L'alignement pédagogique en contexte d'approche par compétences : de la modélisation théorique aux applications pratiques en Afrique de l'Ouest.

Ibrahima SAKHO
Ph.D,
Université Cheikh Anta Diop – Dakar

Résumé

Cet article a fait l'objet d'un chapitre dans le guide professionnel d'évaluation en soutien à l'apprentissage produit par les membres du GTE 7[1] du programme APPRENDRE[2] sous le titre : La planification de l'évaluation. Il explore la planification de l'évaluation axée sur le soutien à l'apprentissage, en s'appuyant sur les principes de l'alignement pédagogique. Il démontre l'importance d'établir une cohérence stricte entre les objectifs d'apprentissage, les méthodes pédagogiques et les modalités d'évaluation pour améliorer la réussite et la motivation des élèves.
Sur le plan théorique, nous mobilisons la taxonomie de Bloom ainsi que les typologies de Scallon (2004), Rey et al. (2006) et Roegiers (2000) pour structurer le niveau de complexité des tâches, de la simple restitution de connaissances (S1) aux situations complexes de compétences (S3).
Sur le plan pratique, l'article détaille les étapes méthodologiques de conception des Situations d'Apprentissage et d'Évaluation (SAÉ) et des Situations d'Évaluation (SÉ). La SAÉ intègre l'évaluation au processus d'apprentissage en trois phases (préparation, réalisation, intégration), tandis que la SÉ mesure la maîtrise terminale d'une compétence. Illustré par des exemples concrets en géographie (Guinée) et en français (Sénégal), le texte propose un aide-mémoire fondé sur la pertinence, la cohérence, l'applicabilité et la concertation.
Enfin, l'étude souligne le rôle de l'enseignant régulateur et préconise l'intégration du numérique et de la pédagogie différenciée.

Mots-clés : Alignement pédagogique, planification, situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ), situation d'évaluation (SÉ), approche par compétences (APC), évaluation formative/sommative

Summury

This article was published as a chapter in the guide edited by GTE 7

[1] GTE 7 : Groupe thématique d'expertise numéro 7 qui s'occupe de promouvoir l'évaluation en soutien à l'apprentissage au sein du programme APPRENDRE.
[2] Appui à la professionnalisation et à la production de ressources porté par l'AUF et financé par l'Agence française de développement (AFD).

of the APPRENDRE program under the title: La planification de l'évaluation. It explores assessment planning focused on supporting student learning, drawing upon the principles of constructive alignment. It demonstrates the importance of establishing strict coherence among learning objectives, pedagogical methods, and assessment strategies to enhance student success and motivation.
On a theoretical level, we draw from Bloom's taxonomy as well as the typologies of Scallon (2004), Rey & al. (2006), and Roegiers (2000) to structure the complexity of tasks, ranging from the simple recall of knowledge (S1) to complex competency-based situations (S3).
On a practical level, the article details the methodological steps for designing Learning and Assessment Situations (LAS/SAÉ) and Assessment Situations (AS/SÉ). The LAS integrates assessment into the learning process across three phases (preparation, realization, and integration), whereas the AS measures the final mastery of a competency. Illustrated with concrete examples in geography (Guinea) and French (Senegal), the text offers a memory aid based on relevance, coherence, applicability, and pedagogical collaboration.
Finally, the study emphasizes the role of the regulating teacher and advocates for the integration of digital technologies and differentiated instruction.

Keywords: Constructive alignment, planning, learning and assessment situation (LAS), assessment situation (AS), competency-based approach (CBA), formative/summative assessment

Introduction

Cet article adopte une posture méthodologique inductive et pragmatique, ancrée dans une revue systématique des modules et contenus de formation élaborés au Sénégal et en Guinée dans le cadre du programme APPRENDRE (AUF). Cette démarche d'analyse de contenu permet de poursuivre un double objectif théorique et appliqué : clarifier les fondements de l'alignement pédagogique et proposer aux concepteurs ainsi qu'aux formateurs des outils d'ingénierie rigoureux pour la planification de l'évaluation, axés sur sa dimension formatrice.
La réflexion s'organise autour de trois axes fondamentaux :
Les fondements conceptuels de l'alignement pédagogique et curriculaire : l'analyse démontre la nécessité d'une cohérence étroite entre intentions pédagogiques, dispositifs d'apprentissage et modalités d'évaluation, tout en examinant les facteurs favorisant l'engagement et l'agentivité des apprenants.
L'ingénierie des Situations d'Apprentissage et d'Évaluation (SAÉ) : à partir de grilles taxonomiques et du niveau de complexité des tâches,

cette section modélise les étapes de conception d'une SAÉ (cadrage des compétences, mobilisation des ressources, critères d'évaluation et phases de déroulement).
La planification des Situations d'Évaluation (SÉ) sommatives et certificatives : orientée vers la vérification de compétences complexes, cette partie articule les leçons tirées des expertises terrain menées par le GTE 7 du programme APPRENDRE en Afrique de l'Ouest avec la fourniture d'outils d'auto-évaluation et de validation (notamment des aide-mémoire opérationnels).

1. L'alignement pédagogique et curriculaire

La question de l'alignement pédagogique — concept clé pour assurer la cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les activités et l'évaluation — a été largement documentée par des auteurs de référence tels que Biggs (1996, 1999), Poumay (2014) ou encore Charlier (2014). Ces dernières années, la littérature s'est enrichie de travaux explorant la contextualisation de ces approches, notamment sous l'angle de la transformation numérique (Peraya et Peltier, 2020 ; Peraya et Benetos, 2014). Parallèlement, dans le contexte spécifique de l'enseignement supérieur africain, des chercheurs et institutions s'interrogent sur l'adaptation de ces modèles importés aux réalités locales, soulignant l'importance de l'alignement pour favoriser l'innovation pédagogique et le développement durable (AUA, 2025 ; voir également les analyses sur la refonte des curriculums dans l'espace ouest-africain, e.g., *Revue des études de l'éducation*). L'analyse croisée de ces recherches, classiques et contemporaines, nous permet d'articuler cette section autour (1) des fondements et enjeux de l'alignement pédagogique et curriculaire, et (2) de sa mise en œuvre par la planification en précisant ses enjeux, ses étapes et ses outils.

1.1. L'alignement pédagogique et curriculaire : une cohérence essentielle

L'alignement pédagogique est la triple concordance d'un enseignement mettant en lien les objectifs d'apprentissage, les activités pédagogiques et les stratégies d'évaluation (Pasquini, 2018). Il souligne l'importance pour le personnel enseignant de guider

efficacement les élèves vers l'apprentissage au niveau requis, en étant empathiques dans leurs interactions et évaluations (Biggs, 1999). À la question *pourquoi aligner?* la réponse pourrait se concevoir dans la figure suivante:



Figure 1 : Visées de l'alignement pédagogique et curriculaire

Source : Synthèse inspirée de Pasquini (2019).

L'alignement pédagogique constitue un principe central de l'ingénierie de formation. Il vise à assurer une cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les compétences à développer, les activités proposées, les méthodes d'enseignement et les modalités d'évaluation. Dans cette perspective, chaque composante du processus d'enseignement-apprentissage doit contribuer de manière complémentaire à l'atteinte des apprentissages visés. L'alignement pédagogique ne se réduit donc pas à une simple correspondance technique entre objectifs et évaluations ; il renvoie à une conception systémique et cohérente de l'ensemble du dispositif de formation.

Lorsqu'il est effectivement mis en œuvre, l'alignement pédagogique peut favoriser la motivation et l'engagement des élèves, améliorer la qualité des apprentissages et faciliter le suivi de leur progression. Il permet également de rendre les évaluations plus pertinentes, plus transparentes et plus équitables, dans la mesure où celles-ci portent sur les connaissances, les compétences et les performances réellement travaillées au cours de la formation. En d'autres termes, il s'agit d'évaluer les apprentissages qui ont été effectivement enseignés et de mobiliser, autant que possible, des situations proches de celles dans lesquelles les élèves ont été entraînés.

Dans cette logique, Poumay (2014) identifie six leviers susceptibles de renforcer la cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les compétences visées, les activités pédagogiques et les modalités d'évaluation.

1. **Renforcer l'alignement pédagogique.**
   Il importe de vérifier que les objectifs d'apprentissage, les activités proposées, les méthodes d'enseignement et les modalités d'évaluation sont étroitement articulés. Chaque activité doit contribuer au développement des compétences ciblées, tandis que l'évaluation doit permettre d'apprécier effectivement leur niveau de maîtrise. Cette cohérence concerne également l'alignement curriculaire, c'est-à-dire l'articulation entre les apprentissages prévus à l'échelle d'un cours, d'un programme de formation et, plus largement, des référentiels institutionnels ou professionnels.

2. **Favoriser la participation active des élèves.**
   L'alignement suppose de dépasser une conception de l'enseignement centrée sur la seule transmission des contenus. Les élèves doivent être engagés dans des activités variées : résolution de problèmes, études de cas, travaux de groupe, projets, débats, simulations ou situations authentiques. Ces activités favorisent l'appropriation des savoirs, le développement de compétences complexes et le transfert des apprentissages dans des contextes différents.

3. **Accroître la valeur et la pertinence des tâches proposées.**
   Les tâches d'apprentissage doivent être significatives, contextualisées et en rapport avec les compétences visées. Elles gagnent à prendre en compte les réalités sociales, culturelles et professionnelles des élèves. Dans les contextes africains, cette contextualisation est particulièrement importante, car elle permet d'éviter une transposition mécanique de modèles pédagogiques conçus dans d'autres environnements. Les situations d'apprentissage peuvent ainsi s'appuyer sur des problématiques locales, des ressources disponibles et des

besoins propres aux communautés et aux milieux professionnels concernés.

4. **Développer le sentiment de maîtrise et d'efficacité.** Les élèves doivent pouvoir percevoir leurs progrès et comprendre les critères de réussite. À cet égard, les rétroactions régulières, précises et constructives jouent un rôle essentiel. Elles permettent d'identifier les acquis, de repérer les difficultés et d'orienter les stratégies d'amélioration. L'évaluation formative constitue ainsi un instrument important de régulation des apprentissages et de renforcement de la confiance des élèves dans leurs capacités.

5. **Accroître le contrôle et l'autonomie des élèves.** Un dispositif aligné offre aux élèves une certaine marge de décision dans la réalisation des tâches. Le choix d'un sujet, d'une démarche, d'un outil ou d'une modalité de production peut renforcer leur engagement et leur responsabilisation. Cette autonomie doit toutefois être accompagnée par des consignes explicites, des critères d'évaluation accessibles et un encadrement adapté au niveau de développement des compétences.

6. **Mobiliser les technologies de manière pertinente.** Les technologies numériques peuvent soutenir l'alignement en diversifiant les activités, en facilitant l'accès aux ressources et en favorisant la collaboration, la production et le suivi des apprentissages. Toutefois, leur intégration ne constitue pas une fin en soi. Elle doit être déterminée par les objectifs poursuivis, les caractéristiques des élèves, les conditions matérielles et les ressources réellement disponibles. Dans les contextes marqués par des inégalités d'accès au numérique, l'usage des technologies doit notamment tenir compte de la connectivité, des équipements, des compétences numériques des enseignants et des élèves ainsi que des possibilités d'utilisation hors ligne.

Ces six leviers concourent à la construction d'un environnement d'apprentissage dans lequel les élèves sont actifs, engagés et

progressivement autonomes. Ils montrent également que l'alignement pédagogique ne concerne pas uniquement la préparation d'une séance de cours. Il implique une réflexion globale sur la conception des apprentissages, l'organisation du curriculum, les ressources mobilisées, les activités proposées et les pratiques d'évaluation.

Dans cette perspective, Peraya et Peltier (2020) mettent en évidence l'importance de l'ingénierie pédagogique dans la conception et la régulation des dispositifs de formation. L'alignement pédagogique contribue à la qualité de ces dispositifs en aidant le personnel enseignant à définir des objectifs explicites, à sélectionner des méthodes appropriées et à élaborer des évaluations cohérentes avec les apprentissages attendus. Il favorise ainsi une meilleure lisibilité de la formation pour les élèves comme pour les enseignants.

La dimension systémique des dispositifs de formation, soulignée notamment par Charlier (2014), invite à considérer les relations entre les différents éléments du processus éducatif. Les résultats d'apprentissage ne dépendent pas uniquement des méthodes d'enseignement ; ils sont également liés aux ressources disponibles, au temps consacré aux apprentissages, à la formation des enseignants, à l'organisation institutionnelle et aux caractéristiques du public scolaire. L'alignement doit donc être envisagé à plusieurs niveaux : celui de la séance, du module, du programme de formation et du curriculum.

Par ailleurs, un dispositif pédagogique aligné doit prendre en considération la diversité des profils, des besoins et des expériences des élèves. Il s'inscrit ainsi dans une perspective inclusive, en adaptant les supports, les activités, les rythmes et les modalités d'accompagnement aux spécificités des apprenants. Dans cette optique, Pasquini (2019) rappelle que les modalités d'évaluation perdent une partie de leur validité lorsqu'elles ne sont pas cohérentes avec les processus d'enseignement-apprentissage effectivement mis en œuvre et avec les pratiques évaluatives réelles des enseignants. Il est donc nécessaire d'examiner non seulement les prescriptions officielles, mais également les pratiques concrètes observées dans les classes.

Cette conception rejoint les travaux de Biggs, pour qui la cohérence entre les objectifs, les activités d'enseignement-apprentissage et l'évaluation constitue une condition essentielle de la qualité pédagogique. L'évaluation doit ainsi permettre aux élèves de mobiliser les connaissances et les compétences travaillées au cours de la

formation, dans des situations suffisamment explicites et significatives. Elle ne devrait pas introduire des exigences qui n'ont pas été préparées ou qui sont étrangères aux apprentissages réalisés.
Dans le contexte africain, cette exigence de cohérence doit être articulée aux réalités des systèmes éducatifs, aux orientations nationales et continentales, ainsi qu'aux besoins des communautés et des milieux professionnels. Les réflexions portées par les institutions africaines de l'enseignement supérieur et par les cadres continentaux de transformation de l'éducation invitent à penser l'alignement non comme l'application uniforme d'un modèle importé, mais comme une démarche de contextualisation et d'appropriation. L'alignement pédagogique doit ainsi contribuer à rapprocher les curricula des réalités locales, à valoriser les savoirs et les expériences des apprenants et à préparer ces derniers à répondre aux défis sociaux, économiques, technologiques et environnementaux de leur environnement.
En définitive, l'alignement pédagogique repose sur une articulation cohérente entre ce qui est visé, ce qui est enseigné, ce que les élèves réalisent et ce qui est évalué. Il constitue à la fois un outil de planification, un principe de régulation et un cadre d'analyse des pratiques pédagogiques. Sa mise en œuvre peut favoriser la réussite des élèves, à condition qu'elle soit pensée de manière contextualisée, inclusive et réaliste, en tenant compte des ressources disponibles et des caractéristiques des systèmes éducatifs concernés.

Il existe différents niveaux d'alignement :

1) Celui qui concerne la cohérence entre les objectifs généraux d'un programme et les grands domaines d'apprentissage ;
2) Celui qui porte sur la cohérence entre les unités d'enseignement, les séquences pédagogiques et les activités proposées ; et
3) Celui se situant au niveau de chaque activité d'apprentissage et de chaque évaluation.

Trois éléments clés structurent l'alignement pédagogique et curriculaire. Il s'agit des objectifs d'apprentissage, des méthodes pédagogiques et des modalités d'évaluation.

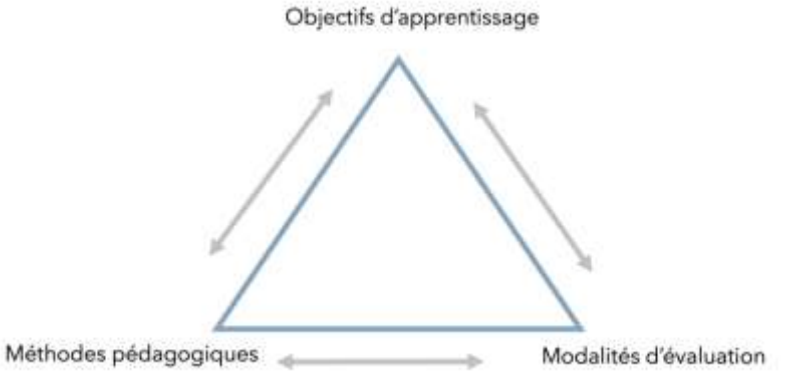


Figure 2 : Éléments-clés de l'alignement pédagogique (Biggs, 1996)

Les objectifs d'apprentissage sont formulés de façon claire, précise, ils sont mesurables et alignés sur les compétences visées. Ils visent des contenus pertinents, adaptés au niveau des élèves et en lien direct avec les objectifs. Les méthodes pédagogiques favorisent l'engagement actif des élèves et l'acquisition des compétences visées. Elles sont cohérentes avec les modalités d'évaluation planifiées et incluent des occasions fréquentes de fournir de la rétroaction sur les objectifs d'apprentissage. Les modalités d'évaluation sont variées, soutiennent l'apprentissage, et permettent de rendre compte des progrès réalisés par les élèves relativement aux objectifs d'apprentissage.

1.2 La planification des enseignements-apprentissages

La planification est un ensemble de décisions prises à propos de l'organisation et de la mise en œuvre des activités d'apprentissage et d'évaluation (Durand et Chouinard, 2012). Elle est une étape importante du processus d'enseignement-apprentissage et exige un effort de réflexion et d'organisation.

1.2.1. Les enjeux d'une planification globale et spécifiques

Les enjeux de la planification peuvent se résumer par :

1) La détermination des priorités, des attentes et des besoins des élèves ;
2) Une vue d'ensemble du programme ; et
3) Une recherche de la cohérence de la démarche pédagogique, l'alignement pédagogique.

Pour la personne enseignante, elle permet de s'approprier les éléments du programme, de faire l'inventaire des ressources disponibles, de connaître ses élèves et d'ajuster sa planification selon les besoins. Dans le souci de répondre aux besoins des élèves et de gérer leurs apprentissages, trois défis s'imposent : 1) donner une vue d'ensemble des apprentissages selon le programme, 2) sélectionner des méthodes pédagogiques qui appuient la mise en œuvre du cours et 3) répondre aux exigences d'intégration de l'évaluation à l'apprentissage où l'élève est évalué pour mieux apprendre. Autrement dit, les résultats des évaluations deviennent le socle sur lequel s'appuient les nouveaux contenus et les stratégies à adopter.

1.2.2 Les étapes d'une planification

Dans la littérature consultée (Biggs, 2010 ; Durand et Chouinard, 2012 ; Pasquini, 2019), une planification peut se réaliser en 4 étapes :

1. Sélection des compétences : Quelles sont les compétences clés à développer à la fin de la séquence d'apprentissage ? Est-ce que la situation proposée est disciplinaire ou interdisciplinaire ? Est-elle complexe, signifiante et conforme au curriculum ? Quels sont les objectifs d'apprentissage visés ?
2. Organisation des contenus : cette étape représente l'identification de l'objet d'évaluation et la sélection des ressources à mobiliser c'est-à-dire préciser les contenus essentiels (savoirs, savoir-faire et savoir-être) pour développer les compétences. C'est également le moment de leur structuration. Autrement dit, se demander comment organiser les contenus pour faciliter la progression des apprentissages.

3. Choix des méthodes pédagogiques : il existe une variété des méthodes. Dès lors, il faudra réfléchir à adapter les méthodes aux objectifs d'apprentissage ciblés et aux profils des élèves. C'est le lieu de penser également à l'intégration des dispositifs de différenciation pédagogique, des pistes de régulation et des technologies. En d'autres mots, se questionner sur la possibilité d'utiliser des approches inclusives et des outils numériques pour favoriser et enrichir les apprentissages.
4. Élaboration des modalités d'évaluation : Pour que l'évaluation soutienne les apprentissages, il faut procéder au choix de stratégies efficaces pour suivre les progrès des élèves en continu, fournir des rétroactions constructives, les impliquer dans leur propre évaluation, et formuler des critères d'évaluation observables et mesurables. Pour l'évaluation de l'apprentissage, il faut plutôt adopter un ou des instruments d'évaluation pour déterminer le niveau de développement des compétences à la fin d'une séquence d'apprentissage.

1.3 Les types d'apprentissages

Selon les activités demandées aux élèves, ces derniers mobilisent des habiletés cognitives particulières. Plusieurs auteurs ont établi des cadres appropriés pour identifier les types d'apprentissages demandés et mobilisés par les élèves.

La taxonomie de Bloom, la pyramide de Scallon, la catégorisation de Rey et la typologie de Roegiers permettent de discriminer le niveau de complexité d'une tâche afin de cerner le niveau de complexité de la tâche d'évaluation.

1.3.1 La taxonomie de Bloom

La taxonomie de Bloom permet d'identifier les processus cognitifs qui peuvent être mobilisés par les élèves. Six niveaux sont identifiés dans la taxonomie. (1) La connaissance est un niveau qui permet de mobiliser des processus de mémorisation et de reconnaissance de l'information. En ce sens, les activités qui suscite ce niveau cognitif demandent principalement aux élèves de fournir une réponse identique à la notion mémorisée. (2) La compréhension mobilise des processus permettant de reformuler ou de paraphraser les connaissances acquises. Les élèves sont amenés à traduire ou interpréter

l'information apprise. (3) L'application mobilise des processus permettant la mise à l'essai ou l'utilisation des connaissances acquises et comprises. Les élèves sont invités à sélectionner et utiliser les méthodes appropriées pour résoudre des problèmes ou réaliser certaines tâches. (4) L'analyse est un niveau qui demande de percevoir des tendances ou de dégager des régularités. Les élèves sont amenés à faire des liens et à expliquer leur réflexion en s'appuyant sur les différentes informations apprises. (5) L'évaluation permet de comparer et distinguer des idées dans le but de faire des choix et de vérifier la valeur de leur postulat. L'élève est invité à présenter et appuyer la pertinence de ses choix par des faits ou des informations apprises. (6) La création est un niveau qui permet aux élèves d'utiliser les connaissances et idées apprises pour en créer de nouvelles. Ils sont amenés à concevoir, à inventer ou à proposer des solutions originales et uniques à leur propre raisonnement.

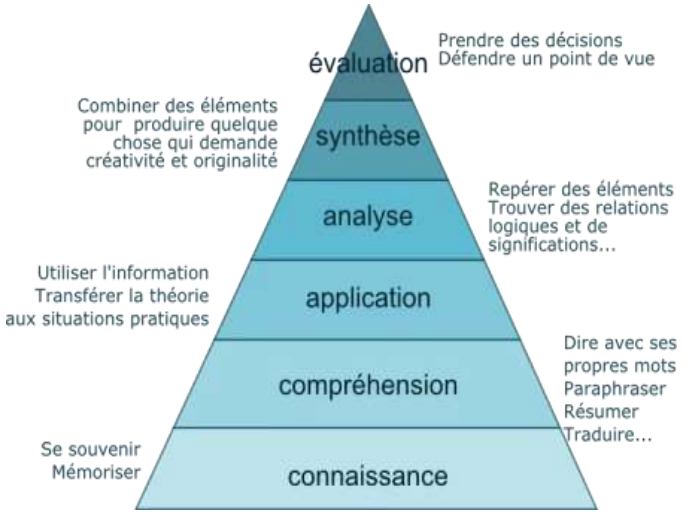


Figure 3 : La taxonomie de Bloom

Source : https://apsss-consulting.fr/taxonomie-pyramide-bloom/

Les processus cognitifs provenant de la taxonomie de Bloom sont intimement liés aux niveaux de complexité des situations

d'apprentissages de Scallon. Les situations de connaissances ne font pas appel aux mêmes types de processus cognitifs que les activités d'habiletés ou de compétences. En effet, plus les situations d'apprentissage deviennent complexes, plus les processus cognitifs mobilisés sont de niveau taxonomique supérieur.

1.3.2 Les niveaux de complexité de Scallon et l'échelle de Rey

Selon Scallon (2004), il existe 3 types de situations explicitées comme suit suivant la taxonomie de Bloom ou l'échelle de Rey.

S1. La situation de connaissances se définit comme une situation de mémorisation d'un savoir qui ne demande aucun traitement : l'élève restitue les connaissances qu'il a apprises et mémorisées dans une question posée en faisant clairement référence à des exercices réalisés pour s'entraîner. La correction est objective car il y a qu'une seule bonne réponse. C'est une situation de 1er niveau (Rey) qui exige les niveaux 1: connaissance et 2 : compréhension (taxonomie de Bloom). Par exemple : les questions vrai-faux, les questions d'association, les QCM, la récitation, etc.

S2. La situation d'habileté ou situation d'application représente les situations où l'élève doit appliquer des formules ou une règle pour résoudre un problème de difficulté modérée. La plupart du temps, une seule réponse est possible, mais le chemin pour parvenir à cette réponse peut différer d'un élève à l'autre. C'est une situation de niveau 2 (Rey) qui exige le niveau taxonomique 3 : application (taxonomie de Bloom). Par exemple : Calculer l'aire d'une pelouse connaissant les dimensions, suivre les étapes pour réaliser une expérience scientifique, conjuguer correctement les verbes dans une phrase déjà écrite, etc.

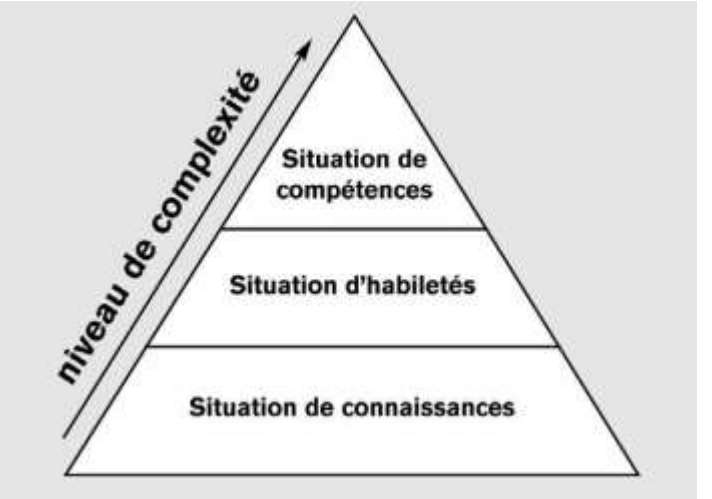


Figure 4 : Niveaux de complexité des situations de Scallon

Source : Scallon, 2004, p.131

S3: La situation de compétence se définit comme une situation complexe et signifiante, où l'élève mobilise une combinaison de ressources pour résoudre un problème ou réaliser une tâche personnelle dont la production est unique. Les productions seront différentes les unes des autres, plusieurs réponses sont possibles. Par exemple: Établir le budget pour la confection d'un vêtement, faire la culture de fruits et de légumes selon les caractéristiques de son environnement, rédiger un feuillet touristique ou un conte traditionnel, etc.

Tableau 1. Typologie croisée des types de situations d'évaluation selon Roegiers (2000), Scallon (2004) et Rey et al. (2006).

Roegiers (2000)	Scallon (2004)	Rey et al. (2006)
S1		
Problème fermé	**Situation de connaissanc**	**Compétence de 1er degré**
Situation de restitution de ce qui est mémorisé. Un problème dans lequel toutes les informations sont disponibles. Une seule possibilité de réponse. Absence de démarche. Niveaux taxonomiques 1-2 **Exemple 1** Histoire : En quelle année la Guinée est devenue indépendante ?		
S2		
Problème semi-ouvert	**Situation d'habiletés**	**Compétence de 2e degré**
Situation d'application d'une procédure Un problème dans lequel toutes les informations ne sont pas disponibles. Mais, une seule réponse possible. Habituellement, il y a une démarche en 1 étape. Niveau taxonomique : 3 **Exemple 2 - Mathématique** *:* Une pelouse rectangulaire a 15m de longueur. Sa largeur est de 5m plus petite que sa longueur. Son propriétaire décide de la clôturer avec du grillage. S'il aménage une porte de 3m, donne la longueur du grillage nécessaire pour la clôture.		
S3		
Problème Ouvert	**Situation de compétence**	**Compétence de 3e degré**
Situation de création, d'invention. Un problème dans lequel toutes les informations ne sont pas disponibles. Plusieurs possibilités de solutions. Niveaux taxonomiques : 4-5-6 **Exemple 3 - compétences en lecture et écriture**		
Texte 1	Texte 2	Texte 3

Mamadou détient une boutique au marché. Il vend des habits pour enfants, des chaussures de toutes marques et des casquettes. Ce jour-là, il a eu la visite de beaucoup de monde. Il répond aux différentes interpellations et tente de satisfaire ses clients.	De loin, on entend les bêlements de béliers mêlés aux voix des visiteurs de la grande place occupée par les vendeurs de bêtes. Les pas des passants soulèvent la poussière. De beaux béliers de différentes tailles et couleurs sont visibles partout. Papa a l'embarras du choix.	Abdou, le tailleur a son atelier près de l'arrêt de l'autobus. Ce jour-là, il paraissait très fatigué comme s'il avait passé toute la nuit à travailler. Ma sœur et moi attendions qu'il termine de repasser nos habits. Quelques minutes après, le paquet était prêt et nous repartons heureux de recevoir nos habits à temps.

1. Après avoir lu les 3 textes, donne un titre à chacun. (Stratégies de compréhension)
2. Indique lequel des textes as-tu préféré en mentionnant pourquoi. (Stratégies d'appréciation)
3. Pour ton texte préféré, écris trois phrases pour donner la suite de l'histoire (Stratégies de création)
4. Puis, illustre par un dessin, l'idée générale du texte que tu viens de créer. (Réinvestissement de la compréhension)
5. En dyade, demande à ton camarade ce qu'il comprend de ton dessin. (Stratégies d'interprétation)
6. À l'aide de l'outil, évalue ta démarche de lecteur. (Stratégies d'autoévaluation)

Le parallèle réalisé entre ces cadres permet d'identifier en amont les actions cognitives posées par les élèves selon les tâches et les attentes prévues. En ce sens, le choix des instruments d'évaluation est réalisé et réfléchi selon les intentions pédagogiques envisagées.

2. La planification d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE)

2.1 Nature et visée

C'est dans un contexte situationnel que l'élève réalise des projets d'apprentissage ; c'est aussi dans le même contexte qu'il traduit, en termes de compétences, les ressources mobilisées. La situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) consiste à planifier un ensemble

d'activités permettant d'abord à l'élève d'acquérir des savoirs, de développer des savoir-faire et des savoir-être qu'il faudra mobiliser en situation. De ce fait, l'élève est amené à manifester son niveau de progression ou de maîtrise de la ou des compétence(s) visée(s). En quelque sorte, une SAÉ amène l'élève à intégrer un ensemble de ressources dans une situation complexe. Cette phase d'intégration consiste à l'élaboration d'un produit final qui permet de vérifier que l'élève a effectivement acquis et déployé les ressources nécessaires. C'est aussi le moment de développer des habiletés métacognitives qui vont lui permettre de prendre conscience des difficultés rencontrées, d'identifier les erreurs et les réussites, et surtout de revenir sur la dimension méthodologique soit comment accomplir la tâche.

2.2 Les étapes d'élaboration d'une SAE

L'élaboration d'examens de connaissances et d'habiletés est une façon habituelle de réaliser l'évaluation qui est bien connue et utilisée par les enseignants. Toutefois, les situations de compétences présentent un défi plus grand de par leur complexité.

Pour élaborer une situation de compétences où l'évaluation est intégrée à l'apprentissage (SAE), il est important de suivre les étapes suivantes après avoir identifié les destinataires :

1. **Identifier les compétences visées** pour déterminer ce que l'élève doit acquérir ou renforcer à travers cette SAE et s'assurer que ces compétences sont en lien avec le curriculum scolaire.
2. **Définir le contexte et l'intention,** c'est-à-dire créer un contexte réaliste et motivant pour l'élève ; et formuler une intention claire et ouverte qui suscite la réflexion et l'engagement. Trouver un titre accrocheur pour la SAE.
3. **Prévoir les ressources nécessaires** est le moment d'identifier les ressources matérielles, documentaires et humaines nécessaires à la réalisation de la SAE. S'assurer de leur disponibilité et de leur accessibilité.
4. **Définir les critères d'évaluation :** Établir des critères clairs et précis pour évaluer les compétences visées. C'est également le lieu d'utiliser des outils d'évaluation variés (grilles d'évaluation, rubriques, etc.).

5. **Organiser le déroulement de la SAE :** il s'agira de définir les différentes phases de la SAE, de préparation, de réalisation et d'intégration des apprentissages., de prévoir les temps de travail individuel et collectif et d'organiser les espaces de travail.
6. **Élaborer les tâches et activités,** autrement dit, concevoir des tâches diversifiées et progressives qui permettent à l'élève de construire ses connaissances et de développer ses compétences. C'est également le lieu de prévoir des activités de recherche, de manipulation, de création, de communication

Exemple 4 : **géographie - Guinée**

Titre : Un pays, quatre régions naturelles, Bienvenue chez nous !

Destinataire : 1ère année ENI

Contexte : Située sur la côte Ouest de l'Afrique, la République de Guinée est un pays côtier à fort caractère touristique qu'elle tient de la diversité de sa topographie, de son climat et de sa culture. Elle apparait comme une synthèse touristique de l'Afrique de l'Ouest, avec ses quatre (4) régions naturelles, auxquelles correspondent des types de reliefs, de climats, de faunes et de flores bien distincts. Riche par ses marchés colorés, ses villages de pêcheurs au bord de l'Atlantique, ses paysages de savane, de montagne et de forêt, ce pays est une destination à ne surtout pas louper. À tous ceux qui aiment le balnéaire, l'écotourisme, la pêche, la chasse, l'aventure ou le tourisme culturel, nous lançons une invitation à la découverte des merveilles de la Guinée. À travers ces quatre régions naturelles, elle offre l'image d'un « paradis touristique », qui fera le bonheur de tous types de touristes ! https://tourisme.gov.gn
Intention : Les élèves seront amenés à proposer un itinéraire pour les touristes européens souhaitant voyager, en Guinée. Ils leur feront découvrir les différentes régions naturelles et les attraits touristiques de la région. Ils s'entraineront à lire et dessiner des cartes en se servant d'une légende et en respectant l'échelle. Ils développeront ainsi leur sens de l'orientation et une rigueur intellectuelle.

Compétence ciblée : Faire la représentation graphique d'un espace (carte)

- **Composantes de la compétence**
  a) Dessiner une carte
  b) Lire une carte

Planification des ressources

Développer une compétence nécessite que les élèves mobilisent un ensemble de ressources, à la fois internes et externes.

Tableau 2 : Planification des ressources de la SAE Bienvenue chez nous !

Ressources internes	
Savoirs	• La carte et les autres formes de représentation spatiale • Définition de la notion de carte • Les types de cartes • L'échelle et la légende • Les points cardinaux
Savoir-faire	• Définir ce qu'est une carte en identifiant les différents types et en la distinguant des autres formes de représentation spatiale • Exploiter la légende sur une carte géographique • Calculer un trajet à l'échelle • Utiliser la carte pour s'orienter et se repérer • Planifier un itinéraire en plusieurs étapes en indiquant les attraits touristiques rencontrés
Savoir-être	• être collaboratif • avoir le sens de l'orientation • avoir le souci de la rigueur intellectuelle
Les ressources externes	
• Personnes ressources (enseignant, personnes du bureau du tourisme, etc. • Planisphère, globe terrestre, feuillets touristiques, etc. • Carte de base(topographique), carte géographique et touristiques	

Planification de l'évaluation

La planification de l'évaluation se fait en concomitance avec la planification des apprentissages

Tableau 3 : Planification de l'évaluation de la SAE Bienvenue chez nous !

Critères d'évaluation	**Preuves d'apprentissage**
Justesse de la légende	La légende est bien représentée sur la carte créée par l'élève
Cohérence du trajet	Le trajet proposé répond aux besoins exprimés par les touristes (tourisme balnéaire, tourisme culturel, tourisme sportif, tourisme de découvertes, tourisme de mémoire).
Pertinence du choix de l'itinéraire.	L'itinéraire respecte la longueur et la durée attendue. Des propositions de moyens de déplacements sont prévus. (en tenant compte des raccourcis possibles et de l'état de la route)
Qualité de la justification du choix du trajet	La découverte du paysage et des sites touristiques sur l'itinéraire proposé sont bien mis en évidence et sont représentatifs des merveilles de la Guinée.
Efficacité du travail collaboratif	Les élèves coévaluent la participation de chaque membre au travail d'équipe.
Critère de réussite	
En équipe de quatre, les élèves font une proposition d'itinéraire touristique en vue de découvrir au moins deux des régions naturelles pour un type de voyage spécifique (tourisme balnéaire, tourisme culturel, tourisme sportif, tourisme de découvertes, tourisme de mémoire). Ils créent un feuillet touristique accompagnant une carte où est tracé l'itinéraire (avec les arrêts) et où la légende est indiquée.	

Organisation du déroulement de la SAE

Une situation d'apprentissage et d'évaluation comprend une démarche d'apprentissage en trois phases :

1. la préparation des apprentissages, une phase d'appropriation par les élèves des nouvelles notions;
2. la réalisation des apprentissages où la personne enseignante accompagne les élèves dans la collecte et le traitement de l'information puis
3. l'intégration des apprentissages où les élèves réinvestissent leurs apprentissages pour démontrer leur compétence.

Tableau 4 : Les activités de préparation des apprentissages (appropriation) de la SAE Bienvenue chez nous !

LA PRÉPARATION DES APPRENTISSAGES		
Activité 1 **Mise en situation**	**Activité 2** **Activation des connaissances antérieures**	**Activité 3** **Enseignement explicite des notions de géographie**
La personne enseignante montre différents feuillets /photos touristiques aux élèves et les questionne sur les différents types de voyages à effectuer au pays.	La personne enseignante demande aux élèves ce qu'ils doivent savoir pour voyager et ce dont ils ont besoin (carte, itinéraire, état des routes, etc.).	Carte : La personne enseignante explique la nature et décrit les différents types de cartes en faisant la distinction avec les autres représentations spatiales.
Les élèves racontent les voyages ou vacances qu'ils ont fait dans le pays, ce qu'ils ont vu, le moyen de transport utilisé, etc.	Les élèves nomment ce qu'ils savent en se référant à leurs connaissances et expériences antérieures	**Légende :** La personne enseignante explique ce qu'est une légende et les élèves l'identifient sur des cartes
La personne	La personne	**L'échelle:** La personne

enseignante informe les élèves de la production à réaliser et des critères d'évaluation	enseignante trace une carte d'exploration au tableau avec ce que nomme les élèves.	enseignante explique la façon de mesurer les trajets à l'aide de l'échelle de la carte puis les élèves s'entraînent.
Évaluation des savoirs : Qu'est-ce qu'une carte ?		
Évaluation des savoir-faire : A l'aide d'une carte à l'échelle 1/100000, déterminez la distance réelle entre deux villes séparées de 12 cm sur la carte. Corrigé : Formule de la distance réelle : DR= DC/E DR=12cm/100000 DR=12cm X 100000/1= 1200000 cm DR=12km La distance réelle entre ces deux villes est de 12 km. NB : DR : distance réelle ; DC : distance sur la carte ; E : échelle.		

Tableau 5 : Les activités de réalisation des apprentissages (accompagnement) de la SAE Bienvenue chez nous !

LA RÉALISATION DES APPRENTISSAGES		
Activité 4 Collecte d'informations	**Activité 5 Traitement de l'information**	**Activité 6 Communication de l'information**
La personne enseignante met à la disposition des élèves différents feuillets /photos touristiques aux élèves regroupés en équipe de 4.	La personne enseignante circule entre les équipes et guide les sous-groupes qui planifient l'itinéraire qu'ils proposeront aux touristes.	Les élèves indiquent la légende et l'échelle sur la carte puis tracent leur itinéraire.
Les élèves choisissent un type de voyage et recueillent leurs informations..	Les élèves sélectionnent un trajet en 4 étapes sur deux semaines comportant deux régions naturelles. Ils proposent des endroits à visiter et	Chaque membre de l'équipe est responsable d'une étape du voyage et rédige une fiche explicative pour les touristes.

	des lieux pour la nuit.	
La personne enseignante valide le choix des élèves.	La personne enseignante valide la proposition et les élèves apportent les ajustements nécessaires.	La personne enseignante valide la proposition et les élèves apportent les ajustements nécessaires avant de communiquer.
Autoévaluation par l'équipe : Liste de vérification comprenant les consignes à suivre pour la réalisation du feuillet et de la carte.		
Évaluation par les pairs : Les élèves coévaluent la participation de chaque membre au travail d'équipe.		

Tableau 6 : Les activités d'intégration des apprentissages (autonomie) de la SAE Bienvenue chez nous !

L'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES		
Activité 7 **Objectivation des apprentissages**	**Activité 8** **Réinvestissement des acquis**	**Activité 9** **Consolidation**
Les élèves, regroupés en équipe de 4, présentent leur proposition de voyage au groupe.	La personne enseignante présente une tâche d'évaluation aux élèves.	Les élèves indiquent, parmi les voyages présentés, quel type de voyage ou quel voyage ils aimeraient effectuer et justifient leur réponse.
Les élèves évaluent en groupe les critères d'évaluation de la compétence démontrée	Les élèves effectuent la tâche d'évaluation individuellement.	La personne enseignante peut organiser une sortie au bureau touristique de la région et y afficher quelques travaux excellents des élèves

La personne enseignante valide l'évaluation des élèves.	La personne enseignante apporte de l'aide aux élèves en difficultés en reformulant les consignes par exemple.	La personne enseignante peut demander à un guide touristique de venir parler de son métier et de ses aventures aux élèves de la classe.
Évaluation de la compétence en géographie : à partir de l'activité d'équipe où chaque membre était responsable d'une étape		
Évaluation de la tâche d'évaluation proposée: Un touriste Européen désire visiter la Guinée. Il passe via Yomou pour se rendre à Conakry. Sur une carte, tracer un itinéraire. Indiquer le nombre de kilomètres à parcourir et proposer un moyen de transport. Justifier votre réponse À l'aide des symboles, aider le touriste à reconnaître les préfectures, les régions traversées et la capitale sur la carte. (légende) Indiquer deux visites à effectuer sur le trajet. Justifier votre réponse		

Contrairement à la SAE où l'évaluation est intégrée à l'apprentissage, la situation d'évaluation se situe à la fin d'une séquence d'activités d'apprentissage (un trimestre, un semestre, à la fin de l'année, à la fin d'un cycle de deux ans) et vise à ce que les élèves démontrent leur maîtrise de la compétence.

3. La planification d'une situation d'évaluation (SE)

Les pratiques traditionnelles se distinguent par une évaluation sommative des connaissances qui peuvent servir à la certification. La préparation des épreuves exige alors que l'on élabore une table de spécification. Cette table de spécification précise le format de l'évaluation relativement au type d'épreuve et à leur niveau de difficulté.
La situation de compétence, quant à elle, est une activité d'intégration, de synthèse. Son déroulement en est donc simplifié : mise en situation et activité d'intégration. Après avoir déterminé l'intention de l'évaluation et les contenus, il faut déterminer les outils nécessaires : épreuves, guide d'administration et guide de correction.

Exemple 5 : Lecture et écriture – Sénégal

Titre : Le chagrin d'Abdoulaye



Destinataires : élèves de la 6e année

Tâche 1 : Lecture

Contexte: Les **talibés** sont des enfants confiés par leurs proches à des écoles coraniques (daaras) pour leur éducation religieuse. La majorité des talibés vivent dans des conditions très précaires. Ils sont logés en surnombre dans des maisons délabrées où l'accès à l'eau, l'électricité, la santé et la nourriture est souvent difficile. Les sévices corporels et abus sexuels sont courants et touchent aussi les filles.
Intention : À partir du conte Le chagrin d'Abdoulaye, les élèves démontreront leur compréhension et illustreront par un organisateur graphique, les conditions de vie des talibés. Ils rédigeront par la suite une lettre dans le but de sensibiliser l'opinion sur la situation de ces enfants.

Tableau 7 : La planification de l'évaluation en lecture de la SÉ Le chagrin d'Abdoulaye

Critères d'évaluation	Preuves d'apprentissage
1. Justesse des informations	L'élève donne une réponse cohérente et logique. Il exploite de façon très intéressante les personnages, les lieux et le temps du récit.
2. Pertinence de l'interprétation	L'élève interprète l'histoire en ayant recours à des éléments du texte et à ses expériences personnelles. Il les justifie de façon judicieuse.
3. Qualité de l'appréciation	L'élève pose un regard critique sur l'histoire en émettant des commentaires personnels et justifie son appréciation.
4. Cohérence de la réaction	L'élève commente l'effet que le texte produit sur lui en s'identifiant, par exemple, à un personnage.
5. Efficacité du schéma	L'élève trace un organisateur graphique cohérent avec la structure du texte.

Tâche 2 : Écriture

Intention d'écriture :

Écrire une lettre à une organisation de lutte contre la maltraitance des enfants pour lui expliquer quelques causes de la mendicité et proposer le type de soutien qu'il faut apporter aux enfants mendiants.

Contexte : De plus en plus, les gens semblent insensibles aux conditions difficiles dans lesquelles vivent certains enfants talibés qui passent plus de temps dans la rue qu'à l'école. Au sein de votre école vous décidez de faire un plaidoyer auprès des organisations de lutte

contre la maltraitance des enfants. L'école décide de choisir la meilleure lettre qui sera produite par les élèves de CM2.

Évaluation de la tâche d'apprentissage :

Pour les productions écrites, il faut élaborer une grille descriptive et analytique à partir des critères d'évaluation prévus. Les critères d'évaluation de cette SÉ pourraient être :

Tableau 8 : La planification de l'évaluation en écriture de la SÉ Le chagrin d'Abdoulaye

Critères d'évaluation	Preuves d'apprentissage
1. Pertinence des idées	L'élève décrit tout au long de sa lettre les conditions des talibés mendiants. Il utilise différents moyens pour maintenir le contact avec le destinataire
2. Suffisance des idées	L'élève énonce clairement les raisons qui poussent les enfants talibés à mendier. Il présente pour chaque raison au moins une solution.
3. Respect de la structure	L'élève personnalise l'introduction de la lettre et précise l'objet et annonce les points qu'il va développer.
4. Cohérence du texte	L'élève fait progresser les idées aisément de façon logique ou chronologique. Elles sont judicieusement groupées en paragraphe. Des liens appropriés sont toujours établis entre les phrases et entre les paragraphes
5. Structure des phrases	L'élève structure bien les phrases et elles sont bien ponctuées. Elles sont toutes bien élaborées.
6. Richesse du vocabulaire	L'élève utilise des expressions et des mots très précis et très variés
7. Justesse de l'orthographe	L'élève présente moins de 5% d'erreurs dans son texte.

Conclusion

Au terme de cette réflexion, il apparaît clairement que l'alignement pédagogique et curriculaire ne saurait être réduit à une simple contrainte d'ingénierie ou à un exercice de conformité administrative. Il constitue le cœur battant de la qualité des apprentissages et le garant de l'équité des systèmes éducatifs. En analysant les fondements théoriques de cette cohérence systémique et en modélisant la conception des Situations d'Apprentissage et d'Évaluation (SAÉ) ainsi que des Situations d'Évaluation (SÉ), cet article a cherché à combler le fossé qui sépare trop souvent les prescriptions curriculaires des pratiques évaluatives en classe.

L'ancrage méthodologique de cette étude, fondé sur la revue et l'analyse documentaire des contenus de formation déployés au Sénégal et en Guinée sous l'égide du programme APPRENDRE (GTE 7), apporte un éclairage contextuel précieux. Il démontre que les défis liés à la mise en œuvre de l'approche par compétences (APC) — qu'il s'agisse de la complexité de la planification, de la clarification des critères ou du passage d'une évaluation sanctionnante à une évaluation accompagnatrice — partagent des réalités comparables dans l'espace francophone. Les canevas, démarches ingéniorales et aide-mémoire présentés tout au long de cet article offrent ainsi aux enseignants, inspecteurs et concepteurs de modules des repères opérationnels directement transférables.

Toutefois, la portée de ces outils méthodologiques reste tributaire des conditions de leur appropriation par les acteurs du terrain. Trois perspectives majeures se dégagent à l'issue de ce travail pour prolonger la recherche et soutenir la transformation des pratiques :

1. **La formation continue et le développement professionnel :** L'appropriation de l'alignement pédagogique nécessite de dépasser les formations ponctuelles au profit de dispositifs d'accompagnement de proximité, tels que la recherche-action ou les communautés de pratique enseignantes.
2. **L'évaluation des impacts sur les apprentissages :** Si la cohérence théorique des modules de formation est une condition nécessaire, de futures recherches empiriques devront

mesurer l'effet réel de ces dispositifs alignés sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves et sur la maîtrise effective des compétences complexes.

3. **L'institutionnalisation des outils de validation :** L'intégration durable de démarches d'assurance-qualité dans la conception des épreuves régionales ou nationales constitue un levier décisif pour harmoniser les standards d'évaluation.

Pour accompagner le personnel enseignant à élaborer les situations de compétences complexes et signifiantes, un aide-mémoire leur est proposé :

Tableau 9 : Aide-Mémoire de la planification de l'évaluation

Critères	**indicateurs**
Pertinence	● L'intention pédagogique est-elle en lien avec un domaine de formation? ● Le contenu prévu est-il suffisant pour travailler la compétence ciblée? ● Les stratégies pédagogiques sont-elles adaptées aux élèves?
Cohérence	● Les objectifs poursuivis permettent-ils aux élèves de percevoir les liens entre les différentes activités d'apprentissage prévues? ● Les stratégies pédagogiques sont-elles adaptées aux objectifs poursuivis? ● Les modalités d'évaluation sont-elles en lien avec les objectifs annoncés aux élèves?
Applicabilité	● Les objectifs poursuivis sont-ils réalisables dans les conditions environnementales où le cours se déroule? ● Les moyens prévus sont-ils disponibles? ● Le temps alloué ou prévu est-il réaliste?
Concertation pédagogique	Même si chaque enseignant est libre de choisir les stratégies pédagogiques qui lui semblent les plus pertinentes pour son groupe classe, la concertation pédagogique demeure tout de même particulièrement importante, surtout pour ce qui concerne les modalités d'évaluation de l'apprentissage.

Les SAE ainsi élaborées présentent un défi cognitif raisonnable aux élèves et favorisent leur participation. Le personnel enseignant joue un rôle de guide, de facilitateur en adoptant une posture d'enseignant régulateur. De ce fait, un climat propice à l'apprentissage est créé où l'erreur est acceptée, car la personne enseignante a pour mission d'intervenir dans le processus d'apprentissage de l'élève pour l'aider à réaliser sa tâche d'apprentissage.

L'intégration des technologies numériques dans les activités d'apprentissage représente également un levier essentiel pour diversifier les méthodes pédagogiques et répondre aux attentes des nouvelles générations. Les outils numériques peuvent faciliter la collaboration, la personnalisation des apprentissages et l'accès à des ressources variées. Considérant la clientèle nombreuse et très diversifié des élèves, des dispositifs de différenciation pédagogique et des principes de la CUA pourraient contribuer à un meilleur développement des apprentissages de tous les élèves.

En définitive, promouvoir un alignement pédagogique rigoureux et contextualisé, c'est redonner à l'évaluation sa véritable fonction pédagogique : celle d'un levier d'émancipation, de réussite et d'accompagnement de chaque apprenant vers la maîtrise des savoirs et des compétences de demain.

Références bibliographiques

BIGGS John, 1996. «Enhancing teaching through constructive alignment.» *Higher Education, 3/32*, pp.347-364.

BIGGS John, 1999. «What the student does: Teaching for enhanced learning. » *Higher education research & development, 1/18*, pp. 57-75

CHARLIER Bernadette, 2014. Les systèmes éducatifs en réseau : une approche systémique. Éditions de l'École des Mines.

DURAND Micheline-Johanne, CHOUINARD, Roch, 2012. L'évaluation des apprentissages : De la planification de la démarche à la communication des résultats (2e éd.). Montréal : Marcel Didier.

PASQUINI Raphaël 2018. « Le modèle de l'alignement curriculaire élargi pour étudier les pratiques évaluatives sommatives

d'enseignants de mathématiques et de français du secondaire. » Repérable sur https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/1603

PASQUINI Raphaël, 2019. « Élargir conceptuellement le modèle de l'alignement curriculaire pour comprendre la cohérence des pratiques évaluatives sommatives notées des enseignants : enjeux et perspectives. » *Mesure et évaluation en éducation* , Volume 42, numéro 1/2019, pp. 63–92

https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2019-v42-n1-mee05062/1066598ar/

PERAYA Daniel, BENETOS Kalliopi, 2014. Accompagner des projets professionnels en formation continue : le cas d'un certificat de formation hybride et immersive. In: *La formation en ligne. Les conseillers et ingénieurs pédagogiques : 20 études de cas*. C. Potvin, T.M. Power & A. Ronchi (éd.). Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université de Laval, 2014. pp. 110-117.

POUMAY Marianne, 2014. « Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur. » *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur,* 1/ 30, pp. 55-72

SAKHO Ibrahima, 2022. « L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences à l'élémentaire au Sénégal : fondements paradigmatiques et nécessité d'adaptation des pratiques. » *LIENS Nouvelle série*, 2/2022, pp. 226-242.

REY Bernard, Carette VINCENT, DEFRANCE Anne. et KAHN Sabine, 2006. Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation (2e ed.). De Boeck.

ROEGIERS Xavier, 2010. L'école et l'évaluation. De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu. roegis.2010.01

SCALLON Gérard, 2004. L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. apses.org. http://www.apses.org/IMG/doc/18_-_Scallon.doc