

VERS UNE DÉMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT LORS DE L'ÉVALUATION EN CLASSE DE FLE

Naouel BOUBIR

Badji Mokhtar University Annaba, Algeria

naouel.boubir@univ-annaba.dz

Résumé : L'objectif du présent article est de présenter une démarche proposée dans le but d'améliorer les pratiques enseignantes vis-à-vis de l'évaluation dans un contexte scolaire. Dans ce sens, l'enseignant ne devrait pas penser à l'apprentissage sans le lier à l'évaluation. « L'apprentissage à base d'évaluation accompagnée » est une démarche qui s'appuie sur une aide de l'enseignant et une entraide des pairs pour favoriser à la fin un travail individuel de l'apprenant. En fait, l'autonomie de l'apprenant ne s'acquiert qu'après un entraînement enseignant/apprenant et apprenant/apprenant.

Mots-clés : Apprentissage, évaluation, démarche, autonomie, apprenant.

TOWARDS AN ACCOMPANYING APPROACH DURING THE FFL CLASS EVALUATION

Abstract: The objective of this article is to present a proposed approach to improve teaching practices in relation to assessment in a school context. In this sense, the teacher should not think about learning without linking it to the assessment. "Assessment-based accompanied learning" is an approach that relies on teacher support and peer support to support the learner's individual work at the end. In fact, the learner's autonomy is only acquired after a teacher/learner and learner/learner training.

Keywords: Learning, Assessment, Approach, Autonomy, Learner.

Introduction

Considérée comme une obligation professionnelle (Hadji, 2017), l'évaluation est une activité qui dépend de plusieurs aspects : C'est une tâche liée au cadre didactique dans lequel s'implique dans une relation triadique : enseignant, apprenant et savoir. En effet, l'apprenant est un être sensible aux facteurs extérieurs qui pourrait être soumis à plusieurs contraintes psychologiques (malade, stressé, être démotivé, etc.) À cela s'ajoute l'aspect sociologique à travers le rôle des parents et la conception qu'ils accordent à la tâche d'évaluation. Dans la plupart des cas, parents, apprenants et même enseignants conçoivent l'évaluation comme une tâche indépendante de l'apprentissage. En fait, l'évaluation n'est pas une activité qui se limite à une simple étape finale d'un apprentissage permettant d'obtenir une note. Mais, nous pensons qu'il est temps de la considérer comme *une activité fondamentale* (Hadji, 2017), une tâche, parmi d'autres (Bergeron et Morin, 2005), intégrée dans le processus d'apprentissage et servant par-là à l'améliorer. Si l'apprenant vise obtenir de bons résultats lors de l'évaluation certificative, il devrait en revanche s'entraîner lors de l'évaluation formative à réussir en groupe ou individuellement des tâches d'apprentissage. Cette conception du rapport évaluation/apprentissage a de quoi changer beaucoup de pratiques enseignantes. Ceci justifie peut-

être tout l'intérêt que donne plusieurs chercheurs à la pratique évaluative, c'est le cas par exemple de De Ketele (1980) cité par Connac (2017 : 81) qui propose d'évaluer en mesurant « l'écart existant entre ce que l'on perçoit des compétences des élèves (à travers les performances manifestées) et les exigences de l'enseignant ». En se référant à Barbier (1985), Connac (2017 : 81) explique que cet écart trace la distinction entre « un référé (le matériau de travail : une copie, une production, une expression, une observation...) et un référent (le savoir à enseigner) » lors d'évaluation. Initié par Bloom, Hastings et Madaus (1971), le concept d'évaluation formative prend sa place dans l'enseignement. Ces chercheurs ont insisté plutôt sur :

L'idée que l'évaluation n'est pas exclusivement réservée aux bilans sommatifs des performances des élèves et argumenté que les enseignants devraient inclure des épisodes d'évaluation formative à l'issue des phases d'enseignement. Au cours de ces épisodes, les enseignants devraient donner un feedback et une correction pour que les élèves puissent améliorer leur travail.

OCDE (2008)

Compte tenu de son importance à l'apprentissage, nous nous intéressons dans le cadre de cet article particulièrement à l'évaluation formative qui devient de plus en plus essentielle à l'apprentissage car « elle permet de rassurer les élèves sur ce qu'ils entreprennent et de les encourager à prendre des risques et accepter leurs erreurs ». (Leclerc, 2015 : En ligne). Il est important que l'enseignant-évaluateur soit conscient que les capacités aperçues lors de ces tâches ne reflètent pas forcément les capacités réelles de l'apprenant. Raison pour laquelle, nous supposons que l'évaluation basée sur l'accompagnement améliorerait le rendement des apprenants. Tous ces éléments nous ont poussés à trouver, dans les lignes qui suivent, des réponses aux questions suivantes : Qu'est-ce qu'un apprentissage à base d'évaluation accompagnée ? Quelles sont ses étapes ? Quel est le rôle de l'apprenant et celui de l'enseignant durant la tâche d'évaluation ?

1. Pourquoi évalue-t-on nos apprenants ?

Une question longtemps banalisée par les enseignants, l'activité d'évaluation est au cœur de l'enseignement/ apprentissage et représente non seulement une ligne d'arrivée d'une étape d'apprentissage centrée sur une appréciation notée mais plutôt une pratique enseignante à la base de laquelle il y a une intention claire. Dans ce sens, André Antibii (2003) va jusqu'à lier l'évaluation à un contrat de confiance. En effet, Hadji (2017 :242) synthétise les quatre opérations de l'évaluation par contrat de confiance :

« 1- Elaboration d'une « liste de révision » : on communique aux élèves, quelques jours avant une séance d'évaluation, dont ils ont été prévenus, une « liste de révision ». Cette liste ne comporte que des exercices et des questions déjà traités, et corrigés, en classe, pendant les séquences de « cours ». Les élèves sont ainsi prévenus, avant l'épreuve, de ce sur quoi elle portera.

2- Réalisation, peu avant l'épreuve, d'une séance de questions-réponses sur les points retenus par la liste : deux jours avant le contrôle dans l'enseignement primaire, une semaine avant dans le secondaire, on réalise en classe une séance de questions/ réponses portant sur la liste de révision. Pour éclaircir ce qui n'aurait pas encore été bien compris, les élèves peuvent poser autant de questions qu'ils souhaitent.

3- Le jour prévu, passation d'une épreuve de contrôle puisant l'essentiel des questions (des 2/3aux 3/4) dans la liste de révision. Le 1/3 ou 1/4 restant est constitué de questions nouvelles, non encore traitées à l'identique en cours.

4- Institutionnalisation d'un temps d'autoévaluation, à la fin de chaque contrôle. »

Ce type d'évaluation a permis à Elodie Feugas (2021) d'aboutir à des résultats montrant que la majorité des élèves participant à l'expérimentation estiment qu'ils sont évalués justement cette année. Et elle confirme par-là que l'évaluation par contrat de confiance renforce la motivation des apprenants et contribue à rendre leur scolarité plus sereine.

2. L'évaluation scolaire

La majorité des chercheurs adoptent une typologie logique d'évaluation.

2.1 L'évaluation diagnostique

Quoique l'idée du diagnostique remonte jusqu'aux pratiques médicales de l'Égypte Antique, le domaine éducatif continue à recourir à cet aspect dans le cadre de l'évaluation. En effet, le concept d'évaluation diagnostique a connu une grande propagation dans les années 70 à l'aide des travaux de Bloom, Hastings et Madaus (1971). De son côté, Legendre (2005 : 397) montre que l'évaluation diagnostique « sert à préciser un état, une situation par l'identification de paramètres significatifs. » Dans le même sens, Crahay et Detheux (2005) démontrent que les enseignants se servent de ce type d'évaluation pour mieux comprendre et encadrer les apprenants. Tout comme Tatsuoka (2009), Béland et Marcoux (2016 : 2) confirment que ce profil diagnostique permet de mettre en « exergue les forces et les faiblesses d'un apprenant. » Vu son importance, le recours à ce type de test est pratiqué jusqu'à aujourd'hui par les enseignants. De ce qui précède, nous pouvons dire qu'il s'agit d'un moyen qui donne l'occasion à l'enseignant de connaître le niveau des compétences des apprenants avant de commencer l'apprentissage. Ce bilan, comme le qualifie Connac (2017), permet à l'enseignant de planifier un programme de renforcement et de remédiation.

2.2 L'évaluation formative

Progresser dans une action d'apprentissage oblige l'enseignant à recourir à des pratiques régulières afin de se remettre en question sur le programme qu'il propose. Dans ce sens, cette étape permet à l'enseignant de vérifier le contenu et le réguler en fonction des objectifs d'apprentissage. En effet, « ce processus d'évaluation continue » (Scallon, 2000) aide également l'enseignant à connaître les besoins des apprentissages. Si l'évaluation formative est un moyen pour ajuster son enseignement, elle donne, par conséquent, l'occasion à l'apprenant d'avancer dans son apprentissage, en relançant, à chaque fois de rétroaction, sa motivation. « Ce soutien à l'apprentissage » (Mastracci, 2017) pourrait apporter aussi une amélioration tel qu'il est expliqué par Boissard (2016 : 126) : « L'évaluation formative informe l'apprenant à chaque étape de son apprentissage sur le degré de réalisation des objectifs d'apprentissages. » En plus de pouvoir adopter une bonne démarche, l'enseignant pourrait faire un bilan continu et contrôler par-là l'évolution des compétences de l'apprenant.

2.3 L'évaluation sommative ou certificative

C'est un moyen qui fournit des renseignements sur le niveau des compétences de l'apprenant non seulement à l'enseignant mais aussi aux parents. Il s'agit d'un bilan de « l'ensemble des acquis relatifs aux savoirs enseignés ». (Connac, 2017 : 82) En effet, c'est un processus évaluatif permettant d'aboutir à un classement laissant apparaître les connaissances acquises et non acquises par l'apprenant pour que ce dernier puisse atteindre un niveau supérieur et obtenir ainsi un diplôme (Leclerc, 2015). Il est important à préciser que les capacités réelles de l'apprenant pourraient échapper à ces types d'évaluations qui restent quand-même complexes pour maintes raisons : les réponses de l'apprenant ne sont plus forcément fidèles à ces compétences. Cet écart multiplie les difficultés rencontrées par l'enseignant lors de l'évaluation. Les différences entre les capacités des apprenants constituent aussi une grande difficulté pour prévoir des remédiations et vérifier l'état d'avancement dans une séance d'une heure par semaine par exemple. Dans ce sens, l'enseignant joue un rôle très important lors de l'évaluation formative et intervient pour minimiser l'écart qui existe entre les compétences réelles de l'apprenant et ses compétences perçues lors de l'évaluation. Cette dernière devrait se faire au service de l'apprentissage ce qui justifie notre méthode appelée L'apprentissage « à base d'évaluation accompagnée », proposée dans le but d'améliorer la pratique évaluative.

Nous invitons, ainsi, l'enseignant à sélectionner ses démarches et ses outils avant de les mettre en œuvre lors de l'évaluation. En effet, l'enseignant devrait accorder plus d'importance à l'évaluation car elle est liée non seulement au cadre académique mais aussi aux aspects professionnel¹, social² et économique³. Raison pour laquelle, l'enseignant devrait doubler ses efforts pour que son accompagnement durant l'évaluation formative prépare l'apprenant à réussir tout seul l'évaluation sommative. Cette dernière est essentielle dans la mesure où elle détermine l'avenir professionnel et socio-économique de l'apprenant. Si l'évaluation devrait être conçue pour consolider des acquis de l'apprenant, elle contribue à tracer son avenir d'où son importance.

3. Illustration de l'apprentissage à base d'évaluation accompagnée

Considérée comme une tâche non notée, l'évaluation formative dépend d'un soutien à l'apprentissage tout en soignant une partie intégrante du processus d'enseignement. Plusieurs démarches ont été conçues pour favoriser la participation des apprenants dans son évaluation. Doyon et Juneau (1991 : 48), par exemple, se sont basés sur le rôle de l'autoévaluation comme un moyen permettant à l'apprenant d'améliorer son apprentissage. En fait, les mêmes auteurs précisent que cette « vision de l'autoévaluation était innovatrice et s'inscrivait déjà dans le sens d'une évaluation au service de l'apprentissage ». Comme d'autres chercheurs intéressés à la question de la motivation, Jalbert et Munn (2001 : 48) attirent l'attention sur l'évaluation des apprentissages et plus précisément sur sa nature, ses fonctions et ses objets. En effet, elles précisent que l'évaluation des apprentissages consiste à « une démarche qui permet de porter un jugement à l'aide de critères sur les compétences acquises et développées par l'élève en vue de prendre des décisions et d'agir ». Dans ce sens, l'enseignant est appelé à étudier d'abord les besoins de ses apprenants afin de prévoir les mesures d'aide convenables. Raison pour laquelle, les mêmes auteurs montrent que l'aide de l'enseignant joue un rôle essentiel permettant à l'apprenant d'acquérir des connaissances et d'améliorer ses compétences.

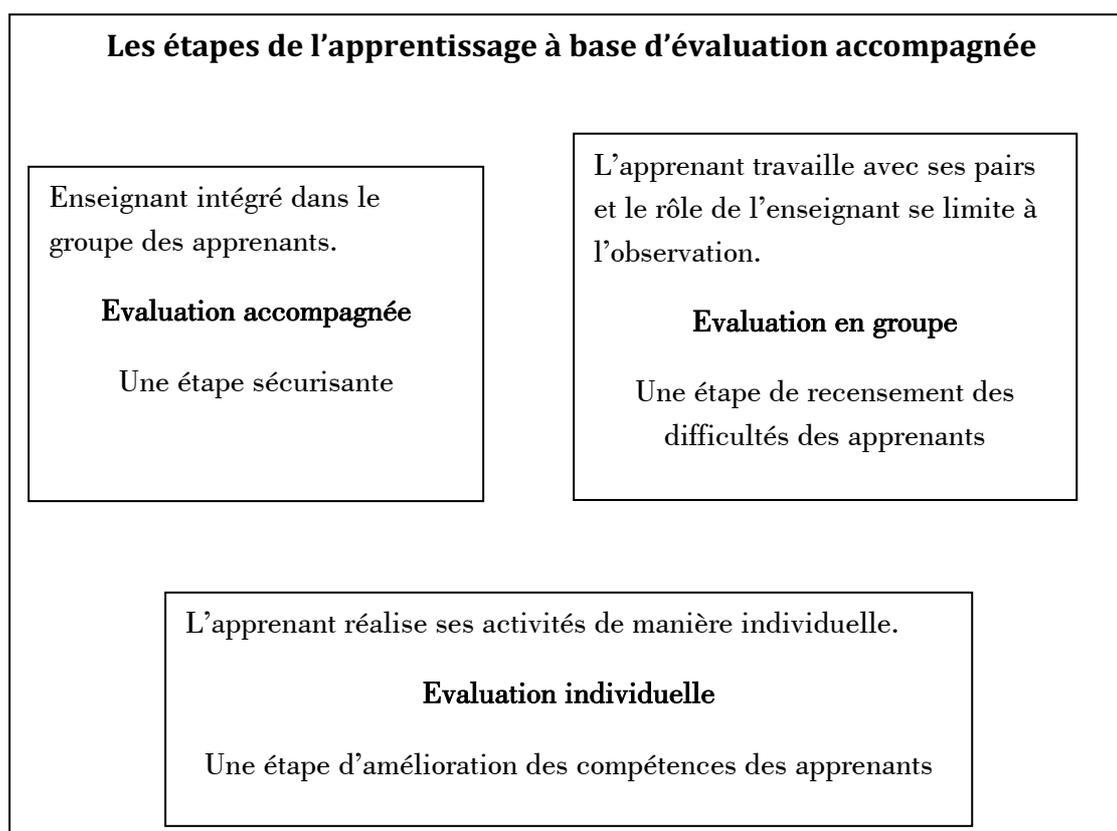
De son côté, Connac (2017) lie l'évaluation à deux objectifs essentiels : il s'agit de sélectionner et accompagner. Le premier objectif *sélectionner* oriente l'apprenant à

continuer dans une spécialité donnée et contribue par-là la vie professionnelle de l'individu. Pour ce qui est du second objectif, *l'accompagnement* consiste à inciter l'apprenant à recourir à la rétroaction (feed-back) comme une technique pour identifier ses erreurs. Ceci permet à l'apprenant d'être motivé et à apprendre de manière efficace en modifiant ses représentations. Dans la même logique, Le même auteur montre que :

[...] une évaluation performante répondrait ainsi à trois critères : la précision (on cible des apprentissages identifiés- on évalue des performances individuelles, la fiabilité (on recherche la répétition des performances) et la pertinence (le référé est cohérent avec l'objectif). Pour ce troisième critère, rien de mieux que les évaluations en situation.

Connac (2017 : 82)

Dépassé par la préparation des fiches et des tâches pédagogiques, nous ne pensons pas que l'enseignant s'arrête pour s'interroger sur le rendement des outils d'évaluation qu'il adopte sur l'amélioration de l'apprentissage de l'apprenant. Face à cette situation, nous voudrions démontrer la relation évaluation- apprentissage comme deux facettes essentielles de la réussite scolaire et professionnelle. Notre méthode est basée sur trois étapes tel qu'il est démontré dans le schéma suivant :



3.1 L'évaluation accompagnée :

Se soumettre à une évaluation est toujours une mission stressante et accompagnée le plus souvent par la peur et l'angoisse (Boubir, 2017). Dans cette étape, le rôle de l'enseignant semble être très important pour mettre en place une pratique sécurisante. C'est un élément pris en considération dans plusieurs recherches comme celle menée par l'OCDE (Idem) et qui montre que

Les professeurs ont intégré l'évaluation formative à leur enseignement et instauré une culture de classe propice aux échanges et à l'emploi d'outils d'évaluation. Dans chaque étude de cas, les professeurs ont souligné qu'il est important de sécuriser les élèves pour que ceux-ci osent prendre des risques et faire des erreurs en classe.

Cet élément, déclenchant la motivation chez l'apprenant (Viau, 1997 : 2003), est aussi un moyen permettant de maîtriser des activités plutôt que d'être en concurrence avec d'autres apprenants. En effet, le fusionnement de l'enseignant avec ses apprenants lors de la réalisation des activités d'évaluation n'est pas un simple rapprochement entre deux partenaires mais il s'agit d'une action visée. Dans ce cas, l'enseignant invite ses apprenants à former librement des groupes pour travailler de manière collective. Dans cette phase, l'enseignant explique d'abord l'activité à faire puis devient un membre du groupe apprenants et refait l'expérience avec tous les groupes en : pensant à haute voix et en interagissant avec les membres du groupe apprenants ; fournissant des explications lorsque c'est nécessaire ; montrant aux apprenants les étapes essentielles de l'exercice et ce en verbalisant des stratégies efficaces permettant sa réalisation ; motivant les apprenants à réaliser l'activité demandée ; identifiant de près les difficultés des apprenants et en prévoyant des remédiations à toutes les lacunes recensées. En effet, la condition d'accompagnement dans cette première étape se fait dans une visée d'aide et non pas de dépendance. Ces mesures permettent à l'enseignant d'améliorer les compétences de ses apprenants et les amener à acquérir des compétences individuelles par la suite. Dans ce sens, nous rejoignons d'autres chercheurs (Mottier Lopez et Laveault, 2008) qui mettent l'accent sur le rôle de l'évaluation des compétences des apprenants dans une tâche collective et son impact positif sur la réalisation des activités de manière individuelle. Afin de mieux comprendre cette étape, nous proposons, par exemple, un exercice sur la transformation passive. L'exercice est une phase d'application dans laquelle, l'apprenant pourrait mettre en œuvre efficacement ou non ses connaissances sur le sujet et donner ainsi des réponses justes. Dans une étape précédente, L'enseignant a déjà mis le point sur tous les éléments permettant de comprendre les deux formes (active et passive) et comment passer d'une forme à une autre. Dans le même contexte, nous tenons à préciser que

Seuls les verbes actifs qui ont un complément d'objet direct, ou qui pourraient en avoir un, peuvent se tourner à la forme passive. Ce sont des verbes transitifs. Un verbe est de sens transitif quand l'action du sujet passe ou peut passer sur un complément d'objet. Un verbe est de sens intransitif lorsqu'il ne faut pas avoir de complément d'objet.

Suché et Grunenwald (1961 : 146)

Une fois les groupes d'apprenants formés, l'enseignant pourrait procéder, par exemple, de la manière suivante :

a-Faire un rappel sur la transformation passive, ses principes et surtout sur l'importance du complément d'objet pour assurer le passage à la forme passive ;

b-Réexpliquez l'objectif de l'exercice qui consiste à transformer cinq phrases actives à la forme passive. Les phrases sont les suivantes :

1-Lina prépare une tarte aux fraises.

2-La secrétaire fermait la porte.

3-Il pleut.

4-Farah travaille à la poste.

5-Mehdi rentre à 20 heures.

Il est préférable que l'enseignant fasse affronter l'apprenant à plusieurs situations pour qu'il puisse repérer les éléments nécessaires à la bonne réponse. D'abord, l'enseignant doit montrer aux apprenants que dans chacune des cinq phrases, le sujet fait l'action. Il pourrait, ensuite, demander aux apprenants du même groupe d'identifier les constituants de chaque phrase. Et ils pourront obtenir dans ce cas :

1-Lina→ (sujet) prépare→ (verbe) une tarte aux fraises→ (complément d'objet direct).

2-La secrétaire→ (sujet) fermait→ (verbe) la porte→ (complément d'objet direct).

3-Il→ (sujet) pleut→ (verbe).

4-Farah→ (sujet) travaille→ (verbe) à la poste→ (complément circonstanciel de lieu).

5-Mehdi→ (sujet) rentre→ (verbe) à 20 heures→ (complément circonstanciel de temps).

Dans ce cas, l'enseignant pourrait inciter ses apprenants à repérer les compléments d'objet pour pouvoir passer à la forme passive. Dans ce stade, l'enseignant doit repérer les réactions des apprenants à propos des phrases susceptibles d'être transformées à la forme passive. Il s'agit des phrases 1 et 2. Concernant le reste des phrases, l'apprenant doit se rendre compte qu'elles ne contiennent pas un complément d'objet mais il s'agit des cas suivants (absence de complément, complément circonstanciel de lieu et complément circonstanciel de temps) où la transformation est impossible. Cette étape est fondamentale dans l'acquisition de stratégies efficaces liées à ce genre d'exercices. Donc, l'enseignant devrait faire un rappel des différents changements à établir pour passer à la forme passive, par exemple :

-Le sujet actif (Lina) devient un complément d'agent en rajoutant (par) → (par Lina) à la forme passive ;

-Le complément d'objet devient un sujet passif (une tarte aux fraises) ;

-Le verbe est formé de deux parties à la forme passive : L'auxiliaire être conjugué au temps du verbe et le participe passé du verbe conjugué. Dans ce cas, on obtient :

→Une tarte aux fraises est préparée par Lina.

→La porte était fermée par la secrétaire.

Dans les deux cas, l'enseignant devrait attirer l'attention des apprenants sur l'accord en genre et en nombre du participe passé du verbe avec son sujet qui s'impose avec l'auxiliaire être. En effet, la participation de l'enseignant devrait être implicite où il s'intègre comme un membre dans le groupe ce qui lui permet de noter toutes les difficultés de ses apprenants, de connaître de près leurs lacunes et de prévoir des remédiations plus efficaces.

3.2 L'évaluation en groupe

Dans cette étape, l'enseignant prend une certaine distance par rapport au groupe apprenants et son rôle lors de l'évaluation se limite plutôt à un enseignant- observateur. En effet, la réalisation de la tâche se fait à ce stade entre pairs et sans l'intégration de l'enseignant dans le groupe apprenants. Dans cette étape, une grille d'observation élaborée en fonction des remarques notées lors de la première phase pourrait aider l'enseignant à recenser toutes les difficultés et envisager par-là des séances de remédiation. Dans ce cadre, l'intervention de l'enseignant consiste à noter des informations sur les compétences des apprenants et à les guider au sein du même groupe à identifier les éléments clés aux moments de blocage et leurs permettre par-là à entamer des débats fructueux. Dans cette phase, l'enseignant propose d'autres phrases actives et intervient au moment de difficulté pour orienter les apprenants vers des éléments tels que : le complément d'objet, le temps du verbe, l'accord du participe passé avec le sujet, etc.

3.3 L'évaluation individuelle

Après un entraînement accompagné puis guidé, l'apprenant devrait être capable de réaliser d'autres tâches de manière individuelle. Tout comme l'apprenant, l'enseignant et les parents accordent plus d'importance à la note obtenue suite à une évaluation sommative sans pour autant donner de l'importance à l'étape permettant à l'apprenant d'améliorer ses compétences et renforcer par-là le processus d'apprentissage. Dans cette étape, l'enseignant n'intervient qu'après la réalisation de la tâche demandée pour évaluer et noter le travail. A ce niveau, l'enseignant pourrait s'appuyer sur sa grille d'observation et les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la réalisation individuelle de l'activité pour faire un bilan des compétences de ses apprenants et pouvoir y remédier à la situation lorsque c'est nécessaire.

Conclusion

Nous proposons dans le cadre de cet article d'attirer l'attention sur des pratiques enseignantes favorisant l'apprentissage. Vu son importance, l'évaluation scolaire reste une pierre capitale dans l'enseignement/ apprentissage où l'implication de l'enseignant et celle de l'apprenant jouent un rôle essentiel dans l'amélioration du processus évaluatif. En fait, s'appuyer sur le travail en groupe pourrait avoir un effet positif sur l'autonomie des apprenants lors des tâches individuelles. Raison pour laquelle, l'enseignant devrait planifier la tâche d'évaluation en préparant des outils adaptés à la situation (une fiche de note, une grille d'observation, etc.) Loin des jugements qui ne représentent pas toujours l'état réel des compétences de l'apprenant, l'enseignant devrait comprendre que la note attribuée après chaque exercice pourrait être approximative dans la plupart des cas. C'est pourquoi, l'enseignant est appelé à multiplier ses rôles lors de l'évaluation en soyant un membre intégré au groupe apprenants, observateur et évaluateur. Il est important aussi que l'enseignant diminue le stress de ses apprenants en les motivant et en les rassurant à travers sa participation dans la tâche demandée. C'est une occasion pour entraîner les apprenants à utiliser des stratégies efficaces et connaître ainsi leurs noms et le moment adéquat à leurs emplois. Dans cette perspective, nous proposons dans le cadre de cet article une méthode basée sur l'aide de l'enseignant, l'entraînement de l'apprenant à réaliser des tâches de manière collective puis individuelle. Il s'agit d'un apprentissage à base d'évaluation accompagnée.

Références bibliographiques

- André, A. (2003). La constante macabre, Math'Adore
- Barbier, J-M. (1985). L'évaluation en formation. Ed. PUF, Paris
- Béland, S & Marcoux, G. (2016). Regards sur l'évaluation diagnostique, *Mesure et évaluation en éducation*, (39)3 : 1-5
- Bergeron, R & Morin, M.F. (2005). Évaluer pour apprendre. Les défis de l'évaluation renouvelée des apprentissages, *Québec français*, 138 :50-52
- Bloom, B. & al. (1971). Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning, McGraw- Hill Book Co., New York
- Boissard, P. (2016). L'évaluation formative: Un outil de progression, *Synergies France*, 10 : 123-132
- Boubir, N. (2017). L'apprentissage à base d'évaluation accompagnée pour les enseignants de français, *revue Synergies Chili*, 13 :107-115
- Connac, S. (2017). Enseigner sans exclure. Ed. ESF, Paris
- Crahay, M & Detheux, M. (2005). L'évaluation des compétences, une entreprise impossible ?, *Mesure et évaluation en éducation*, (28) 1 : 57-76
- De Ketele, J-M. (1980). Observer pour éduquer. Ed. Peter Lang, Berne
- Doyon, C & Juneau, R. (1991). Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages, Ed. Beauchemin, Laval
- Feugas, E. (2021). Les effets d'une évaluation plus juste et compréhensible sur le sentiment de compétences des élèves, mémoire de master, université de Cergy, Paris. [En ligne], consulté le 02-03-2023 sur URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03349129/document>
- Hadji, C. (2017). Savoir mettre en œuvre une évaluation constructive, dans L'essentiel de la pédagogie, Alain Bentolila. Collection Les Repères pédagogiques, éditions Nathan, France, 229-250
- Jalbert, P & Munn, J. (2001). L'évaluation d'hier et celle de demain, *Vie Pédagogique*, 120 :48-51
- Leclerc, M. J. (2015). L'évaluation : un élément crucial du processus d'apprentissage. [En ligne], consulté le 13-10-215 sur URL : <http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2015/06/Marie-Josée-Leclerc-Methodes-devaluation.pdf>
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. Éd. Guérin, Montréal
- Mastracci, A. (2017). L'évaluation formative comme aide à l'apprentissage, *Pédagogie collégiale*, (30)4 : 22-28
- Mottier Lopez, L & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire. Développements, enjeux et controverses, *Revue Mesure et évaluation en éducation*, (31)3 :5-34
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2008). Evaluer l'apprentissage- L'évaluation formative », communication présentée à la conférence internationale OCDE/CERI « Apprendre au XXIe siècle : Recherche, innovation et politiques », Paris, France. [En ligne], consulté le 15-05-2022 sur URL : <https://www.oecd.org/fr/sites/learninginthe21stcenturyresearchinnovationandpolicyapprendreauxxiesieclerechercheinnovationetpolitiques/40604126.pdf>
- Scallon, G. (2000). L'évaluation formative. Ed. Du Renouveau Pédagogique, Sainte Laurent
- Suché, A. & Grunenwald, J. (1961). Grammaire française. Ed. Fernand Nathan, Paris

- Tatsuka, K. K. (1983). Rule space: An approach for dealing with misconceptions based on item response theory, *Journal of Educational Measurement*, (20)4: 345-354
- Viau, R. 1997. La motivation en contexte scolaire. Ed. Boeck & Larcier, Bruxelles
- Viau, R. (2003). Offrir aux élèves des activités motivantes, *Résonances*, 1 :6-8

Notes :

¹aspect professionnel : Le diplôme obtenu suite à une formation contribue à déterminer l'avenir professionnel de l'individu.

²L'aspect social : être évalué et obtenir un diplôme donne une image positive de l'individu dans la société.

³ L'aspect économique : L'évaluation est une épreuve certifiée et joue un rôle important concernant le poste occupé plus tard et donc agit sur le niveau économique de l'apprenant dans l'avenir.