



Transformation d'un système évaluatif institutionnel, le cas de l'Alliance Française du Costa Rica

Perrine Mathorez

Alliance Française du Costa Rica, Costa Rica
perrine.mathorez.fle@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-2148-0659>

Grace Salazar

Alliance Française du Costa Rica, Costa Rica
grace.salazar@alianzafrancesacostarica.com

<https://orcid.org/0009-0004-1358-8357>



Reçu le 19-07-2022 / Évalué le 24-10-2022 / Accepté le 15-02-2023

Résumé

Aujourd'hui, dans la majorité des institutions éducatives, l'évaluation bien qu'intégrée au processus d'enseignement-apprentissage, ne prend pas toujours en compte les besoins de l'apprenant. Par conséquent, il est encore difficile de l'imaginer comme un soutien à l'apprentissage permettant à l'étudiant une prise de conscience de son évolution. C'est le défi que nous nous sommes donné à l'Alliance Française du Costa Rica : transformer notre système évaluatif, dans l'objectif de mieux accompagner nos étudiants. Cela nous oblige donc à repenser nos pratiques enseignantes, la place de l'apprenant dans son apprentissage, et à mettre en place de nouveaux outils d'évaluation par compétence.

Mots-clés : évaluation par compétence, soutien apprentissage, système évaluatif, processus, chantier, pilotage

Transforming an institutional evaluation system: the case of the Alliance Française du Costa Rica

Abstract

Today, in the majority of educational institutions, assessment, although integrated into the teaching and learning process, does not always take into account the needs of the learner. Consequently, it is still difficult to imagine it as a learning support that allows the student to become aware of his or her own evolution. This is the challenge that we have set ourselves at the Alliance Française in Costa Rica: to transform our evaluation system, with the aim of better supporting our students. This requires us to rethink our teaching practices and the place of the learner in his or her learning, and to implement new tools for evaluation by competence.

Keywords: assessment by competence, learning support, assessment system, process, site, steering

Introduction¹

L'une des questions récurrentes auxquelles s'affrontent les institutions éducatives est la place et le format du système évaluatif. Plusieurs systèmes se font face et nombreuses sont les possibilités pour évaluer. Force est de reconnaître qu'aujourd'hui les centres éducatifs sont plus dans un système de contrôle, qui « sanctionne » les connaissances et considère peu le processus d'apprentissage. L'évaluation par compétence, au contraire, prend en compte l'évolution et la progression des étudiants, vise à faire atteindre un objectif, incluant connaissances et compétences contextualisées. Selon Tardif (2010), une compétence est « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». Il conçoit également l'évaluation par compétences comme « l'obligation de documenter un parcours de développement ». Cela signifie que « l'étalement du développement de chaque compétence doit être explicité d'une manière opérationnelle de sorte que les formateurs puissent planifier des *évaluations* qui donnent accès aux preuves des apprentissages illustrant le parcours en question d'une manière valide et fidèle » (Boyer 2013).

L'Alliance Française du Costa Rica étant dans une démarche de réflexion et d'innovation pédagogique mais travaillant toujours avec un système évaluatif sommatif et lourd, il était prioritaire de lancer un chantier évaluation pour l'année 2022. En effet, nous proposons huit évaluations sommatives par niveau alors qu'un niveau de langue correspond à 48 heures d'enseignement. Celles-ci étaient de moins en moins adaptées à notre méthodologie d'enseignement-apprentissage qui s'appuie sur la perspective actionnelle et sur la pédagogie active. Par ailleurs, elles ne facilitaient pas non plus un suivi adéquat de la part des enseignants, et ne révélaient pas réellement les capacités des apprenants dans les différents domaines de compétence. En définitive, nombre d'étudiants validaient le niveau grâce à leurs résultats et non par l'évaluation du processus d'apprentissage. En définitive, ils ne maîtrisaient pas toujours les contenus du niveau étudié

Par ailleurs, ce décalage s'est amplifié il y a deux ans à la suite du changement de manuel d'enseignement et à la mise en place des évaluations par projet. Effectivement, ces évaluations sont basées sur la réalisation d'une tâche. Or, selon le CECRL (chap 2.1) la tâche est définie comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à *remplir*, d'un *but qu'on s'est fixé* ». Il semblait donc logique de changer le système évaluatif qui ne répondait plus à la méthodologie d'apprentissage.

Sous l'impulsion de la direction et de la direction pédagogique, il a, par conséquent, été décidé d'entreprendre un chantier évaluation pour l'année 2022.

L'équipe enseignante fait partie intégrante de ce projet qui s'est construit autour de temps de formations, de réflexions, de conceptions et de pilotages. Il est évident que chacun avait des idées reçues ou des appréhensions sur ce changement. De la part de la direction pédagogique, une certaine crainte de ne pas être suivie par toute l'équipe enseignante dans ce projet. Et de la part de l'équipe pédagogique, la peur de ne pas être à la hauteur et d'un rejet de la part des étudiants. Dans le but d'engager tous les enseignants, il a donc été primordial pour la direction pédagogique d'établir un échéancier avec des temps de travail et d'échanges réguliers.

Cependant, comme toute évolution pédagogique, des obstacles sont vécus ou ressentis par les enseignants et les apprenants. Cela alimente la réflexion autour du projet de la création du nouveau système évaluatif. D'ailleurs, dans l'article *l'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents*, Claire Bourguignon, Philippe Delahaye et Anne Vicher définissent le choix du système évaluatif de cette façon :

Processus complexe (...) qui doit être soumis à une réflexion qui tienne compte à la fois de l'« objet » évalué, la langue, des « sujets » évalués, le public, des enseignants-évaluateurs et des outils d'évaluation dans l'objectif de montrer que, tout en adhérant à une démarche commune en matière d'évaluation en langue, il est souhaitable de mettre en place une démarche comparative interne liée à la singularité des publics à la fois pour obtenir l'adhésion des acteurs et pour concevoir des outils d'évaluation appropriés.

Cette définition résume parfaitement tout l'enjeu du chantier évaluation de l'Alliance Française du Costa Rica : faire de nos évaluations un soutien d'apprentissage pour nos étudiants. Par conséquent, il a été important, premièrement, de cibler les problèmes inhérents au processus de réflexion, puis de mettre en place des actions permettant de les résoudre afin d'avancer dans notre chantier, enfin, de se remettre en question grâce à des bilans, des retours des participants et des temps de réflexions et de travail dans le but de parvenir à un système d'évaluation cohérent avec les pratiques d'enseignement et les besoins des apprenants.

1. Problèmes et « actions »

1.1. Hétérogénéité des pratiques enseignantes et système éducatif : freins d'origine interculturelle et culturelle

L'Alliance Française du Costa Rica est composée d'une équipe pédagogique d'une vingtaine d'enseignants. Cette équipe est multiculturelle puisqu'il y a des costariciens mais également des professeurs d'origine francophones. Étant donné l'hétérogénéité culturelle du personnel de l'Alliance Française, il existait au sein

de l'équipe enseignante une variété d'idées reçues concernant l'évaluation par compétences. La majorité des enseignants costariciens était réticente, au vu du paradigme éducatif et évaluatif traditionnel utilisé dans le système costaricien. Selon eux, l'évaluation par compétences n'était pas le modèle idéal dans ce contexte, à cause de la culture du pays où les professeurs sont généralement rigoureux et les apprenants formatés depuis l'école primaire pour être dans une position plutôt passive. L'autre raison était la crainte de ne pas être capables de renoncer aux évaluations sommatives. Les enseignants d'origine francophone quant à eux, ayant une vision plus souple de l'évaluation, du fait de leur expérience dans un système éducatif acceptant mieux l'erreur, ont tout de suite soutenu cette transformation du système évaluatif.

La coordination pédagogique a vite repéré cette dichotomie au sein de l'équipe et a décidé de proposer des temps de réflexion pour que chacun puisse exprimer son avis et poser les questions nécessaires pendant le développement du chantier. Cela a permis de confronter les points de vue tout en intériorisant le fait que le changement allait avoir lieu, que l'institution devait avancer vers une pédagogie plus centrée sur l'apprenant, avec une évolution du rôle du professeur. Malgré ces difficultés, nous avons réussi à faire avancer le projet. Nous avons ensuite dû appréhender les questions concernant le public.

Nous nous demandions si le public accepterait le nouveau modèle d'évaluation que l'Alliance, pionnière dans le secteur éducatif au Costa Rica, voulait introduire. En effet, l'éducation, qu'elle soit publique ou privée, suit un modèle d'exigence élevé. Évalués sur cent points, les apprenants doivent avoir une note minimale de 70 dans chaque matière pour valider l'année. Cette évaluation se compose des notes du travail réalisé en classe, des devoirs et des examens. Ce modèle traditionnel privilégie la mémoire sur la réflexion et déclenche chez les élèves un stress important puisqu'ils sont obligés de valider chaque matière et de faire preuve d'excellence. De plus, les parents costariciens sont très exigeants et demandent des résultats supérieurs à 80. C'est pourquoi, il était prévisible que l'acceptation de l'erreur ne serait pas facile pour notre public.

Ensuite, le fait que le nouveau système demande de la part des apprenants un engagement et une action constante pouvait poser des problèmes. En effet, les apprenants sont habitués à une éducation assez autoritaire et traditionnelle basée sur la répétition des savoirs enseignés, sans être invités à la création et à la réflexion. Il se pouvait qu'ils aient des difficultés à comprendre l'initiative et à jouer un rôle actif dans leur propre processus d'apprentissage.

Cette difficulté nous paraissant la plus difficile à surmonter, il était essentiel de comprendre que tout changement ne peut pas s'opérer du jour au lendemain et que les apprenants comme les professeurs auraient besoin de temps et de pratique pour s'y habituer. C'est ainsi que nous avons avancé progressivement vers l'évaluation par compétences. Tout d'abord, nous avons décidé de garder une note finale et deux évaluations traditionnelles de compréhension de l'oral et de l'écrit. Ensuite, nous avons opéré le changement par la mise en avant des objectifs à atteindre, compétences en situation, en les liant avec les points linguistiques travaillés en classe.

1.2. Évolution des pratiques d'enseignement-apprentissage : doutes et remises en question

Lors de la présentation à l'équipe enseignante de ce chantier pédagogique, nous avons commencé par mettre en place un espace d'échanges sur leurs craintes, celles que pourraient ressentir les étudiants, afin de pouvoir anticiper les doutes et construire ce projet autour de ceux-ci.

1.2.1. Les doutes ressentis par les enseignants sur leurs pratiques

Lors de notre premier temps de réflexion nous avons tout d'abord fait un état des lieux de notre système évaluatif actuel. Cela a permis de mettre en avant les forces, notamment l'approche par projet, mais également les faiblesses et les conséquences qui en découlent : des évaluations trop nombreuses sur un seul niveau, une faible perspective du parcours d'apprentissage de l'apprenant et des difficultés pour cibler leurs acquis. Nous étions tous d'accord sur le fait qu'un changement urgent devait opérer. En revanche, comme dans toute équipe de travail, nous avons chacun un avis différent voire critique sur la mise en place d'évaluation par compétences. Nous avons tous des craintes quant au processus de mise en place et à son application :

- Y aura-t-il une note finale ? Comment le niveau sera-t-il validé ?
- Jusqu'où l'évaluation par compétence modifiera mes pratiques ?
- Comment détailler les « items » compétences ?
- Quand devrais-je évaluer ? À quelle fréquence ?
- Les évaluations se feront-elles en classe ou à la maison ? Collectivement ou individuellement ? Comment je gère l'évaluation de chaque étudiant ? Avec quel(s) support(s) ?

- Aurai-je plus de travail ?
- Comment gérer la progression déjà très lourde ?
- Qui évalue ? (auto-évaluation ? évaluation par pair ? enseignant ?)

Suite à cette première réunion pédagogique, nous avons identifié trois enjeux. Le premier était de rassurer l'équipe afin que tous travaillent dans le même sens pour une réalisation commune. Le deuxième était d'organiser des temps de formations dans le but de découvrir ou de redécouvrir les différents concepts de l'évaluation et des outils pouvant être proposés. Enfin, le troisième enjeu était de cadrer le processus du projet grâce à des temps de réflexions pédagogiques, de conceptions d'outils, de tests et de rétro alimentations.

Par conséquent, nous avons tout de suite décidé de travailler en collaboration avec une intervenante extérieure, Valérie Soubre, docteur et chercheur universitaire spécialisée dans le domaine de l'évaluation en didactique des langues. Elle a été notre référente dans l'avancée du projet en tant que formatrice de l'équipe mais aussi en tant que tutrice pour organiser conjointement avec la coordination pédagogique les temps de travail et les objectifs de réalisation.

Nous avons mené ce travail de façon empirique et par étapes. Nous avons tout d'abord analysé les progressions pour comprendre les objectifs à atteindre par séquence pour les étudiants et les compétences à acquérir pour la réalisation du projet. Cette nouvelle vision plus macro nous a permis de nous rendre compte des contenus enseignés à prioriser selon les compétences à acquérir. Puis nous avons travaillé à partir de tests dans plusieurs groupes, que l'on appellera pilotages.

1.2.2. Craintes des apprenants sur de potentielles conséquences sur leur processus d'apprentissage

Comme il a été souligné précédemment, le système scolaire et universitaire costaricien est basé sur une évaluation sommative et accorde une grande importance à la note. Par conséquent, les trois craintes de nos étudiants ont été : la disparition de la note, la peur de ne pas être évalués objectivement et d'être mis plus en difficulté pour passer au niveau supérieur. Par ailleurs, les enseignants connaissant les habitudes d'apprentissage de leurs étudiants ont été sollicités pour anticiper les questions qui pourraient être posées par les groupes :

- Pourquoi je n'ai plus de note ?
- Comment savoir si je peux m'inscrire au niveau supérieur ? Comment connaître mon niveau sans note ?
- Comment je valide mon niveau ?

- Si je ne valide pas une compétence que se passe-t-il ?
- Pourquoi évaluer s'il n'y a plus de note ?
- Qu'est-ce qu'une compétence ?

Afin d'engager les étudiants et de les convaincre de l'efficacité de ce nouveau format d'évaluation, une présentation a été faite en début de session. Celle-ci présente le processus d'évaluation, les apports pour leur apprentissage mais également met en avant un « contrat » explicite engageant l'enseignant et l'apprenant, chaque acteur ayant des devoirs à accomplir. Un devoir d'observation, de rétro alimentation régulière et de proposition d'activités complémentaires ciblées de la part de l'enseignant, et, un devoir de présence, de participation active lors des séances mais aussi de rendu des travaux de la part de l'étudiant permettant à l'enseignant d'accomplir son rôle.

1.3. Pilotage des nouveaux outils d'évaluation

Nous avons mené des pilotages, sur plusieurs périodes et à la suite de différents temps de travail sur la création d'outils évaluatifs soutiens d'apprentissage. Nous avons testé plusieurs formes d'évaluations : des auto-évaluations en début et fin de session, des évaluations par pairs et des grilles de compétences. Les premiers pilotages ont eu lieu sur un groupe adulte, de niveau B1 et deux groupes adolescents, des grands débutants et un groupe de fin de niveau B1. Les outils d'évaluations créés étaient, bien entendu, liés aux objectifs du projet de chaque niveau.

Pour commencer, les apprenants ont généralement apprécié la grille d'auto-évaluation, qui, malgré les inquiétudes des enseignants sur leur objectivité et recul sur leur apprentissage, y ont répondu en toute honnêteté. La grille reprenait les compétences linguistiques et pragmatiques du niveau inférieur pour permettre à l'enseignant, dans un processus d'apprentissage en spirale, d'anticiper des activités de réactivation des connaissances. Ceci pour pouvoir introduire les nouveaux contenus linguistiques nécessitant l'acquisition de ces savoirs. La difficulté a été perçue du point de vue du professeur qui n'a pas eu suffisamment ce recul pour analyser les réponses en fonction des contenus enseignés dans le niveau et donc n'a pas toujours été capable de cibler les points de révisions.

Ensuite, concernant l'évaluation par pair, elle a été mise en place dans le cadre d'une étape du projet pour les groupes de niveau B1. Nous avons choisi de tester cette forme d'évaluation sur des groupes considérés comme ayant acquis une autonomie linguistique selon les critères du CECRL, donc capables de faire preuve d'un esprit critique, même simple, et d'interagir avec les pairs pour défendre leurs

idées. Tant chez les adultes que chez les ados, nous avons repéré la difficulté de juger les camarades de classe. Il faut se rendre à l'évidence, ce problème est culturel dans un pays où l'émission d'opinion et de critique est très difficile à accepter. Chez les adultes, l'objectif était d'évaluer la rédaction d'un article dans le but de voter pour le plus pertinent. Cependant l'outil n'était pas adapté car intégrait trop d'éléments incluant des aspects linguistiques, pragmatiques et de mises en pages, ce qui a créé des difficultés aux étudiants pour cibler les points à évaluer.

Chez les adolescents, en revanche, l'objectif était d'évaluer la création d'une brochure de présentation d'une ville par l'équipe de l'office de tourisme. Nous avons présenté une grille plus simple. Elle contenait cinq questions pour évaluer le travail des camarades (exemple « Cette brochure décrit et critique des restaurants de la région » ?) et un barème (oui, à améliorer, ou non). Certains apprenants, ayant fait preuve de maturité et de compréhension de l'exercice, ont su interroger leurs camarades, témoignant du développement d'une capacité et d'une envie de pousser leurs réflexions.

Nous avons décidé de prendre des grilles de compétences sous la forme d'évaluation venant de l'enseignant et non comme auto-évaluation afin de ne pas multiplier les difficultés pour les étudiants. Les grilles ont été travaillées en amont par l'équipe pédagogique, détaillant les savoirs, savoir-faire et savoir culturels à acquérir pour être capable d'accomplir la compétence en situation. Les critères d'évaluation se divisent en quatre parties : acquis, presque acquis, en cours d'acquisition et non acquis. Ces grilles ont été configurées sur notre logiciel de cours permettant aux étudiants de les consulter. Lors de ce processus d'évaluation, les enseignants ont connu plusieurs difficultés.

a. Une difficulté sur les outils d'évaluations

Certains enseignants auraient souhaité être plus cadrés et avoir un outil de suivi permettant de faciliter leurs observations. Cette question est, à l'heure actuelle, encore en débat, puisque certains enseignants souhaitent avoir accès à un outil, une grille d'observation à compléter par exemple, d'autres préférant la mise en place d'un processus (quand j'évalue ? Qui ? À quel moment ?).

b. La peur ressentie de « mal évaluer » et de se tromper

Il a fallu expliquer que contrairement à une évaluation sommative avec une note finale définitive, ce type d'évaluation est un processus d'apprentissage.

Ensuite, chaque critère a été détaillé, avec des mots-clés que l'on peut trouver dans les descripteurs du CECRL tels que « erreurs rares », « peut mener à bien la tâche », « ne gênent presque pas à la compréhension », « erreurs assez fréquentes », « erreurs très fréquentes qui empêchent la compréhension », ce qui leur a permis de cibler plus facilement le niveau des étudiants.

2. Bilan réflexif et axes d'améliorations

Ce projet pédagogique étant un processus amorcé en début d'année 2022 et devant se finaliser par la mise en place du nouveau système d'évaluation pour tous les groupes en 2023, nous ne pouvons pas encore tirer de conclusion finale. En revanche, nous pouvons établir un premier bilan grâce aux différents pilotages menés lors de ce premier semestre.

2.1. Rétro alimentation du point de vue enseignants et apprenants : nouveaux rôles définis et besoins ressentis

Dans l'objectif de faire un bilan le plus pertinent et complet possible pour pouvoir cibler les axes d'amélioration, nous avons interrogé les apprenants et enseignants sur leurs ressentis.

Tout d'abord, au niveau de la communication, un dialogue accru s'est imposé entre les participants du processus d'apprentissage. Les apprenants se sentaient plus à l'aise quand il s'agissait de poser des questions concernant les évaluations, les contenus du cours ou d'autres sujets. Les enseignants, quant à eux, se sentaient plus proches de leurs élèves, ce qui leur permettait de donner des recommandations plus facilement, de proposer des activités plus attirantes et en accord avec le public et même évaluer d'une forme plus naturelle. Puis, la diversité d'évaluations proposées a provoqué un changement de la perception que les apprenants avaient de l'évaluation. Ils se sont rendu compte qu'il était important de s'autoévaluer et d'évaluer leurs camarades. Cette image de jugement qu'ils avaient auparavant a disparu. Toute la classe y compris le professeur l'a perçue comme une stratégie d'amélioration indispensable. Qu'elle vienne des pairs ou de l'enseignant, les commentaires aidaient à cibler les forces et faiblesses dans le but d'une évolution de leur apprentissage. Enfin, la quantité d'évaluations par période a été réduite, ce qui a favorisé une diminution du stress dans les groupes y compris des enseignants. Ces décisions ont été appréciées de tous.

Par ailleurs, les quatre parties intégrantes du processus sont tombées dans les écueils. Premièrement, l'établissement s'est rendu compte de la difficulté

persistante de certains enseignants à privilégier l'évaluation des compétences plutôt que des connaissances. Parmi les retours des professeurs, il y avait encore une majorité des commentaires en lien avec les contenus linguistiques ; ceci est devenu un des principaux obstacles à surmonter pour l'établissement et son équipe. Deuxièmement, certains enseignants ont éprouvé des difficultés à déterminer le moment pour évaluer. Ils se disaient que possiblement il manquait d'un outil pour le faire de façon plus efficace. Troisièmement, d'autres professeurs ont rapporté la difficulté pour les apprenants d'évaluer leurs pairs, possiblement à cause du manque d'habitude ou d'esprit critique, de par les outils trop complexes pour des personnes qui n'avaient jamais évalué. Finalement, le parent d'un adolescent plus faible, n'a pas bien compris l'évaluation et l'a décrit comme un « jugement ». Il ne concevait pas l'évaluation comme un processus, mais comme un produit final, c'est pourquoi il s'est complètement fermé à l'idée de l'évaluation par compétences.

2.2. Améliorer les outils et pratiques de classe pour viser une évaluation soutien apprentissage

Les éléments du bilan nous ont permis de poursuivre notre réflexion et, grâce au suivi et aux conseils de Valérie Soubre mais aussi au travail de l'équipe enseignante, de cibler les axes d'amélioration pour les prochains pilotes.

Premièrement, du côté dynamique d'apprentissage, suite au conseil de la formatrice de ne pas faire de changements trop soudains qui pourraient mettre en péril le projet, nous avons décidé qu'il serait judicieux de mettre en place des rituels pendant le cours. Cela dans un but d'initier les étudiants à l'auto-évaluation et à l'évaluation par pair en leur attribuant des rôles pendant certaines activités de classe. Ces rôles pourront être définis selon leurs compétences, leur caractère, leurs goûts et dont l'objectif pourrait être linguistique (repérer les erreurs de ses pairs, repérer des informations...) ou socio-culturel (gérer le temps de parole, prendre des notes...). Cela permettrait de mettre en avant les forces de chaque membre du groupe et donc de favoriser l'esprit collaboratif de celui-ci puis de développer un esprit critique bienveillant pour tendre au fur et à mesure vers une évaluation collaborative positive. Ensuite, nous devons renforcer le lien entre les évaluations et le projet grâce à des bilans réflexifs avant la réalisation de chaque étape. Cela permet, tout d'abord aux enseignants de s'assurer des connaissances de leurs étudiants avant de leur présenter la tâche et, dans le cas contraire, de leur proposer des activités de remédiations. Les apprenants, eux, sont conscients des points linguistiques, savoir-faire et savoir culturels à maîtriser pour être capables

de réaliser l'objectif. Ils pourront donc cibler leurs forces et faiblesses, prémices d'une auto-évaluation, pour gagner en autonomie.

Deuxièmement, sur un aspect plus technique, les outils d'évaluations sont encore à travailler. Il faut, tout d'abord, continuer à développer la vision macro de notre enseignement. C'est-à-dire, ne plus se limiter aux objectifs par séances, mais, travailler les progressions par séquence ayant un objectif final, une compétence en situation avec les outils linguistiques à acquérir pour sa réalisation. Cela permettra aux enseignants de faire le lien constant entre le contenu de la séance travaillée et les capacités de communication qu'acquiert l'étudiant. Par conséquent, il se rendra compte de l'évolution de son apprentissage et sera capable d'utiliser ses connaissances linguistiques pour réaliser un acte de parole. Les enseignants ont également sollicité la mise en place d'un outil de prise de note car ils ressentent un besoin d'être cadrés lors de leurs observations. Il sera donc important de le travailler avec l'ensemble de l'équipe pédagogique afin qu'il soit adapté à leurs besoins. Quant aux critères d'évaluation, il faudra mettre en avant le facteur « prise de risque » dans les descripteurs afin de pousser les étudiants à faire l'effort de mettre en pratique les nouveaux outils linguistiques. Certains, par crainte de ne pas pouvoir passer au niveau supérieur, préfèrent utiliser des outils qu'ils maîtrisent depuis plusieurs niveaux au lieu de chercher au-delà de leurs acquis.

Troisièmement, au niveau institutionnel, un protocole devra être mis en place pour repérer rapidement les étudiants en difficulté, leur proposer des solutions adaptées émanant de l'enseignant ou de la direction pédagogique et faire un suivi régulier. Cela permettra d'améliorer l'homogénéisation des groupes, de rassurer et d'accompagner les apprenants. En d'autres termes, proposer un enseignement et donc une évaluation plus individualisée. Ce protocole devra être réfléchi avec l'ensemble de l'équipe de l'Alliance. La direction pédagogique devra également s'assurer que les enseignants font un suivi régulier des évaluations avec des remarques et conseils personnalisées donnant à l'apprenant l'opportunité de pouvoir s'améliorer et donc de construire son apprentissage. Tout cela, dans un seul but : placer l'étudiant au cœur de son apprentissage, tout en assurant un service de qualité et favorisant les réinscriptions.

Conclusion

Dans cet article, nous avons montré que la mise en place d'un nouveau modèle évaluatif, tel que l'évaluation par compétences, est un processus de réflexion et travail long, demandant beaucoup de communication entre les acteurs de ce changement.

Grâce aux pilotages, des a priori ont pu être infirmés. Les étudiants, contrairement à notre hypothèse de départ, ont été réceptifs à cette démarche. Ils ont, notamment, été capables de reconnaître leurs forces et faiblesses lors de l'évaluation diagnostique. Ils ont démontré une certaine maturité dans leur apprentissage. Cela a facilité les tests et permis d'avancer plus efficacement dans notre réflexion. Par ailleurs, l'équipe enseignante, sceptique à l'annonce du chantier, a finalement démontré une capacité d'analyse de ses pratiques. Les critiques émanant des professeurs comme des apprenants ont été primordiales pour se rapprocher des évaluations adaptées à notre public dans un objectif de soutien apprentissage. D'autres hypothèses de départ ont également été vérifiées. Du côté des étudiants, nous avons pu constater la difficulté d'évaluer les pairs et de « se risquer » à émettre un avis. Du côté des enseignants, la difficulté d'adapter son enseignement autour de ces nouvelles évaluations soutien d'apprentissage. Plus précisément, la difficulté de gérer les temps d'évaluation et d'un suivi plus individualisé de l'apprenant.

Bien entendu, ce processus n'est pas terminé. Le chantier devant aboutir fin 2022 et la mise en place du système évaluation en début d'année prochaine. Il nous reste encore beaucoup d'étapes à franchir pour atteindre notre objectif. Les principaux enjeux pour la suite sont, grâce à des temps de formation et de conception d'outils, d'aider les enseignants à adapter leur vision enseignante en la basant sur des séquences avec un objectif final à atteindre. Cela permettra une meilleure construction des savoirs, savoir-faire et savoir interculturels de la part des apprenants et une prise de conscience des compétences à acquérir. Par conséquent, ils seront capables de cibler leurs besoins et de gagner en autonomie d'apprentissage.

Bien que nous ayons fait des progrès considérables, nous sommes conscients que la réflexion autour des évaluations et des pratiques d'enseignement-apprentissage est continuelle. Ce nouveau système évaluatif connaîtra sûrement des adaptations de par les innovations pédagogiques et les attentes du public qui pourraient évoluer.

Bibliographie

Bourguignon, C., Delahaye, P., Vicher, A. 2005. *L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents*. Éla. *Études de linguistique appliquée*, no 140), 459-473. [En ligne] : <https://doi.org/10.3917/ela.140.0459> [consulté le 10 juillet 2022].

Boyer, L. 2013. *Co-construction d'un modèle cognitif de l'apprentissage d'une compétence en vue d'assurer la validité et l'équité de son évaluation : le cas de la compétence "Exercer un jugement clinique infirmier"*. Thèse de doctorat inédite, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke. Dans Tardif, J. & Dubois, B. (2013).

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

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

Little, D., Goullier, F., Hughes, G. 2011. *Le Portfolio européen des langues : l'histoire à ce jour (1991-2011)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Soubre, V. 2021. *L'agir évaluatif partagé : Une ressource dynamique pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans un contexte d'enseignement supérieur*. Thèse de doctorat. [En ligne] : DOI : 10.13097/archive-ouverte/unige:150813 ; <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:150813> [consulté le 10 juillet 2022].

Tagliante, C. 2005. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE International.

Tardif, J., Dubois, B. 2010. *Construire des dispositifs en vue de l'évaluation du développement des compétences*. Comment ? In : L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier de développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 133-147.

Tardif, J., Dubois, B. 2013. De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII, p. 29-45. [En ligne] : <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0029> [consulté le 10 juillet 2022].

Note

1. Perrine Mathorez a mené le projet en posant le cadre institutionnel, ses enjeux et objectifs. Elle a accompagné les enseignants dans leur processus de réflexion et conception pédagogique. Elle a donc rédigé l'introduction, la partie 1.2, 2.1 et 2.2. La conclusion a été écrite conjointement. Grace Salazar a mené le pilotage sur le terrain et s'est chargée de la réflexion sur la partie culturelle et interculturelle. Elle a donc rédigé la partie 1.1 et 1.3. La conclusion a été écrite conjointement.