



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial
para optar al título de:

Licenciado en Lenguas Extranjeras

Autor

Carlos Arturo Colorado Restrepo

Universidad de Antioquia

Escuela de Idiomas

Medellín, Colombia

2020



L'influence d'une stratégie d'évaluation formative sur les perceptions des apprenants d'une école
publique de Medellín sur l'évaluation

Carlos Arturo COLORADO RESTREPO

Directrice de Projet de Recherche

Luz Mery ORREGO

Titulaire d'un Master 2 Recherche en didactique des langues et des cultures.

Directrice de Mémoire de Recherche

Luz Mery ORREGO

Titulaire d'un Master 2 Recherche en didactique des langues et des cultures.

Directrice de stage

Diana Milena CALDERÓN VARGAS

Titulaire d'un Master en Enseignement et Apprentissage de Langues Étrangères

Medellín

Juin, 2020

Résumé

Ce rapport présente les résultats d'un projet de recherche-action mené à l'Institution Éducative Javiera Londoño avec un groupe d'élèves de l'onzième année. D'après les observations de la classe et des intérêts du chercheur, nous avons décidé de mettre en place une stratégie d'évaluation formative pour essayer de déterminer son influence sur les perceptions des apprenants sur l'évaluation. Pour ce faire, nous avons travaillé avec des e-portfolios où les apprenants ont fait usage de la stratégie, et collecté des données avec des questionnaires, des notes de terrain, et des journaux de recherche. Les résultats obtenus montrent des perceptions nuancées par rapport à la stratégie d'évaluation formative et des réflexions initiales sur l'évaluation de la part des apprenants.

Mots clés : apprentissage du FLE, évaluation formative dans l'apprentissage du FLE, *criteria and goal setting*, évaluation sommative, e-portfolio en FLE, *trabajo en casa*.

L'influence d'une stratégie d'évaluation formative sur les perceptions des apprenants sur l'évaluation

Ce projet de recherche-action a été mené à l'Institution Éducative Javiera Londoño à Medellín, entre les mois d'août 2019 et juin 2020, pendant la réalisation de notre stage pédagogique comme requis pour obtenir notre diplôme du programme de Licence en Langues Étrangères de l'Université d'Antioquia.

Remerciements

Je voudrais remercier à tous ceux qui ont fait possible la réalisation de ce projet de recherche.

À ma famille pour son appui inconditionnel pendant toutes mes études universitaires où elle a fait tout ce qui a été possible pour que je puisse finir mes études sans interruptions.

À ma directrice du mémoire de recherche pour m'avoir guidé pendant tout le processus et m'avoir aidé à traduire mes idées dans un projet cohérent et concis. À ma directrice du stage pour m'avoir guidé pendant mon dernier semestre dans l'aspect pédagogique pour que le travail avec les apprenants de l'Institution soit plus dynamique et cohérent. Aussi, à mes camarades de stage Jose, Ana, et Melissa, pour avoir apporté des commentaires et suggestions à ce projet ainsi qu'avoir suivi ce processus avec moi.

Aux amis faits pendant toutes ces années de formation professionnelle Alix, Juliana, Jose, Ángela, Carlos, Juan Pablo, Valentina et Óscar, qui plus que des amis universitaires, sont devenus ma seconde famille.

A tous les professeurs qui ont partagé avec moi leurs connaissances pendant mes études et qui ont éveillé en moi la passion pour l'enseignement, en particulier à Ana Elsy Díaz, Cristina Cadavid, et Javier Alexander Rivas.

À María Alejandra, pour être arrivée dans un moment très important de ma vie à éclairer mes jours et pour être ma partenaire dès ce moment et j'espère que jusqu'à la fin.

Sommaire

Avant-propos	6
Contexte.....	7
Problématique	11
Objectif général.....	14
Objectifs spécifiques	14
Cadre théorique.....	15
Plan d'action	18
Déroulement des actions	4
Analyse de données.....	4
Résultats et interprétations	6
Conclusions et recommandations	13
Réflexion finale.....	14
Références	15

Avant-propos

En tant qu'étudiants de la Licence en Langues Étrangères à l'Université d'Antioquia, nous devons mener un projet de recherche-action lors de notre année de stage dans une institution éducative de la ville. Après les observations d'un groupe d'élèves de l'onzième année d'un cours de FLE dans une institution publique de Medellín, nous avons identifié une problématique à adresser à travers notre intervention pédagogique.

Ce rapport contient la description du contexte intervenu, la problématique identifiée et les concepts théoriques qui ont guidé l'établissement des objectifs et le déroulement des actions. Ensuite, nous présentons la méthodologie de recherche, l'analyse et interprétations des résultats et finalement, les conclusions, recommandations et réflexions à propos du projet de recherche et du stage pédagogique.

Contexte

L'institution éducative Javiera Londoño est une Institution Éducative mixte au caractère public située dans le quartier Boston, à Medellín, ayant un deuxième siège dans la ville Bolivar, Antioquia. Dans le but d'identifier la problématique sujet de ce travail de recherche et de situer l'IE objet d'observation dans un contexte social et éducatif, je me propose d'écrire une description de celui-ci en commençant par l'institution éducative Javiera Londoño, pour continuer avec les apprenants du cours observé. En plus, je décrirai la problématique de santé nationale vécue pendant le déroulement du projet et qui a influencé la mise en place de celui-ci. Pour tout faire, je m'appuie sur des documents officiels, notamment le PEI de l'institution et des circulaires du gouvernement national, en plus des entrées du journal de bord et des conversations informelles auprès du professeur titulaire du cours.

L'IE Javiera Londoño a été fondée en 1949 par Mme. Teresita Santamaría de González. Au début, l'institution c'était une filière du Colegio Mayor, ayant 30 apprenantes. C'est en 1998 où le gouvernement a fourni des bâtiments scolaires adéquats aux IE. En 2002, l'école a reçu son nom officiel et il a été décrété que les IE Antonia Santos, Luis Alfonso Agudelo, et Madre María Mazzarello feraient partie de cette nouvelle institution. Elle a été destinée qu'aux filles depuis sa création et jusqu'à 2014, quand le gouvernement a ordonné d'accepter des garçons qui provenaient de la section d'école basique annexe à l'institution pour leur assurer la suite de leurs études.

Les apprenants qui font leurs études secondaires, environ 1700, appartiennent aux différentes communes de la ville de Medellín. D'après le PEI (2017, p. 8), environ 8%

vivent dans des secteurs voisins de l'IE ; d'autres vivent dans les municipalités de la zone métropolitaine et certains dans les zones rurales de Medellín : Sainte-Hélène et San Cristóbal. Les apprenants appartiennent à toutes les couches sociales, les couches 2 et 3 étant prédominantes, mais il y a aussi des élèves de la couche 1 (PEI, 2017, p. 8).

Par rapport à la philosophie de l'institution, l'IE a pour mission la formation intégrale des bacheliers en l'être, le savoir, et le faire en une perspective d'une éducation équitable et de qualité, en valeurs et principes, tout en générant des ambiances adéquates d'apprentissage supportées sur la coexistence démocratique, en respectant et en promouvant la diversité, l'amélioration des processus, et la pertinence et compromis du personnel. En plus, elle se vise dans l'année 2020 comme une organisation leader dans la formation intégrale des bacheliers universitaires et des techniciens, garante du respect de la diversité humaine, de la connaissance scientifique, communicative bilingue et technologique (utilisation des tic), qui aidera ses apprenants à construire leur projet de vie qui leur permettra de bien se développer au niveau personnel, professionnel, et citoyen (PEI, 2017, p. 13).

L'IE promeut des relations enseignant-apprenant dialectiques, une méthodologie participative et collaborative, une évaluation qualitative, quantitative, et formatrice, des contenus académiques variés, et une conception de développement progressif et séquentiel. Entre les principes les plus remarquables de l'institution, on trouve la liberté, la solidarité, la créativité, la qualité, la discipline, l'encadrement, la flexibilité, la recherche et le respect de la différence (PEI, 2017, p.).

Par rapport à l'enseignement des langues étrangères, le Projet Éducatif Institutionnel (PEI) souligne l'utilisation des Droits Basiques d'Apprentissage (DBA)

proposés par le ministère d'éducation pour l'enseignement de l'anglais, qui spécifient les objectifs d'apprentissage académiques de chaque niveau scolaire et comment les atteindre, et la méthode "Way to go!" pour l'enseignement de l'anglais. Pourtant, l'institution n'a pas une approche spécifique établie pour l'enseignement du FLE, c'est donc la décision de l'enseignant comment faire le cours.

Contrairement à l'anglais, l'institution ne compte pas avec de programme structuré de FLE, même si elle offre une modalité académique en humanités où les apprenants prennent leurs cours. Le professeur des cours de FLE est le même chargé des cours d'anglais. Il n'a pas de formation pédagogique ou linguistique formelle en FLE, donc il utilise dans les cours un ensemble de photocopies qu'il a lui-même rassemblé d'après des sources différentes avec les contenus qu'il considère importants. Depuis la deuxième partie de l'année 2018, la stagiaire de l'université d'Antioquia, dorénavant appelée Vilma, a commencé à implémenter un programme pour l'enseignement du FLE basé sur des tâches qu'elle-même a créées pour son travail de recherche. Néanmoins, ce programme n'est pas l'officiel de l'institution et ne comporte pour l'instant que les contenus pour la dixième et le début de l'onzième année.

Au sujet de la classe, il s'agit du groupe 11-1, qui suit des études dans la modalité académique en humanités. Le cours de FLE a lieu deux fois par semaine. La classe compte avec 22 nouveaux apprenants dans l'institution, à l'exception de quatre apprenants, et c'est la deuxième classe mixte de cette modalité.

En ce qui concerne la situation de santé nationale, et suivant les normatives du gouvernement national, l'institution a adopté la stratégie *Por tu vida y por la nuestra, quédate y aprende en casa*, qui cherche à accompagner les familles dans le processus

éducatif des enfants pendant le confinement décrété par le gouvernement pour prévenir l'expansion de la COVID-19. Entre les mesures prises par le gouvernement dans ce confinement, on trouve la suspension des activités académiques présentiels dans toutes les institutions éducatives à partir du 16 mars 2020, l'avance des vacances scolaires du mars 30 au 19 avril, et la décision de mettre en place des mesures telles que le *trabajo en casa* (Secretaría de Educación de Medellín, 2020, p. 1). Cette stratégie pour les enseignants a signifié qu'ils doivent concevoir un plan d'accompagnement pédagogique et didactique pour les apprenants, structuré suivant la stratégie d'apprentissage à la maison à travers des matériaux physiques ou numériques gérés à travers le courriel électronique, le site web institutionnel, ou d'autres outils qui servent à diffuser les actions conçues (Secretaría de Educación de Medellín, 2020, p. 4). À cet égard, l'IE a décidé d'adopter une approche basée sur trois types de stratégies créées par les enseignants : stratégies virtuelles, interactions synchroniques, en temps réel à travers des applications telles que Zoom et Skype choisies par chaque enseignant ; stratégies digitales, interactions asynchroniques à travers le courriel électronique, Facebook, ou autres applications élues par les enseignants ; et stratégies analogiques, des guides pour les apprenants qui n'ont pas d'accès aux ressources technologiques (IE Javiera Londoño, Gestión Directiva, 2020, p. 2).

Par rapport à l'évaluation dans l'institution, les apprenants étaient évalués avant le confinement à travers un système d'évaluation continue, formative et sommative, mis en place à travers des processus d'auto évaluation, hétéro évaluation, et co-évaluation (PEI, 2017). Il est important de noter ici qu'aucune modification spécifique au système d'évaluation n'a été ordonnée par le gouvernement pendant le confinement jusqu'à la date. La directive à ce sujet est de passer à une évaluation intégrale, centrée sur le développement

de compétences, et de laisser aux enseignants l'autonomie de choisir les processus qu'ils considèrent plus efficaces pour évaluer les apprenants (Secretaría de Educación de Medellín, 2020 p. 3). Dans le cas du groupe 11-1, l'enseignant coopérateur m'a indiqué d'avoir minimum 4 notes avant la fin de la première période académique de l'année 2020, c'est-à-dire la fin de mai, car l'IE le lui demande.

En conclusion, l'institution éducative Javiera Londoño offre une modalité éducative spécialisée en humanités dans laquelle les apprenants apprennent l'anglais et le FLE. Il existe un curriculum structuré d'anglais basé sur les DBA du gouvernement mais le curriculum du FLE est inexistant. Pour cette raison, une stagiaire de l'Université d'Antioquia a commencé à créer un curriculum sur la matière pour son projet de recherche. En plus, le processus académique a dû être modifié vers l'apprentissage à la maison à cause de la pandémie de la COVID-19, et le processus évaluatif a été laissé au critère de l'enseignant.

Vu la présentation du contexte de l'institution éducative et des changements éducatifs, appréciations du professeur coopérateur, et les normes gouvernementales, il est pertinent de passer à la description de la problématique identifiée auprès des observations de la salle de classe et qui est liée au système d'évaluation de l'institution.

Problématique

Pendant toute ma vie académique, y inclus l'école et le lycée, j'ai remarqué l'effet plutôt négatif que l'évaluation avait chez mes camarades de classe. Tandis que je percevais un examen partiel et les notes sommatives comme un aspect de plus dans mes cours, je voyais comment mes amis éprouvaient du stress et de l'anxiété à ce sujet et comment cela affectait leur performance. C'est à cause de cela que mon intérêt pour l'évaluation est né est

surtout pour une évaluation différente, qui ne génère pas ces sentiments négatifs chez les étudiants.

Pendant mes études à l'université, j'ai appris de l'existence de l'évaluation formative, par contraste avec l'évaluation sommative, et je m'y suis beaucoup intéressé. J'ai décidé de réaliser mon projet de recherche pendant mon stage pédagogique à propos de ce type d'évaluation et c'est pourquoi je me suis centré dans mes observations de l'institution Javiera Londoño sur la manière dont les apprenants se sentaient par rapport à l'évaluation et sur la manière dont ils sont évalués. D'après mes observations, les apprenants se montrent toujours très préoccupés pour les notes et pour réussir les cours au moins avec la note minimale (3,5) (Journal de bord, Entrée No. 6) ce qui peut influencer leur performance dans la classe et dans les différentes activités du cours. La professeure du cours fait usage de l'évaluation sommative à travers d'examens et elle utilise un système de points que les apprenants peuvent échanger pour améliorer leurs notes (Journal de bord, Entrée No. 1) . En plus, j'ai observé que le stress que j'ai mentionné précédemment pousse les apprenants à des comportements non-éthiques et à tricher pour avoir une bonne note (Journal de bord, Entrée No. 8). Finalement, dans mes observations j'ai constaté que les apprenants ne donnent pas d'importance à l'auto-évaluation faite par le professeur titulaire du groupe et la perçoivent comme une note obtenue sans beaucoup d'effort qui pourrait les aider à réussir le cours (Journal de bord, Entrée No. 13).

Une étude menée par l'Organisation de Coopération et de Développement Économique a analysé l'utilisation de l'évaluation formative par huit systèmes éducatifs (l'Angleterre, l'Australie, le Canada, le Danemark, l'Écosse, la Finlande, l'Italie, et la Nouvelle-Zélande). Cette étude a trouvé que l'évaluation formative est un outil qui aide à

améliorer les performances des apprenants, l'équité dans leurs résultats, et leur capacité à apprendre (Allal et Mottier Lopez, 2006). Dans cette même étude, les apprenants qui étaient en difficultés dans des écoles qui font usage de stratégies d'évaluation formative ont montré une progression importante et leur assiduité et la qualité de leurs travaux ont été en hausse. Finalement, l'évaluation formative a aussi démontré être un outil qui « développe les compétences du *savoir-apprendre* des élèves en mettant l'accent sur le processus de l'enseignement et de l'apprentissage et en y associant activement les élèves » (Allal et Mottier Lopez, 2006, p. 2).

Pour mener au bout ce projet de recherche, j'ai décidé de réaliser un portfolio langagier avec les apprenants. La raison pour laquelle j'ai choisi cet outil c'est son caractère systématique (Kohonen, 2001 dans Laplante et Christiansen, 2004, p. 443), et le fait qu'il est « une collection réfléchie » (Schulz et Pepler, 2000 dans Laplante et Christiansen, 2004, p. 443) dans laquelle un individu garde un registre de ses progrès et accomplissements dans un domaine déterminé (Laplante et Christiansen, 2001. p. 443). Dans cet ordre d'idées, le portfolio est l'outil idéal pour ce projet de recherche étant donné qu'un objectif de l'évaluation formative est que l'apprenant puisse voir ses progrès et y réfléchir pour s'améliorer constamment.

Pour mettre en œuvre l'évaluation formative dans ce contexte, j'ai décidé d'utiliser le *criteria and goal setting* (Garrison et Ehringhaus, 2011, p. 2) comme stratégie d'évaluation formative dans le but d'inclure les apprenants en tant qu'agents actifs dans le processus d'évaluation. Cette stratégie a été mise en place plusieurs fois pendant la durée du cours à travers les activités à soumettre dans le portfolio. En outre, il est important de noter que nous avons suivi une méthodologie d'apprentissage par tâches afin de donner une

continuité au processus des apprenants car la professeure stagiaire avait travaillé avec cette méthodologie. Étant donné que les normes gouvernementales donnent la liberté aux enseignants de choisir la meilleure méthode pour évaluer les processus des apprenants (Secretaría de Educación de Medellín, 2020, p. 3), et que l'enseignant coopérateur m'a demandé d'avoir une quantité de notes sommatives dans une date spécifique par demande de l'IE, j'ai pris des notes sommatives au même temps que la stratégie d'évaluation formative est mise en place; de cette façon, je pourrais voir la différence aux yeux des apprenants entre les deux types d'évaluation pour en tirer une conclusion qui réponde à ma question de recherche : comment le développement de la stratégie de *criteria and goal setting* influence les perceptions des apprenants sur l'évaluation ?

Après avoir décrit la problématique observée dans le contexte de l'institution, il est moment de passer aux objectifs que je vise d'atteindre avec ce projet pendant et à la fin de sa mise en place.

Objectif général

Déterminer l'influence de la stratégie de *criteria and goal setting* sur les perceptions des apprenants sur l'évaluation.

Objectifs spécifiques

1. Travailler de manière collaborative dans l'établissement des critères d'évaluation du portfolio.
2. Réfléchir sur son processus d'apprentissage tout au long du cours à partir de questionnaires et textes écrits.

Cadre théorique

Dans le but de fonder théoriquement ce projet de recherche, je me propose de définir des concepts clés du projet et d'établir les relations existantes entre eux pour aider à comprendre la manière dont j'ai conçu le projet. Les concepts que j'ai choisis sont l'évaluation formative et l'évaluation sommative, la stratégie *criteria and goal setting*, le portfolio langagier, et la tâche.

Le concept clé de ce projet est bien sûr l'évaluation formative et, dans cet ordre d'idées, je vais commencer par définir l'évaluation sommative avant de la comparer avec l'évaluation formative. Pour Boissard (2016), l'évaluation sommative est « une évaluation finale, elle apprécie et évalue l'ensemble de changements survenus dans l'action de formation (p. 125). Dans ce même article, Boissard décrit l'évaluation sommative comme s'intéressant aux résultats de l'apprentissage (p. 126) et non au processus suivi par les apprenants pour arriver à ces résultats. C'est dans cet aspect que on a trouvé la différence la plus remarquable avec l'évaluation formative, et une des raisons pour laquelle j'ai décidé de réaliser ce projet. Elle fait partie du processus d'enseignement-apprentissage et elle donne à l'enseignant les informations nécessaires pour ajuster ses pratiques de classe en temps réel (Garrison et Ehringhaus, 2011, p. 1), et non à la fin du même processus.

Passons maintenant à définir plus clairement le concept d'évaluation formative. Pour Scallon (1988, cité par Howe, 2010) :

« L'évaluation formative est un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu), des améliorations ou des correctifs appropriés. » (p. 2)

D'après cette définition, l'évaluation formative aide l'individu pas seulement à faire des progressions tout au long de son processus d'apprentissage, mais aussi à réfléchir sur celles-ci et à penser à comment s'améliorer d'une manière autonome.

Parmi la grande variété des stratégies d'évaluation formative, il a été nécessaire d'en choisir une pour la mettre en place. La stratégie de *criteria and goal setting* consiste à établir avec les apprenants les objectifs et les critères à être évalués lors des cours (Garrison et Ehringhaus, 2011, p. 2). Cette connaissance des objectifs est en relation avec la valeur réflexive de l'évaluation formative en tant qu'elle donne à l'apprenant l'information dont il a besoin (objectifs et critères) pour avoir du succès dans les activités des cours et pour penser aux possibles améliorations.

Après avoir défini la stratégie choisie, il est pertinent de définir l'outil avec lequel j'ai décidé de la mettre en œuvre : le portfolio langagier. D'après Laplante et Christiansen (2001), un portfolio langagier est un instrument où un apprenant peut garder un registre de ses travaux tout au long d'une période de temps (p. 496). Ce premier aspect du portfolio est en relation directe avec le focus de l'évaluation formative sur le processus d'apprentissage des apprenants, et non sur le résultat. À l'aide du portfolio, les apprenants pourront voir tous leurs travaux et y faire des réflexions (Laplante et Christiansen, 2001, p. 496) en même temps qu'ils participent dans l'établissement des critères et objectifs, suivant la stratégie avant mentionnée. Visant à adapter le projet à la situation de travail à la maison, il est important de définir un e-portfolio. Pour Lorenzo et Ittelson (2005), un e-portfolio est une collection digitalisée d'artefacts qui inclut des démonstrations, ressources et accomplissements qui représente un individu, un groupe, une communauté, une

organisation, ou une institution ; en plus, cette collection peut être composée de textes, d'images, et d'éléments multimédias archivés sur internet ou des CD-ROM or DVD (p. 2).

Finalement, c'est à travers l'approche par tâches que la stratégie *criteria and goal setting* et le portfolio langagier vont s'intégrer, donc il est nécessaire de définir ce qui est une tâche. Pour Coste (2009), la notion de tâche « renvoie à une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, et des résultats constatables » (p. 15). En plus, la tâche considère l'apprenant comme un acteur social qui agit dans différents domaines (Coste, 2009, p. 15), et qui prend des décisions. À cet égard, la tâche est en consonance avec l'objectif de la stratégie *criteria and goal setting* dans la mesure où elle donne à l'apprenant un rôle social et actif dans la prise des décisions pendant son propre processus d'apprentissage. Finalement, la tâche se consacre en même temps aux résultats observables des travaux des apprenants, et au processus par lequel ils sont passés pour arriver à ces résultats. De cette façon, la tâche a une relation étroite avec l'évaluation formative (focus sur le processus) et aussi avec l'évaluation sommative (focus sur le résultat), qui doivent être présentes dans l'école par des demandes institutionnelles.

En somme, les concepts clés de ce travail sont l'évaluation formative et sommative, qui se différencient entre elles par leur focus : le processus et le résultat, respectivement ; la stratégie *criteria and goal setting*, qui donne à l'apprenant l'opportunité de participer à l'élaboration des objectifs et critères qui lui seront évalués pendant le cours ; le portfolio langagier, qui est l'outil choisi grâce à son caractère de registre ; et l'approche par les tâches, en tant que méthodologie à suivre pendant le développement du cours. Ces concepts se relient dans la mesure où l'évaluation formative cherche à aider l'apprenant à réfléchir sur son processus d'apprentissage tout au long du cours (ce qui est facilité par le portfolio

langagier), et à obtenir les outils et connaissances nécessaires pour réfléchir sur son progrès (ce qui est atteint grâce à la mise en place de la stratégie).

Après avoir établi les bases théoriques du projet, je me propose de présenter en détail la série d'interventions à réaliser ainsi que les dates établies pour les faire dans le suivant plan d'action.

Plan d'action

En prenant compte des aspects principaux de la problématique en ce qui concerne l'utilisation d'une stratégie d'évaluation formative dans le contexte, j'ai planifié certaines actions à suivre. Ces actions, qui ont été développées simultanément tout au long du semestre 2020-1, se divisent en trois catégories principales : les activités d'intervention, les outils de collecte de données, et les actions continues ; ces actions seront présentées ci-dessous. Tenant compte de la problématique nationale de santé, le numéro d'interventions a été réduit à cause du peu de temps disponible pour mener à bout le projet, ainsi que les obstacles que l'éducation virtuelle peut poser (manque de ressources technologiques nécessaires chez les apprenants, difficultés dans les interactions entre les apprenants, difficultés pour réaliser des activités de jeu de rôles et du genre). En plus, quatre semaines ont été dédiées à l'adaptation du projet à la modalité de travail à la maison en attendant les communications officielles des écoles pour prendre des décisions au sujet de la continuation du stage. Les interventions ont été réalisées à travers l'outil Google Forms et Google Drive, et les cours (contenus et activités) ont été développés à travers des guides de travail envoyés aux apprenants par courriel électronique, et l'outil Microsoft Word. La communication avec les apprenants a eu lieu à travers des groupes sur WhatsApp.

Tout d'abord, 5 activités d'intervention ont été planifiées pour la mise en place de la stratégie d'évaluation formative. Les objectifs et la description de chaque intervention sont présentés dans le Tableau 1. Un tel nombre d'activités a été planifié étant donné que pour chaque remise du portfolio, il fallait établir en avance les critères d'évaluation avec les apprenants. Ensuite, les instruments pour la collecte des données ont été : les remises du portfolio des apprenants avec l'évaluation faite suivant les critères établis en groupes ; et deux questionnaires réalisés après chaque remise du portfolio. Finalement, les actions continues, telles que la lecture des référents théoriques, l'analyse des données et la rédaction du rapport de recherche, ont été développées tout au long du semestre.

Activité	Objectif	Description
Activité types d'évaluation	Présenter aux apprenants les deux types d'évaluation (formative et sommative).	<p>Les apprenants travaillent individuellement pour regarder une courte vidéo. Puis, ils répondent à des questions de compréhension dans une photocopie dans un temps fixe. Après le temps dédié aux questions, l'enseignant récupère les copies et donne aux apprenants une note selon leurs réponses correctes mais ne donne pas de justification. Ceci est fait à la fin d'une séance de classe pour que l'enseignant ait le temps de noter les photocopies.</p> <p>Après avoir donné les notes aux apprenants, l'enseignant fait un exercice de compréhension avec un orientation plus formative avec les apprenants. Puis, l'enseignant fait une réflexion avec eux au sujet des manières d'évaluer et leur explique brièvement la différence entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative.</p> <p>Exemples des questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que j'ai compris le contenu global de la vidéo ? - Est-ce que j'ai identifié des mots que je connais ? - Est-ce que je peux répondre à des questions sur la vidéo, même si je n'ai pas tout compris ? - Est-ce que j'ai appris quelque chose de nouveau grâce à la vidéo ? - Quelle est la différence entre la note et un numéro ? Quelle est votre réflexion à ce sujet ?
Questionnaire sur les ressources technologiques à disposition des apprenants	Déterminer les ressources technologiques à disposition des apprenants pour travailler à la maison.	Questionnaire envoyé aux apprenants par courriel électronique et réalisé dans l'application Google Forms. Les questions de ce questionnaire cherchent à déterminer si les apprenants ont accès à un ordinateur avec internet, à une caméra ou microphone, et s'ils connaissent des outils pour des vidéo conférences tels que Zoom et Skype.
Établissement des critères d'évaluation du portfolio No. 1 "Aller au supermarché"	Établir les critères d'évaluation pour le portfolio suivant les étapes de la tâche <i>Aller au supermarché</i> , et faire participer activement les apprenants dans ce processus.	<p>Réunion avec toute la classe pour parler des critères qui seront pris en compte pour l'évaluation du portfolio. Cette activité est guidée par l'enseignant et il doit aussi aider les apprenants à réfléchir sur les critères choisis pour qu'ils soient cohérents et fiables. Ceci à travers des questions sur la difficulté, utilité, et cohérence des critères proposés pour atteindre l'objectif de la tâche <i>Aller au supermarché</i>, qui consiste à créer un jeu de rôles avec toute la classe où les apprenants achètent et vendent des aliments dans un supermarché.</p> <p>Exemples des questions guides :</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Quel est l'objectif de cette tâche ? - De quoi avons-nous besoin pour la réaliser ? - Est-ce que ce critère est cohérent avec l'objectif ? - Est-ce que ce critère a une difficulté appropriée pour notre niveau ? <p>Cette intervention a dû être refaite pour l'adapter au <i>trabajo en casa</i> : le produit final a été modifié, il ne s'agissait plus d'un jeu de rôle mais d'un dialogue ; et les critères ont été adaptés à cette activité.</p>
Remise du portfolio No. 1	Recevoir de la réalimentation de la part des apprenants au sujet de leurs perceptions du portfolio.	<p>Les apprenants téléchargent un document Word sur leur portfolio sur Google Drive avec le dialogue du jeu de rôles <i>Aller au supermarché</i>, ainsi qu'avec les activités qu'ils ont réalisées (les activités envoyées par l'enseignant) avant d'arriver à ce jeu de rôles. Ce portfolio est réalisé par équipes et chaque équipe doit créer et maintenir pendant tout le semestre un dossier virtuel sur Google Drive où ils ajouteront leurs travaux et qui sera partagé avec l'enseignant. En plus, ils font une réflexion au sujet de leur opinion du portfolio sous la forme d'un questionnaire fermé.</p> <p>Exemples des questions du questionnaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Considérez-vous que le portfolio soit utile pour le cours ? <ul style="list-style-type: none"> - Il est très utile - Il est utile - Il n'est ni utile ni inutile - Pas très utile - Inutile - Est-ce que le portfolio vous aide à réfléchir sur votre progrès dans la langue ? <ul style="list-style-type: none"> - Il m'aide beaucoup - Il m'aide un peu - Je ne fais pas attention à cela - Il ne m'aide pas du tout
Établissement des critères d'évaluation du portfolio No. 2 " <i>Ma recette traditionnelle</i> "	Établir les critères d'évaluation pour le portfolio suivant les étapes de la tâche <i>Ma recette traditionnelle</i> , et faire participer activement les	Chaque groupe participe dans une discussion sur le groupe WhatsApp pour établir les critères qui seront pris en compte pour évaluer le portfolio. Cette activité est guidée par l'enseignant et il doit aussi aider les apprenants à réfléchir sur les critères choisis pour qu'ils soient cohérents avec la tâche et fiables. Ceci à travers des questions sur la difficulté, utilité, et cohérence des critères proposés pour atteindre l'objectif de la tâche <i>Ma recette traditionnelle</i> , qui consiste à créer une recette traditionnelle en français et à la présenter à la classe.

	apprenants dans ce processus.	Exemples des questions guides : <ul style="list-style-type: none"> - Quel est l'objectif de cette tâche ? - De quoi avons-nous besoin pour la réaliser ? - Est-ce que ce critère est cohérent avec l'objectif ? - Est-ce que ce critère a une difficulté appropriée pour notre niveau ?
Remise du portfolio No. 2 <i>"Ma recette traditionnelle"</i>	Recevoir de la réalimentation de la part des apprenants au sujet de leurs perceptions de leurs progrès grâce au portfolio.	Les apprenants téléchargent un document Word sur leur portfolio sur Google Drive avec la description de leur recette traditionnelle, ainsi qu'avec les activités qu'ils ont réalisées pendant la semaine avant d'arriver à ce jeu de rôles.
Questionnaire 2	Identifier l'influence de la stratégie mise en place sur les perceptions des apprenants sur l'évaluation	Les apprenants de l'échantillonnage répondent à un questionnaire de manière groupale par rapport à leurs perceptions de l'évaluation après avoir participé à ce projet Exemples des questions : <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué aprendiste sobre la evaluación luego de hacer la auto evaluación de las actividades siguiendo los criterios establecidos en grupos? - ¿En qué te basaste a la hora de establecer los criterios en grupos? - Después de haber evaluado el portafolio con los criterios establecidos juntos, ¿piensas que tu percepción de lo que es la evaluación ha cambiado? Si sí, ¿Cómo?

Tableau 1. Activités d'intervention

Déroulement des actions

Le plan d'action décrit dans la section précédente a dû être adapté aux conditions de confinement comme nous avons déjà décrit. Les actions ont commencé dans la date établie et se sont bien déroulées suivant le calendrier. L'activité de sensibilisation aux types d'évaluation a été développée de manière présentielle une semaine avant le début du confinement, ce qui a été très positif car il s'agissait d'un exercice essentiel qui aurait été très difficile à faire de manière virtuelle. Après la semaine d'adaptation du projet, nous avons commencé à envoyer aux apprenants les activités par courriel électronique sur le format Word et ils ont créé leurs portfolios sur Google Drive. Les entrées du portfolio consistaient aux activités d'une semaine (exercice d'acquisition de vocabulaire et de points linguistiques, ainsi que de sa pratique) et le produit final (un dialogue au marché et la description d'une recette traditionnelle).

Pour la première entrée, les apprenants ont bien téléchargé leur travail et ont participé à l'établissement de critères d'une manière plutôt active. Pourtant, pour les entrées suivantes, les apprenants ont pris plus de temps pour le faire et ne l'ont pas fait dans certains cas, ce qui sera expliqué plus en profondeur dans les résultats et interprétations. Après la première entrée du portfolio, les apprenants ont répondu au premier questionnaire et à la fin de la deuxième entrée, ils ont répondu au deuxième. À continuation, nous allons présenter les étapes d'analyse des données et ses justifications théoriques, ainsi que la description des outils employés pour la collecte des données.

Analyse de données

Après avoir décrit la manière dont les actions se sont déroulées, nous allons rendre compte du processus d'analyse de données mené dans ce projet.

Nous avons fait une analyse qualitative suivant un modèle interactif (Miles, M. et Huberman, M., 2003, p. 31) où l'analyse a été faite de manière continue et itérative tout au long de la récolte de données en suivant des processus de condensation et présentation des données, élaboration des conclusions et interprétations, et vérification. Cette analyse a été déductive-inductive (p. 13-20) parce que nous avons établi une liste de catégories préliminaire à partir du cadre conceptuel et puis nous avons défini d'autres catégories à partir des données récoltées. En outre, nous avons codé, traité, et présenté les données (p. 109-332), et nous les avons mises en relation à l'aide d'une matrice pour les interpréter afin de pouvoir rendre compte des résultats de la recherche (p. 428-432).

Par rapport aux outils construits pour la récolte de données, nous avons créé deux questionnaires sur Google Drive qui cherchaient à obtenir les perceptions des apprenants sur l'utilisation du portfolio le premier, et sur l'évaluation le deuxième. Le premier questionnaire a été répondu par les apprenants (12 sur 22) après avoir rendu la première activité du portfolio et comptait avec 8 questions à choix multiple. Le deuxième questionnaire a été envoyé seulement aux groupes choisis pour l'échantillonnage (5 apprenantes en total), et n'a été répondu que par 3 apprenantes (deux apprenantes du groupe 1 et une apprenante du groupe 2) ; ce questionnaire comptait avec 6 questions ouvertes et deux questions à choix multiple avec l'objectif de donner aux apprenants l'espace de réfléchir sur tout le processus de mise en place de la stratégie. À part ces questionnaires, nous avons utilisé les données des journaux de recherche, ainsi que des deux observations faites pendant les séances présentiels à l'IE, les notes de terrain comprenant des conversations informelles avec le professeur coopérateur et les apprenants, et l'analyse faite des entrées du portfolio des apprenants.

Finalement, tenant compte de la difficulté qui entrainerait l'analyse des portfolios et des réponses au questionnaire de tous les apprenants de la classe (22), nous avons choisi un échantillonnage par convenance (Kuzel, 1992 ; Patton, 1990 dans Miles, M. et Huberman, M., 2003, p. 60) car il nous a aidé à épargner du temps dans la recherche. L'échantillonnage a compté avec deux groupes composés l'un de 4 apprenantes et l'autre d'une apprenante qui a décidé de travailler seule. Ces apprenantes ont été choisies car elles ont participé activement et au moment précis dans l'établissement de critères et postérieure évaluation de la première activité, ce qui n'as pas été le cas avec le reste d'apprenants qui ont pris plus d'une semaine pour le faire.

Par la suite, nous présenterons les résultats de la recherche tirés de l'interprétation faite après avoir analysé les données de la manière ci-dessus décrite.

Résultats et interprétations

L'analyse précédemment décrite a permis la triangulation des données laquelle nous mène à fournir des réponses à notre question de recherche initiale concernant l'influence d'une stratégie d'évaluation formative sur les perceptions des apprenants sur l'évaluation. De plus, ces résultats ont été aussi classifiés visant à montrer l'accomplissement des objectifs spécifiques de travailler de manière collaborative pour établir des critères d'évaluation avec les apprenants, et de leur donner l'opportunité de réfléchir sur leur processus d'apprentissage du FLE. Pour ce faire, nous nous disposons à présenter et décrire trois grandes catégories qui ont surgi pendant l'analyse des données qui correspondent à la mise en place de la stratégie d'évaluation formative choisie, au rôle de l'enseignant dans les différents aspects du déroulement du projet, et aux perceptions des apprenants sur l'évaluation ; pour finir avec une conclusion tirée de ces résultats.

1. Développement de la stratégie d'établissement de critères avec les apprenants

La mise en place de cette stratégie de manière non-présentielle à travers de groupes de WhatsApp a enchaîné des sentiments nuancés chez les apprenants par rapport à ladite stratégie, ainsi que des comportements de leur part qui ont d'une certaine manière entravée sa correcte mise en place.

1.1. Sentiments des apprenants par rapport à la stratégie

La majorité des apprenants de la classe se sont montrés engagés dans la phase de sensibilisation à la stratégie d'établissement de critères pendant l'activité de différenciation des types d'évaluation, où ils se sont réunis dans de petits groupes pour proposer et discuter les critères d'évaluation d'un exercice court d'écriture (Journal de bord cours présentiels, 2020).

La seule apprenante du groupe 2 de l'échantillonnage semblait être stressée au moment de faire l'exercice d'établissement de critères de manière virtuelle dans les groupes de WhatsApp à cause des difficultés qu'elle avait pour identifier de nouveaux critères pour l'activité en plus de ceux qu'elle avait déjà proposés : la cohérence et l'orthographe. Il a fallu que l'enseignant la guide vers le critère de vocabulaire avec des questions telles que « Quel aspect crois-tu que, s'il apparaît dans le dialogue, signifie que tu utilises ce que tu as appris dans les activités précédentes ? ». Or, il a été difficile d'établir si elle éprouvait du stress ou elle était pressée pour finir l'exercice (Note de terrain 10, 2020).

Les apprenantes du groupe 1 ont dit avoir éprouvé des sentiments positifs vers la stratégie comme de la confiance et du calme, et elles ont dit avoir développé de l'honnêteté envers eux-mêmes et envers l'enseignant. Pourtant, l'apprenante du

groupe 2 a été très réservée par rapport à ses sentiments au sujet de la stratégie ; il est possible que ceci soit une preuve de manque d'intérêt (Questionnaire 2, 2020).

1.2. Comportements des apprenants par rapport à la stratégie

Nous avons trouvé un manque d'engagement au travail virtuel de la part des apprenants lors des discussions sur l'établissement des critères des activités dans les groupes WhatsApp assignés pour le travail sur le portfolio. Le premier jour où l'enseignant leur a écrit pour commencer la discussion, certains apprenants des groupes ont proposé des critères et l'enseignant leur a fait des commentaires et leur a posés des questions guides ; pourtant, les discussions se sont arrêtées dans ce moment et ont été très inconsistantes dès lors malgré la communication constante de la part de l'enseignant (Notes de terrain, 2020). Il est difficile de déterminer la raison de ce manque d'engagement dans la participation dans les groupes mais il est possible que ce soit causé par la surcharge d'activités académiques provenant des activités d'autres matières, du manque de responsabilité par rapport au cours de FLE, ou du manque de motivation ou d'intérêt envers l'activité ; de toute façon, il est fort probable que la situation de confinement a eu une influence directe sur ce manque d'engagement.

Dans une deuxième instance, le second exercice d'établissement fait pour évaluer la deuxième activité du portfolio ne s'est pas passée aussi bien que la première. Les apprenants de tous les groupes, y inclus les groupes de l'échantillonnage, n'ont pas répondu immédiatement à l'enseignant quand il leur a demandé de proposer des critères. Pour presque tous les groupes, cette situation est restée égale malgré les insistances de l'enseignant dans les groupes et ses constants rappels (Notes de terrain, 2020). Dans le groupe 1, la discussion a recommencé quand une apprenante

a appelé ses camarades de groupe et leur a demandé de finir avec l'établissement des critères pour l'activité. La discussion s'est bien passée dans ce moment avec un guidage de la part de l'enseignant similaire au premier exercice, et les critères ont bien été établis. Pourtant, dans le groupe 2, l'apprenante n'a pas été disponible pour discuter quand l'enseignant lui a écrit et elle ne lui a pas parlé postérieurement ; à cause de cela, les critères n'ont pas été établis (Note de terrain 12, 2020). Il existe, à nouveau, différentes explications pour lesquelles les apprenants se sont comportés de cette manière ; nous pourrions ajouter le fait qu'il s'agit de la deuxième fois qu'ils allaient faire l'exercice et ils n'y trouvaient pas de nouveauté.

2. Rôle de l'enseignant

Pendant le déroulement du projet, l'enseignant a eu plusieurs rôles à jouer dans différents moments, dès l'adaptation du projet à la modalité de travail à la maison jusqu'à la mise en place de la stratégie d'évaluation.

2.1. Flexibilisations des activités

L'enseignant a dû adapter les activités à mettre en place à la modalité éducative du travail à la maison à cause de l'émergence nationale de la COVID-19. Suivant ces directrices et celles de l'institution qui affectaient un jour par semaine au cours de FLE (Journal de recherche 1, 2020), nous avons divisé les tâches planifiées pour le cours dans des guides de travail à envoyer aux apprenants chaque semaine. Ceci a signifié une modification dans la distribution des contenus des tâches, ainsi que des adaptations des matériaux pour faire usage des ressources technologiques telles que YouTube, l'internet, et Microsoft Word (Journal de recherche 3, 2020). Ceci est en cohérence avec l'importance de l'enseignant dans sa fonction de flexibilisation des

activités et matériaux, donnée par le ministère national d'éducation dans ses communications officielles. (Journal de recherche 1).

2.2. Flexibilisation dans la communication

Les apprenants ont dû être rappelés constamment les activités qu'ils avaient à rendre et les dates pour le faire, ainsi que, dans le cas spécifique de ce projet, les discussions à avoir pour établir les critères d'évaluation des activités. Ceci a été démontré par les notes de terrain prises (Note de terrain 10, 2020) et les descriptions du journal de recherche (Journal de recherche 4, 2020, p. 1).

2.3. Guidage dans la mise en place de la stratégie

En termes du rôle de l'enseignant dans la mise en place de la stratégie d'évaluation formative, il a dû participer activement dans les discussions pour établir les critères d'évaluation car les apprenants ont eu des difficultés pour proposer des critères après avoir épuisé les options les plus courantes : grammaire et orthographe, et n'arrivaient pas à identifier d'autres aspects importants à tenir en compte dans cet exercice tels que le vocabulaire (Journal de recherche 4, 2020). En plus, l'enseignant a aussi contribué à ces discussions avec ses connaissances métalinguistiques pour aider les apprenants à bien identifier les critères et à différencier, par exemple, la grammaire de la syntaxe (Note de terrain 10, 2020).

3. Perceptions des apprenants sur l'évaluation

Pendant la mise en place de la stratégie d'établissement de critères avec les apprenants, nous avons identifié plusieurs perceptions des apprenants par rapport à l'évaluation en général, à l'évaluation sommative, et à la stratégie d'évaluation formative.

3.1. Perceptions sur l'évaluation en général

La majorité des apprenants du groupe donnent une grande importance au fait que

c'est l'évaluation sommative qui leur permet de réussir l'année scolaire, comme exprimé par une apprenante dans une séance présentielle : « c'est bien de savoir qu'on a appris, mais ça ne nous aide pas à passer l'année » (Journal de bord cours présentiels, entrée 2, 2020, p. 5).

Il est important de noter que, dans la séance précédemment mentionnée, plusieurs apprenants du groupe ont admis que l'évaluation formative les aide à mieux apprendre et à s'améliorer dans leurs processus. (Journal de bord cours présentiels, entrée 2, 2020, p. 6).

Nous avons aussi trouvé que les apprenantes considèrent que l'évaluation formative était meilleure que l'évaluation traditionnelle car elle leur permettait de participer dans l'évaluation d'une manière plus active. Ceci a été exprimé par les apprenantes du groupe 1 de l'échantillonnage dans leurs réponses au questionnaire 2 (Questionnaire 2, 2020). En plus, elles ont considéré que, même si la note est une preuve de la maîtrise d'un sujet, elle ne signifie rien si elle n'entraîne pas un apprentissage. Par rapport au groupe 2, cette apprenante a été très réservée dans ses réponses au questionnaire 2 : elle a dit qu'elle n'avait ni réfléchi au sujet de l'évaluation ni changé ses perceptions de celle-ci, et elle considère les notes également importantes que les apprentissages (Questionnaire 2, 2020).

3.2. Perception sur l'évaluation sommative

Les apprenants ont montré des sentiments positifs et beaucoup d'intérêt pour les notes pendant l'activité de sensibilisation aux types d'évaluation et à la stratégie d'évaluation formative. Preuve de ceci est le fait que, après l'activité où ils ont été évalués de manière sommative, ils se sont montrés très satisfaits d'avoir reçu une note de 4 ou plus et ont demandé à l'enseignant de ne pas oublier de la mettre sur

les listes de notes du groupe (Journal de bord cours présentielles, entrée 1, 2020, p. 2). En plus, dans cette même activité, la majorité des apprenants se sont montrés non conformes avec le fait que l'activité où ils ont établi les critères d'évaluation n'aurait pas de note ; un apprenant a même dit « alors, pourquoi j'ai fait l'effort ? (Journal de bord cours présentiels, entrée 2, 2020, p. 5).

Enfin, les apprenants ont conclu, après avoir participé de l'exercice d'établissement de critères, que les notes sommatives font preuve de la maîtrise d'un sujet car elles entraînent les corrections faites par l'enseignant et la mise en pratique de toutes leurs connaissances du sujet au moment de faire une activité¹²(Questionnaire 2, Groupe 1, 2020).

3.3. Perception sur l'évaluation formative

Comme mentionné précédemment, plusieurs apprenants du cours ont exprimé être conscients de l'utilité de l'évaluation formative parce qu'elle les aide à s'améliorer dans leur processus en leur permettant de recevoir des commentaires et des corrections de l'enseignant avant d'être évalués de manière sommative (Journal de bord cours présentiels, entrée 2, p. 6, 2020). De la même manière, les apprenantes du groupe 1 de l'échantillonnage ont aussi exprimé des perceptions positives par rapport à l'évaluation formative dans la mesure où elle leur donne l'opportunité de participer plus activement dans le processus évaluatif³⁴et d'être plus responsables de celui-ci (Questionnaire 2, 2020).

¹ Traduit à mes soins.

² “a la hora de hacer un trabajo tenemos que utilizar el conocimiento que tenemos, entonces eso junto con las correcciones del profesor nos ayuda a saber que hicimos bien. Entonces, si en un trabajo sacamos un 5 y no tenemos ningún error, eso nos quiere decir que hemos aprendido del tema.”

³ Traduit à mes soins.

⁴ “en este caso nos están dando la oportunidad de que nosotros mismos nos valorem por medio de criterios que tanto el maestro como nosotros estamos de acuerdo y podemos decidir.”

Bien que les outils de collecte de données n'aient pas été très nombreux, les résultats obtenus de leur analyse a produit des résultats cohérents avec la question de recherche du projet, son objectif général, et ses objectifs spécifiques. Les perceptions des apprenants d'un des groupes l'échantillonnage sur l'évaluation ont un peu changé grâce à la mise en place de la stratégie d'établissement de critères conjointe. Pourtant, il est très difficile d'atteindre un changement plus grand dans un contexte où l'évaluation sommative est enracinée et bien moins avec le temps disponible pour le projet. Il serait intéressant de mettre en place une stratégie d'évaluation formative différente pour montrer aux apprenants encore une autre alternative à l'évaluation sommative.

Conclusions et recommandations

La mise en place d'une stratégie d'évaluation formative cherchant un impact sur les perceptions des apprenants sur l'évaluation a donné des résultats variés et nuancés de la part des élèves. La plupart considèrent la note comme un aspect très important dans l'évaluation mais ils sont conscients que celle-ci doit entraîner un apprentissage pour être utile. Pourtant, ils ont toujours dans l'esprit que c'est la note apportée par une évaluation sommative qui leur permettra de passer l'année académique.

Les résultats du projet nous font penser que, même si les apprenants ont fait des réflexions initiales au sujet de l'évaluation et la différence entre les deux types d'évaluation, ils sont toujours très attachés à la tradition d'évaluation formative du contexte colombien, où l'évaluation formative a toujours un long chemin à parcourir.

Finalement, il est important de noter que la stratégie d'évaluation formative a été mise en place pendant une très courte période de temps. En outre, le travail a été réalisé sur la modalité de *trabajo en casa* et le fait que les apprenants n'avaient qu'un cours où ils

étaient évalués de cette manière, peut avoir influencé les résultats du projet et les perceptions des apprenants de l'évaluation formative. Il serait nécessaire de mener un projet similaire pendant une période de temps plus élongée et dans un contexte qui favorise plus la motivation des apprenants vers le travail proposé.

Réflexion finale

Grâce à la mise en place de ce projet, j'ai eu la possibilité d'avoir l'expérience de travailler dans le secteur public et d'être chargé d'un groupe dans ce contexte. J'étais habitué à travailler en tant qu'enseignant et à gérer de petits groupes dans mon travail, aussi en tant qu'enseignant, mais il est vrai que la gestion du temps et de la discipline c'est complètement différente dans ce contexte, et c'est un aspect très important que je dois améliorer dans mes pratiques professionnelles. En plus, ceci a été aussi ma première expérience dans l'enseignement du FLE et elle m'a permis de me rendre compte à quel point, je dois travailler l'aspect didactique de cette langue par rapport à l'anglais.

Il a été un peu décevant et parfois démotivant le fait d'avoir mené le projet sur la modalité de *trabajo en casa*, car les interactions avec les apprenants dans la salle de classe n'ont pas eu lieu et les activités ont aussi perdu leur charme. En conséquence, mon stage pédagogique a été presque réduit qu'à l'aspect de recherche, ce qui n'est pas vraiment ma passion ni éveille en moi de la motivation ou satisfaction. Pourtant, le tout de l'expérience a bien évidemment été enrichissant et je suis reconnaissant de l'opportunité d'épanouissement professionnel qu'elle a représenté pour moi.

Références

- Allal, L., et Mottier Lopez, L. (2006). L'évaluation formative : Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires. *Synthèses*, 1-8.
- Coste, D. (2009). Tâche , progression , curriculum. Le français dans le monde . Recherches et applications n ° 45 , janvier 2009 , 15-24 . Repris par La Tâche , progression , curriculum. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, (45), 15-24.
- Christainsen, H., et Laplante, B. (2004). Second language pre-service teachers as learners: The portfolio project. *The canadian modern language review*, 4(60), 439-455.
- Garrison, C., et Ehringhaus, M. (2011). Formative and Summative Assessments in the Classroom, 1-3.
- Gestión Directiva Institución Educativa Javiera Londoño (2020). *Circular No. 009: Por tu vida, por la nuestra, quédate y aprende en casa*. Medellín, Antioquia, Colombia
- Howe, R. (2010). L'évaluation formative. *Bulletin de la documentation collégiale*, (4), 1-12.
- Laplante, B., et Christiansen, H. (2001). A Touch of ... Class ! *La Revue Canadienne des langues vivantes*, 3(57), 495-501.
- Lorenzo, G., et Ittelson, J. (2005). *An Overview of E-Portfolios* (Édition Juillet).
- Macaire, D. (2010). Recherche-action et didactique des langues : du positionnement du chercheur à une posture de recherche. *Les après-midis du LAIRDIL, numéro thématique : Didactique des langues, didactique des sciences*, (17), 21-32.
- Miles, M. et Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : DeBoeck
- Proyecto Educativo Institucional Institución Educativa Javiera Londoño (2017)
- Secretaría de Educación de Medellín (2020). *Circular No. 202060000115*. Medellín, Antioquia, Colombia : Juan Camilo Villada Ríos.