

ISRG Journal of Education, Humanities and Literature (ISRGJEHL)



ISRG PUBLISHERS

Abbreviated Key Title: ISRG J Edu Humanit Lit

ISSN: 2584-2544 (Online)

Journal homepage: <https://isrgpublishers.com/isrgjehl/>

Volume – II Issue – VI (November–December) 2025

Frequency: Bimonthly



Cohérence du processus général de l'évaluation à travers l'usage des critères et indicateurs de qualités.

AÏCHA Mohamadou^{1*}, HINDOU Ahmadou², ABIGAËL Liyatou³

Département de Mesure et Évaluation

Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Ngaoundéré

| Received: 20.10.2025 | Accepted: 25.10.2025 | Published: 24.12.2025

*Corresponding author: AÏCHA Mohamadou

Abstract

Evaluation not based on quality criteria and indicators runs the major risk of being tainted by the personal opinions of evaluators, thus undermining their objectivity. This evaluation, whether diagnostic, formative, summative, certification-based, ipsative, normative, criterion-referenced, internal, external, continuous, ex-ante, mid-term, ex-post, etc., is conducted by evaluators whose use of concrete indicators objectifies their evaluative activity. Despite the many writings on evaluation practice, doxology, and docimastics, there is a gap in the scientific literature regarding the clear link between the way in which evaluation is conducted and the objective elements that can attest to its relevance and quality, both in the context of learning assessment and in the context of the evaluation of public educational policies around projects or programs. The results of this study have highlighted the mediating effect of the motivation and satisfaction of the actors regarding the results of the evaluation. A significant link is observed between the results of the evaluation carried out objectively, the satisfaction of the evaluators and those evaluated as well as their motivation. The necessity of the fundamental link between what is evaluated and the objective criteria to judge the effectiveness and relevance of the object evaluated, highlights the requirement for evaluators and educational institutions to adopt rigorous bottom-up and top-down approaches to guarantee the objectivity of the evaluation process. This article opens a debate on the impact of the results of high-percentage deliberation juries on the real performance of learners, the satisfaction of evaluators and those being evaluated as well as that of the educational institution.

Keywords: Evaluation process, criterion, indicator, consistency of evaluation, rating bias.

Introduction : problématique et objectif

L'évaluation fait partie de la culture humaine. Volontairement ou involontairement, nous portons de jugement sur les autres, sur les objets qui nous entourent, sur les choses que nous utilisons. C'est le cas par exemple de l'attribution d'étoiles aux restaurants en fonction de leurs prestations, l'obtention de labels ISO (Hindou, 2024) aux biens et produits suite à la reconnaissance de la qualité fournies aux consommateurs, etc. Et nous nous demandons rhétoriquement s'il est légitime de juger l'apprenant en situation d'apprentissage (Hadji, 2012), quand il est dit : « Tu ne jugeras point ». En effet, en milieu éducatif, la question de savoir s'il faut évaluer ou s'il ne faut pas évaluer ne se pose pas quand on sait que l'évaluation fait partie de la pratique enseignante (Astolfi et Pantanella, 1991). Mais, la question que soulève l'évaluation en milieu scolaire, est celle de savoir si les modalités d'une évaluation objective sont réunies, afin d'obtenir des apprenants d'une part, la trace SMART de la réalisation d'une activité faite par ces derniers en lien avec l'objectif pédagogique comme l'exige l'alignement pédagogique (Figari, 1994). D'autre part, de vérifier si les compétences visées par l'enseignement sont atteintes. Cette vérification peut se faire par l'usage des instruments de mesure spécifiques (Aïcha, 2019) ainsi que l'utilisation des verbes associés à chaque niveau de la taxonomie pour formuler les objectifs évaluatifs (Bloom et al., 1956).

Il est évident que l'évaluation est importante dans le cadre du processus enseignement-apprentissage comme c'est le cas avec l'évaluation des apprentissages (Abigaël, 2025) tout comme dans le cadre de l'évaluation du projet ou de programme comme c'est le cas de l'évaluation des politiques publiques (Akolas-Frennet, 1993). Vu qu'elle est la collecte, l'analyse systématique des données, l'interprétation de ces données au regard d'un ou de plusieurs critères précis, afin de prendre une décision objective, la fonction de l'évaluation dépend alors du type et de la forme de l'évaluation mis en œuvre par l'évaluateur. En effet, *l'évaluation diagnostique* qui débute en début de l'enseignement et qualifiée d'évaluation ex-ante dans le cadre du projet ou du programme, informe l'évaluateur d'une part sur les prérequis de l'apprenant (De Landsheere, 1992) ou sur les forces, les faiblesses, les opportunités et les menaces du projet ou de programme. *L'évaluation pronostique* vise l'élaboration du test initial pour étudier avec un instrument spécifique les profils, les comportements des apprenants. *L'évaluation formative* qui a lieu pendant l'enseignement et qualifié d'évaluation à mi-parcours dans le cadre de programme ou de projet, informe l'évaluateur sur les acquis d'apprentissage de l'apprenant dont il suit la progression et peut procéder à la remédiation pédagogique si c'est nécessaire (Abigaël, 2025). Notons que l'évaluation à mi-parcours caractérisé par de multiples suivi, informe l'évaluateur en cas de dysfonctionnement qui nécessite de réajustement des éléments du projet ou du programme. *L'évaluation formatrice* encore appelée évaluation heuristique, permet à l'apprenant de s'auto-évaluer sur ses acquis d'apprentissage. *L'évaluation sommative* qui clôture l'enseignement, amène l'évaluateur à émettre un jugement où il fait le bilan de ce qui est acquis, de ce qui n'est pas acquis et de ce qui est en voie d'acquisition par l'apprenant, le situant hiérarchiquement par rapport aux autres. *L'évaluation certificative* qui sanctionne le parcours par la délivrance du diplôme, permet à l'administration d'informer la communauté éducative, la famille sur l'évolution académique de l'apprenant. *L'évaluation ipsative* permet d'analyser les résultats obtenus lors de l'évaluation diagnostique et ceux obtenus avec l'évaluation sommative.

L'évaluation continue permet la collecte des points ou des scores sur une période de temps précis afin d'aboutir à une note finale. *L'évaluation normative* qui se réfère à des critères externes à l'apprenant pour situer sa performance par rapport aux performances d'autres apprenants (Hindou, 2024) sans précision de la performance attendue. *L'évaluation critériée* permet d'émettre de jugement sur la performance de tel apprenant par rapport à l'autre au regard de la performance effectivement attendue (Gary, 1995).

Il existe d'autres types d'évaluation qui dépendent de l'objectif visé et des acteurs qui le mettent en œuvre à l'instar de l'évaluation interne, de l'évaluation externe, de l'évaluation prédictive, etc. Ces évaluations utilisent la mesure (Barthelemy et al., 1994) pour rendre crédible les résultats de l'évaluation faite. En clair, l'évaluation dans sa typologie et ses formes, reste fondamentale pour l'amélioration de la qualité de l'apprentissage (Jalbert et Munn, 2001) ou de l'objet soumis à évaluation. Les résultats de ces évaluations ont de réels impacts sur la motivation des apprenants dans leur apprentissage et sur la satisfaction des évaluateurs concernant les rendus des évalués (Hindou, 2024). Cette motivation et satisfaction se lit également dans le cadre de l'évaluation du projet ou de programme, avec des nuances au niveau de la désignation des acteurs. Il est donc important que l'évaluateur ait de réelles compétences évaluatives (Le Boterf, 2007) pour que cette satisfaction soit fondée et que les apprenants soient effectivement évalués sur l'objet de la formation reçue pour une effective alignment pédagogique. C'est ce qui explique que les statisticiens, les formateurs, les qualiticiens, les spécialistes des politiques curriculaires, les docimologues (Abigaël, 2025), etc., s'intéressent à la problématique de l'évaluation. Il convient de préciser que les notations non objectives mènent aux nombreux maux scolaires. Ainsi, parmi les composantes du processus général d'évaluation, une place de choix est accordée à la mesure. Car, la mesure permet d'objectiver la décision qui sera prise sur la performance académique de l'apprenant.

Ce n'est donc pas l'apprenant en tant qu'individu qui est jugé, mais c'est plutôt sa performance scolaire (Romainville et Coggi, 2009). Aussi, pour garantir l'objectivité des résultats d'évaluation, l'évaluateur utilise la mesure qui est un indicateur qui ne peut être dissocié du critère auxquelles elle donne de la valeur. Quand on est conscient qu'évaluer est un processus, une activité continue qui consiste à recueillir, à examiner et à analyser de façon systématique au regard des critères SMART (Aïcha, 2019), les informations dans le but d'émettre un jugement, de donner de la valeur sur l'objet évalué et à prendre une décision en conséquence, alors, la question première concernant la praxie du pédagogue qui se pose est celle de savoir : sur quelles bases ce dernier se fonde-t-il pour évaluer la performance académique ou scolaire de ses apprenants ? Autrement dit, quelle est la place des indicateurs dans le cadre de l'évaluation ainsi dans celle du suivi-évaluation ? Est-ce que l'objet évalué répond à l'alignement pédagogique ? Est-ce que l'objet évalué (activité, programme, projet, etc.) vaut le prix qu'il coûte ? Est-ce que le résultat visé est atteint ? etc. En effet, l'évaluation ne se limite pas à déterminer si l'objet évalué est bon ou s'il ne l'est pas. Bien plus, l'évaluation a pour fonction de déterminer la position actuelle de l'objet de l'évaluation en utilisant des critères et indicateurs précis afin de prendre de décision réfléchie, objective.

Cet article intitulé « Cohérence du processus général de l'évaluation à travers l'usage des critères et indicateurs de

qualités», vise donc à faire comprendre la nécessité d'appuyer l'acte ou la pratique évaluative par des outils de qualité (Colet-Rege, 2009) pour asseoir son objectivité.

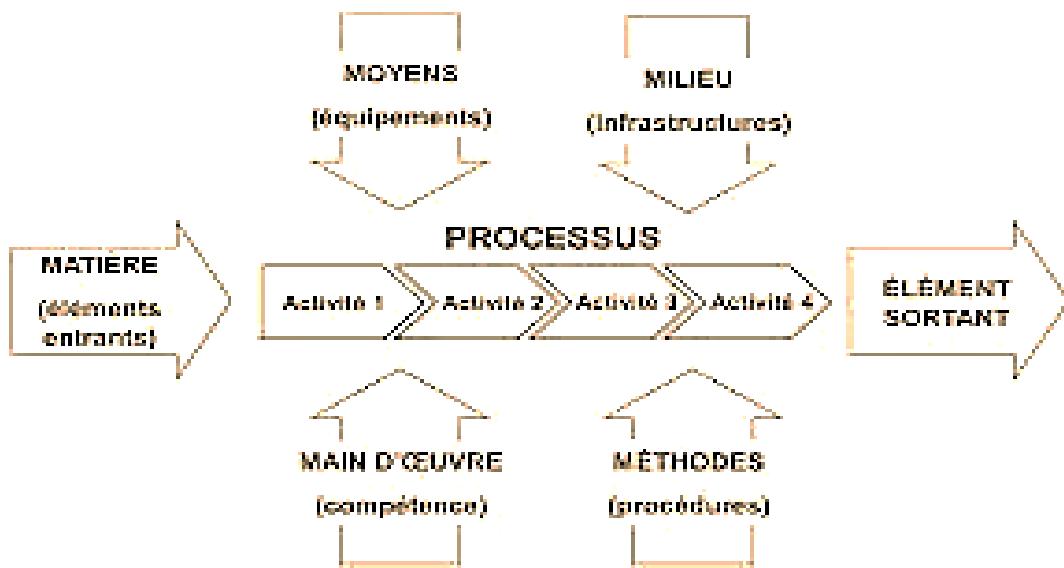
1. Comprendre le processus général d'évaluation

Le philosophe Cicéron (106-43 av J.C) précise que « Dans tout corps de doctrine présenté avec méthode, c'est par la définition qu'il faut commencer, afin que l'on saisisse bien l'objet de la discussion ». Nous allons donc commencer par clarifier les concepts majeurs du processus général d'évaluation.

1.1. Le concept de processus.

Selon le Dictionnaire Petit Robert (1985), « Le processus est un ensemble de phénomènes conçus comme actifs et organisés dans le temps ». Il manque à cette définition, les concepts de *finalité* et de *mesure* pour répondre aux exigences du 21^{ème} siècle où même la notion de savoir a pris une autre dimension ainsi que celle de l'évaluation. Dès lors, le processus est défini selon l'Organisation Internationale de Normalisation ISO 9001 : 2025, comme étant l'ensemble d'activités corrélées et organisées dans le temps et qui transforment les éléments d'entrée en éléments de sortie produisant ainsi des résultats précis et mesurables (**Image 1**). D'où la vision transversale du processus qui est orientée vers le métier, tout le contraire de la vision verticale (Paquay, 2005). Notons que la nuance entre le processus et la procédure, est que cette dernière décrit la manière spécifique de réaliser le processus.

Image 1 : Présentation imagée du processus.



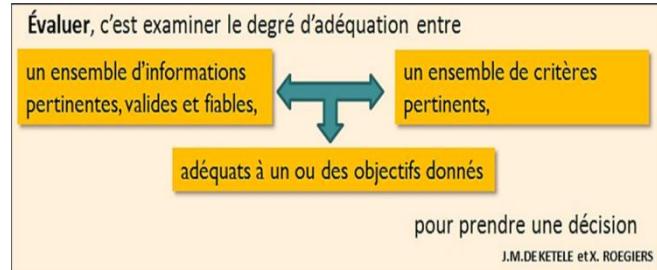
Source : ISO 9001 : 2015.

1.2. Le concept d'évaluation.

L'évaluation traduit l'action d'évaluer (Le Boterf, 2001). Étymologiquement, évaluer signifie « estimer, juger pour déterminer la valeur » de l'objet soumis à évaluation. *Formuler des valeurs* est ainsi un préalable à toute action évaluative. D'où l'importance pour l'évaluateur, d'utiliser des critères, des indicateurs et des échelles d'appréciation pour se démarquer de la subjectivité et asseoir ses résultats sur la crédibilité et l'objectivité. Ainsi, l'évaluateur en formulant d'estimation ou en portant de jugement, devra s'appuyer sur des valeurs légitimes ayant des critères SMART. Les données sont importantes dans le cadre de l'évaluation et même, du suivi-évaluation. Autrement dit, l'usage des indicateurs passe nécessairement par l'existence des *données quantifiables ou/et qualitatives*. Ce qui va permettre à l'évaluateur de mesurer une performance ou de suivre l'évolution d'un projet ou d'un programme ou d'une activité faisant l'objet de son acte évaluatif. Quant à la *modalité d'un indicateur*, elle est la valeur qu'un indicateur peut prendre ; elle est qualifiée de *mode d'expression de cet indicateur*. Car, formuler des valeurs est un préalable à toute action évaluative ; d'où l'importance de faire usage des critères, indicateurs et échelles d'appréciation dans le cadre de la pratique évaluative. La mesure est le procédé par lequel on évalue jusqu'à quel niveau la personne évaluée ou l'objet évalué possède le trait voulu à l'instar de la qualité, du caractère ou d'une caractéristique quelconque.

Évaluer une action, c'est donc juger de sa valeur. En effet, l'indicateur est un facteur ou variable qui permet de mesurer l'évolution d'un projet ou d'un programme ou d'une activité vers l'objectif que l'on s'est fixées. Il peut être intermédiaire ou de processus (Hindou, 2024), endogène ou exogène (Abigaël, 2024), quantitative ou qualitatif, de contexte ou métrique (Aïcha, 2019), cible ou de performance. L'indicateur est un moyen simple, pertinent et fiable de mesurer et d'informer des changements liés à l'intervention ou d'aider à apprécier la performance de l'objet soumis à évaluation (Romainville, 2013). L'indicateur est une unité de mesure, une barre mesurable ou observable qui permet de quantifier ou de qualifier un critère (**Image 2**). Notons que les indicateurs-cibles sont au centre de la gestion axée sur les résultats ainsi que celle axée sur la qualité.

Image 2 : Acception du verbe évaluer selon les auteurs.

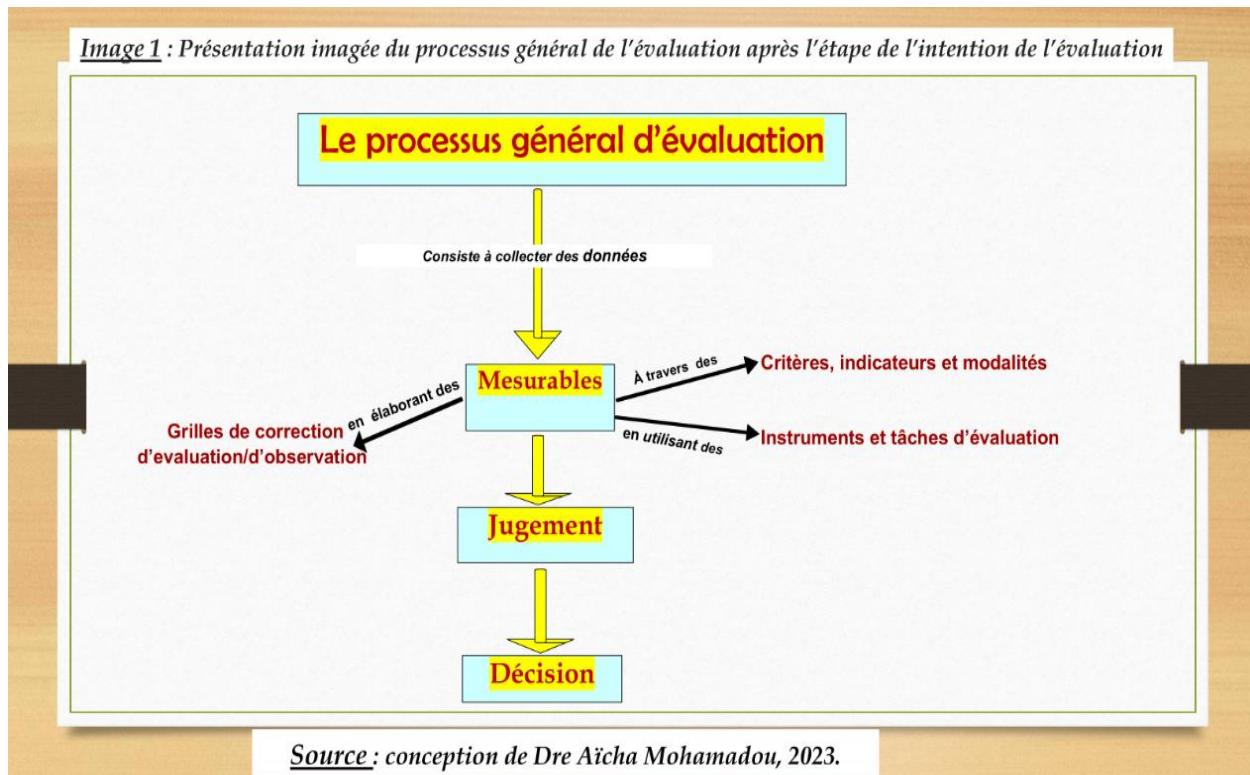


Source : De Ketele et Roegiers, 1993.

Il importe de préciser que la taxonomie contribue également à objectiver l'acte évaluatif par l'utilisation des verbes adaptés à l'intention d'évaluer. Par exemple, dans le cadre de l'évaluation des apprentissages, lorsque *l'évaluateur veut vérifier le niveau d'acquisition de connaissance ou de mémorisation* des apprenants, il a le choix entre les verbes tels qu'*identifier, définir, nommer*, etc. Par contre, *s'il veut évaluer le niveau de compréhension de ses apprenants*, il a le choix entre les verbes *démontrer, expliquer, illustrer*. Lorsqu'il s'agit de *l'application*, *l'évaluateur peut utiliser le verbe appliquer ou calculer ou schématiser...* Si son objectif est celui de *vérifier leur aptitude à faire des analyses*, il doit utiliser les verbes tels que *comparer, classer, choisir*, etc. Pour ce qui de *vérifier leur aptitude à faire des synthèses, l'évaluateur a le choix entre les verbes : concevoir, élaborer, construire, etc.*

1.3. Le concept du processus général d'évaluation.

Image 3 : schéma de 3 étapes du processus général d'évaluation après l'étape de l'intention



Source : Conception de Dre Aïcha Mohamadou, 2023.

Il est évident que l'évaluation des apprentissages passe par des étapes pour parvenir à la prise des décisions qui impactent sur l'avenir scolaire des apprenants, sur leur motivation scolaire et leur confiance en soi (Hindou, 2024). Rappelons que dans la vie de tous les jours, nous nous posons très souvent des questions essentielles comme : Pourquoi telle action de notre part ? Pour quelle utilité cette action ? Qui tire profit de notre action ? Les résultats de notre action sont-ils ceux attendus ? Comment améliorer nos actions pour de meilleurs rendements ? Etc. L'évaluation occupe donc une place primordiale dans les activités humaines dont l'éducation n'en déroge pas (Rocquet, 2004). C'est dans cette optique que la Charte de l'Évaluation de la Société Française de l'Évaluation (SFE) affirme : « L'évaluation prend en compte de façon raisonnée les différents intérêts en présence et recueille la diversité des points de vue pertinents sur l'action évaluée, qu'ils émanent d'acteurs, d'experts ou de toute autre personne concernée ».

En effet, le processus général d'évaluation est une méthode organisée et stratifiée en phases corrélées les unes aux autres, pour mesurer l'accessibilité, l'efficacité, l'efficience, la pertinence, la durabilité, l'utilité, l'impact, la convivialité, de l'objet soumis à évaluation. Évaluer en respectant le processus y relatif qui commence par l'intention de procéder à l'évaluation, suivie de la collecte des données s'appuyant sur des critères et indicateurs de qualité où la grille d'évaluation est un outil adapté à cet effet (Aïcha, 2019). L'analyse et l'interprétation des données collectées vont mener l'évaluateur à émettre des jugements de valeur pour orienter la décision (Abigaël, 2025). Enfin, la dernière étape du processus général d'évaluation est collectée pour procéder soit à des remédiations, soit à des réajustements bref, à la prise de décision (**Image 3**). Il importe de préciser que cette prise de décision mène à sa diffusion ou à sa communication de cette décision dans des documents écrits et numérisés.

2. Questions qui orientent l'acte évaluatif.

Les questions en évaluation sont des interrogations utilisées par l'évaluateur pour mesurer une connaissance, une compétence, une performance, un rendement, ou tout autre objet en lien avec la finalité de l'évaluation. Ces questions peuvent être fermées, ouvertes, etc., mais fondées sur des critères et indicateurs SMART suivant un *alignement pédagogique de qualité*.

2.1. Quoi évaluer ?

Des questions spécifiques éclairent l'évaluateur dans sa pratique évaluative (Delorme, 1992). En effet, à la question, *quoi évaluer ?* l'évaluateur a l'embarras du choix sur les objets pouvant être évalués. Aussi, en fonction de son objectif, il peut évaluer la performance académique des apprenants, la performance des employés, la satisfaction des clients concernant un produit ou service éducatif, l'impact de l'effet halo sur l'objectivité de

l'évaluation, le rendement scolaire, le professionnalisme, la professionnalité, le professionnalisme, la pédagogie différenciée en milieu hétérogène et réussite académique, la pédagogie par compétence, la politique éducative, la motivation en milieu éducatif, la diversité en milieu scolaire ou en milieu professionnel, la coopération inter universitaire, la gouvernance relationnelle en milieu universitaire, le climat social de qualité, les compétences professionnelles, la pratique enseignante, la pratique évaluative, l'effectif pléthorique des apprenants dans une classe, la motivation intrinsèque de l'enseignant pour sa profession, la place de l'ergonomie sur la réussite scolaire, l'intrapreneuriat et start-up en milieu universitaire, l'impact du curriculum caché sur la socialisation de l'apprenant, la grève en milieu éducatif, la technologie éducative, le suivi-parental dans la réussite scolaire des apprenants, la contribution éducative des collectivités territoriales décentralisées, le curriculum invisible, l'altérité en milieu scolaire, la gestion de la violence, le comportement déviant en milieu éducatif, l'accompagnement psychopédagogique, la pédagogie inclusive (Roegiers, 2010), la valorisation des apprenants via une éducation inclusive, le temps scolaire, la motivation des apprenants, la gouvernance infrastructurelle, etc.

2.2. Pourquoi évaluer ?

À la suite de quoi évaluer, il est important que l'évaluateur précise la finalité de son acte évaluatif : s'il est dans le cadre de l'évaluation scolaire, veut-il alors faire une évaluation diagnostique ? une évaluation formative (Perrenoud, 2001) ? une évaluation sommative ? une évaluation normative ? etc. Et s'il est dans le cadre d'un projet ou d'un programme, veut-il faire une évaluation ex-ante ? une évaluation à mi-parcours ? une évaluation ex-post ? un suivi-évaluation ? car, le but de l'évaluation est de comprendre l'objet évalué dans tous ses contours, d'en apprécier les effets, de pouvoir vérifier le degré d'atteinte des objectifs pédagogiques fixés en amont via des critères et indicateurs de qualités, d'analyser l'efficacité, l'efficience, la pertinence et l'impact des ressources mobilisées. En clair, la finalité de l'évaluation est d'améliorer l'apprentissage si l'objet de l'évaluation porte sur l'évaluation des apprentissages (Maurice et al., 1994), le bon fonctionnement d'un service, etc. Donc, *pour quelles finalités évaluer* ? l'évaluateur a le choix entre plusieurs finalités en fonction de l'objet de l'évaluation. Il importe de noter que le processus d'évaluation présente *l'alignement pédagogique* (Image 4) comme étant le lien entre ce qui est enseigné et ce qui est évalué concernant l'évaluation sommative. La mesure donne de la valeur à l'objet évalué, pour émettre un jugement afin de prendre une décision objective dont la cohérence permet une évaluation de qualité.

Image 4 : la cohérence en évaluation pour un alignement pédagogique réussi.



Source : résultat de la recherche.

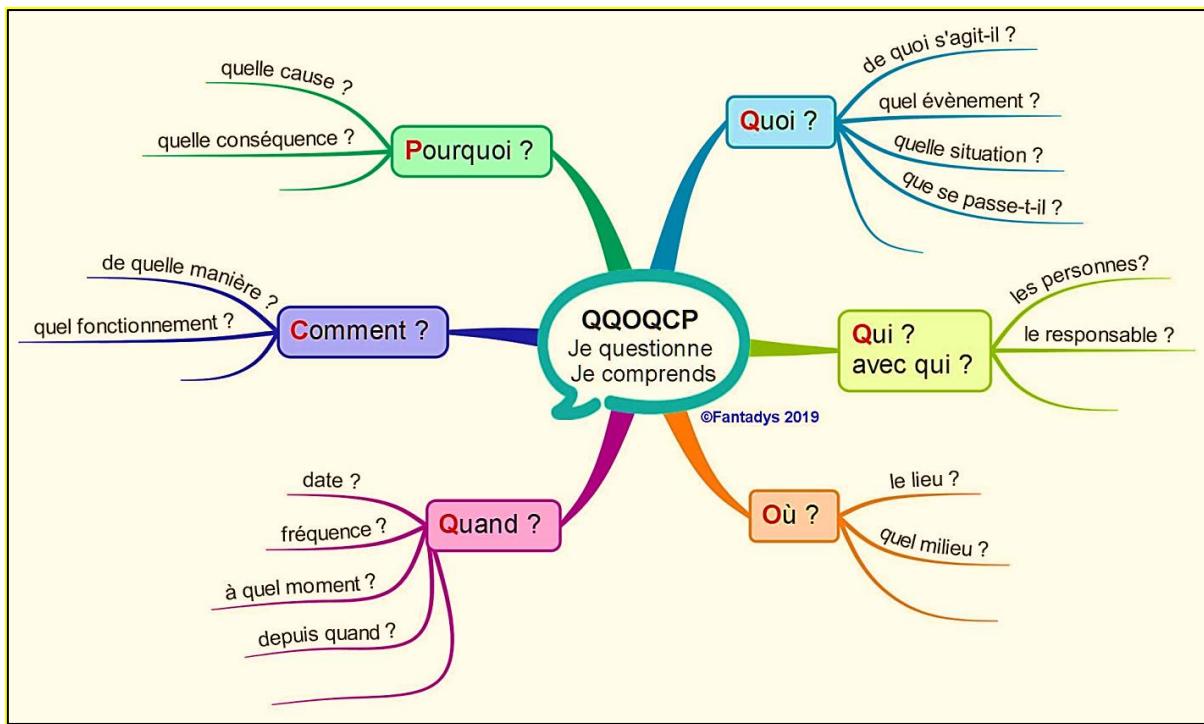
Nous allons nous limiter développement du *quoi* et du *pourquoi* dans le cadre de cet article. En effet, l'acte évaluatif soulève plusieurs questions (Allal et Perrenoud, 1991) pour éclairer et

orienter le jugement professionnel de l'évaluateur (Image 5). Au-delà du *quoi* et du *pourquoi*, il y a le *qui*, le *pour qui*, etc.

Image 5 : questions dans le processus d'évaluation.



Source : résultats de la recherche.



Source : résultats de la recherche.

Ainsi, l'évaluateur dans sa formulation du jugement, doit nécessairement s'appuyer sur des valeurs légitimes s'exprimant en termes de critères SMART (Weiss, 1992). En clair, l'évaluation est une démarche ou un processus qui permet de formuler un jugement sur l'objet à évaluer, en comparant les caractéristiques observables de cet objet à des normes établies à partir de critères et d'indicateurs explicites qui fournissent des données utiles à la prise de décision tant dans le cadre de l'évaluation des apprentissages, de l'évaluation d'un projet, de l'évaluation d'un programme ou de l'évaluation d'une activité. Notons que s'agissant d'un projet ou programme (Thélot, 1993), l'on parle de :

- *Évaluation ex-ante* qui est faite avant la mise en œuvre du projet ou programme.
- *Évaluation in itinere* ou *évaluation à mi-parcours* qui est fait en cours de réalisation du projet ou programme. À ce

stade, en cas de dysfonctionnement, l'évaluateur procède à une réorientation du projet ou du programme.

- *Évaluation ex-post* ou *évaluation finale* qui est faite à la fin du programme ou du projet. Cette évaluation peut être menée en interne ou en externe.

3. Les éléments constitutifs du processus général d'évaluation

Le processus général d'évaluation est constitué des éléments majeurs que sont : *l'intention, la mesure, le jugement et la décision* (**Tableau 1**). Le fait que la prise de décision soit conditionnée par de jugement fondé sur des critères mesurables, protège l'évaluateur qui évitera de prendre des décisions subjectives sans trace ou preuve ou témoin de l'apprentissage ou de la mesure de l'objet évalué.

Tableau 1 : Présentation des éléments du processus général d'évaluation

Étapes	Ce qu'elles comprennent
1. Intention	La planification de l'évaluation : objet sur lequel portera l'évaluation, but, outil/item et moment de l'évaluation.
2. Mesure	La collecte de données qualitatives ou/et quantitatives fondées sur des critères objectifs en évitant ainsi la subjectivité lors de l'acte évaluatif. .
3. Jugement	L'analyse et l'interprétation des données comme préalable à la prise de décision. Par exemple, dans le cadre de l'évaluation formative, le jugement va permettre de réguler l'apprentissage et dans le cadre de l'évaluation sommative, il va permettre de donner de notation ou de cotation.
4. Décision	La prise effective de décision qui est objective, pertinente et concertée. Un document comme les relevés de notes ou le bulletin est délivré.

Source : Conception de Dre Aïcha Mohamadou, 2023.

Notons que l'usage de *la grille d'évaluation* est l'un des palliatifs qui éloigne l'évaluateur des biais de notation qui ne reflète pas les réelles acquisitions de l'apprenant pour ce qui est de l'évaluation des apprentissages ou de l'évolution objective d'un projet ou d'un programme. En effet, une grille d'évaluation se présente sous forme d'un tableau qui comporte les éléments suivants : *un bloc*

(Unité d'Enseignement, Unité d'Apprentissage, caractère à évaluer, etc.), *des critères d'évaluation* (c'est-à-dire, la qualité recherchée en lien avec la tâche demandée), *des indicateurs* qui sont les manifestations observables et effectivement mesurables de ce qui est attendue, *une échelle de niveaux de performance* comme celle de *Likert à cinq échelons* (Berthiaume, 2011) pour positionner de

façon graduelle et appréciative ce qui est évalué. Au niveau des indicateurs, les descripteurs peuvent être qualitative ou quantitative concernant chacun des critères identifiés.

3.1. L'intention dans le processus d'évaluation.

L'intention dans le processus général d'évaluation équivale à *la planification de la pratique de l'évaluation* (Lussier, 2001). Elle est donc le fil d'ariane de l'acte évaluatif. À cette phase, l'évaluateur précise clairement la nature de l'évaluation qu'il fera, le but voire, la finalité de l'évaluation, les types des données qu'il va collecter avec précision des critères et indicateurs y relatifs (Bloom, Hasting et Madaus, 1971). L'intention oriente le choix des critères qui serviront à juger de la valeur des apprentissages ou des réalisations. Ainsi, si *son intention est diagnostique*, l'évaluation se fera avant la formation avec les modalités qui entourent cette évaluation. Par contre, si *son intention est formative*, l'évaluation qu'il fera aura lieu pendant la formation ou l'apprentissage afin de réguler les insuffisances et/ou de renforcer les acquis. Si *son intention est sommative*, il optera pour une évaluation qui donnera lieu à des notes (Vogler, 1996). Dans le cas où l'évaluateur a pour *l'intention d'information*, il va opter pour l'évaluation certificative

(Béclair, 2014) afin de communiquer la décision prise au regard des résultats de l'évaluation sommative, aux apprenants, à la famille, etc.

En péroration, avant l'étape de la mesure, l'évaluateur doit identifier explicitement son intention évaluative qui, comme nous l'avons souligné, doit être éclairé par un alignement pédagogique de qualité concernant l'évaluation sommative.

3.2. La mesure dans le processus d'évaluation.

La mesure consiste à collecter les données. En effet, avant d'émettre un jugement pour aboutir à la prise d'une décision, l'évaluateur commence par collecter les informations sur lesquelles son jugement sera fondé. En effet, la collecte des données est l'ensemble des informations ou des éléments observables que l'évaluateur recueille pour traiter, interpréter et répondre à la question formulée en amont, les données collectées doivent être fondées sur des critères SMART, c'est-à-dire, Spécifiques, Mesurables, Atteignables et Réalisables dans un délai de Temps précis (Tableau 2).

Tableau 2 : Quelques caractéristiques des critères en évaluation et leurs sens.

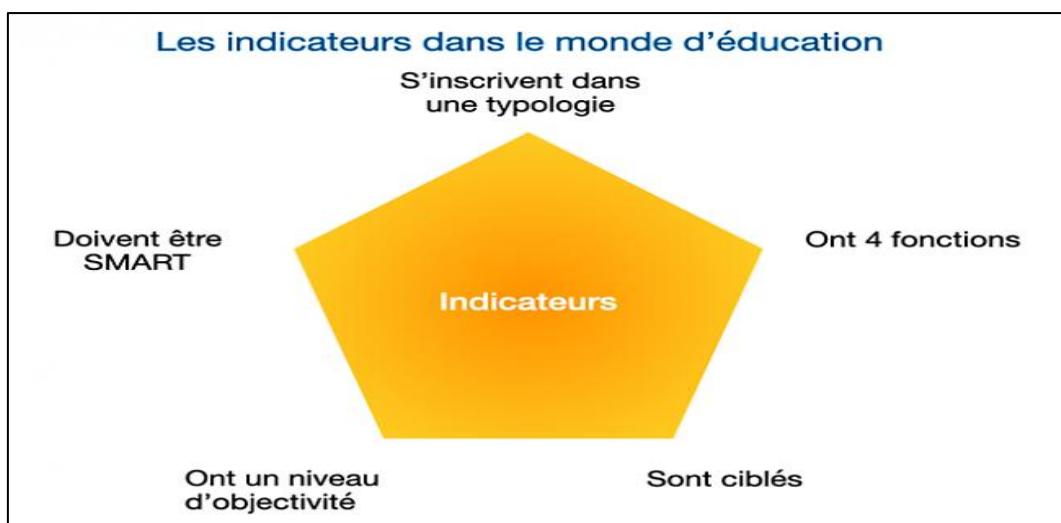
Caractéristiques	Significations
Pertinence	Se rapporte exactement à ce qui est demandé.
Cohérence	Liens logiques entre les éléments.
Précision	Détaillé, clair, concis.
Profondeur	Notions intégrées pour de collecte riche et variée.
Envergure	Étendue des composantes.
Autonomie	Capacité de faire des choix réfléchis entre des idées, ressources,
Originalité	Idée nouvelle, innovante, particulière, par rapport à ce qui existe.
Langue	Respect lexical, syntaxique, grammatical, orthographique...

Source : Conception de Dre Aïcha Mohamadou, 2023.

Les critères sont donc des caractéristiques ou des qualités qui permettent de porter un jugement sur l'objet d'évaluation et qui sont mis en exergue par des indicateurs (Image 6). Les données

objectives collectées sont des phénomènes observables au regard de l'objet de l'évaluation. L'évaluateur devra donc utiliser de variables qualitatives (nominale, ordinaire, etc.) ou/et des variables quantitatives (intervalle, rapport, etc.) lors de la collecte des données relative en fonction de l'objet d'évaluation.

Image 6 : caractéristiques des indicateurs.



Source : résultat de la recherche.

Notons que l'évaluateur peut collecter les données en utilisant une des techniques propres à la méthode quantitative qu'est le questionnaire. Dans ce dernier, on retrouve une série de questions observables dont les réponses mesurables, vont permettre à

l'évaluateur d'y porter son jugement (Abigaël, 2025). Les types de questions dans le cadre du processus d'évaluation sont les suivantes : questions ouverte, fermée et relais (**Tableau 3**).

Tableau 3 : Ossature des questions en évaluation.

Type de questions	Modalités d'utilisation	Exemple de questions
Question ouverte	✓ Obtenir de point de vue. ✓ Obtenir d'explication. ✓ Obtenir de commentaire. ✓ Laisser s'exprimer les avis librement	✓ Pourquoi ? ✓ De quelle manière ? ✓ Comment ✓ Que pensez-vous
Question fermée	Obtenir de réponses précises.	✓ Qui ? ✓ Où ? ✓ Quand ? ✓ Combien ?
Question relais	✓ Entretenir l'entretien ✓ Inciter à converser davantage ✓ Ne pas oublier le fil d'ariane de l'échange	✓ C'est-à-dire ? ✓ Qu'entendez-vous par ? ✓ Par exemple ?

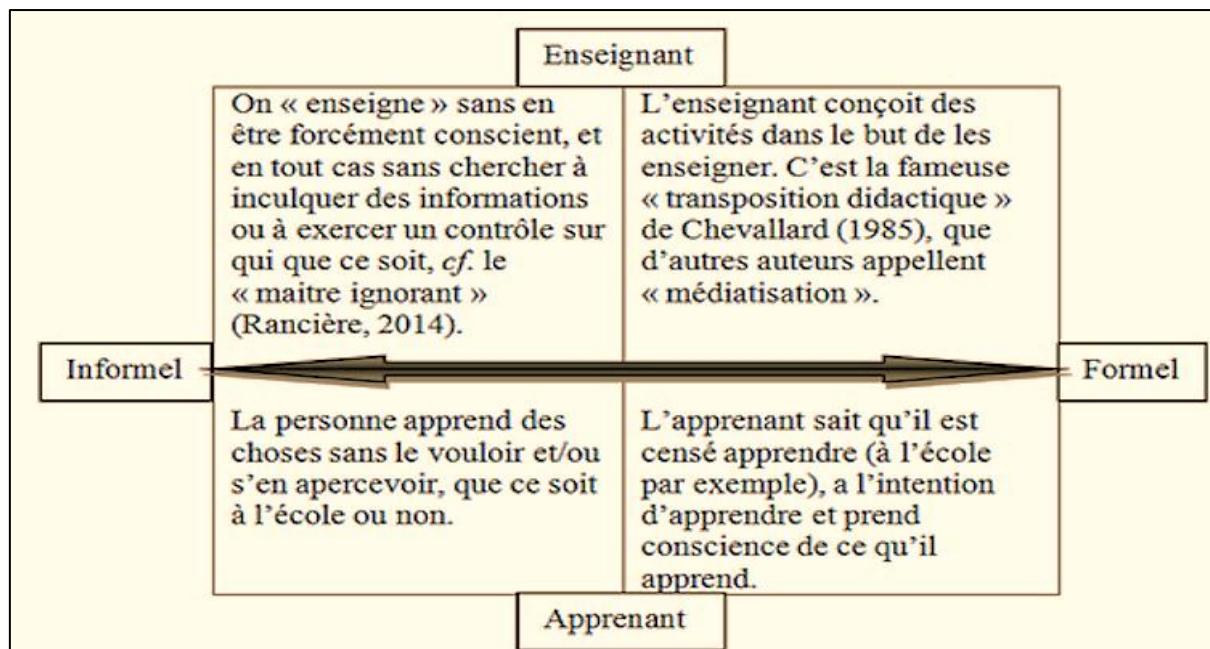
Source : *Conception de Dre Aïcha Mohamadou, 2023.*

Parmi les types d'épreuves, nous avons *ceux qui sont objectifs* tels que les questions à choix multiples, les questions de type vrais ou faux, les questions de type associations et les questions à réponse courte et *ceux qui sont subjectifs* à l'instar des questions de type critique, des questions ouvertes, des questions à développement.

L'acte de juger, de porter une appréciation est coextensif à la pratique humaine. Le jugement évaluatif de la performance de l'évalué (**Image 7**), lorsqu'il est fondé sur des critères et indicateurs SMART, fait ressortir le professionnalisme et l'expertise de l'évaluateur (Piéron, 1934).

3.3. Le jugement dans le processus général d'évaluation.

Image 7 : rôle des acteurs pour un bon jugement évaluatif.



Source : résultat de la recherche.

Il convient de préciser que lorsque les étapes du processus d'évaluation sont bien respectées, l'évaluateur évitera ainsi tout biais d'évaluation. Il est indéniable que les biais d'évaluation affectent les jugements de l'évaluateur et l'usage des indicateurs

Cardinet, 2003a) permet d'éviter ces biais. Les catégories de ces biais d'évaluation sont :

- *Le biais de l'évaluateur* : le biais culturel, le biais d'intention de l'évaluateur, etc.

- *Le biais lié à l'outil de l'évaluation* : erreur qui émane de la mesure, erreur causée par les critères d'évaluation choisis, erreur du choix de l'échelle de mesure utilisée, etc.
- *Les biais issus des facteurs contextuels* tels que l'impact négatif du climat social en milieu éducatif, l'injustice en milieu scolaire, etc.

3.4. La décision dans le processus général d'évaluation.

L'acte d'évaluer consiste à porter un jugement en faisant recours à une notation chiffrée ou en lettre ou sous forme de pictogramme, etc. Après les étapes de mesure et du jugement, l'évaluateur arrive à l'étape de la prise de décision. En clair, la décision vient entériner le jugement précédemment adopté pour se prononcer définitivement sur la performance de l'évalué. Le professionnalisme et l'expertise de l'évaluateur apparaît dès lors que ces étapes sont objectivement respectées (Piéron, 1963).

4. Respect du processus général d'évaluation pour une garantie de l'objectivité de la pratique évaluative.

L'évaluation fait partie intégrante du métier de l'enseignant. Évalue-t-on qualitativement ce que l'on devrait évaluer ? (Bain, Weiss et Agudelo, 2008). Est-on certain que l'on évalue tous les apprenants de la même manière avec les mêmes critères ? (Cardinet et Tourneur, 1985), Etc. Il n'est donc pas judicieux de faire de l'historiographie de l'éducation sans parler de l'histoire des pratiques pédagogiques dont les méthodes d'évaluation objectives et subjectives en font partie. *La doxologie* qui analyse le rôle de l'évaluation dans la formation ou l'éducation de l'apprenant, *la docimologie* qui s'intéresse à la notation et aux multiples facteurs qui peuvent l'influencer (Piéron, 1963), *la docimastique* qui s'intéresse aux techniques de l'élaboration des épreuves de l'évaluation (De Landsheere, 1971) contribuent à l'objectivité de l'évaluation. Il est donc important de comprendre que la docimologie et ses dérivés sus-cités, œuvrent pour la validité des résultats de l'évaluation et pour l'objectivité des données collectées ainsi que du jugement porté sur ces données. *La subjectivité lors de l'évaluation est ainsi réduite* en considérant cette assertion des Docimologues, que l'objectivité à 100% n'existe pas, mais avec la docimologie, il est possible d'avoir une objectivité raisonnable qui avilit toute subjectivité criarde. La procédure en trois phases de l'évaluation vise la réduction de la subjectivité et à mettre ainsi en œuvre l'objectivité procédurale. L'évaluation est ainsi standardisée avec une attention particulière sur *la validité et la fiabilité* de la méthode d'évaluation. :

Henri Piéron et Henri Laugier sont les fondateurs de la science de l'évaluation en 1920. Et le terme consacré à cette science, à savoir *la docimologie*, fut adopté en 1922 par Henri Piéron. La docimologie émane donc de deux mots grecs : *dokimé* qui signifie *épreuve* et *logos*, qui signifie *science*. Elle étudie les modalités voire les contours de la correction des épreuves et le comportement des examinateurs ainsi que ceux des examinés, dans le but de garantir l'objectivité du processus de l'évaluation voire de la pratique évaluative aux résultats valides. Continuant ses recherches scientifiques sur la docimologie, Henri Piéron avec son épouse et Henri Laugier (1951), vont travailler sur le concept de docimologie en y intégrant désormais les éléments de la docimastiques.

4.1. Biais de notation ou subjectivité lors de la correction des copies

Les biais de notations traduisent la subjectivité de l'évaluateur lorsqu'il entame le processus de l'évaluation. Il convient de préciser que le concept de biais en évaluation, traduit une erreur systématique que l'évaluateur commet lorsqu'il réfléchit (De Landsheere, G. 1980). Également, le biais met en exergue *un schéma de pensée trompeur, faussement logique* qui altère son jugement et accélère sa prise de décision (Usabilis, 2018). Pour étudier qualitativement les biais d'évaluation, la docimologie a identifié plusieurs méthodes à l'instar de *la mesure de la stabilité intra-correcteur* où une même série de copies est corrigée par les mêmes correcteurs à des périodes sensiblement différentes. *La mesure de la concordance inter-correcteur* où une même série de copies est corrigée par des correcteurs différents. *La mesure des effets de contraste* où une même série de copie est placée dans des positions différentes avec les meilleures copies en premier. *La mesure des effets de catégorisation ou d'assimilation* où une même série de copies est corrigée par d'autres correcteurs auxquels on fournit des indicateurs complémentaires qui n'est pas directement liée à l'apprentissage. *La mesure du contraste macabre* où une même série de copie est placée dans un ensemble de copies aux valeurs dispersées.

Aussi, les biais qui entachent l'objectivité de l'évaluation sont donc multiples à l'instar de *l'effet halo* où l'évaluateur tient compte des aspects physiques de l'évalué à l'instar de sa morphologie, de son impolitesse ou de sa politesse, de sa courtoise ou de son impertinence, de sa mauvaise main d'écriture ou de sa belle main d'écriture, etc. Nous avons comme autres biais en lien avec l'évaluation : *l'effet pygmalion*, *l'effet de contamination* où l'évaluateur cherche les indices qui se retrouvent sur les premières copies et les tiennent en référence lors de la correction. *L'effet de stéréotype ou d'inertie* où l'évaluateur tient compte de la performance antérieur de l'apprenant-évalué et lui attribue une notation ou cotation en fonction de cette considération subjective. *L'effet de l'ordre de correction ou de contraste*, amène l'évaluateur à corriger les copies en fonction de la première copie de telle sorte qu'une épreuve passable qui suit une épreuve traitée exclusivement est subjectivement notée ou cotée. *L'effet de confirmation* où l'évaluateur valorise dans sa correction, les données des évalués qui confirment ses opinions ou ses croyances (Durand et Loye, 2015). *L'effet du survivant* où l'évaluateur surévalue les chances de réussite de l'apprenant en se focalisant sur ses performances réussies antérieurement (Van Vyve, 2021). Nous notons aussi *l'effet Dunning-Kruger* où l'évaluateur surestime les connaissances et les compétences de l'apprenant-évalué.

4.2. Objectivité des résultats de l'évaluation par l'usage de la grille d'évaluation Apport des indicateurs dans l'objectivité du processus évaluatif

Tout évaluateur qui veut réduire les effets de la subjectivité lors de l'évaluation, doit s'appuyer sur des *outils d'objectivation de l'acte évaluatif* à l'instar de l'utilisation personnalisée d'*une grille d'évaluation critériée*. Les critères d'évaluation constituent l'outil primordial que l'évaluateur, en quête d'objectivité, utilise. Il établit donc des critères d'évaluation, c'est-à-dire, des indices observables des réponses ou des prestations de l'évalué directement liés aux objectifs pédagogiques (Stordeur, 2006). Ces indices sont appelés en jargon docimologique, indicateurs.

L'indicateur est le deuxième outil que l'évaluateur en quête de l'objectivité, utilise. Par exemple, l'usage des indicateurs en

évaluation scolaire, permet de faire le distinguo entre les apprenants qui ont atteint les apprentissages attendus et ceux qui n'ont pas atteint le niveau d'apprentissage voulu. On utilise à cet effet des indicateurs qui présentes des exigences maximales et minimales. En combinant les critères d'évaluation et les indicateurs de performance, on obtient une grille d'évaluation critériée qui va asseoir une évaluation de qualité et objective. Autrement dit, l'élaboration de *la grille critériée* permet d'objectiver l'évaluation en réduisant les subjectivités (Perrenoud, 1998).

5. Typologie d'indicateur en fonction du moment de l'évaluation.

Il convient de préciser que l'évaluation ne se limite pas seulement dans le cadre de l'enseignement-apprentissage. Elle va bien au-delà où, dans le cadre d'un projet, ou d'un programme ou d'une activité, l'évaluateur est amené à porter de jugement de valeur (Waaub, 2006). Évaluation du programme, évaluation du projet, évaluation scolaire, évaluation d'une population dense, Évaluation du personnel, Évaluation de l'étudiant, Etc. Pour asseoir l'objectivité de son évaluation, il doit utiliser des indicateurs qui, lorsqu'ils varient en fonction du moment de l'évaluation (De Vecchi, 2011).

5.1. En début de réalisation

Dans le cadre de l'évaluation initiale pour la mise en œuvre du projet, programme ou activité), nous avons *les indicateurs de contexte* qui sont des variables sociales, démographiques, politiques, culturelles, environnementales, légales qui situent l'objet à évaluer. Nous avons aussi *les indicateurs de ressources* (Sauvageot, 1997) qui sont des variables financiers, humains, infrastructurels, technologiques, matériels, etc., qui sont utilisés pour la réalisation du projet, du programme ou de l'activité. Il faut noter que la stabilité des ressources est un facteur d'efficacité et de durabilité du projet.

5.2. Pendant la réalisation

Ici, nous avons *les indicateurs de processus* qui permettent d'apprécier la mise en œuvre du projet, du programme ou de l'activité faisant l'objet de l'évaluation. On y lit très souvent, un décalage entre l'ingénierie d'action, c'est-à-dire, ce qui est prévu pour la réalisation et les mécanismes réels de la mise en application de ce qui a été prévu. Nous avons également *les indicateurs de réalisations* tels que les produits, les services, les extrants qui sont des éléments sous le contrôle du projet, programme ou activité.

5.3. À la fin de la réalisation

Nous avons *les indicateurs d'effets* (effets prévus ou imprévus, effets positifs ou négatifs, effets directs ou indirects) constituent des corollaires qui échappent partiellement au contrôle du projet ou programme ou activité à l'exemple du nombre de primes accordées, du nombre de certificats de compétences délivrés, du nombre de tonnes de maïs collectés, du nombre de consultations effectuées, etc. Précisons que l'indicateur d'effet présente les conséquences enregistrées suite à la réalisation de l'activité, du projet ou du programme.

6. Typologie d'indicateur en fonction des bénéficiaires ou des utilisateurs.

Les indicateurs en évaluation SMART (Doran, 1981) sont des outils mesurables qui sont quantitatifs ou qualitatifs permettant d'évaluer l'état de l'objet évalué en fonction des objectifs préalablement fixés.

6.1. Les indicateurs externes ou les indicateurs d'impacts.

À la fin de la réalisation d'un projet ou d'un programme ou d'une activité, il est conseillé à l'évaluateur de procéder à l'évaluation d'impact de ce qu'il a fait ou collecté auprès de la population-cible ou de la population bénéficiaire. Il s'agit de l'impact social. En effet, l'impact social met en exergue *les changements* qui peuvent être positifs ou négatifs, attendus ou inattendus) et provoqués par le destinataire par *une intervention de nature sociale* comme l'amélioration de l'objet évalué ou *une intervention de nature économique* comme la création d'emploi ou *une intervention de nature écologique* à l'instar de la réduction des effets secondaires de l'objet soumis à évaluation.

Vu que l'indicateur d'impact mesure le changement résultant de la réalisation d'un projet ou d'un programme ou d'une activité, nous avons dans ce cas, les indicateurs suivants: le nombre de bénéficiaires qui ont augmenté dans une période donnée et qui n'auraient pas pu développer les compétences attendues sans la mise en œuvre de ce projet ou d'activité ou du programme; le nombre de bénéficiaires qui ont trouvé un emploi après la réalisation de ce projet ou d'activité ou du programme et qui n'auraient pas trouvé sans ce projet ou activité ou programme, etc. *Il est donc important de ne pas confondre l'indicateur d'impact aux indicateurs de performance et de résultats.* Les deux derniers types d'indicateurs (performance et de résultats) ont leur place dans le cadre de l'évaluation d'impact mais, ne se confond pas à cette dernière.

6.2. Les indicateurs internes ou indicateurs de performance (KPI).

KPI est un acronyme anglais qui signifie *Key Performance Indicator*. En français, ce terme est traduit par *Indicateur-clé de performance* ou *Indicateur-Clé de Rendement (ICR)*. Rappelons qu'un indicateur est une grandeur spécifique, observable, mesurable, qui sert à montrer les changements obtenus ainsi que les progrès réalisés par un projet ou un programme ou une activité. En effet, les KPI aident à une bonne gestion de ces derniers et varient en fonction des objectifs et des tâches. Qu'il soit face à un indicateur managérial ou tout autre type d'indicateur de performance, il est une exigence pour l'évaluateur de prendre en considération les éléments suivants : *Le délai pour le respect du temps fixé* pour la réalisation du projet, du programme ou de l'activité à évaluer. *Les ressources disponibles* pour garantir la faisabilité de l'activité ou du programme ou du projet à réaliser ainsi que de *la qualité du service ou du produit* à réaliser à la fin du projet, du programme ou de l'activité. Dans ce dernier cas, la satisfaction du client, du personnel et de la structure est recommandée.

7. Comprendre la nuance entre le suivi et l'évaluation

Le suivi et l'évaluation sont complémentaires mais différents, vu que chacun conserve sa spécificité. En effet :

- L'évaluation est ponctuelle alors que le suivi est continu ;
- L'évaluation se réalise sur le long terme alors que le suivi se fait dans le court terme.

Il est évident que l'évaluation et le suivi font partie intégrante de la gestion axée sur les résultats et font usage des indicateurs (**Tableau 4**) qui sont SMART. Ceci, dans l'optique de s'assurer que ce qui est soumis dans le projet ou le programme (De Ketele, 2014) ou l'activité évalué, répond aux objectifs des commanditaires et à leur satisfaction.

Tableau 4 : comprendre l'indicateur.

Quel est l'intérêt de l'indicateur ?	À quel besoin répond-il ?
Que mesure-t-il exactement ?	Un flux, un stock, une tendance, un ressenti, un délai ?
Comment mesurer ?	La donnée est-elle disponible ? Et où ? quel historique, quel détail, quels risques d'erreur ?
À qui est destiné l'indicateur ?	Quelles sont les cibles ? (interne, externe, chef de service, DGS, élus...)
Quelle est la périodicité de l'indicateur ?	Hebdomadaire, mensuel, trimestriel, semestriel, annuel ?
Existe-t-il une cible sur l'indicateur ?	Y a-t-il une norme ? Une référence ? un objectif politique ?
Quelle pourrait être la représentation de l'indicateur ?	Tableau, graphique ?

Source : résultat de la recherche.

Le suivi est en effet un processus de collecte systématique des données d'un projet ou d'un programme dans l'optique d'apprécier les aspects importants de leur mise en œuvre et assurer leur viabilité (Scriven, 1991). L'évaluation. Pour formuler des réponses à ces préoccupations, l'évaluateur doit user des indicateurs de suivi (Image 7) de qualité. Les questions pour le suivi sont :

- ✓ Les activités planifiées sont-elles en train d'être effectivement réalisées ?
- ✓ Les activités réalisées tendent-elles vers l'atteinte des objectifs préalablement fixées ?

- ✓ La mise en œuvre des activités vont-elles aboutir aux résultats voulus fixés en amont ?
- ✓ Quels sont les actions à faire pour améliorer cette mise en œuvre ?
- ✓ Le délai prescrit pour la réalisation du projet ou du programme sera-t-il respecté ?
- ✓ Le contexte de réalisation est-il favorable à l'atteinte d'impact visé ?
- ✓ Le budget adopté va-t-il permettre le financement à terme de ce projet ?
- ✓ Etc.

Image 8: Les qualités d'un indicateur de suivi.

Qualités d'un bon indicateur de performance	
Validité :	• Mesure-t-il le résultat ?
Fiabilité :	• La mesure est-elle uniforme dans le temps ?
Simplicité :	• L'information sera-t-elle facile à recueillir et à analyser ?
Utilité :	• L'information sera-t-elle utile à la prise de décision ?
Sensibilité :	• L'indicateur est-il sensible au changement lorsque le résultat change ?
Faisabilité :	• Le programme a-t-il les moyens de recueillir l'information ?

Source : résultat de la recherche.

Ce suivi permet d'établir si la réalisation technique répond aux objectifs fixés (Trouilloud et Sarrazin, 2003) et s'il y'a nécessité d'y apporter des modifications pour l'atteinte des résultats visés; d'estimer par l'utilisation des indicateurs de qualité, le nombre des éléments en lien avec l'objet de l'évaluation et leur fréquence d'utilisation permettant ainsi de mesurer d'une part l'effet du projet sur les cibles et les performances de l'objet soumis à évaluation d'autre part; de contrôler si la méthode adoptée est en corrélation

avec l'objectif fixé; de déterminer la quantité, la qualité et le coût des outils utilisés; de recueillir d'autres données utiles pour la réalisation du projet ou de l'activité ou du programme relatifs aux besoins et aux ressources. Le suivi se fait à tout moment contrairement à l'évaluation (Image 9). Mais il est idoine de planifier la période approximative du suivi dès le début du programme et de continuer de façon permanente jusqu'à la fin du projet ou de l'activité ou du programme.

Différences et complémentarité entre suivi et évaluation

	Suivi	Evaluation
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Améliorer l'efficience, modifier le plan d'activité ou l'affectation des ressources - Clarifier les objectifs et leur transformation en indicateurs de performance - Comparer régulièrement les réalisations par rapport au plan - Communiquer les progrès aux responsables et les alerter sur les difficultés 	<ul style="list-style-type: none"> - Examiner les relations causales conduisant des activités aux résultats, expliquer pourquoi certains résultats attendus n'ont pas été atteints - Examiner la mise en oeuvre - Fournir des enseignements, améliorer l'efficacité, les effets, l'impact de la future programmation



13

Source : The World Bank.

Différences et complémentarité entre suivi et évaluation

	Suivi	Evaluation
Principales activités	<ul style="list-style-type: none"> - Définition des indicateurs, recueil régulier d'informations, comparaison avec le plan, comptes rendus 	<ul style="list-style-type: none"> - Appréciation, mesure systématique des effets, recherche des causalités par des méthodes rigoureuses
Fréquence	<ul style="list-style-type: none"> - Périodique : journalier, hebdomadaire, mensuel, trimestriel, ... selon les variables et les programmes 	<ul style="list-style-type: none"> - Épisodique, à mi-parcours, en fin de programme, a posteriori



14

Source : The World Bank.

En clair, le suivi et l'évaluation axés sur les résultats mettent l'accent sur les effets et sur l'impact et non sur les produits ou services (Tagliante, 1991). En effet, le suivi-évaluation permet d'obtenir des résultats fiables dans le cadre de la responsabilité entre les acteurs concernés ; utilise des mécanismes adéquats fondées sur des données observables (Wentzel, 2012) fait ressortir les dysfonctionnements lors de l'exécution d'un projet ou du programme ou de l'activité et en fournissant des preuves de ces difficultés ; produit des données fiables à des fins d'analyse et de recherche, etc.

Le suivi et l'évaluation sont donc des outils de gestion qui aident les responsables à suivre les progrès de leur réalisation et à montrer

l'impact de leur intervention ou de leur projet ou du programme. Le suivi et l'évaluation sont intégrés dans le cycle du projet ou du programme. Les cadres de suivi-évaluation qui sont de trois types (: cadre conceptuel, cadre logique et cadre de résultat), sont des outils de gestion qui aident à la mise en œuvre du projet ou du programme ou de l'activité, qui permettent l'élaboration du plan de suivi-évaluation, qui permettent de comprendre le fonctionnement du projet et les étapes pour atteindre les résultats visés.

Conclusion

Nous sommes arrivés au terme de notre article qui porte sur la nécessité d'asseoir l'évaluation sur des critères et des indicateurs de qualité. Nous avons présenté les différents types d'évaluation

qui nécessitent l'objectivité pour mieux renseigner les apprenants sur ce qu'ils ont effectivement acquis par leurs performances académiques personnelles ou pour mieux renseigner les concernés des résultats de l'évaluation. Le choix des critères et des indicateurs conditionne le choix de la méthode de collecte des données et de leur analyse loin de toute subjectivité. Il est clair que l'évaluation a évolué au regard de nouvelles contraintes sociales relatifs à l'efficacité des établissements scolaires, au respect des droits des apprenants et du personnel, de la satisfaction des clients, etc. amenant ainsi à la modification des méthodes d'évaluation tout en les appuyant sur des critères objectives.

Par principe, l'enseignant est un professionnel, un Expert de son métier et nous avons démontré que *l'objectivité de l'évaluation* met en lumière *la culture de responsabilité partagée* vu que l'enseignant et l'institution scolaire, chacun en ce qui le concerne, ont la responsabilité concernant l'évaluation des apprenants. Cette complémentarité fait en sorte que l'enseignant n'est plus seul dans le cadre de l'évaluation des apprentissages : c'est tout un système qui est autour de sa pratique évaluation jusqu'à la communication des résultats. L'amateurisme, l'arbitraire, le subjectivisme, ne font pas partie du jugement professionnel en évaluation. Par conséquent, nous nous demandons si les pourcentages élevés lors des jurys des délibérations des résultats académiques, ne biaise pas l'information sur le niveau réel d'acquisition des connaissances et des compétences des apprenants ?

Références bibliographiques

1. Abigaël, L. (2025). Suivi-parental et réussite scolaire dans la sous-préfecture de Bongor rural au Tchad : complémentarité ou opposition dans la relation école-parent ?» Mémoire de Master recherche en Mesure et Evaluation des Apprentissages (MEA), Département de Mesure et Évaluation, Université de Ngaoundéré.
2. Aïcha, M. (2019). « La Reforme chinoise de l'éducation », *International Multilingual Journal of Science and Technology (IMJST)*, ISSN : 2528-9810, Vol. 4 Issue 1.
3. Akolas-Frennet, L. (1993). « La pratique de l'évaluation comme lieu privilégié d'éducation », *Enjeux*, n° 29, p. 81-95.
4. Allal, L. et Perrenoud, P. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
5. Astolfi, J-P et Pantanella R. (1991). « L'évaluation », *Cahiers pédagogiques*, n° spécial.
6. Bain, D., Weiss, L., et Agudelo, W. (2008). « Radiographie d'une épreuve : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes : évaluations en tension ». Actes du 20^{eme} colloque de l'aDMEE-Europe, Université de Genève.
7. Barthelemy A. et al. (1994). « Pratiques d'évaluation », *Recherches*, n° 21, pp. 5-227.
8. Benjamin Bloom, S. et Krathwohl, D. R., (1956). *The classification of educational goals*, New York, Longmans.
9. Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L. et Rochat, J.-M. (2011). « L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). Une stratégie de soutien au développement pédagogique des enseignants ? ». *Recherche et formation*, n°67, 53-72.
10. Bloom, B. S., Hasting, J. T., and Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. Montréal, Québec : McGraw-Hill.
11. Cardinet, J. (2003a). « Pourquoi faut-il parler d'édumétrie ?» *Bulletin de l'aDMEE-Europe* n° 2002/3 et 2003/1, 5-7.
12. Cardinet, J., et Tourneur, Y. (1985). *Assurer la mesure*. Berne : Peter Lang.
13. Colet Rege, N. (2009). *L'évaluation de l'enseignement au cœur des processus d'assurance qualité : l'arbre qui cache la forêt*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
14. De Ketele, J.-M. (2014). *Évaluation des systèmes de formation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck
15. De Landsheere, G. (1980). *Examens et évaluation continue. Précis de docimologie*. Bruxelles, Belgique : Labor.
16. De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
17. De Vecchi, G. (2011). *Évaluer sans dévaluer*. Hachette édition.
18. Delorme, C. (1992). *L'évaluation en question*, 4e éd., Paris, ESF Pédagogies, 215 p.
19. Doran, T. G. (1981). «There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives» ; *Management Review*, vol. 70, n°11, pp. 35-36.
20. Durand, M.-J. et Loyer, N. (2015). *L'instrumentation pour l'évaluation : la boîte à outils de l'enseignant évaluateur*. Montréal, Québec : Marcel Didier.
21. Gary, P. W. (1995). *Mesurer les résultats scolaires*. Organisation de coopération et de développement économiques. Paris, p.231
22. Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation* ? Bruxelles : De Boeck.
23. Hindou, A. (2024). « Politique qualité et fonctionnement des établissements facultaires de l'Université de Ngaoundéré : Cas de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH) et de la Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE) », Mémoire de Master recherche en Mesure et Assurance Qualité en Éducation (MAQ), Département de Mesure et Évaluation, Université de Ngaoundéré.
24. Jalbert, P. et Munn, J. (2001). « L'évaluation d'hier et celle de demain ». *Vie pédagogique*, n°120, pp. 48-51.
25. Le Boterf, G. (2001). *Ingénierie et évaluation des compétences*, (3e éd.). Paris
26. Le Boterf, G. (2007). *Professionnaliser*. Le modèle de la navigation professionnelle.
27. Lussier, D. (2001). « Le bulletin scolaire au carrefour des pressions sociales et des mythes qui l'entourent ». *Vie pédagogique*, n° 120, pp. 35-37.
28. Maurice, G., Hibon, M., Lelievre-Bourdin, L. (1994). *L'évaluation à l'école élémentaire : guide du maître*, Paris : Bordas159 p. (Coll. R. Tavernier).
29. Paquay, L. (2005). « Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une « organisation apprenante. De l'utopie à la réalité ». *European journal of teacher education*, n°28 (2), pp. 111-128.
30. Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. De Boeck.
31. Perrenoud, P. (2001). « Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? ». *Formation professionnelle suisse*, n° 4, 25-28.

32. Piéron H. (1934). *Études docimologiques sur le perfectionnement des examens et concours*. Paris : CNAM.
33. Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris : PUF.
34. Rocquet, J.P. (2004). « L'enfant éléphant », dans *Les Cahiers pédagogiques* n° 420.
35. Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.
36. Romainville, M. (2013). *Évaluation et enseignement supérieur : un couple maudit, au bord du divorce ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.
37. Romainville, M. et Coggi, C. (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
38. Sauvageot, C. (1997). *Des indicateurs pour la planification en éducation*. Guide pratique, Bibliothèque numérique de l'UNESCO ; 1997 ; pp. 97.
39. Scriven, M. (1991). L'évaluation. Paris : PUF.
40. Stordeur, J. (2006). *Enseigner et /ou apprendre*, De Boeck.
41. Tagliante, C. (1991). L'évaluation. Paris : CLE International.
42. Thélot, C. (1993). *L'évaluation du système éducatif : coûts, fonctionnement, résultats*. Paris : Nathan, 160 p.
43. Trouilloud, D. et Sarrazin, P. (2003). « Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs ». *Revue française de pédagogie*, n° 145, pp. 89-119.
44. Usabilis. (2018). *Définition biais cognitive*.
45. Van Vyve, C. (2021). Biais de représentativité.
46. Vogler, J. (1996). *L'évaluation*. Paris : Hachette.
47. Waaub, P. (2006). *Le temps d'enseigner*, Quartier libre.
48. Weiss, J. (1992). « L'enseignant "au cœur froid" ou l'objectivité en évaluation », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 14, n° 4, pp. 19-31.
49. Wentzel, B. (2012-2014). « La professionnalisation de la formation des enseignants : le cas de la Suisse », n°136849. Projet du Fonds National Suisse (FNS) de la recherche scientifique. Berne.