



UNIVERSITÀ CA' FOSCARI VENEZIA

Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati

Corso di Laurea Magistrale in
Scienze del Linguaggio

LES ENJEUX DE L'ÉVALUATION ET DE LA NOTATION SUR L'APPRENTISSAGE
DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Relatrice
Prof.ssa Carmel Mary Coonan

Laureando
Riccardo Santini
Matricola 850840

Correlatrice
Prof.ssa Marie Christine Jamet

Anno Accademico
2014/2015

Sommaire

Prémisse générale	1
Introduction	2
1. La motivation dans l'apprentissage linguistique	4
1.1. Les modèles de motivation dans l'apprentissage linguistique	4
1.2. Facteurs facilitant et entravant la motivation	6
1.3. La motivation : l'étincelle qui met en marche le processus de l'acquisition	12
2. L'évaluation, l'interrogation, la notation et le feedback	13
2.1. Questions terminologiques	13
2.1.1. L'évaluation	13
2.1.2. L'interrogation	14
2.2. Questions méthodologiques	15
2.2.1. La notation	15
2.2.2. Le feedback	16
2.3. Les implications psychologiques	18
3. Évaluation et notation : un défi pour l'enseignement	22
3.1. Les trois buts de l'évaluation	22
3.1.1. L'évaluation au service de l'apprentissage	23
3.1.2. L'évaluation en tant qu'apprentissage	24
3.1.3. L'évaluation de l'apprentissage	25
3.2. Évaluation formative et évaluation sommative	26
3.3. De l'évaluation à la notation	29
4. Étude de terrain	33
4.1. Objectif de l'étude	33

4.2. Échantillon de l'étude	34
4.3. Analyse des résultats	34
4.3.1. Réponses des enseignants	34
4.3.2. Réponses des étudiants	41
5. Comparaison entre les enseignants et les étudiants	49
5.1. Divergences entre réponses des enseignants et réponses des élèves	54
5.2. Convergences entre réponses des enseignants et réponses des élèves	58
6. Observations finales	60
Glossaire	64
Appendice	66
Questionario per gli insegnanti (<i>questionnaire pour les enseignants</i>)	66
Questionario per gli studenti (<i>questionnaire pour les étudiants</i>)	70
Bibliographie	73

Prémisse générale

Tout discours qui ait comme sujet l'éducation linguistique implique des recherches non seulement dans le domaine linguistique en soi, mais aussi dans les domaines pédagogique, psychologique et des neurosciences. Il va de soi que si l'on adopte une approche didactique (comme dans ce cas), un spécialiste de l'un des autres domaines pourra juger superficielles ou peu soignées les références à ces domaines-là. Étant ceci une étude de caractère méthodologique et didactique, n'a pas la prétention d'aborder des sujets strictement psychologiques et neuroscientifiques. Des références à ces domaines seront toutefois présentes, mais elles se borneront à des fonctions explicatives et démonstratives. La psychologie et les neurosciences ont contribué et continuent à contribuer de façon déterminante au développement d'un modèle didactique adéquat : il serait impossible d'ignorer leur importance et leur valeur même dans ce contexte-ci.

Introduction

Quelle est la meilleure façon d'apprendre et, par conséquent, d'enseigner une langue étrangère ? Cette question d'ordre très général a poussé beaucoup de chercheurs de plusieurs disciplines à envisager des études sous différents aspects et à élaborer les approches les plus diverses.

Évidemment, cette étude n'aura pas pour but de répondre à cette question : cela serait une présomptueuse illusion. En revanche, cette étude cherche à dégager quelques traits fondamentaux par rapport à la motivation (considérée comme l'un des éléments les plus importants pour que l'apprentissage linguistique ait lieu) et les implications de caractère psychologique chez l'apprenant.

Pour faire cela, une explication du rôle de la motivation dans l'apprentissage linguistique sera donnée, en s'appuyant sur les études les plus importantes sur ce domaine. Ensuite, on passera à une enquête de type méthodologique, notamment sur le sujet de l'évaluation et sa relation avec la notation. On essayera de répondre à la question suivante : la notation adoptée dans le système scolaire actuel est-elle respectueuse des principes de l'évaluation des compétences dans l'éducation linguistique ? On se penchera aussi sur le rapport entre évaluation/notation et motivation, pour essayer de définir les limites et les potentialités de l'évaluation sur la motivation dans un contexte d'éducation linguistique d'un point de vue psychologique, en analysant les plus récentes enquêtes et découvertes menées par des experts qui ont fait autorité. Enfin, on proposera une étude de terrain conduite dans des classes d'un lycée italien par rapport à l'apprentissage pour déterminer comment les étudiants vivent le moment de l'évaluation et quelles stratégies mettent en pratique les enseignants pour que l'évaluation ne soit pas démotivante.

Comme tout discours qui aborde des sujets spécifiques, des termes précis seront utilisés. Pour éviter des malentendus terminologiques, ce travail terminera par un glossaire qui inclura les termes les plus exposés à une double interprétation : souvent, les termes adoptés par les études en didactique des langues sont des termes d'usage fréquent qui peuvent induire en erreur, paraître peu précis ou alors être interprétés de différentes manières selon le type de recherche. C'est pour cela

qu'inscrire ce type de travail dans un cadre terminologique spécifique devient nécessaire.

Il est en outre fondamental de préciser encore une fois que cette recherche n'a pas la prétention de se présenter comme une étude exhaustive dans le domaine de l'éducation linguistique puisque les enjeux que cela comporte sont nombreux et exigeraient des connaissances interdisciplinaires qui sont en dehors de notre but. Malgré cela, on aspirera à la synthèse d'une grande tradition d'études sur l'éducation linguistique afin qu'on puisse élucider l'une des questions la plus épineuse par rapport à la didactique des langues étrangères : la motivation et ses enjeux dans l'apprentissage linguistique.

La motivation dans l'apprentissage linguistique

Premier chapitre

Si l'on considère l'apprentissage linguistique comme un processus dont l'une des composantes principales est la motivation, il est alors nécessaire de repérer les traits fondamentaux qui la caractérisent, ainsi que d'essayer d'y reconnaître les éléments qui peuvent faciliter ou entraver l'installation plus ou moins permanente de cette motivation.

Ce chapitre s'occupera, tout d'abord, de faire un bref excursus des principaux modèles de motivation dans l'apprentissage linguistique et présentera quelques traits fondamentaux par rapport aux éléments qui aident l'installation de la motivation et ceux qui l'entravent. Ensuite, à la lumière des plus récentes et des plus importantes études analysées, on essaiera d'expliquer pourquoi elle peut être considérée comme l'étincelle qui met en marche le processus d'apprentissage.

1.1. Les modèles de motivation dans l'apprentissage linguistique

Les sciences informatiques nous mettent à disposition trois métaphores qui s'avèrent très utiles par rapport à la compréhension du système d'apprentissage linguistique : hardware, software et énergie. L'hardware est la matière grise, le cerveau ; le software est le LAD (le *Language Acquisition Device* proposé par Chomsky) ; l'énergie est la motivation, c'est-à-dire l'élément qui permet de mettre en marche et l'hardware, et le software. Or, la motivation peut être mise en marche, à son tour, à travers des facteurs sociaux et culturels, mais ce qui nous intéresse ici est de voir quels sont les facteurs de nature psychologique qui engendrent ce mécanisme. Pour faire cela, il y a trois modèles qui se prêtent à expliquer ce processus, notamment le modèle ego-dynamique de Titone, la théorie didactique de Freddi et le modèle tripolaire de Balboni.

« L'apprentissage, en tant qu'acquisition en profondeur et en durée, dépend surtout de la présence active du moi sujet. C'est à ce niveau que jouent en général les facteurs affectifs (motivation, attitude, intonation émotive, réactions profondes, conscientes ou inconscientes) qui déterminent, pour ainsi dire, la

sédimentation tenace des acquisitions » (Titone, 1987 : 47-48, cité par Caon, 2006 : 13, notre traduction).

Le moi sujet est, donc, un acteur actif qui doit mettre en pratique une série d'actions visant à la réalisation d'un projet personnel. Si ce projet prévoit l'apprentissage d'une langue étrangère, alors le résultat sera l'installation d'une motivation telle que permettra la mise en marche du processus de motivation. Le point faible de ce modèle est le fait que si l'individu ne choisit pas d'étudier une certaine langue (parce qu'elle n'est pas incluse dans son projet personnel), mais il en est obligé, alors la motivation ne pourra pas s'installer (Caon 2006 : 15).

C'est à ce point qui s'insère la théorie de Freddi. Giovanni Freddi (1993) intègre le modèle de Titone avec un élément nouveau, c'est-à-dire celui culturel : « La motivation primaire pour l'apprentissage d'une langue consiste dans la nature de cette dernière en tant qu'instrument de communication et de contact avec d'autres manières de vivre et de penser, avec d'autres êtres qui vivent de manière originale leur parcours historique, culturel et social » (Freddi 1993 : 61 cité par Caon 2006 : 16, notre traduction). Or, comme il est évident, cette approche implique d'un côté une stimulation de l'intérêt culturel chez l'apprenant, et de l'autre l'abattement de toute sorte de stéréotype par rapport à la culture de la langue étrangère. Il est évident, aussi, que l'enseignant doit se charger de ce devoir en prenant en compte la situation dans laquelle il ou elle opère par rapport à l'âge des apprenants, au contexte d'apprentissage et à la motivation pour laquelle les étudiants étudient la langue donnée (par exemple s'il agit d'une décision à eux ou s'ils ont été poussés ou obligés à l'étudier).

Le modèle tripolaire de Balboni distingue trois types de motivation auxquels correspondent différentes implications (Balboni 2012 : 87-89). Ce système tripolaire prévoit l'existence d'un élément de devoir mais qui n'amène pas à une acquisition car ce type de motivation, étant externe à l'individu, insère le filtre affectif. Cependant cela pose une difficulté de la part de l'enseignant : l'apprenant peut obtenir des résultats tout à fait satisfaisants parce que ce type de motivation permet l'installation de l'information dans la mémoire à moyen terme, ce qui n'empêche que l'étudiant garde l'information jusqu'à son évaluation. Le point critique, donc, c'est celui d'évaluer si le test a montré une acquisition profonde ou s'il ne s'agit que, justement, d'un apprentissage fonctionnel au test. L'autre élément proposé par Balboni c'est le

besoin, ce que Schumann (1976) appelle motivation instrumentale et qui renvoie au modèle ego-dynamique de Titone. Il s'agit d'une motivation essentiellement fonctionnaire de l'apprentissage d'une langue étrangère et qui pose deux limites (Balboni 2012 : 87), notamment la perception d'une certaine utilité par rapport à l'apprentissage d'une langue déterminée et le niveau que l'apprenant veut atteindre par rapport à la satisfaction du besoin qu'il ressent (on approfondira ce type de motivation dans le paragraphe 1.2). Le troisième type de motivation - et ce qui diffère le modèle de Balboni des modèles précédents - est le plaisir. Le plaisir s'installe à un niveau plus profond est c'est grâce à cet élément qu'on peut parler finalement d'acquisition linguistique.

1.2. Facteurs facilitant et entravant la motivation

Si l'on veut engager une réflexion plus détaillée, il est nécessaire de prendre en compte les résultats qui ont été atteints par les études neurobiologiques. En reprenant Schumann (1999) cité par Balboni (2012 : 89) :

« le cerveau sélectionne ce qu'il *veut* sélectionner sur la base de cinq motivations :

- a. *nouveauté* ;
- b. *attraits*, dus à l'agrément, à la beauté de l'input ;
- c. *fonctionnalité* par rapport au besoin que l'apprenant perçoit (l'ainsi-dite *need significance*) ;
- d. *réalisabilité* : un devoir possible, abordable (colloqué donc dans la *zone of proximal development*) est perçu comme motivant et insère le LAD, alors qu'un devoir considéré trop difficile ferme l'esprit ;
- e. *sécurité psychologique et sociale* : ce qu'il faut apprendre et la réponse qu'il faut donner à l'input ne mettent pas en péril l'estime de soi et l'image sociale (c'est-à-dire ne doivent pas insérer le filtre affectif) » (notre traduction).

Cette dernière motivation présente des enjeux qui méritent un approfondissement. Dans son étude sur le plaisir de l'apprentissage des langues, Caon (2006 : 19-20) reprend des études neuroscientifiques sur les implications des situations émotives :

« Dans des situations émotives négatives (peur, anxiété, stress), s'instaure un mécanisme chimique qui bloque la noradrénaline (un neurotransmetteur

favorisant la mémorisation) et donc l'activation des lobes frontaux qui permet la mémorisation/apprentissage » (notre traduction).

Par symétrie inverse, « l'émotion agréable joue un rôle fondamental pour l'activation de processus cognitifs qui permettent l'emmagasinement stable et durable des informations » (ibidem). Malgré ces évidences neuroscientifiques par rapport au rôle négatif de l'anxiété sur la mémorisation et l'apprentissage, des études sur ce sujet ont montré qu'il n'existe pas un seul type d'anxiété, ou alors que l'anxiété n'entrave pas forcément le processus d'apprentissage. Comme Dörnyei le dit (2005 : 198-201) :

« il y a une incertitude générale par rapport à la catégorie de base de l'anxiété : c'est une composante de la motivation ? Un trait de la personnalité ? Ou une émotion ? [...] Généralement il y a deux distinctions importantes par rapport à l'anxiété :

- Anxiété salutaire vs. anxiété débilante : il a été observé que l'anxiété n'entrave pas nécessairement la performance mais, dans des certains cas, peut même la promouvoir. Il a été démontré que l'inquiétude, qui est considérée la composante cognitive de l'anxiété, a des effets négatifs sur la performance, alors que la composante affective, émotionnellement, n'a pas nécessairement des effets nuisibles ;
- Trait d'anxiété vs. état d'anxiété : le trait d'anxiété se réfère à une prédisposition à devenir anxieux dans des situation transversales ; l'état d'anxiété est un moment d'anxiété en tant que réaction émotionnelle à une situation particulière.

Cependant, l'anxiété est une construction complexe aux plusieurs aspects. Malgré cette vue présentant de multiples facettes, les non-spécialistes ont la tendance à assimiler la simple anxiété et la peur ou la phobie, et dans les tests méthodologiques d'enseignement linguistique cette variable est considérée comme l'ennemi principal qu'il faut éliminer à tout prix. Cette perception est erronée. [...] L'anxiété dans l'apprentissage des langues est un facteur relativement indépendant et qui ne montre que quelques corrélations avec le trait d'anxiété générale. Cela indique que ce facteur n'est pas simplement un passage de l'anxiété d'un autre domaine comme l'anxiété causée par un test ou l'appréhension de communication, mais une variable rattachée uniquement au domaine de L2. [...] Dans une importante étude expérimentale menant une enquête sur la relation causale entre anxiété et performance académique, MacIntyre et Gardner ont intentionnellement provoqué un état d'anxiété dans les apprenants de langue en introduisant une caméra pendant une tâche sur le vocabulaire. Soixante et onze étudiants de français étaient assignés au hasard à un parmi les quatre groupes, les trois premiers expérimentant la « condition caméra » pendant plusieurs phases d'une tâche (input, processus et output) et le quatrième groupe n'étant pas exposé à la caméra. Dans les trois groupes

exposés à la caméra, on a constaté une hausse de l'état d'anxiété, avec des relatifs déficits dans l'acquisition du vocabulaire. Cela a démontré que la stimulation de l'anxiété peut jouer un rôle et influencer négativement la performance, et cela implique qu'on ne peut pas réduire l'anxiété dans un contexte d'apprentissage de langue à des habiletés ou des compétences insuffisantes. [...] Gregersen et Horwitz (2002) affirment qu'il existe un lien entre l'anxiété dans un contexte de langue et perfectionnisme, et Dewaele (2002) a abordé le sujet des effets combinés de l'anxiété et de l'introversiion. Gardner et MacIntyre (1993) ont démontré que l'effet de l'anxiété varie selon le milieu social, et qu'un contexte multiculturel peut mettre en valeur les corrélations de l'anxiété dans l'apprentissage des langues avec l'auto-perception de compétence en L2 et les composantes de la motivation. [...] [Cependant], nous n'avons pas d'idée théorique par rapport aux circonstances dans lesquelles certains niveaux d'anxiété en langue peuvent être d'aide. [...] Puisque la majorité des évidences théoriques convergent avec l'expérience des enseignants et des étudiants selon lesquelles l'anxiété influence de façon négative les comportements linguistiques [...], beaucoup d'efforts ont été faits en littérature pour développer des méthodes l'où on puisse réduire le niveau d'anxiété. Un environnement détendu et sans anxiété est, par exemple, une condition basique selon la méthode humaniste et, plus en général, les méthodes basées autour des étudiants promeuvent l'élimination du stress et de l'anxiété » (notre traduction).

Si d'un côté il est donc vrai que l'anxiété n'est pas forcément négative pour l'apprentissage linguistique, de l'autre il est nécessaire qu'on en fasse une distinction, notamment entre anxiété salubre et anxiété débilitante, ou mieux entre la composante affective de l'anxiété et sa composante cognitive. Cela comporte un travail minutieux et ambitieux et dont les efforts que l'on peut essayer de faire ne sont pas toujours à l'hauteur. Pour cette raison et pour le fait qu'enseignants et étudiants soutiennent qu'un environnement détendu puisse inévitablement contribuer à un apprentissage plus satisfaisant, éliminer toute source d'anxiété reste l'objectif principal de ceux qui sont engagés dans l'enseignement des langues étrangères.

Conformément à ces principes, toujours Dörnyei (2007) élabore une série de stratégies articulées en six points pour que la motivation reste vive en classe. Ces points ont un dénominateur commun, c'est-à-dire d'éliminer le filtre affectif à travers la création d'une ambiance détendue :

- « 1. Rendre stimulant et agréable l'apprentissage ;
2. Présenter les devoirs de façon motivante ;

3. Définir de façon spécifique les objectifs d'apprentissage ;
4. Protéger l'estime de soi et incrémenter la sécurité de soi ;
5. Créer autonomie chez l'étudiant ;
6. Encourager des méthodes d'apprentissage basées sur l'auto-motivation »
(notre traduction).

Cette brève liste synthétise les modèles de motivation présentés dans le premier paragraphe. De plus, il est remarquable que la dimension psychologique joue un rôle déterminant pour que la motivation ait lieu. Novello, qui a conduit une étude très intéressante sur le rapport entre motivation et évaluation linguistique, focalise son attention sur l'estime de l'étudiant lorsqu'elle nous indique qu'il est « fondamental [...] de développer le sens et la possibilité de succès en faisant attention, en même temps, à comment supporter les sens d'insuccès et à comment gérer la réaction de l'étudiant aux activités, surtout celles où il a déjà échoué » (Novello 2012 : 94). Toujours par rapport à l'estime de soi, un autre chercheur nous vient à l'aide avec ses études : il s'agit de Porcelli qui, ayant une approche décidément humaniste par rapport à l'éducation linguistique, base le processus d'évaluation sur l'histoire personnelle de l'étudiant et sur la perception de soi.

« [...] l'étudiant [...] [a le droit] de savoir non seulement comment son profit est jugé, mais aussi si son effort est compris, si son application est appréciée, si son comportement est accepté comme valide et ainsi de suite. Sur la base de tout cela, il construit la perception de soi en tant qu'étudiant : une vision de soi et de sa capacité de répondre aux attentes que l'école, la famille et la société ont à son égard ; cette perception orientera les comportements successifs » (Porcelli 1992 : 23, notre traduction).

Tout au long de ce chapitre, nous avons démontré la valeur et l'importance de la motivation. Ce qu'on en peut résumer, c'est qu'une ambiance sans stress, sans peur et surtout sans anxiété peut sans aucun doute favoriser un apprentissage profond. Cependant, il existe un autre facteur déterminant dont on a fait allusion lorsqu'on a parlé d'utilité et fonctionnalité, c'est-à-dire le projet personnel (cf. paragraphe 1.1.). Selon le modèle proposé par Markus et Nurius (1986), le comportement humain est guidé par de différents sois possibles : le soi idéal (ce que je *veux* devenir), le soi que je *peux* devenir et le soi que j'ai *peur* de devenir. Bien que ces trois sois aient la même

importance au niveau d'influence sur l'attitude que nous avons par rapport aux différents aspects de notre vie, il est nécessaire de faire quelques distinctions.

Le soi idéal concerne les aspirations les plus élevées qu'on a de soi, les désirs les plus profonds, et il opère à long terme. Le soi que je peux devenir est plus proche dans le présent et prend en considération les moyens qu'on a (ou qu'on pense avoir) à disposition. Le soi que j'ai peur de devenir opère de la même façon du soi idéal mais dans la direction opposée : mes comportements sont opposés à ceux que je devrais avoir si je voulais devenir de cette façon. Selon ce bref excursus sur le modèle de Markus et Nurius, le soi qui apparaît le plus tangible est le soi que je peux devenir puisqu'il semble être facilement réalisable en tenant compte de ses propres capacités et de ses propres limites et moins distant sur le plan temporel. En réalité, tous les trois sois sont situés sur le même plan : ils font partie de la même sphère du possible. Ce que les diffère est l'attitude de l'apprenant et la distance sur la ligne temporelle.

Ce qui, dans un premier temps, met en marche la motivation est le caractère concret et réalisable de son objectif. En reprenant le modèle de Gardner et Lambert (1972), l'importance de la motivation instrumentale joue sur le côté utilitaire de l'apprentissage et elle est strictement liée à ses propres objectifs : si ces objectifs prévoient la nécessité d'apprendre une langue à un niveau donné, l'apprenant ressentira une motivation telle que lui permettra d'atteindre ce niveau déterminé jusqu'à ce que les efforts nécessaires pour l'atteindre seront cohérents avec l'objectif même. Bien que ce type de motivation soit très important, elle n'est pas aussi forte pour motiver le processus d'apprentissage à long terme car, une fois atteint le niveau fixé, la motivation baisse et, par conséquent, il n'y a plus d'acquisition (cf. Balboni, 2012). En appliquant donc le modèle instrumental aux trois types de soi, en résulte que le seul à en jouir est celui que je peux devenir, puisque les autres se situent à des niveaux trop hypothétiques pour qu'il y ait une réponse concrète.

Un autre point critique sur la motivation de l'étudiant est constitué par l'estime de soi. Le cinquième point des dix commandements pour motiver les étudiants de langue élaborés par Dörnyei et Csizér (1998) prévoit justement l'augmentation de l'estime de soi chez l'étudiant : la perception de ses propres compétences joue un rôle déterminant dans la motivation à travers laquelle l'étudiant poursuit son propre objectif et, par conséquent, avec la possibilité de l'atteindre ou pas. En partant de cette thèse,

l'étudiant qui a une faible considération de ses compétences aura, dans la meilleure des hypothèses, beaucoup plus de difficultés à atteindre son objectif et, dans la pire des hypothèses, se fixera un objectif trop bas pour que la motivation le pousse à atteindre un niveau élevé : dit en d'autres termes, il se contente de rester dans la médiocrité.

Ce qui n'est pas pris en considération dans le modèle instrumental de Gardner et Lambert et qui est introduit par la didactique humanistique et supporté par les études de Dörnyei et Csizér (1998) est l'histoire personnelle de l'apprenant. L'attitude de l'étudiant par rapport à ses efforts pour atteindre un objectif est influencée par la façon dont celui-ci explique ses échecs et ses succès passés. C'est en cette direction que l'enseignant devrait agir, en se focalisant sur la raison pour laquelle un projet déterminé a échoué, en soulignant le fait que la raison ne réside pas dans l'incapacité ou dans l'absence des habiletés pour le faire, mais plutôt dans la stratégie non adéquate qui a été mise en acte (Dörnyei, 2007). Ou mieux encore : le projet fait office de ligne guide pour un future hypothétique. Le future, par définition, est incertain : élaborer une stratégie adéquate et avoir les moyens qui permettraient d'atteindre un objectif déterminé parfois ne suffisent pas pour que cet objectif soit atteint. À la différence du modèle instrumental, prendre en considération l'histoire personnelle de l'étudiant et lui fournir une stratégie adéquate à mettre en pratique pour poursuivre ses propres objectifs, ainsi que de lui enseigner à s'adapter permettrait à l'apprenant de tirer profit sur l'estime de soi et, par conséquent, sur tous les trois sois élaborés par Markus et Nurius : le soi idéal deviendrait plus tangible, en éloignant le soi que je ne veux pas devenir grâce à l'agrandissement du soi que je peux devenir.

Se fixer un projet de soi ambitieux qui mène à un apprentissage à long terme est en soi une tâche difficile. La même difficulté on la retrouve sur le plan temporel, c'est-à-dire dans la distance entre le soi qu'on est au moment de l'apprentissage et le soi idéal. L'enseignant devra donc se charger d'une tâche importante, c'est-à-dire garder haute la motivation pour éviter que le projet soit jugé par l'apprenant trop ambitieux et trop loin, en d'autres termes, qui ne vaille pas la peine. Au-delà des six stratégies élaborées par Dörnyei déjà présentées précédemment, il y a une autre stratégie qui peut s'avérer utile pour que l'objectif fixé ne soit pas abandonné. Miller et Brickman (2004) proposent un parcours de motivation qui soit constitué par de différentes étapes plus proches : de cette façon, l'apprenant se fixera une série de sous-

objectifs dont la réalisation est plus proche et tangible, en démontrant à soi (et aux autres, cf. 2.3) d'avoir les capacités pour atteindre ses propres objectifs.

1.3. La motivation : l'étincelle qui met en marche le processus de l'acquisition

Tout type d'action humaine est donc poussé par un sens plus ou moins profond d'utilité. Nous entendons ici par *utilité* non seulement ce qui peut avoir une confirmation concrète et immédiate, mais aussi tout ce qui peut apporter un bénéfice en termes de satisfaction personnelle, professionnelle ou formatrice. Cela démontre la valeur et l'importance de la motivation dans un contexte d'apprentissage linguistique qui vise à la réalisation d'un projet qui peut être soit à long terme (dans un contexte scolaire traditionnel), soit à court terme (par exemple pendant un cours de langue hautement professionnel). Évidemment, chaque contexte d'apprentissage implique de différentes approches que l'enseignant doit adopter pour que la motivation reste vive.

En résumant tout ce qui a été dit jusque là, il est donc possible d'affirmer que la motivation est un processus qui implique des composantes psychologiques et méthodologiques très complexes et qu'il ne faut absolument pas sous-estimer lors de la réalisation d'un projet éducatif. De plus, comme il est bien évident, la motivation est une condition nécessaire qui met en marche le processus d'acquisition.

Il est naturel que maintenant l'attention se déplace d'une approche théorique à une confrontation avec les méthodes mises en pratique par le système d'enseignement actuel pour en repérer les traits qui sont cohérents avec ces études et pour mettre à la lumière les points critiques ou qui méritent une réélaboration.

L'évaluation, l'interrogation, la notation et le feedback

Deuxième chapitre

Malheureusement, les termes d'évaluation et de notation sont souvent utilisés comme synonymes, mais en réalité elles diffèrent et sur la méthodologie, et sur les objectifs pédagogiques, ainsi que sur les conséquences psychologiques chez l'apprenant.

Tout au long de ce chapitre, on essaiera de distinguer évaluation et notation, et on indaguera sur l'objectivité de l'évaluation par rapport aux compétences linguistiques que l'on veut prendre en considération lorsqu'on soumet aux étudiants des tests ou des devoirs. Ensuite, on se penchera sur le rôle de la notation, en abordant ce sujet et d'un point de vue technique et d'un point de vue méthodologique.

2.1. Questions terminologiques

Dans ce chapitre nous nous occuperons de mettre en lumière la question terminologique concernant l'évaluation et l'interrogation, c'est-à-dire deux moments particuliers qui caractérisent le parcours d'apprentissage des élèves.

2.1.1. L'évaluation

Selon Porcelli (1992 : 23), l'évaluation est le rapport entre un projet initial et les résultats reçus : avec l'évaluation on interprète les résultats de l'élève à la lumière de l'histoire personnelle de l'apprenant, de ses conditions socio-économiques, sanitaires etc. Cette définition implique d'un côté l'existence d'un projet initial, de l'autre une connaissance approfondie de l'étudiant.

Le projet initial pose un problème : sur quelle base un enseignant élabore un projet vers lequel doit tendre l'activité didactique qui est l'objet de l'évaluation ? De la même façon, la connaissance approfondie de l'étudiant aussi pose un problème : l'enseignant connaît-il la situation personnelle de l'apprenant ? Ces deux problèmes ne sont pas du tout négligeables si l'on veut élaborer un modèle évaluatif efficace et cohérent.

L'une des conséquences fondamentales est

« le retour d'informations à l'étudiant qui a, de cette façon, la possibilité de savoir non seulement comment son profit est jugé, mais aussi si ses efforts sont compris, son engagement apprécié, son comportement accepté comme valide et ainsi de suite. Sur la base de tout cela, il construit l'auto-perception de sa propre figure d'élève : une vision de soi et de sa capacité de répondre aux attentes que l'école, la famille et la société ont à son égard ; cette auto-perception orientera les comportements successifs » (Porcelli 1992 : 23, notre traduction).

Il en résulte que l'évaluation est strictement liée à l'expérience personnelle de l'étudiant et que les critères ne peuvent pas être les mêmes pour tous : il est nécessaire que l'enseignant élabore un modèle cohérent avec la personnalité et les aspirations pour chaque élève. De ce point de vue, si l'enseignant ne prend pas en compte les efforts, les évolutions, les expériences personnelles et les attitudes de l'étudiant lorsqu'il ou elle l'évalue, alors l'étudiant développera des mécanismes de protection qui lui empêcheront d'être motivé et, par conséquent, d'apprendre.

Dans ce sens, évaluer signifie mettre en valeur la personnalité de l'étudiant et non pas le dévaluer.

2.1.2. L'interrogation

L'interrogation est le moment où l'enseignant vérifie que certains objectifs soient atteints. Il s'agit d'un moment très délicat dont la méthodologie sera approfondie dans la section suivante. Ce qu'il est nécessaire de remarquer ici c'est que l'enseignant doit élaborer un plan qui soit cohérent avec ce qu'il ou elle veut vérifier. Cela implique une élaboration attentive de la part de l'enseignant d'une interrogation (orale ou écrite) qui vise à vérifier des objectifs didactiques bien précis. De plus, l'interrogation doit être construite de façon que les résultats soient interprétés de manières objectives. Il ne doit pas être négligeable, en outre, que les élèves sachent sur quoi portera l'interrogation : cela favorisera la vision que les élèves ont de l'enseignant et, par conséquent, leur attitude par rapport à la matière.

2.2. Questions méthodologiques

Évaluation et interrogation diffèrent par un point crucial : interprétation vs. objectivité. À la différence de l'évaluation, l'interrogation vise à vérifier que l'élève ait obtenu un certain résultat par rapport aux objectifs didactiques : cela implique qu'il n'y ait pas d'interprétation subjective. La condition nécessaire pour que l'interrogation soit la plus objective possible est l'élaboration d'un plan didactique qui soit le même pour toute la classe, cela pour éviter des injustices tant détestées (et pas à tort) et pour que l'enseignant ne soit pas jugé partial mais plutôt correct. De cette façon, la vision que les élèves auront de l'enseignant serait une vision dans la ligne de son devoir, c'est-à-dire non pas un juge dont l'objectif est celui de trouver des lacunes à tout prix, mais plutôt un guide qui doit aider l'élève à se focaliser sur les objectifs qui n'ont pas été atteints. À la lumière de ces réflexions, l'enseignant a le devoir d'aider l'étudiant à élaborer un plan adéquat pour que ces objectifs soient atteints : l'interrogation, de ce point de vue, est un moyen et non plus une fin à soi-même.

2.2.1. La notation

Ce qu'évaluation et interrogation ont en commun est la conséquence pratique : la notation. La question de la notation est très délicate : on donne une notation par rapport à l'évaluation ou par rapport à l'interrogation ? Comme on l'a pu remarquer dans les paragraphes 1.1.1. et 1.1.2., évaluation et interrogation présupposent deux mesures différentes : d'un côté nous avons l'aspect subjectif qui est prédominant, de l'autre son objectivité. De plus, synthétiser les efforts (ou le manque d'effort) d'un étudiant en une note peut s'avérer très frustrant et pour l'enseignant, et pour l'élève. Malheureusement, la note est pourtant nécessaire. On pourrait affirmer que, même si l'on est conscient de cette problématique, l'enseignant n'a pas les moyens pour intervenir sur cette question et qu'il ou elle doit s'adapter aux circonstances qui prévoient la notation. Cela n'est pas tout à fait correct : l'enseignant a le devoir de rendre le moins traumatique possible le moment de la notation, et pour faire cela doit comprendre quels sont les moyens qu'il ou elle a à disposition.

Mais avançons par étapes : noter par rapport à l'évaluation, et donc prendre en considération l'histoire personnelle de l'élève, ou alors noter par rapport à l'interrogation, et donc adopter un système de notation rigide et universel ? Il est évident qu'il n'existe pas une réponse qui peut être imposée, mais quand même c'est une question qui mérite quelques réflexions. Si l'on décide d'opter pour une notation objective et universelle, l'étudiant serait un individu passif par rapport à son parcours d'apprentissage et de formation et, comme on l'a vu dans le paragraphe précédent, pour qu'il y ait motivation (et par la suite acquisition) il est nécessaire que l'élève perçoive soi-même comme un sujet actif. Impliquer l'étudiant même dans sa notation veut dire montrer un vrai intérêt par rapport à sa formation. D'autre part, l'enseignant a le devoir aussi de vérifier si les objectifs didactiques ont été atteints. De plus, si l'on ne se base que sur l'histoire personnelle de l'étudiant, les élèves qui auront atteint ces objectifs pourraient juger injuste le critère de notation de l'enseignant et l'accuser de favoritisme. De cette façon son rôle et son autorité pourraient être mis en péril, en causant une perte de motivation de la part des autres élèves. L'une des possibles solutions à ce problème pourrait être la transparence et informer directement les étudiants des critères de notation qu'on a décidé d'adopter, bien évidemment selon l'âge de la classe. Pour sortir de ce dilemme, peut-être la solution la plus naturelle possible serait de ne pas séparer forcément évaluation et interrogation lors de la notation : la façon la plus édifiante de donner une note serait, en définitive, trouver un juste équilibre entre évaluation et interrogation.

Ce qui reste sans réponse est le problème de synthétiser un certain parcours en une note. Comme on le sait, à la fin de la période scolaire l'enseignant ne peut pas se soustraire à donner une note. Ce qu'il ou elle peut faire est d'expliquer et motiver chaque fois qu'il est possible ou nécessaire la note donnée. On dira de plus : élaborer avec l'étudiant un plan d'action pour augmenter cette note serait, sans aucun doute, très apprécié. On s'occupera de cet aspect dans le paragraphe suivant.

2.2.2. Le feedback

Le moment de la notation peut être perçu très frustrant et pour l'enseignant et pour l'élève. Pourtant, ils existent des astuces pour que ce moment ait des conséquences

positives dans le processus d'apprentissage. Parmi ces astuces il y a le partage du feedback :

« Le feedback partagé avec l'étudiant permet de lui faire comprendre les difficultés relevées, les progrès obtenus et [...] découvrir ce que l'étudiant pense relativement à l'interrogation par rapport à son parcours d'apprentissage » (Novello 2012 : 101, notre traduction).

Encore une fois on souligne l'importance de mettre l'élève dans une position centrale par rapport à son parcours de formation pour qu'il comprenne ses points faibles et ses potentialités. Pour faire cela, il est indispensable que l'enseignant ne vive pas le moment de la notation comme le point final d'une certaine activité didactique, mais plutôt comme un moment où l'on fait le point de la situation. Dans cette optique, la notation (accompagné d'une explication adéquate, cf. 3) sert de mise en discussion d'une certaine méthode utilisée pour peser les attentes que l'enseignant a par rapport aux objectifs didactiques et aux capacités de l'étudiant et essayer de comprendre pourquoi il y a des difficultés éventuelles. Le feedback devrait donc être vécu comme un moment très important et pour l'élève et pour l'enseignant. Pour que cela arrive, il faudrait que le feedback soit « assez spécifique et détaillé pour faire la différence et, également important, il faut qu'il soit en ligne avec la performance cible » (Cameron 2001 : 238, notre traduction). On dira de plus : le feedback est le véhicule à travers lequel les étudiants comprennent quand et comment leurs efforts seront reconnus non seulement dans l'environnement scolaire, mais dans leur vie quotidienne aussi :

« La pratique du feedback montre aux élèves ce qu'il est évalué dans le travail qu'ils font. [...] si un enseignant loue toujours les élèves, même quand ils ne font pas d'efforts, ils apprennent rapidement que les louanges sont vides. Si, au contraire, l'enseignant connaît les capacités d'un élève, reconnaît lorsqu'il ou elle fait des efforts et lui fait des louanges et lui fournit des feedbacks de soutien, l'élève apprend que son apprentissage est important pour l'enseignant et ses efforts ont valu la peine. » (Cameron 2001 : 240, notre traduction)

Cela convertirait même une note négative en un encouragement. Il est clair que pour que cela arrive il faut que l'enseignant, on le répète, soit disponible à des élucidations adéquates par rapport à la note et se charge d'élaborer un plan d'action

pour qu'une mauvaise note se transforme en note positive. Cela aurait des incidences positives sur la motivation de l'élève, qui ne se verrait plus comme un sujet à juger, mais plutôt comme un sujet à mettre en valeur. Mettre en valeur les élèves, d'ailleurs, devrait être l'objectif de tout type d'évaluation : les conséquences seraient une augmentation de l'estime de soi, une augmentation de la motivation et, naturellement, un apprentissage à long terme.

En somme, le feedback doit avoir deux directions :

« l'une projetée en arrière, pour une (re)définition éventuelle des objectifs des épreuves successives sur la base du feedback obtenu, et l'autre projetée en avant, vers les activités de correction et de rattrapage qui doivent être mises en place chaque fois que l'épreuve soit finalisée à une évaluation formative et non pas sommaire. » (Porcelli 1992 : 146, notre traduction)

2.3. Les implications psychologiques

Par rapport à la notation, il est indiscutable qu'elle ait des implications au niveau psychologique. Nous nous entendons avec Pannier (2005) lorsqu'elle affirme que

« la note qu'elle soit bonne ou mauvaise est toujours plus importante que sa signification. [...] L'élève confronté à l'échec le ressent d'autant plus douloureusement qu'il est associé à une note basse que l'on comparera inévitablement aux autres notes dans un esprit de compétition inhérent au fonctionnement de l'Éducation nationale. Car la notation chiffrée permet d'abord cela, même si l'enseignant se refuse à y recourir : la hiérarchisation des élèves entre eux. [...] réduire l'évaluation du travail à un chiffre, c'est réduire la complexité de l'opération intellectuelle qui a présidé à ce travail et donc la nier [...]. Ainsi moins l'élève se sent valorisé, plus il échouera ».

Dans le paragraphe 1.2., nous avons fait référence au fait que l'image que les autres ont de nous a des effets sur notre comportement, notamment sur nos stratégies par rapport aux objectifs que l'on veut atteindre. Or, cela est expliqué par la théorie de l'*ought-self* de Higgins (1987). L'*ought-self* est la représentation que les autres projettent sur l'apprenant. Bien que l'*ought-self* puisse paraître très clairement différent par la vision que nous-mêmes avons de nous, Boyatzis et Akrivou (2006) rappellent qu'il existe le risque d'intérioriser le soi que je devrais être et l'identifier

avec le soi idéal. Deci et Ryan (1985) distinguent quatre étapes relativement à l'intériorisation de l'*ought-self* :

1. La norme externe, qui opère extérieurement au sujet ;
2. La norme introjectée, c'est-à-dire l'acceptation de la norme par un sens du devoir ;
3. La norme identifiée, qui a lieu lorsque le sujet croit fermement en une certaine ligne de conduite ;
4. La norme intégrée, lorsque l'apprenant l'accueille pleinement dans son propre schéma comportementale parce qu'il partage les valeurs qu'elle véhicule.

L'*ought-self* s'insère donc dans la sphère de la motivation extrinsèque, c'est-à-dire une motivation extérieure à l'individu, en opposition au soi idéal qui est de nature intrinsèque. En utilisant les paroles de Balboni (2012), il s'agit du devoir : le risque de ce type de motivation est son côté éphémère et le fait qu'il amène à l'installation du filtre affectif en empêchant l'apprentissage.

En d'autres termes, le risque de l'*ought-self* est que le sujet introjecte ce type de soi et l'identifie avec le soi idéal : de cette façon l'objectif de l'étudiant ne sera plus de devenir ce qu'il veut vraiment, mais plutôt ce que les autres veulent qu'il devienne, avec la compromission d'une motivation qui s'installe à un niveau plus profond et d'un apprentissage qui n'est plus à long terme. C'est là qui naît la question du soi social en opposition du soi individuel. Déjà en 1902, Cooley considérait le soi social et le soi individuel non pas comme deux entités distinctes, mais comme deux faces de la même médaille. Dans cette optique, il utilise la métaphore du miroir (« *looking-glass self* ») pour souligner l'impossibilité de faire référence au soi individuel sans considérer l'image que les autres ont de nous. Bien qu'il s'agisse d'une très intéressante théorie confirmée et ensuite élargie même par d'autres chercheurs comme Mead, Erikson et Foote, la métaphore du miroir laisse ouverte la possibilité d'interpréter le soi individuel comme la représentation que les autres ont de nous. En réalité le raisonnement est plus complexe : dans la construction du propre soi concurrent plusieurs facteurs, dont l'idée que l'individu a d'apparaître aux autres. Sans vouloir entrer dans des domaines strictement métaphysiques et philosophiques, il est sans aucun doute évident que la conscience qu'on a de soi est influencée par l'image

qu'on pense que les autres ont de nous : dans ce sens une réaction possible est justement de s'identifier dans l'image que les autres ont de nous en prenant le risque d'abandonner le soi idéal pour ne pas décevoir les attentes imposées par l'extérieur.

Quel est, à ce point, le rapport entre notation et vision de soi ? La notation est vécue comme un critère de jugement et un moyen à travers lequel se réalise ce mécanisme de compétition au détriment du vrai projet personnel.

Lors de la Conférence nationale sur l'évaluation des élèves de 2014, Pierre Merle affirme que « la note encourage les bons élèves, et décourage les autres ». De plus, toujours dans le cadre de la Conférence nationale sur l'évaluation des élèves, dans la troisième recommandation à propos de la place et du rôle de notation chiffré, le jury affirme que

« L'ambition de mesurer les acquis cède souvent le pas devant celle d'établir un classement qui vient renforcer une tendance naturelle et spontanée des élèves à se comparer et à se mettre en compétition les uns les autres. Les considérations relatives à l'échelle de performance ont ainsi tendance à effacer derrière celles relatives au rang ».

Cet esprit de compétition s'oppose aux 900 recherches qui ont démontré l'efficacité des efforts coopératifs par rapport aux efforts compétitifs :

« Les effets variés et positifs qui résultent simultanément des efforts coopératifs ont déclenché plusieurs études focalisées sur l'apprentissage coopératif pour prévenir et résoudre une large variété de problèmes sociaux tels que diversité (racisme, sexisme, intégration des handicapés), comportement antisocial (délinquance, abus de drogues, harcèlement, violence, incivilité), manque de comportement prosocial et égocentrisme, aliénation et solitude, pathologies psychologiques, faible estime de soi, et beaucoup d'autres » (Johnson et al., 2000 : 3, notre traduction).

Les implications psychologiques de la notation, donc, ne doivent pas être sous-estimées : il ne s'agit que du point de départ d'un long mécanisme en chaîne qui touche plusieurs aspects et qui aboutit à de graves conséquences non seulement à court et à moyen terme, mais à long terme surtout. Prendre conscience des dangers que ce système de notation implique signifie responsabiliser les enseignants non seulement

dans le milieu scolaire par rapport à leur matière, mais aussi (et surtout) par rapport à leur influence sur le développement des élèves.

Évaluation et notation : un défi pour l'enseignement

Troisième chapitre

Dans le chapitre précédent nous avons abordé quelques questions terminologiques et méthodologiques par rapport à l'évaluation et à la notation. Dans ce chapitre, nous approfondirons ces sujets dans une optique plus détaillée : nous nous occuperons de façon technique des différentes manières d'évaluer les compétences, les progrès et les résultats des élèves.

Dans le premier paragraphe, nous analyserons les trois types de buts de l'évaluation : l'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage.

Par la suite, dans le deuxième paragraphe, nous aborderons la différence entre évaluation sommative et évaluation formative, pour éclaircir une spécificité ultérieure dans le domaine de l'évaluation.

Enfin, dans le dernier paragraphe, nous observerons les étapes qui conduisent à la notation à partir de l'évaluation, afin de repérer les caractéristiques qui puissent faire de la notation le reflet d'une évaluation adéquate.

3.1. Les trois buts de l'évaluation

Avant de nous pencher sur la méthode de l'évaluation et donc de planifier et de mettre en acte des stratégies pour que l'évaluation ne soit pas perçue de façon traumatique, nous estimons nécessaire de définir ce que la didactique moderne établit comme les buts de l'évaluation elle-même. Tout au long de ce paragraphe, nous observerons que ces buts sont à la fois buts et moyens pour un apprentissage toujours plus orienté vers les élèves et leur processus formatif.

La didactique moderne distingue trois buts différents : l'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage.

3.1.1. L'évaluation au service de l'apprentissage

L'évaluation au service de l'apprentissage est la traduction de l'expression anglaise *assessment for learning* forgée pour la première fois en 1999 dans le pamphlet *Assessment for Learning: Beyond the Black Box* par le Groupe pour la réforme de l'évaluation. Ce pamphlet démontre que l'évaluation au service de l'apprentissage est d'une grande utilité pour que les élèves atteignent des niveaux plus élevés : à travers ce type d'évaluation, l'enseignant peut comprendre ce que l'élève sait et sait faire. Sur la base des résultats obtenus, il ou elle programmera l'étape suivante : si l'élève a atteint les objectifs didactiques, alors l'enseignant pourra continuer avec son programme. Si, au contraire, l'élève n'a pas atteint ces objectifs, alors l'enseignant s'occupera d'en repérer les causes (cf. Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006). Dans ce dernier cas, il devient indispensable de souligner le fait que les causes possibles peuvent dépendre soit de la méthode adoptée par l'enseignant, soit d'une difficulté de la part de l'élève : le devoir de l'enseignant sera donc d'être critique par rapport à sa propre action et non pas par rapport à celle de l'élève. Comme on l'a déjà pu observer, le moment de l'évaluation est un moment très particulier : l'élève doit comprendre que l'enseignant n'est pas un juge, mais plutôt un guide. Un élève frustré est un élève démotivé, et un élève démotivé est, à son tour, un élève qui aura encore moins de chances d'apprendre. L'enseignant devra faire des efforts pour que l'élève comprenne que l'objectif de l'enseignant est de l'aider et non pas de le punir.

L'évaluation au service de l'apprentissage a donc une valeur formative et donc fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Le Groupe pour la réforme de l'évaluation (2002) a élaboré dix principes pour l'évaluation au service de l'apprentissage.

« L'évaluation pour l'apprentissage

1. fait partie intégrante de la planification de l'enseignement et de l'apprentissage ;
2. est focalisée sur la façon à travers laquelle les élèves apprennent ;
3. a un rôle central dans la pratique de classe ;
4. doit être considérée en tant que compétence professionnelle pour les enseignants ;
5. est sensible et constructive puisque toute évaluation a un impact émotif ;

6. doit tenir compte de l'importance de la motivation de l'apprenant ;
7. doit promouvoir la compréhension des buts de l'apprentissage et la compréhension partagée des critères à travers lesquels on les évalue ;
8. aide les apprenants à comprendre comment s'améliorer ;
9. développe la capacité de l'autoévaluation ;
10. reconnaît les réussites éducatives » (notre traduction).

3.1.2. L'évaluation en tant qu'apprentissage

Dans l'évaluation en tant qu'apprentissage l'élève est à la fois le sujet qui évalue et l'objet de sa propre évaluation. Ce type d'évaluation est un outil très efficace pour que l'élève prenne la responsabilité de son propre apprentissage et perçoive soi-même comme le protagoniste de son processus éducatif (cf. Board of Studies New South Wales, 2012). Malgré la grande autonomie que ce type d'évaluation implique de la part de l'élève, l'enseignant joue un rôle fondamental :

- « Le rôle de l'enseignant consiste à
- montrer et enseigner les habiletés en autoévaluation ;
- aider les élèves à se fixer des objectifs et veiller à leurs progrès par rapport à ces objectifs ;
- fournir des modèles et des pratiques exemplaires ainsi que des travaux de qualité illustrant les résultats d'apprentissage prescrits ;
- élaborer, avec les élèves, des critères bien définis concernant les pratiques exemplaires ;
- aider les élèves à trouver des mécanismes de rétroaction interne ou d'autoévaluation pour qu'ils confirment et remettent en question leur raisonnement, et pour qu'ils s'habituent à l'ambiguïté et à l'incertitude qui accompagnent inévitablement l'apprentissage de quelque chose de nouveau ;
- fournir des occasions régulières et stimulantes de s'exercer pour que les élèves deviennent confiants et compétents en autoévaluation ;
- veiller au processus métacognitif des élèves ainsi qu'à leur apprentissage, et fournir des commentaires descriptifs ;
- créer une atmosphère où les élèves ne craignent pas de prendre des risques et où ils peuvent facilement compter sur un soutien » (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006 : 43).

Il est donc évident qu'une autonomie croissante ne signifie pas moins de responsabilités de la part de l'enseignant : au contraire, l'instituteur doit fournir les moyens nécessaires pour que les élèves prennent conscience de l'importance de leur

propre processus d'apprentissage, un apprentissage continu qui ne naît et se termine entre les murs de la classe, mais qui les accompagnera tout au long de leur vie. L'objectif des enseignants ne sera pas seulement d'enseigner une matière donnée, mais d'enseigner à apprendre aussi.

3.1.3. L'évaluation de l'apprentissage

L'évaluation de l'apprentissage peut être considérée comme la phase conclusive d'une période déterminée (fin d'un cours, d'une unité d'enseignement, d'un semestre...). Généralement ce type d'évaluation se concrétise à travers une note indiquant le niveau atteint par l'élève et il s'agit du moment le plus délicat. Pour cette raison,

- « une évaluation de l'apprentissage efficace exige que les enseignants
 - expliquent pourquoi ils procèdent à une telle évaluation à un moment donné ;
 - expliquent clairement l'apprentissage souhaité ;
 - prévoient des processus qui permettent aux élèves de faire état de leurs compétences et leurs habiletés ;
 - offrent d'autres mécanismes pour évaluer les mêmes résultats d'apprentissage ;
 - accompagnent leurs jugements de points de référence connus et justifiables ;
 - effectuent le travail d'interprétation avec transparence ;
 - décrivent le processus d'évaluation ;
 - prévoient des formes de recours en cas de désaccord sur les décisions »
- (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006 : 55-56).

L'évaluation de l'apprentissage met l'élève face soit à ses succès, soit à ses échecs. De plus, ce type d'évaluation fournit une attestation de réussite et une interprétation transparente en face d'une communauté plus large comme parents, éducateurs, autres élèves, employeurs éventuels, autres établissements d'enseignement (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006 ; Board of Studies New South Wales, 2012) : la portée et les enjeux de l'évaluation de l'apprentissage ne sont pas donc à sous-estimer.

Dans la publication *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés : l'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006 : 27), on affirme que l'utilisation de l'évaluation de l'apprentissage « devrait être

réservée pour les circonstances où s'imposent des décisions de nature sommative » (cf. 3.2.) : cela s'explique à travers l'importance majeure que les deux autres types d'évaluation exercent par rapport au processus d'apprentissage (qui sont de nature formative).

3.2. Évaluation formative et évaluation sommative

Lors de la Conférence nationale sur l'évaluation des élèves de 2014, le jury (composé par trente membres dont sept professeurs, deux inspecteurs de l'Éducation nationale, neuf parents d'élèves, une directrice d'école, trois étudiants, un proviseur de lycée professionnel, deux inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux, trois membres d'association, un chef du service académique de l'information et de l'orientation et un principal de collège) a élaboré sept recommandations par rapport aux questions suivantes :

1. Comment faire en sorte que l'évaluation encourage tous les élèves, quel que soit leur niveau et leur environnement, à vouloir progresser et à développer toutes leurs potentialités ?
2. Comment faire en sorte que l'évaluation permette aux élèves, y compris à ceux qui sont les moins à l'aise, de se projeter de façon plus confiante dans leur futur parcours scolaire, au lieu qu'elle soit ressentie comme la formalisation précoce et définitive d'une prédestination ?

La deuxième recommandation à propos des modes d'évaluation en phase d'apprentissage rapporte la distinction entre deux types d'évaluation : l'évaluation formative et l'évaluation sommative. L'évaluation formative « peut être utilisée tout au long du processus d'apprentissage, avec pour seuls objectifs d'aider l'élève à apprendre ce qu'il ne sait pas encore, à acquérir ce qui lui manque, à encourager sa progression, à valoriser ses efforts ». L'évaluation sommative, en revanche, « permet de valider un parcours : elle exprime un bilan des acquis de l'élève et pointe sa situation au regard des objectifs fixés pour chaque cycle de la scolarité ». Il s'agit de deux approches nettement différentes qui se situent à deux moments distincts : la première fait partie intégrante du processus d'apprentissage et fournit les moyens nécessaires pour que l'élève soit incité à progresser vers des objectifs donnés, alors que

la deuxième fait office de cadre final pour vérifier si ces objectifs ont été atteints. L'évaluation formative « ne nécessite pas de retour quantitatif sous forme de note ou de validation de compétences, mais des indications qualitatives sur ce qui a été réussi et sur ce qui ne l'a pas été ». La place occupée par l'évaluation formative, qui est de type qualitatif, est comparable (voire équivalente) à celles occupées par l'évaluations au service de l'apprentissage et par l'évaluation en tant qu'apprentissage (cf. 3.1.), tandis que l'évaluation sommative, qui est de type quantitatif, équivaut à l'évaluation de l'apprentissage. Si l'on donne à l'apprentissage le rôle qu'il devrait effectivement recouvrir, il en résulte que l'évaluation formative doit avoir la priorité sur l'évaluation sommative. Cependant, il est impensable que le système scolaire abandonne toute forme d'évaluation quantitative : ce que les enseignants peuvent faire est d'adopter une pratique régulière et programmatique de l'évaluation sommative, c'est-à-dire le communiquer en avance aux élèves et leur fournir toutes les explications nécessaires afin qu'ils puissent comprendre pourquoi ce type d'évaluation est indispensable. Novello (2012 : 96) affirme que

« faire comprendre la fonctionnalité de l'évaluation aux étudiant, en l'incluant dans la globalité du processus d'apprentissage et en la rendant non pas cause d'anxiété et préoccupation, mais d'intérêt et motivation [...] permet de :

1. responsabiliser l'étudiant par rapport à l'évaluation (et, par conséquent, à l'apprentissage) puisqu'à travers l'échange avec l'enseignant il comprend les modalités et les critères d'appréciation et perçoit de quelle façon ses épreuves soient finalisées à la connaissance de ses progrès et/ou de ses difficultés en fonction de l'amélioration de son apprentissage ;
2. obtenir des résultats non invalidés par l'anxiété ou le manque de connaissance des épreuves (dans ce cas, l'étudiant ne montre pas ce qu'en réalité il est capable de faire) ;
3. encourager l'étudiant qui perçoit l'intérêt de l'enseignant par rapport à son succès ;
4. faire dépasser l'attitude répandue chez les étudiants de « se contenter de la moyenne » et augmenter leur degré d'engagement;
5. pousser l'étudiant à l'autonomie (objectif ultime de l'enseignement) » (notre traduction).

Pour faire cela il est indispensable qu'il y ait un partage avec l'étudiant des critères d'évaluation et qu'il soit habitué à être évalué :

« L’habitude à l’évaluation est une stratégie ultérieure pour baisser le filtre affectif de l’élève par rapport à une évaluation qui est souvent crainte. Proposer avec continuité des espaces pour l’évaluation contribue à rendre ce moment comme naturel à l’intérieur du parcours formatif et non pas isolé et caractérisé par la sensation pour l’étudiant d’avoir de rares occasions pour démontrer ses propres capacités » (Novello 2012 : 97, notre traduction).

Dans un contexte d’apprentissage linguistique, où il est fondamental que les élèves soient poussés à s’exprimer, il faut créer un environnement dépourvu de toute sorte de barrière qui puisse empêcher la communication. Un enseignant qui assume une attitude encourageante et stimulante et qui se pose en tant que guide plutôt que juge sera vu comme un outil efficace pour que la communication ait lieu. De cette façon, les corrections seront vues comme des instruments nécessaires pour sa propre amélioration : il en résulte que, lorsque les élèves sont à connaissance des raisons pour lesquelles on les évalue, ils seront plus à l’aise et ne craindront ni l’échec, ni la perte de leur face.

En résumant tout ce qui a été dit dans ce chapitre jusque là en un schéma on aurait le diagramme suivant :

évaluation	
qualitative	quantitative
formative	sommativ
au service de l’apprentissage	de l’apprentissage
en tant qu’apprentissage	

où dans la colonne de gauche nous avons le type d’évaluation qui devrait être incluse dans le processus d’apprentissage, tandis que dans la colonne de droite nous avons le type d’évaluation qui conclue un parcours didactique déterminé. Dans le paragraphe

suisant on tracera les étapes qui amènent ce deuxième type d'évaluation à son aspect le plus concret, c'est-à-dire la notation.

3.3. De l'évaluation à la notation

Avant d'aborder le sujet de la notation, il serait opportun de démanteler quelques lieux communs à propos de la note chiffrée. Merle (2014) en repère cinq :

1. La notation est un « thermomètre » qu'il ne faut absolument pas éliminer. Or, le système de la notation n'est pas du tout un moyen précis. Porcelli (1990 : 38-39) illustre cette conviction erronée à travers cet exemple :

« Samedi Toto avait 40 de fièvre, et dimanche 39 ; lundi la température a baissé à 37 degrés et hier à 36. Aujourd'hui, mercredi, nous considérons que Toto a 38 de moyenne ou qu'il est sans fièvre ? En octobre Toto avait 4 sur 10, encore 4 en novembre, 6 en décembre et 7 en janvier. Au conseil de classe quadrimestriel, il a 5 de moyenne ou il est « sans fièvre » ? La réponse que nous donnons à cette question peut indiquer si nous avons une conception statique ou dynamique des processus d'évaluation (et de la notation qu'en résulte). » (Notre traduction) ;

2. La notation est un facteur indépendant des biais sociaux. En réalité des recherches (Noizet et Caverni, 1978 ; Oget, 1999 ; Merle, 2007) ont démontré que les informations extrascolaires des élèves influencent la notation (sexe, redoublement éventuel, âge, origine sociale, niveau scolaire, notes précédentes, niveau de la classe, niveau de l'établissement...) ;
3. La notation motive les étudiants. Cette affirmation est vraie seulement en partie et seulement pour ceux qui ont des notes positives :

« Les mauvaises notes créent une image scolaire de soi négative, favorisent une *résignation acquise*, un sentiment d'incompétence, et constituent un handicap souvent irréversible dans le processus d'apprentissage. Pour les meilleurs élèves, les effets globaux de la note ne sont pas forcément plus positifs : la compétition scolaire favorise l'individualisme égoïste et des comportements antisociaux (Butera et al., 2011). L'essentiel n'est plus d'apprendre, comprendre, se passionner mais d'être parmi les premiers » (Merle, 2014) ;

4. Les notes permettent aux étudiants de savoir leur niveau scolaire. Cela n'est vrai que pour le cas des meilleurs élèves. Pour tous les autres élèves, Merle (2012) a relevé la crainte et la honte des dernières places ;
5. La notation est un moyen pour l'apprentissage. On atteint cette conclusion puisque l'une des questions les plus posées aux enseignants lors d'un devoir est si ce devoir est noté ou pas, et lorsque les enseignants répondent qu'il n'y aura pas de notation les devoirs ne sont pas soignés. Pourrait-on penser que c'est plutôt le système scolaire qui a fait en sorte qu'on donne plus d'importance à la note qu'au progrès et à l'acquisition de certaines habiletés ?

« Par ailleurs, il faut le rappeler, l'essentiel de nos connaissances et compétences – faire du vélo, nager, parler, être attentif à autrui, cuisiner, bricoler et bien d'autres choses encore – n'ont pas été apprises à l'école, avec des notes, mais de façon diffuse, lors de la socialisation familiale, au contact des amis, des pairs ou dans des associations diverses et variées. Les moteurs de l'apprentissage sont l'intérêt, un projet professionnel, les conseils des autres... non la note » (Merle, 2014).

Ces cinq points par rapport à la notation nous guiderons tout au long de ce chapitre. Partons d'une question très simple : quand utilise-t-on la note chiffrée ? Dans le système de notation traditionnel on attribue une note chiffrée et à la fin de l'interrogation (écrite ou orale) et à la fin d'une période (quadrimestre ou année scolaire). Ce système a beaucoup de contre-indications, puisque

« le résultat insuffisant est vécu comme un chiffre qui « ruine sa moyenne » et, par conséquent, le travail de semaines (et parfois de mois) [...]. Au contraire, fournir des instruments pour remonter après un échec change radicalement l'attitude des étudiants [...]. Le stress de l'interrogation sera donc mineur et le rapport enseignant-étudiant en tirera profit vu que l'enseignant ne sera plus celui qui proposera rarement des interrogations pour avoir une note à insérer dans le cahier de textes une fois par quadrimestre, quelle qu'elle soit, mais celui qui poussera vers l'amélioration, vers le « défi » ; donc de « devoir » à « besoin » à « plaisir » comme suggère le continuum du modèle tripolaire de motivation de Balboni » (Novello 2012 : 105, notre traduction).

De plus

« la peur de faire des erreurs peut causer chez l'étudiant un état d'anxiété tel de lui faire ériger des barrières psychologiques, des défenses qui puissent le protéger du jugement de l'enseignant et des camarades » (Mezzadri, 2002 : 4, notre traduction).

Il est évident que la note est un obstacle pour l'apprentissage parce qu'elle engendre une réaction en chaîne qui se termine en démotivation et donc en non-apprentissage. On se retrouve, alors, dans une position très délicate l'où on a d'un côté l'obligation de noter les élèves et de l'autre la responsabilité de leur fournir les moyens pour qu'ils apprennent. Ces deux aspects de la vie scolaire, cependant, peuvent être vus non pas comme une impasse, mais ils peuvent plutôt servir de guide pour la tâche de l'enseignant. C'est exactement l'approche adoptée par Pannier (2005) et, sur ces traces, celle de De Vecchi (2011). Peut-on s'affranchir des notes ? Non. Peut-on renverser cette situation pour que la note ne soit plus le but de l'élève mais seulement un simple instrument parmi beaucoup d'autres ? Oui. De quelle façon ? En évaluant les compétences. Pannier nous démontre qu'une évaluation privée des notes est tout à fait possible. En amont de cela il est absolument nécessaire une grande œuvre de planification et de rigueur, et surtout se rappeler souvent le but de sa propre tâche. Pour chaque devoir il faut déterminer les compétences que l'on veut évaluer et le communiquer aux élèves pour qu'ils ne se retrouvent pas dans une situation qui puisse les mettre mal à l'aise : planification et transparence ce sont les deux points de départ dont il faut tenir compte. Pendant la correction, l'enseignant indique si chaque compétence a été acquise (A), si elle est en cours d'acquisition (ECA) ou non acquise (NA). De cette façon l'attention de l'élève ne sera plus focalisée sur la note (qui, de facto, ne dit rien à propos des compétences), mais plutôt sur les compétences qu'on lui demande d'atteindre. Si l'on fait un pas en arrière au point 4 des lieux communs à propos de la note chiffrée, on pourra s'apercevoir que parmi la note et l'évaluation de la compétence, c'est cette dernière qui donne une image plus exhaustive de son propre niveau. Même en ce qui concerne les points 3 (« la notation motive les étudiants ») et 5 (« la notation est un moyen pour l'apprentissage »), l'évaluation des compétences donne une image plus concrète et plus transparente pour qu'il y ait motivation et par la

suite apprentissage : ce type d'évaluation permet de bien comprendre sur quelle(s) compétence(s) il faut travailler. Comment arrive-t-on à la note de fin de trimestre/quadrimestre/année ? Pannier a élaboré cette formule :

$$\text{note} = \frac{[(\text{nombre de compétences acquises}) + (\text{nombre de compétences en cours d'acquisition} \times 0,5)] \times 20}{\text{nombre de compétence évaluées}}$$

Une nouveauté de ce système d'évaluation est de permettre d'évaluer les compétences méthodologiques, comme, par exemple, la régularité et l'organisation du travail fourni. Pannier adopte ce critère : si l'élève a été régulier aura un A par rapport à la compétence de l'organisation, il aura ECA s'il a oublié une fois son travail et NA s'il l'a oublié trois fois.

Pannier n'est pas la seule à utiliser ce système d'évaluation : depuis 2007, Grégory Michel, professeur de Français au sein du collège Aristide Briand, utilise l'évaluation par compétences. L'équipe pédagogique de ce collège avait remarqué un découragement répandu chez les étudiants à cause des notes : la solution pour laquelle on a optée consiste à attribuer deux points verts pour les compétences validées, un point vert pour les compétences en cours de validation et un point rouge pour les compétences non validées. Stéphanie Naillon, principale du collège Aristide Briand, confirme le fait que les élèves progressent en termes de résultats scolaires. Même en termes de vie scolaire, les professeurs on constaté une amélioration du comportement.

Il est incontestable que l'évaluation par compétence est un instrument excellent pour que l'élève soit le protagoniste de sa propre formation et pour que l'évaluation formative ne cède pas le pas à l'évaluation sommative (cf. 3.2).

Étude de terrain

Quatrième chapitre

Après avoir tracé les mécanismes concernant la motivation, l'évaluation et la notation, nous nous occuperons ici d'analyser quelques données recueillies à travers un questionnaire anonyme soumis à des étudiants et à des enseignants de langues.

Le questionnaire a été proposé sous forme de questionnaire numérique réalisé avec Google Forms, et dont le remplissage n'exigeait que la connexion à travers le clic sur le lien donné.

Nous proposons donc une étude de terrain conduite auprès d'un lycée d'une ville moyenne située au centre de l'Italie au sein des classes de l'orientation linguistique sur le rapport entre évaluation et notation, notamment chez les élèves d'une deuxième et d'une troisième année.

4.1. Objectif de l'étude

Cette étude vise à comprendre si les plus récentes découvertes dans le domaine de didactique des langues ont une réalisation pratique dans la deuxième partie de l'enseignement secondaire (le lycée). Les questionnaires, soumis d'un côté aux étudiants et de l'autre aux enseignants, avaient pour but de comprendre comment le moment de la notation est vécu et pour les enseignants, et pour les élèves.

De plus, on essaiera de mettre en évidence les désaccords éventuels entre les réponses des enseignants et celles des étudiants sur les questions enquêtant les mêmes problématiques, notamment sur l'importance de la note dans le processus d'apprentissage.

Enfin, une dernière question proposait aux enseignants d'un côté et aux élèves de l'autre de proposer une méthode alternative à la note pour les premiers et une méthode alternative que celle adoptée par les enseignants pour les étudiants. En d'autres mots, on a voulu laisser la parole aux directs intéressés pour qu'ils proposent de façon concrète une possible amélioration de l'environnement éducatif.

4.2. Échantillon de l'étude

Du côté des enseignants, dix sur vingt ont répondu, tandis que du côté des étudiants nous avons recueilli 111 réponses (dont 47 pour le français, 33 pour l'anglais et 31 pour l'espagnol). Pour ce qui concerne les élèves, nous avons proposé le même questionnaire pour chaque langue étudiée : 2 langues aux deux premières années du lycée et 3 langues aux trois dernières années.

Nous ne pouvons pas ignorer le fait que si nous n'avons recueilli que 10 questionnaires remplis de la part des enseignants et que si nous n'avons pas reçu les réponses de tous les étudiants interrogés c'est parce que des professeurs ont eu des difficultés par rapport à l'utilisation de Google Forms que, nous le rappelons, il ne s'agissait que de cliquer sur le lien donné.

4.3. Analyse des résultats

Dans ce paragraphe nous présentons les réponses des enseignants (4.3.1.) et des étudiants (4.3.2.). La dernière partie de ce paragraphe (4.3.3.) sera consacrée à l'analyse de ces résultats, en faisant référence, là où il sera nécessaire, aux études mentionnées dans les autres chapitres de cet élaboré.

4.3.1. Réponses des enseignants

Ci-dessous on illustrera les questionnaires proposés aux enseignants avec les réponses relatives. Puisque l'étude a été conduite au sein d'un lycée italien, les questionnaires ont été rédigés en langue italienne. On en donnera ici une version traduite en français, alors que la version originale sera fournie dans l'appendice.

1. Quel âge avez-vous ?				
40-45	46-50	51-55	56-60	61-65
10%	0%	40%	30%	20%

La moyenne d'âge des professeurs qui ont répondu au questionnaire est de 54,7 ans.

2. Depuis combien d'années enseignez-vous ?					
10-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40
10%	10%	10%	60%	0%	10%

La moyenne d'années d'enseignement est de 20,2 ans.

3. Quelle(s) matière(s) enseignez-vous ?			
Anglais	Français	Espagnol	Allemand
40%	30%	20%	10%

Sur dix enseignants qui ont répondu au questionnaire, un enseignant est d'allemand, deux enseignants d'espagnol, trois enseignants de français et quatre enseignants d'anglais.

4. Dans combien de classes enseignez-vous ?			
1-5	6-10	11-15	16-20
30%	40%	10%	20%

Trois professeurs enseignent en 5 classes, trois en 6 classes, un professeur en 7 classes, un professeur en 12 classes, un professeur en 18 classes et un professeur en 19 classes.

5. Avez-vous suivi des cours de didactique ?	
Oui	Non
100%	0%

Dix professeurs sur dix ont suivi des cours de didactique.

6. Suivez-vous des stages de mise à niveau en didactique ?	
Oui	Non
50%	50%

Seulement la moitié parmi les enseignants qui ont répondu au questionnaire suit des stages de mise à niveau en didactique.

7. Êtes-vous au courant des dernières découvertes en matière de didactique et de pédagogie ?	
Oui	Non
70%	30%

Sept professeurs sur dix affirment d'être au courant des dernières découvertes en matière de didactique et de pédagogie.

8. Discutez-vous avec des collègues de la/des même(s) matière(s) ou des autres matières sur des doutes éventuels par rapport au parcours didactique ou le progrès des étudiants ?		
Jamais	Parfois / quand je pense qu'il est nécessaire / seulement dans des cas particuliers	Toujours
0%	50%	50%

Cinq professeurs reconnaissent que pas toujours ils discutent avec des collègues sur des doutes éventuels par rapport au parcours didactique ou le progrès des étudiants, alors que les autre cinq affirment de le faire toujours.

9. Avant de soumettre aux étudiants un devoir écrit, leur communiquez-vous quels seront les objectifs qu'ils devront atteindre ?		
Jamais	Parfois / quand je pense qu'il est nécessaire / lorsqu'on me le demande explicitement	Toujours
0%	50%	50%

Cinq enseignants ont répondu positivement à la question par rapport à la communication directe des objectifs que les élèves sont censés atteindre lors d'un devoir écrit, tandis que les autres cinq ne le font que parfois ou dans des cas particuliers (quand on leur demande explicitement ou quand il est réputé nécessaire).

10. Lorsque vous corrigez un devoir écrit, vous vous limitez à donner la note ou vous expliquez (même brièvement) la raison de cette note ?			
Je me limite à donner la note	Ça dépend	J'explique toujours la raison de cette note	Je ne soumet pas de devoirs écrits
0%	20%	70%	10%

Aucun professeur ne se limite systématiquement à donner une note lors de la correction d'un devoir, mais soit on explique toujours la motivation (sept enseignants), soit ça dépend de la situation (deux enseignants), soit on ne soumet pas de devoirs écrits (un enseignant).

11. Quelle échelle de notation utilisez-vous ?		
<i>Par exemple : utilisez-vous l'échelle entière (d'1 à 10) ou vous vous imposez une note minimum et/ou une note maximum (de 3 à 10, d'1 à 8, etc.) ?</i>		
D'1 à 10	De 2 à 10	De 3 à 10
70%	10%	20%

Pour ce qui concerne l'échelle de notation, que nous le rappelons, va d'1 à 10 dans le système scolaire secondaire italien, sept professeurs utilisent l'échelle entière, deux professeurs emploient l'échelle de 3 à 10 et un professeur de 2 à 10.

12. Êtes-vous disponible à éclaircir des doutes éventuels par rapport à des certaines corrections ?		
Jamais	Parfois / lorsqu'elles ne sont pas claires à l'étudiant	Toujours
0%	10%	90%

Neuf enseignants se déclarent toujours disponibles à éclaircir des doutes éventuels par rapport aux corrections, alors qu'un enseignant ne le fait pas toujours.

13. À la fin d'une interrogation orale, expliquez-vous pourquoi vous avez donné une note déterminée ?			
Jamais	Parfois / lorsque l'étudiant n'est pas satisfait	Toujours	Je n'interroge jamais mes étudiants
0%	20%	80%	0%

Lors d'une interrogation orale, huit professeurs expliquent toujours la note, tandis que deux professeurs ne le font que parfois.

14. Pensez-vous fournir les instruments nécessaires pour que l'élève rattrape une mauvaise note ?		
<i>Si vous n'utilisez pas aucun type d'interrogation (orale ou écrite), faites référence à la note que vous donnez à la fin de période</i>		
Jamais	Parfois	Toujours
0%	20%	80%

Huit professeurs pensent fournir les instruments nécessaires pour que l'élève rattrape une mauvaise note, alors que les autres deux admettent ne le faire que parfois.

15. Pensez-vous reconnaître pleinement les efforts de vos étudiants ? En tenez-vous compte lors de l'appréciation finale (bulletin de fin période) ou la note finale est la simple moyenne arithmétique des résultats obtenus pendant l'année scolaire ?				
<i>Si vous choisissez l'option « autre », expliquez s'il vous plaît</i>				
Simple moyenne arithmétique	50% moyenne arithmétique et 50% progrès ou aggravation des prestations	Par la plus grande partie de la moyenne arithmétique	Par la plus grande partie progrès ou aggravation des prestations	Autre (participation, ponctualité, exactitude, intérêt et application)
0%	60%	10%	10%	20%

Lors de l'appréciation finale, six enseignants calculent la note en faisant le rapport entre la moyenne arithmétique des résultats obtenus pendant l'année scolaire et le progrès ou l'aggravation des prestations (50% et 50%), un enseignant donne plus d'importance aux résultats obtenus pendant l'année, un enseignant donne plus d'importance au progrès ou à l'aggravation des prestations, un enseignant tient compte de la participation, de la ponctualité des travaux et de l'exactitude aussi et un enseignant affirme que la note finale résulte de la moyenne des notes mais la participation, l'intérêt et l'application pèsent aussi.

16. Lors de l'appréciation finale, tenez-vous compte de l'expérience personnelle de l'étudiant (situation personnelle, familiale, de santé, psychologique, troubles des apprentissages éventuels, etc.) ?

Si vous choisissez l'option « autre », expliquez s'il vous plaît

Jamais	Toujours	Parfois	Autre
0%	90%	10%	0%

Lors de l'appréciation finale, neuf professeurs considèrent toujours importante l'expérience personnelle de l'étudiant (situation personnelle, familiale, de santé, psychologique, troubles des apprentissages éventuels, etc.), alors qu'un professeur ne le fait que parfois.

17. Pensez-vous que la note est un moyen ou une fin pour l'apprentissage ?

Si vous choisissez l'option « autre », expliquez s'il vous plaît

Un moyen	Une fin	Autre (niveau d'apprentissage)
70%	20%	10%

Sept enseignants considèrent la note comme un moyen, deux enseignants comme une fin et un enseignant affirme que la note indique le niveau d'apprentissage.

18. Et selon vos étudiants, pensez-vous que la note est vue comme un moyen ou comme une fin ?

Si vous choisissez l'option « autre », expliquez s'il vous plaît

Un moyen	Une fin	Autre
30%	70%	0%

Sept professeurs pensent que selon les étudiants la note est vue comme une fin et trois comme un moyen.

19. Quel type d'importance pensez-vous que vos étudiants donnent à la note ?

La juste importance	Trop d'importance	Pas assez d'importance
50%	50%	0%

Cinq enseignants pensent que les élèves donnent trop d'importance à la note et cinq enseignants pensent que les étudiants en donnent la juste importance. Aucun enseignant ne pense qu'on n'en donne pas assez d'importance.

20. Pensez-vous qu'il existe une méthode alternative pour l'évaluation outre que la notation ?

Oui	Non	Je ne sais pas
40%	30%	30%

Quatre enseignants sont convaincus qu'il existe une méthode alternative pour l'évaluation outre que la notation. Trois professeurs, au contraire, pensent la notation est la seule méthode pour évaluer les étudiants. Les autres trois professeurs ne savent pas.

21. Quel type d'évaluation alternatif pensez-vous pourrait être le plus opportun ?

Appréciation	2 réponses
Grille d'observation continue ; auto-évaluation / évaluations croisées	1 réponse
La réalisation d'un travail final peut faire comprendre ce qu'on a appris	1 réponse
Une récompense alternative	1 réponse

Globale, mesure et parcours	1 réponse
-----------------------------	-----------

Les types d'évaluation alternatifs proposés sont : appréciation (deux enseignants) ; grille d'observation continue et auto-évaluation / évaluations croisées (un enseignant) ; réalisation d'un travail final (un enseignant) ; récompense alternative (un enseignant) ; évaluation globale, mesure et parcours (un enseignant).

4.3.2. Réponses des étudiants

Dans ce paragraphe nous présentons les réponses des étudiants pour chaque langue étudiée, c'est-à-dire l'anglais (33 réponses), le français (47 réponses) et l'espagnol (31 réponses). Nous avons décidé d'illustrer les réponses pour chaque langue étrangère puisque certains étudiants ont répondu à plusieurs questionnaires selon le cours de langue suivi.

1. Quel âge as-tu ?			
	15	16	17
Anglais	12,12%	63,64%	24,24%
Français	10,6%	61,7%	27,7%
Espagnol	12,9%	61,3%	25,8%

Les étudiants qui ont répondu aux questionnaires ont entre 15 et 17 ans.

2. Dans quelle classe es-tu ?		
	Deuxième année	Troisième année
Anglais	27,3%	72,7%
Français	34%	66%
Espagnol	32,3%	67,7%

Les élèves interviewés fréquentent la deuxième et la troisième année du lycée

3. Depuis combien d'années étudies-tu anglais / français / espagnol ?				
	1-5	6-10	11-15	16-20
Anglais	0%	42,4%	57,6%	0%

Français	57,3%	42,6%	0%	0%
Espagnol	70,9%	25,8%	0%	3,2%

Pour ce qui concerne l'anglais, les élèves étudient cette langue depuis entre 7 et 14 ans, pour le français depuis entre 2 et 6 ans et pour l'espagnol depuis entre 2 et 17 ans.

4. Avant de te retrouver devant à un devoir écrit, l'enseignant te communique quels seront les objectifs que tu devras atteindre ?

	Jamais	Parfois / quand je le demande à l'enseignant	Toujours	Nous ne faisons pas de devoirs écrits
Anglais	33,3%	45,5%	21,2%	0%
Français	0%	25,5%	74,5%	0%
Espagnol	16,1%	48,4%	35,5%	0%

Avant de se retrouver face à un devoir écrit, 33,3% des étudiants d'anglais ne savent pas quels seront les objectifs qu'ils devront atteindre, presque la moitié, soit 45,5%, affirme qu'on ne leur communique que parfois et 21,2% a répondu de le savoir toujours. Pour le français, 25,5% des élèves connaissent parfois les objectifs à atteindre et 74,5% dit le savoir toujours. Pour ce qui concerne l'espagnol, 16,1% des étudiants ne les connaissent jamais, 48,4% les savent de temps en temps et 35,5% les savent toujours.

5. Lorsqu'on te donne le devoir écrit corrigé, qu'est-ce qu'il t'intéresse de voir tout d'abord ?

Si tu choisis l'option « autre », explique s'il te plaît

	La note	Les erreurs	Ce que j'ai fait de correct	Nous ne faisons pas de devoirs écrits	Autre
Anglais	63,6%	36,4%	0%	0%	0%

Français	74,5%	25,5%	0%	0%	0%
Espagnol	77,4%	19,4%	3,2%	0%	0%

Pour la majorité des étudiants, la chose la plus importante à voir lors de la correction d'un devoir écrit est la note (63,6% pour l'anglais, 74,5% pour le français et 77,4 pour l'espagnol), la deuxième chose que l'on regarde ce sont les fautes (36,4% pour l'anglais, 25,5% pour le français et 19,4% pour l'espagnol) et seulement un étudiant d'espagnol regarde ce qu'il a fait de correct.

6. À la fin d'une interrogation orale, l'enseignant t'explique pourquoi il/elle t'a donné une note déterminée ?				
	Jamais	Parfois / lorsque je le demande à l'enseignant	Toujours	L'enseignant ne fait jamais d'interrogations orales
Anglais	66,7%	15,2%	9,1%	9,1%
Français	0%	29,8%	40,4%	29,8%
Espagnol	9,7%	41,9%	25,8%	22,6%

66,7% des étudiants d'anglais ne sont pas informés des raisons pour lesquelles on leur a donné une note déterminée lors d'une interrogation orale, 15,2% sont informés parfois, 9,1% sont toujours informés et 9,1% qu'on ne les interroge pas. Pour le français, nous n'avons pas enregistré de réponses négatives par rapport à cette question (« jamais »), mais 29,8% disent d'être informés parfois, toujours 29,8% affirment de ne pas être soumis à des interrogations orales et 40,4% reçoivent toujours des explications par rapport à la note. Pour l'espagnol, 9,7% des élèves ne savent jamais pourquoi ils ont eu une note déterminée, 41,9% ne le savent que parfois, 25,8% le savent toujours et 22,6% des étudiants ne sont jamais soumis à des interrogations orales.

7. L'enseignant te fournit les instruments nécessaires pour rattraper une mauvaise note ?				
	Jamais	Parfois / lorsque je le demande à l'enseignant	Toujours	L'enseignant ne donne jamais de (mauvaises) notes
Anglais	27,3%	63,6%	9,1%	0%
Français	4,3%	36,2%	57,4%	2,1%
Espagnol	3,2%	64,5%	32,3%	0%

27,3% des étudiants d'anglais pensent qu'on ne leur donne jamais d'instruments nécessaires pour rattraper une mauvaise note, 63,6% pensent qu'on n'en leur donne que parfois et 9,1% croient qu'on en leur donne toujours. 4,3% des étudiants de français disent qu'ils n'ont jamais d'instruments nécessaires pour rattraper la note, 36,2% affirment de les avoir parfois, 57,4% des élèves de français ont toujours les instruments pour rattraper cette note et un étudiant dit que l'enseignant ne donne jamais de notes ou ne donne jamais de mauvaises notes. Pour l'espagnol, un étudiant pense que l'enseignant ne donne jamais les instruments pour relever les mauvaises notes, 64,5% des élèves pensent que parfois ils ont la possibilité d'améliorer leur moyenne et 32,3% ont toujours cette possibilité.

8. Penses-tu que l'enseignant reconnaît tes efforts ?			
	Jamais	Parfois	Toujours
Anglais	24,2%	42,4%	33,3%
Français	2,1%	29,8%	68,1%
Espagnol	6,5%	45,2%	48,4%

Par rapport à la question sur la reconnaissance des efforts, 24,2% des étudiants d'anglais pensent qu'on n'en tient pas compte, 42,4% croient qu'on reconnaît leurs efforts seulement parfois et 33,3% sont convaincus qu'on en tient toujours compte. Pour ce qui concerne le français, un étudiant pense que son enseignant ne reconnaît pas ses efforts, 29,8% pensent qu'il/elle en tient compte parfois et plus de la moitié, soit 68,1%, pense que l'enseignant reconnaît toujours les efforts des élèves. Pour

l'espagnol, 6,5% des élèves pensent que leur professeur ne tient pas compte de leurs efforts, 45,2% pensent que le professeur le fait parfois et presque la moitié, soit 48,4%, affirme que l'enseignant reconnaît toujours les efforts.

9. Quel type d'importance donnes-tu à la note ?				
	Pas d'importance	Peu d'importance	La juste importance	Beaucoup d'importance
Anglais	0%	0%	54,5%	45,5%
Français	0%	2,1%	48,9%	48,9%
Espagnol	0%	0%	51,6%	48,4%

Parmi toutes les réponses, il n'y a aucun étudiant qui ne donne pas d'importance à la note indépendamment de la langue, mais les autres réponses se diversifient de cette façon : pour l'anglais, aucun étudiant donne peu d'importance à la note, 54,5% en attribue la juste importance et 45,5% en donne beaucoup d'importance. Pour le français, un étudiant affirme qu'il donne peu d'importance à la note, 48,9% des élèves pensent en donner la juste importance et toujours 48,9% pensent que la note est très importante. Pour l'espagnol, 51,6% des étudiants en donne la juste importance et 48,4% en donne trop.

10. Dans l'ensemble, es-tu satisfait(e) de ton enseignant ?				
	Pas du tout satisfait(e)	Peu satisfait(e)	Assez satisfait(e)	Très satisfait(e)
Anglais	18,2%	45,5%	24,2%	12,1%
Français	0%	4,3%	34%	61,7%
Espagnol	3,2%	3,2%	61,3%	32,3%

18,2% des étudiants d'anglais ne sont pas satisfaits de leur enseignant de langue, 45,5% sont peu satisfaits, 24,2% assez satisfaits et 12,1% très satisfaits. Pour le français, 4,3% des étudiants sont peu satisfaits, 34% sont assez satisfait et plus de la moitié, soit 61,7%, se dit plus que satisfaite. Pour ce qui concerne l'espagnol, un(e) étudiant(e) n'est pas satisfait(e) de son enseignant, un(e) autre étudiant(e) est peu satisfait(e), 61,3% des élèves sont assez satisfaits et 32,3% sont très satisfaits.

11. Pourquoi n'es-tu pas (pleinement) satisfait(e) de ton enseignant ? Qu'est-ce que tu penses qu'il/elle devrait changer dans sa méthode ?

Anglais

- L'enseignant devrait réviser sa méthode d'enseignement (une réponse)
- Majeure utilisation de la langue anglaise pendant les cours (sept réponses)
- Majeur approfondissement des sujets abordés en classe et majeure implication des élèves (deux réponses)
- L'enseignant ne devrait pas juger les élèves avec de mauvaises notes et de ne pas faire attention pendant les cours (sic) (une réponse)
- L'enseignant devrait tout changer (une réponse)
- L'enseignant ne connaît pas suffisamment l'anglais pour enseigner dans des classes d'orientation linguistique (quatre réponses)
- L'enseignant ne devrait rien changer (deux réponses)
- L'enseignant devrait nous expliquer les notes, nous préparer avant de nous proposer un devoir écrit et nous expliquer les erreurs pour nous aider à les corriger (une

	<p>réponse)</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant devrait nous proposer des travaux plus intéressants et productifs (une réponse) - C'est l'enseignant qui devrait changer, c'est différent (une réponse) - Son approche face aux élèves (une réponse) - Les cours sont inutiles (une réponse)
<p>Français</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant devrait se focaliser davantage sur un seul objectif (une réponse) - L'enseignant devrait suivre une méthode (une réponse) - L'enseignant ne devrait rien changer (quinze réponses) - L'enseignant devrait faire des interrogations orales plus personnalisées (une réponse) - Je crois que les enseignants devraient s'adapter davantage au niveau de la classe, c'est-à-dire dans le cas où ils / elles s'aperçoivent que la classe n'arrive pas à suivre pleinement les cours l'enseignant devrait ne pas suivre rigidement le programme (une réponse)

	<ul style="list-style-type: none"> - Je pense que la méthode utilisée par ma prof de français est l'une des meilleures qui n'ait jamais été utilisée (une réponse) - L'enseignant devrait faire davantage de cours de grammaire (trois réponses) - Nous l'aimons bien (une réponse) - L'évaluation (une réponse) - L'enseignant se focalise trop sur la prononciation et non pas sur l'aspect oral (une réponse)
Espagnol	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant devrait perdre moins de temps (une réponse) - L'enseignant ne devrait rien changer (sept réponses) - Étudier la grammaire (une réponse) - L'enseignant devrait prendre plus soin de ceux qui ont des problèmes avec la langue (une réponse) - L'enseignant devrait suivre davantage le livre (une réponse) - L'enseignant ne devrait pas avoir des favoritismes (une réponse) - L'enseignant nous donne trop de temps verbaux à apprendre en trop peu de temps (une réponse)

Nous nous occuperons de cette dernière question dans le chapitre suivant.

Comparaison entre les enseignants et les étudiants

Cinquième chapitre

La construction des questionnaires nous permet de superposer quelques questions posées aux professeurs aux questions posées aux élèves, en nous permettant de procéder vers une analyse croisée des résultats. Nous nous pencherons notamment sur les divergences et les convergences entre les réponses des enseignants d'un côté et les réponses des élèves de l'autre.

Ci-dessous nous reportons les réponses qui nous serviront de guide pour notre raisonnement et notre analyse.

	Questions et réponses des enseignants	Questions et réponses des élèves
A	<p>Avant de soumettre aux étudiants un devoir écrit, leur communiquez-vous quels seront les objectifs qu'ils devront atteindre ?</p> <p>Jamais : 0%</p> <p>Parfois / quand je pense qu'il est nécessaire / lorsqu'on me le demande explicitement : 50%</p> <p>Toujours : 50%</p>	<p>Avant de te retrouver devant à un devoir écrit, l'enseignant te communique quels seront les objectifs que tu devras atteindre ?</p> <p>Moyenne :</p> <p>Jamais : 16,5%</p> <p>Parfois / quand je le demande à l'enseignant : 39,8%</p> <p>Toujours : 43,7%</p> <p>Anglais :</p> <p>Jamais : 33,3%</p> <p>Parfois / quand je le demande à l'enseignant : 45,5%</p> <p>Toujours : 21,2%</p> <p>Nous ne faisons pas de devoirs écrits : 0%</p>

		<p>Français :</p> <p>Jamais : 0%</p> <p>Parfois / quand je le demande à l'enseignant : 25,5%</p> <p>Toujours : 74,5%</p> <p>Nous ne faisons pas de devoirs écrits : 0%</p> <p>Espagnol :</p> <p>Jamais : 16,1%</p> <p>Parfois / quand je le demande à l'enseignant : 48,4%</p> <p>Toujours : 35,5%</p> <p>Nous ne faisons pas de devoirs écrits : 0%</p>
B	<p>À la fin d'une interrogation orale, expliquez-vous pourquoi vous avez donné une note déterminée ?</p> <p>Jamais : 0%</p> <p>Parfois / lorsque l'étudiant n'est pas satisfait : 20%</p> <p>Toujours : 80%</p> <p>Je n'interroge jamais mes étudiants : 0%</p>	<p>À la fin d'une interrogation orale, l'enseignant t'explique pourquoi il/elle t'a donné une note déterminée ?</p> <p>Moyenne :</p> <p>Jamais : 25,5%</p> <p>Parfois : 29%</p> <p>Toujours : 25,1%</p> <p>L'enseignant ne fait jamais d'interrogations orales : 20,5%</p> <p>Anglais :</p> <p>Jamais : 66,7%</p> <p>Parfois : 15,2%</p> <p>Toujours : 9,1%</p> <p>L'enseignant ne fait jamais d'interrogations orales : 9,1%</p>

		<p>Français :</p> <p>Jamais : 0%</p> <p>Parfois : 29,8%</p> <p>Toujours 40,4%</p> <p>L'enseignant ne fait jamais d'interrogations orales : 29,8%</p> <p>Espagnol :</p> <p>Jamais : 9,7%</p> <p>Parfois : 41,9%</p> <p>Toujours : 25,8%</p> <p>L'enseignant ne fait jamais d'interrogations orales : 22,6%</p>
C	<p>Pensez-vous fournir les instruments nécessaires pour que l'élève rattrape une mauvaise note ?</p> <p><i>Si vous n'utilisez pas aucun type d'interrogation (orale ou écrite), faites référence à la note que vous donnez à la fin de période</i></p> <p>Jamais : 0%</p> <p>Parfois : 20%</p> <p>Toujours : 80%</p>	<p>L'enseignant te fournit les instruments nécessaires pour rattraper une mauvaise note ?</p> <p>Moyenne :</p> <p>Jamais : 19,6%</p> <p>Parfois / lorsque je le demande à l'enseignant : 54,8%</p> <p>Toujours : 32,9%</p> <p>L'enseignant ne donne jamais de notes / ne donne jamais de mauvaises notes : 0,7%</p> <p>Anglais :</p> <p>Jamais : 27,3%</p> <p>Parfois / lorsque je le demande à l'enseignant : 63,6%</p>

		<p>Toujours : 9,1%</p> <p>L'enseignant ne donne jamais de notes / ne donne jamais de mauvaises notes : 0%</p> <p>Français :</p> <p>Jamais : 4,3%</p> <p>Parfois / lorsque je le demande à l'enseignant : 36,2%</p> <p>Toujours : 57,4%</p> <p>L'enseignant ne donne jamais de notes / ne donne jamais de mauvaises notes : 2,1%</p> <p>Espagnol :</p> <p>Jamais : 3,2%</p> <p>Parfois / lorsque je le demande à l'enseignant : 64,5%</p> <p>Toujours : 32,3%</p> <p>L'enseignant ne donne jamais de notes / ne donne jamais de mauvaises notes : 0%</p>
D	<p>Pensez-vous reconnaître pleinement les efforts de vos étudiants ? En tenez-vous compte lors de l'appréciation finale (bulletin de fin période) ou la note finale est la simple moyenne arithmétique des résultats obtenus pendant l'année scolaire ?</p> <p><i>Si vous choisissez l'option « autre », expliquez s'il vous plaît</i></p> <p>La note finale est la simple moyenne</p>	<p>Penses-tu que l'enseignant reconnaît tes efforts ?</p> <p>Moyenne :</p> <p>Jamais : 10,9%</p> <p>Parfois : 39,1%</p> <p>Toujours : 50%</p> <p>Anglais :</p> <p>Jamais : 24,2%</p> <p>Parfois : 42,4%</p>

	<p>arithmétique des résultats obtenus pendant l'année scolaire : 0%</p> <p>La note finale est constituée à 50% de la moyenne arithmétique des résultats obtenus pendant l'année scolaire et à 50% du progrès ou de l'aggravation des prestations : 60%</p> <p>La note finale est constituée par la plus grande partie de la moyenne arithmétique des résultats obtenus pendant l'année scolaire : 10%</p> <p>La note finale est constituée par la plus grande partie du progrès ou de l'aggravation des prestations : 10%</p> <p>Autre : 20%</p> <ul style="list-style-type: none"> - de la participation, de la ponctualité des travaux et de l'exactitude aussi - la note finale résulte de la moyenne des notes mais la participation, l'intérêt et l'application pèsent aussi 	<p>Toujours : 33,3%</p> <p>Français :</p> <p>Jamais : 2,1%</p> <p>Parfois : 29,8%</p> <p>Toujours : 68,1%</p> <p>Espagnol :</p> <p>Jamais : 6,5%</p> <p>Parfois : 45,2%</p> <p>Toujours : 48,4%</p>
E	<p>Quel type d'importance pensez-vous que vos étudiants donnent à la note ?</p> <p>La juste importance : 50%</p> <p>Trop d'importance : 50%</p> <p>Pas assez d'importance : 0%</p>	<p>Quel type d'importance donnes-tu à la note ?</p> <p>Moyenne :</p> <p>Pas d'importance : 0%</p> <p>Peu d'importance : 0,7%</p> <p>La juste importance : 51,7%</p> <p>Beaucoup d'importance : 47,6%</p> <p>Anglais :</p> <p>Pas d'importance : 0%</p> <p>Peu d'importance : 0%</p> <p>La juste importance : 54,5%</p> <p>Beaucoup d'importance : 45,5%</p>

		<p>Français :</p> <p>Pas d'importance : 0%</p> <p>Peu d'importance : 2,1%</p> <p>La juste importance : 48,9%</p> <p>Beaucoup d'importance : 48,9%</p> <p>Espagnol :</p> <p>Pas d'importance : 0%</p> <p>Peu d'importance : 0%</p> <p>La juste importance : 51,6%</p> <p>Beaucoup d'importance : 48,4%</p>
--	--	---

5.1. Divergences entre réponses des enseignants et réponses des élèves

Si d'un côté nous avons 50% des professeurs qui affirment de communiquer toujours les objectifs que les élèves sont censés atteindre (A), de l'autre nous avons seulement 43,7% de moyenne des élèves qui disent les connaître, notamment, nous le rappelons, 21,2% pour l'anglais, 74,5% pour le français et 35,5% pour l'espagnol. De façon analogue, 80% des professeurs disent qu'ils expliquent toujours les raisons pour lesquelles on a donné une certaine note lors d'une interrogation orale (B), mais 81,9% des étudiants d'anglais, 29,8% des étudiants de français et 51,6% des étudiant d'espagnol affirment le contraire. Toujours 80% (C) des professeurs pensent fournir les instruments nécessaires pour faire rattraper une mauvaise note, mais encore une fois les réponses des étudiants nous disent le contraire : seulement 9,1% des étudiants d'anglais et 32,3% des élèves d'espagnol disent d'avoir toujours la possibilité de rattraper une mauvaise note. La situation est différente pour ce qui concerne le français : 57,4% des élèves affirme qu'on leur donne effectivement les instruments nécessaires pour relever leurs notes. La réponse à notre question de départ, c'est-à-dire s'il existe des divergences entre les réponses des enseignants et celles des étudiants, est oui.

Or, qu'est-ce qu'on peut tirer de ces divergences ? Tout d'abord nous pouvons affirmer qu'il manque, apparemment, un canal de communication qui soit direct et transparent. Bien évidemment, un marge de différences entre les réponses des enseignants d'un côté et des élèves de l'autre était prévisible, mais nous nous trouvons face à des différences très nettes qui marquent une absence de collaboration dans le parcours éducatif des élèves dont les buts, au moins dans l'idéal, devraient être les mêmes et pour les enseignants et pour les élèves. Nous ne pouvons pas ignorer le fait que les réponses des élèves puissent de quelque façon refléter la naturelle inclination de l'adolescence à exagérer ou se révolter contre un monde d'adultes vus comme « ennemis », mais encore une fois cela ne justifie pas l'énorme différence entre les réponses des professeurs et des élèves. De plus, il est intéressant et utile dans ce sens de parcourir les réponses à l'onzième question posée aux élèves (« Pourquoi n'es-tu pas (pleinement) satisfait(e) de ton enseignant ? Qu'est-ce que tu penses qu'il/elle devrait changer dans sa méthode ? »). À travers cette question nous avons laissé la possibilité aux élèves d'expliquer leur insatisfaction éventuelle et d'avancer des propositions pour qu'ils puissent apprécier davantage le travail de leurs professeurs.

Pour ce qui concerne l'enseignement de la langue anglaise, enseignement l'où on a enregistré le pourcentage le plus élevé d'insatisfaction (18,2% des étudiants ont répondu en disant qu'ils ne sont pas du tout satisfaits et 45,5% qui sont peu satisfaits), sept étudiants ont affirmé qu'ils préféreraient que l'enseignant parle en anglais pendant les cours. Peu de commentaires se prêtent à cette réponse, vu qu'il est difficile de supposer qu'ils ne soient pas en mesure de suivre un cours en langue à partir du moment qu'ils étudient l'anglais depuis des années (de 7 à 14 ans) ou qu'il n'ont pas d'intérêt par rapport aux langues étrangères vu qu'ils sont inscrits dans des classes d'orientation linguistique. Ce que nous pouvons admettre c'est que l'anglais, à la différence des autres langues (le français et l'espagnol), ce n'est pas une langue de libre choix, c'est-à-dire que les élèves sont obligés de suivre les cours d'anglais. Cela n'est pas à sous-estimer puisque l'obligation à suivre des cours peut amener les étudiants à réagir de façon hostile face à une matière déterminée si elle est imposée. De l'autre côté, nous avons des étudiants qui affirment de préférer un professeur qui parle anglais, et donc cette insatisfaction par rapport à cette enseignement n'est pas forcément à imputer à ce manque de libre choix. Toujours par rapport à l'anglais,

quatre élèves pensent que l'enseignant n'est pas suffisamment compétent. Loin de nous d'évaluer les compétences de professeurs qui enseignent depuis beaucoup d'années, tout ce que nous pouvons ajouter c'est qu'une faible estime de son propre professeur peut engendrer une réaction de défiance qui peut amener, à son tour, à un désintérêt envers la matière enseignée. Il est sans aucun doute vrai que ces réponses fortement négatives ne représentent que l'opinion de 33% des interviewés, mais il est à souligner le fait qu'il ne s'agissait pas de choisir parmi des réponses prédéfinies, mais d'apporter sa propre opinion librement.

Par rapport aux autres langues (français et espagnol), les élèves sont en général satisfaits, surtout pour ce qui concerne l'enseignement de la langue française : quinze étudiants disent que l'enseignant ne devrait rien changer dans sa méthode, un(e) étudiant(e) dit que la méthode adoptée par son enseignant est l'une des meilleures qui n'ait jamais été utilisée et un(e) élève affirme même qu'ils aiment bien leur professeur. Cela nous donne la possibilité de faire référence à ce qu'Avallé (2012) affirme par rapport à l'importance de la composante émotive :

« qui doit représenter la base d'où partir pour mettre en place la relation avec l'élève : partir de l'émotion pour créer des émotions. Puisque l'individu forme sa propre identité à travers un processus unitaire « synergique et interfonctionnel », fondé sur l'interaction entre les différentes dimensions de la personnalité : « une affectivité pleine, authentique, sûre finit par exercer inévitablement une influence positive sur les autres dimensions de la personnalité : de celle intellectuelle à celle corporelle, sociale » [...] (M. Badiali, SSIS Toscana). Bloom, en effet, pense qu'il existe un lien étroit qui se lie à l'affectivité, motivation et apprentissage, puisque les variables affectives exercent une action importante dans les processus de connaissance, compréhension et socialisation qui se passent dans l'environnement scolaire » (<http://www.laricerca.loescher.it/laltra-scuola/331-la-buona-relazione-educativa-alla-base-del-buon-apprendimento-15076608.html>, notre traduction).

Une autre divergence concerne les réponses à la question posée aux enseignants par rapport à la reconnaissance des efforts des étudiants (« Pensez-vous reconnaître pleinement les efforts de vos étudiants ? En tenez-vous compte lors de l'appréciation finale (bulletin de fin période) ou la note finale est la simple moyenne arithmétique des résultats obtenus pendant l'année scolaire ? ») et à la question correspondante posée

aux élèves (« Penses-tu que l'enseignant reconnaît tes efforts ? »). Pour ce qui concerne les enseignants, plus de la moitié (60%) affirme que lors de l'appréciation finale la note résulte pour la moitié de la moyenne arithmétique des résultats obtenus pendant l'année scolaire et pour l'autre moitié du progrès ou aggravation des prestations (D). Un enseignant affirme même que le progrès ou l'aggravation pèse plus que la moyenne arithmétique. 20% des professeurs pensent que la participation aussi pèse. Bref, seulement un enseignant a dit qu'il/elle ne calcule la note finale que sur la base de la moyenne arithmétique. Si l'on compare ces résultats avec les réponses des étudiants on constate encore une fois une divergence : seulement 33,3% des étudiants d'anglais, 68,1% des étudiants de français et 48,4% des étudiants d'espagnol pensent que leur professeur reconnaît leurs efforts. Mais entrons dans le détail : deux enseignants d'anglais sur quatre ont répondu à cette question en affirmant que la note finale est constituée par la moitié de la moyenne arithmétique et par l'autre moitié par le progrès ou l'aggravation des prestations, un enseignant donne plus d'importance au progrès ou à l'aggravation des prestations et un enseignant donne plus d'importance à la moyenne des notes obtenues pendant l'année. Or, ces résultats ne sont pas parfaitement cohérents avec les réponses des étudiants d'anglais, ce qui signifie que la stratégie mise à exécution par la majorité des enseignants d'anglais manque de transparence et de communication. De l'autre côté, si l'on regarde les réponses très positives obtenues par les élèves de français (seul cas où on a constaté que la majorité des étudiants pense que leur professeur reconnaît toujours leurs efforts, 68,1%) il serait intéressant de voir quelles stratégies sont mises à exécution par les professeurs de français. Tous les trois enseignants de français disent de suivre des stages de mise à niveau en didactique et de connaître les plus récentes découvertes en didactique et en pédagogie, ainsi d'informer toujours leurs élèves des objectifs qu'ils sont censés d'atteindre avant de leur donner un devoir écrit. Ils/elles donnent la juste importance à la note puisqu'ils/elles affirment que la note n'est qu'un moyen pour l'apprentissage et non pas une fin. Cependant, seulement un enseignant propose un type d'évaluation alternatif à la notation, c'est-à-dire l'utilisation d'une grille d'observation continue, l'auto-évaluation ou des évaluations croisées, alors que les autres enseignants affirment que ne le savent pas.

Si on considère les réponses affirmatives aux questions par rapport à la communication et à la transparence (notamment les réponses « toujours » aux

questions « Avant de soumettre aux étudiants un devoir écrit, leur communiquez-vous quels seront les objectifs qu'ils devront atteindre ? », « Lorsque vous corrigez un devoir écrit, vous vous limitez à donner la note ou vous expliquez (même brièvement) la raison de cette note ? », « À la fin d'une interrogation orale, expliquez-vous pourquoi vous avez donné une note déterminée ? », 70% des enseignants pensent adopter une méthode qui soit dans la ligne de ces principes. Cela nous pose une question qui malheureusement reste sans réponse, à savoir pourquoi un pourcentage si élevé des enseignants affirme une chose tandis que les élèves en affirment une autre. Tout ce que nous pouvons en déduire c'est qu'apparemment il y a un problème dans le canal de communication entre enseignants et étudiants.

5.2. Convergences entre réponses des enseignants et réponses des élèves

Malgré tous ces aspects que l'on peut facilement définir négatifs, c'est-à-dire la différente vision entre enseignants et étudiants, on peut de l'autre côté mettre en évidence des points de rencontre aussi. À la question sur l'importance attribuée à la note (E), 70% des enseignants pensent que leurs élèves en donnent trop d'importance. Nous trouvons la confirmation de cela dans les réponses des étudiants à la cinquième question (« Lorsqu'on te donne le devoir écrit corrigé, qu'est-ce qu'il t'intéresse de voir tout d'abord ? ») : 63,6% des étudiants d'anglais, 74,5% des étudiants de français et 77,4% des étudiants d'espagnol affirment que la première chose qu'il leur intéresse de voir est justement la note. À la lumière de tout ce que nous avons dit dans les chapitres précédents par rapport aux implications négatives de la notation sur l'apprentissage, définir ces réponses positives peut paraître un paradoxe, pourtant cela nous démontre l'existence d'une problématique qui est vécue comme telle et de la part des enseignants, et de la part des étudiants, puisque presque la majorité de ces derniers admettent de donner à la note la juste importance (54,5% des étudiants d'anglais, 48,9% des étudiants de français et 51,6% des étudiants d'espagnol). Cette sorte d'incohérence entre les réponses données à la cinquième et à la neuvième question (« Quel type d'importance donnes-tu à la note ? ») peut être interprétée comme la prise en conscience du fait que d'un côté on ne peut pas s'affranchir de la notation (et donc

c'est la première chose que l'on regarde) mais de l'autre qu'il ne faut pas lui donner trop d'importance non plus.

Il serait maintenant souhaitable qu'autant les divergences que les convergences émergées de ces questionnaires soient perçues comme un possible point de départ vers un chemin qui amène à une amélioration du système éducatif.

Observations finales

Sixième chapitre

Si la question de départ était « est-ce qu'il existe une divergence entre les plus récentes découvertes dans le domaine de la didactique des langues et les méthodes adoptées par les enseignants », la réponse ne peut qu'être affirmative. Tout d'abord, même si tous les enseignants interrogés ont suivi des cours en didactique et 70% parmi eux ont affirmé d'être au courant des plus récentes découvertes en didactique et en pédagogie, les réponses aux autres questions nous laissent perplexes. Si on affirme qu'il n'existe pas de méthodes alternatives à la notation (30%) ou qu'on ne le sait pas (30%), alors on ignore la position de privilège que l'on devrait attribuer à l'évaluation formative plutôt qu'à l'évaluation sommative (cf. 3.2.). De plus, on ignore les résultats obtenus à travers l'utilisation de l'évaluation par compétences (cf. 3.3.). On dira de plus : deux professeurs affirment que la note est une fin, et un enseignant soutient que la note indique le niveau d'apprentissage. Comme on l'a pu constater dans le paragraphe 3.3., cela n'est vrai que dans le cas « des meilleurs », alors que les autres étudiants éprouvent la crainte et la honte des dernières places. Finalement, ce n'est pas vraiment étonnant qu'il y ait cette incohérence entre l'affirmation d'être au courant des plus récentes découvertes en didactique et la mise en pratique des relatives méthodes, puisque seulement la moitié des enseignants suit des stages de mise à niveau.

Si dans le paragraphe 3.2. nous avons pointé notre attention sur l'importance du rôle de l'étudiant sur sa propre formation (dont la transparence et la communication sont des composantes fondamentales), les réponses à la neuvième question nous démontrent que seulement 50% des enseignants communiquent systématiquement les objectifs que les étudiants sont censés atteindre. En outre, dans la dixième question, deux enseignants disent de n'expliquer la note attribuée que parfois. Or, au-delà de ce que nous avons déjà dit précédemment, dans la section consacrée aux interrogations et à l'évaluation, le plan de l'offre formative du lycée (année scolaire 2014/2015) publié sur le site internet affirme que :

« Sur les élaborés écrits doit être indiquée une évaluation numérique accompagnée d'une motivation adéquate ou d'une grille d'évaluation qui la justifie » (notre traduction).

Pas moins important est la raison pour laquelle pas tous les enseignants de langue au sein du lycée où cette étude a été conduite ont répondu au questionnaire. Dix professeurs sur vingt ont eu des difficultés à remplir le formulaire, formulaire dont le remplissage n'exigeait que le clic sur un lien. Or, on ne peut pas imputer cette difficulté à l'utilisation des nouvelles technologies de la part d'enseignants qui viennent d'une génération différente. Appeler un formulaire en ligne tel que Google Forms « nouvelle technologie » n'est qu'un anachronisme. Nous vivons aujourd'hui dans l'ère du Web 2.0, ère qui a commencé il y a plus de dix ans et dont l'une des caractéristiques principales est sa simplicité d'utilisation, et donc la possibilité de travailler dans des contextes informatiques sans posséder des compétences techniques particulières. Or, ne pas savoir gérer un simple formulaire en ligne est symptomatique d'une grave négligence de la part de professionnels de se plier aux exigences et aux besoins des élèves, c'est-à-dire de personnes qui utilisent un langage non pas nouveau, mais tout à fait dans la ligne de leur temps. Il est bien évident que la génération des enseignants est très différente par rapport à la génération des étudiants, mais au lieu de marquer cette diversité ou, pire encore, d'exiger que des adolescents fassent un saut en arrière, il serait souhaitable que les professeurs s'adaptent au monde contemporain. S'il est vrai que les institutions n'obligent pas les enseignants à faire des stages de mise à niveau et qu'il n'existe pas un code déontologique pour cette catégorie professionnelle, il est aussi vrai que dans le document « Gli organismi scolastici » (*Les organismes scolaires*) du lycée de l'année 2014/2015, document où se trouvent les descriptions des figures professionnelles, dans la section « Niveaux d'autonomie décisionnelle » des enseignants on affirme que le conseil des professeurs « promeuve des initiatives de mise à niveau des enseignants de l'institut » (notre traduction). De plus, l'ADI (Associazione Docenti Italiani, *Association Enseignants Italiens*) a élaboré un code de déontologie pour les enseignants où on peut lire que

« le premier devoir de chaque enseignant est d'approfondir et enrichir son bagage de connaissances et compétences définies en *théoriques* (culture générale de base, spécifique disciplinaire, didactique générale et disciplinaire, théories de la connaissance et des procès communicative-relationnels, technologies de la communication etc.), *opératives* (projet et pratique didactique, activités d'évaluation, utilisation des instruments de vérification, utilisation des technologies didactiques, organisation des groupes) et *sociales*

(relation et communication), avec référence aux standards professionnels et avec le soulignement qu'il est donc l'ensemble de ces connaissances et compétences qui doit être enrichi, mis à niveau et adapté » (notre traduction).

Bien évidemment les enseignants ne sont pas obligés à adhérer à cette association, cependant son importance donne certainement de la valeur à ces mots.

En partant de l'importance de la motivation dans l'apprentissage linguistique amplement consolidée par plusieurs études, nous avons mis en lumière les différents aspects qui peuvent d'une part l'entraver et de l'autre la faciliter. Cela se traduit en un travail dont la « transmission du savoir » n'est qu'une partie du devoir de l'enseignant qui devrait, au moins selon les plus récentes découvertes, prendre en considération toute une série de facteurs qui touchent la sphère émotive et communicative aussi.

La question méthodologique joue un rôle déterminant dans la mise en pratique d'une action scolaire visant à un apprentissage à long terme : nous avons abordé ce sujet en essayant d'expliquer les nœuds et terminologiques et strictement liés à la méthode.

Ensuite, nous nous sommes penchés sur le rapport entre évaluation et notation qui, si d'un premier regard peuvent paraître des synonymes, à travers cet élaboré nous avons mis en évidence que l'un (la notation) est l'une des conséquences possibles de l'autre (l'évaluation), et que la notation n'est pas forcément le seul instrument que l'enseignant a à disposition pour évaluer un parcours d'apprentissage déterminé. De plus, la question de l'évaluation nous met face à une situation qui nous fait apercevoir de l'existence de plusieurs types d'évaluation, ou plutôt que l'évaluation peut être classée soit par rapport à son but (l'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage), soit par rapport à son utilisation (évaluation formative et évaluation sommative)

Enfin, dans la dernière partie de cet élaboré, nous avons analysé les résultats d'une étude de terrain conduite au sein des élèves et leurs professeurs d'un lycée italien. Cette étude visait à mettre en relief les divergences éventuelles entre les plus récentes découvertes en didactique des langues et les méthodes des enseignants, ainsi que les désaccords entre les réponses des enseignants et les réponses des étudiants. Nous avons essayé de donner de possibles explications de cette distance et nous avons

démontré que la composante affective joue un rôle très important à l'intérieur du contexte scolaire. Comme chaque mise en évidence de résultats donnés, les réponses analysées nous posent, à leur tour, d'autres questions qui, pour l'instant, restent ouvertes.

Tout bien sommé, la didactique des langues est une discipline récente : nous ne pouvons que nous réjouir des extraordinaires découvertes jusqu'ici faites et croire fermement qu'autant de découvertes seront faites d'ici à peu de temps.

Glossaire

Dans cette section nous nous occuperons de donner quelques définitions aux termes les plus exposés à de doubles interprétations. En didactique de langue le même terme peut varier de signification selon l'approche adoptée et selon le chercheur. Par conséquent, les définitions ci-dessous données n'ont pas la prétention de se présenter comme des définitions universelles : ce bref glossaire fait office de guide pour une correcte interprétation de l'entier élaboré.

ACQUISITION : processus inconscient qui permet l'installation de l'information dans la mémoire à long terme. Généralement, on parle d'acquisition lorsqu'on parle de sa propre langue maternelle. Cependant, le processus d'acquisition peut se vérifier (et il est souhaitable) même pour les langues étrangères. L'acquisition ne prévoit pas l'analyse formelle du discours et la correction de l'erreur n'est pas fonctionnelle à l'acquisition. Pendant le processus d'acquisition, les parlants ne se préoccupent pas de la forme, ayant comme seul objectif la transmission d'un message donné : pour faire cela, une réorganisation du message peut être mise en place.

APPRENTISSAGE : processus conscient et rationnel où les composantes formelles jouent un rôle déterminant. L'apprentissage ne produit pas l'installation de l'information de façon stable. Selon la théorie de Krashen, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la correction de l'erreur et la présentation des règles sont très importantes. Ce type de processus résulte plus lent par rapport au processus d'acquisition et se vérifie dans des contextes très formels comme pendant des cours de langue. Toujours selon Krashen, l'apprentissage sert de « moniteur », c'est-à-dire d'un instrument secondaire à l'acquisition qui permet de modifier le message produit grâce aux acquis à travers l'application de règles formelles.

COMPÉTENCE : réponse à la question « qu'est-ce que je peux faire à travers mes connaissances ? ». Depuis les années 90, on distingue trois types de compétences par rapport à l'apprentissage linguistique : compétence linguistique (qui concerne la phonologie, la morphologie, la syntaxe, le lexique), compétence sociolinguistique

(langue en tant qu'instrument social) et compétence pragmatique (langue en tant qu'instrument pour atteindre un but donné).

ÉVALUATION : opération qui permet d'estimer soit les résultats obtenus par les étudiants par rapport aux objectifs préfixés et à leurs habiletés, soit les méthodes mises en acte par les enseignants.

FEEDBACK : rassemblement des résultats ayant pour but la réorganisation des programmes, des méthodes et des objectifs pour que le processus d'enseignement soit le plus productif possible.

INTERROGATION : moment à travers lequel l'enseignant teste les compétences des étudiants. L'interrogation (qui soit orale ou écrite) est un moment formel qui vise à vérifier si des objectifs déterminés ont été atteints ou pas. Généralement, l'interrogation se termine par une note qui résume ce qui a été appris.

NOTATION : système d'évaluation sommative qui varie selon les traditions nationales et selon les systèmes éducatifs (en chiffre – sur 5, sur 6, sur 10, sur 20, sur 30, sur 100, sur 110 etc. ; en lettre – A, B, C, D, E, F) et qui résume ce qui a été appris. Généralement, la notation est attribuée à la fin d'une interrogation, d'un examen ou d'une période (trimestre, quadrimestre, semestre, année, cycle scolaire ou académique).

Appendice

Questionario per gli insegnanti

Quanti anni ha?

Da quanti anni insegna?

Quale/i materia/e insegna?

In quante classi insegna?

Ha seguito corsi di didattica?

Sì

No

Segue corsi di aggiornamento sulla didattica?

Sì

No

È aggiornato/a sulle più recenti scoperte in campo didattico e pedagogico?

Sì

No

Si confronta con colleghi della/e stessa/e materia/e e/o di altre materie su eventuali dubbi circa il percorso didattico o il profitto degli studenti?

Mai

A volte / quando lo ritengo necessario / solo nei casi particolari

Sempre

Prima di sottoporre un compito scritto agli studenti, comunica loro quali saranno gli obiettivi che dovranno raggiungere?

Mai

A volte / quando lo ritengo necessario / quando mi viene chiesto esplicitamente

Sempre

Non utilizzo compiti scritti

Quando corregge un compito scritto si limita a mettere il voto o spiega (anche brevemente) anche il motivo di quel determinato voto?

Mi limito a mettere il voto

Dipende

Spiego sempre il motivo di quel determinato voto

Non utilizzo compiti scritti

Quale scala di voti utilizza?

Per esempio: utilizza l'intera scala (da 1 a 10) o si auto-impone un voto minimo e/o un voto massimo (da 3 a 10, da 1 a 8, ecc.)?

Si rende disponibile a chiarire eventuali dubbi riguardo a certe correzioni?

Mai

A volte / quando non sono chiare allo/a studente/essa

Sempre

Alla fine di un'interrogazione spiega perché ha dato un certo voto?

Mai

A volte / quando lo/a studente/essa non è soddisfatto/a

Sempre

Non interrogo mai i miei studenti

Ritiene di fornire i mezzi adeguati per far recuperare un voto negativo?

Nel caso in cui non utilizzi nessun test (né scritto, né orale) faccia riferimento al voto che attribuisce a fine periodo

Mai

A volte

Sempre

Pensa di riconoscere appieno gli sforzi dei suoi studenti? Ne tiene conto in sede di giudizio finale (pagelle di fine periodo) o il voto finale è la mera media aritmetica dei risultati ottenuti durante l'anno scolastico?

Nel caso in cui scelga l'opzione "altro", per favore spieghi

Il voto finale è la semplice media aritmetica dei risultati ottenuti durante l'anno scolastico

Il voto finale è costituito al 50% dalla media aritmetica dei risultati ottenuti durante l'anno scolastico e al 50% dal miglioramento o peggioramento delle prestazioni

Il voto finale è costituito per la maggior parte dalla media aritmetica dei risultati ottenuti durante l'anno scolastico

Il voto finale è costituito per la maggior parte dal miglioramento o peggioramento delle prestazioni

Altro

In sede di giudizio finale tiene conto dell'esperienza personale dello/a studente/essa (situazione personale, familiare, sanitaria, psicologica, eventuali DSA, ecc.)?

Nel caso in cui scelga l'opzione "altro", per favore spieghi

Mai

Sempre

A volte

Altro

Pensa che il voto sia un mezzo o un fine per l'apprendimento?

Nel caso in cui scelga l'opzione "altro", per favore spieghi

Un mezzo

Un fine

Altro

E per i suoi studenti pensa che il voto sia vissuto come un mezzo o come un fine?

Nel caso in cui scelga l'opzione "altro", per favore spieghi

Un mezzo

Un fine

Altro

Che tipo di peso pensa diano i suoi studenti al voto?

Il giusto peso

Un peso eccessivo

Non abbastanza peso

Ritiene esista un metodo alternativo per la valutazione al di fuori della votazione?

No

Sì

Non saprei

Che tipo di valutazione alternativo pensa sarebbe più opportuno?

Quanti anni hai?

In che classe sei?

Prima

Seconda

Terza

Quarta

Quinta

Da quanti anni studi inglese / francese / spagnolo?

Prima di trovarti di fronte a un compito scritto l'insegnante ti comunica quali saranno gli obiettivi che dovrai raggiungere?

Mai

A volte / quanto lo chiedo all'insegnante

Sempre

Non facciamo mai compiti scritti

Quando ti viene consegnato il compito scritto corretto cosa ti interessa vedere prima di tutto?

Se scegli "altro", per favore specifica

Il voto

Cos'ho sbagliato

Cos'ho fatto giusto

Non facciamo mai compiti scritti

Altro

Alla fine di un'interrogazione l'insegnante ti spiega perché ti ha dato un certo voto?

Mai

A volte

Sempre

L'insegnante non fa mai interrogazioni

L'insegnante ti fornisce i mezzi adeguati per recuperare un voto negativo?

Mai

A volte / quando lo chiedo all'insegnante

Sempre

L'insegnante non dà voti / L'insegnante non dà mai voti negativi

Pensi che l'insegnante riconosca i tuoi sforzi?

Mai

A volte

Sempre

Quanto consideri importante il voto?

Per niente

Poco

Abbastanza

Molto

Sei complessivamente soddisfatto/a del/la tuo/a insegnante?

Per niente

Poco

Abbastanza

Molto

Come mai non sei (pienamente) soddisfatto/a del/la tuo/a insegnante? Cosa pensi dovrebbe modificare nel suo metodo?

Bibliographie

Arnold, J., Brown, H. D., 1999, "A map of the terrain", *Affect in language learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

Assessment Reform Group, 1999, *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*, University of Cambridge School of Education, Cambridge.

Assessment Reform Group, 2002, *Assessment for Learning: 10 principles research-based principles to guide classroom practice*, Londres.

Avalle, U., 2012, "La relazione educativa base del buon apprendimento", *La ricerca*, Loescher, <http://www.laricerca.loescher.it/laltra-scuola/331-la-buona-relazione-educativa-alla-base-del-buon-apprendimento-15076608.html> (07/05/15)

Bachman, L. F., 1990, *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press, Oxford.

Balboni, P. E., 2012, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet, Turin.

Board of Studies New South Wales, 2012, *Assessment for, as and of learning*, <http://syllabus.bos.nsw.edu.au/support-materials/assessment-for-as-and-of-learning/> (06/04/15)

Boyatzis, R. E., Akrivou, K., 2006, "The ideal self as the driver of intentional change", *Journal of Management Development*, Vol. 25, n. 7.

Cameron, L., 2001, *Teaching languages to young learners*, Cambridge University Press, Cambridge.

Caon, F., 2006, *Le plaisir dans l'apprentissage des langues. Un défi méthodologique*, Guerra Edizioni, Pérouse.

Carroll, B. J., 1980, *Testing Communicative Performance*, Pergamon, Oxford.

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), 2008, "Évaluer l'apprentissage. L'évaluation formative", *Conférence internationale OCDE/CERI. Apprendre au XXIe siècle : recherche, innovation et politique*.

Cooley, C. H., 1902, *Human nature and social order*, New York.

De Vecchi, G., 2011, *Évaluer sans dévaluer. Et évaluer les compétences*, Hachette Éducation, Paris.

Deci, E. L., Ryan, R. M., 1985, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*, Plenum, New York.

Dewaele, J.-M., 2002, "Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production", *International Journal of Bilingualism*, 6.

Dörnyei, Z., 2005, *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z., 2007, "Creating a motivational classroom environment", Cummins J., Davison C., *International handbook of English language teaching*, Springer, New York.

Dörnyei, Z., Csizér, K., 1998, "Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study", *Language Teaching Research* 2, 3.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006, "Trois buts de l'évaluation", *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés : l'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage*, 2e édition.

France, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2014, *Conférence nationale sur l'évaluation des élèves. Rapport du jury*.

Freddi, G., 1993, *Glottodidattica: Principi e Tecniche*, Canadian Society for Italian Studies, Canada.

Gardner, H., 1983, *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Basic, New York.

Gardner, R. C., Lambert W. E., 1972, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Newbury House, Rowley.

Gardner, R. C., MacIntyre, P. D., 1993, "On the measurement of affective variables in second language learning", *Language Learning*, 43.

Gipps, C., 1994, *Beyond testing*, Falmer, Brighton.

Gregersen, T., Horwitz, E. K., 2002, "Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance", *Modern Language Journal*, 86(4).

Higgins, E. T., 1987, "Self-discrepancy: A theory relating self and affect", *Psychological Review*, Vol. 94.

Horwitz, E. K., 2001, "Language anxiety and achievement", *Annual Review of Applied*

Linguistics, 21.

Huver, E., Springer C., 2011, *L'évaluation en langues*, Les Éditions Didier, Paris.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Stanne, M. B., 2000, *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*, University of Minnesota.

MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C., 1994, "The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language", *Language Learning*, 44.

Markus H. R., Nurius P., 1986, "Possible selves", *American Psychologist*, n. 41.

Merle, P., 2005, *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, Puf, Paris.

Merle, P., 2014, "Faut-il en finir avec les notes ?", *La Vie des Idées*, ISSN: 2015 – 3030, <http://www.laviedesidees.fr/Faut-il-en-finir-avec-les-notes.html> (10/04/15)

Mezzadri, M., 2002, "La correzione degli errori", *In.IT*, 3 (1).

Miller R. B., Brickman, S. J., 2004, "A model of future-oriented motivation and self-regulation", *Educational Psychology Review*, Vol. 16, n. 1.

Novello, A., 2012, "Motivare alla valutazione linguistica", *ELLE*, Vol. 1, Num. 1, Edizioni Ca' Foscari.

Pannier, I., 2005, "Pour en finir (ou presque) avec les notes. Évaluer par compétences", *Les cahiers pédagogiques* n. 438.

Prodromou, L., 1991, "The Good Language Teacher", *English Teaching Forum*, XXIX, 2.

Porcelli, G., 1992, *Educazione linguistica e valutazione*, Liviana, Padoue.

Schumann, J. H., 1976, "Social distance as a factor in second language acquisition", *Language Learning*, 26 (2).

Schumann, J. H., 1999, *The neurobiology of affect in language*, Blackwell, Oxford.

Scovel, T., 2001, *Learning new languages: A guide to second language acquisition*, Heinle and Heinle, Boston.

Selinker, L., 1972, "Interlanguage", *Iral*, 10.

Selinker, L., 1992, *Rediscovering interlanguage*, Longman, Londres.

Titone, R., 1973, "The Psycholinguistic Definition of the 'Glossodynamic Model of Language Behavior and Language Learning'", *R.I.L.A.*, 3.

Titone, R., 1987, “La dimensione affettiva”, dans Freddi G. (sous la direction de), 1987, *Lingue straniere per la scuola elementare*, Liviana, Padoue.

Torresan, P., 2008, *Intelligenze e didattica delle lingue*, Emi, Bologne.