

REPENSER L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DANS LE CONTEXTE TCHADIEN : VERS UNE APPROCHE FORMATIVE ET CONTEXTUALISÉE

Brahim Hamid ADOUM TOM

Université de N'Djamena

adoumtomb@gmail.com

Résumé

Cet article examine les bases, les limites et les perspectives de l'évaluation des apprentissages dans le système éducatif tchadien. Il révèle que les pratiques évaluatives actuelles, héritées du modèle colonial français, conservent les empreintes d'une logique de contrôle, de sélection et de certification. Cette orientation nuit à la qualité de l'apprentissage en privilégiant la mémorisation à la compréhension et au développement des compétences. Cet article défend une évaluation formative et contextualisée, basée sur la régulation continue, la rétroaction constructive et l'engagement des apprenants. En se basant sur les travaux de Bloom, Allal, Perrenoud et Black & Wiliam, l'étude montre que l'évaluation formative est un levier pour une éducation de qualité, équitable et pertinente. Elle propose un modèle opérationnel contextualisé au Tchad basé sur la planification intégrée, le suivi personnalisé, la coévaluation et la capitalisation des résultats. Repenser l'évaluation, c'est donc changer la culture éducative tchadienne en mettant l'apprentissage, et non la punition, au cœur de l'enseignement.

Mots clés : *Évaluation formative, Contexte tchadien, Apprentissage, Régulation pédagogique, Approche contextualisée*

Rethinking learning assessment in the Chadian context: toward a formative and contextualized approach

Abstract

This article provides an in-depth analysis of the foundations, limitations, and perspectives of learning assessment in the Chadian educational system. It reveals that current assessment practices, inherited from the French colonial model, remain dominated by a logic of control, selection, and certification. This orientation hinders learning quality by encouraging memorization over understanding and skill development. The author advocates for a formative and contextualized approach to assessment, based on continuous regulation, constructive feedback, and active learner participation. Drawing on the works of Bloom, Allal, Perrenoud, and Black & Wiliam, the study demonstrates that formative assessment is a key lever for improving the quality, equity, and relevance of education. It proposes an operational model tailored to the Chadian context, emphasizing integrated planning, individual monitoring, co-assessment, and transparent result communication. Rethinking assessment, therefore, means

transforming the educational culture by placing learning—not sanction—at the heart of the teaching process.

Keywords: *Formative assessment, Chadian context, Learning, Pedagogical regulation, Contextualized approach*

Introduction

L'évaluation des apprentissages occupe une place centrale dans le fonctionnement de tout système éducatif, car elle conditionne non seulement la mesure des acquis des apprenants, mais aussi la qualité des pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants (Chanudet 2016; Marsat 2006; Araújo-Oliveira et Barroso Da Costa 2024; Delisle 2024). Au Tchad, elle demeure un instrument essentiel d'appréciation du niveau des élèves, mais son usage reste largement marqué par une logique de contrôle et de sanction. Les pratiques évaluatives, héritées du modèle scolaire colonial et prolongées par des décennies de tradition académique, continuent de privilégier la note au détriment du développement des compétences et de la compréhension du processus d'apprentissage. Cette situation soulève des interrogations majeures sur la pertinence et l'efficacité du modèle actuel, notamment dans un contexte éducatif en quête d'amélioration qualitative et d'équité.

Les réformes engagées par le ministère de l'Éducation nationale, notamment l'introduction progressive de l'approche par compétences, ont mis en lumière les limites d'une évaluation purement sommative. Malgré les intentions de modernisation, l'évaluation reste souvent perçue comme une opération terminale, destinée à certifier ou à classer, plutôt qu'un levier de régulation et de progression des apprentissages. Or, de nombreuses recherches ont montré que l'évaluation formative, conçue comme un processus continu d'ajustement et d'accompagnement, permet d'améliorer la réussite scolaire (Bloom 1965; Philippe Perrenoud 1989, 2000). Ces auteurs insistent sur le rôle de la rétroaction, de l'autoévaluation et de la coévaluation dans la construction du savoir, transformant ainsi la posture de l'enseignant en un véritable guide pédagogique. Toutefois, les études réalisées dans les pays du Nord ou dans d'autres contextes africains ne peuvent être transposées directement au système tchadien sans adaptation. Les conditions d'enseignement, les effectifs élevés, le manque de formation continue des enseignants et les représentations sociales de la réussite scolaire constituent autant de facteurs qui complexifient la mise en œuvre d'une évaluation formative au Tchad. Dès lors, repenser l'évaluation suppose une réflexion à la fois théorique et contextuelle, capable d'articuler les principes universels de l'évaluation formative avec les réalités éducatives locales.

La présente étude théorique s'inscrit dans cette perspective. Elle vise à analyser les fondements conceptuels de l'évaluation formative tout en les confrontant aux défis du contexte tchadien. Elle cherche à répondre à la question suivante : comment repenser les pratiques d'évaluation des apprentissages au Tchad pour

les rendre plus formatives et contextualisées ? Trois hypothèses guident cette réflexion : (1) l'évaluation formative favorise la régulation et la motivation des apprenants ; (2) la contextualisation des pratiques évaluatives renforce leur pertinence et leur efficacité ; (3) la transformation de la culture évaluative exige une évolution des mentalités et des politiques éducatives. En proposant une lecture théorique et contextualisée de la question, cet article entend contribuer à une meilleure compréhension du rôle de l'évaluation dans la qualité de l'éducation au Tchad.

1. Cadre conceptuel et théorique

L'évaluation des apprentissages constitue un champ central de la recherche en sciences de l'éducation, traversé par de nombreuses évolutions conceptuelles et méthodologiques (Girouard-Gagné et Durand 2022; Michaud, Roy, et Leroux 2023; Nadeau-Tremblay et al. 2022). Au fil des décennies, elle est passée d'une pratique centrée sur la mesure des performances à une démarche visant le développement des compétences et la régulation des apprentissages. Comprendre ces transformations s'avère essentiel pour repenser l'évaluation dans le contexte tchadien, où les pratiques dominantes demeurent largement sommatives et certificatives. Ce cadre conceptuel et théorique vise ainsi à clarifier les principaux fondements de l'évaluation des apprentissages, à retracer son évolution, et à mettre en lumière les apports de l'approche formative, aujourd'hui considérée comme un levier essentiel de la qualité éducative. Il s'agit d'établir une base de réflexion solide pour concevoir une évaluation à la fois équitable, participative et contextualisée aux réalités pédagogiques du Tchad.

1.1. Définition et évolution du concept d'évaluation des apprentissages

Le concept d'évaluation des apprentissages renvoie à un ensemble de pratiques, d'outils et de démarches visant à recueillir, interpréter et utiliser des informations sur les progrès des apprenants afin de porter un jugement ou d'orienter la suite de l'enseignement. Selon Dionne & Chanelière, (2022), évaluer, c'est « porter un jugement sur la valeur d'un apprentissage à partir de données pertinentes et fiables ». Historiquement, l'évaluation a d'abord été envisagée comme un instrument de mesure : influencée par la psychologie behavioriste et la psychométrie du début du XX^e siècle, elle se limitait à quantifier les performances à travers des tests standardisés et des notes chiffrées (El Filali et Assermouh 2023; Nadeau-Tremblay et al. 2022; Ochelen, Yerly, et Mottier Lopez 2024). Cette approche privilégiait la comparaison entre les élèves plutôt que leur progression individuelle. À partir des années 1960-1970, sous l'influence des travaux de (Bloom 1965; Scriven 1966), l'évaluation s'est enrichie de nouvelles dimensions. Bloom introduit la distinction entre évaluation formative et évaluation sommative, tandis que Scriven souligne la fonction de l'évaluation dans l'amélioration des programmes et des pratiques éducatives. L'évaluation n'est plus perçue

uniquement comme un contrôle final, mais aussi comme un processus continu d'aide à l'apprentissage.

Dans les années 1980-1990, les courants constructivistes et socio-constructivistes ont transformé la conception de l'évaluation. Elle devient un outil de construction du savoir, où l'élève participe activement à son propre apprentissage. (Araújo-Oliveira et Barroso Da Costa 2024; P. Perrenoud 1998) mettent en évidence le rôle du feedback et de la coévaluation dans la motivation et l'autonomie des apprenants.

Aujourd'hui, l'évaluation des apprentissages s'inscrit dans une perspective compétentielle et inclusive, cherchant à reconnaître les acquis dans leur globalité et à valoriser les processus plutôt que les seuls résultats (Delisle 2024; Lepareur 2016; Leroux 2014; Lopez 2013). Cette évolution marque un passage d'une logique de contrôle à une logique de régulation, d'une évaluation pour sanctionner à une évaluation pour apprendre. Dans le contexte tchadien, comprendre cette évolution permet d'envisager des réformes adaptées, conciliant exigence académique et prise en compte du vécu éducatif local.

1.2. Approche formative : principes et apports

L'approche formative de l'évaluation repose sur une idée centrale : évaluer pour faire apprendre. Contrairement à l'évaluation sommative, qui intervient à la fin d'un apprentissage pour juger la performance, l'évaluation formative s'intègre au processus même de l'enseignement pour en améliorer l'efficacité. Elle vise à identifier les difficultés rencontrées par les apprenants, à ajuster les méthodes pédagogiques et à soutenir la progression individuelle. Selon (Campanale 2007) elle constitue « l'un des moyens les plus puissants pour améliorer la qualité des apprentissages scolaires ».

Trois principes fondamentaux structurent cette approche : la régulation continue de l'apprentissage permet à l'enseignant de recueillir des informations régulières sur la compréhension des élèves et d'ajuster immédiatement son enseignement. Elle transforme l'évaluation en un outil de pilotage pédagogique. Le feedback constructif doit être précise, explicite et orientée vers la progression, non vers la sanction (Chanudet 2016). Elles aident l'apprenant à comprendre ses erreurs, à se corriger et à développer des stratégies métacognitives. La participation active de l'élève encourage l'autoévaluation et la coévaluation. L'élève devient acteur de son apprentissage, ce qui renforce son sentiment d'efficacité et sa responsabilité.

Les apports de cette approche sont multiples. D'un point de vue pédagogique, elle favorise un apprentissage durable et réflexif, car elle aide l'apprenant à comprendre comment il apprend (Nadeau-Tremblay et al. 2022). Sur le plan psychologique, elle valorise les efforts et renforce la motivation intrinsèque en substituant la peur de l'échec par la confiance en ses capacités (Charland et Boies 2024). Enfin, sur le plan institutionnel, l'évaluation formative contribue à une école plus équitable, capable de tenir compte des rythmes et des contextes d'apprentissage divers (Delisle 2024).

Dans le contexte tchadien où les pratiques d'évaluation restent dominées par la logique des examens et des notes, introduire une évaluation formative suppose un changement de paradigme. Cela requiert la formation des enseignants, la valorisation du feedback, et la mise en place d'outils simples et adaptés au contexte local. L'approche formative apparaît ainsi comme un levier majeur pour construire une évaluation contextualisée, humanisante et véritablement au service de l'apprentissage.

1.3. Évaluation contextualisée

L'évaluation contextualisée renvoie à une approche qui prend en compte les spécificités culturelles, linguistiques, économiques et pédagogiques du milieu dans lequel se déroule l'apprentissage. Elle part du principe que toute pratique évaluative est socialement construite et que ses outils, critères et finalités doivent être adaptés aux réalités locales. En d'autres termes, il ne s'agit pas d'appliquer mécaniquement des modèles importés, mais de concevoir une évaluation enracinée dans le contexte éducatif et socioculturel des apprenants. Selon (Leroux 2014), l'évaluation ne peut être neutre : elle reflète toujours des valeurs, des normes et des visions de la réussite. Dans de nombreux pays africains, dont le Tchad, les pratiques d'évaluation héritées du système colonial privilégient la reproduction des connaissances et la sélection sociale plutôt que l'accompagnement des apprentissages. Cette orientation entraîne des inégalités, car elle ne tient pas compte des différences linguistiques, des conditions d'enseignement ni des parcours individuels des élèves.

L'évaluation contextualisée propose de renverser cette logique. Elle invite à repenser les outils et critères d'évaluation pour les aligner sur les compétences réellement valorisées dans le milieu éducatif et social local. Par exemple, dans un environnement multilingue, il est nécessaire de concevoir des épreuves accessibles aux élèves dont la langue d'enseignement n'est pas la langue maternelle. De même, dans les zones rurales où les ressources pédagogiques sont limitées, il convient d'utiliser des formes d'évaluation orales, pratiques ou collaboratives qui valorisent les savoirs expérientiels et les habiletés locales.

Des expériences africaines récentes, comme celles menées au Sénégal ou au Burkina Faso, montrent que l'évaluation contextualisée peut améliorer la participation des élèves, renforcer leur confiance et accroître la pertinence de l'enseignement. Elle permet également de valoriser les apprentissages informels (savoir-faire communautaires, apprentissage par observation, travail coopératif), souvent ignorés par l'évaluation classique.

Pour le Tchad, une telle approche offre la possibilité de construire une évaluation plus juste et plus inclusive, tenant compte de la diversité culturelle, linguistique et régionale. Elle implique une collaboration entre enseignants, inspecteurs, parents et chercheurs pour élaborer des outils d'évaluation sensibles au contexte. L'évaluation contextualisée ne vise donc pas à abaisser les exigences, mais à rendre

les pratiques évaluatives pertinentes, équitables et formatrices, en cohérence avec les réalités éducatives du pays.

2. L'évaluation des apprentissages dans le contexte tchadien

Dans le système éducatif tchadien, l'évaluation occupe une place prépondérante, car elle conditionne non seulement la progression des élèves, mais aussi l'accès aux niveaux supérieurs et à certaines opportunités professionnelles. Toutefois, les pratiques dominantes restent fortement marquées par une culture de la sanction et de la certification, héritée du modèle scolaire français et consolidée par la prééminence des examens nationaux. Cette orientation, centrée sur la mesure des résultats, laisse peu de place à une véritable évaluation des processus d'apprentissage.

Cette section propose d'examiner les caractéristiques institutionnelles, pédagogiques et culturelles de l'évaluation au Tchad. Elle mettra en lumière les cadres réglementaires, les dispositifs existants, ainsi que les défis auxquels sont confrontés les enseignants et les élèves. Comprendre ces réalités est indispensable pour envisager des réformes durables vers une évaluation formative et contextualisée, mieux adaptée aux besoins du système éducatif tchadien.

2.1. Cadre institutionnel et pratique actuelle

L'évaluation des apprentissages au Tchad est encadrée par les orientations officielles du Ministère de l'Éducation nationale et de la Promotion civique, notamment à travers les programmes d'études, les règlements des examens et les guides pédagogiques. Le système repose principalement sur une évaluation sommative, matérialisée par des notes chiffrées et des examens à fort enjeu, tels que le Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE), le Brevet de l'Enseignement Fondamental (BEF) et le Baccalauréat (République du Tchad 2017). Ces évaluations déterminent la réussite ou l'échec, mais ne renseignent que partiellement sur le développement des compétences.

Dans les classes, la pratique de l'évaluation demeure largement traditionnelle : interrogation orale, devoirs surveillés, contrôles trimestriels (Vaidjiké et Ndjig-nan 2021). L'accent est mis sur la restitution des connaissances plutôt que sur leur mobilisation ou leur compréhension. Les enseignants, souvent peu formés à l'évaluation formative, utilisent la note comme principal outil de motivation et de contrôle. Cette situation s'explique par la forte pression institutionnelle liée aux résultats scolaires et par le manque de ressources pédagogiques adaptées.

Par ailleurs, le poids des examens nationaux oriente l'ensemble du système vers une logique de préparation aux épreuves plutôt qu'une logique d'apprentissage. Les enseignants, soumis à des programmes chargés et à des classes surpeuplées, privilégient les exercices de type scolaire et la mémorisation au détriment de l'évaluation continue ou diagnostique.

Enfin, le cadre institutionnel ne prévoit que peu de dispositifs de formation continue en évaluation. Les inspections pédagogiques restent centrées sur la

conformité aux programmes plutôt que sur la qualité des pratiques évaluatives. Cette situation contribue à maintenir un système où l'évaluation sert surtout à classer et à exclure. Pourtant, une évolution vers une évaluation formative et contextualisée offrirait au Tchad la possibilité de transformer l'école en un espace d'apprentissage centré sur la progression, l'équité et la réussite de tous.

2.2. Limites pédagogiques et didactiques du modèle existant

Le système d'évaluation scolaire tchadien, bien qu'il ait connu diverses réformes curriculaires, demeure largement fondé sur une logique de contrôle et de sanction, plutôt que sur une visée formative et régulatrice de l'apprentissage. Cette orientation, héritée du modèle d'enseignement magistral, reproduit une conception verticale du savoir où l'enseignant reste la principale source de légitimité et l'élève un simple récepteur de connaissances (P. Perrenoud 1998). L'évaluation y est essentiellement sommative, centrée sur la restitution des contenus et la mesure des performances, sans réelle prise en compte du processus d'apprentissage ni des différences individuelles entre apprenants.

Sur le plan pédagogique, cette approche engendre plusieurs limites. D'abord, elle favorise une pédagogie de la conformité, où l'élève cherche avant tout à satisfaire les attentes de l'enseignant plutôt qu'à comprendre ou à construire le savoir (Dionne et Chanelière 2022b). La principale limite réside dans la prédominance de l'évaluation sommative au détriment des approches formatives. Les enseignants utilisent souvent l'évaluation comme un moyen de contrôle ou de sanction plutôt que comme un outil d'aide à la progression. Ce déséquilibre conduit à une vision réductrice de l'apprentissage, centrée sur la mémorisation et la restitution des savoirs au lieu du développement des compétences.

L'apprentissage devient alors une activité de mémorisation mécanique, au détriment de la réflexion critique, de la créativité et de la capacité à transférer les connaissances dans des contextes nouveaux (Talbot 2015). De plus, les dispositifs d'évaluation sont souvent déconnectés des objectifs réels d'enseignement : les critères de réussite ne sont pas toujours explicités, et les feedbacks fournis aux apprenants restent insuffisants pour soutenir leur progression.

Sur le plan didactique, l'évaluation souffre d'un manque de cohérence interne entre les contenus enseignés, les méthodes pédagogiques utilisées et les outils de mesure des acquis (Calvin et André 2018). Dans la plupart des établissements, les enseignants continuent de privilégier les épreuves écrites standardisées, souvent centrées sur la restitution de savoirs déclaratifs, sans mobiliser les compétences analytiques, pratiques ou sociales des apprenants. Cette situation est aggravée par l'insuffisance de formation initiale et continue des enseignants à l'évaluation formative et à la construction d'outils adaptés aux contextes locaux. Beaucoup d'entre eux ne disposent pas des instruments nécessaires pour analyser les erreurs des élèves, identifier leurs besoins ou ajuster les démarches pédagogiques en conséquence.

Sur le plan institutionnel, le système éducatif tchadien demeure fortement influencé par la logique des examens nationaux, perçus comme la finalité absolue de la scolarité. Cette orientation pousse les enseignants et les élèves à privilégier la réussite aux tests plutôt que la compréhension réelle des contenus. Par ailleurs, l'absence de politique claire en matière d'évaluation formative et le manque de formation continue limitent la capacité des enseignants à diversifier leurs pratiques.

D'un point de vue technique, les outils d'évaluation utilisés sont souvent standardisés et peu adaptés aux contextes linguistiques et culturels des apprenants. Les grilles, barèmes et critères d'appréciation sont élaborés sans réelle prise en compte des disparités régionales ou des ressources disponibles dans les écoles rurales.

Sur le plan humain et psychologique, la culture de la note entretient la peur de l'échec et la compétition au détriment de la coopération et de la confiance en soi. Les élèves en difficulté sont souvent stigmatisés, ce qui fragilise leur motivation et accentue les inégalités scolaires.

Face à ces limites, les enjeux sont multiples : instaurer une culture de l'évaluation constructive, renforcer la formation des enseignants, repenser les curricula et promouvoir des pratiques évaluatives inclusives. Le défi est de transformer l'évaluation en un levier d'amélioration de la qualité éducative plutôt qu'en un instrument de sélection. Une telle mutation suppose une volonté institutionnelle forte, un accompagnement méthodologique et un changement profond des représentations sociales de l'évaluation.

Les limites structurelles et pédagogiques du modèle évaluatif tchadien ont des répercussions profondes sur la qualité des apprentissages et, par extension, sur l'efficacité du système éducatif dans son ensemble. En privilégiant une logique de contrôle et de sélection, l'évaluation actuelle tend à réduire l'apprentissage à une simple accumulation de connaissances temporaires, déconnectées des compétences durables que requièrent la vie professionnelle et la citoyenneté active. Cette approche favorise la réussite apparente de certains élèves tout en marginalisant une majorité, souvent issue de milieux défavorisés, qui peine à s'adapter à un système perçu comme rigide, élitiste et peu inclusif.

L'une des premières conséquences observées est la baisse du niveau de compréhension et de transfert des acquis. Les élèves, habitués à reproduire fidèlement les contenus enseignés pour réussir les examens, développent rarement des capacités d'analyse, de synthèse ou d'argumentation. Cette logique de restitution affaiblit la motivation intrinsèque à apprendre et entrave la construction de savoirs significatifs. Le système évaluatif actuel encourage ainsi des comportements d'apprentissage superficiels, centrés sur la performance immédiate plutôt que sur la maîtrise réelle des compétences.

Par ailleurs, l'absence d'une évaluation formative régulière prive les enseignants d'informations pertinentes pour ajuster leurs pratiques pédagogiques. Sans outils

d'observation et de suivi des progrès, ils peinent à identifier les difficultés spécifiques des élèves et à adapter les stratégies d'enseignement. Cette carence conduit à une pédagogie uniforme, peu différenciée, où les besoins particuliers des apprenants sont rarement pris en compte. Le résultat est une démotivation croissante et un taux d'échec élevé, notamment dans les classes de transition et aux examens nationaux.

Les effets de ce système se répercutent également sur la relation enseignant-apprenant. L'évaluation étant perçue comme un instrument de sanction, elle engendre un climat d'anxiété et de méfiance, peu propice à l'apprentissage. Les élèves redoutent l'échec plus qu'ils ne recherchent la compréhension, tandis que les enseignants se sentent contraints de maintenir des standards quantitatifs imposés par les institutions, au détriment d'une approche réflexive et bienveillante.

2.3. Facteurs culturels et socio-éducatifs

L'évaluation des apprentissages au Tchad ne peut être comprise sans référence à son contexte culturel et socio-éducatif. En effet, les représentations sociales de la réussite, de l'échec et de l'autorité façonnent profondément les pratiques évaluatives (Calvin et André 2018). Dans la culture éducative tchadienne, l'évaluation est souvent associée à la discipline et à la sanction, perçue comme une preuve de sérieux et de rigueur. Cette conception, héritée du système colonial et consolidée par les traditions scolaires, valorise la performance visible et la hiérarchie plutôt que le développement progressif des compétences. La relation enseignant-élève est également marquée par une forte asymétrie (Hamida et al. 2021). L'enseignant est vu comme le détenteur du savoir et du pouvoir d'évaluer, tandis que l'élève occupe une position de dépendance et de soumission. Cette dynamique limite l'expression, la participation et l'autoévaluation des apprenants, pourtant essentielles à une approche formative. L'évaluation devient alors un moment redouté, plutôt qu'une opportunité d'apprentissage. Les facteurs linguistiques jouent aussi un rôle majeur. Le Tchad est un pays multilingue, mais l'école fonctionne principalement en français ou en arabe standard, langues souvent éloignées du quotidien des élèves. Cette situation rend certaines évaluations inévitables, car elles mesurent davantage la maîtrise de la langue d'enseignement que la compréhension du contenu. Une approche contextualisée devrait tenir compte de cette diversité linguistique, en intégrant des supports et exemples proches de l'environnement des apprenants. Sur le plan socio-économique, les disparités entre zones urbaines et rurales influencent les pratiques d'évaluation (Fontaine et Loye 2017). Dans les écoles rurales, le manque de matériel, les classes surchargées et le faible encadrement réduisent les possibilités d'évaluation continue ou individualisée. À l'inverse, les établissements urbains disposent parfois de ressources pédagogiques plus variées, ce qui accentue les écarts de réussite.

Enfin, la pression sociale autour des examens renforce une vision compétitive de l'évaluation. Les familles, voyant la réussite scolaire comme un moyen de promotion sociale, accordent une importance excessive aux notes et aux diplômes. Cette valorisation du résultat au détriment du processus empêche l'émergence d'une culture de l'évaluation formative. Pour transformer ces dynamiques, il est nécessaire de repenser l'évaluation en s'appuyant sur les valeurs locales de solidarité, de collaboration et de respect mutuel, afin de construire une évaluation plus humaine, équitable et adaptée aux réalités tchadiennes.

3. Vers une évaluation formative et contextualisée

Face aux limites du modèle évaluatif actuel et à la nécessité de répondre aux exigences d'une éducation de qualité, le système éducatif tchadien doit s'orienter vers une approche formative et contextualisée. Cette orientation ne vise pas seulement à modifier les outils d'évaluation, mais à transformer en profondeur la culture pédagogique qui la sous-tend. Il s'agit de passer d'une logique de contrôle et de sanction à une logique de régulation et d'accompagnement des apprentissages.

Une évaluation formative contextualisée repose sur la valorisation du processus d'apprentissage, la prise en compte du milieu socioculturel des apprenants et la responsabilisation des enseignants comme médiateurs du savoir. Cette approche constitue un levier pour améliorer la qualité, l'équité et la pertinence de l'éducation au Tchad. Les sous-sections qui suivent présenteront les principes fondamentaux de cette approche et les conditions nécessaires à sa mise en œuvre, en vue d'en faire une pratique durable et adaptée aux réalités du terrain éducatif tchadien.

3.1. Principes d'une approche formative adaptée au Tchad

Mettre en œuvre une évaluation formative adaptée au contexte tchadien suppose d'en comprendre les principes fondateurs et de les articuler aux spécificités du système éducatif national. Trois grands principes peuvent être retenus : la centration sur l'apprentissage, la participation active des acteurs, et la contextualisation des pratiques évaluatives. Le premier principe, celui de la centration sur l'apprentissage, consiste à considérer l'évaluation comme un outil au service de la progression de l'élève. L'objectif n'est plus de sanctionner les erreurs, mais de comprendre les obstacles à l'apprentissage pour y remédier. L'enseignant adopte alors une posture de guide, accompagnant les élèves à identifier leurs forces et leurs faiblesses. Au Tchad, cette approche permettrait de réduire l'échec scolaire en favorisant une remédiation continue et un suivi individualisé, même dans les classes à effectif élevé. Le deuxième principe repose sur la participation active de tous les acteurs éducatifs. L'élève devient co-acteur de son apprentissage à travers l'autoévaluation et la coévaluation. Ces pratiques encouragent la réflexion critique et le sens des responsabilités. L'enseignant, pour sa part, s'implique dans un dialogue pédagogique permanent, tandis que l'administration éducative soutient cette dynamique en intégrant des critères qualitatifs dans les outils officiels. Cette participation collective transforme la

culture de l'évaluation, en la rendant plus démocratique et plus motivante. Le troisième principe est la contextualisation, essentielle pour garantir la pertinence des outils d'évaluation. Les instruments doivent être conçus à partir du vécu des élèves : exemples, situations, langues et réalités locales. Ainsi, l'évaluation formative au Tchad doit valoriser les savoirs pratiques, la résolution de problèmes concrets et les compétences transversales (communication, collaboration, créativité). Une telle orientation permet de relier l'école à la vie quotidienne, tout en reconnaissant la diversité linguistique et culturelle du pays.

3.2. Conditions de mise en œuvre

La réussite d'une évaluation formative et contextualisée au Tchad dépend de la mise en place de conditions favorables, à la fois institutionnelles, pédagogiques, matérielles et culturelles. Sans ces conditions, les principes évoqués risquent de demeurer théoriques. Sur le plan institutionnel, il est indispensable d'intégrer l'évaluation formative dans les textes officiels et les programmes scolaires. Le ministère de l'Éducation nationale doit élaborer une politique nationale claire en matière d'évaluation, fixant des orientations, des normes et des outils adaptés au contexte tchadien. Cette réforme doit s'accompagner d'un suivi régulier par les inspections pédagogiques, non plus axé sur la conformité, mais sur la qualité des pratiques évaluatives. Sur le plan de la formation des enseignants, le développement des compétences en évaluation est une priorité. Les écoles normales et les universités doivent inclure dans leurs curricula des modules consacrés à l'évaluation formative, à la conception d'outils contextualisés et à la pédagogie différenciée. Des ateliers de formation continue peuvent également renforcer les capacités des enseignants en exercice, en leur fournissant des grilles simples, des exemples de feedback constructif et des pratiques d'autoévaluation. Au niveau matériel et technique, il est nécessaire de doter les établissements d'outils adaptés : carnets de suivi, fiches d'observation, supports numériques légers ou tableaux de progression. Dans les zones rurales, où les ressources sont limitées, des solutions de faible technicité (fiches papier, tableaux muraux, évaluations orales) peuvent être mises en place. L'essentiel est de permettre une collecte continue et significative d'informations sur les apprentissages. Enfin, la réussite de cette approche repose sur un changement culturel profond. Il s'agit de modifier la perception de l'évaluation dans la société tchadienne, encore largement associée à la sanction. Les familles, les élèves et les enseignants doivent comprendre que l'évaluation formative vise la progression et non l'exclusion. Cette transformation nécessite une communication soutenue, des campagnes de sensibilisation et l'exemplarité institutionnelle.

3.3. Propositions d'un modèle opérationnel

La mise en œuvre d'une évaluation formative et contextualisée au Tchad nécessite un modèle opérationnel capable d'articuler les principes théoriques aux réalités du terrain éducatif. Ce modèle doit être souple, participatif et adapté à la diversité des

contextes scolaires du pays (Morrisette 2002). Il peut s'articuler autour de quatre dimensions complémentaires : la planification, la mise en œuvre, le suivi et la valorisation des résultats. En ce qui concerne la planification pédagogique intégrée à l'évaluation, l'enseignant conçoit son plan de cours en intégrant dès le départ les objectifs d'apprentissage, les critères d'évaluation et les outils de collecte de données (Lepareur 2016). Chaque séquence d'enseignement doit comporter des moments d'évaluation diagnostique, formative et de régulation. Cette planification permet de relier les objectifs du programme aux compétences réellement observables chez les élèves. Dans le contexte tchadien, où les enseignants disposent de peu de ressources, cette approche peut s'appuyer sur des grilles simples ou des tableaux de progression. Pour ce qui est de la mise en œuvre participative de l'évaluation, l'évaluation devient un processus partagé entre l'enseignant et les apprenants. Des activités d'autoévaluation et de coévaluation permettent aux élèves de s'impliquer activement. Par exemple, après un exercice de lecture ou de résolution de problème, les élèves peuvent s'évaluer entre pairs à l'aide de critères explicites fournis par l'enseignant. Cette démarche favorise la responsabilité, l'autonomie et le développement d'une conscience critique. L'évaluation n'est plus vécue comme une sanction, mais comme une opportunité d'apprentissage collectif.

Il y a aussi le suivi continu et le feedback constructif de chaque élève qui constitue le cœur du modèle. L'enseignant consigne les observations dans un carnet ou un tableau de suivi individuel. Le feedback doit être immédiat, clair et orienté vers l'amélioration : il précise non seulement les erreurs, mais surtout les stratégies pour les surmonter. Ce suivi permet d'identifier les élèves en difficulté, d'adapter les approches pédagogiques et de favoriser la réussite pour tous. Dans les écoles tchadiennes, cela peut se faire à faible coût à travers des outils papier ou des fiches d'observation.

En fin, la valorisation et la communication des résultats qui ne doit pas se limiter à la salle de classe. Elle doit être partagée avec les parents, les inspecteurs et les élèves eux-mêmes. Des réunions pédagogiques régulières peuvent être instaurées pour discuter des progrès et ajuster les stratégies d'enseignement. Cette transparence renforce la confiance et la collaboration entre les acteurs éducatifs. Ce modèle opérationnel repose donc sur une logique de régulation continue, où chaque étape de l'enseignement devient un moment d'évaluation au service de l'apprentissage. Adapté aux conditions locales, il peut être expérimenté progressivement, d'abord dans les écoles pilotes, avant d'être institutionnalisé à l'échelle nationale. Ainsi, il offre une voie concrète vers une évaluation plus équitable, participative et contextualisée, au service d'une éducation tchadienne de qualité.

Conclusion générale

L'analyse menée tout au long de cet article a permis de montrer que l'évaluation des apprentissages, telle qu'elle est actuellement pratiquée au Tchad, demeure

largement centrée sur la mesure, la sanction et la sélection, au détriment de la formation et de l'accompagnement des apprenants. Cette situation, héritée d'un modèle éducatif exogène, ne répond plus aux défis contemporains d'une école tchadienne appelée à former des citoyens compétents, créatifs et capables de s'adapter à un monde en mutation rapide.

Repenser l'évaluation, c'est donc repenser l'éducation elle-même. L'approche formative et contextualisée offre une alternative pertinente pour transformer les pratiques pédagogiques et promouvoir une école plus juste et plus efficace. Elle met l'accent sur le processus d'apprentissage, la participation des élèves, la valorisation du contexte local et le feedback constructif. Ces dimensions constituent les piliers d'une pédagogie centrée sur la progression plutôt que sur la performance. Toutefois, la mise en œuvre d'une telle approche exige un changement systémique : réforme des curricula, formation continue des enseignants, accompagnement institutionnel et évolution des représentations sociales de la réussite. Le modèle opérationnel proposé montre qu'il est possible d'adopter une évaluation formative même dans des contextes de ressources limitées, à condition de valoriser la créativité pédagogique et l'engagement collectif. En définitive, repenser l'évaluation des apprentissages dans le contexte tchadien revient à promouvoir une culture de l'apprentissage continu, fondée sur la confiance, la coopération et la pertinence. C'est un pas essentiel vers la construction d'un système éducatif inclusif, équitable et résolument tourné vers le développement humain et social du Tchad.

Références

- Araújo-Oliveira, Ana, et Barroso Da Costa, Cristina. (2024). *L'évaluation des apprentissages : Soutenir et favoriser la diversité des apprenants*. Apprendre et enseigner aujourd'hui, 14(1), 30-33. <https://doi.org/10.7202/1114683ar>
- Bloom, Benjamin Samuel. (1965). *The Taxonomy of Educational Objectives : Handbook 1*. Longman Higher Education.
- Calvin, Boniface Jean, et André, Wilfrid. (2018, février 28). *Ethnosociologie de l'évaluation des apprentissages à dominante affective dans une approche par compétences*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Ethnosociologie-de-l%E2%80%99%C3%A9valuation-des-apprentissages-Calvin-Andr%C3%A9/f0e79c31c9b74b6ef27cb4ab524d40dd445544d5>
- Campanale, Francesca. (2007). *Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants : Quelles relations ?* <https://www.semanticscholar.org/paper/Analyse-r%C3%A9flexive-et-auto%C3%A9valuation-dans-la-des-%3A-Campanale/33bfc8ee4259338228fdd267401e1ba276d1adc>
- Chanudet, Marie. (2016). *Évaluation des apprentissages de et par la résolution de problèmes en mathématiques : Étude des pratiques et des discours d'enseignants genevois autour de l'évaluation formative*. <https://www.semanticscholar.org/paper/%C3%89valuation-des->

- apprentissages-de-et-par-la-de-en-%3A-
Chanudet/6348d55fc1865b11d6c7f44609103a1a2ae567cd
- Charland, Suzanne, et Boies, Thomas. (2024). *Repenser l'évaluation des apprentissages en faveur de l'équité*. Apprendre et enseigner aujourd'hui, 14(1), 38-41. <https://doi.org/10.7202/1114685ar>
- Delisle, Mélanie. (2024). *La reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle, un modèle pour l'évaluation des apprentissages expérientiels*. Revue hybride de l'éducation, 8(3), 1-13. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i3.1729>
- Dionne, Éric, et Chanelière, Marianne. (2022a). *Du contrat didactique au contrat évaluatif : Une grille de lecture pour mieux appréhender l'évaluation des apprentissages en pédagogie médicale*. Pédagogie Médicale, 23(1), 85-92. <https://doi.org/10.1051/pmed/2021030>
- Dionne, Éric, et Chanelière, Marianne. (2022b). *Du contrat didactique au contrat évaluatif : Une grille de lecture pour mieux appréhender l'évaluation des apprentissages en pédagogie médicale*. Pédagogie Médicale, 23(1), 85-92. <https://doi.org/10.1051/pmed/2021030>
- El Filali, Souad, et Assermouh, Jamal. (2023). *Les attitudes des enseignants des ISPITS du Maroc envers l'évaluation formative : Cas des enseignants intervenants au sein de l'option santé et environnement*. SHS Web of Conferences, 175, 01030. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202317501030>
- Fontaine, Stéphanie, et Loye, Nathalie. (2017). *L'évaluation des apprentissages : Une démarche rigoureuse*. Pédagogie Médicale, 18(4), 189-198. <https://doi.org/10.1051/pmed/2018013>
- Girouard-Gagné, Marie, et Durand, Marie-Josée. (2022). *Les modalités d'évaluation des apprentissages à l'enseignement supérieur : L'apport de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) dans un contexte inclusif d'enseignement à distance*. Médiations et médiatisations, 9, 121-131. <https://doi.org/10.52358/mm.vi9.255>
- Hamida, Soufiane, Cherradi, Brahim, Raihani, Ahmed, et Ouajji, Hicham. (2021). *Évaluation des apprentissages au sein d'un environnement de type MOOC adaptatif*. ITM Web of Conferences, 39, 03005. <https://doi.org/10.1051/itmconf/20213903005>
- Lepareur, Clément. (2016, juin 16). *L'évaluation dans les enseignements scientifiques fondés sur l'investigation : Effets de différentes modalités d'évaluation formative sur l'autorégulation des apprentissages*. <https://www.semanticscholar.org/paper/L%E2%80%99%C3%A9valuation-dans-les-enseignements-scientifiques-%3A-Lepareur/5dd90d315db44a8cd089005941910f49d2416f9b>
- Leroux, Jacques. (2014, juillet 7). *Pratiques évaluatives en enseignement supérieur*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Pratiques-%C3%A9valuatives-en-enseignement-sup%C3%A9rieur-Leroux/359a5e8e4183ca0080adb387b7d33e50be71a795>

- Lopez, Lucie Marie. (2013). *Pour une culture partagée de l'évaluation*.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Pour-une-culture-partag%C3%A9e-de-l%E2%80%99%C3%A9valuation-Lopez/e41520bda987bd718fc22ccc260e7a1f6806228c>
- Marsat, Michel. (2006). *Évaluation formative : Une adéquation entre l'offre d'enseignement et les capacités d'apprentissage des élèves : Evaluation modes d'emploi*.
<https://www.semanticscholar.org/paper/%C3%89valuation-formative-%3A-une-ad%C3%A9quation-entre-l'offre-Marsat/984b921125800348e9d92c42e8d4802fe0959987>
- Michaud, Nathalie, Roy, Michel, et Leroux, Jean-Louis. (2023). *Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages : Moteur ou frein à la qualité de l'évaluation au collégial ?* Revue hybride de l'éducation, 7(2), 1-26.
<https://doi.org/10.1522/rhe.v7i2.1305>
- Morrisette, Joëlle. (2002, décembre 1). *Évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel québécois depuis 1981*.
<https://www.semanticscholar.org/paper/%C3%89volution-de-la-conception-de-l%C3%A9valuation-des-%C3%A0-le-Morrisette/f6b3bfd72e63344a4df1324ccfc4cf12d23dec5f>
- Nadeau-Tremblay, Sarah, Tremblay, Mélissa, Laferrière, Thérèse, et Allaire, Stéphane. (2022). *Les enjeux et défis d'accompagnement d'enseignantes et d'enseignants dans l'évaluation des apprentissages à l'aide de technologies collaboratives au primaire et au secondaire*. Médiations et médiatisations, 9, 7-27.
<https://doi.org/10.52358/mm.vi9.249>
- Ochelen, Jean-Pierre, Yerly, Gaëtan, et Mottier Lopez, Lucie. (2024). *Le travail collectif des enseignants pour l'évaluation des apprentissages comme norme professionnelle ? Une revue de la littérature pour interroger cette tendance émergente*. Mesure et évaluation en éducation, 47(1), 27-65. <https://doi.org/10.7202/1114565ar>
- Perrenoud, Philippe. (1989). *La triple fabrication de l'échec scolaire*. Psychologie française, 34(4), 237-245.
- Perrenoud, Philippe. (1998). *L'évaluation des élèves : De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages : Entre deux logiques*.
<https://www.semanticscholar.org/paper/L%C3%A9valuation-des-%C3%A9l%C3%A8ves-%3A-De-la-fabrication-de-%C3%A0-la-Perrenoud/bdd8618caf2ff59b95b96fdc985fb492c732d1e1>
- Perrenoud, Philippe. (2000). *L'approche par compétences : Une réponse à l'échec scolaire ? Réussir au collégial*, 71-21356.
- République du Tchad. (2017). *Plan intérimaire de l'éducation au Tchad (PIET) 2018-2020*.
https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/plan_interimair_de_leducation_au_tchad_piet_2018-2020.pdf
- Scriven, Michael. (1966). *The Methodology of Evaluation*. Purdue University.

- Talbot, Nicolas. (2015). *Élaboration d'une échelle d'un niveau d'adéquation perçue des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe à l'approche par compétences selon des étudiants.*
<https://www.semanticscholar.org/paper/%C3%89laboration-d'une-%C3%A9chelle-d'un-niveau-d'ad%C3%A9quation-Talbot/8134c0f282be60671b1bedc090bdeeca7ee0b9b6>
- Vaidjikè, Dieudonne, et Ndjig-nan, Dinza Joseph. (2021). *Révolution du système d'enseignement au Tchad : Pour une adéquation avec le marché de l'emploi.* Les Annales de l'Université de N'Djamena, 14, 8-20.