question 14 adressée aux élèves « *Etes-vous impliqué dans votre propre apprentissage ?* » Choisissez une ou plusieurs méthodes que vous pratiquez. », les élèves ont pu choisir entre ces méthodes : autoévaluation, évaluation par pairs, j'ai la possibilité de choisir des thèmes, j'ai la possibilité de définir des objectifs d'apprentissage, j'ai la possibilité de définir les critères d'évaluation, j'ai la possibilité de faire une pause de quelques minutes et de réfléchir, discussion en petit groupe, discussion avec l'enseignant et journal d'apprentissage.

On observe que 31 % des élèves ont choisi l'autoévaluation, 14% des élèves ont choisi la discussion en pairs, 7% « J'ai la possibilité de choisir des thèmes », 4% « J'ai la possibilité de décider des objectifs d'apprentissage », 6% « J'ai la possibilité de créer des critères d'évaluation », 9% « J'ai l'occasion de faire une pause de quelques minutes et de réfléchir », 23% « Discussion en petit groupe », 5% « Discussion avec le professeur » 1% « Journal d'apprentissage ». (voir figure 19).

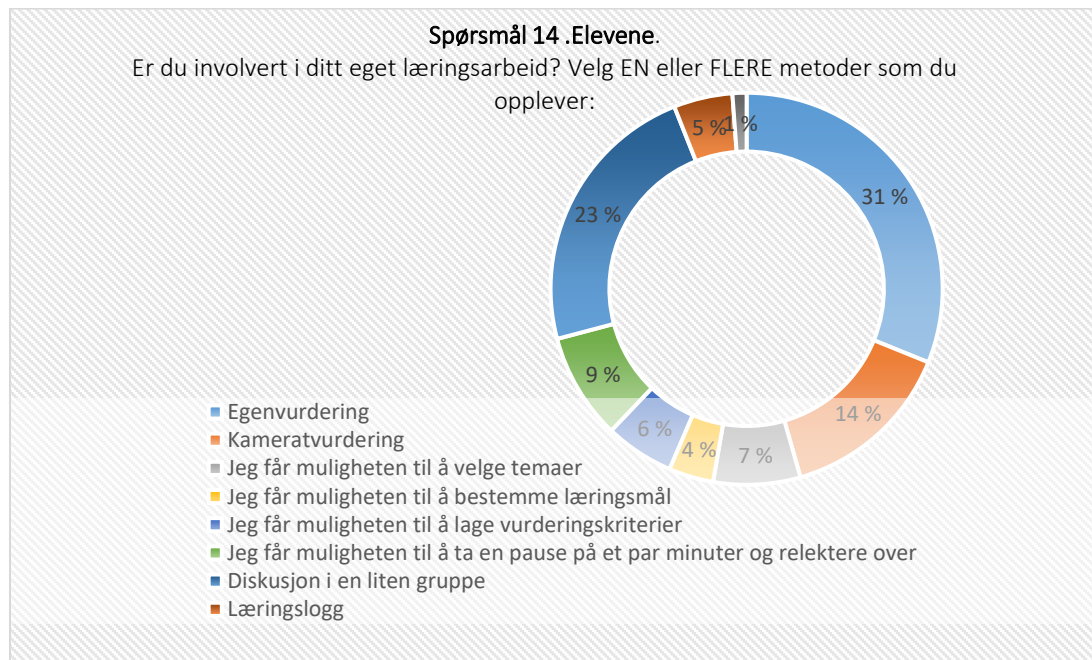


Figure 22 : Résultats en en % des réponses des élèves à la question 14 se référant à l'implication des élèves dans leur apprentissage

Une question sur le même thème « *De quelle manière impliquez-vous les étudiants dans leur propre travail d'apprentissage ? Donnez des exemples. Quelles méthodes utilisez-vous ?* » a

été adressée aux enseignants mais la question est ouverte, donc nous allons l’analyser plus tard.

En ce qui concerne la question 15 « *Avez-vous appris quelque chose pendant les heures de langue étrangère que vous pourriez utiliser pendant vos vacances, pendant votre temps libre ou à la maison ?* » les résultats nous montrent que la moitié des apprenants pensent qu’ils pourraient utiliser ce qu’ils ont appris dans les cours de langues étrangères pendant leurs vacances, leurs loisirs ou à la maison. 49 % des apprenants ont répondu « oui, absolument ». (voir figure 20).

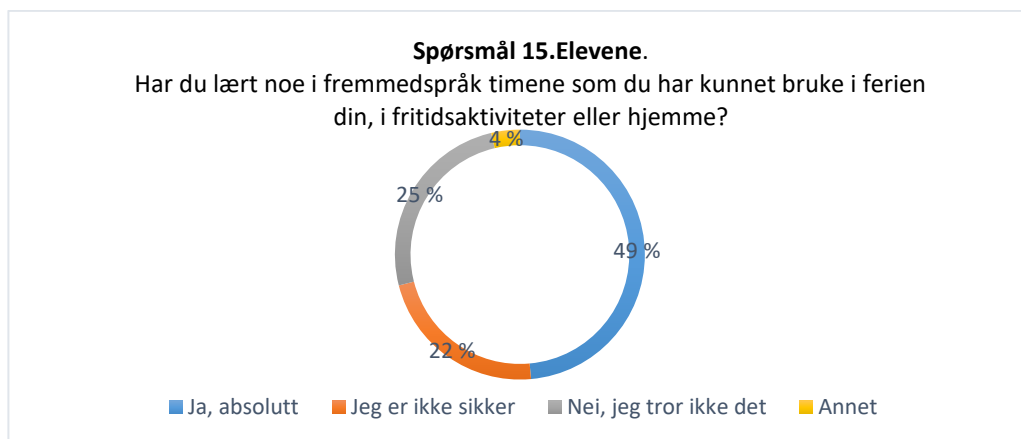


Figure 23 : Réponses des élèves en % à la question 15 se référant à l’utilisation des langues étrangères en dehors de la classe. De gauche à droite : oui, absolument (en bleu). Je ne suis pas sûr (en orange), non, je ne le pense pas (en gris), autre réponse (en jaune)

En ce qui concerne la question 16 « *Quels types d'évaluation vous aident à développer vos compétences?* » la majorité des apprenants (65%) choisissent le feedback et le feedforward qu’ils reçoivent des enseignants mais aussi la note mi-année scolaire comme les plus importants types d’évaluation qui les aident à développer leurs compétences. (voir figure 21).

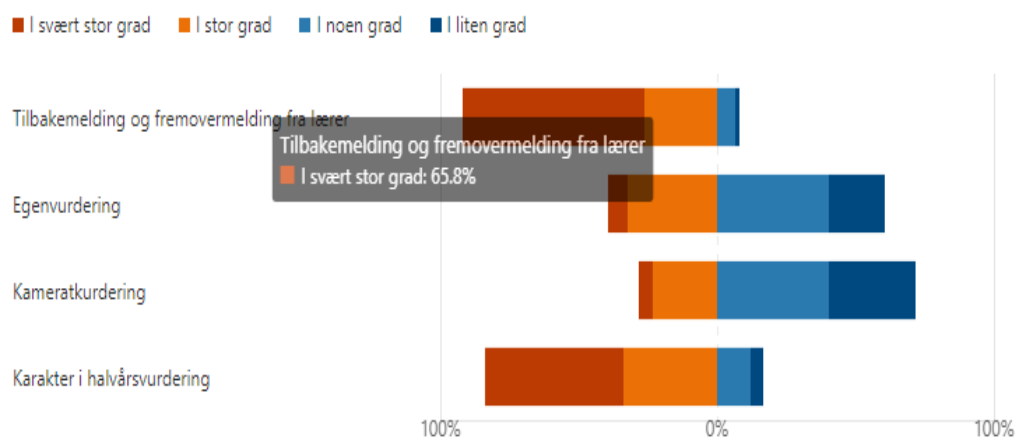


Figure 24 : Réponses des élèves en % à la question 16 se référant aux préférences des élèves concernant les types d'évaluation qui les aident à développer leurs compétences professionnelles. De haut en bas : Feedback and feedforward de l'enseignant, l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs, la note mi-année scolaire. Les couleurs montrent leur préférence.

Les réponses à la question 17 « *Dans quelles situations avez-vous envie d'apprendre davantage dans une langue étrangère ?* » Vous pouvez choisir plusieurs réponses », nous montrent que la modalité de travail préférée par les apprenants est le travail à deux ou en groupe. 28% des élèves ont choisi « le travail à deux » et 26% ont choisi « le travail en groupe ». (voir figure 22).

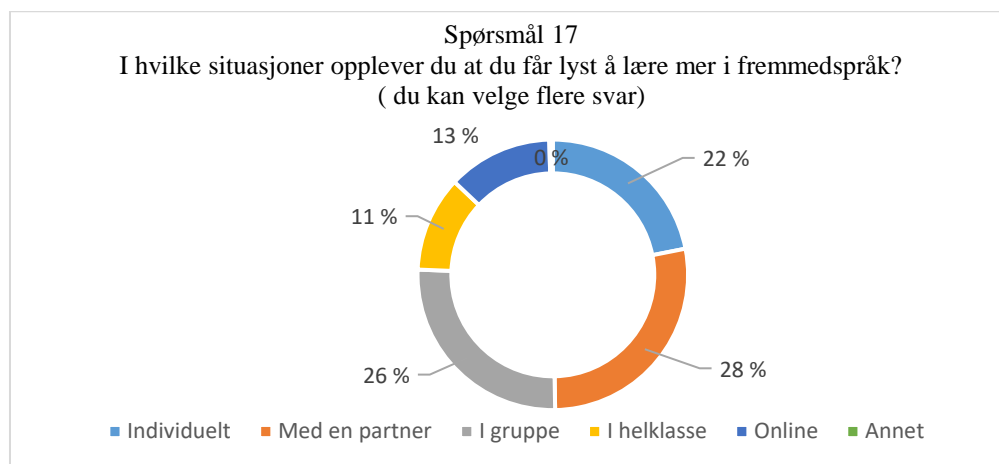


Figure 25. Résultats en % des réponses des élèves à la question 17 se référant aux situations que les élèves préfèrent pour apprendre davantage une langue étrangère. De gauche à droite : individuellement, avec un partenaire, en groupe, en classe entière, en ligne, autre chose.

Les réponses à la question 18 « *Quelle est la probabilité que l'évaluation pour apprendre (évaluation à mi-parcours) vous aide à améliorer vos compétences en langues étrangères et surtout votre motivation ?* » Cliquez sur les étoiles ci-dessous (où il y a six étoiles ») nous montrent que les apprenants pensent que l'évaluation pour apprendre (évaluation à mi-parcours) les aide à améliorer leurs compétences en langues étrangères et surtout la motivation. Le maximum de six et cinq étoiles a été sélectionné par la majorité des élèves (47%). (Voir figure 23).

47% vurderer mellom "5-6"

Poengsumfordeling

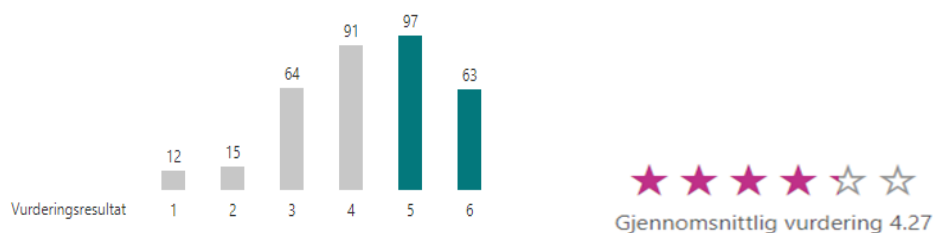


Figure 26. Graphique à gauche représentant des réponses des élèves en chiffres et graphique à droite représentant une évaluation moyenne à l'aide des étoiles pour souligner l'utilité des études des langues étrangères à long terme.

La question 18 a aussi été adressée aux enseignants « *Quelle est la probabilité que les élèves apprécient l'évaluation pour l'apprentissage (évaluation à mi-parcours) et réalisent que cela les aide à améliorer leurs compétences en langues étrangères et augmente leur motivation?* » (où le plus probable il y a six étoiles »). Les résultats montrent que les professeurs pensent que les élèves apprécient ce type d'évaluation et que cela les aide à améliorer leurs compétences. 4 ou 5 étoiles ont été sélectionnées par la majorité des professeurs dans les deux groupes. (voir figure 24).

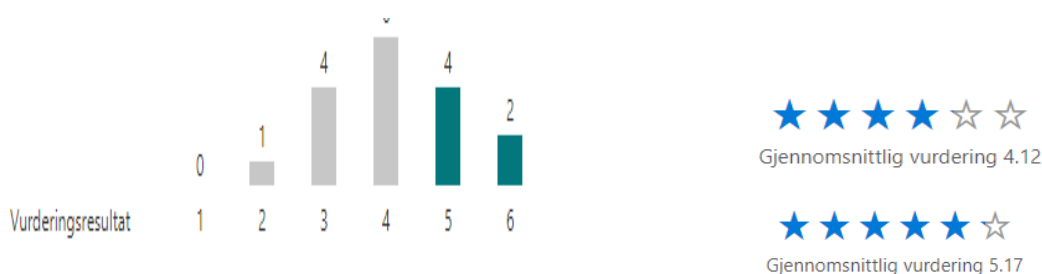


Figure 27. Graphique à gauche représentant des réponses des enseignants groupe 1 en chiffres et deux graphiques à droite représentant une évaluation moyenne pour groupe 1 et groupe 2 s à l'aide des étoiles pour estimer si les élèves se rendent compte que l'évaluation à mi-parcours peut augmenter leurs compétences.

4.3.2. Résultats fondés sur l'analyse qualitative

D'après la théorie ancrée adoptée par Aksel Tjora (2019) on doit commencer l'analyse qualitative à partir des données qui peuvent devenir la base d'une conclusion, la base d'une nouvelle théorie. L'auteur montre comment préserver les détails empiriques à l'aide des

codes, comment les éléments clés sont identifiés grâce à ces codes. D'après sa méthode, les codes doivent répondre à la question : « Que disent les personnes interviewées » et non « De quoi parlent ils » ? Il faut avoir un type de codage qui s'occupe des détails, de ce qui est spécifique dans le matériel. De cette façon, on peut préserver les détails pour créer des sous-thèmes et regrouper les codes pour qu'ils soient faciles à utiliser. Les groupes de codes nous permettent de commencer à générer rapidement certaines idées, développer des arguments empiriques. Les points de référence empiriques-analytiques concernent les idées immédiates qui peuvent surgir via le codage.

Nous avons analysé les réponses aux questions 13, 14, 15, 16 et 17 d'une manière qualitative. Après avoir décidé des codes nous les avons regroupés et nous avons créé des sous-thèmes pour ses réponses. Des thèmes ressortis des réponses des participants sont : Comment travaillent les élèves pour s'améliorer après avoir reçu le feedback ? Quel genre de feedback les étudiants reçoivent de la part des professeurs ? Quand et où les élèves travaillent avec les corrections de leur travail ? Comment les professeurs impliquent les élèves dans le processus d'évaluation ?, Quels sont les défis que les professeurs rencontrent au sujet de l'évaluation pour apprendre ?, Quels effets l'évaluation pour apprendre peut avoir sur la culture de la classe ?

L'analyse qualitative des questions 13, 14, 15, 16, 17 a montré que : 1) il y a une diversité dans la manière dont les étudiants travaillent après avoir reçu le feedback, 2) la manière dont les professeurs donnent le feedback aux élèves varie, 3) en général, les élèves travaillent avec les corrections à l'école, 4) certains enseignants laissent les étudiants définir leur propres objectifs de travail, leur propre manière de travailler et leurs propres critères d'évaluation, 5) les défis que les profs rencontrent sont souvent liés à la manière dont les élèves travaillent et au grand nombre d'étudiants dans une classe, 6) selon les professeurs, l'évaluation pour apprendre peut avoir un effet positif sur la culture de la classe.

Les réponses à la question 13 adressée aux élèves « *Que faites-vous après avoir reçu des commentaires sur votre travail ? Avez-vous la possibilité de travailler (par exemple) avec le même texte et de l'améliorer ? Pendant les cours ? À la maison ? Immédiatement ? Plus tard ? Expliquez comment et quand.* », montrent que la majorité des élèves considèrent les commentaires comme centraux dans leur travail et qu'ils ont l'intention d'améliorer la langue

étudiée. Il ressort de leurs réponses qu'il y a une diversité dans la manière dont ils travaillent. On remarque les verbes qu'ils utilisent pour décrire leur façon de travailler : *je regarde, je le regarde, je lis, je pense, nous réfléchissons, je passe du temps à regarder le texte, j'utilise habituellement les commentaires, je peux probablement travailler un peu, je parcours le texte, j'essaie de m'améliorer.*

Certains répondent simplement qu'ils travaillent avec le texte qu'ils doivent corriger ou avec ce qui est dit dans le commentaire :

«Jeg pleier å jobbe med det jeg kan forberede meg på.» (anonymous 22)

«Jeg jobber med det jeg får melding om» (anonymous 52)

«Jeg tenker på det jeg kan gjøre bedre, og jeg prøver å forbedre meg.» (anonymous 54)

«Jeg leser tilbake meldingene og prøver og forbedre meg til neste gang» (anonymous 72)

«Det er noen ganger hvor jeg retter på feilene mine.» (anonymous 100)

«Jeg prøver å jobbe med det jeg er dårlig på. » (anonymous 200)²³

D'autres élèves préfèrent travailler avec des exercices :

« vi får ofte anledning til å jobbe med oppgaver om temaer vi trenger å øve på skolen, eller vi kan jobbe med dem selv hjemme.» (anonymous 9)

« Etter at jeg har fått en tilbakemelding på arbeidet mitt, jobber jeg med oppgaver knyttet til temaet. Jeg gjør oppgaver som jeg enten velger selv eller får utdelt av læreren. Dette kan både være skolearbeid og hjemmearbeid.» (anonymous 44)²⁴

Il y a des élèves qui, pour s'améliorer, utilisent l'auto-évaluation ou l'évaluation par les pairs :

« Jeg tenker gjennom tilbakemeldingen, og vi pleier også ofte å få tid til å skrive en egenvurdering etter vi har fått muntlige tilbakemeldinger.» (anonymous 30)

²³ " Je travaille généralement avec ce pour quoi je peux me préparer." (anonyme 22)

"Je travaille sur ce qu'on me dit de faire." (anonyme 52)

" Je réfléchis sur ce que je peux faire mieux, et j'essaie de m'améliorer." (anonyme 54)

"Je relis les commentaires et j'essaie de m'améliorer pour la prochaine fois. (anonyme 72)

"Parfois je corrige mes erreurs." (anonyme 100)

" J'essaie de travailler sur ce que je ne maîtrise pas." (anonyme 200) (notre traduction)

²⁴ "Nous avons souvent l'occasion de travailler avec des exercices sur des sujets que nous devons traiter à l'école, ou nous pouvons faire ces exercices à la maison" (anonyme 9) (notre traduction)

"Après avoir reçu un retour sur mon travail, je travaille avec des exercices liés au sujet. Je fais des exercices que je choisis moi-même ou qui sont distribués par le professeur. Il peut s'agir d'exercices à faire en classe ou de devoirs à faire à la maison. «(anonyme 44) (notre traduction)

«Vi får ikke så mange tilbakemeldinger, men når vi får det gjør vi ofte egenvurdering og reflekterer over det vi mener. Vi jobber med noe flere ganger så hvis vi har lært noe nytt så får vi bruk for det neste gang vi jobber med en ting.» (anonymous 42)²⁵

Tandis que certains expliquent comment ils travaillent, d'autres répondent brièvement aux questions: « nei », « det får vi sjelden », « Nei, ikke noe særlig. », « nei, det gjør vi ikke », « ikno », « leser den », « ja », « jeg vet ikke ».²⁶

Certaines étudiantes expriment leur mécontentement à l'égard des commentaires reçus des enseignants.

«Jeg får ikke særlig mye tilbakemeldinger på arbeidene mine vil egentlig ha mer tilbakemeldinger underveis i terminen slik at jeg vet hva jeg må jobbe med.»
(anonymous 12)

«Vi pleier ikke å fortsette å jobbe på teksten. Vi får bare vite hva vi må kunne til neste gang, og så går vi videre.» (anonymous 15)

« Det er sjeldent vi har fått forbedret teksten vår. Jeg syntes dette er noe vi burde gjøre fordi da skjønner man og ser aktivt hva man har gjort eller gjør feil.» (anonymous 18)

Les réponses à la question 13 adressée aux professeurs « *Que font les étudiants après avoir reçu des commentaires sur leur travail ? Ont-ils l'opportunité de travailler (par exemple) avec le même texte et de l'améliorer ? Pendant les cours ? À la maison ? Immédiatement ? Plus tard ? Expliquez comment et quand.* », montrent que :

La manière dont les professeurs donnent le feedback aux élèves varie. Voici quelques exemples:

«De får en tilbakemelding på its og etterpå skal de sammenligne tekst / lydopptak med tilbakemeldingene. Jeg pleier å lime inn vurderingskriteriene i tilbakemeldingen.

²⁵ " Je réfléchis sur le retour et nous avons aussi souvent l'occasion de rédiger une auto-évaluation après avoir reçu un retour oral." (anonyme 30)

"Nous n'avons pas beaucoup de retours, mais lorsque nous en avons, nous faisons souvent une auto-évaluation et réfléchissons sur ce que nous voulons dire. Nous travaillons avec quelque chose plusieurs fois, donc si nous avons appris quelque chose de nouveau, nous l'utilisons la prochaine fois que nous travaillons avec quelque chose. (anonyme 42) (notre traduction)

²⁶ " non ", " on fait rarement ça ", " non, rien de spécial. ", " non, nous ne le faisons pas ", " non ", " nous le lisons ", " oui ", " je ne sais pas ". (notre traduction)

Deretter skal elevene finne hva de gjorde bra og hva de skal jobbe med videre.»²⁷

(anonymous 5 dans le groupe 2 de professeurs)

« Jeg gir ofte muntlig tilbakemelding i onenote til hver enkelt elev. Dette liker de godt og syns de lærer mye av. Etterpå retter de teksten og må skrive selv hva de ser de må jobbe mer med osv. Dette får de gjøre i timen mens jeg går rundt og følger med at de gjør og de kan samtidig spørre om ting de lurer på.»²⁸ (anonymus 4 dans le groupe 1 de professeurs).

Voilà comment un des enseignants décrit l'ensemble du processus de correction des élèves :

«Elevene får rette sine egne prøver (dersom de er korte og oppgaven har en "fasit").

Hvis ikke får de ofte tilbake- og fremovermeldinger som de bruker i timen og forbedrer teksten sin med. Vi har hele tiden en dialog med tilbakemeldinger og refleksjoner i timene (f.eks. om uttale, grammatikk eller setningsoppbygning)».

(anonymous 1 dans le groupe 2 de professeurs)²⁹

La continuité de ce processus peut se baser sur « fagsamtale/dialogue » :

«Fagsamtaler bygger på det elevene har lært til enhver tid og de videreutvikler samtidig sin kompetanse regelmessig.» (anonymous 9 dans le groupe 2 de professeurs)³⁰

Les enseignants affirment qu'ils donnent aux élèves la possibilité de corriger les erreurs et de s'améliorer. La majorité des enseignants disent que, généralement, les élèves corrigent les erreurs et qu'ils révisent les textes. Les enseignants affirment que certains étudiants travaillent avec le même texte (« jobber med samme tekst»)³¹, d'autres ont la possibilité de corriger les erreurs et améliorer le texte ou écrire plus (« å rette opp feil og forbedre teksten eller skrive mer»)³² ; ils peuvent même écrire un texte similaire « en liknende tekst »³³ Deux des

²⁷ Ils reçoivent le feedback sur lts, puis ils doivent comparer le texte/le fichier audio avec le retour. Je mets généralement les critères d'évaluation dans le texte de feedback. Ensuite, les élèves doivent découvrir ce qu'ils ont bien fait et sur quoi ils doivent travailler davantage." (notre traduction)

²⁸ " Je donne souvent un feedback oral dans Onenote à chaque étudiant. Ils aiment cela et pensent qu'ils apprennent beaucoup de choses grâce à cela. Ensuite, ils corrigent le texte et doivent écrire eux-mêmes sur quoi ils doivent travailler davantage, etc. Ils font cela en classe pendant que je circule dans la classe et que je suis ce qu'ils font, et ils peuvent aussi poser des questions." (anonyme 4 dans le groupe 1 des enseignants). (notre traduction)

²⁹ Les étudiants peuvent corriger leurs propres exercices (s'ils sont courts et que l'exercice a un corrigé). Si non, ils reçoivent souvent un feedback et un feedforward avec lesquels ils travaillent en classe pour améliorer leur texte. Nous avons constamment un dialogue avec le feedback et la réflexion en classe (par exemple sur la prononciation, la grammaire ou la structure des phrases)". (anonyme 1 dans le groupe 2 des enseignants) (notre traduction)

³⁰ "Les conversations sur les sujets de la matière s'appuient sur ce que les élèves ont appris à un moment donné, tout en développant régulièrement leurs compétences." (notre traduction)

³¹ "travailler avec le même texte" (notre traduction)

³² « pour corriger les erreurs et améliorer le texte ou écrire davantage » ; " en liknende tekst ". (notre traduction)

³³« un texte similaire »

professeurs disent qu'ils leurs donnent la possibilité d'essayer à nouveau, de corriger le texte et de le remettre à nouveau :

«Skriver alltid samme tekst minst to ganger. Bearbeider teksten ved hjelp av tilbakemeldinger på skolen hovedsakelig, slik at de også har anledning til å spørre.»³⁴

(anonymous 17, groupe 1 de professeurs)

«De retter teksten og leverer den på nytt. I timen og hjemme.» (anonymous 14, groupe 1 professeurs)³⁵

Les réponses à la question 14 adressée aux enseignants « *De quelle manière impliquez-vous les étudiants dans leur propre travail d'apprentissage ? Donnez des exemples. Quelles méthodes utilisez-vous ?* », montre que **certains enseignants laissent les étudiants définir leur propres objectifs de travail, leur propre manière de travailler et leurs propres critères d'évaluation**. Voici quelques exemples de réponses :

« Sette opp egne mål, eget valg av produkt» (anonymous 14, groupe 1 des professeurs)

« Personlige mål » (anonymous 15, groupe 1 des professeurs)

« De får være med på å bestemme arbeidsmåter, oppgaver, tekster, vurderingssituasjoner, vurderingskriterier osv. » (anonymous 16, groupe 1 des professeurs)

« Ellers er elevene med på å vege litt fokusområder for hva hver enkelt skal øve mer på (spesifikt grammatikktema, uttale, flyt, spontane samtaler, osv.). (anonymous 1, groupe 2 des professeurs)

« Lage kriterier for oppgaver. Velge hva slags vurdering de skal ha (alle må ikke ha samme » (anonymous 14, groupe 1 des professeurs)³⁶

Nous constatons que **l'auto-évaluation est également l'une des catégories importantes d'implication des étudiants dans ce processus**. Les enseignants disent qu'ils donnent aux apprenants la possibilité de s'auto-évaluer :

³⁴ ils écrivent toujours le même texte au moins deux fois. Ils corrigent le texte avec l'aide du feedback à l'école principalement, afin qu'ils aient également la possibilité de poser des questions

³⁵ "Ils corrigent le texte et ils le déposent à nouveau. En classe et à la maison." (anonyme 14, groupe 1 professeurs) (notre traduction)

³⁶ « Définir ses propres objectifs, son propre choix de produit » (anonyme 14, groupe 1)

« Objectifs personnels » (anonyme 15, groupe 1)

« Ils ont la possibilité de participer au choix des méthodes de travail, des exercices, des textes, des situations d'évaluation, des critères d'évaluation, etc. » (anonyme 16 groupe 1)

« Sinon, les étudiants aident à définir certains domaines d'intérêt sur lesquels chacun devrait travailler davantage (en particulier le sujet de la grammaire, la prononciation, le fluidité, les conversations spontanées, etc.). (anonyme 1, groupe 2)

«Créer des critères pour les tâches. Choisir le type d'évaluation qu'ils devraient avoir (tout le monde ne doit pas avoir le même »(anonyme 14, groupe 1) (notre traduction)

« De skriver egenvurderinger, lager selv enkle prøver til andre elever (anonymous 12, groupe 1 de professeurs)

«De gjør ofte egenvurderinger og reflekterer». (anonymous 1, groupe 2 de professeurs)

« De bruker egenvurdering. Tar opp seg selv for å lytte og analysere.» (anonymous 3, groupe 2 de professeurs)

« Bruker egenvurdering etter vurderingssituasjoner. » (anonymous 4, groupe 2 de professeurs)³⁷

Les réponses à la question 15 adressée aux professeurs « Quels sont les défis avec l'évaluation pour apprendre en langues étrangères, les défis que vous avez rencontrés lors de votre propre pratique d'enseignement et comment résoudre ces défis ? » montrent que **les défis sont souvent liés à la manière dont les élèves travaillent** : absence de réflexion, surestimation de soi, attentes irréalistes, manque de connaissances grammaticales. En voici un exemple :

«De yngste elevene er ikke alltid så reflekterte. Mange overvurderer seg selv og tror de får til mer enn de gjør. Enda flere stiller urealistiske krav til seg selv og tror vi forventer like mye i fremmedspråk som i engelsk. Mange mangler grammatikkunnskap på norsk og mangler et metaspråk for å snakke om språket. Vanskelig å operasjonalisere på et konkret nivå som elevene klarer å kjenne igjen og "måle" om de klarer eller ikke.» (anonymous, groupe 1 de professeurs)³⁸

Certains étudiants manquent de la volonté ou de la motivation, d'autres n'ont pas la capacité de voir leurs propres erreurs ou des solutions possibles.

Les enseignants expliquent que **le grand nombre des étudiants dans un groupe est un défi assez sérieux** parce que la quantité de temps consacré au suivi des élèves est réduite :

- « Store klasser. Sjelden undervisning. Mange elever på flere trinn og lite kontakt »
(anonymous 9, groupe 1)

³⁷ «Ils rédigent leurs propres évaluations, font eux-mêmes des tests simples pour les autres élèves (anonymes 12 groupe 1)

"Ils font souvent des auto-évaluations et réfléchissent." (anonyme 1 groupe 2)

« Ils utilisent l'auto-évaluation. Ils s'enregistrent pour écouter et analyser." (anonyme 3 groupe 2)

« Utilise l'auto-évaluation en fonction des situations d'évaluation. (anonyme 4 groupe 2)

³⁸ Les plus jeunes élèves ne sont pas toujours aussi réfléchis. Beaucoup d'entre eux se surestiment et pensent qu'ils sont capables de faire plus qu'ils ne le font. Encore plusieurs d'entre eux se définissent des objectifs irréalistes et pense qu'on en attend autant en langues étrangères qu'en anglais. Beaucoup d'entre eux manquent de connaissances grammaticales en norvégien et n'ont pas de métalangage pour parler de la langue. Il est difficile d'opérationnaliser à un niveau précis que les étudiants sont capables de reconnaître et de « mesurer » s'ils en sont capables ou non. (groupe anonyme1) (notre traduction)

- « Mange elever i klasse gjør det vanskelig til å tilpasse opplæring for hver elev. Det burde være maks 15 elever i hver fremmedspråkklasse » (anonymous 2, groupe 2)³⁹

Les réponses à la question 16 adressée aux professeurs « *Lors de l'auto-évaluation, les élèves doivent être capables de fixer leurs propres objectifs d'apprentissage et d'être responsables de leur propre apprentissage. Que dites-vous des étudiants qui ne gèrent pas cela eux-mêmes ? Que faites-vous dans cette situation ?* » montrent que **les enseignants essaient d'aider les étudiants en discutant avec eux :**

- « Hjelper dem å sette realistiske mål og prøver å synliggjøre hvordan det er sammenheng mellom innsatsen de legger inn og hva de kan få til.» (anonymous 14, groupe 1 de professeurs)
- «Jeg sitter ofte med de og går gjennom tilbakemeldinger eller prøven med elevene og snakker sammen. Vi kommer ofte frem til noe som vi er enige i, uten at jeg skriver målet for eleven.» (anonymous 1, groupe 2 de professeurs)
- «Alle elever klarer å sette noen mål, men det kan ofte være "å bli bedre". Da spør jeg dem hvordan de skal klare det. Hvordan må de jobbe? Hva fungerer best for at du skal utvide ordforrådet og lære grammatikk, for eksempel. Noen ganger må foresatte og/eller kontaktlærer involveres, og man må ta en sjekk på om det er et mål i seg selv å fortsette med fremmedspråket.» (anonymous 4, groupe 2 de professeurs)⁴⁰

Certains enseignants montrent du scepticisme, mais présentent quand même une solution :

- « Få elever i 16 års alderen er ansvarlig for egen læring, dette er tull. Ikke enig. Men med tilbakemeldingene mine muntlig som er ganske omfattende (tar mye tid) klarer de å se hva de må jobbe mer med. Om de så gjør det etterpå er en helt annen sak. Vi har

³⁹ - « Grandes classes. Enseignement rare. Beaucoup d'élèves de plusieurs classes et peu de contacts » anonyme 9, groupe 1)

- « Un grand nombre d'élèves dans la classe rend difficile l'adaptation de la formation à chaque élève. Il devrait y avoir un maximum de 15 élèves dans chaque classe de langue étrangère »(anonyme 2, groupe 2) (notre traduction)

⁴⁰ "Je les aide à se fixer des objectifs réalistes et j'essaie de rendre visible le lien entre les efforts qu'ils fournissent et ce qu'ils peuvent accomplir." (anonyme 14, groupe 1)

- «Je m'assois souvent avec eux et on regarde ensemble le feedback ou le test nous discutons ensemble. On arrive souvent à quelque chose sur quoi on est d'accord, sans que j'écrive l'objectif pour l'élève. » (anonyme 1, groupe 2) (notre traduction)

- «Tous les élèves arrivent à se fixer des objectifs, mais ça peut souvent être "de s'améliorer". Ensuite, je leur demande comment ils vont faire cela. Comment doivent-ils travailler ? Qu'est-ce qui fonctionne le mieux pour élargir le vocabulaire et apprendre la grammaire, par exemple. Parfois les parents et/ou les professeurs principaux doivent être impliqués, et il faut vérifier si c'est raisonnable de poursuivre l'apprentissage de la langue étrangère. » (anonyme 4, groupe 2) (notre traduction)

studieøkter hvor de kan få hjelp, vi kaller dem inn der. En del benytter seg av dette men ikke alle. Det er da ansvarlig for egen læring altså kommer inn?» (anonymus 4, groupe 1 de professeurs)⁴¹

Les réponses à la question 17 adressée aux professeurs « *L'évaluation pour apprendre peut-elle changer la culture de la classe / du groupe ? De quelle manière ? (motivation, réciprocité, modélisation, implication, sécurité, participation, maîtrise, partage d'expériences, inspiration, amitié ... etc.* » montrent que la majorité des enseignants sont d'accord sur le fait que l'évaluation pour apprendre peut changer la culture de la classe. De même, elle peut créer des améliorations durables dans la pratique pédagogique de l'école, plus de motivation et peut également conduire à une plus grande participation et maîtrise. Par ailleurs l'évaluation par les pairs et la critique constructive influencent la culture de la classe. Voici quelques exemples des réponses de professeurs :

- « Jeg synes den kan skape mer motivasjon, absolutt. Den kan også føre til mer deltakelse og større mestring.» (anonymous 13, groupe 1 de professeurs)
- « Ja, jeg tror særlig det kan påvirke motivasjonen for faget å være i dialog med lærer om egen utvikling og egne mål.» (anonymous 4, groupe 2 de professeurs)⁴²
- « Kameratvurdering og konstruktiv kritikk hjelper elevene å se at alle har ting som kan forbedres og alle kan gi konstruktivt kritikk » (anonymous 6, groupe 1 des professeurs)
- «Ja, det skaper mer samarbeidsvilje» (anonymous 11, groupe 1 des professeurs)
- « Ja, få opp motivasjon for læring ved å involvere elevene mer i læringsprosessen» (anonymous 4, group 1 des professeurs)⁴³

⁴¹ - « Peu d'élèves qui ont 16 ans sont responsables de leur propre apprentissage, cela n'a pas de sens. Je ne suis pas d'accord. Mais avec mes retours oraux qui sont assez longs (cela prend beaucoup de temps), ils parviennent à voir ce dont ils ont besoin pour travailler davantage. S'ils le font par la suite est une tout autre affaire. Nous avons des séances où ils peuvent obtenir de l'aide, nous les invitons là-bas. Certains profitent de cette opportunité mais pas tous. Si vous êtes responsable de votre propre apprentissage alors venez»(anonyme 4, groupe 1) (notre traduction)

⁴² - « Je pense que ça peut créer plus de motivation, absolument. Cela peut aussi conduire à une plus grande participation et une plus grande maîtrise. »(anonyme 13, groupe 1)(notre traduction)
"Oui, je pense que cela peut particulièrement avoir un effet sur la motivation pour la matière à dialoguer avec l'enseignant sur son propre développement et ses objectifs." (anonyme 4, groupe 2) (notre traduction)

5. DISCUSSION

L'objectif de cette étude était de voir comment les professeurs et les étudiants des langues étrangères travaillent avec l'évaluation pour apprendre. L'évaluation pour apprendre fait partie intégrante de l'apprentissage et de l'enseignement à l'école norvégienne. La législation nationale soutient ce type d'évaluation. Il est recommandé d'implémenter et de respecter les quatre principes qui sont à la base de l'évaluation.

Nous avons utilisé des questionnaires pour la collecte de nos données. 24 professeurs de langues étrangères et 354 étudiants ont participé à l'étude.

Nous avons combiné la méthode quantitative et la méthode qualitative pour analyser nos données. Notre ambition était d'apporter notre contribution en comparant des réponses des professeurs aux réponses des étudiants. Cela a été possible grâce au fait que plusieurs de nos questions adressées aux professeurs et aux élèves sont quasi identiques.

Les questions posées dans cette étude étaient les suivantes :

1. Comment les professeurs et les étudiants travaillent avec l'évaluation pour apprendre ?
2. Quelles sont les attitudes, les perceptions et les défis des professeurs et des étudiants des langues étrangères à l'égard de l'évaluation pour apprendre ?

5.1. Comment les professeurs et les étudiants travaillent avec l'évaluation pour apprendre ?

Comme cela a été souligné dans notre travail, les enseignants et les apprenants sont deux parties actives dans l'apprentissage, également impliqués tout au long du travail avec l'évaluation pour apprendre.

5.1.1 L'explication des objectifs de compétence et des critères d'évaluation.

Le premier pas dans l'accomplissement du travail avec l'évaluation pour apprendre est lié à la compréhension des objectifs de compétence et des critères d'évaluation.

Nos résultats montrent que, en général, les objectifs de compétence et les critères d'évaluation sont expliqués aux étudiants d'une manière compréhensible. Nous n'avons pas observé de différence significative entre les réponses des professeurs et les réponses des élèves.

5.1.2 Le feedback

Le feedback constitue la base de l'évaluation pour apprendre. Notre étude montre que la rétroaction détient un rôle très important pour les étudiants et pour les professeurs en Norvège. Nos résultats sont en accord avec les résultats du rapport « Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018) »⁴⁴.

L'analyse de nos données a montré que la plupart des étudiants reçoivent les commentaires de la part des professeurs qui les informent sur la qualité de leur travail ou de la performance. Ils obtiennent également des conseils pertinents sur la façon dont ils peuvent s'améliorer afin de progresser dans la matière.

Dans l'analyse de « Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018) », publiée sur les pages de la Direction de l'éducation, il est mentionné qu'il y a des changements dans la pratique de l'évaluation dans la période mentionnée. Nous nous référons ici uniquement aux résultats de l'enquête auprès des étudiants, réalisée dans la période 2016 – 2017. Les réponses à cette enquête faite à partir des questionnaires montre qu'il y a eu une évolution assez positive dans la pratique de l'évaluation pour apprendre. Les conclusions tirées par la Direction de l'éducation sont qu'il existe une certaine différence entre les résultats obtenus par l'école primaire (ici on se réfère seulement aux classes 5-7,

donc « mellomtrinnet ») par le collège, et par le lycée en ce qui concerne, par exemple, les pratiques de rétroaction :

	Principe 2 «Forteller lærerne hva som er bra med arbeidet du gjør»		Principe 3 «Snakker lærer med deg om hva du bør gjøre for å bli bedre i faget»	
	2013	2017	2013	2017
Mellomtrinnet	76,3%	77,6%	65,6%	69,6%
Ungdomstrinnet	56,5%	60,4%	52,4%	54,5%
Vg1	57,2%	64,2%	51,1%	57,3%

Figure 28 ([UDIR. Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring -2010-2018](#))

Le graphique montre la pratique de la rétroaction (principe 2) en haut la question à gauche : « Les enseignants vous disent-ils ce qui est bien fait dans votre travail ? » en haut la question à droite : « Les enseignants vous parlent-ils de ce que vous devriez faire pour vous améliorer dans cette matière ? » Dans la colonne à gauche : Classes 5-7. Collège, Lycée.

On remarque ici que les élèves du niveau intermédiaire (mellomtrinnet) ont obtenu des scores plus élevés que les étudiants des collèges et des lycées. Si nous faisons une comparaison avec les résultats de notre étude, nous observons que 78% des élèves sont contents, qu'ils reçoivent « toujours », « presque toujours » ou « souvent » des commentaires sur ce qui est bien fait dans leur travail. Et 65% des élèves affirment que les enseignants leurs donnent des conseils sur la façon de s'améliorer « toujours », « presque toujours » ou « souvent ». Nous remarquons donc un progrès au fil du temps.

Nos résultats ont également montré que les apprenants reçoivent des commentaires avec une fréquence très variable : de plusieurs fois par semaine (7%), jusqu'à 1-3 fois par mois (40%). Le résultat n'est pas surprenant à condition que nous soyons conscients qu'il y a de différents types de feedback adaptés aux situations respectives. La fréquence est nettement différente entre une rétroaction donnée sur une tâche de travail à la fin du cours et une autre, donnée à la fin d'un chapitre ou après une période plus longue.

Par ailleurs, on a observé que les apprenants affichent une préférence pour la rétroaction écrite. 43,3% des élèves classifient la rétroaction écrite comme première option dans une série de 10 méthodes qui fonctionnent bien dans leur travail avec l'évaluation pour apprendre.

Comme nous avons déjà vu dans la partie 2.3.2.2, certains chercheurs préfèrent les commentaires écrits, d'autres, les commentaires oraux ou même une combinaison des deux. (Sheen, 2010 et Van der Schaaf Marieke & Co, 2011). D'après notre expérience, les élèves préfèrent les retours écrits car ils peuvent revenir, relire les consignes données par le professeur même lors d'un prochain contrôle.

Dans notre étude, les enseignants, par contre, préfèrent la rétroaction orale. Cela peut être expliqué peut-être par la réduction de l'écart entre la prestation des étudiants et les objectifs d'apprentissage indiqués. En outre, la composante affective verbale et non verbale a le rôle de motiver et d'encourager l'élève dans son travail. D'après nos observations personnelles, une discussion avec l'apprenant nous permet de découvrir d'autres besoins et des qualités que l'élève a. Nous avons donc l'occasion, très opportune, d'adapter au mieux notre message selon les caractéristiques de l'apprenant.

Nous soutenons, en tout cas, les idées de Van der Schaaf Marieke & Co (2011) qui considèrent qu'un dialogue supplémentaire, après des commentaires écrits, aurait des effets positives sur la motivation des élèves.

5.1.3. L'implication des élèves dans leur propre évaluation

Nos résultats montrent que les enseignants ne travaillent pas assez avec l'implication directe des élèves. Pour dresser un tableau complet de cet élément important de l'évaluation pour apprendre, nous suivons 3 catégories d'implication des étudiants dans ce processus :

- a. En donnant la possibilité aux apprenants d'être inclus dans leurs propre évaluation et venir avec des suggestions sur leur propre amélioration lorsque leur travail doit être évalué
- b. À l'aide de l'auto-évaluation et l'évaluation par les paires

- c. À l'aide de la réflexion sur leur propre apprentissage et leur développement professionnel.
- a. Nos données (voir question 9) montrent que la majorité des élèves ont une possibilité réduite de suggérer ce qui devrait être renforcé lorsque leur travail doit être évalué. La majorité des enseignants disent aussi qu'ils donnent « parfois » ou « rarement » la possibilité aux étudiants de venir avec leurs suggestions.
 - b. Bien que l'auto-évaluation occupe la première place dans une série de 10 méthodes d'implication dans leur propre apprentissage et évaluation (voir question 14), la majorité des étudiants affirment qu'ils ont cette possibilité seulement « parfois » ou « rarement » (voir question 10). 67% des enseignants du groupe 1 confirment que leurs élèves ne sont pas impliqués dans le processus de l'auto-évaluation que « parfois ». Quant au groupe 2 des professeurs, 17% répondent « parfois ». Nous constatons un écart surprenant entre les réponses des élèves à ce sujet et les réponses de leurs propres enseignants, les professeurs du groupe 2.

L'analyse qualitative de nos données confirme ces résultats à savoir que l'auto-évaluation n'est pas suffisamment pratiquée en classe.

- c. D'après les résultats obtenus, les apprenants, par leurs réponses, certifient que les enseignants leur offrent la possibilité de réfléchir sur leur travail pour qu'ils puissent progresser. Les réponses des élèves à la question 12 nous montrent que la réflexion est importante pour eux, mais il n'y a pas de concordance entre leurs réponses et celles de leurs professeurs (groupe 2) : 22% des élèves ont répondu « souvent » alors que 83% des enseignants ont répondu « souvent ».

L'analyse qualitative des réponses aux questions ouvertes montre aussi que la réflexion est peu représentée : il y a seulement deux enseignants sur vingt qui signalent l'utilisation de la réflexion en classe.

Cela nous permet de conclure que, nous, les enseignants, devrions être plus engagés dans le processus d'implication des élèves dans leur propre travail et évaluation. Peut-être que nous n'avons pas assez d'expérience avec ce processus. Nous pourrions peut-être utiliser plus

souvent plusieurs méthodes. La révision et la préparation des épreuves ou examens pourraient, par exemple, être gérées par les étudiants en autonomie :

- Le travail en groupes pour produire ensemble un résultat meilleur
- L’enseignant devrait surveiller, circuler de groupe en groupe, apporter des précisions utiles lorsque nécessaire
- L’utilisation des notes Post-It donne la possibilité de demander aux élèves de noter ce qu’ils ont appris. Les étudiants doivent donc réfléchir à ce qu’ils ont appris pendant le cours.
- La pédagogie inversée (flipped classroom). Dans ce cas, les étudiants préparent un thème communiqué à l’avance. La participation et l’animation de la classe contribuent à leur implication.

Pour conclure, nous avons l’intention de consulter l’analyse faite par la Direction de l’éducation où sont inclus également les résultats au questionnaire adressé aux apprenants et enseignants sur l’implication des élèves dans leur propre travail d’apprentissage et développement. Les résultats obtenus diffèrent de ceux attendus ou estimés par le département de l’éducation

Par exemple, les résultats obtenus à la question liée à la participation des élèves dans leur propre travail d’apprentissage et développement ont les valeurs les plus basses au collège et au lycée.

	Princip 4 «Får du være med og foreslå hva det legges vekt på når arbeidet ditt vurderes»		Princip 4 «Får du være med og vurdere skolearbeidet ditt»		Princip 4 «Jeg får hjelp av lærerne til å tenke gjennom hvordan jeg utvikler meg i faget»	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Mellomtrinnet	51,4%	54,3%	48%	50,7%	64,4%	67,3%
Ungdomstrinnet	22,6%	27%	17%	20,4%	32,7%	37,2%
Vg1	25,7%	33,1%	21%	28,2%	34,7%	43%

Figure 29. (UDIR. [Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring -2010-2018](#))

Le graphique montre les résultats obtenus à la question liée à la participation des élèves dans leur propre travail d’apprentissage et développement. Il y a trois questions qui se réfèrent au principe 4, en haut de gauche à droite :

« Avez-vous la possibilité de suggérer ce qui devrait être renforcé lorsque votre travail doit être évalué ? »
« Participez-vous à l'évaluation de votre travail scolaire ? » « Je reçois de l'aide des professeurs pour réfléchir sur comment je progresse dans la matière. » Dans la colonne à gauche : Classes 5-7. Collège, Lycée.

Notre étude confirme ces résultats.

5.1.4. La diversité de travail

Dans notre étude, les données qualitatives représentent une source importante pour tirer des conclusions sur les méthodes et la façon de travail des apprenants et enseignants avec l'évaluation pour apprendre.

- Les résultats de l'analyse qualitative dévoilent une multitude des modes de travail en nous révélant ce que les étudiants font après avoir reçu le feedback. Les étudiants lisent et certains réfléchissent sur les commentaires reçus des enseignants. Ensuite, certains corrigent les erreurs ou ils font des exercices reçus de la part de l'enseignant ou choisis par eux-mêmes. D'autres effectuent un travail similaire en regardant souvent les commentaires pour voir sur quoi ils doivent se concentrer davantage. Certains étudiants gardent, d'habitude, le feedback afin qu'ils puissent en tenir compte lors d'une prochaine évaluation.
- Certains enseignants ont une vision plus large et demandent aux élèves d'établir des objectifs à long terme et de réfléchir sur la façon dont ils peuvent les atteindre. Il est important de souligner que ce desideratum est également mis à jour par les enseignants car il constitue l'une des compétences comprises dans le nouveau programme d'études en langues étrangères : « Kompetanse i fremmedspråk skal fremme motivasjon for læring og innsikt i flere språk og kulturer, bidra til flerspråklighet og gi et viktig grunnlag for livslang læring. » (Fagfornyelsen - Læreplan i fremmedspråk)⁴⁵
- On remarque la tendance de certains enseignants d'être flexibles et d'offrir aux élèves la possibilité d'être actifs et de proposer des pistes d'amélioration. Certains professeurs adoptent la méthode mutuelle et reçoivent des commentaires et des suggestions de la part des élèves.

⁴⁵ "La compétence en langues étrangères devrait favoriser la motivation pour l'apprentissage et la connaissance de plusieurs langues et cultures, contribuer au multilinguisme et constituer une base importante pour l'apprentissage tout au long de la vie. " (Le programme d'enseignement des langues étrangères) (notre traduction)

- En ce qui concerne la note, plusieurs enseignants appliquent la même méthode : les apprenants reçoivent la note mi-parcours seulement après avoir réfléchi et pris conscience de leur compétence. Par exemple, les enseignants encouragent les élèves à formuler des tests de vocabulaire et ensuite à les corriger eux-mêmes.

Notre étude signale que la façon dont les enseignants et les élèves travaillent montre qu'ils ont un objectif commun, celui de trouver des moyens d'atteindre leurs objectifs.

5.2. Les attitudes, les perceptions, les défis

Dans l'ensemble, nos données montrent que l'attitude des participants est positive envers l'évaluation pour apprendre. Les étudiants acquièrent pendant les cours de langue étrangère des connaissances sur les différents modes de pensée et valeurs, traditions et conditions sociales dans les régions où la langue étrangère étudiée est parlée. Dans ce contexte, la majorité des étudiants consentent que les cours de langues étrangères pourraient être utilisés pendant les vacances, les loisirs ou à la maison. En outre, les élèves mais également les enseignants apprécient l'évaluation à mi-parcours avec le maximum de six et cinq étoiles comme réponse à la question sur la probabilité que ce type d'évaluation les aide à améliorer leurs compétences en langues étrangères et surtout leur motivation.

La culture de la classe et la motivation

Nos résultats indiquent que les enseignants pensent que l'évaluation pour apprendre a un effet positif sur l'apprentissage mais également sur l'interaction sociale des élèves. Certains enseignants estiment que l'évaluation pour apprendre a changé la culture de la classe. Ils disent que les apprenants montrent un bon "esprit d'équipe".

Plusieurs enseignants pensent que l'évaluation pour apprendre a un effet sur la motivation. Carol Dweck (2006) affirme que les apprenants performants ont peur de faire des erreurs et en conséquence, ils évitent de prendre des risques. Mais le travail avec l'évaluation pour apprendre permet de créer une classe solidaire et coopérative. Dans cet environnement les étudiants se sentent capables d'essayer de nouvelles choses sans craindre d'échouer.

La manière de travail des élèves

Il est généralement connu que l'écart de niveau des connaissances des étudiants est si significatif que certains n'ont même pas une vue d'ensemble de ce qui est important ou moins

important dans l'étude des langues étrangères. Dans notre étude, plusieurs professeurs pensent que les élèves manquent de connaissances grammaticales en norvégien et n'ont pas de métalangage pour parler de la langue. La conclusion des professeurs est que les élèves sont réceptifs au feedback et travaillent bien. Malgré tout, selon les professeurs dans notre étude, il y a des étudiants qui manquent de la volonté ou de motivation.

Grand nombre d'élèves et le temps

Les enseignants qui ont participé à notre étude disent que le grand nombre d'élèves dans une classe est un grand défi. Cela constitue un problème pour pouvoir les suivre dans leur processus d'apprentissage. Les enseignants proposent un maximum de 15 étudiants dans chaque classe de langue étrangère. Ce défi est directement lié à la quantité du temps accordée à l'évaluation pour apprendre et certainement, au suivi de chaque élève dans son développement de l'acquisition de la langue étrangère. Hattie (2019) cite Nuthall and Alton-Lee (1997) qui ont constaté que tous les élèves, quelque soit leur niveau de réussite "...typically need to be exposed to any new learning at least three to five times before it has a high probability of being learned."⁴⁶ (Kindle Edition, Hattie & Clarke 2019 : 3). Il est clair que le travail avec l'évaluation pour apprendre en classe prend du temps.

4. CONCLUSION

L'évaluation pour apprendre est un processus en cours dans le système éducatif norvégien, un processus qui soutient une nouvelle orientation en ce qui concerne l'évaluation du progrès des élèves. Cette nouvelle direction peut améliorer de manière significative le niveau et les résultats des apprenants.

Tout au long des réponses aux questionnaires, on observe chez les enseignants et les apprenants une attitude positive à l'égard de ce type d'évaluation. La majorité des élèves apprécient et sont contents qu'ils reçoivent des commentaires et des conseils sur la façon de

⁴⁶ « ... il faut généralement être exposé à un tout nouvel apprentissage au moins trois à cinq fois avant qu'il n'ait une forte probabilité d'être appris. »(notre traduction)

s'améliorer. Les apprenants ont adopté une position constructive concernant le développement d'une culture d'évaluation plus axée sur l'apprentissage.

Cependant, on a observé que les élèves sont peu impliqués dans le processus d'évaluation pour apprendre. Ce sont les enseignants qui devraient offrir aux étudiants la possibilité de développer des stratégies métacognitives, de devenir conscients de leurs propres connaissances, de réfléchir sur les stratégies d'apprentissage. En plus, nous soulignons le rôle actif que des étudiants devraient avoir dans le processus de l'évaluation par les pairs et du tutorat. Nous relevons ainsi l'aspect social de l'évaluation collaborative qui permet l'amélioration du travail et le renforcement de la communication.

La taille d'échantillon de notre étude est plutôt grande. 24 professeurs et 354 étudiants ont participé à notre étude. Le fait de combiner les questions ouvertes et les questions fermées dans les questionnaires et la combinaison de la méthode quantitative et de la méthode qualitative nous ont permis d'obtenir plus d'informations pertinentes et donc de voir plus clairement comment les professeurs et les étudiants des langues étrangères travaillent avec l'évaluation pour apprendre. Des questions quasi identiques nous ont permis de comparer les résultats entre les réponses des professeurs et les réponses des élèves.

Dans le futur il serait intéressant de regarder s'il y a une différence entre les réponses des participants en fonction de la langue étrangère (le français, l'allemand ou l'espagnol) qu'ils enseignent ou étudient. Parfois, nous avons vu qu'il y avait une différence significative entre les réponses des professeurs et les réponses des étudiants qui viennent d'une même école. Il serait intéressant de compléter ces données par des observations audio ou vidéo afin de voir si ce que les enseignants pensent qu'ils font correspond à ce qu'il font réellement en classe.

7. BIBLIOGRAPHIE

AGENCE européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, Les publications :
<https://www.european-agency.org/>

AGRICOLA, B.T, PRINS Frans J. & SLUIJSMANS D. M. A. (2020) : “Impact of feedback request forms and verbal feedback on higher education students’ feedback perception, self-efficacy, and motivation” , *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27:1, 6-25, DOI: 10.1080/0969594X.2019.1688764

ALLAL, L. (2017) : « Comment former les enseignants à l'évaluation au service de la différenciation pédagogique ? »
http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/17_-Linda-Allal.pdf

ALLAL, L., MOTTIER LOPEZ, L. (2005) Formative assessment of learning: A review of publications in French. *Formative Assessment - Improving Learning in Secondary Classrooms*. OECD. <https://www.oecd.org/education/cei/35337948.pdf>
ASSESSMENT REFORME GROUP, 1996: <https://www.nuffieldfoundation.org/project/the-assessment-reform-group>

BACHELET, R., (2020) : « Analyse de données »
http://rb.ec-lille.fr/l/Analyse_de_donnees/Methodologie_Validite_et_Fiabilite.pdf

BENNETT, R.E. (2011): « Formative assessment: a critical review », *Research and Development, Educational Testing Service, Princeton, NJ, USA*, Online publication date: 25 January 2011 file:///C:/Users/michae2502/Downloads/formative_assessment.pdf

BITCHENER J., Young, S. et CAMERON D. (2005): “The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing”, *Journal of Second Language Writing* 14 (2005) 191–205
https://www.researchgate.net/publication/222682464_The_effect_of_different_types_of_feedback_on_ESL_student_writing

BLACK, P., HARRISON, C., LEE, C., MARSHALL, B., WILLIAM, D. (2003) : *Assessment for Learning. Putting it into practice.*, McGraw-Hill Education. Kindle Edition.

BLACK, P. et WILLIAM, D. (2001): “Inside the black box – Raising Standards Through Classroom Assessment”, *King’s College London School of Education*
<https://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>

BLANCHET, P. & CHARDENET, P. (2011) : « Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. » Agence universitaire de la francophonie. Edition revue et complétée. Paris : AUF / Editions des Archives Contemporaines.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588/document>

BLOOM, B.S. (1968) : Commentaire d'évaluation de l'apprentissage de la maîtrise (Vol.1, no 2, mai) in Dylan Wiliam (2017) « Learning and assessment: a long and winding road? », *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24:3, 309-316, DOI:

10.1080/0969594X.2017.1338520
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0969594X.2017.1338520>

BROADFOOT et al, (2002): Assessment for learning: 10 principles. Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education
https://www.researchgate.net/publication/271849158_Assessment_for_Learning_10_Principles_Research-based_principles_to_guide_classroom_practice_Assessment_for_Learning

CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES : APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

CARREFOUR pédagogique (s. d.) : Les 6 habiletés de la taxonomie de Bloom. Repéré à <http://reptic-crla.collanauq.ca/carrefour/bloom/>

CENTRE D'ENSEIGNEMENT, Taxonomie de Bloom : <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>

CONFORT, S.G.: Évaluation, théorie et pratiques : <http://www.formations.philippeclazard.com/evaluer-Confort-Sabathe.pdf>

CRESWELL, W.J. (2007) : Office of Qualitative and Mixed Methods Research (OQMMR), Educational Psychology, UNL
<https://sbsrc.unl.edu/Introduction%20to%20Mixed%20Methods.pdf>

DICTIONNAIRE de l'Académie Française, 9e édition : <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9E3104>

DICTIONNAIRE de la langue française : <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition-evaluation/>

DICTIONNAIRE L'internaute : <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/postmodernisme/>

DISERTATIONS, Fiches, et Autres Ressources : <https://www.etudier.com/> (entrée en vigueur le 25 mai 2018)

Dweck, C. S. (2006): Mindset: The New Psychology of Success. New York:
[https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1850818](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1850818)

ERFARINGER fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018) – UDIR
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/3.-hva-har-satsingen-fort-til/>

FORSKRIFT om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova:
<https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2020-06-29-1474>

GALEM, S.M. (2019) : Tilbakemeldinger og undervisvurdering , Hefтет / 2019 / Bokmål

- GIORDANO, Y., JOLIBERT, A. (2016) : Pourquoi je préfère la recherche quantitative. Pourquoi je préfère la recherche qualitative
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01230943/document>
- HATTIE, J., WISNIEWSKI, B., ZIERER, K. (2020) : The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.03087/full>
- HATTIE, J., TIMPERLEY, H. (2007) “The Power of Feedback”, Review of Educational Research 77 no1 Mr 2007
<https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/cdn.sepu.no/supportfiles/Feedback.pdf-Power-of-feedback.pdf>
- HATTIE, J., CLARKE, S. (2019) Visible Learning: Feedback, Kindle Edition. First published 2019 by Routledge 2 Park Square
- JAMES, M. (1992): “Assessment for Learning?”
https://www.researchgate.net/publication/272089053_Assessment_for_Learning
- JONES, J. et WILLIAM, D. (2008): Modern Foreign Languages inside the black box, The Black Box Assessment for LEARNING series, King’s College London
- KILLIAN, S. (2017) : “How to Give Feedback to Students: The Advanced Guide” 2nd Edition
<https://www.evidencebasedteaching.org.au/how-to-give-feedback-to-students/>
<https://www.evidencebasedteaching.org.au/wp-content/uploads/How-To-Give-Feedback-To-Students-The-Advanced-Guide-2nd-Edition-Web.pdf>
- KVALE, S. et BRINKMANN, S. (2017): Det kvalitative Forskningsintervju, Gyldendal Norsk Forlag 2017, 3 édition.
- MÉTODOLOGIE de Recherche Scribbr: <https://www.scribbr.fr/methodologie/etude-qualitative-et-quantitative/>
- MICROSOFT FORMS—a new formative assessment and survey tool in Office 365 Education
<https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-365/blog/2016/06/20/microsoft-forms-a-new-formative-assessment-and-survey-tool-in-office-365-education/>
- MOTTIER LOPEZ, L. (2015) : « Evaluations formative et certificative des apprentissages : Enjeux pour l’enseignement » Le point sur... Pédagogie) (French Edition) . De Boeck (Pédagogie et Formation). Kindle Edition.
- PAULSON, L., PAULSON P., MAYER, C. (1991) : “What makes a portfolio a portfolio?” Copyright 2003 EBSCO Publishing
<https://web.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/eportfolio/what%20makes%20a%20portfolio%20a%20portfolio.pdf>
- NYLUND, D. (2006): “Pedagogy and praxis : Postmodern spirit in the classroom”, California State University–Sacramento, Journal of Systemic Therapies , Vol. 25, No. 4, 2006

<http://www.2stories.com/wp-content/uploads/2011/02/Pedagogy-and-Praxis-Tilsen-and-Nylund.pdf>

OPPLÆRINGSLOVA Kapittel 3. II. UNDERVEG SVURDERING

https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5-2#%C2%A73-10

POURTOIS, J.P., DESMET, H. (2012) : L'éducation postmoderne (Education et formation) (French Edition) . Presses Universitaires de France. Kindle Edition. . (page consultée le 24.07.2020) Kindle Locations 15

REGJERINGEN, Meld. St. 28 (2015–2016), Fagfornyelsen

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=4>

SADLER, D. R. (1989): “Formative assessment and the design of instructional systems” *Instructional Science*, 18, 119-144, University of Queensland, St. Lucia, Queensland 4067, Australia

<http://michiganassessmentconsortium.org/wp-content/uploads/Formative-Assessment-and-Design-of-Instructional-Systems.pdf>

SCRIVEN, M. (1967) “ The Methodology of Evaluation 1967” Indiana university

<https://vdocuments.site/scriven-the-methodology-of-evaluation-1967.html>

SHEEN, Y. (2010): “Differential effects of oral and written corrective feedback in the ESL classroom “ : *Studies in Second Language Acquisition* , June 2010, Vol. 32, No. 2, SPECIAL ISSUE: The Role of Oral and Written Corrective Feedback in SLA (June 2010), pp. 203-234
https://www.jstor.org/stable/44488127?seq=1#metadata_info_tab_contents

SHUTE, J.V. (2007) : Focus on Formative Feedback, ETS, Research Report, Princeton, NJ

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/j.2333-8504.2007.tb02053.x>

SKOLEPORTEN, Elevundersøkelsen, Nasjonalt, Alle grunnskoler (offentlige og private)
Vurdering for læring

<https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersoekelsen/nasjonalt?orgaggr=a&kjonn=a&trinn=0&sammenstilling=1&diagraminstansid=31&fordeling=2&indikator=1981&diagramtype=1>

STIGGINS, R., (2005) : “From Formative Assessment to Assessment FOR Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools” *Phi Delta Kappan*, Vol. 87, No. 04, December 2005, pp. 324-328.

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170508700414>

STIGGINS, R., (2007) : “Assessment Through the Student's Eyes” dans *Educational leadership*, May 2007 | Volume 64 | Number 8

Pages 22-26
<http://downloads.pearsonassessments.com/ati/downloads/Assessment-Through-the-Students-Eyes.pdf>

STORTINGS melding. nr. 31 (2007–2008), «Kvalitet i skolen»

<https://docplayer.me/425289-St-meld-nr-31-2007-2008-kvalitet-i-skolen.html>

TEMAENE i Lærerundersøkelsen

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Temaene-i-larerundersokelsen/>

TEMAENE i Elevundersøkelsen

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/>

TJORA, A. (2019) : «Viten Skapt , Kvalitativ analyse og teoriutvikling» , Cappelen Damm Akademisk

file:///C:/Users/michae2502/Desktop/4.R%C3%89SULTATS/TJORA%20AKSEL.pdf

TJORA, A. (2019): Qualitative Research as Stepwise-Deductive Induction, first published 2019 by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN, UK

[https://bookshelf.vitalsource.com/reader/books/9781351396950/epubcfi/6/12\[%3Bvnd.vst.idref%3Dxml00006\]!/4/2\[copy\]/22/1:118\[ic%5E%2C%2C%20me\]](https://bookshelf.vitalsource.com/reader/books/9781351396950/epubcfi/6/12[%3Bvnd.vst.idref%3Dxml00006]!/4/2[copy]/22/1:118[ic%5E%2C%2C%20me])

VAN DER SCHAAF, M., BAARTMAN, L., PRINS, F., OOSTERBAAN, A. & SCHAAP, H. (2011) : “Feedback Dialogues That Stimulate Students' Reflective Thinking”

Scandinavian Journal of Educational Research, Volume 57, 2013 - Issue 3

Published Online: 02 Nov 2011

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313831.2011.628693>

WENDELBOG, C. (2021) : Analyser av indekser på skoleporten – 2020 , side 30, NTNU Samfunnsforskning, Trondheim

WIKISOURCE, N. - Ainsi parlait Zarathoustra (trad. Albert, 1903).djvu/82 :

[https://fr.wikisource.org/wiki/Page:Nietzsche_-_Ainsi_parlait_Zarathoustra_\(trad._Albert,_1903\).djvu/82](https://fr.wikisource.org/wiki/Page:Nietzsche_-_Ainsi_parlait_Zarathoustra_(trad._Albert,_1903).djvu/82)

WILLIAM, D. (2011) : “What is assessment for learning? “ in Studies in Educational Evaluation, Copyright © 2021 Elsevier Ltd. All rights reserved.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X11000149?via%3Dihub>

WILLIAM, D. (2017): “Embedded Formative Assessment: (Strategies for Classroom Assessment That Drives Student Engagement and Learning)” Solution Tree Press; 2nd edition (20 Oct. 2017)

WILLIAM, D. (2000) : “Integrating summative and formative functions of assessment”, King’s College London,

https://www.researchgate.net/publication/311806066_Integrating_summative_and_formative_functions_of_assessment

8. DOCUMENTS ANNEXES

ANNEXE 1. Undersøkelsen. Spørsmål til elever og lærere

1. Hvilket fremmedspråk lærer du på skolen?
 - Fransk
 - Spansk
 - Tysk
 - Et annet fremmedspråk

2. Hvilket trinn er du på?
 - 8 trinn
 - 9 trinn
 - 10 trinn
3. Er du jente eller gutt?
 - Jente
 - Gutt
4. Forklarer læreren i fremmedspråk hva som er kompetansemålene i faget slik at du forstår dem?
 - Alltid
 - Nesten alltid
 - Ofte
 - Noen ganger
 - Sjeldent
5. Forklarer læreren godt nok hvilke kriterier eller kjennetegn på måloppnåelse du vurderes etter?
 - Alltid
 - Nesten alltid
 - Ofte
 - Noen ganger
 - Sjeldent
6. Forteller lærerne deg hva som er bra med arbeidet du gjør?
 - Alltid
 - Nesten alltid
 - Ofte
 - Noen ganger
 - Sjeldent
7. Snakker lærerne med deg om hva du bør gjøre for å bli bedre i faget?
 - Alltid
 - Nesten alltid
 - Ofte
 - Noen ganger

- Sjeldent
8. Hvor ofte får du tilbakemeldinger fra lærerne som du kan bruke til å bli bedre i fagene?
- Flere ganger i uken
 - 1 gang i uken
 - 1-3 ganger i måneden
 - 2-4 ganger i halvåret
 - Sjeldnere
9. Får du være med å foreslå hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes?
- Alltid
 - Nesten alltid
 - Ofte
 - Noen ganger
 - Sjeldent
10. Får du være med å vurdere skolearbeidet ditt?
- Alltid
 - Nesten alltid
 - Ofte
 - Noen ganger
 - Sjeldent
11. Jeg får hjelp av lærerne til å tenke gjennom hvordan jeg utvikler meg i faget.
- Alltid
 - Nesten alltid
 - Ofte
 - Noen ganger
 - Sjeldent
12. Hva fungerer godt i ditt arbeid med Vurdering FOR Læring (underveisvurdering)? Ranger alternativene under etter viktighet, hvor 1 er mest viktig og 10 er minst viktig.
- Muntlige tilbakemeldinger
 - Skriftlige tilbakemeldinger
 - Korte samtaler
 - Egenvurdering
 - Kameratvurdering
 - Videotilbakemeldinger med skjermopptak
 - Mappedvurdering
 - Digitale tester (eks. Kahoot, Socrative, Mentimeter)
 - Elevenes refleksjoner
 - Læringspartner
13. Hva gjør du etter du har fått tilbakemelding på arbeidet ditt? Får du anledning til å jobbe (for eksempel) med samme tekst og forbedre den? I timene? Hjemme? Med en gang? Senere? Forklar hvordan og når.

Skriv inn svaret

14. Er du involvert i ditt eget læringsarbeid? Velg EN eller FLERE metoder som du opplever:

- Egen vurdering
- Kameratvurdering
- Jeg får muligheten til å velge temaer
- Jeg får muligheten til å bestemme læringsmål
- Jeg får muligheten til å lage vurderingskriterier
- Jeg får muligheten til å ta en pause på et par minutter og reflektere over
- Diskusjon i en liten gruppe
- Diskusjon med læreren
- Læringslogg
- Annet

15. Har du lært noe i fremmedspråk timene som du har kunnet bruke i ferien din, i fritidsaktiviteter eller hjemme?

- Ja, absolutt
- Jeg er ikke sikker
- Nei, jeg tror ikke det
- Annet

16. Hvilke typer vurdering hjelper deg til å utvikle din faglig kompetanse?

I svært stor grad I stor grad I noen grad I

liten grad

Tilbakemelding og
fremmovermelding fra
lærer

Egen vurdering

Kameratvurdering

Karakter i
halvårsvurdering

17. I hvilke situasjoner opplever du at du får lyst å lære mer i fremmedspråk? (du kan velge flere svar)

- Individuelt
- Med en partner
- I gruppe
- I helklasse
- Online
- Annet

18. Hvor sannsynlig er det at Vurdering For Læring (underveisvurdering) hjelper deg til å øke kompetansen din i faget og ikke minst motivasjonen din? Klikk på stjerner nedenfor (hvor mest sannsynlig er seks stjerner).

Spørsmål til lærere

1. Hvilket fremmedspråk underviser du i?
 - Fransk
 - Spansk
 - Tysk
 - Et annet fremmedspråk
2. Erfaring som fremmedspråklærer. Skriv under antall år.
 - Under 5 år
 - Over 5 år
 - Over 10 år
 - Over 15 år
3. Kjønn
 - Kvinne
 - Mann
4. Jeg forklarer elevene hva som er kompetansemålene i fremmedspråk, slik at de forstår dem.
 - Alltid
 - Nesten alltid
 - Ofte
 - Noen ganger
 - Sjeldent
5. Jeg forklarer elevene hvilke kriterier eller kjennetegn på måloppnåelse vurderes etter.
 - Alltid
 - Nesten alltid
 - Ofte
 - Noen ganger
 - Sjeldent
6. Jeg forteller elevene hva som er bra med arbeidet de gjør.
 - Alltid
 - Nesten alltid
 - Ofte
 - Noen ganger
 - Sjeldent
7. Jeg snakker med den enkelte elev om hva han/hun bør gjøre for å bli bedre i faget
 - Alltid
 - Nesten alltid
 - Ofte
 - Noen ganger
 - Sjeldent
8. Jeg gir ofte tilbakemeldinger til elevene som de kan bruke til å bli bedre i faget
 - Alltid
 - Nesten alltid
 - Ofte
 - Noen ganger
 - Sjeldent

9. Jeg lar elevene være med på å foreslå hva det skal legges vekt på, når arbeidet deres vurderes.
- Alltid
 - Nesten alltid
 - Ofte
 - Noen ganger
 - Sjeldent
10. Elevene får være med på å vurdere sitt eget skolearbeid.
- Alltid
 - Nesten alltid
 - Ofte
 - Noen ganger
 - Sjeldent
11. Jeg hjelper elevene til å tenke gjennom hvordan de utvikler seg i faget
- Alltid
 - Nesten alltid
 - Ofte
 - Noen ganger
 - Sjeldent
12. Hva fungerer godt i ditt arbeid med Vurdering FOR Læring (underveisvurdering)? Ranger alternativene under etter viktighet, hvor 1 er mest viktig og 10 er minst viktig.
- Muntlige tilbakemeldinger
 - Skriftlige tilbakemeldinger
 - Korte samtaler
 - Egenvurdering
 - Kameratvurdering
 - Videotilbakemeldinger med skjermopptak
 - Mappedvurdering
 - Digitale tester (eks.Kahoot, Socrative, Mentimeter)
 - Elevenes refleksjoner
 - Læringspartner

13. Hva gjør elevene videre etter de har fått tilbakemelding på arbeidet deres? Får de anledning til å jobbe (for eksempel) med samme tekst og forbedre den? I timene? Hjemme? Med en gang? Senere? Forklar hvordan og når.

Skriv inn svaret

14. På hvilken måte involverer du elevene i eget læringsarbeid? Gi eksempler. Hvilke metoder bruker du?

Skriv inn svaret

15. Hva er utfordringene med VFL i fremmedspråk, slik du har opplevd det i egen praksis og hvordan vil du løse disse utfordringene?

Skriv inn svaret

16. I egenvurdering skal elevene være i stand til å sette seg egne læringsmål og være ansvarlige for sin egen læring. Hva med elevene som ikke klarer dette selv? Hva gjør du i den situasjonen?

Skriv inn svaret

17. Kan VFL endre kulturen i klassen/ gruppen? På hvilken måte? (motivasjon, gjensidighet, modellering, involvering, trygghet, deltagelse, mestring, erfaringsdeling, inspirasjon, vennskap ..etc.)

Skriv inn svaret

18. Hvor sannsynlig er det at elevene setter pris på Vurdering For Læring (underveisvurdering) og innser at den hjelper dem til å øke kompetansen i faget og øker motivasjonen? (hvor mest sannsynlig er seks stjerner).

ANNEXE 2. Lettre d'invitation à l'étude et les liens sur Forms

Hei kjære fremmedspråklærere!

Mitt navn er Michaela Bara, og jeg er student ved Høgskolen i Østfold hvor jeg tar Master i Fremmedspråk i skolen. I den forbindelse, skriver jeg nå en masteroppgave om *Vurdering for Læring* i ungdomsskolen, med fokus på fremmedspråk. Hovedmålet med oppgaven er å finne ut om vurdering for læring kan forbedre kvaliteten på undervisningen i fremmedspråk og elevenes læringsutbytte.⁴⁷

Jeg håper at dere, lærere i fremmedspråk, vil svare på disse spørsmålene om *Vurdering for Læring* men også elevene deres på alle 3 trinn.

Microsoft Forms gir oss muligheten til å gjennomføre elektroniske spørreundersøkelser anonymt. Oppgaven min skrives på fransk, men siden intervjuet⁴⁸ adresseres til fremmedspråklærere vil dere få den tilsendt på norsk.

Linken på Forms for lærere på min skole finner dere her:

<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=aGOmpZ7U9UuvmmzL9I5mVWZvw8yAHOpOsGVRtLJeup5UM1hFSDQ5U0dZMkhMUE9OM0dZTVBXWFhTSS4u>

Linken på Forms for fransk lærere sendt på Facebook : Fransklærere i Norge

<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=aGOmpZ7U9UuvmmzL9I5mVWZvw8yAHOpOsGVRtLJeup5UOEFOOVg3Q0FURDBZS0YzS0NXRDBUNVJFTi4u>

Beste hilsen,

Michaela Bara
Lærer i fransk på Nordberg skole i Oslo

Hei kjære elever,

Underveisvurdering eller Vurdering FOR Læring (VFL) er en vurdering som forteller hva du har oppnådd og hva du kan jobbe med videre fremover. Den kan være muntlig eller skriftlig tilbakemelding og med karakter på slutten av semestret.

Hovedmålet med denne spørreundersøkelsen er å finne ut om underveisvurdering eller VFL hjelper deg i til å øke kompetansen din i faget og ikke minst motivasjonen din⁴⁹. Microsoft Forms gir oss muligheten til å gjennomføre elektroniske spørreundersøkelser anonymt. Takk for at du tar deg tid til å svare på undersøkelsen!

Linken på Forms:

<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=aGOmpZ7U9UuvmmzL9I5mVWZvw8yAHOpOsGVRtLJeup5UQzJIVUQzN1I1NjcyRks2SEU2QVc5WkhYUS4u>

⁴⁷ Nous voulons ajouter ici que l'objectif a changé et ça a été adapté plus tard, après cette lettre.

⁴⁸ Erreur : je devrais écrire le questionnaire

⁴⁹ Là aussi, l'objectif a changé et a été adapté ; ils doivent seulement montrer comment ils travaillent avec L'évaluation pour apprendre.

ANNEXES 3. Questions adressées aux étudiants et enseignants par thèmes.

	Questions adressées aux étudiants	Questions adressées aux enseignants
Questions d'ordre général (questions 1-3)	<p>1. Quelle langue étrangère apprenez-vous à l'école ?</p> <p>2. Vous - êtes en quelle classe ?</p> <p>3. Êtes-vous une fille ou un garçon ?</p>	<p>1. Quelle langue étrangère enseignez-vous ?</p> <p>2. Votre expérience en tant que professeur de langues étrangères. Écrivez le nombre d'années.</p> <p>3. Sexe</p>
<u>Les quatre thèmes / principaux</u>		
<p>Le premier principe Les élèves comprennent ce qu'ils vont apprendre et ce que l'on attend d'eux</p>	<p>4. Le professeur de langues étrangères explique-t-il quels sont les objectifs de compétence afin que vous les compreniez ?</p> <p>5. L'enseignant explique-t-il clairement les critères ou les caractéristiques de réalisation des objectifs selon lesquels vous êtes évalué ?</p>	<p>4. J'explique aux étudiants quels sont les objectifs de compétence en langues étrangères, afin qu'ils les comprennent.</p> <p>5. J'explique clairement aux élèves les critères et les caractéristiques de l'atteinte des objectifs selon lesquels les élèves sont évalués.</p>
<p>Le deuxième principe. Les étudiants reçoivent des commentaires qui leur parlent de la qualité du travail ou de la performance</p>	<p>6. Les enseignants vous disent-ils ce qui est bien fait dans votre travail ?</p>	<p>6. Je communique aux élèves ce qui est bien fait dans leur travail.</p>
<p>Le troisième principe. Les élèves reçoivent des conseils sur la façon de s'améliorer</p>	<p>7. Les enseignants vous parlent-ils de ce que vous devriez faire pour vous améliorer le niveau de cette matière ?</p> <p>8. À quelle fréquence recevez-vous des commentaires des</p>	<p>7. Je parle avec chaque élève de ce qu'il / elle devrait faire pour améliorer le niveau en cette matière.</p> <p>8. Je donne fréquemment des rétroactions que les étudiants</p>

	enseignants que vous pouvez utiliser pour vous améliorer le niveau en cette matière ?	peuvent utiliser pour améliorer le niveau en cette matière.
Le quatrième principe. Les étudiants sont impliqués dans leur propre travail d'apprentissage, entre autres, évaluer leur propre travail et leur développement.	<p>9.Avez-vous la liberté de suggérer ce qui devrait être renforcé lorsque votre travail doit être évalué ?</p> <p>10.Participez-vous à l'évaluation de votre travail scolaire ?</p> <p>11. Je reçois de l'aide dont j'ai besoin pour réfléchir pour que je puisse progresser.</p>	<p>9.J'offre à mes élèves la possibilité de suggérer ce qu'il faut renforcer, lorsque leur travail est évalué.</p> <p>10. Les étudiants peuvent participer à l'évaluation de leur propre travail scolaire.</p> <p>11. J'aide les élèves à réfléchir pour qu'ils puissent progresser.</p>
Méthodes et stratégies		
a. Feedback Amélioration, Implication	<p>12. Qu'est-ce qui va bien dans votre travail avec l'évaluation pour apprendre ? Classez les options ci-dessous par importance, où 1 est le plus important et 10 le moins important.</p> <p>13.Que faites-vous après avoir reçu des commentaires sur votre travail ? Avez-vous la possibilité de travailler (par exemple) avec le même texte et de l'améliorer ? Pendant les cours? À la maison ? Immédiatement ? Plus tard ? Expliquez comment et quand.</p> <p>14.Êtes-vous impliqué dans votre propre travail d'apprentissage ? Choisissez UNE ou PLUSIEURS méthodes que vous rencontrez :</p>	<p>12. Qu'est-ce qui fonctionne bien dans votre travail avec l'évaluation pour apprendre ? Classez les options ci-dessous par importance, où 1 est le plus important et 10 le moins important.</p> <p>13. Que font les étudiants après avoir reçu des commentaires sur leur travail ? Ont-ils l'opportunité de travailler (par exemple) avec le même texte et de l'améliorer ? Pendant les cours ? À la maison ? Immédiatement ? Plus tard ? Expliquez comment et quand.</p> <p>14. De quelle manière impliquez-vous les étudiants dans leur propre travail d'apprentissage ? Donnez des exemples. Quelles méthodes utilisez-vous?</p>
b. Des questions différentes :	Communication : 15. Avez-vous appris quelque chose dans les cours de langues étrangères	Défis 15. Quels sont les défis d'évaluation pour apprendre en langues étrangères que vous avez

défis, méthodes, expériences, communication	que vous pourriez utiliser pendant vos vacances, vos loisirs ou à la maison ?	rencontrés dans votre propre pratique et comment allez-vous résoudre ces défis?
	Types d'évaluation : 16. Quels types d'évaluation vous aident à développer vos compétences professionnelles ?	Pratiques et méthodes pour tous les élèves 16. Lors de l'auto-évaluation, les élèves doivent être capables de fixer leurs propres objectifs d'apprentissage et d'être responsables de leur propre apprentissage. Que dites -vous des étudiants qui ne gèrent pas cela eux-mêmes ? Que faites-vous dans cette situation?
	Mode d'organisation du travail 17. Dans quelles situations avez-vous envie d'apprendre davantage dans une langue étrangère ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses)	Équité 17. L'évaluation pour apprendre peut-elle changer la culture de la classe / du groupe ? De quelle manière ? (Motivation, réciprocité, modélisation, implication, sécurité, participation, maîtrise, partage d'expériences, inspiration, amitié ... etc.)
	18. Quelle est la probabilité que l'évaluation pour l'apprentissage (évaluation à mi-parcours) vous aide à améliorer vos compétences en langues étrangères et surtout votre motivation ? Cliquez sur les étoiles ci-dessous (où il y a le maximum de six étoiles).	18. Quelle est la probabilité que les élèves apprécient l'évaluation pour l'apprentissage (évaluation à mi-parcours) et réalisent que cela les aide à améliorer leurs compétences en langues étrangères et augmente leur motivation ? (où il y a le maximum de six étoiles).

Note de réflexion

L'expérience de mon propre parcours comme professeur reflète la présence d'un accent majeur sur l'évaluation basée sur des notes. Deux fois par an, je parlais aux parents lors des réunions parents-enseignants, des progrès de leurs enfants en termes de notes et pas en termes de compétences que les élèves avaient acquises pour obtenir ces notes.

Toutes les nouvelles informations sur l'évaluation pour apprendre me mettaient mal à l'aise, car je ne connaissais pas la valeur de ce type d'évaluation et comment l'appliquer dans la classe. De même, à plusieurs reprises j'ai connu des moments de dilemmes qui m'ont obligée à réévaluer mes réponses aux questions liés à l'apprentissage. Bien que ces dilemmes aient été à l'origine de certains moments délicats de ma carrière d'enseignant, ils ont également été à l'origine de ma croissance professionnelle. Je devais me convaincre au niveau de l'âme que l'évaluation pour apprendre visait réellement la maîtrise de la matière. L'évaluation POUR apprendre m'a incitée à la curiosité et à la découverte !

Un certain scepticisme que je ressentais pendant le cours « Skole VFL » s'est estompé lentement au moment où j'ai commencé à acquérir de l'expérience en classe. Une fois les commentaires effectués, les étudiants ont eu un indicateur solide pour les qualités particulières de leur travail et pour ce qu'ils devaient faire pour progresser. Moins je mettais de notes, moins les apprenants s'y attendaient.

Une démarche très avant-gardiste et novatrice a été mise en œuvre en ayant recours à l'évaluation pour apprendre : la capacité des étudiants de contrôler la qualité de leur propre travail !

Pendant mes études de master et l'écriture de ce mémoire j'ai découvert également des défis et des contraintes pratiques telles que le temps et la taille des classes. Le temps utilisé pour interpréter des travaux de chaque élève en termes de compréhension réelle et fournir un feedback utile à chaque élève constitue la principale frustration des enseignants. Une grande taille de classe est directement liée au temps attribué pour chaque élève.

Assurer la continuité de l'enseignement et inventer des pratiques évaluatives à distance pendant la pandémie de COVID-19 ont constitué un grand défi. Les étudiants pourraient choisir l'espace et le rythme de travail mais nous n'avons pas la certitude que les compétences soient acquises. En ce qui concerne l'évaluation formative, nous n'avons pas eu la possibilité de donner une rétroaction immédiate ou des observations individuelles ou collectives.

Les méthodes efficaces d'évaluation pour apprendre présentées dans notre étude donnent aux étudiants la possibilité d'influencer leur propre apprentissage et en même temps de renforcer leur motivation. J'aurais donc pu me concentrer davantage dans ce mémoire sur la motivation, pour confirmer que l'évaluation pour apprendre peut aussi être un moyen d'améliorer la motivation.

En outre, on peut dire que le contenu de mon projet peut être utile dans le contexte d'enseignement et contribue à une bonne compréhension de l'évaluation pour apprendre car il contient de la théorie mais aussi des réactions et des expériences des étudiants et des enseignants en classe.