QUALITE DES OUTILS D'EVALUATION DES APPRENTISSAGES ET PRATIQUES ENSEIGNANTES

Moussa KONE
Université Alassane Ouattara (UAO)
konenw@yahoo.fr

Résumé

La conception d'outils d'évaluation pertinents constitue un enjeu central dans l'amélioration de la qualité des apprentissages. Face aux questionnements des enseignants et aux incertitudes relatives à l'évaluation des acquis des apprenants, cette étude a été suscitée. Ainsi, elle examine les principes méthodologiques, pédagogiques et contextuels qui guident l'élaboration d'outils adaptés aux objectifs d'enseignement, aux profils des apprenants et aux contraintes institutionnelles. À travers une analyse qualitative basées sur un corpus d'exercices universitaires, une analyse documentaire comparative et des entretiens, l'étude a mis en lumière les acquis, les écarts entre la théorie et la pratique, ainsi que les défis liés à la contextualisation, à la différenciation et à la régulation des apprentissages. Au regard des défis, l'étude a proposé le renforcement de la formation des enseignants ainsi que des actions favorisant des pratiques collaboratives de conception d'outils d'évaluation efficaces, justes et équitables.
Mots-clés : *apprentissage, outil d'évaluation, pratique enseignante, qualité*

Abstract

Designing relevant assessment tools is a central issue in improving the quality of learning. This study was prompted by teachers' questions and the uncertainties surrounding the assessment of learners' achievements. It examines the methodological, pedagogical, and contextual principles that guide the development of tools along with teaching objectives, learners' profiles, and institutional constraints. Through a qualitative analysis using such as a corpus of university exercises, a comparative literature review, and interviews, the study highlights the achievements, the gaps between theory and practice, and the challenges related to contextualization, differentiation, and the regulation of learning. Regarding those challenges, the study proposes strengthening teacher training and promoting collaborative practices while designing effective, fair, and equitable assessment tools.
Keywords*: learning, assessment tool, learning practice, quality*

Introduction

De plus en plus d'enseignants sont attirés par la pédagogie active. Nous voyons émerger des tentatives, souvent fructueuses, d'apprentissage collaboratif, de mise en projet, d'activités diverses centrées sur l'apprentissage des étudiants. Nombreux sont les enseignants qui partagent, dans ce contexte, leurs questionnements et leurs incertitudes

quant à la manière d'évaluer les acquis des apprenants. Doivent-ils utiliser des modèles d'évaluation classiques comme des examens écrits ? Faut-il choisir des questions ouvertes ou des questions à choix multiples ? Comment évaluer le travail de groupe ? Autant de questionnements qui replacent l'évaluation au centre du débat de l'apprentissage. En effet, l'évaluation est fondamentale dans le processus d'éducation. Elle permet de mesurer les acquis, d'orienter les pratiques pédagogiques et de réguler les apprentissages. Pourtant, les outils d'évaluation sont parfois mal conçus, inadaptés aux objectifs ou peu exploitables pour l'apprentissage.

La revue de littérature a permis de définir les concepts clés et de faire l'état des lieux comme suit : l'évaluation est un processus systématique de collecte, d'analyse et d'interprétation de données pour porter un jugement sur les apprentissages ou les performances (Scriven, 1967 : 6 ; Hadji, 2001 : 10). L'évaluation des apprentissages renvoie à quatre opérations, à savoir : la mesure, le sens, l'évolution et la valeur (MENFP, 2014 : 8). L'outil d'évaluation est un Instrument ou un dispositif permettant de recueillir des informations sur les apprentissages. Le terme « outil d'évaluation » est souvent utilisé pour décrire la méthodologie d'évaluation qui est une manière d'évaluer le sujet suivant une théorie ou un cadre spécifique (Nelen, 2020 : 5). La pertinence est la capacité d'un outil à répondre aux finalités pédagogiques, à la situation d'enseignement et aux besoins des apprenants. La pertinence est entendue comme « le lien de conformité entre les objectifs visés par l'organisme et les besoins auxquels il doit répondre » (Bouchard et Plante, 2002 : 230). Lorsqu'ils évoquent la pertinence, Baffrey et Littré (2015 : 7) font référence à la concertation permettant aux différents acteurs de rapporter les éléments d'analyse issus de leurs contacts avec le terrain. Ils évoquent ainsi la combinaison entre une logique émergente et une logique descendante, articulant les thèmes et matières prioritaires dégagés par les instances et s'appuyant sur des éléments recueillis, idéalement en matière de besoins, auprès de différents acteurs.

La littérature insiste sur le rôle clé de l'évaluation formative dans l'apprentissage (Black & Wiliam, 2006 :24). Perrenoud (1998 : 22) plaide pour une évaluation régulatrice, intégrée aux pratiques d'enseignement. Hadji (2012 : 50) souligne l'importance de l'équité et de la validité des outils. En revanche, Stiggins (2005 : 34) relève la tendance à l'usage

d'outils standardisés, parfois éloignés des réalités de la classe. Le défi est de construire des outils contextualisés, centrés sur les compétences, et capables de soutenir l'apprentissage en continu. Cette étude vise à analyser les principes qui sous-tendent la conception d'outils pertinents en vue de garantir la cohérence, l'efficacité et l'équité en évaluation, en tenant compte des exigences pédagogiques et des caractéristiques des apprenants.

1. Méthodes

Cette étude s'inscrit dans une approche qualitative de type descriptif visant à mieux comprendre les pratiques actuelles et les principes implicites qui sous-tendent la conception des outils d'évaluation des apprentissages. Elle repose sur une combinaison de techniques de collecte de données, à savoir : l'analyse documentaire, les entretiens semi-directifs et l'analyse de corpus d'exercices.
Une analyse documentaire systématique a d'abord été réalisée à partir d'un échantillon d'ouvrages et de documents pédagogiques disponibles. Une grille d'analyse a servi à organiser et à synthétiser les contenus. Ensuite, un échantillonnage raisonné a permis de sélectionner 16 enseignants et 25 étudiants du département d'anthropologie et de sociologie de l'Université Alassane Ouattara pour des entretiens semi-directifs. Les critères de sélection incluaient la différence de niveaux d'enseignement (licence et master) pour les étudiants, l'ancienneté professionnelle, et l'expérience dans la conception d'outils d'évaluation pour les enseignants. Par ailleurs, un corpus de 63 exercices a été analysé pour examiner les formes concrètes d'évaluation utilisées. Enfin, dans le cadre du traitement des données, procédant par une analyse thématique, le logiciel NVivo. L'analyse des données s'est réalisée à travers un cadre théorique articulant 4 (quatre) approches complémentaires :

- l'évaluation formative (Black & Wiliam, 1998) qui conçoit l'évaluation comme un levier de régulation en temps réel de l'apprentissage ;
- l'approche par compétences (Tardif, 2006), qui valorise l'évaluation de savoir-agir contextualisés ;

- la didactique professionnelle (Pastré, 2006), centrée sur les situations authentiques de travail et les représentations mobilisées par les enseignants ;
- la régulation des apprentissages (Allal, 2007), qui articule auto-évaluation, co-évaluation et évaluation externe.

Le traitement numérique des données a permis de faire émerger des régularités, des logiques d'action, et des insuffisances dans les pratiques évaluatives comme le montrent les résultats.

2. Résultats

Les résultats font d'abord un inventaire des outils d'évaluation des apprentissages, puis ils présentent les acquis et les défis dans leur mise en œuvre dans le cadre de cette étude.

2.1. Différentes catégories d'instruments d'évaluation et leurs objectifs

Plusieurs catégories d'instrument existent de manière conventionnelle, à savoir : les Outils pour la prise de l'information, les Outils pour la consignation de l'information, les Outils pour l'analyse de l'information, les Outils pour la communication des résultats et la catégorie des exercices.

Tableau 1 : Différentes catégories d'outils d'évaluation et leurs objectifs

Catégories d'outils	Types d'outils	Objectifs
Prise ou de l'information	**Grille d'observation**	Relever les particularités d'un élève ou d'un cours
	Questionnaire	Relever l'acquisition d'un savoir spécifique
	Guide d'entretien	Comprendre la pensée de l'élève sur une compétence
	Liste de vérification	Aider les élèves à se rappeler les étapes d'une démarche ou d'une procédure
Consignation de l'information	**Journal de bord de l'enseignant**	Permettre à l'enseignant d'inscrire continuellement les informations pertinentes

	Journal de bord de l'élève	Permettre aux apprenants de consigner des informations pertinentes sur le cours
	Portfolio	Favoriser la pratique de l'auto-évaluation en vue de l'autorégulation
Analyse de l'information	**Échelle d'appréciation**	Permettre d'établir des appréciations, à partir de critères définis en fonction des objectifs d'apprentissage
	Niveaux de réussite	Mettre en évidence les niveaux de réussite des élèves face aux tâches proposées
	Notation	Permettre l'attribution d'un valeur nominale objective à la performance d'un élève
	Bulletin ou carnet scolaire	Donne une appréciation sur le parcours de l'élève
Communication des résultats	**Bulletin de notes**	Faire le récapitulatif des notes obtenues par un élève dans les disciplines retenues pendant une période donnée
	Relevé de notes	Faire le récapitulatif des notes de l'ensemble des élèves d'une classe
Exercices	**Exercices**	Favoriser l'appropriation de larges micro-objectifs et affermir les acquisitions

Source : données de terrain d'enquête 2025

Le tableau présente cinq catégories et quatorze types d'outils avec leurs spécificités en termes d'objectif. Ces outils sont utilisés selon des principes (la transparence, la rigueur, la cohérence, l'égalité et l'équité) et des critères de choix qui dépendent de la nature de l'apprentissage et de l'objectif de l'évaluation.

2.2. Acquis

Les acquis des pratiques de conception des outils d'évaluation sont essentiellement la diversification des outils. Les pratiques actuelles valorisent une large palette d'outils (écrits, oraux, pratiques, numériques).

En effet, Les pratiques pédagogiques actuelles tendent à s'éloigner d'une vision unique et traditionnelle de l'évaluation, centrée principalement sur l'écrit et les examens sommatifs, pour intégrer une plus grande variété d'outils. Cette diversification permet de mieux prendre en compte la complexité des apprentissages, la diversité des situations d'enseignement et surtout, les différents profils d'apprenants.

Ainsi, les enseignants mobilisent des outils écrits (QCM, productions écrites, résumés, dissertations), oraux (présentations, exposés, entretiens), pratiques (ateliers, projets, expérimentations, jeux de rôle) et numériques (quiz interactifs, portfolios en ligne, applications éducatives). Chaque type d'outil offre des avantages spécifiques selon les objectifs visés et les compétences à évaluer. Par exemple, un exposé oral permet d'évaluer l'aisance à l'oral, la capacité de synthèse et l'esprit critique, tandis qu'un portfolio numérique peut mettre en valeur la progression d'un élève sur le long terme.

Les outils pratiques (grille d'observation, feedback régulier, portfolio…) quant à eux, favorisent l'évaluation de savoir-faire concrets dans des contextes authentiques ; ce qui donne du sens aux apprentissages. Cette diversité offre également une meilleure équité : elle permet à chaque élève de trouver des situations d'évaluation qui lui sont plus accessibles ou dans lesquelles il peut mieux exprimer ses compétences. Elle encourage aussi des formes d'engagement plus actives, responsabilisant les élèves dans leur apprentissage, et stimulant leur motivation.

Enfin, cette richesse dans les outils d'évaluation contribue à renforcer la validité et la fiabilité des résultats obtenus. En croisant plusieurs sources d'information (les évaluations formatives, sommatives, l'autoévaluation et co-évaluation), l'enseignant obtient une vision plus complète et nuancée des acquis réels des élèves.

2.3. Défis

L'analyse des entretiens avec les enseignants a révélé plusieurs préoccupations, à savoir :

- le besoin de clarté et de cohérence avec les objectifs d'apprentissage.

- l'importance de l'implication des élèves (auto-évaluation, critères partagés).
- les contraintes institutionnelles et temporelles qui limitent l'innovation.
- des lacunes des outils d'évaluation en termes de différenciation, d'adaptabilité et de rétroaction.

Un codage thématique a été réalisé à l'aide d'un tableau d'analyse croisée. Trois grands thèmes ont émergé :

- les pratiques de conception des outils
- les contraintes et les opportunités
- les perceptions de la pertinence

Ces résultats fournissent un éclairage sur les dynamiques à l'œuvre dans la création des outils d'évaluation, ainsi que sur les limites observées dans leur mise en œuvre.

2.2.1. Pratiques de conception des outils

Les outils analysés révèlent une dominance des formats classiques et fermés, tels que :

- les questions à choix multiples (QCM) ;
- les questions de cours demandant une restitution fidèle du contenu ;
- les exercices d'application dirigés, avec peu de marge d'initiative.

Dans 78 % des cas, les consignes d'évaluation sont standardisées et peu contextualisées. Très peu d'outils (moins de 10 %) mobilisent des tâches complexes ou des situations authentiques. On note aussi :

- une absence des critères d'évaluation explicits pour les étudiants ;
- une quasi inexistence de grilles d'évaluation ou de référentiels partagés ;
- une focalisation des outils sur la restitution de savoirs, au détriment des compétences transversales comme l'analyse, l'argumentation ou la résolution de problèmes.

Par ailleurs, l'évaluation formative reste marginale. Seuls quelques enseignants (3%) utilisent des questionnaires de positionnement, des productions intermédiaires ou des feedbacks correctifs avant l'évaluation sommative.

2.2.2. Contraintes et opportunités

Les enseignants interrogés et les observations effectuées dans le corpus ont mis en évidence des contraintes structurelles ou institutionnelles :

- pression temporelle : le volume horaire restreint empêche la mise en place d'évaluations formatives ou différenciées.
- effectifs élevés : certains enseignants encadrent des groupes constitués d'une centaine étudiants, ce qui rend difficile la correction individualisée et la personnalisation des outils.
- manque de formation des enseignants en évaluation : une grande majorité des enseignants déclarent ne jamais avoir reçu de formation spécifique sur la conception d'outils évaluatifs.
- lourdeur administrative : les formats d'examen sont parfois imposés par les instances académiques, laissant peu de place à l'innovation pédagogique.

En revanche, certaines opportunités ont été identifiées, à savoir :

- des enseignants font preuve de créativité pédagogique, en concevant leurs propres outils contextualisés, souvent inspirés de leurs expériences de terrain.
- la volonté de nombreux enseignants de faire évoluer leurs pratiques d'évaluation est manifeste, notamment chez les plus jeunes générations.
- l'intérêt croissant pour les outils numériques et les plateformes d'apprentissage ouvre des perspectives nouvelles pour diversifier les formats d'évaluation (quiz interactifs, portfolios numériques, capsules vidéo...).

2.2.3. Perceptions de la pertinence

La notion de pertinence des outils est perçue de manière variée et parfois confuse par les enseignants :

- pour certains, un outil pertinent est simplement celui qui permet de noter rapidement et objectivement un grand nombre d'étudiants.
- d'autres mettent l'accent sur l'alignement des évaluations avec les objectifs pédagogiques, mais peinent à traduire cette exigence dans leurs pratiques.
- une minorité adopte une vision plus intégrée, considérant qu'un outil d'évaluation doit aussi aider l'étudiant à apprendre, à progresser et à se situer.

Les enseignants expriment également le besoin de critères de qualité partagés : validité, fiabilité, équité, clarté, faisabilité. Cependant, ces critères ne sont pas systématiquement pris en compte dans la conception des outils. Par ailleurs, les outils sont peu différenciés : la majorité ne prend pas en compte les divers profils d'apprenants, ni les niveaux développement cognitifs, ni les besoins particuliers. Cela va à l'encontre des principes d'une évaluation inclusive et équitable. Enfin, la rétroaction est très peu présente : la correction se limite souvent à une note, sans commentaires, ni pistes d'amélioration. Ce manque de feedback réduit fortement la fonction formative de l'évaluation et compromet son utilité pédagogique.

Tableau 2 : Défis de la mise en œuvre des outils d'évaluation

Thèmes	**Constats principaux**	**Illustrations / Exemples**
Pratiques de conception	- Dominance des outils fermés et standardisés - Faible contextualisation - Absence de critères explicites - Rétroaction quasi absente	- QCM sans justification - Questions de cours sans critères de correction - Notation sans feedback
Contraintes et opportunités	- Classes surchargées - Manque de formation en évaluation	- Groupes de 100 à 150 étudiants

	- Pressions institutionnelles	- Examens imposés
Perceptions de la pertinence	- Pertinence perçue comme efficacité ou rapidité - Faible alignement pédagogique - Peu de différenciation - Peu d'auto-évaluation ou co-évaluation	- Outils uniques pour tous les étudiants - Note chiffrée sans explication - Absence d'implication des apprenants

Source : données de terrain d'enquête 2025

Cette analyse montre, en termes de conception d'outil d'évaluation, une Dominance des outils fermés et standardisés, une faible contextualisation, une absence de critères explicites et une rétroaction quasi absente

3. Discussion

Les résultats de l'étude révèlent un décalage important entre les intentions pédagogiques affichées par les enseignants et les outils d'évaluation effectivement mobilisés dans leurs pratiques. Bien que l'évaluation soit perçue comme un levier d'apprentissage, elle est encore trop souvent utilisée à des fins de certification, au détriment de l'accompagnement des apprentissages. Cette tension entre visée formative et logique sommative s'explique par plusieurs facteurs, à savoir : la persistance d'une culture de la note, des contraintes institutionnelles fortes (notamment en matière de traçabilité et de normalisation), et un manque de formation spécifique à la conception d'outils d'évaluation ad aptés. Les cadres théoriques mobilisés dans cette étude ont permis de structurer l'analyse comme suit :

3.1. Une évaluation formative entravée

Black & Wiliam (2018 : p. 1) ont largement démontré que l'évaluation formative est un facteur déterminant de la progression des élèves, à condition qu'elle soit intégrée de manière dynamique au processus d'apprentissage. Pourtant, les résultats montrent que les pratiques restent essentiellement sommatives, standardisées et descendantes, confirmant ainsi, le constat des auteurs (Gauthier, Perrenoud, Bourdieu et Passeron) selon lequel les systèmes éducatifs privilégient la sélection à l'accompagnement.

Des travaux récents comme ceux de Carless & Boud (2018 : p. 1315) insistent sur la nécessité de développer une culture de "feedback literacy", c'est-à-dire la capacité des apprenants à comprendre, interpréter et utiliser la rétroaction. Leur approche plaide pour une interaction entre l'enseignant et l'apprenant autour des rétroactions, plutôt qu'un retour unilatéral de l'enseignant. En sus, Deneen & Boud (2021 : p. 398) soulignent que l'évaluation formative ne peut remplir pleinement son rôle que si elle est conçue comme un processus partagé et co-construit avec les apprenants, et non simplement imposé par l'enseignant.

3.2. Une approche par compétences contournée

L'approche par compétences défendue par Tardif (2006 : p.25) appelle à une évaluation authentique, contextualisée et intégrative, capable de rendre compte de savoir-agir complexes. Or, les outils observés dans l'étude restent centrés sur la reproduction de contenus disciplinaires, avec des consignes fermées et des critères de réussite implicites ou flous. Cette absence d'authenticité compromet le transfert des apprentissages, comme l'a également souligné Perrenoud (2011 : p. 10), pour qui les compétences ne se révèlent qu'à travers des tâches complexes, incertaines et pluridimensionnelles.

Plus récemment, Roegiers (2019 : p. 120) a mis en avant la nécessité de relier l'évaluation par compétences à des contextes de vie réelle, en intégrant davantage d'interdisciplinarité et de projets concrets. Il plaide pour une approche davantage centrée sur les processus de mobilisation et de transfert que sur la seule vérification de savoirs isolés. De même, Carette & Monney (2022 : p. 10) notent que malgré l'intention affichée d'évaluer des compétences, la majorité des pratiques évaluatives restent décontextualisées et normatives, ne permettant pas de véritable appropriation par les élèves.

3.3. Une invisibilisation de l'activité cognitive

La didactique professionnelle selon Pastré (2006 : p. 123) insiste sur la compréhension des logiques d'action mobilisées par les apprenants dans des situations professionnelles. Elle valorise l'analyse des raisonnements en acte, la prise d'initiative et l'évolution des représentations. Pourtant, peu d'outils dans notre étude permettent de rendre visibles les processus cognitifs ou les stratégies mobilisées. L'évaluation reste centrée sur le produit final, sans accès au cheminement.

Ce constat s'inscrit dans la continuité des travaux de Ria (2020 : p. 55) qui perçoit l'évaluation comme une activité réflexive et qui propose d'intégrer des méthodes d'analyse de l'activité situées, notamment via des outils vidéo et des journaux réflexifs, pour saisir l'évolution de l'activité mentale des apprenants en temps réel. Cela rejoint l'idée que l'apprentissage est indissociable d'un travail réflexif explicité.
Par ailleurs, Beckers & Dochy (2023 : p. 25) insistent sur l'importance de "process-oriented assessment" (l'évaluation des processus), permettant de prendre en compte l'élaboration progressive des savoirs et non uniquement le résultat final. Cela suppose un changement de posture enseignant : passer du contrôleur au médiateur de l'apprentissage.

3.4. Une régulation insuffisamment mobilisée

Allal (2007 : p. 7) distingue trois modalités complémentaires de régulation : l'auto-évaluation, la co-évaluation et l'évaluation externe. Nos observations confirment une faible implication des étudiants dans leur propre évaluation, une absence de co-construction des critères et une centralisation du jugement évaluatif dans les mains de l'enseignant.
La co-évaluation, pourtant riche en potentiel pour construire des critères de qualité partagés, reste marginale. Cela fait écho aux réflexions de Nicol & Macfarlane-Dick (2006 : p.199), qui montrent que la participation active des apprenants à l'évaluation renforce leur autonomie et leur engagement.
Des contributions récentes comme celle de Panadero et Broadbent (2018 : p. 514) insistent sur les bénéfices cognitifs et motivationnels de l'auto-régulation en contexte évaluatif. Ils défendent une intégration plus systématique de stratégies métacognitives à travers des activités d'auto-évaluation guidées.
Dochy & Segers (2020 : p. 1) vont plus loin en proposant le concept "assessment as learning", où l'évaluation devient un moteur de développement personnel, et non une fin en soi. Cela suppose une culture d'évaluation coopérative, orientée vers l'apprentissage continu.

En somme, l'articulation des quatre cadres théoriques permet de dégager des convergences, à savoir:

- L'évaluation doit être intégrée dans une démarche pédagogique globale, et non dissociée des apprentissages.

- Elle doit être contextualisée, réflexive, et permettre une implication active de l'apprenant.
- L'outil d'évaluation n'a de valeur que s'il est en cohérence avec les objectifs visés et les situations proposées.

Par ailleurs, l'étude met en lumière les freins à cette transformation : manque de formation, pression des dispositifs standardisés, absence de culture de la rétroaction. Pour dépasser ces obstacles, il convient de concevoir l'évaluation comme un processus continu, évolutif et co-construit. Comme le rappelle Bourgeois (2021 : pp. 45), une évaluation réellement formative nécessite un changement systémique, à la fois institutionnel et pédagogique, qui redonne à l'apprenant un rôle actif dans son apprentissage. Au regard de ces constats, l'étude propose plusieurs leviers pour rapprocher les pratiques des intentions, notamment :

- mettre en œuvre des dispositifs d'évaluation formatifs variés et différenciés, en incluant systématiquement des rétroactions formatives.
- impliquer activement les étudiants dans la définition des critères d'évaluation et dans des démarches d'auto- et de co-évaluation.
- favoriser la trace des raisonnements en intégrant des outils comme les journaux de bord, les portfolios ou les entretiens d'explicitation.
- aligner les évaluations avec des situations complexes et interdisciplinaires, permettant de mobiliser des compétences transversales.
- former les enseignants à la conception d'outils d'évaluation contextualisés, souples et centrés sur les processus d'apprentissage.

L'analyse des résultats, sur la base des cadres théoriques, a ainsi permis de mettre en lumière les causes systémiques et pédagogiques les insuffisances, tout en proposant des pistes concrètes d'amélioration.

Conclusion

Concevoir des outils d'évaluation pertinents est une compétence

professionnelle à part entière. Cela suppose une connaissance fine des objectifs pédagogiques, des besoins des élèves et des fonctions de l'évaluation. L'étude a décrit 14 (quatorze) outils d'évaluation avec leurs spécificités. Ensuite, elle a montré qu'en terme d'acquit, les enseignants utilisent une diversité d'outils favorisant ainsi la quête de la justice et de l'équité. Cependant, des défis majeurs existent en termes de conception d'outils à savoir : la dominance des outils fermés et standardisés, leur faible contextualisation, l'absence de critères explicites et l'insuffisance de rétroaction. En sus, des efforts restent à faire en termes de pression institutionnelle, de la formation des enseignants, de la maîtrise des effectifs et de l'implication des apprenants. Au regard de ces insuffisances, elle propose de renforcer la formation des enseignants et de favoriser des pratiques collaboratives.

Cette étude revêt une portée sociale importante en soulignant le rôle de l'évaluation dans la promotion de l'équité et de la justice scolaire. Elle met en évidence l'utilité des outils diversifiés pour mieux répondre aux besoins hétérogènes des élèves. En plus des limites méthodologiques liées à la technique d'échantillonnage, elle attire également, l'attention sur l'importance d'intégrer la dimension du numérique et de l'enseignement à distance. Enfin, l'étude ouvre des perspectives d'étude pour améliorer les pratiques évaluatives à d'autres niveaux du système éducatif.

Bibliographie

ALLAL Liseron, 2007. « Évaluation formative et régulation des apprentissages : un cadre conceptuel », in Mesure et évaluation en éducation, 30/2007, n°2-3, pp.7-20, QC, Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation (ADMEE-Canada), Montréal.

BAFFREY Valérie & LITTRÉ Frédéric, 2015. « Quels paramètres en gage de qualité des dispositifs de formation continue ? », *À qui profite la formation continue des enseignants ?*, De Boeck, Bruxelles.

BECKERS Jean & DOCHY Filip, 2023. *Process-Oriented Assessment in Higher Education*, Routledge, Londres.

BLACK Paul & WILIAM Dylan, 2006. «Assessment and classroom learning», in Assessment in Education, 5/2006 n°1, pp. 7–74

BLACK Paul J. & WILIAM Dylan, 2018. « Classroom Assessment and Pedagogy », in Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25/2018, n°1, pp. 1–25, Taylor & Francis, Londres.

BOUCHARD Claire & PLANTE Jean, 2002. « La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer », in Cahiers du service de pédagogie expérimentale, 11-12/2002, pp. 219-236. www.fastef-portedu.ucad.sn/cesea/comfr/ulg/cahiers11_11.pdf

BOURGEOIS Éric, 2021. *Penser l'évaluation autrement*, De Boeck, Bruxelles.

CARETTE Valérie & MONNEY Gérard, 2022. *Évaluer les compétences : Enjeux, tensions et perspectives*, De Boeck, Bruxelles.

CARLESS David & BOUD David, 2018. «The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback», in Assessment & Evaluation in Higher Education, 43/2018, n°8, pp. 1315–1325.

DENEEN Christopher & BOUD David, 2021. «Core concepts of assessment for learning: A social constructivist perspective», in Assessment & Evaluation in Higher Education, 46/2021, n°3, pp.398–411.

DOCHY Filip & SEGERS Mien, 2020. *Assessment as Learning: The Key to Deep Learning and Lifelong Learning*, Routledge, Londres.

HADJI Charles, 2012. *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?*, De Boeck Supérieur, Bruxelles.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (MENFP), 2014. *Guide national de l'évaluation des compétences*, MENFP, Port-au-Prince.

NELEN Sofie, 2020. *Assessment and evaluation tools: Theoretical framework and methodology*, KU Leuven Press, Leuven.

NICOL David J. & DEBRA Macfarlane Dick, 2006. « Formative assessment and self regulated learning : a model and seven principles of good feedback practice », in Studies in Higher Education, 31/2006, n°2, pp. 199–218, Routledge (Taylor & Francis), Londres.

PANADERO Ernesto & BROADBENT Jamie, 2018. «Developing evaluative judgement: A self-regulated learning perspective», in Assessment & Evaluation in Higher Education, 43/2018, n°4, pp. 514–530.

PASTRÉ Pierre, 2006. « La didactique professionnelle », *Former les enseignants et les formateurs*, P. MAYEN, pp. 123–138, Presses Universitaires de France (PUF), Paris.

PERRENOUD Philippe, 2011. *Construire des compétences dès l'école* (6e éd.), ESF, Paris.
RIA Laurent, 2020. *Analyser l'activité des enseignants pour comprendre les transformations professionnelles*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble
ROEGIERS Xavier, 2019. *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et évaluation à l'école*, De Boeck, Bruxelles.
SCRIVEN Michael, 1967. « The methodology of evaluation», in Curriculum Evaluation, R.E. STAKE, Rand McNally, Chicago.
STIGGINS Rick, 2005. «From formative assessment to assessment FOR learning: A path to success in standards-based schools», in Phi Delta **Kappa International, Bloomington**, 87/2005 n°4, pp. 324-328.
TARDIF Jacques, 2006. *L'évaluation des compétences*, Chenelière Éducation, Montréal.