

## Une évaluation au service des apprenants, de leurs projets et de la société entière

**Alain Brouté**

Université Autonome de Madrid

[alain.brouté@uam.es](mailto:alain.brouté@uam.es)

### Résumé

Lorsque nous parlons d'évaluation aujourd'hui, la tendance générale est à opposer savoirs (connaissances) et savoir faire (compétences). Or, depuis plus de quinze ans, nous sommes exposés à de nombreuses interprétations contradictoires des nécessités de l'économie de marché. D'une telle constatation, il en résulte que la focalisation des recherches autour de la dichotomie « savoirs / savoir faire » ou « connaissances / compétences » ne semble pas justifiée. C'est ainsi qu'on assiste à une survalorisation du cognitif qui priorise le résultat sur le processus. Par ailleurs, l'opposition entre savoirs et savoir faire n'a pas grand sens si nous pensons au caractère complémentaire et incontournable des deux composantes. Cela induit une focalisation superficielle sur un débat qui nous semble déjà dépassé. De plus, pourquoi se limiter à ces deux composantes lorsque nous savons que notre monde requiert chaque fois plus du non-cognitif. Face à de telles constatations, nous proposons d'opter délibérément pour une évaluation personnalisée au service d'un collectif, à travers laquelle le savoir-être est synonyme de centration sur l'apprenant, le savoir paraître permet d'évaluer la capacité d'identification et de distanciation (ou comment se mettre dans la peau de l'autre : sujet ou objet) et le savoir devenir permet aux formateurs le passage d'une dialectique « sujet/objet » à une trialectique « sujet / objet / projet ». Au niveau pratique, une telle approche priorise une évaluation multi-profils intégrant une évaluation formative et continue d'un côté, un test des connaissances et des compétences comme évaluation normative de l'autre et, enfin, un projet personnalisé pour évaluer le savoir devenir.

**Mots clés :** évaluation, savoirs, compétences, non-cognitif, personnalisation, projet

### Abstract

When we talk about evaluation today, the general trend is to oppose knowledge (knowledge) and know-how (skills). However, for over fifteen years, we are exposed to many contradictory interpretations of the requirements of the market economy. In

such a finding, it follows that the focus of research around the dichotomy of "knowledge / know-how" or "knowledge / skills" does not seem justified. Thus we are witnessing an overvaluation of cognitive that prioritizes the result of the process. Moreover, the opposition between knowledge and skills do not make much sense if we think about complementary and essential character of the two components. This induces a superficial focus on a debate that seems already outdated. Moreover, why limit yourself to these two components when we know that our world requires ever more non-cognitive. Faced with such findings, we propose to deliberately opt for a personalized assessment for a collective, through which knowledge is synonymous with being centration learner, knowledge seem possible to evaluate the ability of identification and distancing (or how to get into the skin of another, subject or object) and of becoming allows trainers passing a dialectic "subject / object" to a trialectic "subject / object / project". On a practical level, this approach prioritizes a multi-profile incorporating formative assessment and ongoing evaluation of a hand, a test of knowledge and skills as a normative assessment of the other, and finally a custom project to assess knowledge become.

**Keywords:** Evaluation, knowledge, skills, non-cognitive, customization, project

### **Introduction**

Si certains chercheurs comme Bertemes posent la question de façon radicale : « A quoi sert l'école ? Est-ce qu'elle sert à préparer les élèves à répondre aux questions qu'on leur pose à l'école ou est-ce qu'elle sert à préparer à la vie et donc à des questions auxquelles on n'est pas préparé ? » (Bertemes, 2012), le grand débat qui agite la recherche en éducation et la recherche appliquée depuis au moins deux décennies est celui qui oppose une évaluation dite traditionnelle, en l'occurrence celle des acquis de savoirs, que certains veulent assimiler au développement d'une culture, et une évaluation de compétences ou savoir-faire qui prend le dessus aujourd'hui avec l'approche par compétences, et qui pour certains représente une reddition face au marché dominant et au pouvoir économique et financier.

Mais ce débat n'est-il pas un peu superficiel et ne nous éloigne-t-il pas du vrai débat ? On peut se le demander pour au moins deux raisons :

1. Pourquoi opposer deux types d'évaluation qui semblent incontournables pour une formation complète dans les apprentissages de tout acteur social en formation ? Savoirs et savoir faire, connaissances et compétences, sont en effet deux composantes vitales pour toute formation.
2. Ce dilemme ne masque-t-il pas un manque criant pour revaloriser d'autres savoirs ou compétences comme les savoir-être, savoir-paraitre et surtout les savoir-devenir qui devraient jouer aujourd'hui un rôle prépondérant dans la formation de tout acteur

social d'une économie de marché au sein de laquelle le non-cognitif prend chaque fois plus de place (développement personnel, capacité pour être autonome, capacité pour participer et s'intégrer dans un projet).

Aussi, dans un premier temps, nous évoquerons cette dichotomie « savoirs/compétences » pour mieux en dénoncer les limites par rapport au monde d'aujourd'hui. Dans un second temps, nous mettrons en avant l'importance de développer d'autres savoirs/compétences comme ceux mentionnés auparavant, pour finalement transmettre comment nous travaillons dans la pratique les savoir-être, savoir paraître et savoir devenir à travers trois grands types d'évaluations que nous développons dans nos formations à l'Université Autonome de Madrid en Espagne: évaluation continue et formative (savoir-être, savoirs, savoir-faire, savoir paraître), évaluation normative (savoirs, savoir faire) et projets ( savoir devenir, savoir être, savoirs, savoir faire)

## **1. De l'interprétation contradictoire des nécessités de l'économie de marché ou la focalisation des recherches autour de la dichotomie « savoirs/savoir faire » ou « connaissances/compétences »**

### **1.1. La survalorisation du cognitif priorise le résultat sur le processus**

Pour nombre de chercheurs, l'économie de marché doit imposer ses critères et privilégier l'évaluation des acquis. De cette sorte, les résultats sont toujours prioritaires par rapport aux processus et les résultats attendus doivent toujours être obtenus rapidement. Une telle prise de position amène à ce que la plupart des systèmes scolaires soient régulés par une routine d'évaluations scolaires, sous forme d'items et de grilles de critères, qui assurent la permanence et la fiabilité statistique dont sont demandeurs les parties prenantes et les décideurs de l'éducation, en l'occurrence les autorités publiques, les parents d'élèves, les propres élèves et leurs professeurs.

Or, les tests passés par les élèves, qui portent la plupart du temps sur un petit nombre de compétences de base (expression écrite et mathématiques) ont pour fonction non pas d'évaluer les élèves, mais de mesurer la capacité des écoles, et parfois des enseignants, à remplir les objectifs de niveau et de progression qui leur ont été assignés. Des résultats dépendent le jeu des incitations, de telles incitations pouvant être des primes à la performance ou bien des sanctions, ces sanctions pouvant aller jusqu'à la fermeture de l'école (A. Vinokur, 2008)

Par ailleurs, la floraison des classements et des palmarès a tendance à créer une déviation, dans le sens où la plupart des institutions évaluées, attrapées dans un système comparatif brut, cherchent plus à imiter les leaders du palmarès qu'à améliorer leurs propres résultats. Ce phénomène de déviation a tendance à se répercuter à tous les niveaux des institutions scolaires et des différents acteurs qui y collaborent.

### **1.2. De la focalisation superficielle sur un débat déjà dépassé, en l'occurrence celui de l'opposition « savoirs / savoir-faire »**

Sur le terrain, les savoirs imposés ne prennent peut-être plus autant le dessus aujourd'hui, mais l'approche par compétences ne résout en rien le fond de la question de l'évaluation, car de fait « l'approche par compétences permettrait d'insister sur la transformation en profondeur de l'organisation cognitive de l'élève, car il s'agit bien de voir comment le savoir est approprié et opérationnalisé dans des contextes variés, et non pas seulement répété ou restitué dans les mêmes conditions de son acquisition. » (Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2006). Toutefois, la plupart des défenseurs de l'approche par compétences ont tendance à vouloir réduire le rôle de la culture de l'érudition et de l'acquisition des connaissances dans leur désir de privilégier la mise en action et la mise en réalisation en contextes diversifiés de connaissances, mettant en avant une opposition artificielle justifiant leurs théories.

C'est ainsi que, pour de nombreux chercheurs, la dialectique sujet apprenant-objet d'apprentissage formate l'ensemble des terrains et l'éducation doit choisir entre une évaluation au service de l'économie de marché, en l'occurrence celle de sociétés avides de compétences répondant à leurs besoins les plus impérieux en matière de marché du travail, ou une évaluation au service de l'éducation et de la formation culturelle des citoyens apprenants qui seraient liées à l'acquisition de connaissances. Dans le premier cas, il suffit alors de déterminer uniquement l'objet à évaluer et le *modus operandi* le plus efficace. Néanmoins, l'évolution du monde actuel en matière de formation et de développement professionnel, avec en toile de fond une globalisation chaque fois plus imposante, nous amène à interpellier et à questionner cette dichotomie que nous jugeons artificielle.

### **1.3. Pourquoi se limiter aux deux composantes du cognitif dans un monde qui requiert chaque fois plus du non-cognitif ?**

Pour aborder la problématique que soulève la limitation de l'évaluation au cognitif, je me permettrai une longue citation de Hallak qui me semble résumer parfaitement la situation actuelle. « La certification des compétences par un système international constitue une véritable chance pour l'éducation si la course à l'excellence se traduit effectivement par une amélioration de la qualité de l'éducation et de la transparence dans l'évaluation des compétences. Cette amélioration ne pourra s'effectuer que si les compétences acquises au sein de l'école et des différentes formes d'éducation informelle répondent le plus exactement possible aux nécessités du marché. Or, les capacités nécessaires seront de plus en plus de l'ordre du non-cognitif (épanouissement personnel et autonomie, capacité de participation et d'intégration). Ce sont autant d'aptitudes qui sont difficilement quantifiables et standardisables. Il

faut donc chercher le moyen de standardiser et évaluer non seulement les compétences cognitives mais aussi celles qui ne le sont pas. L'échec dans cette mission risquerait d'entraîner deux conséquences : d'une part tout système de certification deviendrait inefficace, puisqu'il ne répondrait pas aux exigences du marché qui a besoin d'une source d'information sûre sur laquelle fonder les critères de recrutement ; d'autre part le réductionnisme du système d'évaluation des aptitudes a toutes les chances de se répercuter sur la qualité de l'éducation qui tendrait à limiter son action à l'apprentissage du savoir » (Hallak,1998). Et j'ajouterais seulement qu'il en est de même en ce qui concerne l'apprentissage des savoir faire.

De fait, les savoirs et les savoir faire ne sont plus les seuls références : les savoir-être, qui intègrent les attitudes et les comportements, les savoir-être qui traitent de la capacité d'interprétation de rôles diversifiés ouvrant au développement social et socioprofessionnel et, surtout, les savoir devenir ou la capacité à se projeter en tant qu'individu apprenant dans une société et un monde professionnel, et à mettre en devenir les projets en question, doivent être présents au moins à la même hauteur que les savoirs et les savoir faire. De fait, le rôle important qu'ils jouent aujourd'hui dans les recrutements de l'économie de marché qui nous gouverne, ne peut être minoré.

## **2. Pourquoi opter pour une évaluation personnalisée au service d'un collectif ?**

Sur le terrain des enseignements-apprentissages des langues sur lequel nous travaillons et, au vu des évolutions sociales et socioprofessionnelles des dernières années, les savoir-être, les savoir devenir et les savoir paraître sont devenus chaque fois plus déterminants, plus encore que les savoirs et les savoir faire, car ils jouent un rôle de valeur ajoutée incontournable. En effet, la plupart des institutions européennes et mondiales mettent en avant le rôle de la recherche et de l'innovation comme facteurs déterminants du développement des sociétés et des individus, mais oublient très souvent que cette recherche et cette capacité d'innovation passent par des compétences liées directement aux savoir-être, aux savoir paraître et aux savoir devenir. Or, ces trois piliers du développement suggèrent une évaluation qui ne soit plus normative et anonyme, mais bien personnalisée.

### **2.1. Le savoir-être ou la centration sur l'apprenant**

Partir des acteurs en formation, c'est privilégier leurs représentations et favoriser la diversité et l'innovation. Cela nous oblige à regarder de près leurs biographies, leurs profils et leurs expériences.

Pour prendre un exemple, sur le terrain qui nous occupe plus particulièrement, celui de l'apprentissage des langues, ces dernières sont liées directement aux cultures et, dans ce domaine, les représentations jouent un rôle fondamental pour ce qui est de la construction des compétences, de telles compétences pouvant devenir, selon les

expériences, ou des freins ou des moteurs du développement dans les apprentissages (Brouté, 2011). Le savoir-être ou travail sur les représentations de chacun et de tous, et notamment l'étude des stéréotypes, de même que la prise en compte des attitudes et des comportements dans l'apprentissage, entre autres la participation, l'intégration au sein du groupe classe, la tolérance envers les autres, et l'ouverture à autrui dans sa différence, doivent être au cœur de ces apprentissages.

Toutefois, nous avons donc affaire à une composante difficilement quantifiable et cela peut représenter un obstacle insurmontable à l'heure d'évaluer les apprenants, mais nous savons que nous ne pouvons en faire l'économie et que, selon chaque terrain, des outils spécifiques peuvent être mis en place, de tels outils permettant une évaluation certes non scientifique, mais empirique et efficace, ce qui importe le plus dans le cas présent.

## **2.2. Le savoir paraître ou la capacité d'identification et de distanciation**

Arriver à se mettre dans la peau de l'autre comporte plus d'un avantage en ce qui concerne la compréhension des êtres sur le terrain de l'apprentissage. Une telle compétence se développe grâce à l'interprétation de rôles divers et différents de soi, que ces rôles soient de l'ordre du sujet ou de l'objet.

Une fois mises à jour les représentations des acteurs en formation grâce au travail sur leur biographie et au diagnostic, les deux ayant la vertu de favoriser une prise de conscience, le travail doit se centrer sur l'évolution de l'apprenant ou sa capacité à évoluer en tant qu'acteur social et socioprofessionnel au sein d'une société changeante et multiple. Un tel développement met en relief l'importance de travailler et d'évaluer la capacité à interpréter des rôles différents de soi, de se mettre dans la peau de l'autre, non seulement l'autre en tant qu'acteur de la formation, mais aussi l'autre en tant qu'objet différent à traiter, notamment à travers un travail sur l'induction. Ce savoir paraître ou interprétation de rôle favorise le développement d'une capacité à se transposer dans l'autre, donc à faire des hypothèses, à induire des solutions (E. Goffman, Les cadres de l'expérience, 1974, 1991). Une telle compétence joue un rôle chaque fois plus important dans un monde où la recherche et l'innovation représentent des piliers incontournables du développement économique des sociétés.

## **2.3. Le savoir devenir ou le passage de la dialectique « sujet/objet » à la trialectique « sujet / objet / projet »**

La trialectique sujet-objet-projet doit prendre le dessus par rapport à la dialectique sujet-objet qui domine les terrains de l'enseignement-apprentissage depuis plusieurs décennies. En effet, l'école doit être le reflet de la société, mais elle doit en être aussi l'espoir, l'espoir de millions d'apprenants, avec leurs biographies en devenir, et

surtout, avec leurs projets personnels qui restent la base inconsciente de tout projet d'apprentissage.

Pour revenir au terrain qui nous occupe plus particulièrement, en l'occurrence celui de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, il faut souligner l'importance des relations dans les compétences interactionnelles, ces dernières illustrant des compétences majeures (Brouté, 2014). De là, la nécessité de la reconnaissance des personnes en tant que telles et en tant qu'individus développant un projet personnel de futur, sachant que chacun et chacune possède un profil différencié d'apprentissage. C'est ainsi que depuis quinze ans, sur le terrain précité, nous avons développé un système d'évaluation des compétences qui prend en compte tous les profils d'apprentissage. Grâce une combinaison actualisée en permanence d'évaluations formatives, continues et sommatives, au centre desquelles l'autoévaluation joue un rôle fondamental sans avoir recours à une quelconque démagogie, nous avons mis en place dans nos études un système qualitatif d'évaluation des étudiants que nous allons exposer plus en avant, en précisant l'approche et ses applications pratiques, tout en proposant plusieurs exemples et plusieurs cas particuliers.

### **3. Comment nous avons développé notre projet d'évaluation personnalisée au service de la société ?**

En tenant compte des profils différenciés d'apprenants, nous avons opté pour trois grands types d'évaluation : une évaluation formative, qui se projette à travers une évaluation continue, une évaluation axée sur l'autonomie d'apprentissage à travers un projet personnalisé et une évaluation normative axée sur un contrôle de mémorisation et d'acquisition de connaissances et de savoir-faire ou compétences.

#### **3.1. Le projet formatif**

Le projet formatif doit prendre en compte la nécessité d'un suivi continu de l'apprentissage, ce qui revient à dire que l'évaluation en question doit se vivre réellement au quotidien. Concrètement, cela suppose une évaluation de toutes les activités réalisées en assistance, donc en classe, en l'occurrence les travaux réalisés au niveau individuel et en groupes, les interventions orales ou écrites de chaque apprenant, et bien sûr la participation aux activités, sans sous-estimer la coopération avec les pairs lors des activités qui se développent en groupes. Mais il ne faut pas oublier non plus de prendre en considération tout ce qui doit être développé en autonomie comme les travaux chez soi ou encore toutes les activités pratiques qui requièrent une réalisation à l'extérieur du cadre de la classe. Une telle évaluation se penche prioritairement sur les aspects formatifs développés de façon continue. Elle représente la véritable priorité, car ce type d'évaluation reconnaît l'engagement dans la formation, un tel engagement étant le requis de base de toute formation, cette

notion d'engagement étant prise au sens que l'entend E. Goffman (Goffman, 1974, 1991).

En ce qui concerne notre terrain, nous avons opté pour un système de reconnaissance à partir de points accordés en fonction du travail réalisé. Pour prendre un exemple, à chaque séance de cours, la moitié des points concernent l'action en elle-même ou le fait de réaliser l'activité demandée, l'autre moitié représentant la valeur ajoutée à travers laquelle la participation et la coopération sont fondamentales. Sur l'ensemble du cours, nous calculons le nombre de points moyen par séance pouvant traduire un engagement moyen dans la formation. Le calcul de l'évaluation se fait sur cette base.

Par ailleurs, il faut ajouter que tout travail réalisé en classe peut trouver une compensation à travers les mêmes travaux effectués à l'extérieur ou d'autres travaux ayant une valeur similaire. Dans le contexte universitaire, un tel principe de base est vital pour certains étudiants ayant l'obligation de travailler en parallèle de leurs études.

### **3.2. Le test des connaissances et savoir-faire**

Ce test permet de jauger non seulement la mémorisation et l'acquisition de savoirs et savoir-faire, mais également la capacité du rendu ponctuel en temps limité. En effet, si certains de nos collègues ou chercheurs en éducation prônent l'abandon de toute évaluation sommative, nous considérons pour notre part qu'un tel abandon peut créer un handicap pour l'apprenant dans la mesure où le rendu en temps ponctuel reste un des requis principaux de la plupart des terrains socioprofessionnels. Par ailleurs, il ne faut pas oublier qu'un grand nombre d'acteurs ont été formés sur les bases d'une telle évaluation, forgeant ainsi leur identité et leur profil d'apprenant. Tout miser sur l'autonomie de l'apprenant pour des acteurs qui n'ont jamais été préparés à une telle autonomie peut conduire ces derniers à un échec fracassant. En effet, l'autonomie d'apprentissage, comme toute stratégie de conquête de la connaissance et de la compétence, requiert son propre apprentissage, ses habiletés et ses habitudes. Au-delà d'un tel constat, il faut mettre aussi en avant que l'exercice mnémotechnique représente un axe de travail fondamental dans tout apprentissage et que refuser de le soumettre à toute évaluation perd en grande partie de son sens.

Concrètement, pour nous et sur le terrain qui nous occupe, il s'agit de vérifier certains acquis incontournables tels que les contenus linguistiques pour ne citer que ces derniers. Dans ce contexte, il s'agit de soumettre à évaluation le passage de l'apprentissage à l'acquisition, en l'occurrence la capacité pour répondre spontanément à une sollicitation de savoirs et de savoir-faire quelle qu'elle soit, et ce dans des contextes différents. Dans ce cadre, la notation relève de l'évaluation sommative et prend la forme d'une reconnaissance de l'importance relative de chacun des contenus mis en jeu dans une telle évaluation.



### 3.3. Le projet

Dans la compétition mondiale de l' "économie de la connaissance", les produits stratégiques sont désormais moins ceux de l'enseignement que de la recherche développement (Vinokur, 2008).

Le projet en tant que tel est la grande référence de l'apprentissage en termes d'autonomie et d'autoévaluation. L'acteur en formation y développe des compétences de clarté dans le jugement, de précision dans la problématique recherchée, de ténacité dans la recherche même des informations, de capacités d'expression pour transmettre le projet et les voies explorées ainsi que les éventuelles pistes à approfondir dans le futur.

«On s'accorde souvent sur l'idée que l'élève compétent est celui qui est capable de résoudre des tâches complexes et inédites qui demandent le choix et la combinaison de procédures apprises » (Carette, 2009). De tels propos nous ont amené à faire le choix d'une démarche rigoureuse d'évaluation des compétences, ces dernières nécessitant de mettre l'élève face à une situation complexe et inédite, ce qui pose un problème en termes de contrat didactique : la plupart des élèves comme des enseignants estiment logiquement que l'évaluation porte sur des connaissances et des compétences qu'on a enseignées, or la situation d'évaluation de la compétence ne peut faire que difficilement l'objet d'un enseignement préalable (Kahn, 2012), sauf si on a les moyens de tester les capacités en jeu dans un contexte réellement socioprofessionnel.

Or, il faut être très attentif, car « ce qui est en jeu n'est (donc) pas de confronter l'élève à des opérations « infaisables » ou trop compliquées pour son niveau, mais lui faire mettre en jeu une articulation différente d'opérations déjà connues ou réalisées » (Gérard, 2008), comme lors de la présentation de son projet en public. En effet, si l'autonomie de l'apprenant doit être totale en ce qui concerne le choix du sujet et de la problématique traités, la recherche et le travail continu requis, doivent être accompagnés de manière permanente, jusque dans les moindres détails. Une autre approche serait irresponsable.

De cette sorte, les rendez-vous avec les équipes en projet (un, deux ou trois élèves) sont constamment présents, que ce soit à la demande de l'enseignant ou des apprenants. Quant à la phase de diffusion ou compte-rendu du projet en question, elle se conclut de manière incontournable par une présentation orale en public, à travers laquelle il n'est pas tant question de montrer des résultats que d'échanger un questionnement, un processus, une recherche et des pistes de réflexion qui pourront conduire éventuellement dans le futur à un travail de recherche aux aspects plus scientifiques ou, pourquoi pas, à une réalisation prenant la forme d'une production faisant sur le marché socioprofessionnel. L'évaluation se base alors plus sur la capacité

à parler du projet et de la démarche qui l'accompagne plutôt que d'un rendu éventuel. Le projet est synonyme de projection, de prise de conscience des enjeux personnels face à un apprentissage, de l'accomplissement d'un savoir devenir vital pour chaque acteur apprenant. Les critères sur lesquels nous nous basons alors se reflètent sur la fiche que nous avons transcrite en annexe (cf. annexe p. 10) et qui, logiquement, illustrent non seulement des contenus abordés, mais également une compétence à communiquer un thème, une problématique et une recherche, une telle communication se révélant d'autant plus efficace que l'apprenant s'est engagé et s'est centré sur le projet en question.

### **Conclusion**

Au-delà de la particularité des différentes évaluations mises en avant, la question de l'importance relative de chacune dans le poids global de l'ensemble évaluatif, est décisive et ne peut être prise à la légère. De fait, si nous avons fait le choix d'une évaluation fidèle à la variation des profils d'apprentissage, afin de permettre aux acteurs de donner leur pleine mesure et d'être évalués d'une manière complète et pertinente pour leur futur socioprofessionnel, nous ne pouvons oublier complètement quel est l'objectif et la priorité définitifs de la formation et de son évaluation. En effet, comme nous l'avons souligné au début de cet article, l'objectif majeur de toute formation et de son évaluation doit être la personnalisation de cette formation, afin d'atteindre une autonomie d'action et de développement chaque fois plus ample au niveau de chacun des apprenants. Ainsi donc, l'évaluation du projet doit prendre plus d'importance au fur et à mesure du processus d'apprentissage, tout en tenant compte que le requis de l'autonomie ne peut être le même au début et à la fin de cet apprentissage, dans la mesure où, précisément, les apprenants se forment progressivement à cette autonomie. Concrètement, pour prendre en compte tous ces différents paramètres, nous avons opté sur notre terrain à la distribution suivante : pour ce qui est du premier cours, évaluation formative et projet représentent 30% de l'évaluation totale et l'évaluation normative 40%. Lors du deuxième cours, le projet passe à 40%, alors que l'évaluation sommative se réduit à 30%. Enfin, le dernier et troisième cours voit le projet représenter 50% de l'évaluation finale, alors que l'évaluation sommative se réduit à 20%. Comme on peut le constater, l'évaluation continue ou formative se maintient à 30% tout au long du processus de formation.

Les choix que nous avons effectués en matière d'évaluation donnent des résultats plus que probants et nous sommes convaincus de leur pertinence sur d'autres terrains et pour d'autres publics, ce qui nous amène à encourager de nombreux formateurs à travailler dans un sens proche du nôtre. La centration sur l'apprenant n'écarte en rien la prise en compte du réel grâce à une volonté affichée en permanence d'un dépassement des activités transformées ou activités simulant la réalité (exercices,

tests divers...), pour s'ouvrir chaque fois plus au réel ou à la vie sociale. Une telle exigence doit aussi nous amener à être attentifs en permanence quant aux évolutions des requis sur les marchés socioprofessionnels et pour ce qui est de la formation, une telle exigence se traduisant alors en de constantes actualisations, rapides, efficaces et susceptibles de provoquer un engagement absolu des apprenants.

## **Bibliographie**

Bertemes J. (2012). L'approche par compétences au Luxembourg. In Villeneuve Jean-Luc (dir.). *Le socle commun en France et ailleurs*. Paris: Le Manuscrit.

Brouté A., (2011). Pour une didactique des représentations favorisant le développement des compétences interculturelles et inter-langagières dans l'apprentissage de l'autre langue-culture. *Classes de langue et culture(s):vers l'Interculturalité ? Sous la direction de H. de Fontenay* (pp. 109-123), D. Groux et G. Leidelinger. Ed. L'Harmattan. Paris.

Brouté, A. (2014). Professionnalisation et évaluation des compétences en interaction orale dans l'apprentissage des langues (294 p.), In *Cultures de l'évaluation et dérives évaluatives*, dir. P. Maubant, D. Groux et L. Roger. Ed. L'harmattan. Paris.


Carette, V. (2009). Et si on évaluait des compétences en classe ? A la recherche du «cadrage instruit ». In Mottier Lopez Lucie & Crahay Marcel (dir.). *Évaluations en tension*. Bruxelles: De Boeck.

Gérard, F.-M. (2008). La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes. In Ettayebi Moussadak, Opertti Renato & Jonnaert Philippe (dir.). *Loculaire*. Paris : L'Harmattan.

Goffman, E. (1974, 1991). *Les cadres de l'expérience*. (Trad. Isaac Joseph). Ed. de Minuit. Paris.

Hallack, J. (1998). Education et globalisation, *Contributions*, 26.

Kahn, S. (2012). Intentions des politiques et réalités du terrain en Belgique. In J.-L. Villeneuve (dir.), *Le socle commun en France et ailleurs*. Paris: Le Manuscrit.



Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

Romainville, M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole. Paris.

Vinokur (2008): Les nouveaux enjeux de la mesure de la qualité en éducation. *Revue inDIRECT*, Bruxelles, 12 (Disponível em: <<http://foreduc.u-paris10.fr>>. Acesso em: dic. 2010).