



**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE PUEBLA**

FACULTAD DE LENGUAS

**LA MISE À JOUR DES PRINCIPES CONSTRUCTIVISTES
DANS L'ÉVALUATION DU FLE**

Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de la
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS

Par

Nava Xiqui Alma Nelyda

Sous la direction de

Dr. José Alejandro Fernández Díaz



Septembre 2014

Remerciements

En sachant qu'il s'agit d'un travail de recherche très simple j'aimerais profiter l'occasion de remercier à la seule personne qui m'a donné avec amour leur soutien inconditionnel et leur encouragement pour devenir un personne professionnelle...Merci maman je t'aime !!!

Contenido

CHAPITRE I.....	1
INTRODUCTION.....	1
1.1 Problématique.....	3
1.2 Justification.....	4
1.3 Délimitation.....	5
1.3 Hypothèse.....	5
1.4 Questionnes de recherche.....	6
1.5 Des objectifs.....	6
1.7 Concepts de base.....	7
CHAPITRE II.....	10
CADRE THEORIQUE.....	10
2. Un peu d’histoire.....	11
2.1 L’évaluation.....	12
2.1.1 Evaluation traditionnelle.....	14
2.3 L’évaluation occulte.....	17
2.2 Constructivisme socio-culturel.....	18
2.2.1 Evaluation constructiviste.....	20
2.2.2 Evaluation authentique ou alternative.....	23
2.3 Types d’évaluation.....	23
2.3.1 Evaluation et métacognition.....	24
2.3.2 Le CECR comme ressource évaluative.....	26
CHAPITRE III.....	30
MÉTHODOLOGIE.....	30
3.1 Procédure.....	31
3.2 Des techniques et des instruments.....	32
CHAPITRE IV.....	34
DÉCOUVERTES.....	34
CHAPITRE V.....	43
CONCLUSION.....	43
ANNEXES.....	49

Annexe 1.....	54
Annexe 2.....	58
Annexe 3.....	60
Annexe 4.....	62
Annexe 5.....	63
Annexe 6.....	64
Annexe 7.....	65

CHAPITRE I
INTRODUCTION

« Sans une activité évaluative de qualité on ne pourrait pas être sûr d'avoir un apprentissage significatif ». (Diaz Barriga, 2010)

À la Benemerita Universidad Autónoma de Puebla a été mise en place un nouveau plan d'étude en l'enseignement du Français (LEF) comme résultat d'un changement du plan universitaire (Modelo Universitario Minerva) qui a comme objectif la formation de professionnels en didactique du français suivant les bases de l'approche constructiviste et de l'humanisme critique.

Cette nouvelle conception de la formation professionnelle nous amène à un changement corollaire à une adaptation du processus d'enseignement-apprentissage et donc du processus de l'évaluation qui sont des éléments indispensables dans le développement de compétences et des habiletés relatives à l'acquisition de la langue.

Ce travail cherche à analyser la mise à jour des principes constructivistes dans le domaine de l'évaluation du FLE, pour étudier la répercussion de l'évaluation sur le processus d'apprentissage des étudiants de la LEF, dans les nouvelles générations de ce plan d'étude, les étudiants présentent des difficultés et déficiences dans l'acquisition du français.

Nous croyons que ces principes ne sont pas suivis ou appliqués dans la pratique quotidienne d'enseignement et par conséquent, dans l'évaluation, ce que nous amène aux ces différents déficiences et problèmes.

L'importance de cette étude se base sur l'analyse de la pratique évaluative et de ses répercussions dans la formation des étudiants, ainsi que sur des aspects favorables et défavorables dans le processus d'enseignement-apprentissage et l'adaptation de la pratique didactique au nouveau modèle universitaire d'approche constructiviste.

Ce sujet de recherche a surgi de la révision du plan Minerva sur la thématique de l'évaluation et de la pratique éducative qui évolue en vue de s'adapter aux différents besoins et aux différentes époques afin d'offrir une « meilleure éducation » ou « système éducatif de qualité ». Dû à cette adaptation on peut détecter des erreurs au moment de placer la théorie à la pratique, puisque les anciennes méthodes sont enracinées et on

continue encore à les utiliser. Alors si le processus d'enseignement-apprentissage est suivi de cette manière l'évaluation ne présentera aucun changement favorable et ne permettra pas un processus bénéfique dans l'acquisition de la langue.

On prétend réaliser cette recherche dans la faculté de langues de la BUAP avec un groupe d'étudiants de troisième trimestre du plan Minerva, pendant l'été de l'année en cours (2013).

La méthodologie utilisée dans la recherche vise une approche mixte laquelle nous donne des avantages d'approfondir l'analyse des apports théoriques et des résultats d'application.

De cette façon les questions qui se formulent sont concernant à savoir si le perspectif constructiviste est présent dans chaque conception d'évaluation dans les cours donnés dans la licence.

Bref on analysera la conception d'évaluation tant des apprenants comme des enseignants, la relation entre la théorie et pratique, les outils pour effectuer les actes d'évaluation et la mise à jour de ces principes constructivistes dans l'évaluation du FLE.

1.1 Problématique

Pour beaucoup l'évaluation a été une pratique longue, exigeante et peu attractive. L'ignorance de sa valeur réelle et sa fonctionnalité dans le processus d'enseignement-apprentissage ont provoqué une série des « pathologies » dans la pratique évaluative.

Evidement pendant longtemps l'évaluation a été suivie sous une forme inadéquate de conditionnement de l'apprentissage dans laquelle s'entraînait aux étudiants pour approuver preuves et examens écrits où la seule fonction était la sélection et certification.

Cependant aujourd'hui la réalité n'est pas si différente, plusieurs études lesquels montrent une invariabilité et un conservatisme dans le champ de l'évaluation où l'on continue en suscitant un type d'évaluation sous les mêmes théories, les mêmes outils et les mêmes conceptions, et ce phénomène arrive dans presque tous les niveaux éducatifs, surtout dans l'éducation supérieure.

Il est vrai que le changement d'une idéologie n'est pas facile, il s'agit donc d'une rectification d'idées, d'un retournement afin d'évoluer, de s'adapter et de laisser certaines habitudes d'un côté. Mais pourquoi cette modification?

Francisco Cabrera dans son article "*Evaluación, constructivismo y metacognición* (Cabrera, 2011), parle des certaines situations sociales que nous exigent tel changement. La vitesse, par exemple, d'accès à la connaissance, l'internalisation des systèmes économiques, sociaux et politiques, le développement des TIC'S entre autres, sont des évènements qui nous exigent une intervention et modification dans le système éducatif.

Dans notre cas la problématique arrive dans le fait d'une contradiction entre la création d'un plan guidé sous le perspectif constructiviste en but d'une transformation utile dans le processus d'enseignement et d'une application évaluative inutile qui affecte tel processus. Créer un nouveau plan universitaire implique un changement tant de la part d'enseignement-apprentissage comme de la part de l'évaluation. Si on n'a pas ce principe on risque d'avoir un échec didactique.

1.2 Justification

En cherchant une justification à notre travail d'étude, nombreux sont les motifs qui nous amènent à la réalisation de cette tâche, il faut reconnaître premièrement la difficulté qui représente faire une analyse juste sur ce que les apprenants réalisent (des constructions significatives, des compétences, etc.). Deuxièmement, savoir avec exactitude quelles sont les instruments, les critères et les indicateurs d'appréciation pour appliquer l'évaluation.

Même les professeurs que les étudiants doivent savoir que l'évaluation est un aspect de la didactique en langues que l'on doit maîtriser et exploiter de manière positive. L'évaluation nous accompagnera tout au long de la réalisation et exécution de notre cours. Soit au début du celui-ci (évaluation initiale), pendant (évaluation formative) ou à la fin (évaluation sommative). Les activités didactiques désignées, les objectifs et les occupations évaluatives doivent être en relation.

Puis, elle va nous aider à découvrir l'efficacité de telle action d'enseignement, du processus d'apprentissage et de la justification des résultats en donnant des pistes et des informations pratiques notamment sur les modifications pertinentes nécessaires.

La démarche évaluative doit être considérée alors comme un grand élément fournisseur d'information profitable capable de transformer le processus d'E-A en but d'une amélioration d'acquisition.

En fonction de cela il est fondamental d'analyser la pratique évaluative par rapport aux procédures, aux critères, aux instruments afin de vérifier l'authenticité, la véracité et la justice de l'évaluation.

Dans cette étude on a prévu l'analyse du Cadre Européen Commun de Reference pour les langues (*CERC, 2001*) de l'approche constructiviste, du constructivisme dans l'évaluation et la métacognition.

1.3 Délimitation

Cette recherche se trouve dans le domaine d'évaluation et plus précisément en ce qui concerne l'évaluation constructiviste marquée par le plan Minerva. L'évaluation qui va s'analyser dans cette étude est liée au domaine de la didactique de FLE dans la Licence en Enseignement du Français (LEF) de la Faculté de Langues de la BUAP pendant l'été 2013.

Notre travail comporte l'analyse dans trois groupes de langue cible de différents niveau. Ils sont 22 élèves d'entre 18 y 25 ans. Les professeurs interviewés sont trois (2 femmes et 1 homme, lui il est Français) ils sont professeurs de langue cible.

1.3 Hypothèse

Principal : Les bases de l'approche constructiviste ne sont pas suivis ni appliqués dans l'évaluation du FLE.

Secondaire : Les activités évaluatives appliquées au nouveau plan universitaire ne correspondent pas avec l'approche adoptée. Des outils, des techniques et des objectifs évaluatifs correspondent au modèle traditionaliste d'évaluation.

1.4 Questionnes de recherche

Ainsi les questions qui guident cette recherche sont les suivantes :

1. Qu'est-ce que l'évaluation du point de vue constructiviste implique dans l'enseignement de FLE ?
2. Quelles sont les stratégies et les techniques utilisées pendant l'évaluation des compétences ?
3. Quels sont les critères d'évaluation pour chaque compétence ?
4. L'évaluation est-elle une pratique de réflexion qui favorise l'acquisition des connaissances et l'apprentissage significatif ou une pratique de notation ?

La réponse à ces questions va profiter les analyses de ce travail. En ce qui concerne les objectifs, on a les suivants :

1.5 Des objectifs

La présente recherche poursuit les objectifs suivants

✓ Objectif général :

Explorer et reporter la mise à jour des principes constructivistes dans le domaine d'évaluation du FLE avec la finalité d'étudier la répercussion qui a celle-ci sur le processus d'apprentissage des étudiants de la LEF.

✓ Objectifs particuliers

1. Définir ce que la théorie constructiviste proposée sur l'évaluation.
2. Déterminer ce qu'on évalue dans l'apprentissage d'une langue étrangère.
3. Classifier les instruments appliqués dans l'acte évaluatif.

1.7 Concepts de base

Les suivantes définitions présentées ci-dessous ont été prises de

- *Constructivisme o Socioconstructivisme ?* Gabriel Labédie (2009)
- <http://www.le-dictionnaire.com/>
- <http://lesdefinitions.fr/>

Évaluation : *Consiste à porter un jugement de valeur sur le travail fourni à partir d'un objectif et en vue de prendre une décision.*

Cette décision peut être de passer à la séquence suivante, de proposer de nouvelles activités, de revoir la stratégie de la séquence, de revoir les modalités d'évaluation, de modifier l'objectif voire de l'abandonner et d'y revenir à un autre moment (différer).

Pour savoir si la construction de la compétence est bien engagée, l'enseignant doit se donner les moyens de vérifier, c'est-à-dire définir des indices de réussite ou d'acquisition de la compétence.

Constructivisme : *L'épistémologie constructiviste (Jean Piaget), est un courant de l'épistémologie qui considère le caractère construit (et construisant) de la connaissance et par suite de la réalité.*

Le constructivisme, théorie de l'apprentissage, a été développé, entre autres, par Piaget en réaction au behaviorisme qui, d'après lui, limitait trop l'apprentissage à l'association

stimulus-réponse. L'approche constructiviste met en avant l'activité et la capacité inhérentes à chaque sujet, ce qui lui permet d'appréhender la réalité qui l'entoure.

Le constructivisme suppose que les connaissances de chaque sujet ne sont pas une simple "copie" de la réalité, mais une "(re)construction" de celle-ci. Le constructivisme s'attache à étudier les mécanismes et processus permettant la construction de la réalité chez les sujets à partir d'éléments déjà intégrés.

FLE : *Français Langue Etrangère*

Métacognition : *Faire référence à une série d'opérations, d'activités et de fonctions cognitives effectués par une personne grâce à mécanismes intellectuels qui permettent obtenir, produire et évaluer l'information donnée afin de connaître, contrôler et autoréguler le propre fonctionnement intellectuel.*

Enseignement : *L'enseignement est l'action de transmettre des connaissances nouvelles ou savoirs à un élève (instruire et endoctriner tout en respectant certaines règles). Il s'agit du système et de la méthode d'enseigner, composée par tout un ensemble de connaissances, de principes et d'idées transmis à quelqu'un. Au pluriel (« enseignements »), le terme désigne plutôt des choses morales : instructions, préceptes, leçons. L'enseignement implique l'interaction de trois éléments : le professeur ou enseignant ; l'élève ou étudiant ; et l'objet de connaissance.*

Apprentissage : *On appelle apprentissage au processus d'acquisition de connaissances, d'habiletés, de valeurs et d'attitudes, possibilité au moyen de l'étude, de l'enseignement ou de l'expérience. Ce processus peut être analysé depuis plusieurs perspectives, c'est pourquoi il existe plusieurs théories de l'apprentissage. La psychologie conductiste, par exemple, décrit l'apprentissage selon les changements pouvant être observés dans la conduite d'un individu.*

Le processus fondamental dans l'apprentissage est l'imitation (la répétition d'un processus observé, qui requiert du temps, de l'espace, des habilités et d'autres ressources ou moyens)

La pédagogie établie plusieurs types d'apprentissage. Il y a lieu de retenir l'apprentissage réceptif (la personne comprend le contenu et le reproduit, mais ne découvre rien), l'apprentissage par découverte (les contenus ne sont pas reçus passivement, à moins qu'ils soient réordonnés dans le but de les adapter au schéma cognitif), l'apprentissage répétitif (il a lieu lorsque les contenus sont mémorisés sans les comprendre et sans les mettre en rapport avec des connaissances préalables) et l'apprentissage significatif (quand la personne met en rapport ses connaissances existantes avec les nouvelles et les pourvoit de cohérence par rapport à sa structure cognitive).

CHAPITRE II
CADRE THEORIQUE

2. Un peu d'histoire

Pendant longtemps l'évaluation en didactique de langues avait été déterminée par la perspective structuro-globale sur la langue et par l'approche behavioriste sur le sujet (apprenant). Cependant la linguistique avec ses apports met en évidence de techniques d'analyse qui permettent de découper la langue en unités de différents niveaux (structures), grâce auxquelles on a organisé l'enseignement selon deux axes, l'axe paradigmatique et l'axe syntagmatique.

La langue est vue alors, comme une structure que l'on peut décomposer en sous-structures (phonologique, morphologique et syntaxique).

En France (1960) le Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) envisageait devenir le centre producteur de tests construits sur de modèles psychométriques de français pour le monde entier. Ils soutenaient l'idée de conserver une langue identique pour tous, « *un découpage structural de formes et du sens ; un processus d'apprentissage et des objectifs identiques partout* »

Cependant en 1980 l'approche communicationnelle et l'approche actionnelle ont transformé l'acte évaluative en modifiant des procédures. On laisse d'un côté le test de contrôle (procédure monoréférentielle) pour prendre le bilan (procédure multi référentielle). On passe alors de la connaissance du fonctionnement de la langue à la mise en œuvre de compétences langagières.

A partir de ce phénomène l'évaluation en langues est déterminé par le développement de communication et compétence et à l'action psychosociale de la notion d'apprentissage qui donne à chaque apprenant une responsabilité sur son apprentissage. La langue est étudiée sous différents aspects linguistiques ce qui donne comme résultat que le sujet qui apprend la langue soit à la fois un être psychologique (individu), sociologique (élève) et pédagogique (apprenant). Ce qui se traduit par un changement de paradigme, du behaviorisme (Skinner 1957), au constructivisme (Vygotsky, 1985, Piaget, 1937 ; Bruner, 1987) (Chardenet, 2010).

2.1 L'évaluation

L'évaluation est une chose de très difficile. Pendant des années, elle a été conçue comme une activité dehors du processus d'enseignement-apprentissage laquelle servait à donner une note numérique finale pour chaque étudiant et déterminer s'il était « capable » ou non de passer au suivant cours. Cette mauvaise activité présentait divers problèmes sérieux dans le processus d'enseignement-apprentissage. Premièrement, il y avait un désaccord entre l'apprenant et l'enseignant avec les critères et la procédure appliqués à l'évaluation. Ensuite un autre désaccord avec les notes assignées, qu'en général ne reflétaient pas ce qu'on avait vraiment appris. Un nouveau problème se présentait avec les instruments évaluatifs (des preuves avec un grade de difficulté supérieur et l'utilisation d'un langage soutenu.) Et un dernier avec le pouvoir que l'évaluation donnait aux enseignants, dans certaines occasions, l'évaluation a été employé comme outil de punition ou de contrôle.

En effet l'évaluation n'est pas une activité facile à effectuer. Elle doit être soigneusement planifiée en fixant un objectif et en sachant dans quel précis moment l'appliquer.

Devant toutes ces situations et des autres on a commencé à faire des analyses pertinentes dans ce domaine afin de mieux comprendre son rôle, sa fonction et sa nature positive dans le processus d'E-A.

Aujourd'hui sous la conception constructiviste l'évaluation retrouve sa place dans le processus d'E-A. Elle est désignée et appliquée avec la finalité d'obtenir toute l'information nécessaire qui permette de connaître d'un côté, si les processus, les instruments, les techniques ou la méthode sont efficaces et favorables à notre processus d'enseignement-apprentissage, et de l'autre côté démontrer jusqu'à quel mesure les apprenants ont acquis des nouvelles connaissances en termes de compétences ou capacités.

Mais avant de continuer on va consulter quelques définitions d'évaluation données par des auteurs impliqués dans le domaine.

L'évaluation doit être conçue comme partie intégrale d'un bon enseignement. Elle doit être considérée comme une activité nécessaire lorsqu'elle peut apporter au professeur un mécanisme d'autocontrôle pour réguler et connaître les facteurs et les problèmes qui permettent ou perturbent tel processus. (Giné y Parcerisa 2000)

Dans cette définition on retrouve l'importance de l'autocontrôle qui fournit l'évaluation pour que même les apprenants comme les enseignants aient l'information précise du processus d'acquisition. De sorte que les modifications seront plus pertinentes et effectives.

Du point de vue constructiviste de l'enseignement et l'apprentissage, l'évaluation est une activité qui doit être réalisée en prenant en compte non seulement l'apprentissage des apprenants mais aussi les activités d'enseignement qui accomplit le professeur en relation avec tels apprentissages. De sorte que l'action évaluative envisage une réflexion et interprétation du processus pour l'améliorer. (Coll. y Martin 1996)

La plupart du temps on croit que l'évaluation doit se centrer sur le travail des apprenants, leur développement, sa performance, cependant c'est le travail des enseignants qui doit être évalué au début. L'enseignant doit appliquer une évaluation fondée sur de bases méthodologiques réelles favorables aux apprenants.

Dès la perspective de l'enseignant, l'évaluation est comprise comme l'émission d'un jugement de valeur avec lequel on détermine le comportement académique des apprenants et par conséquence sa projection future. (Martinez, 2010)

Cette définition d'évaluation parle du jugement de valeur, un aspect complexe qui doit être bien définie par des enseignants car déterminer le comportement des académique des apprenants peut devenir un devoir compliquée.

Dans le constructivisme l'idée centrale de l'évaluation est la dimension métacognitive de l'apprentissage, puisque l'on reconnaît la difficulté à l'accès et à l'analyse de ce qu'on appelle « Activité interne » Etant donné que l'évaluation s'exprime fondamentalement comme une mesure des niveaux d'acquisition dans le plan des connaissances et des habiletés cognitives personnelles. (Cabrera, 2011)

Si l'on voudrait trouver la valeur réel de l'évaluation on dire que elle se trouve précisément dans la dimension métacognitive. Toute activité désigne pour évaluer doit envisager la métacognition chez l'étudiant quoi que ce soit le niveau.

Evaluer selon le perspectif constructiviste signifie réfléchir sur le processus d'enseignement-apprentissage parce qu'on considère qu'elle est partie intégrale du processus. Elle met l'accent premièrement, sur les décisions pédagogiques afin de favoriser un enseignement adaptatif aux diverses apprenants, après elle cherche à fournir des apprentissages avec du sens et valeur fonctionnels.(Diaz Barriga, 2010)

Ces définitions sont cataloguées comme contemporaines favorables au processus d'enseignement-apprentissage. Elles nous donnent de pistes précises qui encadrent l'effectivité de l'évaluation et nous montrent la longue brèche qui existe entre notre conception personnelle d'évaluation et la conception réelle. Ces définition dévoilent une évaluation exigent, et réelle qui change la façon de la concevoir. A travers ces définitions on a répondu à l'un de nos objectifs dans ce travail de recherche.

Maintenant on fait une analyse sur l'évaluation traditionnelle.

2.1.1 Evaluation traditionnelle

Quand on parle d'évaluation traditionnelle on parle d'activités évaluatives sans réflexion sous une perspective normative-institutionnelle qui n'est pas favorable au processus d'enseignement-apprentissage. L'évaluation traditionnelle est caractérisée par de nombreux aspects.

Au début on se trouve avec une activité qui prend des décisions vraiment techniques où les instruments employés ne correspondent pas avec les activités réalisées. Elle est, en plus, centrée dans les résultats et non dans tout le processus d'enseignement-apprentissage.

En outre, on dispose de la conception implicite personnelle de la part des professeurs sur la façon d'enseignement et d'évaluation. Il s'agit de l'impartition d'un cours et d'une activité

évaluative qui a été imité entre professeurs considérée comme correcte et cohérente. Ils possèdent une connaissance pratique sur les différentes stratégies, instruments ou techniques évaluatifs grâce à leur expérience personnelle. Cependant lorsqu'on demande une justification sur telles décisions instrumentales ils montrent des problèmes en démontrant un manque de réflexion.

Evidement ce type d'évaluation privilégie un enseignement verbaliste-unidirectionnel avec une évaluation finale sommative où le principal outil évaluatif est l'examen écrit.

Dans cette perspective l'apprentissage se dirige vers la mémorisation de la connaissance décontextualisé où on n'a pas un apprentissage significatif réel.

Par rapport aux compétences, dans l'évaluation traditionnelle on met l'accent sur l'acquisition de connaissances quantifiables, les compétences d'haut niveau ne sont pas prises en compte.

Généralement l'apprenant cherche apprendre ce qu'il sera utile pour approuver le cours et obtenir une bonne note. On établit une relation implicite de control aux apprenants où ce qui est important pour l'enseignant est la discipline, la concentration ou la responsabilité, même une attitude passive de réception donnant comme résultat une apathie et démotivation de la part des étudiants. De plus dans cette espèce d'évaluation on évalue l'apprentissage mais on n'évalue pas le processus d'enseignement c'est-à-dire le développement et les activités proposées par des professeurs. De même, seul l'enseignant est chargé d'effectuer l'activité évaluative en laissant d'un côté l'autoévaluation ou l'évaluation groupale.

L'évaluation traditionnelle fabrique « jerarquias de excelencia ». On met les étudiants en ordre descendant par rapport à leur note, dans le cas de ceux qui obtiennent le « 10 » ils sont considérés comme les meilleurs. Cependant la note numérique ne reflète toujours des vrais capacités.

Aujourd'hui on sait que plusieurs facteurs comme la ponctualité, l'assiduité, la responsabilité influent en l'obtention des notes.

En ce qui concerne l'évaluation en compétences, l'évaluation traditionnelle reste encore loin de considérer compétences d'haut niveau.

Emmanuelle Huver dans son livre *L'évaluation en langues* (2011) présente un tableau qui montre ce contraste entre l'évaluation traditionnelle et l'évaluation par compétences.

	Évaluation traditionnelle	Évaluation par compétences
QCM Performance	L'élève répond à des questions à réponses brèves ou à choix multiple.	L'apprenant-acteur construit une réponse élaborée en situation de performance.
Scolaire/ Authentique	Les questions ont un caractère scolaire et souvent artificiel, on dit qu'elles sont « décroches ».	Les problèmes sont réalistes, significatifs, liés à la vie courante.
Figé/Interactif	Le souci d'objectivité impose un format figé uniforme.	Lors de la résolution du problème, l'individu est invité à interagir de différentes façons en tant que partenaire.
Unidimensionnel/ Multidimensionnel	La notion d'unidimensionnalité est au cœur du <i>testing</i> traditionnel, on évalue un item à la fois.	Le scénario réaliste permet d'évaluer la multidimensionnalité de la compétence.
Mesure/Jugement	La mesure (comptage quantification, test objective est privilégiée)	Le jugement qualitatif est privilégié.
Hétéroévaluation Autoévaluation	L'individu n'évalue pas ses productions, son progrès.	L'apprenant-acteur participe à l'évaluation grâce aux critères définis collaborativement ou explicités. Le portfolio apparaît comme outil réflexif.
Produit/Processus	L'observation porte uniquement sur le produit.	On s'intéresse à ce que l'apprenant-acteur sait faire, mais aussi à la façon dont il s'y prend, seul ou collaborativement.
Externe/Intégré	L'évaluation sommative est nettement séparée de l'apprentissage.	On situe dans une évaluation intégrée à l'apprentissage, la distinction formatif/sommatif perd de sa pertinence.
Solitaire/Solidaire	L'individu est évalué positionné, certifié dans un esprit de classement	L'évaluation est à la fois individuelle et collective, elle tient compte des compétences générales, sociales et transversales.

Figure 1

On voit une considérable différence entre ce que l'évaluation traditionnelle propose d'estimer et ce que l'évaluation par compétence envisage. Dans la première on trouve des preuves comme le choix multiple inutiles vers l'apprentissage réel qui sont placés dans une perspective normative-institutionnelle comme l'on avait déjà mentionné quelque lignes avant.

Dans ce classement on constate le rôle de l'apprenant en dehors du processus évaluatif, il n'a pas une conception de son propre progrès et de ses fautes.

Ce tableau confirme en résumé une évaluation en vue du classement, une certification et un contrôle propres de l'évaluation traditionnelle.

2.3 L'évaluation occulte

L'évaluation occulte représente une autre problématique difficile à résoudre car elle est implicite dans tout le processus évaluatif et garde relation avec des croyances, des habitudes et avec la personnalité de l'enseignant, leur attitude, leur expérience et à la relation socioaffective avec les apprenants. Evidemment ce type d'évaluation n'est pas présente dans les programmes d'étude car répondre aux intérêts personnels et sociaux.

Pazos Romero dans son étude *Evaluación reglada versus evaluación oculta: estudio de casos de la Universidad de Vigo* parle sur cinq critères implicites qui conforme l'évaluation occulte.

1. La valeur initiale qui fait référence aux différences qui présentent un nouveau groupe d'élèves dans un nouveau cours et à la difficulté de telle matière.
2. La valeur de l'empathie, c'est-à-dire la relation qui se donne entre camarades et entre professeur-élève.
3. La valeur personnelle. On parle de la vision qui a chaque enseignant dans la pratique d'enseignement et la pratique évaluative.
4. La liberté évaluative. Il s'agit de l'indépendance pour guider le cours.
5. La valeur d'intégrer.

Peu sont les enseignants qui prennent du temps pour y réfléchir cependant cet évaluation est devenu dominant. On présente dans le chapitre IV (Découvertes) quelques témoignages des étudiants par rapport à l'évaluation occulte.

2.2 Constructivisme socio-culturel

Comme l'on a déjà signalé dans notre introduction, le nouveau plan d'étude MINERVA a été conçu sous l'approche constructiviste et l'humanisme critique, il est précis alors d'analyser et d'exposer de façon brève ces théories qui encadrent la conception du plan.

Le constructivisme partage différentes tendances dans la recherche psychologie et éducative. Les grands théoriciens et fondateurs comme Vygotsky (1978), Jean Piaget (1952), David Ausubel (1963), Jerome Bruner (1960) exposent leurs idées et façonnent pas à pas cette approche.

Mais avant d'entrer dans le constructivisme il faut mentionner les approches précédentes qui ont une relation avec celui-ci.

Dans l'approche behavioriste on cherchait à contrôler les réactions humaines (Watson) on envisageait avoir un conditionnement opérant avec des renforcements positifs ou négatifs (des punitions) (Skinner) et le rôle principal l'avait l'enseignant. Par sa part la psychologie cognitive est pour la perception, la mémoire, les représentations et la résolution de problèmes.

Le constructivisme socio-culturel a ses origines dans le travail de Lev Vygotsky à partir de la décennie de 1920. La prémisse fondamentale de cette théorie soutient que l'individu n'est pas le seul facteur dans le processus d'apprentissage. Par contre leur histoire, la classe sociale, même l'époque historique et par conséquent leurs opportunités sont des facteurs qui favorisent et intègrent l'apprentissage.

Vygotsky met l'accent sur des contributions cultures et des relations sociales dans le développement mentale. Luis C. Moll dans son livre *Vygotsky and Education* décrit ce processus de la suivant façon :

Mental activity is the result of social learning, of the interiorization of social sings and of the internalization of culture of and social relationships. Mental development is in essence, a sociogenetic process. Culture is internalized in the form of neuropsychic systems that form part of the physiological activity of human brain (MOLL, 1990).

Pour Vygotsky il existe une relation indissoluble entre le sujet, l'objet d'étude et les instruments socioculturels où la connaissance passe du social à l'individuel en obtenant une auto-structuration assistée.

Conception de la connaissance

Le constructivisme discerne la connaissance en trois niveaux. On a les déclaratives, répétition, élaboration, organisation. Procédurales, de la condition à l'action, conditionnelles : apprentissage des concepts, discrimination et généralisation, ce qui implique la contextualisation et la décontextualisations.

Dans cette ligne d'étude il est essentiel de mentionner le ZDP (Zona de desarrollo Próximo). Vygotsky définit le ZDP comme la distance entre le niveau réel du développement déterminé par la capacité indépendante pour la résolution d'un problème et le niveau de développement déterminé à travers de la résolution d'un problème sous l'aide d'un adulte ou d'un sujet plus capable.

Dans d'autres mots, ce qu'un enfant (apprenant) peut réaliser tout seul et ce qu'il peut réaliser sous l'aide d'un adulte (enseignant).

L'idée fondamentale de cette zone c'est l'interdépendance du processus du développement chez l'enfant et les moyens sociaux proportionnés.

Médiation

La médiation est un processus qui permet que tous les savoirs transmis et régulés extérieurement par des autres (un adulte, un enseignant) soient savoirs acquis de manière consciente et volontaire grâce aux processus d'internalisation où les apprenants peuvent en faire usage. Les TIC'S, le langage, l'écriture sont quelques exemples d'instruments qui permettent la médiation.

Conception de l'apprenant et conception de l'enseignant

Cette perspective soutient la conception de l'apprenant comme un être protagoniste des interactions scolaires et sociales et comme un constructeur de sa propre connaissance et reconstruteur des multiples contenus académiques à ceux qu'il fait face. Par sa part l'enseignant est conçu comme un guide et un médiateur entre le savoir socioculturel et le processus d'appropriation des apprenants.

Dans cette perspective on cherche guider aux apprenants vers l'organisation de la mémoire, régule la conduite, favorise le développement et la transformation d'information nouvelle en but de créer de nouveaux apprentissages et nouvelles structures cognitifs.

2.2.1 Evaluation constructiviste

L'évaluation scolaire se situe en quatre dimensions. La dimension psychopédagogique qui concerne tous les aspects du model ou cadre théorique et de la conception du curriculum où on vincule trois aspects : la conception de l'évaluation à partir d'un modèle théorique-conceptuel, les fonctions et devoirs évaluatives et les décisions sur *quoi, quand, et pourquoi* évaluer.

La dimension qui fait référence à la pratique évaluative, la procédure, les techniques, les instruments et les critères pour évaluer les distincts capacités et contenus ainsi que les activités d'enseignement que réalisent les enseignants. La dimension normative, laquelle domine les aspects administratifs et institutionnels liées à l'accréditation, l'évaluation de l'institution et l'évaluation des professeurs.

Mais pour l'évaluation constructiviste c'est la dimension psychopédagogique qui détermine l'action évaluative en donnant sa valeur réelle en évitant, de cette façon, que la pratique évaluative devienne une pratique de caractère nettement technique.

Or, évaluer selon le constructivisme implique six points essentiels qui va falloir prendre en compte. 1. Identifier les objets qui seront évalués, c'est-à-dire ce que l'on va évaluer (des savoirs, des capacités, des compétences). 2. Définir des critères et des indicateurs pour guider et exécuter l'évaluation. 3. Faire une délibération sur l'application des différents processus et instruments évaluatifs (avec quoi on va évaluer) 4. Lorsqu'on obtient des résultats on doit construire une interprétation la plus objective possible déterminée par la précision, la transparence des critères et la pertinence et la validité des indicateurs. 5. L'émission des jugements qui constituent l'essence de l'évaluation. 6. La prise de décisions, le pourquoi et le but de l'évaluation.

L'évaluation recouvre deux fonctions : la fonction pédagogique et la fonction sociale, c'est la première qui va être notre Object d'étude dans notre recherche.

La fonction pédagogique s'occupe de réguler, comprendre et améliorer la situation d'E-A. On évalue pour avoir des informations qui nous permettent de savoir si l'apprenant est arrivé à comprendre et si les stratégies employées ont été efficaces. L'évaluation dans la fonction pédagogique s'intègre au processus d'E-A en fonction *d'évaluation continue* etc. c'est grâce à cette fonction qu'on peut réaliser des changements favorables pour arriver aux buts éducatifs.

La conception constructiviste soutient comme idée centrale une réflexion profonde sur le processus d'apprentissage et considère pour l'évaluer tout le processus dans sa totalité. Elle contemple distinctes phases ou moments du processus appliquant diverses stratégies et techniques évaluatives.

Dans ce processus de construction non seulement on va examiner les actions cognitives des apprenants, mais encore les actions des enseignants comme les activités didactiques, d'enseigner et d'évaluation.

Cette approche met l'accent sur l'évaluation des apprentissages, sur le degré de significativité réussis par les élèves et sur les interprétations significatives des contenus et la capacité d'attribution du sens et de valeur réels.

Quand on parle de significativité on fait référence à *l'amplitude et au niveau de complexité*, dans d'autres mots on parle de la quantité et la qualité de relations existantes entre la connaissance déjà acquises et le nouveau contenu pour apprendre. L'apprenant aura l'opportunité d'appliquer ces nouveaux apprentissages et il sera capable de les expliquer en différentes façons, il sait décrire ses caractéristiques, et s'en servir en situations didactiques particulières.

Mais il est fondamental de sélectionner de manière intelligente les outils d'évaluation qui fassent émerger les indicateurs fournisseurs d'information sur telle significativité. En raison de cela il nécessaire que les enseignants comptent avec un grand nombre d'instruments qui estiment avec objectivité l'apprentissage significatif.

Un autre indicateur pour évaluer le niveau d'apprentissage est le control et la responsabilité de la part des apprenants. On parle du niveau de contenus qui sont maîtrisés par lui (des concepts, des principes, des habiletés, des stratégies d'apprentissage).Le professeur guidera les apprenants jusqu'à ils atteignent un autocontrôle et une autorégulation.

Dans ce sens c'est l'évaluation continue qui accompagnera les enseignants dans tout le processus pour vérifier le progrès et l'autocontrôle et pour confirmer que l'apprenant se dirige vers les objectifs.

D'un côté on a l'évaluation comme activité fournisseuse d'information sur le processus d'E-A chez les étudiants, de l'autre on a l'évaluation sous le rôle analyseur de l'utilité et efficacité des ressources didactiques ainsi comme des stratégies d'enseignement utilisées en classe. Très concrètement on parle d'une analyse sur la proposition didactique, les stratégies motivationnelles, la relation entre l'enseignant et l'apprenant et sur le climat socio-affectif.

Et c'est ainsi qu'on confirme le place de l'évaluation dans le processus d'E-A, laquelle estime premièrement toute ressource pédagogiques utilisée en classe et deuxièmement les pratiques didactiques qui donnent des bases pour créer une séquence éducative.

2.2.2 Evaluation authentique ou alternative

A l'heure actuelle il existe une série de propositions d'évaluation constructiviste qui cherche restructurer la façon décontextualisée avec laquelle la perspective traditionnelle a été évalué pendant des années. Ces séries d'évaluation partagent quelques caractéristiques. Elles sollicitent les apprenants de réaliser, de construire ou de produire quelque chose. L'évaluation authentique a été dessinée pour évaluer des compétences complexes en proposant l'utilisation de devoirs qui reflètent des activités didactiques pertinentes. Ces types d'évaluation se situent dans des situations du monde réel qui font appel au jugement de valeur qualitative.

2.3 Types d'évaluation

Dans cette section de notre travail de recherche notre objectif n'est pas approfondir sur la définition des différents types d'évaluation, on prétend les classer et faire une relation avec les possibles instruments évaluatifs correspondants.

- **Evaluation diagnostique.** Une évaluation préalable qui se réalise avant le développement du processus éducatif. Elle est divisé en une « prognosis » s'il s'agit d'une évaluation groupale et « diagnosis » si elle est dirigée pour chaque élevé. On a une évaluation diagnostique initiale et ponctuelle, cette dernière comprend une évaluation avant chaque segment d'enseignement. L'instrument évaluatif conseillé est : *El informe personal (Cuestionario KPSI)*.
- **Evaluation formative.** Sa finalité est notamment pédagogique. Elle régule le processus d'enseignement-apprentissage pour adapter et ajuster les conditions pédagogiques. Elle envisage l'analyse du processus au lieu de résultat. On a trois modalités de l'évaluation formative qui surveillent le processus d'E-A. La régulation interactive, la rétroactive et la proactive. Le premier peut se réaliser de façon immédiate entre l'apprenant et l'enseignant, la deuxième concerne des activités de renforcement après avoir eu une évaluation ponctuelle (consolidation de

ce que l'on n'a pas appris), la dernière envisage activités futures d'apprentissage (consolidation des apprentissages).

- **Evaluation formatrice.** Cette évaluation permet que l'apprenant soit lui seul qui régule son propre processus d'apprentissage en s'appropriant des critères pour apprendre à évaluer son apprentissage. Il existe de même trois types d'évaluation alternative à l'évaluation formatrice. L'autoévaluation, la co-évaluation et l'évaluation mutuelle.

Outil évaluatif conseillé : « *Contrato didáctico* » Cet outil implique aux apprenants dans la connaissance et l'évaluation de son propre processus.

- **Evaluation sommative ou finale.** Se réalise à la fin d'un cycle scolaire. Cette évaluation révèle information avec laquelle on peut donner des conclusions sur l'efficacité de l'expérience éducative. Dans ce type d'évaluation la fonction sociale prend place et s'oriente sur l'obtention de notes finales, la certification et l'accréditation. Cependant sous le perspectif constructiviste cette évaluation possède un sens différent. Elle retrouve sa place dans la fonction pédagogique et crée un lien entre l'évaluation sommative et l'évaluation du processus d'E-A. Son usage constant dans les unités didactiques permet d'avoir des régulations actives pour les futures unités.

2.3.1 Evaluation et métacognition

Dans ce moment de notre étude on a définie déjà le concept de métacognition et d'évaluation. On fera alors une petite analyse sur son relation dans l'ambiance éducative.

En accord avec le constructivisme le sujet apprenant est conçu comme constructeur et reconstruteur de sa propre connaissance avec une histoire socioculturelle laquelle

détermine des actions et des attitudes. Il est destiné donc à l'acquisition conceptuelle de la connaissance et à la résolution des problèmes.

De sa part le rôle de l'enseignant consiste à favoriser l'apprentissage fonctionnel avec du sens réel à travers diverses activités didactiques. Il doit assurer la promotion, l'induction et l'enseignement des habiletés et stratégies tantôt cognitives tantôt métacognitifs générales et spécifiques. Il doit aussi favoriser des activités d'exploration, d'expérimentation, de résolution de problèmes et de réflexion.

En fonction de cela l'action évaluative va se centrer dans le processus relatif à l'état de la connaissance et non au résultat. L'évaluation répondra au processus d'E-A car dans le constructivisme l'idée centrale se développe dans la métacognition de l'apprentissage.

Aujourd'hui l'activité évaluative dans le contexte éducatif a la fonction de contribuer à l'amélioration du processus éducatif afin que les apprenants arrivent aux objectifs fixés ou aux compétences établies. Dans ce sens l'évaluation prend les processus métacognitifs comme auxiliaires de l'apprentissage. Ce processus métacognitif proportionne à l'apprenant information sur la situation où il se trouve par rapport à leurs objectifs. De plus, les processus métacognitifs concèdent suffisant renseignement pour la création des stratégies pertinentes capables de contribuer à la construction de la connaissance et à la rectification des erreurs.

Cependant arriver à la métacognition n'est pas un devoir facile. Des outils évaluatives comme « Auto-infome » ou « Análisis de protocolo » nous permettent avoir accès à tel processus. L'enseignant doit maîtriser et connaître quel sont les outils favorables à ce processus.

C'est ainsi que l'évaluation non seulement déroule un rôle validateur de la connaissance mais encore elle propice le processus métacognitif, de sorte que les expressions constructivistes dans le domaine de l'évaluation incorporent la métacognition dans le processus d'E-A.

2.3.2 Le CECR comme ressource évaluative

Pour l'évaluation institutionnelle le CECR signifie une redéfinition qui permet la comparaison au niveau européen et aussi un fourbi qui permet la possibilité de confronter et comparer les résultats d'apprentissage et d'évaluer le rendement de différents systèmes éducatifs européens et dans le monde.

Au milieu des années 1970 apparaît le mot « évaluation » en France, l'IGEN (Inspection General de 'Education Nationale) avait la finalité de rendre compte du fonctionnement du système éducatif. Cette approche d'évaluation s'est dégagée au long des années 1980-1990 mais c'est jusqu'à le début du XXIème siècle que l'évaluation institutionnelle a été conçue de manière officielle.

Après d'une série d'évènements, en 2006 la loi organique, relative à la loi de finances (LOLF) demande aux responsables de l'éducation d'assortir des indicateurs de résultats. « Le système éducatif doit donc désormais s'engager sur des objectifs de performance, et pour chaque objectif, des indicateurs doivent être définis afin de mesurer les résultats des actions menées » (Emmanuelle Huver, 2011).

C'est la loi Fillon (loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école) qui établit pour la scolarité *le Socle commun de connaissances et de compétences*. On exige des objectifs clairs et réclame « une obligation des résultats et d'efficacité ». Cette loi garantie à chaque apprenant l'acquisition d'une gamme de connaissances et de compétences qui sont essentielles pour réussir avec succès leurs études.

En ce qui concerne la compétence en langue, le CECR est également déterminé légitimement.

« Le Cadre européen commun de référence pour les langues, conçu par le Conseil de l'Europe constitue la référence fondamentale par l'enseignement de langues vivantes, l'apprentissage et l'évaluation d'acquis. La maîtrise du niveau A2 (niveau d'utilisateur élémentaire) correspond au niveau requis pour le socle commun. La maîtrise des langues vivantes s'acquiert par une pratique régulière et par l'entraînement de la mémoire. Cinq types d'activités la rendent possible : la compréhension orale, l'expression orale, l'interaction orale, la compréhension écrite, et l'expression écrite. »

Ainsi l'évaluation de la performance pour les langues compte avec des standards définis valides et disponibles en cherchant des données fiables pour les résultats.

Nombreuses sont les écoles qui cherchent approvisionner des outils pour améliorer la pratique éducative et assurer l'efficacité de l'enseignement. En France, le Bulletin officiel 2005 valide l'adoption de niveaux de compétences selon le CECR. Toutes les institutions sont obligées à atteindre des objectifs définis par niveau.

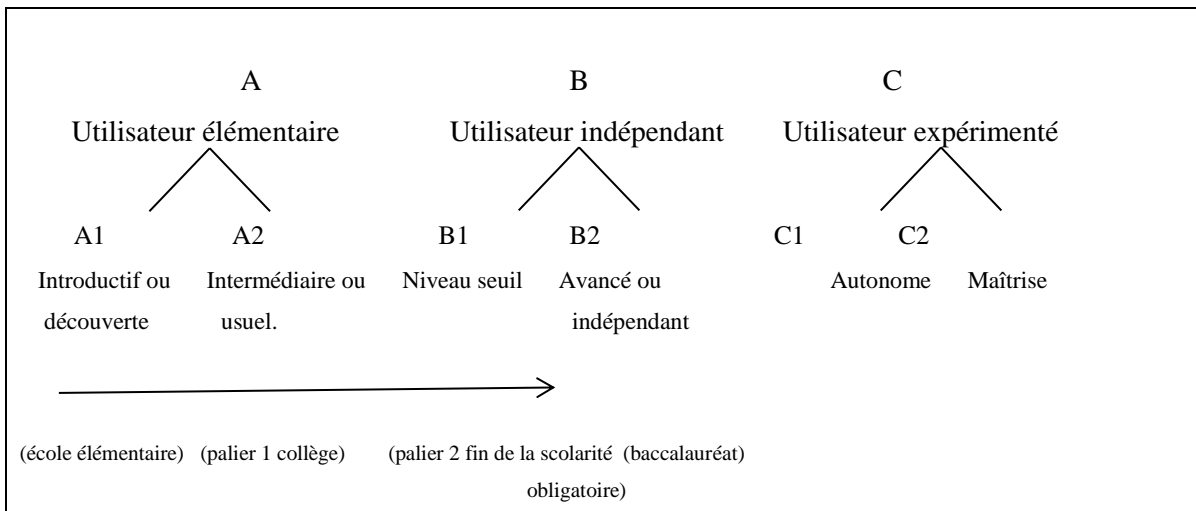


Figure 2

Le CECR prend en compte trois aspects fondamentaux pour traiter l'évaluation : la validité, la fiabilité et la faisabilité ou praticabilité. On entend la validité comme « la mesure où l'on peut démontrer que ce qui est effectivement testé est ce qui, dans le contexte donné, doit être évalué et que l'information recueillie donne une image exacte de la compétence des candidats en question ». La fiabilité. « C'est la mesure selon laquelle on retrouvera le même classement des candidats dans deux passations (réelles ou simulées) des mêmes épreuves ». (CECR, 2000).

« Le CECR apparaît comme l'outil pour faire sauter les obstacles grâce à son « Cadre commun de référence » valable pour l'ensemble des systèmes éducatifs européens avec des outils et des guides plus ouverts et plus favorables aux compétences » (Emmanuelle Huver, 2011).

Le *Cadre commun de Référence* s'intéresse en deux questions en général : ce qui est évalué et comme la performance est interprétée. Elle donne ainsi trois utilisateurs possibles du CECR. La spécification du contenu de preuves et examens (ce qu'on évalue), la formulation de critères qui déterminent qu'un objectif d'apprentissage est atteint (comme l'on interprète la performance), pour la description de niveaux de compétences dans les tests et examens existent ce qui permet la comparaison de systèmes de différents de qualification (comme on peut comparer).

Pour que l'évaluation soit valide il est nécessaire que l'on dispose de différents types représentatifs de discours, par exemple l'évaluation de l'expression orale où on a d'abord une conversation, après une discussion informelle suivi d'une phase de transaction, de production, une production écrite, une description et finalement une coopération finaliste.

On présente en suite la grille de catégories par niveau.

UTILISATEUR EXPERIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDEPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.

UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Figure 3

Les utilisateurs du *Cadre de Référence* choisiront parmi les types d'évaluation quelles sont, selon le cas, les mieux appropriés aux besoins des apprenants, les plus réalisables et productifs dans leur système et dans leur culture pédagogique. Celle qui mieux équilibre l'évaluation du savoir (achèvement, centré sur l'école et l'apprentissage) et l'évaluation de la capacité (centre sur la mise en œuvre de la compétence à communiquer dans la vie réelle). Sans oublier évaluer la performance communicative et le savoir linguistique. On présente ensuite la liste de types d'évaluation.

1 Évaluation du savoir	Évaluation de la capacité
2 Évaluation normative	Évaluation critériée
3 Maîtrise	Continuum ou suivi
4 Évaluation continue	Évaluation ponctuelle
5 Évaluation formative	Évaluation sommative
6 Évaluation directe	Évaluation indirecte
7 Évaluation de la performance	Évaluation des connaissances
8 Évaluation subjective	Évaluation objective
9 Évaluation sur une échelle	Évaluation sur une liste de contrôle
10 Jugement fondé sur l'impression	Jugement guidé
11 Évaluation holistique ou globale	Évaluation analytique
12 Évaluation par série	Évaluation par catégorie
13 Évaluation mutuelle	Auto-évaluation

Figure 4

CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE

Ce travail est encadré sous une méthodologie mixte qui nous permettra de ramasser, analyser et faire une médiation plus étendue dans toutes les étapes de l'étude. De manière qu'on peut donc donner des réponses aux questions tant de nature qualitative comme quantitative. Le type d'étude suivit est descriptif sur l'activité d'évaluation qui se réalise dans le cours de langues à la LEF et qui les sujets participants (enseignants et apprenants) dans ces cours sont les sujets envisagés pour la réalisation de cette recherche. Il s'agit de trois groupes de différents niveaux afin d'analyser la pratique évaluative dans trois moments différents de la licence. Dans le premier groupe on a 8 étudiants d'entre 20 et 24 ans, 3 hommes et 5 femmes, leur attitude en général est participative ; ils sont dans le moment final de la licence. Ensuite, on travaillera avec des élèves de niveau débutant, ils se trouvent au troisième quadrimestre, celui-ci est formé par 10 élèves : 6 femmes 4 hommes. Notre dernier groupe de langue cible a un niveau moyen (A2/B1), ils sont inscrits dans le cinquième quadrimestre, l'âge moyen est de 20 ans, ils montrent une attitude plutôt passive. Toutes les élèves avant mentionnés appartient à un niveau économique moyen.

Ce modèle d'analyse et observation, va nous aider à aborder, dans les différents moments de la licence, la pratique évaluative. Éprouver s'il existe une similitude, un certain guide à suivre ou une continuité en ce qui concerne le prototype évaluatif.

3.1 Procédure

Las phases dans lesquelles on a divisé l'étude sont les suivantes :

- a) Définition de concepts.
- b) Elaboration d'un questionnaire pour des élèves.
- c) Elaboration d'un guide d'entrevue pour les professeurs.
- d) Application du questionnaire.
- e) Application du guide d'entrevue.
- f) Observation des cours

- g) Analyse des résultats
- h) Contrastations théorie/pratique
- i) Conclusion

3.2 Des techniques et des instruments.

Par rapport à nos techniques et instruments de recherche on a pris les suivants en fonction des particularités de la problématique et l'objectif marqué.

- a) Questionnaire ouverte
- b) Une guide d'interview

a) Questionnaire ouvert

Ce questionnaire a été formulé avec l'objectif d'obtenir l'information globale nécessaire sur le concept d'évaluation qui possèdent les apprenants de langue, ainsi comme quelque expérience personnelle. Il est divisé alors en deux parties, la première partie comprend des questions fermées (1 jusqu'à la 9) avec lesquelles on pourrait donc réunir de renseignements concrets comme par exemple les moments évaluatifs appliqués dans son cours, les objectifs, si l'on compte avec une évaluation groupale ou une auto-évaluation et quels sont les différents outils évaluatif employés par les enseignants (des examens, des projets, des portfolios etc.).

Pour la deuxième partie les questions sont ouvertes. Avec elles on prétend collecter information plus personnelle par rapport à leur expérience. On demande aux étudiants de justifier leur travail dans le cours, s'ils sont plutôt intéressés à l'apprentissage ou à l'obtention de « bonnes » notes. Après on appelle à proposer des outils évaluatifs. En outre, on interroge s'ils sont pour l'élimination de l'examen écrit ou non, et finalement on sollicite décrire une expérience positive ou négative en évaluation en tant qu'étudiants.

b) Guide d'interview

Pour notre guide d'interview on posera quatre questions ouvertes aux enseignants. Grâce à son relation, elles vont nous permettre d'accéder à leur conception d'évaluation à leurs idées et à leur possible justification pour chaque décision prise, de sorte qu'on pourrait accomplir un contraste entre la théorie et la pratique évaluative effectué.

Au début on demandera de décrire sur quoi ils dirigent l'évaluation, si les rubriques et les critères évaluatifs sont soumis à un jugement entre les apprenants et l'enseignant. Ensuite on sollicite de classer quels sont les outils employés dans l'évaluation et finalement on convie à mentionner quel est le critère utilisé pour donner la note finale aux apprenants.

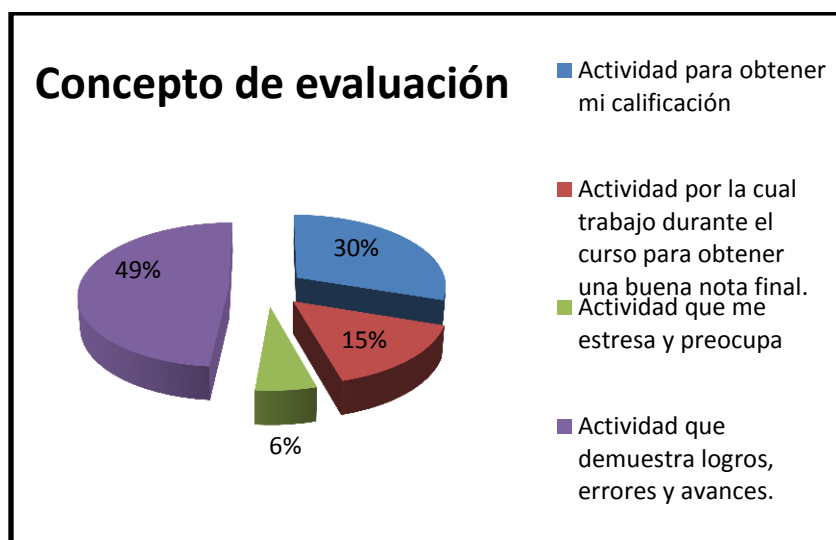
Avec cette guide d'interview on espère pouvoir réunir de l'information concrète et utile à notre travail de recherche.

CHAPITRE IV
DÉCOUVERTES

Après avoir réalisé l'application de nos instruments on présente les découvertes. On fera une analyse de type triangulaire en extrayant les réponses données par les apprenants présentes sous la forme de graphiques. Les explications obtenues dans les interviews qui ont été analysées en contraste avec la théorie et l'étude qu'on a fait de la littérature.

Les suivantes graphiques montrent les réponses du questionnaire appliqué aux étudiants des trois groupes choisis. (Annexe 2. Questionnaire appliqué aux étudiants) Chaque graphique représente le 100% des réponses, de sorte que le pourcentage est divisé entre les trois groupes.

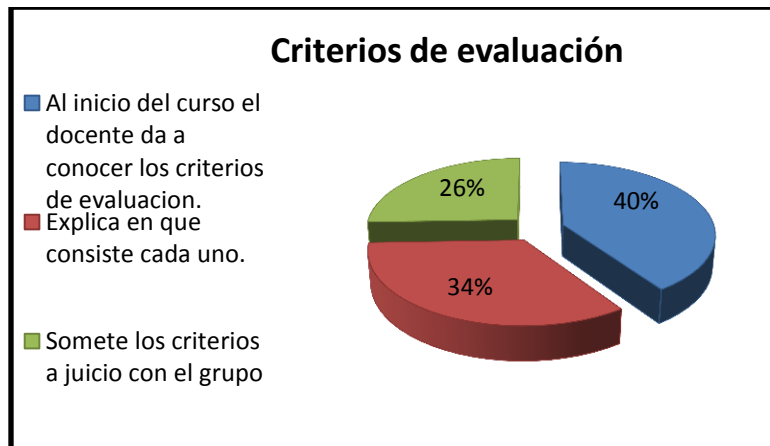
La première question fait référence au concept d'évaluation qui possède les étudiants.



On observe que 50% d'étudiants conçoivent l'évaluation comme une activité favorable capable de montrer leurs points faibles et forts de leur processus d'apprentissage. Cette information peut se traduire de deux façons. La première s'agit d'une transmission d'idées de la part des enseignants sur le concept d'évaluation aux apprenants. Si l'enseignant applique une évaluation lourde traditionnelle afin d'obtenir des notes finales, l'apprenant acquerra automatiquement cette conception d'évaluation. On va prendre la réponse donnée par un des professeurs interviewés (Annexe 3 ligne 55) comme exemple. La deuxième

concerne une ignorance de la part des apprenants sur le but de l'évaluation. En supposant que notre évaluation soit conçue sous l'approche constructiviste, l'apprenant doit s'en servir pour réguler et connaître son apprentissage. Malheureusement la graphique montre le contraire.

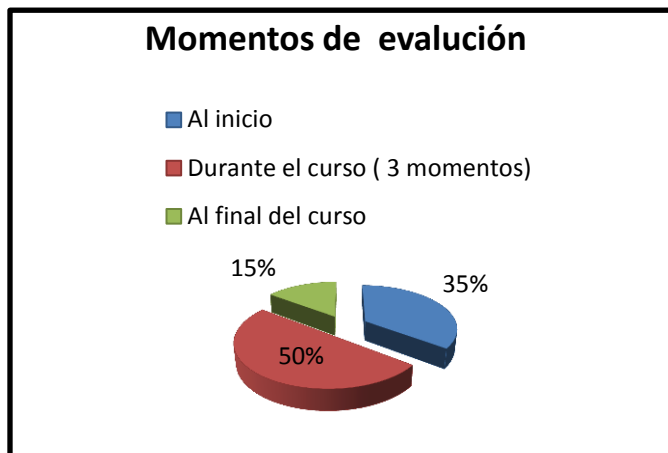
La deuxième question a comme objectif savoir si l'enseignant expose et décrit les critères d'évaluation avant commencer l'unité didactique.



Il y a un rapport logique entre chaque pourcentage et les réponses obtenues des enseignants. On a révélé que moins 50% des apprenants exposent les critères évaluatifs au début du cours et seul un d'entre les trois professeurs interviewés a confirmé l'importance de communiquer les critères évaluatives avant de commencer le cours. Ensuite 34% a mentionné que ceux-ci sont décrits et seul 26% a dit qu'ils sont soumis à jugement avec les étudiants. Ce dernier pourcentage soutien de réponses apportées pour des enseignants. (Annexe 1, ligne 31-33 et annexe 3, ligne 24-25).

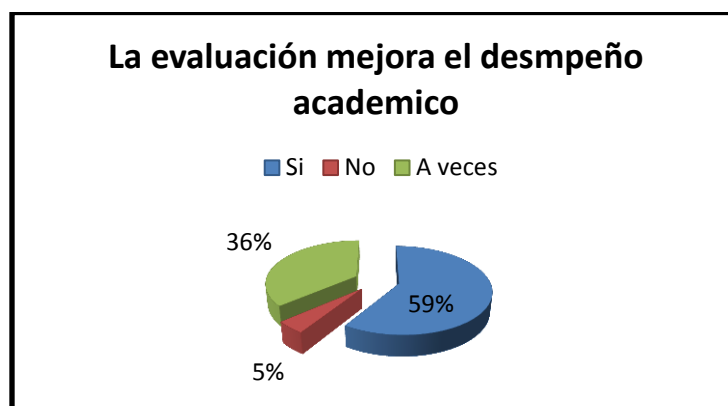
Il est étonnant de constater que les critères qui guident l'action évaluative n'occupent pas sa place dans le processus d'E-A. Il faut se rappeler que dans les différents types et moments évaluatifs les critères et les indicateurs jouent un rôle essentiel, ils révèlent dans quelle mesure l'apprenant est en train d'exécuter un processus d'acquisition. En plus ils permettent d'apprécier les niveaux de compétence réussie par les apprenants. Ils sont en outre, alliés de l'évaluation formative et formatrice nécessaires pour accomplir une rétroactivité.

La troisième question a pour objectif d'exposer les moments évaluatifs incorporés en classe.



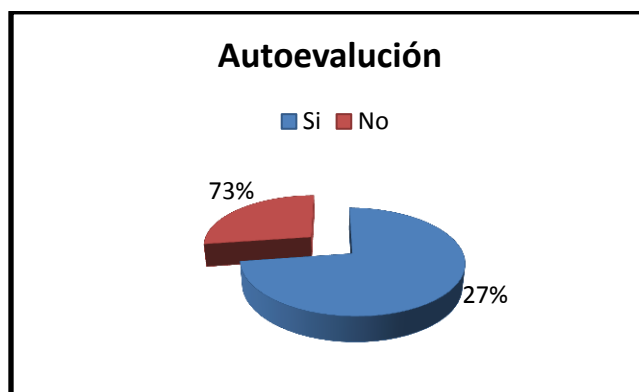
La moitié des apprenants indiquent avoir une évaluation au long du cours, il est probable que soient les mêmes qui ont déclaré avoir une conception d'évaluation favorable à leur processus. Cependant les résultats restent loin d'être favorables. L'évaluation constructiviste implique une révision constante dans tout le processus de construction, l'évaluation qui prend un moment déterminé sera très limité pour donner un jugement de valeur description objective sur l'objet évalué.

Avec la suivante graphique on cherche reconnaître de la part des étudiants l'effectivité du processus évaluatif.



Pour pouvoir analyser la présente graphique, on trouve pertinent de mentionner la fonction de la métacognition dans l'évaluation et dans notre cas de l'évaluation constructiviste. Comme l'on a déjà mentionné dans notre cadre théorique la métacognition révèle les connaissances qui possède un sujet et celles qui ne possède pas, traduites comme de mécanismes de control qui permettent recopier, produire et évaluer l'information ainsi comme réguler le fonctionnement intellectuel propre. Or, ce phénomène arrive après une interprétation de résultats surtout dans une auto-évaluation. Si l'évaluation n'accomplie pas cette fonction elle perde sa valeur et sa fonctionnalité.

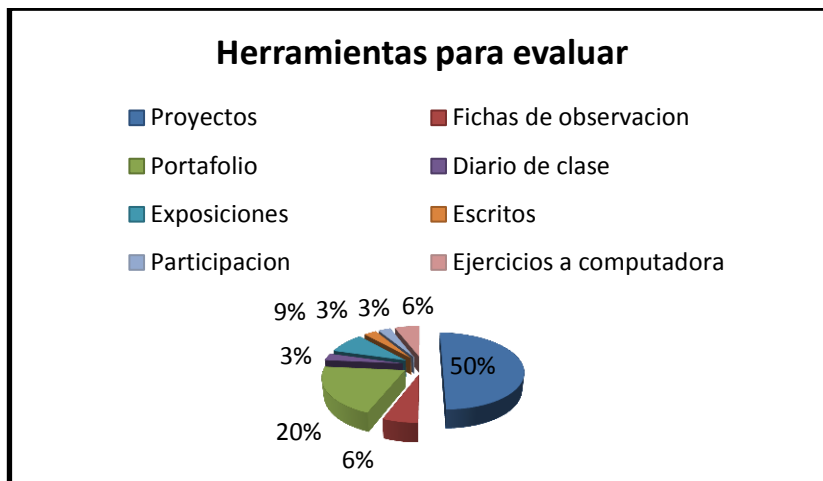
Cette graphique a comme but ressortir l'auto-évaluation.



L'auto-évaluation implique approcher aux apprenants à connaître leur niveau de connaissances et pouvoir réveiller leur responsabilité dans leur processus d'apprentissage. Pour que les étudiants accomplissent leur propre auto-évaluation il sera nécessaire de communiquer les objectifs éducatifs et les principaux critères qui conduiront l'action d'enseignement et d'évaluation.

De sorte qu'au moment qu'ils s'approprient des critères et des objectifs ils comprendront le but de l'évaluation et l'auto-évaluation.

Dans la suivante question on a sollicité aux apprenants de mentionner l’outil dominant avec lequel ils sont évalués.



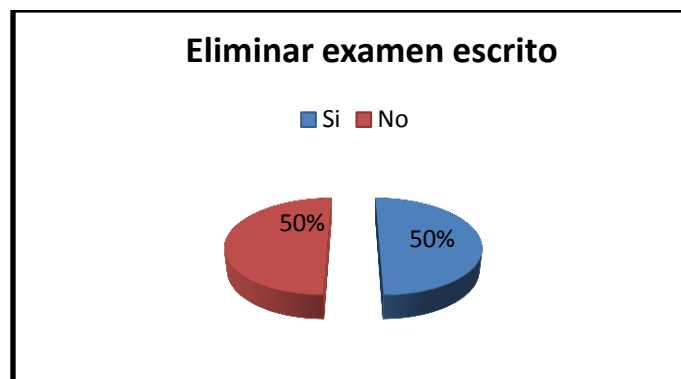
La réponse exhibe des nombreux outils d’évaluation, mais le projet a été celui de plus haut pourcentage. Cependant dans les critères de langue cible I, II, III, IV et V le critère évaluatif avec 50% de valeur sur la note finale corresponde aux examens départementaux et partiels. En ce qui concerne les ateliers, seul le V, VI, VII considèrent le projet final dans ses rubriques d’évaluation avec 20 ou 30% sur la note finale. (Annexe 9 P. 70)

Dans la suivant question on a fait appel aux étudiants pour mentionner quel est son objectif primordial dans le cours.



Selon les réponses la plupart des étudiants donnent priorité à l'apprentissage des connaissances au lieu de l'obtention de bonnes notes et cela peut signifier une nécessité d'appliquer une évaluation convenable en donnant des résultats sous la forme d'une valeur (« aprobado», «en proceso» «reprobado») pour que l'élève puisse connaître son véritable situation académique qui permet un control et responsabilité de son apprentissage.

En outre on a demandé aux étudiants de dire s'ils seront en accord pour l'élimination l'examen écrit comme outil d'évaluation.



Le résultat a été inattendu, le 50% des apprenants sont « pour » l'élimination de l'examen écrit, pendant que outre 50% est « contre » son élimination. Après avoir réalisé des observations, l'application des questionnaires et surtout d'avoir lu leurs expériences, on peut traduire ce négative réponse d'un côté comme un acte d'ignorance puisque dans la question 12 on a demandé de proposer des outils d'évaluation au lieu de l'examen et 48% a manifesté ne pas savoir quel outil évaluatif proposer. D'autre côté il s'agit d'un acte de confort puisque de la même manière que certains enseignants l'examen écrit représente la façon la plus simple d'évaluer l'apprentissage. On va prend le témoignage d'un enseignant interviewé: « *Entonces un examen no te lo da, pero realmente un examen es la forma más cómoda de atribuir notas y que no se quejen* » (Annexe1 ligne 55).

En prenant en compte la réponse des étudiants qui sont pour l'élimination de l'examen, on a demandé quels outils d'évaluation proposent au lieu de celui-ci. Ils ont proposé les suivants.



On se rend compte que la majorité des apprenants ne connaissent pas d'autres outils d'évaluation efficaces au processus évaluatif. Les exposés ont été le principal outil proposé avec 22%, nonobstant dans les grilles d'évaluation en langue cible, seul dans IV et V prend en compte les exposés avec 20% sur la note finale. A la suite on a « Portafolio de evidencias » avec 9% mais dans les grilles d'évaluation des ateliers c'est le portfolio qui se présente avec le gros poids des critères.

On découvre que sont moins les étudiants intéressées à l'usage du portfolio comme moyen d'évaluation. Ce désintérêt peut être lié à la difficulté qui représente son usage et à une erronée façon l'appliquer de la part des professeurs.

En somme, après les résultats des graphiques et de notre analyse de réponses, on aperçoit une évaluation qui ne se définit pas ni comme traditionnel ni comme constructiviste. Les apprenants représentent un manque de définition d'évaluation, une activité sans réflexion où l'apprenant est hors du processus. On voit aussi que l'enseignant ne se comporte pas comme guide de l'apprentissage. Les critères évaluatifs restent sur la grille d'évaluation dans le programme didactique mais ils ne sont pas mis en œuvre, les apprenant n'assimilent

pas leur usage, leur efficacité comme fournisseurs d'information pour améliorer leur développement académique.

Voilà trois témoignages des étudiants qui sont en rapport avec l'évaluation occulte. Ces témoignages ont été pris des réponses apportées dans le questionnaire appliqué.

« Una experiencia es que gana el favoritismo, hay chicas como en meta y con la profa (x) que en especial una alumna le hace la barba, me he enterado que hablan de nosotros de una forma despectiva y me choca que en clase yo me doy cuenta que esa chica no sabe nada y la profa y algunos compañeros la alaben y digan que sabe cosas que sinceramente no es así, también tiene muchas fallas, cuando se equivoca la corrige sin hacerla sentir mal, pero a los demás nos hace sentir burros, es mi caso que al principio de la clase señalaba mis errores muy despectivamente, dijéramos me hubiese dicho mira te está fallando esto, no está bien dicho, échale ganas, inténtalo pero no, “tú no puedes, te cuesta..” ...

“En el tercer semestre una profesora hablo con otra profesora para reprobarnos en las dos materias, eso se me hizo totalmente injusto porque el desempeño de las dos clases no era el mismo, ni el contenido.”

“Un profesor me reprobó pero no merezco esa calificación, hay personas que tienen menor nivel y que aprobaron en la materia, hubo compañeros que no presentaron unos exámenes y también les puso una calificación buena, en pocas palabras no es justo con la evaluación ya que debe aplicar las mismas reglas para todos.”

Tous ces actes d'activités évaluatives répondent à une faiblesse de la conception d'évaluation constructive et ou d'une évaluation favorable au processus d'E-A. Quand on accomplit une évaluation « libre » on favorise l'apparition des graves problèmes socioaffectifs, pédagogiques et didactiques.

CHAPITRE V
CONCLUSION

Après la réalisation de ce petit travail de recherche on présente la conclusion divisé en deux, d'un cote on présentera une conclusion en rapport aux résultats obtenus et d'un autre une conclusion plutôt personnelle.

En accord aux résultats des graphiques l'interprétation a été très variée. On a découvert un mélange d'idées qui démontrent une variété idéologique liée à l'évaluation appliquée. On compte avec des élèves qui savent à quoi sert l'évaluation dans son processus d'enseignement-apprentissage. Par contre il y a des autres qui ne connaissent même des outils d'évaluation. Cela n'est pas qu'un reflet des expériences vécues à travers leur expérience évaluative renforce dans le niveau professionnel. Cette variété des résultats est aussi liée aux différentes réponses fournis par les enseignants. On constate que malgré la conception du nouveau plan de formation professionnel il y a des enseignants qui pratiquent une évaluation traditionnelle ou en effet « libre ».

Quant à notre hypothèse, on a confirmé l'idée que les principes constructivistes ne sont pas suivis ou appliques au processus évaluatif. Mais ce résultat on n'a pas voulu l'exprimer de manière négative puis que l'on reconnaît beaucoup des facteurs impliqués dans l'adaptation au nouveau plan professionnel et on considère importante la difficulté de réussite devant un ajustement méthodologique pour acquérir des techniques et des instruments favorables à la pratique évaluative et même de savoir les appliques devant la diversité estudiantine.

Dans nos résultats et dans l'interprétation on a trouvé des aspects positifs réels qu'atteste l'existence d'une évaluation convenable au processus d'acquisition de la langue. Par conséquence on pourrait « raconter » que nous sommes dans le processus d'adaptation et changement dans le domaine évaluative, il reste beaucoup de travail à faire mais on a commencé déjà.

Notre travail de recherche a permet de réussir en rapport à nos objectifs. On a défini ce que la théorie constructiviste propose sur l'évaluation. Des grands auteurs comme Diaz Barriga parlent sur cette activité riche et complexe qui nous raconte l'utilité, son rôle et la finalité de l'évaluation. Grace au CEERC on a déterminé ce que l'on évalue dans l'apprentissage

d'une langue étrangère et à travers la révision de la littérature on a réussi classer les instruments et outils évaluatifs.

Dans le but de conclure cette partie du travail on voudrait parler de l'évaluation dans un sens plutôt formel ou on a voulu exprimer le résultat auquel nous sommes arrivés.

L'évaluation constructiviste est fondée sur des théories considérées comme fondatrices de presque toutes les théories de l'apprentissage où les grands théoriciens comme Vygotsky, Piaget, Ausubel et Brunner apportent une série de propositions sur le constructivisme et le constructivisme socioculturel convenables à l'acquisition de l'apprentissage et dans ce cas convenables à l'évaluation. Dans cette approche socioculturelle non seulement l'évaluation retrouve sa place dans le processus d'E-A mais encore l'apprenant, qui est vue à l'heure actuelle comme acteur principal de son développement cognitif.

Cette façon de concevoir l'évaluation nous amènera à matérialiser cette activité dans la salle de classe et de procéder de manière encore plus efficace.

L'apparition du CECR constitue un élément essentiel dans le domaine de l'évaluation en langues, il représente un ensemble de standards conseillés pour l'application de l'évaluation et non une série de pas à suivre. Il va nous guider en dépendant le niveau, à mesurer les résultats et les objectifs. Le CERC a été conçu pour comparer les résultats d'apprentissage et d'évaluer le rendement de différents systèmes éducatifs. Il est indispensable de le consulter toujours. C'est ainsi que l'on compte avec deux apports dans notre cadre théorique pour éclairer l'action évaluative.

On sait que l'évaluation est une activité complexe difficile à réaliser, elle implique dans certains moments prendre des décisions de caractère subjectives et objectives. Elle est appliquée avec différents objectifs (formative, sommative etc.) en distincts moments (initial, pendant, finale) lesquels doivent être soigneusement planifiés et sont nombreux les aspects que l'on doit prendre en compte pour son réalisation.

À travers l'analyse de la littérature on confirme le rôle dans le processus d'enseignement-apprentissage, sa valeur réelle et sa fonctionnalité. L'approche constructiviste donne place à une évaluation fonctionnelle favorable au processus d'acquisition en prenant en compte des approches et théories qui ont été étudiées et déterminées. Grace à cette approche

constructiviste l'évaluation prend une fonction plutôt favorable à tout le processus d'enseignement. L'évaluation constructiviste met en ordre chaque type d'évaluation et nous élucide la façon de s'en servir. Elle nous guide dans notre travail évaluatif et nous fournit toute information nécessaire pour accomplir une évaluation juste et efficace.

La métacognition dans le processus évaluatif a grande importance. Elle cherche contribuer à améliorer le processus d'acquisition et d'apprentissage avec la finalité que les étudiants arrivent à leurs objectifs d'apprentissage et aient un développement significatif dans leur vie académique. Dans ce sens l'évaluation est conçue comme une « aide » pour apprendre la plupart des connaissances de façon significative.

Mais comme l'on avait déjà dit auparavant, ce processus n'est pas facile à accomplir, l'enseignant doit connaître de manière correcte quel est son rôle dans tel processus. Il doit prévoir, en plus, des activités d'ordre didactique, pédagogique et évaluative pour que la métacognition arrive. On parle de plusieurs facteurs qu'il doit maîtriser.

On peut dire qu'après l'analyse réalisée, la métacognition dans l'évaluation est le principal objectif à accomplir.

Il est décourageant trouver beaucoup d'actions traditionalistes dans notre évaluation. On ne va pas dire que l'évaluation traditionnelle est mauvaise, elle est plutôt inadéquate par rapport à la conception du plan adopté.

La présence active de l'acte évaluatif sans réflexion est en train de toucher la performance académique des étudiants. Grâce aux réponses partagées on constate un manque de guide qui les amène à connaître à travers l'évaluation tout le processus de construction dans l'enseignement- apprentissage et pouvoir de cette façon découvrir des faiblesses et des points forts.

On voit aussi des problèmes pour donner une bonne définition de ce qu'est l'évaluation et son utilité. Ils ne connaissant pas comme fonctionnent les critères et les outils d'évaluation. De la part des enseignants on remarque aussi des problèmes significatifs au moment de placer l'évaluation dans la salle de classe. Il y a tout un désaccord avec les idées, les moments et les objectifs. On voit des conceptions traditionalistes encore enracinées.

Après les résultats et les interprétations de notre étude on peut conclure ce petit travail en parlant disant que l'évaluation constructiviste commence à se développer dans notre institution, nous sommes loin d'appliquer une évaluation constructiviste et même de la comprendre car elle est complexe et nouvelle à notre pensée. L'évaluation représente beaucoup de responsabilité de la part des enseignants et des apprenants que dans certains cas nous ne sommes pas prêts à l'assumer.

Il nous manque commencer à reconnaître l'importance de l'évaluation, comprendre sa fonctionnalité, essayer de la mettre en pratique, changer des idées et s'engager avec l'approche adoptée. Il faut se rappeler que sans une bonne évaluation tout le processus d'enseignement-apprentissage pourrait devenir un échec.

Nos résultats de cette petite étude effectuée montrent qu'il n'y a pas une mise à jour des principes constructivistes dans l'évaluation du FLE.

BIBLIOGRAPHIE

- ✓ Cabrera, F.C. (2011). *Evaluación, constructivismo y Metacognición. aproximaciones teórico-prácticas* Horizontes educacionales, pág. 27-35
- ✓ Huver, E. et Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues*. París. Didier.
- ✓ Beaud, M. (2011) *L'art de la thèse*. París. La Découverte
- ✓ Serrano, J. Y. (2011) *El constructivismo hoy: Enfoques constructivistas en Educación*. Revista electrónica de Investigación Educativa.
- ✓ Pazos, C. et al (2010). *Evaluación reglada versus evaluación oculta: estudio de casos de la Universidad de Vigo*. En Memorias del VI Foro de Estudios en Lenguas Internacional
- ✓ Díaz Barriga, F. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México.
- ✓ BIGGS, J (2010). *Calidad del Aprendizaje Universitario* (4ta ed.). Madrid España.
- ✓ Martínez, J. M. (2010). *La enseñanza Universitaria de las Lenguas Extranjeras*.
- ✓ Sampieri, R.H. (2006). *Metodología de la Investigación*. (4ta ed.) México: McGraw-Hill.
- ✓ Moll, L.C. (1990). *Vygotsky and Education, INSTRUCTIONAL IMPLICATIONS AND APPLICATIONS OF SOCIOHISTORICAL PSYCHOLOGY*. Cambridge, New York.
- ✓ *Constructivisme o Socioconstructivisme ?* Gabriel Labédie (2009)
- ✓ <http://www.le-dictionnaire.com/>
- ✓ <http://lesdefinitions.fr/>

ANNEXES

Buenas días profesor, gracias por acceder a esta pequeña entrevista. Como ya lo platicamos es una entrevista que busca conocer la concepción de evaluación que sostienen algunos profesores en la facultad de lenguas.

Si está de acuerdo comenzamos con las preguntas....

1. ¿Considera que la evaluación debe enfocarse en los conocimientos transmitidos durante el curso?

R=

2. ¿En la cuestión de rubricas y criterios evaluativos, los da a conocer al inicio de su curso y los somete a juicio con sus alumnos?

R=

3. ¿Cuál es su principal herramienta evaluadora? ¿El examen final?

R=

4. La evaluación final la da en:
 - Una cifra (10,9,8,7)
 - Un criterio (bueno, malo, regular)
 - Un valor(“En proceso”, “Aprobado”)

GRACIAS

Questionnaire appliqué aux étudiants

Nombre: _____

Edad: _____

Sexo: _____

Cuatrimestre: _____

Promedio: _____

1. ¿Para ti que es la evaluación?

- Una actividad necesaria para obtener mi calificación.
- Una actividad por la cual trabajo durante todo el curso esperando obtener una “buena” nota final.
- Una actividad que me estresa y preocupa.
- Una actividad que me demuestra mis avances y mis logros, así como mis errores y dificultades en mi desempeño académico.

2. ¿Al inicio del curso tu docente te da a conocer los criterios de evaluación y te explica detalladamente en que consiste cada uno de ellos?

- Si
- No

3. ¿Somete dichos criterios a juicio con el grupo de clase?

- Si
- No

4. ¿Al inicio de tu curso actual fuiste sometido a una evaluación diagnostica¹?

- Si

¹ Evaluación que se realiza para saber si el alumno posee una serie de conocimientos previos pertinentes para asimilar y comprender de forma significativa los nuevos saberes que se le presentaran. (Diaz Barriga, 2010)

- No

5. ¿Durante tu curso cuantas veces eres evaluado?

- Al inicio y al final
- Al inicio, durante y al final
- Al final

6. ¿Tomando en cuenta la respuesta a tu pregunta anterior, esa(s) evaluación(es) te han servido para mejorar tu desempeño académico (comprender mejor los temas, resolver dudas, superar errores)?

- Si
- No
- A veces
- ¿Por qué?

7. ¿Tu profesor propicia la evaluación grupal?

- Si
- NO
- Es parte de la actividad evaluativa

8. ¿Tu profesor da paso a la autoevaluación?

- Si
- No
- Es parte de la actividad evaluativa

9. ¿A demás del examen con que otra herramienta tu profesor se apoya para evaluar tú desempeño?

1. Proyectos

2. Fichas de observación
3. Portafolios
4. Diario de clases
5. Otro_____

10. ¿Te esfuerzas durante tu curso por aprender la mayor cantidad de conocimientos nuevos o por sacar buenas calificaciones?

11. ¿Alguna vez te has sentido comparado como consecuencia de tus calificaciones?

12. ¿Si tuviera la opción de eliminar el examen tradicional como medio de evaluación lo harías?

- Si
- No

¿Por qué?

12. ¿Qué medio (herramientas, técnicas, estrategias) propondrías para ser evaluado?

Annexe 1

Entrevista numero 1

Realizada el 04 de julio del 2013

Duración: 10 minutos 34 segundos

(Y) Nelyda Nava (P1) Profesor entrevistado número 1

1 Y: Buenos días profesora gracias por acceder a esta pequeña entrevista. Esta entrevista
2 busca conocer la concepción de evaluación que sostienen algunos profesores en la facultad
3 de lenguas. Si está de acuerdo podemos comenzar.

4 P1: Si

5 Y: ¿Considera que la evaluación debe enfocarse en los conocimientos transmitidos durante
6 el curso?

7 P1: En principio si porque tienes unos contenidos que debes abordar, desarrollar,
8 regularmente no es la totalidad del programa pero la evaluación tiene que ser...bueno!
9 Exclusivamente de los contenidos presentados y desarrollados en el programa y tiene que
10 ser obviamente con los objetivos que plantea los mismos programas, entonces por ejemplo
11 en lengua meta los objetivos es la adquisición no solamente de los contenidos gramaticales
12 culturales y fonológicos que aparecen en las unidades sino también lograr una formación
13 intercultural, hacer pasarelas entre la cultura de partida y la cultura de llegada, entonces
14 tienes que ver no solamente los contenidos sino con el logro de los objetivos en el caso de
15 la lengua meta. En el caso de la pragmática por ejemplo uno de los objetivos es entender
16 algunos conceptos de la gramática y aplicarlos a las interacciones en el salón de clases y
17 para eso bueno se desarrollan los contenidos por unidad.

18 Y: Ok la siguientes es ¿en cuestión de rubricas y criterios, usted los da a conocer al inicio
19 del curso y los somete a juicio con sus alumnos?

20 P1: En lengua meta si, en lengua meta les enseño el programa y les digo como vamos a
21 evaluar para que sepan que cuentan las tareas y que cuentan las participaciones y cosas de
22 ese tipo. Sistemáticamente a la mitad cuando todo mundo está asustado de que no tiene ni

23 las participaciones ni las tareas etc., hay una negociación de que es lo que vamos a tomar en
24 cuenta. Si es cierto que cambian los compromisos porque no somos los mismos cuando
25 entramos y a veces las condiciones particulares de los chicos van cambiando, aunque
26 parece que aquí todo el mundo es muy feliz, de repente o son pretextos o buenos cuentistas
27 o de verdad hay situaciones emergentes que van cambiando tu contexto y que hacen que
28 cambies finalmente los compromisos que te pusiste en principio. En otras materias no, y lo
29 confieso, eso me ha acarreado problemas porque a veces van a hacer la evaluación de los
30 profesores como el PIEBA y una de las cosas en las que me ponen tache es que no saben
31 cómo caramba voy a evaluar el curso. Es una cosa que a mí me cuesta mucho trabajo, me
32 sabe mal evaluar entonces la evito, es una estrategia de evitamiento, como abordar esas
33 cuestiones de cómo se va a evaluar, pero bueno al final es un sistema institucional que te
34 ponen, una evaluación numérica la que tienes que ponerle, 5 a los que ni siquiera han
35 venido y de 6 en adelante a los aprobatorios, entonces bueno son normas a las que tienes
36 que sujetarte porque estamos en una institución no? Entonces bueno, se tiene que hacer
37 aunque sea al final del curso, pero se tiene que hacer y muchas ocasiones si no es lengua
38 meta...

39 Y: Muy bien, la siguiente es ¿Cuál es su principal herramienta para evaluar, el examen
40 escrito?

41 P1: Fíjate que ahí tengo problemas filosóficos, éticos y morales porque hay chicos que
42 trabajan y le pedalean todo el año y no se les da, y hay otros que con la mano en la cintura
43 llegan y están facilísimo y realmente esta facilísimo entonces que es lo que evalúas? Es
44 horrible, me voy por el trabajo, entonces si hay chicos que le pedalean más aunque
45 alcancen...

46 Mi perspectiva debería tener una buena, pero luego viene a reclamar de que porque si no
47 tiene el nivel tienen la misma calificación, ves! Hay una cuestión que a mí me parece muy
48 interesante en la que cada quien le pedale para si mismo no? Pero al momento de las
49 calificaciones no sé cómo le hacen pero los chavos saben quién hizo la tarea y quien no la
50 hizo, cuanto les falta, es impresionante porque la forma de evaluar de los chavos es esa
51 autoevaluación que hacen siempre es con referencia al otro, no es con referencia al mismo
52 programa, es cierto que la perspectiva del proceso es variable ósea sí, hay alguien que tiene
53 un buen nivel y que decidió repetir lengua meta, uno tal vez debería ser sobresaliente en

54 extremo con respecto a los otros que están de cero no? Entonces un examen no te lo da,
55 pero realmente un examen es la forma más cómoda de atribuir notas y que no se quejen
56 porque mira es aquí, era esto y no lo pusiste...esos exámenes cerrados también son muy
57 cómodos porque es o A o B punto!. Pero son más difíciles de elaborar. En lengua meta
58 tomo en cuenta la participación, la participación es que vengan, ósea es como la asistencia
59 pero si llegan pues tienen que participar aunque sea una vez no? Las tareas, los eximes o
60 quises que voy haciéndoles...que también dan notas y el examen no? Y en las otras
61 materias bueno pueden ser desde su trabajo, puede ser un examen, puede ser ay proyectos
62 no aplico pero casi siempre son trabajos, portafolios...mmm fijate que portafolios tampoco
63 no, se me hace complicado de manejar pero por lo mismo porque hay un lado muy
64 personal muy...mmm no abstracto pero como que puede valorar algo que alguien hizo y al
65 otro le parece más bonito su trabajo y entonces otra vez en conflicto pero bueno, más o
66 menos así trato de que sea el trabajo constante. Cuando los grupos me caen mal porque
67 también pasa, un examen y párale de contar ya! Y es más la autoevaluación, en un grupo
68 pues ustedes se evalúan, hacen el examen y el promedio de las dos esa es su calificación.

69 Pero realmente era un grupo muy...era...no nos llevábamos ósea definitivamente pero en
70 ese sistema que yo le dije bueno tienen su autoevaluación, el máximo era 5, bueno uno que
71 se puso 7! Hicieron su cuenta y les faltaba para pasar, ósea el máximo era 5, no puedes... si
72 no viniste a todas la clases... si...ósea no! En fin bueno! Y la otra era...ahí si era un
73 portafolio porque fue en evaluación justamente, entonces hicimos una rúbrica, un
74 reforzamiento, un choix multiple, en fin... de cada una y las presentaron al final.

75 Había la rúbrica de que tenían que tener por ejemplo la consigne con negrita y que tenía
76 que poner enumerar los ejercicios, dar las respuestas...entonces hubo quien no lo hizo y fue
77 bajando...la rúbrica la hicieron ellos, las correcciones entre todos, bueno salió del asco, al
78 final les dije sus notas son esas y unas niñas dicen: "no va a dar la notas"? y yo: pues ya las
79 tienen, era su autoevaluación y lo del portafolio, ósea que usted no va a dar las notas?
80 Cuanto tienen en autoevaluación...8, y en trabajo? 8, 8y8 dan 16 entre 2 te da 8, a ver el
81 que sigue, 8 y 7 ese está más fácil porque te da 15 pero bueno vamos a aumentar la media,
82 estaba yo tan enojada que me cogí a todos y después en la evaluación de profesores me
83 cogieron a mí (risas). Pero hay momentos en los que la verdad bueno yo como profesora si
84 no hay química con el grupo me facilito la vida, ósea entre menos problemas tenga mejor, y

85 ni así funciona a veces, digo esta niña, eran dos notas, de verdad no puedes sumar dos
86 dígitos de menos de 10? No puedes? Bueno no era por fastidiarme y me ganaron, me
87 fastidieron, en fin.

88 Y: Ok la siguiente pregunta creo que ya la respondió, dice: su evaluación se centra en la
89 realización de tareas, exámenes, asistencia, proyectos o en una verificación constante de los
90 avances o en ambos?

91 P1: Pues depende del grupo y del curso.

92 Y: ok, última pregunta maestra, ¿el resultado de su evaluación final usted la da en una cifra
93 10, 9,8 etc. un criterio bueno, malo un valor “en proceso”. “aprobado” “reprobado”?

94 P1: Depende del grupo, institucionalmente necesitas dar una nota numérica, pero me ha
95 pasado por ejemplo algún niño que le das 6 de promedio y puedo decirle sabes que en buen
96 plan repite, te va a hacer bien; ósea el numero te dice pasas pero el nivel no es tan bueno
97 entonces mi sugerencia es que repitas. Puedo permitirme eso con algunos alumnos, con
98 otros no, entonces depende del grupo, de la materia y del individuo no? Hay por ejemplo el
99 caso de una chica que le pedalea como no tienes idea, de veras, hace las tareas, las hace mal
100 pero las hace, a esa chica le dije como ves que repita y me dijo: “es que me conviene ir
101 pasando porque yo no vivo con mi mamá, vivo con mi tía, me condiciona la estancia solo si
102 apruebo la materia, mejor écheme la mano y en vacaciones me pone las páginas de point du
103 FLE, des trucs comme ça y yo trato de nivelarme, y bueno el problema era que con la
104 constancia, hace las tareas, en los quizes pasa con 6, sus condiciones personales de vivir
105 con la tía condicionada por las calificaciones bueno hace que de alguna manera si tiene 6 te
106 quedas con el 6, pero que crees la chiquilla vino en vacaciones eh, le dejaba alguna página,
107 leíamos, practicábamos la lectura en fin, si le echaba ganas pero le constaba mucho trabajo
108 y es de las pocas personas que cuando uno pregunta quien quiere ser profesora ella dice yo!
109 Otros dicen mmm...me gusta la traducción, pues aquí mientras en fin...

110 Y: Pues muchas gracias profesora nos ha dado un testimonio enriquecedor.

111 P1: Eso espero.

112 Y: Gracias.

Annexe 2

Entrevista numero 2

Realizada el 07 de julio del 2013

Duración: 10 minutos 34 segundos

(Y) Nelyda Nava (P2) Profesor entrevistado número 2

1 Y: Buenos días profesora gracias por aceptar realizar esta entrevista la cual tiene el objetivo
2 de conocer cuál es el concepto de evaluación que sostienen algunos profesores de la
3 facultad, si está de acuerdo podemos comenzar con las preguntas.

4 P2: ok si

5 Y: Bueno la primera dice: ¿Para usted la evaluación debe enfocarse en los conocimientos
6 que se transmiten a través del curso?

7 P2: No necesariamente recuerda que en general los alumnos la materia a trabajar tiene que
8 tener contenidos, procedimientos y tiene que tener actitud, estas competencias van a
9 permitir un desarrollo integral del alumno, entonces si nos enfocamos nada más en
10 contenidos estaríamos perdiendo las otras competencias a desarrollar y solamente nos
11 enfocaríamos al a memorización de temas.

12 Y: ok gracias. La siguiente dice: ¿El examen escrito es su principal herramienta para
13 evaluar?

14 P2: No, no es mi principal herramienta, al menos en esta materia lengua meta 3. Como las
15 competencias a desarrollar están definidas por el marco común, son las lingüísticas,
16 las...así como los ejes transversales es muy limitante hacer uso nada mas de esta
17 herramienta, entonces lo que se hace es también las competencias orales, la exposición,
18 también así los análisis, sobretodo análisis escritos, la elaboración de esquemas, de echo
19 como producto y proyecto final en esta materia ellos van a elaborar un video en el cual
20 van a dar una propuesta, una solución mediante el diseño de un producto, este va a tener
21 que ser presentado a sus compañeros fuera de aula y se van a tener que grabar para que de

22 una o de otra manera hacer uso de la herramienta de la simulación en un contexto si bien
23 no totalmente real pero que si permita ponerse ante un estrés de equivoco de estar
24 grabándose, incluso a lo mejor de memorización pero que en algún momento dado ante
25 una pregunta que salga o surja al azar ellos tengan la competencia de poder resolver en ese
26 instante.

27 Y: Ok excelente, la siguiente dice: su evaluación se centra en...

28 P2: En una verificación constante de los avances, la evaluación que yo establezco es
29 progresiva, esto es, no puedo partir. En inicio tenemos una evaluación diagnóstica así
30 podemos partir para la evaluación formativa y progresiva. En mi caso sobre todo en esta
31 materia tiene que ser progresiva porque no me puedo enfocar nada más en un solo
32 momento, en un solo instante. Entonces si efectivamente hago uso de todas esas
33 herramientas para ver el progreso, no nada más verifico sino veo el progreso de desarrollo
34 del alumno.

35 Y: ¿Al inicio de su curso da a conocer los criterios de evaluación y los somete a juicio con
36 sus alumnos?

37 P2: Si de hecho considero que la evaluación entra dentro de los famosos contratos de
38 proceso de enseñanza aprendizaje, esto es el docente tiene que establecer o bueno yo
39 establezco cuales son los criterios de evaluación en un principio, ¿Por qué? Porque es
40 una especie, lo acabo de mencionar, de contrato donde se establecen lineamientos que
41 vamos a seguir para el proceso, ahora viene el juicio de los alumnos y de hecho
42 establecemos los porcentajes juntos, comento si hay una modificación, si se requiere, si
43 ellos consideran que algún punto a evaluar tiene mucho valor y que consideran que hay que
44 reducirlo o hacerlo equitativo, si también. Entonces son criterios que los tomamos en
45 conjunto porque no se trata nada mas de que el docente, el docente establece los objetivos,
46 que objetivos quiera desarrollar y en los alumnos, cuál es el objetivo de la materia.

47 Y: Maestra finalmente, usted da a conocer el resultado de la nota final en...

48 P2: Personalmente yo estoy de acuerdo con un valor, pero dada las circunstancias de los
49 requerimientos académicos pues tenemos que darla en una cifra, porque bueno es un
50 requerimiento que nos establece la unidad académica, entonces no puedo hacer otra más

51 que cumplir un reglamento pero lo reitero, personalmente me gustaría más en un valor
52 porque los valores te van a dar los niveles, un número es una cifra la cual establece un nivel
53 pero es precisamente numérico, mientras que un valor te establece el nivel y el grado pero
54 en canto a capacidades y competencias. Un alumno no tiene que tener necesariamente 7 y
55 por eso no es competente en algo.

56 Y: Muchas gracias profesora

Annexe 3

Entrevista numero 3

Realizada el 04 de julio del 2013

Duración: 10 minutos 34 segundos

(Y) Nelyda Nava (P3) Profesor entrevistado número 3

1 P3: Pues si mi evaluación se enfoca en lo que he visto yo con mis alumnos no en cosas que
2 no he visto con ellos, pero no me gusta la palabra conocimientos trasmitidos porque no son
3 conocimientos trasmitidos, normalmente son más conocimientos en los que los
4 alumnos...mi evaluación trata de enfocarse en evaluar la manera en que mis alumnos
5 pudieron integrar esos conocimientos que vimos juntos y aplicarlos

6 P3 Depende la materia, normalmente si es una evaluación tipo sumativa por supuesto que
7 es un escrito, si es lengua meta son diferentes actividades por ejemplo C.O. C.E. gramática,
8 si es de una materia de contenido, si es una materia en relación con la docencia misma con
9 una actividad de dar una clase, ese tipo de cosas, busco un producto más que otra cosa, es
10 un producto que puede ser un escrito pero pueden ser otras cosas también.

11 Y: ¿En caso de la lengua meta usted evalúa la diferentes competencias con diferentes
12 actividades?

13 Evalúo los competencias de manera sumativa porque siento que necesito eso para ver si al
14 final del periodo el alumno pudo desarrollar en lo que vimos pero también evalúo conforme
15 avanzamos, de manera continua conforme hacemos las actividades trato de evaluar para
16 retroalimentar en caliente como ustedes dicen para que el alumnos pueda más o menos
17 tratar de ver sus problemas y trata de corregirlos y yo con él.

18 Yo: ¿entonces su evaluación se centra en la revisión de tareas exámenes participaciones o
19 en una verificación constante de los conocimientos?

20 P3: en ambas, normalmente mi evaluación no se centra mucho, porque para mí es difícil de
21 hacer todavía una evaluación que sirve realmente al alumno para poder autoevaluarse, no
22 hago mucho la evaluación que es algo que debería integrarse.

23 Yo: al inicio de su curso da a conocer los criterios de evaluación?

24 P3: mmm pus someter a juicio pues antes lo hacía pero pues la verdad no porque los
25 alumnos te dicen pues si no hay problema entonces no hay realmente negociación para
26 ellos, siento que para ellos la evaluación no es algo que se puede negociar, después si,
27 cuando tienen la evaluación si tratan de negociar pero en el momento de los criterios no hay
28 ninguna negociación, es más impuesto por el docente. Doy a conocer los criterios de la
29 evaluación sumativa que hago, de los instrumentos de evaluación que voy a usar el
30 porcentaje que contempla y cuando hago un examen por ejemplo tipo verbal, porque es lo
31 que generalmente hago en lengua meta, les doy los criterios de evaluación antes e igual
32 después para que chequeemos.

33 Todavía no logro desarrollar técnicas de autoevaluación para que los alumnos sepan ellos
34 mismos de cuáles son sus problemas

35 Yo: Usted da su nota final en:

36 P3: Doy mi resultado de acuerdo a lo que pide la institución, la institución pide cifras y yo
37 doy cifras, es una cifra que no nos deja nada, doy la calificación así pero con los alumnos
38 la calificación se comenta, por ejemplo si es un 6 que está en proceso o un 5 es que no
39 pudiste lograr o un 10 porque ya está en avanzado, así con un comentario.

40 Y: Gracias profesor.

Annexe 4

1er Questionne: ¿Considera que la evaluación debe enfocarse en los conocimientos transmitidos durante el curso?

TEORÍA		PRACTICA		
		Professeur No. 1	Professeur No. 2	Professeur No.3
Evaluación Constructivista	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desde la interpretación constructivista poco interesan los aprendizajes basados en el tratamiento superficial de los contenidos curriculares al pie de la letra. El interés reside en evaluar los aprendizajes basados en : <ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretaciones significativas y valiosas de los contenidos revisados. 2. En la capacidad del alumno a atribuir sentido y valor funcional a dichos conocimientos 		<p>No necesariamente, se toman en cuenta los contenidos, los procedimientos y la actitud. Estas competencias permiten un desarrollo integral del alumno. Si se enfocara solo en contenidos nos enfocaríamos solamente a la memorización de temas.</p>	<p>Mi evaluación trata de enfocarse en evaluar la manera en que mis alumnos pudieran integrar esos conocimientos y aplicarlos</p>
Evaluación Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar debe estar en función de lo que se transmite. • Evaluación centrada en los resultados del aprendizaje • Generalmente se evalúa sólo el aprendizaje de los alumnos y no la enseñanza. 	<p>La evaluación tiene que ser exclusivamente de los contenidos que sean presentados, desarrollados en el programa y tiene que ver con los objetivos planteados en el programa</p>		

Annexe 5

¿En la cuestión de rubricas y criterios evaluativos, los da a conocer al inicio de su curso y los somete a juicio con sus alumnos?

TEORÍA		PRACTICA		
		Professeur No. 1	Professeur No. 2	Professeur No.3
Evaluación Constructivista	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Las rubricas son guías de puntaje que permiten describir a través de un conjunto amplio de indicadores en el cual un aprendiz está ejecutando un proceso o un producto. ➤ Permiten apreciar niveles progresivos de competencia. ➤ Son excelentes recursos para una evaluación formativa y también formadora. ➤ Proporcionan de forma explícita y publica los indicadores que guían la evolución, las retroalimentaciones de los profesores y la apropiación de criterios por parte de los estudiantes. 		<p>Si considero que la evaluación entra dentro de los contratos de proceso de E-A. Yo establezco los criterios en un inicio y los someto a juicio con los alumnos, esto es los criterios los tomamos en conjunto. El docente establece objetivos, en cuestión de evaluación se llega a un convenio</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación tiende a promover una relación condicional con la enseñanza, la evaluación puede moldear lo que debe ser enseñado. Prevalece la idea de que lo que se evalúa es lo que se considera valioso de ser enseñando por los profesores y valioso de ser aprendido para los alumnos. (Evaluaciones de selección/masivas/controladas) 	<p>“En lengua meta si, les enseño el programa y les digo como vamos a evaluar, tareas, participaciones. A mitad del curso cuando nadie tiene tareas ni participaciones hay una negociación y esto hace que cambies los compromisos que te pusiste al principio. En otras materias NO, lo confieso y eso me ha acarreado problemas en la evaluación de profesores por ejemplo. Es una cosa que a mí me cuesta trabajo, la evaluación me sabe mal entonces la evito”</p>	<p>Doy a conocer los criterios de la evaluación sumativa que hago, de los instrumentos de evaluación que voy a usar el porcentaje que contempla.</p> <p>Someter a juicio pues antes lo hacía pero pues la verdad no porque los alumnos te dicen si no hay problema entonces no hay realmente negociación para ellos,, es más impuesto por el docente.</p>	

Annexe 6

Cuál es su principal herramienta para evaluar? ¿El examen escrito?

TEORÍA		PRACTICA		
		Professeur No. 1	Professeur No. 2	Professeur No.3
Evaluación Constructivista	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Contratos didácticos de evaluación ➤ Lista de verificación ➤ Red sistémica ➤ Portafolios ➤ El informe personal ➤ Diarios de clase elaborados por el profesor 		No es mi principal herramienta. Lo que se hace es: la exposición, análisis escrito, proyectos, simulación, videos.	
Evaluación Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación cuantitativa, el examen con lápiz y papel es el principal instrumento, basado en normas y algunas veces en criterios para la asignación de la calificación. 	“Un examen es la forma más cómoda de atribuir notas y que no se quejen. Los de “A y B” también son cómodos pero son más difíciles de elaborar.		: Depende la materia, normalmente si es una evaluación tipo sumativa por supuesto que es un escrito. Evalúo las competencias de manera sumativa porque siento que necesito eso para ver si al final del periodo el alumno pudo desarrollar en lo que vimos

Annexe 7

Su evaluación se centra en:

TEORÍA		PRACTICA		
		Professeur No. 1	Professeur No. 2	Professeur No.3
Evaluación Constructivista	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Evaluación del desempeño ➤ Evaluación de contenidos y competencias ➤ Evaluación del aprendizaje de contenidos de aprendizaje ➤ Evaluación del aprendizaje y de modificación de actitudes. 		<p>En una verificación constante de los avances, establezco una evaluación progresiva, una diagnostica y una formadora</p>	<p>Evalúo conforme avanzamos, de manera continua conforme hacemos las actividades trato de evaluar para retroalimentar en caliente como ustedes dicen para que el alumnos pueda más o menos tratar de ver sus problemas y trata de corregirlos y yo con el</p>
Evaluación Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • Se escogen ejercicios que generalmente no se revisan en la enseñanza, pensando que la transferencia y/o la generalización de saberes es una cuestión espontánea que corre a cargo del alumno. 	<p>“Tareas, participación, cuises que voy haciendo que también dan nota. Trabajos, exámenes, proyectos no aplico, portafolio tampoco, se me hace complicado de manejar pues tienen un lado muy personal y abstracto. Cuando los grupos me caen mal un examen y párale de contar. Yo como profesora si no hay química con el grupo me facilito la vida, entre menos problemas mejor.”</p>	<p>Para mi es difícil de hacer todavía una evaluación que sirve realmente al alumno para poder autoevaluarse, no hago mucho la evaluación que es algo que debería integrarse.</p>	

El resultado de su evaluación usted lo da en: una cifra (10, 9, 8), un criterio “Bueno”, “Malo” o en un valor “en Proceso”, “Aprobado” “Reprobado”

TEORÍA		PRACTICA		
		Professeur No. 1	Professeur No. 2	Professeur No.3
Evaluación Constructivista	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Un criterio: “En proceso”, “Aprobado” o “Reprobado” 		<p>Personalmente esto de acuerdo en un valor, un valor te va a establecer el nivel en cuanto a capacidades y competencias.</p>	
Evaluación Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación tradicional está asociada a la fabricación de “jerarquías de excelencia” en tanto que los alumnos son comparados entre si y luego clasificados a partir de una norma de excelencia arbitraria y abstracta. 	<p>Institucionalmente necesitas dar una nota numérica, pero depende del grupo de la materia y del individuo.</p>		<p>Doy mi resultado de acuerdo a lo que pide la institución, la institución pide cifras y yo doy cifras es una cifra que no nos deja nada, pero con los alumnos la calificación se comenta, por ejemplo si es un 6 que está en proceso o un 5 es que no pudiste lograr o un 10 porque ya está en avanzado</p>

Lengua meta francés

Meta francés I

11. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Criterios	Porcentaje
<ul style="list-style-type: none">Examen parcial (de mitad de curso)	20%
<ul style="list-style-type: none">Evaluación final: examen departamental (correspondiente a un A1+ del MCERL)	30%
<ul style="list-style-type: none">Desarrollo en el aula (investigación, tareas, corrección de tareas, participación)	50%
Total	100%

Meta francés II

11. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Criterios	Porcentaje
<ul style="list-style-type: none">Examen parcial (de mitad de curso)	20%
<ul style="list-style-type: none">Evaluación final: examen departamental (correspondiente a un A2+ del MCERL)	30%
<ul style="list-style-type: none">Desarrollo en el aula (investigación, tareas, corrección de tareas, participación)	30%
<ul style="list-style-type: none">Exposiciones	20%
Total	100%

Meta francés III

11. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Criterios	Porcentaje
<ul style="list-style-type: none">Examen parcial (de mitad de curso)	20%
<ul style="list-style-type: none">Evaluación final: examen departamental (correspondiente a un B1 del MCERL)	30%
<ul style="list-style-type: none">Desarrollo en el aula (investigación, tareas, corrección de tareas, participación)	30%
<ul style="list-style-type: none">Exposiciones	20%
Total	100%

Meta francés IV

11. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Crterios	Porcentaje
▪ Examen parcial (de mitad de curso)	20%
▪ Evaluación final: examen departamental (correspondiente a un B1+ del MCERL)	30%
▪ Desarrollo en el aula (investigación, tareas, corrección de tareas, participación)	30%
▪ Exposiciones	20%
Total	100%

Meta francés V

11. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Crterios	Porcentaje
▪ Examen parcial (de mitad de curso)	20%
▪ Evaluación final: examen departamental (correspondiente a un B2 del MCERL)	30%
▪ Desarrollo en el aula (investigación, tareas, corrección de tareas, participación)	30%
▪ Exposiciones	20%
Total	100%

Crterios de evaluación en taller I

11. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Crterios	Porcentaje
▪ Participación en clase	15 %
▪ Tareas	15 %
▪ Exposiciones	20 %
▪ Portafolio	50 %
Total	100%

Taller II

11. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Criterios	Porcentaje
▪ Participación en clase	15 %
▪ Tareas	15 %
▪ Simulaciones	20 %
▪ Portafolio	50 %
Total	100%

Taller III

11. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Criterios	Porcentaje
▪ Participación en clase	10%
▪ Tareas y/o trabajos intermedios	10 %
▪ Presentación de proyecto	30 %
▪ Portafolio	50 %
Total	100%

Taller IV

11. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Criterios	Porcentaje
▪ Participación en clase	10%
▪ Tareas y/o trabajos intermedios	10 %
▪ Colaboraciones para la antología grupal	30 %
▪ Portafolio	50 %
Total	100%

Taller V

11. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Criterios	Porcentaje
▪ Participación en clase	20%
▪ Tareas	30%
▪ Proyecto final	30%
▪ Redacción	20%
Total	100%

Taller VI

11. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Criterios	Porcentaje
▪ Participación en clase	20%
▪ Tareas	30%
▪ Proyecto final	30%
▪ Redacciones	20%
Total	100%

Taller VII

11. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Criterios	Porcentaje
▪ Participación en clase	20%
▪ Tareas	30%
▪ Argumentación personal	30%
▪ Proyecto final	20%
Total	100%

➤ **Optativas complementarias**

ASIGNATURA: PREPARACION A AXAMENES STANDARIZADOS DE NIVEL

11. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Criterios	Porcentaje
• Examen habilidades receptivas	30%
• Evaluación de habilidades productivas	30%
• Examen de nivel de acreditación	40%
Total	100%