

# Pratiques d'évaluation formative et apprentissages à l'élémentaire guinéen

## *Formative assessment practices and learning in Guinean elementary schools*

**Mamadou Cellou Diallo, Djénabou Balde, Thierno Mamadou Diallo, Souleymane Conde, Mouctar Blondiaux**

Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée (ISSEG), Conakry

### **Résumé**

---

Partant du principe que tout ce qui se passe à l'école pose au second degré la réussite de l'élève, la présente étude s'est intéressée à la part de l'évaluation des apprentissages dans l'amélioration du rendement scolaire des élèves de l'élémentaire guinéen. Elle s'inscrit dans le cadre du Programme APPRENDRE<sup>1</sup>, initié et financé par l'AUF<sup>2</sup> et l'AFD<sup>3</sup>.

L'exploration de la littérature a permis de comprendre que pour que l'évaluation soit au service de l'apprentissage, elle doit mettre l'accent sur sa dimension formative dont la fonction est la régulation des apprentissages. Cette régulation peut être proactive lorsqu'elle anticipe les difficultés pour les prévenir, interactive lorsqu'elle corrige les difficultés au fur et à mesure qu'elles surviennent ou rétroactive quand les corrections interviennent au terme de la démarche d'apprentissage.

Au total, des échantillons aléatoires de 96 enseignants, 36 encadreurs pédagogiques et 180 élèves ont participé à la recherche. Les résultats semblent dire que l'évaluation formative en vigueur n'aboutit guère à un feedback efficace qui aide l'élève à dépister ses erreurs et découvrir des pistes pour les corriger.

Mots clés : évaluation formative, régulation des apprentissages, feedback, évaluation pour les apprentissages

### **Abstract**

---

*Based on the principle that everything that happens in school has a secondary impact on student's success, this study examined the role of learning assessment in improving the academic performance of Guinean elementary school students. It is part of the APPRENDRE Program, initiated and financed by the AUF and the AFD.*

*The exploration of the literature has made it possible to understand that in order for assessment to serve learning, it must emphasize on its formative dimension, the function of which is to regulate learning. This regulation can be proactive when it anticipates difficulties in order to prevent them, interactive when it corrects difficulties as they arise or retroactive when the corrections are made at the end of the learning process.*

*In total, random samples of 96 teachers, 36 instructional coaches and 180 students participated in the research. The results seem to indicate that the current formative assessment does not lead to effective feedback that helps the student to detect errors and discover ways to correct them.*

*Key words: formative assessment, learning regulation, feedback, assessment for learning*

---

<sup>1</sup> Appui à la Professionnalisation des Pratiques Enseignante et au Développement

<sup>2</sup> Agence Universitaire de la Francophonie

<sup>3</sup> Agence Française de Développement

## **Introduction**

La qualité des enseignements et, par voie de cause à effet, celle des apprentissages sont des préoccupations partagées par tous les acteurs et partenaires des systèmes éducatifs à travers le monde et en réponse desquelles la formation et le soutien des enseignants constituent des stratégies de premier ordre. Dans la mise en œuvre des programmes d'études, les enseignants de l'élémentaire privilégient des méthodes d'enseignement basées sur des démarches didactiques, dans lesquelles une place importante est dévolue à l'évaluation. Dans cette méthode, l'évaluation formative dont le but est de favoriser la régulation des apprentissages chez l'apprenant trouve toute sa signification.

Bien que les textes officiels accordent une place importante à chacun des types d'évaluation pédagogique, leur mise en œuvre n'a pas permis d'améliorer significativement le niveau des élèves guinéens d'aujourd'hui ; ce niveau reste très en deçà des attentes de la société car les taux de réussite aux examens nationaux, qui atteignent rarement les 50% des candidats, sont révélateurs de la faiblesse de leurs rendements scolaires.

Face à cette situation, l'on pourrait alors orienter les réflexions sur la fiabilité de l'évaluation sommative qui nourrit la décision de valider le passage des élèves en classe supérieure dans l'enseignement élémentaire ou de faire reprendre la classe à l'élève, entraînant pour certains une démotivation à poursuivre les études. Mais puisque l'école n'a pas pour vocation que de barrer le chemin aux élèves, il est plus pertinent d'examiner, non pas l'évaluation dont la fonction est de séparer les élèves forts des faibles, mais celles dont la vocation est d'agir sur la qualité des apprentissages, afin de conduire la très grande majorité vers la réussite. D'ailleurs, dans un programme d'enseignement basé sur l'approche par les compétences, la fonction de soutien des démarches d'apprentissage et d'(re)orientation des interventions pédagogiques de l'enseignant est primordiale par rapport à la fonction de certification (Legendre, 2005).

Apparemment, il n'y a pas eu encore en Guinée une recherche qui a porté sur les pratiques d'évaluation au service de l'apprentissage dans tous les ordres d'enseignement pré-universitaires. C'est pourquoi, cette étude en fait une préoccupation cardinale au regard de laquelle émerge un certain nombre de d'interrogations.

## **Questions de recherche**

### ***Question générale***

Les pratiques d'évaluation à l'élémentaire sont-elles au service des apprentissages chez les élèves de ce cycle d'enseignement ?

### ***Questions spécifiques***

- Comment les enseignants de l'élémentaires pratiquent-ils l'évaluation formative ?
- Les pratiques d'évaluation formatives des enseignants favorisent-elles la régulation des apprentissages chez les élèves ?

## **Objectifs de la recherche**

### ***Objectif général***

Analyser les pratiques d'évaluation formative des enseignants de l'élémentaire en se focalisant sur leurs aptitudes à promouvoir la fonction de régulation des apprentissages.

### ***Objectifs spécifiques***

- Décrire les pratiques évaluatives formatives des enseignants de l'élémentaire ;
- Examiner dans quelle mesure ces pratiques favorisent les apprentissages chez leurs élèves ;
- Envisager des mesures de remédiation.

L'article présente des éléments théorique de l'évaluation formative en tant qu'activité de régulation des apprentissages, la méthodologie empruntée et les résultats saillants.

## I. Cadre épistémologique et théorique

En se fondant sur les fonctions qu'elle assure, Bloom *et al* rapportés par Fatihi (2011, p.10) distinguent trois types d'évaluation pédagogique à savoir : les évaluations diagnostique, formative et sommative.

Pour cet auteur, ces trois types d'évaluation assurent les fonctions suivantes :

1. Régulation du cheminement individuel de chaque apprenant et du déroulement des activités d'éducation et de formation ;
2. Orientation et aiguillage, selon des aptitudes, des attitudes et des intérêts scolaires et professionnels des personnes en situation d'apprentissage et de formation ;
3. Sanction ou reconnaissance sociale des études, par l'octroi de diplômes appropriés attestant des changements opérés chez les individus, au terme d'un processus d'enseignement-apprentissage.

Ces fonctions sont dites principales parce qu'elles sont associées à des situations de prise de décision du genre : amélioration des activités d'apprentissage, interventions pédagogiques, orientation des élèves et du processus pédagogique, classement des élèves, promotion à des paliers supérieurs du système éducatif ou entrée au marché du travail.

L'évaluation formative s'inscrit dans le processus d'enseignement-apprentissage et permet « *de suivre les progrès de l'élève, de communiquer et décrire cette progression à l'élève et d'envisager avec lui les stratégies à adopter* » (op. cité). Les progrès de l'élève doivent être situés en fonction des attentes du programme, ce qui exclut toute approche normative à ce niveau.

Dans son étude des discours officiels sur l'évaluation formative, Morissette (2002) a fait une analyse très fine de l'évaluation formative des apprentissages. Le concept a été décomposé en quatre principales dimensions : i) la régulation des apprentissages ; ii) les objets de l'évaluation formative ; iii) le processus de l'évaluation formative et iv) les acteurs de l'évaluation formative. Chacune de ces dimension est constituée de composantes, lesquelles sont précisées par des indicateurs concrets.

La fonction de régulation de l'évaluation formative est la première de ces dimensions et c'est autour d'elle que s'articule la présente étude. Elle est une caractéristique distinctive de l'évaluation formative des apprentissages. En le disant, Morissette (2002) s'accommode de Scallon (2000, p.16) qui affirme que « *l'évaluation formative a pour fonction exclusive la régulation des apprentissages pendant le déroulement même d'un programme d'études, d'un cours ou d'une séquence d'apprentissage* ». D'ailleurs, ce dernier soutient que toute évaluation formative associée à une intention sommative est un contresens. De Ketele (2013), cité par Rey et Feyfant (2014), abonde dans le même sens en prévenant que la démarche sommative, lorsqu'elle est appliquée sur des apprentissages en cours d'acquisition, ne favorise que des réussites ou des échecs abusifs. Ce qui peut indéniablement porter préjudice sur l'image de l'école ou sur le cheminement de l'élève.

La régulation des apprentissages peut-être : i) interactive lorsqu'elle se traduit par une rétroaction immédiate à l'élève durant les activités d'apprentissage ; ii) rétroactive lorsque la rétroaction survient après une démarche d'enseignement/d'apprentissage ; iii) proactive si elle permet d'anticiper les difficultés dans le but de favoriser au mieux la progression de l'élève dans son apprentissage.

Dans ces régulations, les retours ou feedbacks que reçoivent les apprenants de leur maître sont déterminants pour la progression des apprentissages. Selon Rey et Feyfant (2014), les commentaires sont des indicateurs de la rétroaction. Cependant, pour être bénéfiques à l'élève dans sa démarche d'apprentissage, ces commentaires doivent répondre à certaines qualités ou critères : être positifs et constructifs, être liés aux résultats d'apprentissage et non à l'apprenant, être opportuns, précis et spécifiques.

En se fondant notamment sur Scallon (2000), Côté (1998) et Legendre (1993), Morissette (2002) retient la progression de l'élève comme le principal objet de l'évaluation formative. La présentation de la conception des objets d'évaluation de Scallon (2004), d'Isabel (2000) et d'Allal (1979) permet de

déterminer que la progression de l'élève se précise par le biais de deux indicateurs : i) les produits de l'apprentissage (connaissances, habiletés, attitudes, et compétences observables) ; ii) le processus d'apprentissage qui s'observe à travers les démarches utilisées pour apprendre ou des stratégies utilisées pour résoudre un problème.

Pour Morissette (2002), le processus d'évaluation est aussi une dimension caractéristique de l'évaluation formative. Une première analyse permet de distinguer deux composantes dans ce processus : le contexte dans lequel se déroule l'évaluation et la démarche d'évaluation en elle-même, identifiables à l'aide d'indicateurs.

Les circonstances générales, les conditions spécifiques et les caractéristiques des tâches demandées à l'élève sont les manifestations observables du contexte de l'évaluation formative. Quant à la démarche d'évaluation formative, elle se précise concrètement par la planification, la cueillette d'information, l'interprétation/le jugement, la décision/l'action et la communication

Les acteurs de l'évaluation formative constituent une autre dimension retenue par Morissette (2002) pour caractériser l'évaluation formative. L'enseignant et l'élève sont reconnus comme étant les deux acteurs qui jouent des rôles cruciaux dans le processus de l'évaluation formative des apprentissages. Selon Scallon (1998), cité par Morissette (2002, p. 137), le rôle de l'élève, dans le cadre de l'évaluation formative, peut-être : « *gradué en intensité, depuis la passivité la plus totale, en passant par des degrés divers de participation ou de collaboration pour arriver enfin à des démarches d'autonomie, c'est-à-dire des démarches d'autoévaluation* ». Pour Morissette (2002), le rôle exercé par l'enseignant constitue un indicateur concret qui apporte des précisions au plan de ses représentations. Le moins qu'on puisse dire est que l'enseignant a un rôle actif à jouer dans l'évaluation formative. En effet, dans l'espace de communication qu'est la classe, il est celui qui a la position haute, celui qui a l'initiative des actions (Noël, Cartier et Tardif, 1997).

## II. Méthodologie

Cette section traite de la zone de couverture de l'étude, des publics-cibles/populations, des échantillons et systèmes d'échantillonnage, des outils d'enquête incluant leur préparation et leur validation, de la collecte des données, de la saisie, du traitement et de l'analyse de ces données, ainsi que de la présentation, de l'interprétation/discussion et de la diffusion des résultats.

L'étude couvre les quatre régions naturelles de la Guinée et la zone spéciale de Conakry qui est considérée comme étant une entité indépendante de la Basse Guinée. Le tableau 1 présente la répartition des écoles selon les régions, préfectures et la zone d'implantation.

**Tableau 1. Répartition des écoles selon les régions, préfectures et zones d'implantation**

Régions	Préfectures/Communes	Zone		Total
		Urbaine	Rurale	
<b>Conakry</b>	Dixinn, Matam et Ratoma	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>12</b>
<b>Basse Guinée</b>	Kindia, Dubréka et Boffa	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>
<b>Moyenne Guinée</b>	Mamou, Labé et Lélouma	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>
<b>Haute Guinée</b>	Faranah, Dabola et Siguiriri	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>
<b>Guinée Forestière</b>	Macenta, N'Nzérékoré et Lola	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>
<b>Totaux</b>		<b>24</b>	<b>12</b>	<b>36</b>

L'étude s'est intéressée prioritairement aux enseignants et aux élèves qui constituent les deux acteurs clés de la situation pédagogique. A ceux-ci s'ajoutent les directeurs d'écoles (DE), et les conseillers pédagogiques maîtres formateurs (CPMF), présents dans les écoles visitées, au moment de l'enquête. En plus de ces sources humaines, l'étude a procédé par une analyse des documents pédagogiques (préparation des enseignants, cahiers d'activités des élèves, etc.).

La base d'échantillonnage a été limitée aux écoles primaires à cycle complet. Le choix est fait de façon aléatoire et la liste des écoles retenues par région (avec des écoles de remplacement au besoin) a été remise à l'équipe d'enquêteurs devant visiter lesdites écoles. Initialement, l'enquête était prévue pour le 2<sup>e</sup> niveau de chaque sous-cycle (CP2, CE2, et CM2) qui sont des classes d'approfondissement des

apprentissages entamée durant l'année précédente. La pandémie liée à la Covid-19 a entraîné un réajustement ayant conduit à ne retenir le CM2 que pour la seule région de Conakry ; ce niveau a été remplacé par celui du CM1 à l'intérieur du pays puisque la visite des régions de l'intérieur a eu lieu après l'examen au moment où ceux du CM2 étaient déjà en vacances. Ce changement était dû donc à une reprise différée des cours entre le CM2 qui est une classe d'examen de fin de cycle primaire et les autres niveaux de ce cycle et la difficulté d'envoyer les équipes d'enquêteurs deux fois dans les régions de l'intérieur vu que le budget ne le prévoyait pas. Le tableau 2 donne une répartition des enseignants et des élèves selon régions et les niveaux.

**Tableau 2. Répartition des enseignants et des élèves selon les régions et les niveaux d'études**

Régions	Ecoles	Enseignants						Élèves
		Niveaux				Total	Total	
		CP2	CE2	CM1	CM2	CP2 à CM2	CE2 à CM2	
<b>Conakry</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>12</b>	<b>24</b>	<b>18</b>	<b>60</b>
<b>Basse Guinée</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>30</b>
<b>Moyenne Guinée</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>30</b>
<b>Haute Guinée</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>30</b>
<b>Guinée Forestière</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>30</b>
<b>Totaux</b>	<b>36</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>24</b>	<b>12</b>	<b>96</b>	<b>66</b>	<b>180</b>

L'effectif des écoles a été doublé à Conakry pour obtenir 12 enseignants de CM2, afin de satisfaire aux exigences du choix aléatoire qui consiste à retenir au plus un enseignant par sous-cycle et par école ; pour les niveaux CP2 et CE2 de cette même région, l'enquête s'est limitée aux 6 écoles initialement prévues à l'image des autres régions.

Au total, 96 enseignants ont rempli le questionnaire d'enquête portant sur leurs pratiques d'évaluation des apprentissages. Le matériel d'enseignement des 66 enseignants évoluant du CE2 au CM2 a été évalué. 180 élèves de CM1 et CM2 se sont constitués en 36 focus groups et 76 cahiers d'activités ont été analysés. Cette triangulation de l'information a permis d'appréhender les pratiques d'évaluation formatives et apprécier leurs effets sur les apprentissages.

L'information traitée dans le cadre de cet article a été obtenue par l'administration de quatre instruments de collecte. Ce sont :

1. Un questionnaire enseignant qui s'adresse à 96 enseignants de CP2, CE2, CM1 et CM2 ;
2. Un questionnaire destiné à 30 autorités administratives et pédagogiques : les Directeurs d'écoles (DE) et les Conseillers pédagogiques maîtres formateurs (CMPF) ;
3. Une grille d'analyse des cahiers d'activités des 72 élèves de CM1 et CM2 ;
4. Un Guide focus destiné à cinq élèves des niveaux CM1 et CM2 de chaque école visitée pour un total de 180 élèves.

Ces outils, élaborés par l'équipe de recherche, avaient été soumis à un jugement de cinq experts dont le référent désigné par la coordination du programme APPRENDRE, pour des fins de validation.

Pour la collecte, 10 enquêteurs, répartis entre cinq équipes, ont été recrutés et formés avant d'être déployés dans les cinq régions couvertes par la recherche. La durée maximale du séjour sur le terrain pour cette collecte, incluant les jours non ouvrables, est de 15 jours pour chaque équipe.

Une fois rendue à l'école pour l'administration des outils, l'équipe d'enquêteurs a adopté une démarche et des stratégies susceptibles de produire des informations fiables et suffisantes, en lien avec la préoccupation de recherche.

L'administration des outils a obéi aux dispositions d'un guide de l'enquêteur, élaboré à cet effet. Ce guide traite des formalités protocolaires, l'explicitation des consignes d'administration, les attributions de chaque membre de la doublette d'enquêteurs, la capture d'images au moment de l'administration, la façon de remplir les questionnaires, l'organisation des focus groups, la photocopie d'extraits des préparations de leçons et des cahiers d'activités des élèves et le conditionnement des outils renseignés.

Des démarches qualitatives de traitement et d'analyse des données seront empruntées dans le cadre de cette recherche. Des fréquences absolues et des pourcentages ont été obtenus à la suite de l'analyse des données recueillies à l'aide des différents instruments.

Les résultats sont présentés sous forme de littérature, de tableaux et de graphiques et leurs interprétations ont été faites suivant le modèle critérié, par lequel est confronté les résultats obtenus aux objectifs ou compétences anticipées dans le cadre du projet. Ils vérifient jusqu'où les pratiques actuelles d'évaluation aident les élèves à mieux apprendre et, à défaut, comment y parvenir.

Une copie du rapport de l'évaluation, sur support numérique et papier, a été remise à la Coordination du Programme APPRENDRE de l'AUF, au Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation, à l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education de Guinée et à chaque membre de l'équipe projet. Une vidéo, présentant le projet et ses résultats saillants, a été préparée par le porteur et publiée par APPRENDRE. La publication de cet article s'inscrit également dans le cadre de cette diffusion.

### III. Résultats et interprétations

Dans cette section seront présentés et interprétés, en fonction des instruments utilisés, les résultats relatifs à l'évaluation formative.

#### A. Des finalités de l'évaluation formative

Les enseignants et les élèves ont été interrogés au sujet des finalités de l'évaluation formative. Les résultats sont présentés et interprétés à travers les tableaux 3 et 4 et la figure 1.

##### 1. Avis des enseignants

**Tableau 3. Finalités de l'évaluation des élèves**

FINALITES	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
<b>Certification des acquis</b>	2	2	<b>5</b>
<b>Connaitre leurs niveaux</b>	36	37	<b>84</b>
<b>Régulation des apprentissages</b>	5	5	<b>12</b>
<b>Total</b>	43	45	<b>100</b>
<b>Non pertinente</b>	33	35	
<b>Non réponses</b>	20	21	
<b>Total</b>	53	55	
<b>Total général</b>	96	100	

\* Pourcentages arrondis au point le plus proche, cette règle vaut pour tous les tableaux

Ils sont nombreux à dire (84%) qu'ils évaluent pour connaître le niveau des élèves ; ce qui constitue une réponse évidente de toute pratique d'évaluation. Il serait utile qu'elle informe sur les actions qui seront entreprises une fois ce niveau connu pour répondre au pourquoi de cette évaluation. Au sein de ce groupe, près de 12% disent évaluer à des fins de régulation des apprentissages. Ces résultats semblent dire que l'évaluation formative qui peut contribuer significativement à l'amélioration des apprentissages ne constituent pas des priorités chez les enseignants de l'élémentaires.

### Graphique 1. Rôles attribués aux résultats d'évaluations par les enseignants

Rôle de l'évaluation	%
Connaitre le niveau de chaque élève	65
Certifier les acquis	24
Améliorer l'enseignement	7
Orienter le processus pédagogique	2
Motiver l'élève	1
Réguler les apprentissages	1

Pour un bon nombre d'enseignants ayant précisé le rôle attribué aux résultats d'évaluation, ceux-ci servent à déterminer le niveau de chaque élève (65%), à certifier les acquis des élèves (24%), à réguler les apprentissages (environ 7%) ou orienter le processus pédagogique pour un peu plus de 2%. Ces résultats montrent que c'est moins d'un enseignant sur 10 (ceux qui parlent de régulation des apprentissages) qui sont préoccupés de façon évidente à réussir une évaluation visant l'amélioration des apprentissages ou qui soit au service de l'apprentissage.

## 2. Avis des élèves

Tableau 4. Rôle des résultats d'évaluation

Rôle des résultats	Fréquence	Pourcentage
Aide pour surmonter les difficultés d'apprentissage	126	70
Vérifier la position de l'élève au sein de votre groupe	37	21
Vérifier la position de l'élève par rapport au seuil de réussite	7	4
Obtenir des notes à verser dans le bulletin de l'élève	0	0
Décidez du passage de l'élève en classe supérieure	10	6
<b>Total</b>	180	100

Nombreux sont les élèves qui pensent que les résultats d'évaluation aident à surmonter les difficultés d'apprentissage (70%) et dans de moindres proportions ils soutiennent que ces résultats servent à positionner l'élève au sein du groupe d'élèves auquel il appartient (21%) ou à décider de son passage en classe supérieure (6%). On comprend ainsi que de l'avis des élèves, les résultats d'évaluation des enseignants servent aussi bien l'évaluation formative qui assure la régulation des apprentissages que l'évaluation sommative visant la certification des acquis.

### B. De l'anticipation des difficultés des élèves

Il a été demandé aux enseignants s'ils ont développé des aptitudes à anticiper les difficultés d'apprentissage de leurs élèves. Les résultats sont présentés et interprétés à travers les tableaux 5 à 7.

Tableau 5. Aptitude des enseignants à anticiper les difficultés d'apprentissage des élèves

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
<b>Oui</b>	77	80	80
<b>Non</b>	19	20	20
<b>Total</b>	96	100	100

Environ 80% des enseignants interrogés disent avoir l'habitude d'anticiper les difficultés d'apprentissage de leurs élèves. On voit que c'est au plus 2 enseignants sur 10 qui n'ont pas développé cette habitude.

**Tableau 6. Stratégie d'anticipation des difficultés des élèves**

Stratégies d'anticipation	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Anticiper les apprentissages à venir	1	1	2
Apporter un bon feedback	6	6	10
Consolidation des acquis	18	19	30
Donner le temps nécessaire a chaque élève	1	1	2
Echange avec les parents	1	1	2
Etre plus attentif à l'endroit des faibles	1	1	2
Individualiser l'enseignement/apprentissage	6	6	10
Préparer l'évaluation avec les élèves	9	9	15
Rendre l'évaluation transparente	3	3	5
Tester les élèves à l'arrivée	1	1	2
Tutorat	11	11	18
Utiliser la méthode syllabique	3	3	5
<b>Total</b>	61	63	100
Non pertinente	5	5	
Non applicable	19	20	
Non réponses	11	11	
<b>Total</b>	35	36	
<b>Total</b>	96	100	

Lorsqu'on demande à ceux qui disent avoir l'habitude d'anticiper les difficultés d'apprentissages de leurs élèves de décrire leurs stratégies, les réponses qu'ils fournissent ressemblent à des approches de solutions lorsque des difficultés sont constatées et non des stratégies qui permettent d'anticiper lesdites difficultés. Il s'agit notamment de la consolidation des acquis (environ 30%), du recours à la méthode syllabique (18%), de préparer l'évaluation avec les élèves (15%) et apporter un feedback pour près de 10%.

**Tableau 7. Raisons de la non anticipation des difficultés des élèves**

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
L'élève découvre par lui-même ses difficultés	1	1	100
Non pertinente	13	13	
Non applicable	77	80	
Non réponses	5	5	
<b>Total</b>	95	99	
<b>Total Général</b>	96	100	



Pour ceux qui disent ne pas avoir l'habitude d'anticiper les difficultés des élèves, un seul dit qu'il appartient à l'élève d'anticiper lui-même ses propres difficultés. Pourtant, un bon maître devrait développer cette compétence afin de prévenir les difficultés de ses élèves. Par exemples, la courbe de performance de l'élève aux différentes évaluations, son degré de participation au cours ou à la correction des travaux, le stress prononcé et permanent, peuvent constituer, entre autres, des indicateurs de difficultés qui s'annoncent.

### C. De la participation des élèves aux activités d'évaluation

Les enseignants se sont prononcés sur le degré de participation de leurs élèves aux activités d'évaluation. Les résultats sont présentés et interprétés à travers les tableaux 8 et 9.

**Tableau 8 : Reconnaissance du rôle des élèves dans les pratiques d'évaluation des enseignants**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
<b>Valide</b>	<b>Oui</b>	96	100	100	100

Les enseignants interrogés reconnaissent unanimement que les élèves ont un rôle à jouer durant les évaluations.

**Tableau 9. Rôles attribués aux élèves par les enseignants**

Rôles	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Auto-évaluation/évaluation des pairs	1	1	2
Concurrencer les autres élèves	1	1	2
Réaliser des travaux de groupes	2	2	4
Réponse aux questions du maître	52	54	93
Total	56	58	100,0
NON PERTINENTE	29	30	
NON REPONSE	11	11	
Total	40	42	
Total	96	100,0	

Selon la quasi-totalité des enseignants, le rôle essentiel des élèves durant l'évaluation se réduit à répondre aux questions du maître. Des rôles essentiels comme l'autoévaluation ou l'évaluation par les pairs sont extrêmement marginaux. Et d'ailleurs, en plus de ces deux rôles essentiels, les élèves peuvent participer, naturellement sous l'encadrement de l'enseignant, à la correction des productions, au traitement des notes et à l'analyse des résultats d'évaluation.

### D. De la correction des productions des élèves

Les enseignants et les élèves ont émis des avis par rapport à la correction des productions des élèves. Les tableaux 10 à 16 ont servi à la présentation et l'interprétation des résultats.

#### 1. Avis des enseignants

**Tableau 10. Révélation des critères de correction des productions aux élèves**

Réponses	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Oui	86	90	94
Non	5	5	6
Total	91	95	100,0
Non réponse	5	5	
Total	96	100,0	

Une grande majorité des enseignants interrogés (95%) déclare tenir leurs élèves au courant des critères d'évaluation. En effet, lorsque l'élève est au courant de ces critères, il saura mieux se préparer pour augmenter ses chances de réussite.

**Tableau 11. Moment choisi par les enseignants pour communiquer les critères aux élèves**

Moment	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Durant l'administration des épreuves d'évaluation	54	56	59
Au cours de la conception de l'activité ou de la tâche d'évaluation	4	4	4
Au moment de la correction des travaux	23	24	25
Au moment de la communication des résultats	7	7	8
Autres réponse	3	3	3
Total	91	95	100
Non réponse	5	5	
Total	96	100	

Tous les enseignants qui disent communiquer les critères d'évaluation à leurs élèves le font majoritairement durant l'administration des épreuves (59%) ou la correction des travaux (25%). Ils ne sont que 3% à proposer d'autres réponses.

Pour que la communication des critères aux élèves serve à la fois l'évaluation et l'apprentissage, elle devrait précéder l'administration des épreuves. La culture du plan de cours ou syllabus devrait être ancrée dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation. Si on remettait aux élèves un plan de cours à l'occasion de la première rencontre, celui-ci était censé leur préciser à la fois les intentions du cours, les contenus à faire apprendre, les stratégies d'enseignement/apprentissages, les procédés d'évaluation, les critères d'évaluation et les pondérations qui leur sont affectées, ainsi que les échéanciers. Ainsi l'élève sait comment, quand et sur quoi il sera évalué ; il sait également quel est le poids spécifique de chaque évaluation sur sa note finale. Une telle démarche favoriserait l'apprentissage et qualifierait les pratiques d'évaluation.

**Tableau 12. Points d'attraction des enseignants au moment de la correction des travaux**

Aspects	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Je me focalise généralement sur l'exactitude des résultats	24	25	25
Je me focalise généralement sur la démarche utilisée par l'élève	25	26	26
Je prends généralement en compte ces deux aspects	46	48	48
Total	95	99	100,0
Non réponse	1	1	
Total	96	100	

En évaluant les travaux des élèves, c'est un peu moins de la moitié des enseignants (environ 48%) qui prend en compte la démarche utilisée par l'élève pour résoudre la tâche qui lui est soumise et l'exactitude du résultat obtenu. Les autres se répartissent de façon comparable entre les deux catégories à savoir : l'exactitude des résultats (25%) et la démarche ou raisonnement de l'élève (26%). Pourtant, un bon feedback devrait situer l'élève sur les erreurs qui surviennent tout au long de la démarche ou raisonnement ayant conduit au résultat obtenu. L'idéal est la situation où on observe un bon raisonnement qui débouche sur un bon résultat ; à défaut, un bon raisonnement avec un mauvais résultat est préférable au contraire qui ressemblerait à un cas de fraude.

**Tableau 13. Mode de correction des productions d'élèves**

Correction des copies	Fréquence	Pourcentage valide
<b>Individuelle (maître seul)</b>	14	<b>48</b>
<b>Individuelle (tierce personne)</b>	0	<b>0</b>
<b>Individuelle (élève s'autoévalue)</b>	10	<b>34</b>
<b>Collective (maître et élève)</b>	22	<b>76</b>
<b>Collective (maître et groupe classe)</b>	11	<b>38</b>
<b>Collective (maître et ses pairs enseignants)</b>	3	<b>10</b>

Les directeurs affirment que de tous les procédés de corrections, les enseignants privilégient la correction effectuée par le maître avec la participation de l'élève pour près de 76% ; celle-ci est suivie par l'évaluation effectuée par le maître seul (48%). L'autocorrection est réalisée à des proportions beaucoup moins importantes (35%). Par contre, la correction des copies par tierce, n'est pas intégrée dans les pratiques de correction des enseignants.

La faiblesse de l'autocorrection et l'absence de correction par tierce (correction par un autre enseignant ou un autre élève) constituent des limites importantes dans les pratiques de correction. Leurs mises en œuvre auraient aidé les élèves à apprécier leurs forces et leurs faiblesses ou les faire apprécier par d'autres dont les pairs.

## 2. Avis des élèves

**Tableau 14. Culture de la correction des erreurs des élèves**

Réponse	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
<b>Oui</b>	19	53	<b>53</b>
<b>Non</b>	17	47	<b>47</b>
<b>Total</b>	36	100	<b>100</b>

C'est un peu plus de la moitié des élèves (53%) qui déclarent que la correction donne l'occasion de revenir sur les erreurs commises par les élèves. Pour que l'évaluation serve davantage les apprentissages, il faudrait que l'identification et la correction des erreurs soient ancrées dans les pratiques de tous les enseignants.

**Tableau 15. Procédés de correction des erreurs des élèves**

Procédés	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Correction en grand groupe	11	31	55
Correction individuelle	2	6	10
Explication de leçons	5	14	25
Reprise des travaux	1	3	5
Souligne simplement les erreurs	1	3	5
<b>Total</b>	20	56	<b>100</b>
Non réponses	16	44	
<b>Total</b>	36	100	

Pour ceux des enseignants qui reviennent sur les erreurs des élèves, la correction en grand groupe (55%) et l'explication des leçons (25%) demeurent les stratégies privilégiées.

**Tableau 16. Acteurs de la correction des erreurs**

Correcteurs des erreurs	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Avec l'assistance du maître	16	44	84
Entre pairs	3	8	16
<b>Total</b>	19	53	<b>100</b>
Non réponses	17	47	
<b>Total</b>	36	100	

La correction des erreurs se fait régulièrement par les élèves avec l'assistance du maître (84%) et quelque fois entre pairs (16%).

### E. Du feedback fournit aux élèves

Au sujet du feedback offert aux élèves, trois techniques ont été utilisées (le questionnaire enseignant, questionnaire encadreurs et analyse des feedbacks portés dans les cahiers d'activités des élèves). Les résultats sont présentés à travers les tableaux 17 à 22 et le graphique 2.

#### 1. Avis des enseignants

**Tableau 17. Nature du feedback à la suite de la correction des travaux des élèves**

Nature du feedback	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Note + appréciation + commentaire	52	54	54
Note, + commentaire	2	2	2
Appréciation + commentaire	3	3	3
Note + appréciation	36	37	37
Note simple	1	1	1
Non réponse	2	2	2
<b>Total</b>	96	100	<b>100</b>

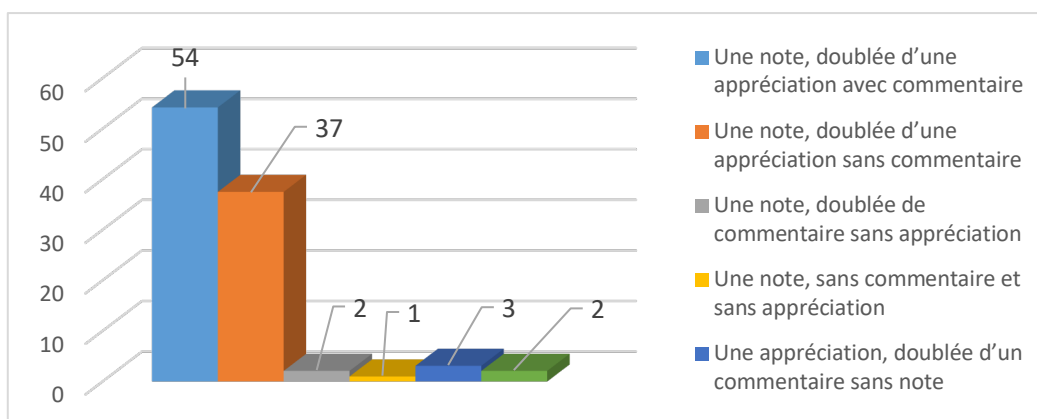
C'est plus de la moitié des enseignants (environ 54%) qui dit fournir un feedback complet à l'issue de la correction des copies de leurs élèves, près de 38% se contentent d'attribuer une note avec une simple

appréciation, 3% font une appréciation doublée d'un commentaire, 2% se limitent à une note avec un commentaire, 1% attribue une note sans appréciation ni commentaire et 2% n'ont pas répondu à la question.

Il convient de rappeler que la note sert plus l'évaluation sommative que les autres types d'évaluation ; que l'appréciation situe l'élève sur un continuum comportant quelques catégories (par exemple de nul à très bien, via médiocre, passable, assez bien et bien), mais elle n'indique pas à l'élève ce qu'il doit faire s'il désire améliorer sa performance ; le commentaire qui accompagne la note et/ou l'appréciation serait plus approprié pour orienter l'apprenant sur des pistes susceptibles de l'aider à progresser dans ses apprentissages.

En réalité, les 54% qui fournissent un feedback complet et les 5% qui fournissent un feedback incomplet mais toujours assorti d'un commentaire, soit au total 59%, sont ceux qui réalisent une évaluation qui devrait être au service de l'apprentissage. Cependant, les réponses à la question qui s'intéresse à la nature des commentaires nous laisse perplexe. Très peu de commentaires parmi ceux qui sont listés seraient efficaces pour aider les élèves à mieux apprendre. Des commentaires qui indiquent aux élèves ce qui est maîtrisé ou en voie de l'être ou encore ce qui n'est pas du tout maîtrisé, ainsi que les démarches pour corriger les erreurs et les activités supplémentaires à réaliser pour améliorer le niveau de maîtrise seraient plus utiles.

**Graphique 2. Nature du feedback à la suite de la correction des travaux des élèves**



**Tableau 18. Nature des commentaires portés sur les travaux des élèves**

Commentaires	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
<b>Assidu</b>	2	2	<b>5</b>
<b>Cahier bien tenu</b>	2	2	<b>5</b>
<b>Cahier mal tenu</b>	1	1	<b>3</b>
<b>Doit fournir plus d'effort</b>	2	2	<b>5</b>
<b>Doit soigner son écrit</b>	10	10	<b>27</b>
<b>Effort appréciable</b>	1	1	<b>3</b>
<b>Elève à encadrer</b>	6	6	<b>16</b>
<b>Elève à encourager</b>	4	4	<b>11</b>
<b>Elève à féliciter</b>	6	6	<b>16</b>
<b>Elève assidu</b>	3	3	<b>8</b>
<b>Total</b>	37	38	<b>100</b>
<b>Non pertinente</b>	20	21	
<b>Non réponse</b>	39	41	
<b>Total</b>	59	6	
<b>Total</b>	96	100	

Les résultats du tableau XI révèlent que les sur 96 enseignants interrogés, ce sont 57 qui disent offrir un feedback assorti de commentaires. Parmi ces 57 ce sont 37 (tableau XII) qui ont précisé la nature de leurs commentaires (soit 64,91% de ceux qui fournissent un feedback et près de 39% de l'effectif total). Ce qui suppose que les plus nombreux (près de 61%) fournissent un feedback incomplet qui ne comporte jamais de commentaires.

En outre, en regardant la nature des commentaires présentés par le tableau XII, il est aisé de comprendre qu'ils ne sont pas de nature à fournir des indicateurs ou des pistes susceptibles d'aider à l'amélioration des apprentissages. C'est autant dire que tous les enseignants de l'échantillon offrent à leurs élèves des feedbacks non formatifs. Le simple fait de les faire réaliser des travaux supplémentaires n'est pas une garantie de succès, s'ils ne sont pas situés sur leurs niveaux de difficultés par rapport aux travaux déjà réalisés et sur les stratégies pour les surmonter.

## 2. Avis des encadreurs

**Tableau 19. La disponibilité du feedback**

Réponses	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Oui	13	43	45
Non	16	53	55
Total	29	97	100
Non réponse	1	3	
Total	30	100	

La préoccupation était de savoir si l'élève qui ne participe pas à la correction de sa production reçoit au moins un feedback. De l'avis de la majorité des encadreurs (52%), la correction des productions ne débouche pas sur une rétroaction formative ou feedback en faveur des auteurs des productions corrigées. Ce qui n'est pas de nature à favoriser une amélioration des apprentissages, fondée sur des suggestions pour corriger les erreurs constatées. On comprend que cette majorité réalise l'évaluation qui sert plus la certification des acquis que la régulation des apprentissages.

**Tableau 20. Raisons évoquées par ceux qui ne fournissent pas de feedbacks aux élèves**

Raisons de l'absence du feedback	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
L'associer à la correction suffit	1	3	50
La note suffit	1	3	50
Total	2	7	100
Non pertinente	15	50	
Non réponse	13	43	
Total	28	93	
Total	30	100	

Ceux qui disent que les enseignants ne fournissent pas de feedback à l'issue de leurs évaluations sont largement minoritaires. Selon eux, ces enseignants prétextent que faire participer l'élève à la correction ou attribuer une note sont largement suffisants. Cette conception est tout simplement une conception erronée du rôle du feedback de la part de ce sous-groupe.

### 3. Analyse des feedbacks portés dans les cahiers d'activité des élèves

Les feedbacks portés par les enseignants à l'intérieur de cahiers d'activités de certains élèves ont fait l'objet d'analyse permettant d'apprécier leur efficacité. Ces cahiers ont été collectés dans les cinq régions conformément aux résultats du tableau ci-dessous :

**Tableau 21. Répartition des cahiers d'activités analysés**

Régions	Ecoles	Cahiers par école	Total
Conakry	12	2	24
Basse Guinée	6	2	12
Moyenne Guinée	6	2	12
Haute Guinée	6	2	12
Guinée Forestière	6	2	12
Total			72

Ces cahiers ont été collectés auprès des élèves du Cours Moyen en veillant au mieux à l'équilibre du genre (garçons, filles). Les cahiers de CM2 ont été collectés à Conakry et ceux de CM1 dans les autres régions. Une grille d'analyse a été élaborée à cet effet. Elle comporte les rubriques suivantes : la forme, la richesse et la dimension affective du feedback. L'analyse a été effectuée sur la base de cinq travaux consécutifs identifiés dans le cahier d'activité de l'élève.

Le tableau ci-dessous présente les caractéristiques des feedbacks offerts aux élèves par les enseignants.

**Tableau 22. Caractéristiques des feedbacks**

Forme	Fréquence	Richesse	Fréquence	Dimensions	Fréquence
Une note globale	Très fréquent	Soulignement/ Commentaires vagues	Moyen	Encouragement/ Valorisation	Fréquent
Bonnes/mauvaises réponses	Peu fréquent	Réponse exacte	Peu fréquent	Dépréciation/Ironie	Peu fréquent
Reprise des mauvaises réponses	Peu fréquent	Réponse exacte et indice pour y arriver	Très rare		
Analyse erreurs et indice pour les surmonter	Très rare				

Par sa forme, le feedback offert dans de très fortes proportions se limite à une simple note globale. Les autres formes de feedback sont faiblement pratiquées par les enseignants. Le constat est qu'en aucun cas, on ne met l'élève sur le chemin lui permettant de s'améliorer. Si identifier les bonnes et les mauvaises réponses est préférable à la simple note, il n'en demeure pas moins que l'indication à l'élève de ce qu'il doit faire pour corriger les erreurs est plus importante.

S'agissant de la richesse en information, on constate que quand un feedback est fourni à l'élève, il se limite souvent au soulignement de l'erreur et à des commentaires vagues et inappropriés pour une progression dans les apprentissages. Les feedbacks qui, en plus d'indiquer la réponse exacte, fournissent des indices pour y parvenir sont très rares.

En considérant la dimension affective du feedback offert aux élèves par les enseignants, on constate que celui-ci est souvent encourageant ou valorisant ; c'est dans de rares cas qu'il aboutit à une dépréciation ou de l'ironie.

## F. Suggestions et recommandations

Dans cette section sont présentées les suggestions et recommandation des encadreurs et celles des chercheurs à travers les tableaux (23 et 24) et la figure 3.

### *Suggestions et recommandations des encadreurs*

**Tableau 23. Suggestions pour une évaluation au service de l'apprentissage**

Suggestions	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
<b>A travers des devoirs de maison et de classe</b>	16	17	<b>31</b>
<b>Adapter l'évaluation au niveau des élèves</b>	3	3	<b>6</b>
<b>Adapter les questions aux programmes d'enseignement</b>	6	6	<b>11</b>
<b>Analyser les résultats et proposer des remédiations</b>	1	1	<b>2</b>
<b>Diversifier les types d'évaluations</b>	1	1	<b>2</b>
<b>Evaluer fréquemment</b>	10	10	<b>19</b>
<b>Observer la justice en évaluation</b>	2	2	<b>4</b>
<b>Observer la rigueur en évaluation</b>	5	5	<b>10</b>
<b>Promouvoir l'évaluation formative</b>	4	4	<b>8</b>
<b>Renforcer le suivi de l'élève</b>	1	1	<b>2</b>
<b>Respect des critères d'évaluation</b>	3	3	<b>6</b>
<b>Total</b>	52	54	<b>100</b>
<b>Non pertinente</b>	30	31	
<b>Non réponse</b>	14	15	
<b>Total</b>	44	46	
<b>Total</b>	96	100	

Pour les directeurs d'écoles et les CPMF, une évaluation au service de l'apprentissage passe exige de l'enseignant de/d' :

- donner des devoirs de maison et de classe (31%) ;
- évaluer fréquemment (19%) ;
- adapter les questions aux programmes d'enseignement (11%) ;
- observer la rigueur en évaluation (10%) ;
- promouvoir l'évaluation formative (8%) ;
- adapter l'évaluation au niveau des élèves (6%) ;
- respecter les critères d'évaluation (6%).

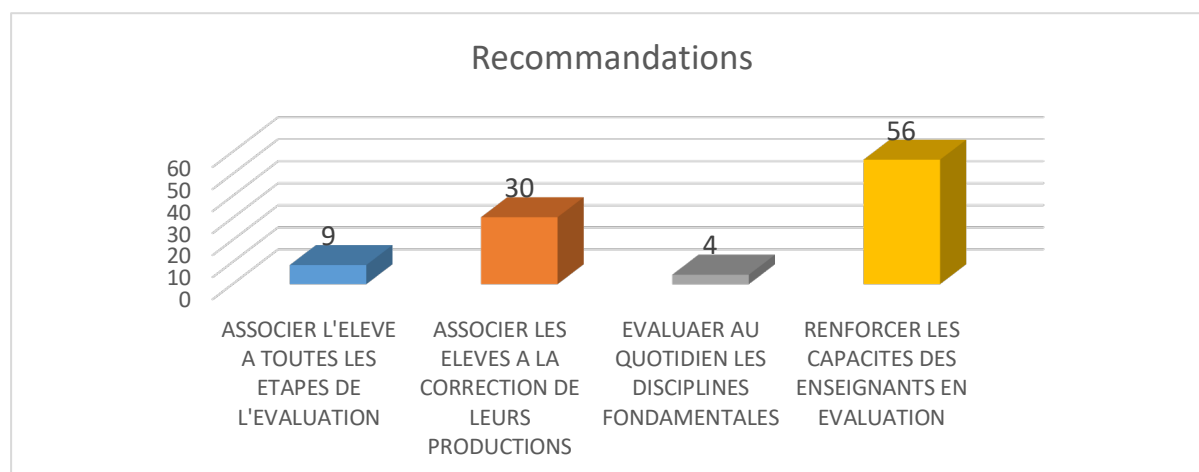


**Tableau 24. Recommandations pour une évaluation au service de l'apprentissage**

Recommandations	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Associer l'élève à toutes les étapes de l'évaluation	2	7	9
Associer l'élève à la correction de leurs productions	7	23	30
Evaluer au quotidien les disciplines fondamentales	1	3	4
Renforcer les capacités des enseignants en évaluation	13	43	56
<b>Total</b>	23	77	100
Non pertinente	6	20	
Non réponse	1	3	
<b>Total</b>	7	23	
<b>Total</b>	30	100	

La recommandation principale de près de six encadreurs sur 10, pour que l'évaluation des apprentissages pratiquée par les enseignants serve davantage les apprentissages de leurs élèves est le renforcement de leurs capacités en évaluation. Ensuite, ils souhaitent qu'on associe toujours les élèves à la correction de leurs productions.

Ce sont là des recommandations cardinales, dans la mesure où les résultats de cette recherche sont révélateurs de beaucoup de manquement dans les pratiques d'évaluation des enseignants. Ils semblent dire que la culture d'une évaluation formative débouchant sur un feedback efficace, est loin d'être ancrée dans les pratiques d'évaluation des enseignants de l'élémentaire. Tel que ça se passe, l'évaluation sert davantage l'administration de l'éducation (certification des acquis) que la pédagogie (amélioration de ces acquis).

**Figure 3. Recommandations pour une évaluation au service de l'apprentissage**

### ***Suggestions et recommandations des chercheurs***

Les recommandations qui découlent de cette étude s'adressent à la fois aux administrateurs scolaires, aux enseignants et aux parents.

Aux administrateurs scolaires, il est demandé de/d' :

- planifier et mettre en œuvre des formations de renforcement des capacités des enseignants en évaluation des apprentissages, spécifiquement en évaluation et formative ;

- évaluer régulièrement le matériel d'enseignement des enseignants pour s'assurer que l'évaluation formative est prise en compte dans leurs documents de planification ;
- analyser l'efficacité des feedbacks offerts aux élèves ou portés sur leurs productions à la suite des activités d'évaluations ;
- apporter à leur tour le feedback nécessaire à chaque enseignant afin de l'aider à améliorer ses propres pratiques d'évaluation, afin qu'elles servent davantage les apprentissages.

Quant aux enseignants, les résultats suggèrent les actions suivantes :

- améliorer la qualité des feedbacks qu'ils offrent aux élèves par l'identification des erreurs et l'analyse et de leurs des causes, tout en explorant des pistes de remédiation ;
- donner régulièrement des travaux pour la maison ;
- diversifier les méthodes de correction des productions, en valorisant l'autocorrection, la correction par les pairs et la correction collective au tableau ;
- communiquer régulièrement avec les parents au sujet de la performance et du cheminement d'apprentissage des élèves.

Les recommandations essentielles faites aux **parents** sont :

- assurer un suivi constant et régulier de leurs enfants par rapport aux travaux à domicile ;
- être en contact permanent avec l'école pour échanger sur la conduite à adopter pour réussir un meilleur accompagnement des élèves vers la réussite.

## Conclusion

En tant que troisième volet de la didactique, l'évaluation des apprentissages fait partie intégrante des pratiques des enseignants de l'élémentaire guinéen. Ils la font d'ailleurs très souvent au quotidien ou à l'occasion de chaque leçon et souvent à plusieurs étapes du déroulement de leurs leçons (au début pour évaluer les prérequis, au milieu à l'occasion des activités de réinvestissement pour une consolidation des acquis et à la fin pour faire le bilan de la leçon).

La question qui se pose et pour laquelle cette étude a tenté de trouver des éléments de réponse était de vérifier si les pratiques d'évaluation formative des enseignants servent efficacement les apprentissages des élèves, en constituant elles-mêmes des occasions opportunes pour que ceux-ci apprennent mieux.

Les informations recueillies auprès des enseignants, des élèves et des administrateurs, à travers un questionnaire enseignant, un questionnaire autorités (directeur d'école et CPMF), une grille d'analyse des cahiers d'activités des élèves et un guide focus groups permettent de conclure que ces évaluations peinent à assurer efficacement cette noble fonction d'aide à l'apprentissage. Cette incapacité découle de la difficulté des enseignants à offrir aux élèves un feedback complet et efficace, susceptible de stimuler la régulation de leurs apprentissages. A cet égard, une formation systématique de tous les enseignants de l'élémentaire en évaluation des apprentissages, afin de les aider à pratiquer des évaluations qui soient au service de cet apprentissage, est nécessaire

## Références

- Allal, L. (1979). *Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- De Ketele, J-M. (2013). *Évaluation et enseignement : pour quels objectifs ? Par quels moyens ?* De Boeck, Bruxelles.
- Fatihi, M. (2011). *Évaluation des apprentissages scolaires. Cahiers de l'Éducation et de la formation*, (4), Librairie des Écoles, Casablanca, Maroc.
- Isabel, B. (2000). *Les changements de pratique d'évaluation des apprentissages chez les enseignants de philosophie et de français dans le contexte du renouveau de l'enseignement collégial : une étude de cas dans un collège*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Rimouski, Rimouski, Canada.
- Legendre, R., et al. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2e édition, Guérin, Montréal, Canada.
- Morrisette, J. (2002). *Évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel depuis 1981*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda.

Noel, B., Cartier, S. C. et Tardif, J. (1997). De la métacognition à l'apprentissage autorégulé. De Boeck supérieur, Bruxelles.

Rey, O., Feyfant, A. (2014). Évaluer pour (mieux) former. Dossier de veille de l'IFÉ, (94). Lyon : ENS de Lyon, France. [En ligne] <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/94-septembre-2014.pdf>

Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Québec, Éditions du Renouveau Pédagogique.

