

Décolonisation de l'évaluation en éducation

Beguens Théus et Vijonet Demero

Mots-clés : éducation, évaluation, décolonisation, justice cognitive, intelligences multiples

Keywords: education, evaluation, decolonization, cognitive justice, multiple intelligences

Résumé

Les erreurs et les échecs demeurent de véritables marques de fabrique du système éducatif traditionnel minimisant les forces métacognitives et les intelligences multiples chez des groupes d'apprenants qui, malgré leurs connaissances et leurs intelligences respectives, sont refoulés sans diplôme par ce système mécanique inhumain. Élevé sur les bases des structures coloniales rigides, ce système éducatif postcolonial priorise encore les méthodes d'évaluation sommative au mépris des méthodes d'évaluation formative, en confondant par erreur l'intelligence avec un standard, l'apprentissage avec un score, l'éducation avec une mesure et l'évaluation avec une sanction. En effet, ce constat global d'erreur et d'échec stimule la co-production du présent article visant à explorer les différentes méthodes d'évaluation innovantes exploitables dans le cadre du projet de décolonisation de l'évaluation en éducation. Exploitant la stratégie méthodologique de recherche participative, cet article priorise une démarche inductive partant d'un dialogue constructif écrit avec une cohorte de 25 doctorants de l'INUFOCAD à une étude systémique du règne de l'erreur et de l'échec dans le système éducatif contemporain. Les résultats de ce dialogue productif avec des acteurs du système éducatif ayant pris part à la recherche témoignent, d'un côté, du règne de l'erreur, de l'échec et du stress dans le système d'évaluation sommative traditionnelle ; de l'autre côté, du besoin de décolonisation de l'évaluation par l'utilisation efficace des méthodes formatives innovantes, par la valorisation des forces métacognitives et des intelligences multiples des apprenants dans les processus d'éducation et d'évaluation.

Abstract

Errors and failures remain the true hallmarks of the traditional education system, which downplays the metacognitive strengths and multiple intelligences of groups of learners who, despite their respective knowledge and intelligences, are pushed out without a diploma by this inhuman, mechanical system. Built on the foundations of rigid colonial structures, this postcolonial education system still prioritizes summative assessment methods at the expense of formative ones, mistakenly conflating intelligence with a standard, learning with a score, education with a measurement and assessment with a sanction. This overall finding of error and failure prompted the co-production of the present article, which sets out to explore the various innovative assessment methods available within the project of decolonizing assessment in education. Drawing on a participatory research strategy, the article follows an inductive approach, moving from a constructive written dialogue with a cohort of 25 doctoral students at INUFOCAD to a systemic study of the reign of error and failure in the contemporary education system. The results of this productive dialogue with actors of the education system who took part in the research attest, on the one hand, to the reign of error, failure and stress in the traditional summative assessment system and, on the other hand, to the need to decolonize assessment through the effective use of innovative formative methods and through the valuing of learners' metacognitive strengths and multiple intelligences in the processes of education and assessment.

Pour citer cet article

Théus, B., & Demero, V. (2026). Décolonisation de l'évaluation en éducation. RESUME, 1(2), 1–27. <https://doi.org/10.68181/g9aq9347>

© Beguens Théus et Vijonet Demero, 2026. Publié par RESUME : Revue d'Enquêtes & Savoirs Universitaires Multidisciplinaires Essentiels. Article en libre accès, diffusé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Introduction

L'école contemporaine se trouve aujourd'hui à la croisée des chemins entre sa mission éducative d'inclusion et sa fonction historique de sélection. Héritière de structures coloniales rigides, elle repose sur un système d'évaluation sommative traditionnelle qui prescrit une forme de « surveillance hiérarchique » (Foucault, 1975), une sorte d'expression verticale de pouvoir dans les rapports d'enseignement-apprentissage, transformant l'acte pédagogique en un dispositif de tri social où l'évaluateur distribue, à tort ou à raison, des sentences de réussite ou d'échec aux apprenants. Elle reflète ce que Paulo Freire (1970) dénonce comme une « conception bancaire » du système d'éducation et d'évaluation où l'apprenant devient un réceptacle passif de mesure imposée. Dans ce système éducatif traditionnel où règne l'erreur (Ravitch, 2013), se dessine un vaste cimetière symbolique pour les intelligences multiples des non-scolarisés, des non-diplômés, donc des non-héritiers (Bourdieu et Passeron, 1964), assoiffés de justice cognitive et épistémique. Selon le rapport de l'UNESCO (2023), il y aurait environ 42 % des apprenants qui ne franchissent pas le seuil du secondaire à l'échelle mondiale. Cette situation critique alarmante témoigne de l'urgence de repenser nos paradigmes, nos manières de concevoir l'éducation et l'évaluation. En effet, la décolonisation de l'évaluation devient une stratégie alternative pour la justice cognitive et la rupture épistémologique avec la colonialité (Quijano, 2000), aussi un projet prometteur contre le règne de l'erreur et de l'échec dans le système éducatif. Il s'agit donc d'un projet novateur visant à déconstruire le regard de l'évaluateur, trop souvent biaisé par des erreurs cognitives, tourné vers le « qui » (apprenant) occultant parfois le « quoi » (apprentissage). Loin des standards traditionnels teintés de colonialité et d'occidentalité, il envisage de tracer la voie vers la décolonisation de l'évaluation par la valorisation des intelligences multiples et des forces métacognitives des apprenants. C'est donc ce projet ambitieux que porte le présent article qui fait appel à un cadre théorique en double mobilisant les « intelligences multiples » (Gardner, 2004) et les « pensées décoloniales » (Colin et Quiroz, 2023) pour expliquer le besoin de décolonisation de l'évaluation. Priorisant une démarche méthodologique participative et inductive, il présente et analyse les résultats d'une enquête menée en hiver 2025 auprès d'une cohorte de doctorants de l'INUFOCAD, en tant qu'acteurs du système éducatif, conviés au processus d'éducation mutuelle et d'expérimentation des méthodes d'évaluation formative innovantes, donc au chantier de décolonisation de l'évaluation en vue de la transformation de l'éducation en un projet humain inclusif.

1. Problématique du système d'évaluation sommative traditionnelle

La problématique de l'évaluation traditionnelle réside dans l'expression verticale du pouvoir hiérarchique décisionnel de l'évaluateur qui mesure l'apprentissage avec des scores en distribuant, à tort ou à raison, des notes d'échec ou de réussite aux apprenants. Déjà, la distribution mécanique des scores ou des notes aux apprenants anticipe des prémisses selon lesquelles l'évaluateur traditionnel évalue l'apprenant, mais non l'enseignement-apprentissage (Demero, 2026). Dans ses prédispositions non-exemptes d'erreurs cognitives, il évalue d'abord l'apprenant, clairement identifié dès le premier regard sur la

première page du travail à évaluer, sachant que l'évaluation ne s'effectue pas en aveugle. Dès son premier coup d'œil à la page de titre, l'évaluateur connaît préalablement « qui » (identité socioculturelle de l'apprenant) il évalue, avant de prendre connaissance ultérieurement de « quoi » (connaissances et intelligences à l'épreuve) il évalue. À qui ou à quoi pense l'évaluateur durant le processus d'évaluation ? L'évaluateur seul sait, peut-être, la réponse, à savoir à qui ou à quoi il pense (Lamont, 2009 ; Tochon François, 1989), lorsqu'il évalue et distribue des scores par-ci par-là aux apprenants. Les erreurs cognitives de l'évaluateur combinées avec les erreurs systémiques suivies d'échecs individuels orchestrés par le système sont si fréquentes qu'il est difficile de quantifier les sommes humaines de victimes massivement générées par ledit système. Au cours du long parcours d'apprentissage (de la maternelle à l'université), y a-t-il un seul apprenant qui n'a pas été insatisfait même une seule fois à cause d'une erreur dans l'évaluation de ses apprentissages ? Combien y a-t-il de victimes d'erreur du système d'éducation et d'évaluation ? Parmi ces victimes sans nombre, combien y a-t-il d'expulsés après l'évaluation non sans erreur ? Et, combien y a-t-il de décrochés qui, à cause des erreurs du système d'évaluation, abandonnent les apprentissages ? Les sommes humaines des non-scolarisés, des non-diplômés, des décrochés et des expulsés du système éducatif sont estimées en centaines de millions dans le monde. Environ 42 % des apprenants ayant fait leurs premiers pas maternels en apprentissage scolaire n'atteignent pas le niveau secondaire dans le monde (UNESCO, 2023) ; et parmi les rescapés qui arrivent à poursuivre leur apprentissage au niveau universitaire, certains ont décroché et d'autres sont expulsés du système massivement. Variés d'un système éducatif à l'autre, les taux d'abandon et d'expulsion sont relativement élevés autant dans les pays riches que dans les pays pauvres.

Loin de garantir la justice cognitive et épistémique par une éducation inclusive, le système éducatif traditionnel se transforme en un vaste cimetière symbolique pour les intelligences multiples des non-scolarisés, non-diplômés, donc non-héritiers du système (Bourdieu et Passeron, 1964). Il s'agit globalement d'une problématique assez préoccupante s'ouvrant à une remise en question des pratiques mécaniques du système d'éducation et d'évaluation. Cette problématique ressort notamment avec la persistance du règne de l'erreur et de l'échec dans le système (Ravitch, 2013), confondant par erreur l'intelligence avec un standard, l'éducation avec une mesure et l'évaluation avec une sanction. Dans quelle mesure l'exploitation stratégique des méthodes d'évaluation formative innovantes participe-t-elle du projet de décolonisation de l'évaluation et du processus de sortie du règne de l'erreur et de l'échec dans le système éducatif contemporain ? Par anticipation, les résultats de la recherche et les tendances des participants à la recherche, dans leurs commentaires, présument que l'utilisation efficace des nouvelles méthodes d'évaluation formative intègre le processus et le projet de décolonisation de l'évaluation. En effet, l'exploitation stratégique de ces méthodes d'évaluation formative innovantes ouvre une voie idéale à la sortie du règne de l'erreur et de l'échec dans la mesure où elle valorise, dans des perspectives décoloniales, les forces métacognitives, les connaissances empiriques et les intelligences multiples des apprenants dans le processus d'éducation et d'évaluation.

2. Pensées décoloniales et intelligences multiples au service de l'éducation et de l'évaluation

Pour mieux expliquer la question de décolonisation de l'évaluation et de l'éducation, est convoqué un cadre théorique en double incluant les « pensées décoloniales » (Colin et Quiroz, 2023) et les « intelligences multiples » (Gardner, 2004). Consistant en une remise en question des épistémologies eurocentriques et hiérarchiques prescrites dans les écoles contemporaines, les pensées décoloniales contemporaines renvoient à un vaste « projet politico-académique » (Larrouqué, 2025). Souscrites aux épistémologies décoloniales, ces pensées décoloniales non-hiérarchisées s'inscrivent dans des perspectives de rupture avec la colonialité. Il s'agit de pensées critiques nouvelles pour la déconnexion des anciens modèles eurocentrés imposés encore dans le système éducatif contemporain, pour la déconstruction des mécanismes traditionnels rigides hérités de la colonisation, donc pour la rupture avec les anciennes pédagogies coloniales de penser et de concevoir l'éducation et l'évaluation. Ces pensées décoloniales découlent des activités de penser et de connaître autrement auxquelles s'invitent les acteurs penseurs contemporains (Châtel, 2002 ; Mathias, 2018 ; Théus, 2025), engagés dans les processus de décolonisation de l'éducation et de l'évaluation, de déconstruction de la « pensée unique » liée à la colonialité. Dans leur introduction aux théories critiques des pensées décoloniales émergées en Amérique latine en contexte postcolonial, Colin et Quiroz (2023) identifient la colonialité, par opposition aux pensées décoloniales, à une entreprise politique de nature impérialiste reproduisant les relations de pouvoir asymétriques nées de la domination coloniale. Cette entreprise se perpétue depuis la conquête et la colonisation des Amériques ; elle s'édifie sur une « hiérarchie planétaire des peuples » (p. 12) au travers des filières éducatives, linguistiques, épistémiques, culturelles, raciales et religieuses. À travers ces filières, elle prescrit une colonialité de nature féroce, donc un « processus historique violent » assis sur la hiérarchisation des connaissances et des intelligences, la répétition des pensées toutes faites et des discours hégémoniques eurocentriques (Mathias, 2018). Édifiée sur le greffage des racines coloniales, cette vieille entreprise impérialiste use encore de ses filières structurelles et de ses modes opératoires violents pour imposer ses savoirs épistémiques et ses pensées eurocentriques dans nos écoles (Bourdieu et Passeron, 2018), au mépris des pensées et discours alternatifs, des savoirs et savoir-faire locaux. En revanche, se mobilisent à raison les pensées décoloniales nouvelles pour repenser les pensées toutes faites. Convoquées au service de la décolonisation de l'éducation et l'évaluation, ces pensées décoloniales sont favorables à la co-construction d'une place co-habitable non-négligeable pour les savoirs alternatifs longtemps asphyxiés par les courants de pensées hégémoniques. Elles servent, en effet, à expliquer le nécessaire changement paradigmatique dans le sens de la cohabitation des connaissances et des intelligences non-hiérarchisées de l'humanité, aussi à donner du sens au projet de décolonisation de l'évaluation et de l'éducation (Demero, 2026). C'est donc un projet humain à pensées décoloniales pour la justice cognitive et épistémique. Et, les pensées décoloniales véhiculées à travers ce projet humain préconisent, dans cette quête de justice cognitive et épistémique, la reconnaissance des connaissances empiriques et des intelligences multiples des apprenants dans les processus d'éducation et d'évaluation.

La théorie des intelligences multiples (IM), développée par le psychologue cognitiviste Howard Gardner au début des années 1980, repose sur le postulat fondamental selon lequel tous les êtres humains sont intelligents, mais pas forcément de la même façon. Elle soutient qu'il n'existe pas d'intelligence unique (singulière) ni d'intelligence universelle ni d'intelligence humaine supérieure, mais plutôt des intelligences multiples (plurielles) dispersées entre les agents (enseignants, apprenants, etc.). Applicable à l'éducation, cette théorie explique le besoin d'intégration des intelligences multiples et des forces métacognitives des apprenants dans le processus de formation et d'évaluation par l'utilisation des méthodes formatives innovantes. Transférable à la décolonisation de l'évaluation en éducation, elle exprime des pensées de rupture avec la colonialité lorsqu'elle réfute les présupposés d'une intelligence humaine supérieure, lorsqu'elle bouleverse les idées reçues (Gardner, 2008), lorsqu'elle envisage enfin de changer l'école par la prise en compte des différentes formes d'intelligence en présence (Gardner, 2004). Réfutant les idées reçues d'une sorte de pensée humaine unique, universelle, dominante ou supérieure, elle conçoit et préconise en revanche les intelligences multiples dispersées, donc non hiérarchisées (Gardner, 1983). Favorable à la justice cognitive et épistémique, elle offre un levier réflexif puissant pour valoriser les connaissances empiriques et les forces métacognitives des apprenants, restaurer leur dignité et leur confiance. Par-delà les tests d'évaluation habituels, elle amène à considérer des projets, des apports, des observations, des participations, des interactions, des rétroactions et d'autres activités diversifiées pour mieux apprécier chez les apprenants leurs forces métacognitives et leurs intelligences multiples. Elle s'oppose donc à la vision simpliste et réductionniste de l'évaluation traditionnelle priorisant la méthode sommative unique, le score standard et la mesure du quotient intellectuel (QI).

La mobilisation des intelligences multiples (IM) se révèle très pertinente dans les processus d'éducation et d'évaluation (Campbell et al., 2006). Mais, cette mobilisation manque au processus d'évaluation du système éducatif traditionnel reposant exclusivement sur le pouvoir hiérarchique de l'évaluateur qui décide et distribue, comme bon lui semble, des notes de réussite ou d'échec aux apprenants. Or, les apprenants auxquels il attribue notamment des notes d'échec sont aussi des êtres humains intelligents, même si leurs intelligences respectives ne se développent pas de la même façon (Gardner, 2004). D'où le besoin de décolonisation de l'évaluation au prisme des intelligences multiples s'ouvrant à la valorisation des forces métacognitives et des connaissances empiriques des apprenants dans les processus d'éducation mutuelle et d'apprentissage réciproque, de validation et de légitimation de l'évaluation.

3. Stratégie méthodologique : une enquête auprès des acteurs du système éducatif

Pour la documentation du projet de décolonisation de l'évaluation en éducation, est priorisé l'agencement stratégique d'une démarche inductive avec une recherche participative au moyen d'une enquête par questionnaire auprès des acteurs du système éducatif (Théus, 2025 ; Apostolidis, 2005 ; Flick, 2018). Administré via *Google Forms*, ce questionnaire a été destiné à une cohorte de 25 doctorants au programme de doctorat en éducation et

gouvernance, offert à distance par l'Institut universitaire de formation des Cadres (INUFOCAD) en partenariat avec l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF). Ces 25 doctorants en éducation et gouvernance ont été conviés à participer d'abord au processus d'évaluation des travaux de l'activité pédagogique *EDU 803 Analyse des politiques publiques, scientifiques et éducatives* (hiver 2025), animée par le professeur Beguens Théus en collaboration avec le professeur Martin Maltais, puis au remplissage du questionnaire. Cette double participation s'ouvre, en effet, à l'appréciation de leurs expériences positives ainsi qu'à la valorisation de leurs forces métacognitives et de leurs intelligences multiples dans ce processus d'enseignement-apprentissage universitaire et d'évaluation formative. Elle permet le développement de leurs compétences (Élie, 2011 ; Cristol, 2019) notamment en éducation mutuelle et évaluation formative, suivant les besoins de décolonisation de l'éducation et de l'évaluation. D'où, brièvement, la pertinence de l'agencement de la démarche inductive avec la recherche participative par questionnaire structuré pour une plus riche productivité scientifique sur le projet de décolonisation de l'évaluation. Dans sa pertinence, cette démarche inductive anticipe une critique de la généralisation de l'étude aperçue notamment dans la revue littérature, le titre et le questionnement, inscrits dans des registres généraux. Elle part d'un dialogue productif construit à partir d'une enquête par questionnaire menée auprès d'une cohorte doctorale de l'INUFOCAD à une étude systémique du règne de l'erreur et de l'échec dans le système éducatif contemporain. Elle alterne, au besoin, entre références empiriques (cohorte de doctorants) et registres généraux (système éducatif traditionnel). Elle s'ouvre ainsi à la transférabilité des informations recueillies auprès de ces informateurs de la communauté universitaire inufocadienne, qui sont aussi des acteurs actifs des systèmes éducatifs de différents pays et continents.

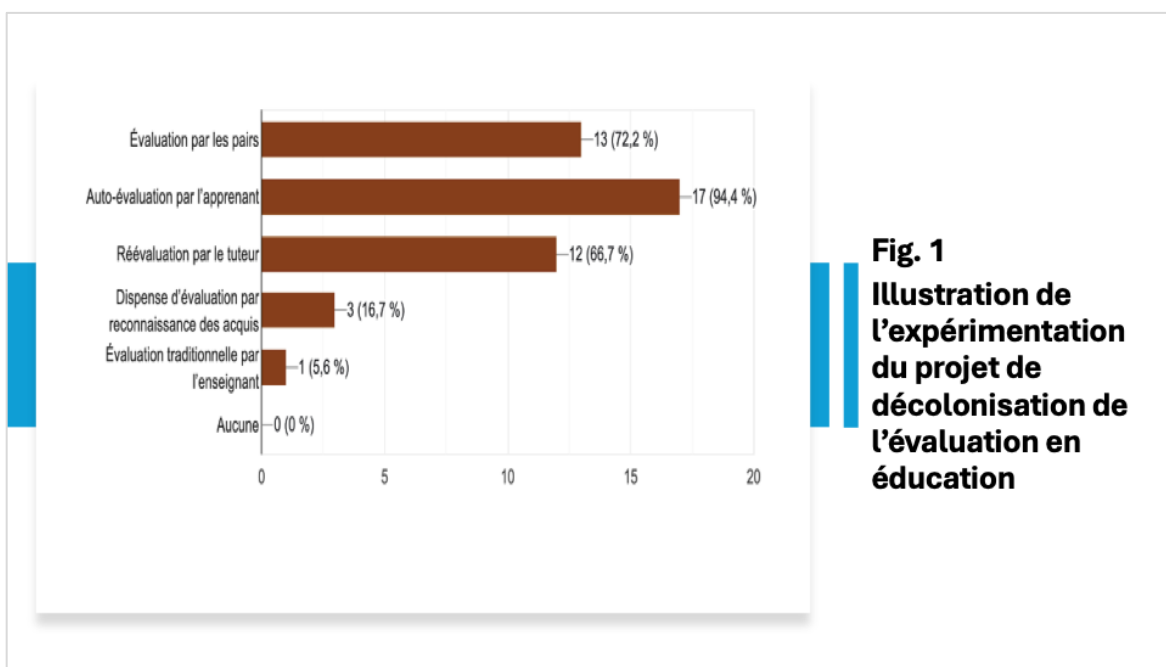
Les 25 personnes doctorantes, conviées aux processus d'éducation mutuelle, d'apprentissage réciproque, d'évaluation formative et de remplissage du questionnaire, proviennent de plusieurs pays (Cameroun, Bénin, Maroc, Algérie, Tunisie, Togo, RDC, Côte d'Ivoire, Mauritanie, Djibouti, Ile Maurice, Haïti). Par leur profil identitaire divers, elles constituent donc un ensemble d'acteurs influents du système éducatif de leur pays respectif (professionnels en éducation, responsables d'école, chefs de département, enseignants, conseillers pédagogiques, etc.). Pour leurs travaux notés (TN1, TN2, TN3), elles ont été invitées à expérimenter plusieurs méthodes d'évaluation innovantes dont l'évaluation par les pairs, l'auto-évaluation par l'apprenant et la réévaluation par le tuteur. Après l'expérimentation de ces nouvelles méthodes d'évaluation de l'enseignement-apprentissage, elles ont été conviées à remplir un questionnaire numérique en ligne. Ce questionnaire permet la collecte de données pertinentes répondant à un double objectif académique et scientifique, à savoir : 1) stimuler les évaluateurs à évaluer autrement par la diversification des méthodes d'évaluation innovantes dans le cadre de la gouvernance académique à l'INUFOCAD ; 2) contribuer au développement de la connaissance sur la décolonisation de l'évaluation en éducation. Les principales informations recherchées proviennent des questions suivantes : 1) Quelle(s) nouvelle(s) méthode(s) d'évaluation expérimentez-vous pour la première fois dans le cadre de l'évaluation de l'activité pédagogique EDU 803 ? 2) Est-ce que, selon vous, l'erreur règne dans la méthode d'évaluation traditionnelle ? 3) Selon vous, l'utilisation de méthodes d'évaluation innovantes participe-t-elle des processus de décolonisation de l'évaluation ? Sur l'ensemble des 25

doctorants de la cohorte doctorale (2024-2028) conviés à remplir le questionnaire, 18 ont finalement pris part à la recherche. Les informations pertinentes partagées expriment globalement les besoins et surtout les préférences pour l'utilisation stratégique des méthodes formatives innovantes, pour la valorisation des forces métacognitives et l'intégration des intelligences multiples des apprenants dans les processus d'apprentissage réciproque, d'éducation mutuelle et de décolonisation de l'évaluation. Les informations expérientielles collectées et surtout les préférences référentielles exprimées font souligner des traces écrites de pensées décoloniales pour une rupture avec la colonialité liée aux anciennes manières mécaniques de concevoir l'éducation et l'évaluation. Et, les pensées décoloniales retracées dans les écrits et les commentaires des acteurs informateurs renvoient non seulement à une volonté de rupture avec la colonialité de l'évaluation traditionnelle, mais aussi à une expression de refus du règne de l'erreur et de l'échec dans le système d'évaluation sommative.

4. Expérimentation de la décolonisation de l'évaluation en éducation : quels résultats ?

En termes synonymiques, la décolonisation de l'évaluation renvoie à la révision de l'évaluation, à la réévaluation de l'évaluation ou à la révolution stratégique dans les anciennes manières mécaniques de mesurer l'apprentissage. Elle opte pour une réévaluation de l'enseignement-apprentissage par l'utilisation des méthodes décoloniales innovantes permettant l'appréciation des forces intellectuelles, des connaissances empiriques, des compétences acquises et des intelligences multiples des apprenants. Qu'en est-il des résultats des processus de recherche et d'expérimentation du projet de décolonisation de l'évaluation en éducation ? Les résultats partagent globalement les pensées et les réponses selon lesquelles l'utilisation des méthodes d'évaluation formatives innovantes participe du processus de décolonisation de l'évaluation. Ainsi, ils partagent les préférences des participants favorables à l'utilisation stratégique des méthodes d'évaluation formatives innovantes valorisant les forces métacognitives et les intelligences multiples des apprenants dans les processus d'apprentissage réciproque, d'éducation mutuelle et de décolonisation de l'évaluation. En effet, ils font ressortir le nécessaire besoin pour la décolonisation de l'évaluation, c'est-à-dire pour la rupture avec les anciennes manières coloniales mécaniques et rigides de procéder et d'évaluer l'apprentissage.

Pour le processus d'expérimentation de la décolonisation de l'évaluation en éducation, les répondants sélectionnés du programme de doctorat en éducation et gouvernance – offert à distance par l'INUFOCAD en partenariat avec l'AUF – ont été aussi désignés à évaluer leurs travaux TN2 (auto-évaluation), puis à évaluer les travaux TN3 de leurs collègues (évaluation par les pairs). Les résultats de cette expérimentation révèlent que la grande majorité expérimente ces méthodes d'évaluation pour la première fois dans leur parcours académique (scolaire et universitaire) ; ce qui fait ressortir le caractère innovant de ces méthodes d'évaluation décoloniales (Fig. 1).



Cette figure intégratrice renferme les données informationnelles des participants répondant à la question suivante : Quelle(s) nouvelle(s) méthode(s) d'évaluation expérimentez-vous pour la première fois dans le cadre de l'évaluation de l'activité pédagogique EDU 803 ? Sur l'ensemble des 18 doctorants qui répondent à cette question, il y a seulement 3, soit 5,6 %, qui disent avoir déjà expérimenté la dispense d'évaluation par reconnaissance des acquis de compétence. Et, il y a un (e) seul (e) ayant déjà expérimenté la méthode d'auto-évaluation, donc les 17 autres, soit 94,4 %, disent avoir expérimenté cette méthode pour la première fois. Il y a également 13 sur 18, soit 72,2 %, qui disent avoir expérimenté pour la première fois la méthode d'évaluation par les pairs ; et 12 (66,7 %), la réévaluation par le tuteur pour la première fois.

Rappelons-le, il s'agit de données expérientielles partagées par des professionnels en éducation et des acteurs influents des systèmes éducatifs de leurs pays respectifs qui, dans leur grande majorité, expérimentent ces méthodes d'évaluation innovantes pour la première au doctorat, finalement jusqu'après leur long parcours d'enseignement-apprentissage (de la maternelle au doctorat). Dans l'ensemble, ces données informationnelles traduisent la primauté et le règne perpétuel du système d'évaluation sommative, basé sur la mesure standardisée excluant, dans ses pratiques traditionnelles, l'auto-évaluation par l'apprenant, l'évaluation par les pairs et la dispense d'évaluation par la reconnaissance des acquis de compétence et d'intelligence. À cet égard, il n'est pas facile de révolutionner [pour décoloniser] ce dur système traditionnel inhumain, mais pas impossible non plus.

4.1. Mobilisation des intelligences multiples dans l'évaluation formative

Les écrits antérieurs sont chargés d'arguments solides en appui à l'appel théorique aux intelligences multiples dans l'activité de l'évaluation en éducation. Il importe de procéder à

un bref rappel concernant l'intégration des intelligences multiples dans l'évaluation formative continuellement, avant de présenter enfin les diverses méthodes d'évaluation innovantes charriées par un tel appel théorique et privilégiées dans les processus de décolonisation de l'évaluation.

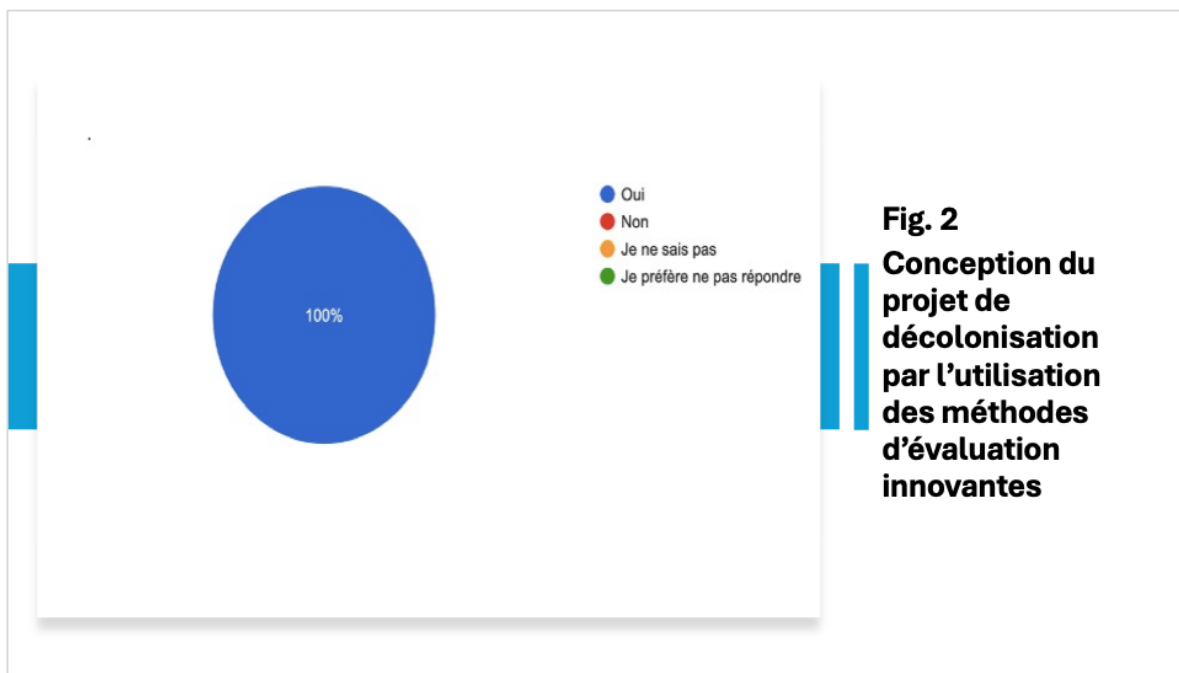
En rappel, la mobilisation des intelligences multiples fait appel à de multiples méthodes décoloniales innovantes dans les processus d'évaluation des activités pédagogiques, des compétences acquises et des connaissances partagées. Elle permet par-là d'apprécier notamment les forces métacognitives et les intelligences multiples des apprenants, exploitables à bon escient à des fins d'éducation mutuelle, d'apprentissage réciproque et de co-développement de connaissances. Ainsi, elle fait mettre en lumière les rapports d'erreur et d'échec dans le système d'éducation, d'évaluation, de notation et de distribution de scores sur mesure. En termes appréciatifs, elle considère les évaluations sommatives au besoin ; elle valorise surtout les évaluations formatives, les évaluations par les pairs, les auto-évaluations, les dispenses d'évaluation, les participations, les questions-réponses, les rétroactions, les observations, les projets et les apports diversifiés pour mieux apprécier chez les apprenants leurs forces métacognitives et leurs intelligences multiples. Cette mobilisation prometteuse conduit à la validation, à la légitimation et à la décolonisation de l'évaluation de manière progressive dans la mesure où elle requiert et acquiert, en toute liberté académique et pédagogique, la participation d'une somme humaine d'intelligences plurielles dans ces processus d'éducation mutuelle et d'évaluation de l'enseignement-apprentissage.

4.2. Méthodes d'évaluation décoloniales innovantes : éduquer pour évaluer autrement

Remettant en question l'évaluation traditionnelle axée sur le quotient intellectuel (QI) et la mesure standardisée, la décolonisation de l'évaluation valorise des méthodes décoloniales innovantes et adaptatives permettant d'apprécier les intelligences multiples (IM) et les forces métacognitives des apprenants ainsi que les connaissances partagées dans le cadre l'activité d'enseignement-apprentissage. Certaines traces d'intelligences multiples se repèrent par exemple dans l'évaluation des articles scientifiques en double aveugle où, au moins, deux séries d'intelligences spécialisées participent à cette évaluation, sans connaître l'identité de l'auteur du travail scientifique à évaluer en aveugle ; ce qui garantit l'évaluation du travail en priorité mais non l'évaluation de l'auteur dont l'identité se cache dans l'anonymat. D'autres traces d'intelligences multiples se répètent lors de l'évaluation des travaux académiques de mémoire ou de thèse par des jurys de plusieurs membres, donc de plusieurs intelligences expertes mobilisées dans les processus de validation et de légitimation de l'évaluation de ces travaux académiques. Il importe en effet d'exporter ces traces positives et appréciatives vers d'autres activités académiques et pédagogiques par la mobilisation des intelligences multiples et l'application des méthodes d'évaluation décoloniales innovantes dans le cadre de ces activités éducatives.

Dans le cadre du pilotage du projet de décolonisation de l'évaluation et du savoir particulièrement à l'INUFOCAD, les acteurs socioéducatifs participant à la recherche pensent que la réalisation de ce projet ambitieux passe nécessairement par l'utilisation des

méthodes d'évaluation innovantes. Voici, dans la figure suivante, les résultats issus des réponses unanimes de ces acteurs à la question (fermée) : Selon vous, l'utilisation de méthodes d'évaluation innovantes participe-t-elle des processus de décolonisation de l'évaluation ? Les 18 répondants à l'unanimité, soit 100 %, répondent par « oui » que l'utilisation de méthodes d'évaluation innovantes participe des processus de décolonisation de l'évaluation (Fig. 2).



Cette figure explicative permet de souligner et d'apprécier au moins trois paramètres importants dans le projet de décolonisation de l'évaluation et du savoir :

- Compréhension et appropriation du processus par des acteurs influents du système éducatif, conviés et engagés dans ce processus de décolonisation de l'évaluation et du savoir à l'échelle locale et mondiale.
- Conception et définition du projet de décolonisation de l'évaluation et du savoir à partir des méthodes d'évaluation innovantes identifiées et valorisées.
- Réalisation graduelle et exportation continue dudit projet favorable à l'utilisation au besoin de nouvelles méthodes exploitables, susceptibles de faire corriger certaines erreurs du système et prévenir d'autres dans des perspectives décoloniales pour un nouveau système d'éducation et d'évaluation plus humain, plus inclusif, plus juste.

Voici, de plus, dans l'espace réservé aux commentaires généraux, des informations additionnelles partagées par les répondants, ci-après retranscrites sans commentaire :

- La décolonisation de l'évaluation consiste à reconnaître la légitimité de multiples formes de savoirs et d'expressions. L'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs redistribuent ce pouvoir et reconnaissent que la communauté des apprenants est une source valide de rétroaction.
- Oui, l'erreur règne dans la méthode d'évaluation traditionnelle non pas parce que les enseignants se trompent, mais parce que le système repose sur une logique de mesure

plutôt que d'apprentissage. Réformer cette méthode, c'est replacer l'évaluation au service de la progression, non de la sanction.

- Changer les méthodes d'enseignement en adoptant des approches plus instructives et innovantes favorise un apprentissage plus actif
- Ces approches innovantes doivent être de plus en plus valorisées pour faciliter une meilleure montée en compétences des étudiants.
- La décolonisation de l'évaluation est un paradigme novateur à prendre en considération dans un contexte d'innovation galopante que connaît le monde aujourd'hui
- Merci professeur Théus pour cette initiative stimulante ; ce formulaire me permet de réfléchir autrement à l'évaluation et de contribuer activement à une démarche de décolonisation en éducation.
- Il est important de prendre en compte les évolutions technologiques telle que l'IA dans l'évaluation de nos jours
- Oui, je pense que l'utilisation de méthodes d'évaluation innovantes participe à la décolonisation de l'évaluation. Les approches traditionnelles, souvent héritées de modèles occidentaux normatifs, ont longtemps privilégié la compétition, la conformité et la standardisation. Les méthodes plus ouvertes, comme l'évaluation participative, narrative ou contextualisée, reconnaissent au contraire la diversité des savoirs, des cultures et des parcours. Elles valorisent l'apprenant comme acteur de son évaluation et non comme simple objet de mesure. En ce sens, innover dans l'évaluation, c'est aussi décoloniser les manières d'apprendre et de juger la réussite.
- Oui, parce qu'en diversifiant les critères, les langues, les supports et les formes de réussite, les méthodes d'évaluation innovantes desserrent l'emprise de normes scolaires héritées de contextes occidentaux et rendent enfin visibles des savoirs, des expériences et des intelligences locales.

Voici, enfin, les multiples méthodes décoloniales novatrices préconisées avec les forces métacognitives et les intelligences multiples exploitables dans le processus de décolonisation de l'évaluation :

- *Dispense d'évaluation par reconnaissance des acquis des compétences et des intelligences* – Cette pratique évaluative s'applique exceptionnellement dans le cas des apprenants surdoués dont le quotient intellectuel (QI) dépasse la moyenne ordinaire [>109]. Ces distingués apprenants bénéficient habituellement des dispenses (exemptions) pour certains tests d'évaluation en raison de l'excellence des intelligences exposées et appréciées au cours du processus d'enseignement-apprentissage. En outre, le processus de décolonisation de l'évaluation s'ouvre à une telle pratique évaluative où l'évaluateur peut – par approche par compétences (savoirs, savoir-agir, savoir-faire, savoir-être) consistant en une organisation de la formation et de l'évaluation formative à partir des compétences développées (Poumay, Georges et Tardif, 2022) – accorder des dispenses à des apprenants pour des tests d'évaluation, selon ses appréciations des acquisitions de compétence, d'intelligence et de connaissance par ces apprenants (acquis antérieurs, apports réflexifs, questions-réponses, participations, interactions, rétroactions, contributions, entraides, projets, etc.). Déjà, il y a un pourcentage des répondants (5,6 %), aussi minime soit-il, ayant expérimenté la dispense d'évaluation dans leur parcours d'enseignement-apprentissage.
- *Évaluation par les pairs* – Cette méthode d'évaluation formative facilite l'éducation mutuelle et l'apprentissage réciproque, car elle permet aux apprenants d'apprendre réciproquement, donc « entre pairs » (Fournier, 2024), par la lecture et l'évaluation des travaux des uns et des autres. Elle s'offre un caractère innovant, considérant les résultats

de la recherche selon lesquels les répondants en majorité (72,2 %) expérimentent la méthode d'évaluation par les pairs pour la première fois en hiver 2025, dans le cadre de l'évaluation des travaux (TN3) de l'activité pédagogique EDU 803. Elle est donc exploitable dans le cadre du projet de décolonisation de l'évaluation valorisant les méthodes d'évaluation formative à caractère innovant ainsi que les intelligences multiples des apprenants conviés par-là à participer au processus d'évaluation.

- *Auto-évaluation par l'apprenant* – Le processus d'évaluation formative passe aussi par l'auto-évaluation insistant sur l'implication de l'apprenant (sujet) dans le processus d'évaluation de son apprentissage (objet) (Mottier Lopez, 2022). S'auto-évaluer est un exercice difficile car il met à l'épreuve la capacité évaluative et éthique de l'apprenant-évaluateur, mais « cela permet d'apprendre de nos erreurs », dit répondant 4. L'idée d'« apprendre de nos erreurs » fait ressortir aussi l'essence formative de l'auto-évaluation. De même que l'apprenant apprend en évaluant l'apprentissage de ses pairs, il apprend également en s'auto-évaluant. Cette méthode d'évaluation formative s'offre ainsi un caractère novateur, si l'on considère les mêmes résultats de la recherche selon lesquels les répondants en forte majorité (94,4 %) expérimentent la méthode d'auto-évaluation pour la première fois en hiver 2025, dans le cadre de l'évaluation des travaux (TN2) de l'activité pédagogique EDU 803. En effet, elle est exploitable dans le cadre du processus de décolonisation de l'évaluation valorisant les méthodes d'évaluation formative à caractère novateur auquel les apprenants sont conviés à y prendre part.
- *Réévaluation de l'évaluation* – La réévaluation de l'évaluation se décline, en termes synonymiques, en révision de l'évaluation. La décolonisation de l'évaluation passe aussi par la révision de l'évaluation ou mieux par la réévaluation de l'évaluation. En effet, l'utilisation des méthodes d'évaluation par les pairs et d'auto-évaluation par l'apprenant s'ouvre, pour leur légitimation et leur validation, à une réévaluation par l'enseignant (tuteur). Cette réévaluation peut être *confirmative*, lorsqu'elle confirme les résultats de l'auto-évaluation ou de l'évaluation par les pairs ; elle peut être *corrective*, lorsqu'elle révisé les résultats ou corrige les erreurs pour améliorer l'enseignement-apprentissage. À proprement parler, c'est là, dans le recours à la révision, que surgit « l'exercice difficile » auquel pense répondant 4, notamment lorsque ce recours aboutit à une révision à la baisse. En effet, en prévention à la révision, l'apprenant convié à participer au processus d'évaluation (auto-évaluation, évaluation par les pairs) s'invite à faire preuve non seulement de ses intelligences multiples et de ses forces métacognitives, mais aussi de ses forces évaluatives et éthiques.
- *Évaluation numérique* – La révolution numérique a profondément changé nos anciennes façons de concevoir la recherche, la formation et l'évaluation, nous invitant ainsi à nous adapter (Duque, 2020), à repenser les anciennes pratiques pédagogiques de procéder, donc à décoloniser les anciennes manières de faire l'éducation et l'évaluation. Ce contexte de « transition vers le tout numérique » (Proulx, 2020) requiert l'adaptation et l'application de méthodes d'évaluation innovantes. Le numérique devient non seulement un espace-outil de formation, d'information, de documentation, de communication, de vulgarisation, d'évangélisation et de socialisation, mais aussi un espace-outil d'évaluation. Devenu incontournable dans le processus de décolonisation de l'évaluation et de développement du savoir, cet espace-outil numérique a été intelligemment exploité tant pour la recherche et la collecte de données informationnelles que pour la formation à distance et l'évaluation en ligne conjointement sur les plateformes numériques de l'INUFOCAD et de l'AUF.
- *Évaluation cumulative* – Logiquement, il importe de procéder à l'évaluation cumulative qui s'opère graduellement (étape par étape), puisque l'enseignement-apprentissage se fait graduellement (étape par étape). Déclinée en évaluation progressive ou processuelle, elle considère les cumuls de petits tests et de petits résultats, les cumuls de connaissances transmises (par l'enseignant) et acquises (par l'apprenant) à chaque

étape du processus d'enseignement-apprentissage ; ce qui permet de mieux influencer et apprécier les efforts de l'apprenant (Kerdijk, Tio, Mulder et Cohen-Schotanus, 2013). Elle évite par-là un apprentissage mécanique par cœur et un craquage du cerveau des apprenants longtemps soumis à l'évaluation sommative englobante de tous les modules et de toutes les activités pédagogiques en un seul coup (pendant une « semaine d'examen »). Elle se concentre surtout sur le développement des intelligences et des connaissances progressivement chez les apprenants. Elle souligne, dans un sens appréciatif, les différents niveaux de progrès chez les apprenants pendant les processus d'éducation, de formation et d'évaluation, en misant sur la progression en compétences plutôt que sur l'attribution de score final à la fin de la période d'apprentissage.

- *Évaluation anticipative* – Assimilée à une étape de l'évaluation processuelle, l'évaluation anticipative se décline en évaluation diagnostique ou prédictive des compétences au début du processus d'enseignement-apprentissage (Weisser et Gavens, 2012). Elle permet de diagnostiquer ou d'évaluer les besoins respectifs des apprenants, leurs forces et leurs faiblesses, pour mieux adapter l'enseignement-apprentissage en fonction de ces besoins spécifiques. Donc, elle peut servir non seulement à évaluer les besoins d'enseignement-apprentissage, mais aussi à diagnostiquer de manière anticipée les besoins liés à la décolonisation de l'évaluation.
- *Évaluation prospective* – Assimilée à une autre étape de l'évaluation processuelle, l'évaluation prospective se décline en une démarche informative et évaluative exploratoire (Desachy et al. 2003). Elle est exploitable soit au début d'une série d'activités de formation pour mieux préparer et mieux orienter cette série d'activités formatives, soit à la fin de la série de formation pour dégager les perspectives de modélisation formative et d'amélioration des performances des apprenants dans le futur. Elle s'ouvre donc à l'exploitation des stratégies d'adaptation et d'anticipation par rapport aux évolutions futures, notamment dans le cadre des évolutions possibles en lien avec le projet de décolonisation de l'évaluation.
- *Évaluation rétroactive* – La rétroaction ou l'évaluation rétroactive désigne une composante fondamentale de l'évaluation formative (CPU, 2023). Elle s'inscrit dans un processus d'enseignement-apprentissage où l'enseignant fournit des remarques précises, descriptives et constructives à l'apprenant sur son projet ou son travail en construction, les points forts (à apprécier) et les points faibles (à améliorer) ainsi que les erreurs (à corriger). Elle souscrit à une démarche d'évaluation améliorative en vue de l'amélioration du travail de l'apprenant par la considération des résultats de l'évaluation rétroactive (forces, faiblesses, erreurs) ; ce qui lui permet d'y apporter des corrections nécessaires et des améliorations concrètes afin d'optimiser l'efficacité et la qualité de son travail. Associée à une démarche d'évaluation interactive et améliorative, elle vise à guider l'enseignement-apprentissage et à corriger les erreurs pour améliorer la performance de l'apprenant, mais non pour le sanctionner, le blâmer, le punir, le refouler ou le disqualifier à cause de ses erreurs humaines, donc inévitables.
- *Évaluation appréciative* – La méthode d'évaluation appréciative se concentre sur les aspects positifs, les succès, les acquis et les potentiels chez les apprenants, stimulant chez eux la confiance et l'estime de soi, plutôt que sur les aspects négatifs, les goulots d'étranglement, les faiblesses humaines et les erreurs inévitables dans les processus d'enseignement-apprentissage. Elle valorise les compétences (savoir-agir, savoir-faire, savoir-être), les connaissances, les intelligences multiples, les forces métacognitives et les expériences réussies des apprenants, en générant une dynamique positive, créative et participative pour leur avancement. En tant qu'un plus pour la pédagogie et pour l'évaluation formative, elle entend « faire grandir ce qui marche plutôt que placer son énergie à rectifier ce qui ne marche pas » (Cristol, 2019). Dans son application pratique, elle évalue l'enseignement-apprentissage, mais non l'apprenant ; elle apprécie ce que connaît ou apprend l'apprenant, mais non ce que connaît ou enseigne l'enseignant

forcément. Dans son essence appréciative, elle intègre les dynamiques positives des méthodes d'évaluation formative, sans ignorer toutefois les points positifs – contestables ou non – dans les méthodes d'évaluation sommative (rigueur dans la planification calendaire et la gestion du temps ainsi que dans la poursuite des objectifs d'apprentissage ; attribution de grade, de titre et de récompense aux apprenants réussis, héritiers du système).

- *Évaluation formative* – Le processus de décolonisation de l'évaluation repose sur le système d'évaluation formative, concevant l'évaluation en tant que formation. Cette définition courte de l'évaluation en tant qu'apprentissage enterre toute conception reçue assimilant l'évaluation par erreur à une fin pédagogique. Elle fait voir et concevoir l'évaluation comme étape du processus d'enseignement-apprentissage à laquelle s'invite et s'implique aussi l'apprenant (Mottier Lopez, 2022). Dans cette phase évaluative formative, l'apprenant continue encore à apprendre tant par sa production réflexive issue de la recherche et soumise à l'évaluation que par la rétroaction de l'enseignant pour l'amélioration de sa formation et de sa performance. Dans sa multiforme, le système d'évaluation formative englobe les différentes stratégies d'évaluation exposées avant. Priorisant des méthodes formatives et décoloniales innovantes, ce système d'évaluation permet l'éducation mutuelle et la formation continue, notamment : par l'*évaluation* même en tant que formation [k] ; par l'*appréciation* des acquis et des aspects positifs dans le développement des connaissances et des intelligences chez les apprenants en formation [j] ; par la *rétroaction* pour l'amélioration de la formation au bénéfice des apprenants [i] ; par la *prospecction* pour la préparation de la formation à l'avenir [h] ; par l'*anticipation* pour l'adaptation de la formation en fonction des besoins spécifiques des apprenants [g] ; par la *progression* pour l'accumulation des petits résultats à chaque étape du processus de formation et le développement des connaissances et des intelligences des apprenants [f] ; par l'*évaluation numérique* en contexte de « transition vers le tout numérique » [e]. Dans ses applications pratiques, il valorise, de plus, la *réévaluation de l'évaluation* par le tuteur [d] ; l'*auto-évaluation* par l'apprenant [c] ; l'*évaluation par les pairs* [b] ; également la *dispense d'évaluation* par la reconnaissance des acquis des compétence et des intelligences [a]. La finalité des différentes stratégies du système d'évaluation formative est la formation des apprenants de manière durable (Mottier Lopez, 2013 ; Bloom, Hastings et Madaus, 1971).
- *Évaluation sommative* – L'évaluation sommative, dans sa multiforme, a été présentée et examinée antérieurement (intertitre 4.2) se déclinant, en termes synonymiques, en évaluation traditionnelle planifiée habituellement à la fin de la période d'apprentissage, en évaluation certificative à la fin du cycle de formation (Scallon, 1999 ; Mottier Lopez, 2013). En rappel, les différents modes d'évaluation sommative exposés ont pour finalité et dénominateur commun la mesure de l'apprentissage par l'attribution mécanique des scores aux apprenants à partir des critères standardisés préétablis, mais non l'amélioration de l'enseignement-apprentissage au bénéfice des apprenants par des méthodes d'évaluation formative et appréciative préconisées dans les processus de décolonisation de l'évaluation et du savoir.

Dans cette illustre liste non-exhaustive, non-exclusive et non-hiérarchisée, il n'y a pas de méthode d'évaluation supérieure ni inférieure, de même qu'il n'y a pas d'intelligence humaine supérieure ni inférieure, de même qu'il n'y a pas de savoir humain supérieur ni inférieur. Il n'y a pas d'exclusion d'aucune méthode non plus, y compris celle de l'évaluation sommative critiquée à cause des erreurs et des échecs massifs qu'elle génère. Les critiques à l'encontre de l'évaluation sommative ne font pas obstruer, *ipso facto*, son utilité et ses aspects positifs (importance de la planification et de la certification dans la poursuite des objectifs d'apprentissage ; valeur de la distribution de distinction, de l'attribution de grade,

de titre et de récompense par la génération des notes ; impacts de l'évaluation sommative sur l'apprentissage et la motivation des apprenants), mis en lumière dans les travaux de Howe (2006), de Bloom, Hastings et Madaus (1971). Non-autosuffisante, l'évaluation sommative est incorporable donc exploitable, au besoin, à côté d'autres méthodes d'évaluation formative. La décolonisation de l'évaluation s'ouvre à l'incorporation ou mieux à l'agencement des méthodes d'évaluation sommative avec les méthodes d'évaluation formative. En effet, l'évaluateur intelligent et compétent s'invite, en toute liberté académique et pédagogique, à agencer et à exploiter au besoin les méthodes innovantes convenues en cohérence avec l'essence formative de l'évaluation. S'opposant à toute forme de prédominance d'un règne et d'un mode d'évaluation unique, la décolonisation de l'évaluation et du savoir repose fondamentalement sur la base de cette liberté académique et pédagogique à vouloir et à pouvoir exploiter, au besoin, les multiples méthodes innovantes susceptibles d'apprécier chez les apprenants leurs forces métacognitives, leurs intelligences multiples, leurs compétences distinctives et leurs connaissances respectives.

4.3. Quand l'évaluation cesse enfin d'être une fin pédagogique en soi

L'évaluation sommative, telle qu'elle est imposée dans le système éducatif traditionnel et planifiée coutumièrement à la fin de la période d'apprentissage, nourrit la perception associant par erreur l'évaluation de l'apprentissage à une fin pédagogique en soi, en lui ôtant par-là son essence formative, son sens profond (Talbot et Chiasson Desjardins, 2023). Cette perception traverse l'imaginaire collectif des différents acteurs socioéducatifs pensant qu'avec et après l'évaluation cotomme si : c'est la fin ! À telle enseigne qu'elle véhicule l'erreur d'une pensée mentale raccourcie que l'évaluation met fin à l'apprentissage. Or, dans sa visée formative, l'évaluation désigne un outil au service de l'apprentissage et de l'amélioration pédagogique. En rappel, l'évaluation suppose en soi :

- *Appréciation* – reconnaissance de la dynamique positive, du potentiel créatif, de l'autonomie, de la confiance et de l'estime de soi chez l'apprenant [par l'évaluation]
- *Rétroaction* – optimisation de la performance de l'apprenant [par l'évaluation]
- *Amélioration* – amélioration des résultats d'apprentissage en cours de route [par l'évaluation]
- *Progression* – développement des compétences, des connaissances et des intelligences de l'apprenant [par l'évaluation]
- *Correction* – rectification des erreurs en vue d'améliorer la qualité de la production de l'apprenant soumise à l'évaluation
- *Adaptation* – application des méthodes d'évaluation en fonction des besoins dynamiques et des contextes socioculturels de l'enseignement-apprentissage
- *Éducation* – valorisation de la fonction éducative de l'évaluation
- *Formation* – valorisation de la fonction formative de l'évaluation
- *Apprentissage* – conception de l'évaluation en tant qu'une étape pédagogique des processus d'éducation mutuelle et de formation réciproque

Dans son essence éducative formative, l'évaluation se veut un outil utile à l'éducation mutuelle et à l'apprentissage réciproque, car l'apprenant apprend de l'évaluation rétroactive par l'enseignant, aussi l'enseignant apprend en évaluant l'enseignement-apprentissage avec les savoirs métacognitifs et réflexifs partagés par l'apprenant. En situation d'éducation mutuelle et d'apprentissage réciproque soutenue par le projet de décolonisation de l'évaluation et du savoir, l'enseignant est aussi un apprenant, sachant que personne ne détient la totalité du savoir ; on connaît « tous » en partie, donc ni l'enseignant ni l'apprenant ne connaît pas « tout » (Demero, 2026). Loin d'être une fin pédagogique en soi, l'évaluation se veut enfin un moteur pédagogique au service de développement des intelligences multiples et des forces métacognitives des apprenants conviés par le processus d'évaluation formative à optimiser leur performance et leur compétence, à reconnaître leurs erreurs et à apprendre de ces erreurs pour faire avancer les connaissances progressivement dans des perspectives décoloniales de dialogue continuuel entre science et société.

5. Discussion sur l'évaluation de l'enseignement-apprentissage

L'évaluation est, avant tout, un jugement, donc non exempt d'erreur cognitive (biais cognitif). « Évaluer, c'est juger. Le jugement fait partie intégrante du processus d'évaluation » (Scallon, 2015). Ce jugement devrait porter sur l'activité de l'enseignement-apprentissage, mais non sur celle de l'apprentissage seul comme c'est le cas dans le système traditionnel. Il devrait permettre d'apprécier les savoirs mutuellement partagés lors de l'activité d'enseignement-apprentissage, mais non de juger l'apprenant suivant ses rapports tendus ou tendres avec l'enseignant en position d'autorité. Dans certaines universités nord-américaines libérées des jugs coloniaux et des carcans académiques traditionnels européens, l'évaluation de l'enseignement se fait par exemple par écrit via un questionnaire numérique à remplir par l'apprenant à la fin de l'activité pédagogique évaluée par l'évaluateur (professeur ou tuteur). Donc, après l'évaluation de l'apprentissage acquis, l'apprenant est invité à son tour à l'évaluation de l'enseignement reçu, en complétant et légitimant par-là le processus d'évaluation de l'enseignement-apprentissage universitaire. Il s'agit – non dans un sens imitatif, mais dans un sens appréciatif et dialogique – d'un modèle exploitable dans les processus de décolonisation de l'évaluation de l'enseignement-apprentissage.

5.1. Évaluation de l'évaluation : réussite ou échec pour tous

La décolonisation de l'évaluation concerne non seulement l'évaluation de l'enseignement-apprentissage, mais aussi l'évaluation de l'évaluation. Elle entend faire procéder précisément à l'évaluation de l'évaluation sommative ; ce qui permet d'examiner les erreurs et les échecs multiples générés afin de mieux les traiter pour bien s'en sortir. Il s'agit d'un procédé et d'un processus de réévaluation de l'évaluation sommative comme toute autre activité pédagogique ou humaine, donc imparfaite, soumise à l'évaluation. Dans ces perspectives décoloniales, l'évaluation sommative ne saurait être exempte de l'évaluation,

puisqu'elle demeure une activité humaine, imparfaite donc non exempte d'erreurs, notamment dans le système de notation mécanique basé sur la mesure de standard-chiffre (0-100) ou de standard-lettre (A-B-C-D-E-R).¹ Elle implique un ensemble de mécanismes traditionnels de procéder, d'évaluer et de distribuer par-ci par-là des scores aux apprenants, sans appréciation véritable de leurs forces métacognitives et de leurs intelligences respectives. Ces anciennes manières de faire l'évaluation ont pour effets compromettants la hiérarchisation mécanique de l'intelligence avec des groupes qualifiés intelligents et des groupes disqualifiés dits non-intelligents, la reproduction des inégalités socioéducatives avec des héritiers et des non-héritiers (Bourdieu et Passeron, 1964), donc la pérennisation de l'ancien système hiérarchique et inégalitaire avec une importante masse humaine d'intelligences refoulée par le système d'évaluation sommative traditionnelle aux classes des échoués, des non-scolarisés, des non-diplômés, des disqualifiés, des dévalorisés, des défavorisés et des déshérités. Or, nous rappelle le postulat des intelligences multiples de Gardner (1983), « tous les êtres humains sont intelligents », mais mécaniquement reclassés en êtres intelligents (qualifiés) et non-intelligents (disqualifiés) par un système d'évaluation et de notation mécanique de marque de fabrique dichotomique coloniale.

En toute logique, la réussite ou l'échec issu du système standard d'évaluation et de notation ne saurait être le lot attributif du seul apprenant comme s'il était le seul à charge du processus d'enseignement-apprentissage. Il s'agit donc de réussite ou d'échec partagé entre les différents acteurs du système éducatif (apprenant, enseignant, acteur évaluateur, acteur académique, acteur étatique, acteur familial, environnement socioéducatif interne et externe). Or, habituellement, c'est à l'apprenant qui subit l'évaluation que le système colle notamment le statut d'échec. Teintée de colonialité et d'irresponsabilité, cette pensée simpliste ne saurait faire oublier les impacts de l'échec pour l'individu en apprentissage, aussi pour le système éducatif et pour la société en général. Si dans d'autres systèmes humains les réussites ou les échecs sont partagés entre les acteurs, alors le système éducatif ne saurait en être exempt. Dans le système sportif, par exemple, la réussite ou l'échec est partagé entre les acteurs de l'équipe sportive (joueurs, entraîneurs, sélectionneurs, etc.), donc une réussite ou un échec pour tous. Conscients du niveau de responsabilité de chacun dans le système de jeu et surtout dans l'échec connu, certains acteurs-sélectionneurs démissionnent ; d'autres acteurs-joueurs s'excusent ; d'autres acteurs-supporteurs pleurent. Le système politique connaît parfois de pareilles rétroactions de démission et d'excuse de certains acteurs politiques conscients de l'échec partagé de l'équipe gouvernementale. Voilà, la force morale solidaire d'une « conscience de ce qui manque » à l'espace éducatif (Habermas, 2008), notamment dans les rapports traditionnels d'enseignement-apprentissage collant le statut d'échec à l'apprenant comme s'il était seul dans ces rapports. L'éducation éthique fait remarquer l'absence de cette force morale solidaire (Gendron et Gagnon, 2017), notamment dans le système d'éducation, d'évaluation, de sanction et surtout d'attribution d'échec à l'apprenant seul. Et, sont considérables les impacts négatifs de l'échec suivi de l'absence de la force morale solidaire

¹ La mesure de standard (chiffre ou lettre) varie d'un système d'évaluation à l'autre, d'un système de notation à l'autre : A (90-100) = Excellent. B (80-89) = Très bien. C (70-79) = Bien. D (60-69) = Passable. E (-60) = Échec. R = Réussite.

sur le vivre-ensemble et la société en général, sur le développement moral et l'estime de soi chez l'apprenant en particulier.

Contrairement au poids de la reconnaissance de l'échec partagé entre les acteurs sociaux dans d'autres systèmes sociétaux (sportif, politique, etc.), le système éducatif traditionnel refuse de s'associer à l'échec d'autrui, même si cet échec est généré par l'erreur dudit système. En effet, en témoignent les galeries officielles de souvenirs, de prix, de titres, de mérites, de grades et d'albumis excluant catégoriquement les échoués générés par le système de mesure. À cet égard, le système éducatif traditionnel accuse un géant vide moral quant à la non-reconnaissance de l'échec partagé, quant à l'absence de solidarité à l'égard des disqualifiés, refoulés sans diplôme ni mérite ni titre ni héritage ni privilèges socialement conditionnés (Bourdieu et Passeron, 1964). Cette non-reconnaissance de l'échec partagé sous-tend une vision erronée selon laquelle l'apprenant seul a échoué et qu'il est donc le seul responsable à culpabiliser ou à blâmer pour l'échec orchestré par le système d'évaluation mécanique. Elle ignore l'erreur dans le mode traditionnel d'évaluation sommative qui génère l'échec ainsi que la responsabilité des différents acteurs du système dans l'orchestration de cet échec avec ses impacts négatifs sur l'individu, sur le système et sur la société.

5.2. Règne de l'erreur et de l'échec dans le système d'évaluation sommative

Les erreurs et les échecs constituent de véritables marques de fabrique du système d'évaluation sommative traditionnelle. Les erreurs répétées dans l'évaluation sommative traduisent l'échec du système d'évaluation traditionnelle, mais non reconnu jusque-là comme tel puisque l'évaluation sommative n'est pas évaluée pour pouvoir attester et reconnaître son échec. Il s'agit d'erreurs systémiques et d'erreurs cognitives de jugement (Morissette, 1993 ; Scallon, 1999), suivies d'échecs individuels avec des victimes par-ci par-là dans ce système inhumain et injuste. C'est dans ce système injuste que Lamont (2009) cherche à comprendre « comment les professeurs arrivent à des évaluations justes », paradoxalement. En tout cas, s'il revient d'anticiper des évaluations justes et de dissiper des erreurs dans le système d'évaluation, la meilleure stratégie passe nécessairement à travers la réévaluation de l'évaluation, la révision de l'évaluation ou mieux la décolonisation de l'évaluation par la valorisation des méthodes innovantes et des intelligences multiples.

Le système d'évaluation traditionnelle se renouvelle en permanence avec ses erreurs, notamment des erreurs de cognition, de conception, de perception, d'intention, de jugement et d'absence d'équité, suivies d'échecs individuels sans nombre. Face aux difficultés de trouver des chiffres exacts pour quantifier les échecs et les victimes de l'erreur du système au cours de leur long parcours d'apprentissage de la maternelle à l'université, on estime en centaines de millions les sommes humaines des non-scolarisés, non-diplômés, décrochés et expulsés du système éducatif dans le monde (UNESCO, 2023), avec des taux d'abandon scolaire et universitaire variés d'un système à l'autre. Les erreurs systémiques suivies des échecs individuels sont si présentes dans le système d'évaluation traditionnelle que certaines victimes intelligentes épuisent habituellement des voies de recours au travers des démarches académiques pour des demandes de révision de leurs notes.

Parmi les erreurs repérées et répétées dans le mode d'évaluation sommative du système éducatif traditionnel, il y a :

- *L'erreur de mesure* – En contexte postcolonial, l'évaluation devrait cesser d'être une mesure de sanction, un instrument d'intimidation et de punition faisant peur à l'apprenant. C'est, à l'avis de Ravitch (2013), une erreur fondamentale de réduire l'apprentissage à une mesure standardisée, à des tests et à des scores. Ces tests suivis de scores sont souvent utilisés pour punir (règlement de compte) ou pour récompenser (service rendu dû) plutôt que pour améliorer les apprentissages et développer les intelligences des apprenants ; ce qui génère de la pression et parfois de la corruption. Il s'agit d'une erreur à effets multiples nourrie par une vision mécanique confondant l'intelligence avec un standard, l'apprentissage avec un score, l'éducation avec une mesure et l'évaluation avec une sanction. Tout le problème est là dans l'erreur de mesure, surtout lorsque la sanction qui définit l'évaluation signifie l'échec ; lorsque la mesure qui définit l'éducation signifie l'expulsion du système éducatif. L'administration massive de tests standardisés a des effets délétères sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, critique Shepard (2006). L'erreur de mesure avec ses effets multiples conduit habituellement à la victimisation, à la traumatisation et à la sous-estimation de soi chez des groupes d'apprenants victimes du système d'éducation, d'évaluation, de notation et de distribution de scores sur mesure. Ce système traditionnel se renouvelle en permanence en reproduisant des rapports d'erreur et d'échec qui alimentent les hiérarchies, les disparités et les inégalités socioéducatives. Par sa force mécanique, il entend donc faire ignorer les dimensions humaines et socioculturelles dynamiques de l'apprentissage ainsi que celles des forces métacognitives et des intelligences multiples des apprenants dans les processus d'éducation mutuelle et d'évaluation formative.
- *La non-évaluation de l'évaluation* – C'est une erreur pédagogique de ne pas évaluer l'évaluation. Non évaluée, l'évaluation devient une fin pédagogique en soi en perdant son essence et son sens profond (Talbot et Chiasson Desjardins, 2023), notamment avec les sommes d'erreurs et d'échecs individuels générés, puis cachés dans les cimetières des archives scolaires et universitaires sous couvert de l'anonymat et de la confidentialité. Les réflexions antérieures mettent en lumière la pertinence de l'évaluation de l'évaluation, susceptible de faire valider et légitimer les processus d'évaluation de l'enseignement-apprentissage, aussi de faire anticiper ou dissiper certaines erreurs cognitives (biais cognitifs) de l'évaluateur dans ces processus académiques de décision et d'évaluation.
- *L'évaluation de ce qu'enseigne l'enseignant mais non de ce qu'apprend l'apprenant* – À part l'erreur dans l'évaluation comme véritable source d'échec pour l'apprenant, voilà une autre source motrice d'échec individuel généré par le système traditionnel, à savoir : l'évaluation mécanique de ce qu'enseigne l'enseignant, mais non l'évaluation appréciative de ce qu'apprend l'apprenant. Dans ce mode d'évaluation traditionnel générateur d'échec d'autrui, ressort la flagrance des biais de négativité et de jugement (Morissette, 1993 ; Scallon, 1999) où l'enseignant-évaluateur prédispose, consciemment ou inconsciemment, à considérer plus facilement la somme des réponses négatives non-correctes ou non-conformes à ce qu'il connaît et enseigne plutôt qu'à apprécier l'ensemble des contenus et des résultats positifs de ce qu'apprend l'apprenant auquel est attribué le statut d'échec. Or, à la lumière de la théorie des intelligences multiples, cet apprenant est aussi intelligent ; et quel que soit son niveau d'intelligence, il connaît et apprend aussi une somme significative de savoirs, pourtant il est échoué car évalué non sur la base de ce qu'il apprend et connaît, mais sur la base de ce que l'enseignant enseigne et connaît, notamment en sciences humaines et sociales.
- *L'évaluation de l'apprenant mais non de l'enseignement-apprentissage* – L'évaluation scolaire sommative exerce une forte pression psychopédagogique sur l'apprenant, en compromettant le sentiment de bien-être chez lui (Prokofieva et al., 2017). En général, la

pression, la peur, le stress, le trauma et le cauchemar sont, comme au passé colonial, des charges psychologiques que supporte douloureusement l'apprenant avant, pendant et après l'évaluation. Ces charges psychopédagogiques sont de plus en plus lourdes surtout lorsqu'il apprend par son intelligence que c'est lui, l'apprenant, qui est évalué, mais non l'enseignement-apprentissage.

- *L'évaluation englobante (grosso modo) mais non processuelle (étape par étape)* – Le premier exemple qui rampe en tête en réfléchissant sur le mode d'évaluation sommative englobante est celui des examens officiels de fin d'année académique ou de fin de cycle de formation. Même si « tous les êtres humains sont intelligents » selon le postulat théorique des intelligences multiples de Gardner (1983), c'est une grosse erreur d'imposer traditionnellement aux apprenants tous les tests d'évaluation (examens) sur tous les modules d'apprentissage pour toutes les activités pédagogiques en un seul coup ! Ce mode d'évaluation sommative englobante désigne une puissante machine génératrice d'échecs et de stress scolaires (Prokofieva et al., 2017). Parmi les multiples effets mécaniques durables de cette machine, il y a : le craquage massif du cerveau par un apprentissage par cœur des apprenants évalués en tout pour « tout » et surtout sur « tout » d'un seul coup, dans l'intervalle d'une période habituellement appelée « semaine d'examen » ; le refoulement d'une masse d'apprenants disqualifiés et sous-estimés à la classe des échoués, des déshérités ou des refoulés du système. Parmi ces dernières victimes, combien y a-t-il d'apprenants intelligents craqués puis refoulés sans diplôme à cause d'un module d'apprentissage non compris sur le « tout » transmis et appris, mais finalement c'est ce module non compris qui figure en tête du test d'évaluation officiel à la fin de la période d'apprentissage ? Cette question fait anticiper la pertinence de l'évaluation *étape par étape* qui pourrait inverser la donne en réussite dans la mesure où, sur la base du « tout compris » à l'exception d'un module non-compris, elle amène *étape par étape* à attester avec excellence les intelligences de ces apprenants refoulés injustement par ce mode traditionnel d'évaluation englobante.
- *L'évaluation comme étape d'achèvement mais non comme étape d'apprentissage* – Après l'évaluation sommative à la fin de la période d'apprentissage, il est de la tradition chez les apprenants de mettre à la poubelle, de faire des dons ou de procéder à la vente des anciens matériels didactiques et pédagogiques d'apprentissage (manuels, cahiers de notes, jeux créatifs, etc.), pensant que cette forme d'évaluation sommative marque l'achèvement ou la fin de l'apprentissage. Donc, elle est perçue comme une fin en soi, mais non comme une étape pédagogique d'apprentissage et de développement continu de compétences (Talbot et Chiasson Desjardins, 2023), non plus comme une stratégie pédagogique d'appréciation des niveaux de savoirs partagés et cumulés dans les environnements internes et externes ainsi que dans les processus d'enseignement-apprentissage. Nous revenons à la fin sur l'évaluation lorsqu'elle cesse enfin d'être une fin pédagogique en soi pour devenir un outil au service de l'apprentissage et de l'amélioration pédagogique.
- *L'évaluation sommative mais non formative* – L'évaluation sommative se décline en évaluation traditionnelle à la charge exclusive de l'enseignant usant de son autorité académique pour distribuer par-ci par-là des scores aux apprenants (Scallon, 2015 ; Fontaine et Loyé, 2017). Elle s'impose et se déroule habituellement à la fin de la période d'apprentissage – période de la « semaine d'examen » – en concevant par erreur l'évaluation comme une fin pédagogique, mais non comme une étape du processus d'enseignement-apprentissage. Elle se décline également en évaluation certificative à la fin du cycle d'apprentissage pour mesurer et attester si les connaissances transmises sont acquises (Scallon, 1999), menant ainsi à une sanction administrative, à une admission à un niveau supérieur ou à une attribution de grade avec un papier et un titre (certificat, diplôme). Dans sa multiforme, le système d'évaluation sommative englobe les différentes stratégies d'évaluation traditionnelle exposées avant [a-f]. La finalité de

chacun des modes d'évaluation sommative traditionnelle n'est pas de former les apprenants dans le sens de l'évaluation formative continue, mais de mesurer l'apprentissage par l'attribution mécanique des scores aux apprenants à partir des critères standardisés préétablis.

Les informations recueillies auprès de nos répondants témoignent pareillement du règne de l'erreur, de l'échec et du stress dans le système d'évaluation sommative traditionnelle. Se référant à la réflexion critique de Ravitch dans *Reign of Error* (2013), les répondants 1, 2, 7, 12, 15, 16 et 18 soulignent comme erreur principale la réduction de l'apprentissage à une mesure quantitative et standardisée, à des chiffres, à des scores et à des tests. L'erreur fondamentale de l'évaluation traditionnelle, telle que critiquée par Ravitch (2013), est sa tendance à réduire l'apprentissage à une mesure quantitative et standardisée, rapporte répondant 1. À son avis, [cette tendance] privilégie souvent la mémorisation et la restitution de connaissances fragmentées au détriment de l'évaluation de compétences complexes comme la pensée critique, la créativité ou la collaboration. Selon répondant 2, les tests standardisés et la concurrence sont une erreur qui nuit à l'éducation publique. Parsemée de subjectivité, commente répondant 7, l'évaluation chiffrée ne permet pas toujours de juger les compétences de l'apprenant. Comme le souligne Diane Ravitch dans *Reign of Error* (2013), l'erreur, rappelle répondant 12, c'est de réduire l'éducation à des tests et à des chiffres. L'erreur, reprend répondant 15, c'est de confondre mesure et évaluation, en prenant le score pour la réalité éducative entière. Cette vision trop mécanique finit par décourager les apprenants au lieu de les faire grandir. Elle entend faire oublier que le processus d'apprentissage et d'évaluation est à la fois social, humain, contextuel, dynamique, émotionnel et cognitif (Lamont, 2009).

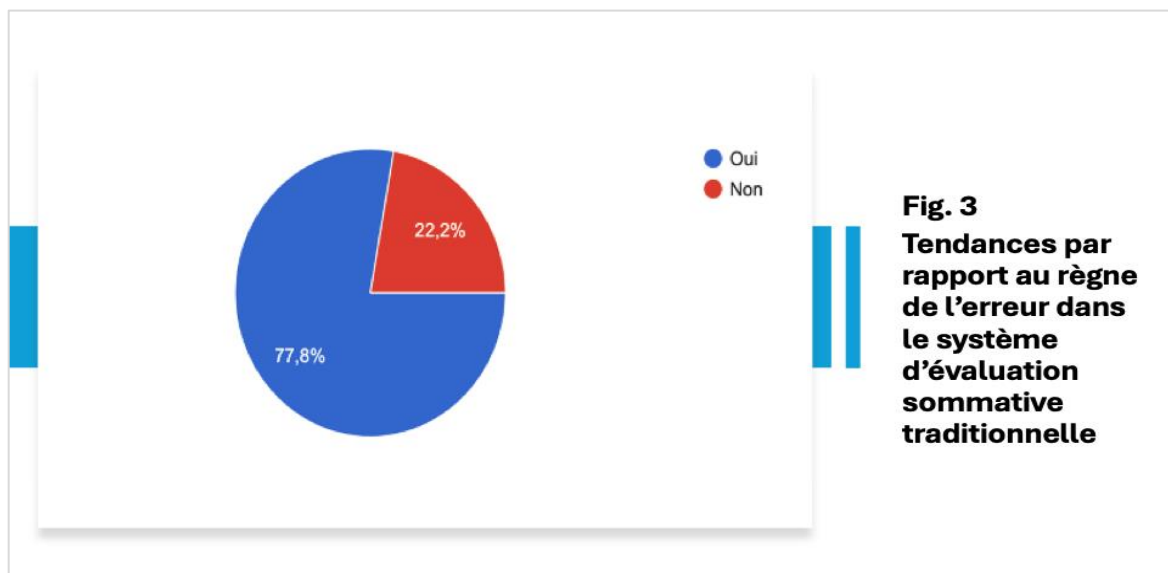
Voici, de plus, certaines erreurs soulignées et reprises par la personne répondante 16 :

- Réduction du processus éducatif à la performance aux tests : l'évaluation traditionnelle se concentre presque exclusivement sur les résultats chiffrés (notes, scores, moyennes), négligeant les compétences plus larges comme la pensée critique, la créativité ou la motivation des élèves.
- Confusion entre évaluation et sanction : les tests sont souvent utilisés pour punir ou récompenser, plutôt que pour améliorer les apprentissages. Cette logique de reddition de comptes crée de la pression, du stress et parfois de la fraude.
- Uniformisation et injustice : les évaluations standardisées supposent que tous les élèves apprennent de la même façon et dans les mêmes conditions, ce qui ignore les inégalités sociales, culturelles et scolaires. Déformation des pratiques pédagogiques : l'obsession des scores pousse les enseignants à enseigner pour le test, au détriment d'une pédagogie riche, contextualisée et porteuse de sens.

Dans ses commentaires, la personne répondante 18 souligne l'erreur notamment dans le mode d'évaluation sommative. Critiquée par Ravitch (2013), rappelle-t-il, l'évaluation sommative est une erreur générée dans le système éducatif traditionnel. Évaluer l'apprenant à la fin de la période d'apprentissage pour lui attribuer une note de réussite ou d'échec n'est pas le meilleur moyen d'apprécier ses intelligences, ses compétences et ses connaissances.

Dans l'ensemble, les répondants se divisent par rapport au règne de l'erreur dans le système d'évaluation traditionnelle : un groupe minoritaire paraissant favorable au système,

tel quel, estime qu'il n'y a pas d'erreur dans le système (Non : 22,2 %) ; un groupe majoritaire (Oui : 77,8 %), se montrant défavorable, critique les erreurs repérées et répétées dans ledit système (Fig. 1). Cette tendance se comprend aisément, considérant la diversité des profils identitaires des répondants de différentes nationalités, de différentes sociétés et de différents continents du monde ainsi que leur position respective et leur statut distinctif dans la hiérarchie du système éducatif et sociétal de leur pays.



La tendance du groupe minoritaire (22,2 %) pour le maintien du statu quo fait dissiper l'illusion d'une possible unanimité pour la décolonisation de l'évaluation en éducation. Ce serait d'ailleurs une pure illusion de penser que tous les acteurs du système éducatif, quel que soit leur position ou leur statut dans la structure hiérarchique dudit système, seraient unanimement favorables aux idéaux de rupture et de changement que charrie le projet de décolonisation de l'éducation et de l'évaluation. En revanche, la tendance du groupe majoritaire (77,8 %) pour la rupture avec le statu quo du système d'évaluation sommative traditionnelle laisse anticiper la faisabilité du projet de décolonisation de l'éducation et de l'évaluation, en passant par la sortie du règne de l'erreur coûte que coûte.

5.3. À la sortie du règne de l'erreur et de l'échec coûte que coûte

Les tendances des acteurs socioéducatifs par rapport au règne de l'erreur et de l'échec dans le système d'évaluation sommative traditionnelle témoignent non seulement du besoin de décolonisation de l'évaluation, mais aussi et surtout de l'urgence pour la sortie du règne de l'erreur coûte que coûte. Il est de l'intérêt de chacun et de tous de s'engager, chacun en ce qui le concerne, à la sortie du règne de l'erreur et de l'échec ayant des conséquences indésirables durables sur les personnes victimes de l'erreur du système en particulier, sur la société en général, aussi sur le système même. En termes de conséquences, la moralité, l'humanité et la crédibilité du système sont donc affectées par les erreurs répétées dudit système. Pour son plein développement assis sur la justice, l'inclusion, l'équité et l'égalité des chances, la société a besoin de toutes ses ressources avec toutes ses intelligences multiples à plein régime, mais des sommes humaines considérables de ces ressources-

intelligences sont refoulées par le système d'évaluation traditionnelle à empreintes coloniales. Pour les personnes victimes de l'erreur du système d'évaluation traditionnelle, les conséquences soulignées préalablement sont irréparables et indéniables (conséquences socioéconomiques, charges psychologiques, sous-estime de soi, stress avant et pendant l'évaluation, trauma post-échec, etc.).

En effet, l'exploitation stratégique des méthodes formatives innovantes ouvre une voie idéale à la sortie du règne de l'erreur et de l'échec, en valorisant, dans des perspectives décoloniales, les forces métacognitives, les connaissances empiriques et les intelligences multiples des apprenants dans le processus d'éducation et d'évaluation. Autrement dit, la voie à la sortie coûte que coûte du règne de l'erreur et de l'échec se dessine, en toute cohérence, au travers du projet de décolonisation de l'évaluation en particulier, du processus de décolonisation du savoir en général (Demero, 2025). Favorable à l'utilisation efficace des méthodes formatives innovantes, le projet de décolonisation de l'évaluation entend faire anticiper ou dissiper les erreurs et les échecs mécaniquement générés par un ancien système d'éducation, d'évaluation et de notation sur mesure. À dire vrai, résultant de l'activité humaine, il ne saurait conduire à la sortie de l'erreur de manière totale et absolue où la marge d'erreur du nouveau système serait mathématiquement de zéro absolu $|0|$. Loin de là, une telle illusion ! Dans ses applications pratiques et stratégiques réalistes, il entend faire réduire ou diminuer considérablement la grande marge de l'erreur et de l'échec jusqu'au point marginal ou minimal possible ainsi que la grande somme humaine inestimable de victimes générées par le système d'évaluation sommative, mécanique et inhumaine. Ce système traditionnel minimise les intelligences multiples et les forces métacognitives chez les apprenants refoulés sans diplôme dans la classe des non-héritiers non-intelligents, en guise de les apprendre et de les inciter à développer davantage leurs forces métacognitives et leurs intelligences respectives par des méthodes d'évaluation formative innovantes.

Conclusion

Cet article souligne la pertinence et l'urgence pour la décolonisation de l'évaluation, en s'appuyant sur la théorie des intelligences multiples de Howard Gardner qui offre un cadre épistémologique inclusif et un levier puissant pour la valorisation des connaissances empiriques et des forces métacognitives plurielles des apprenants dans les processus d'éducation et d'évaluation. Il trace la voie alternative pour la sortie du règne de l'erreur et de l'échec, pour la rupture avec le système d'« éducation bancaire » (Freire, 1970) et d'évaluation sommative unique qui génère un vaste cimetière symbolique pour les intelligences multiples des non-scolarisés, des non-diplômés, donc les « non-héritiers » (Bourdieu et Passeron, 1964), assoiffés de justice cognitive et épistémique. Dans sa vision mécanique réductionniste, ce système traditionnel confond l'apprentissage avec un score (standard), l'éducation avec une mesure, l'évaluation avec une sentence, en minimisant les forces métacognitives et les intelligences multiples des apprenants, exclus du système d'évaluation sommative. Vestige d'une colonialité du savoir, il privilégie la hiérarchie sur l'apprentissage et le tri social sur l'épanouissement humain (Quijano, 2000), en privant une masse humaine et intelligente d'apprenants de leur statut d'héritiers du savoir qui, par ce

biais privatif, cesse d'être un bien public. En revanche, pour préserver le sens et l'essence de ce bien public dans une perspective de justice cognitive et sociale (Demero, 2026), le savoir doit cesser d'être une affaire privative d'un groupuscule d'héritiers. Et, pour coller à l'éducation son sens public (Théus, 2025), elle doit cesser de mesurer ce qui manque à l'apprenant pour commencer à célébrer ce qu'il apporte, en lui redonnant sa place de sujet actif, porteur et créateur. C'est à proprement parler dans cette voie alternative qu'il revient de transformer nos systèmes éducatifs en espaces d'enseignement-apprentissage réciproque, de justice cognitive, de dignité humaine et de liberté pour les intelligences multiples par la décolonisation de l'évaluation et du savoir. L'étude menée en hiver 2025 auprès d'une cohorte de doctorants en éducation et gouvernance à l'INUFOCAD démontre que la décolonisation de l'évaluation est possible lorsqu'elle s'appuie non sur la traque des lacunes humaines par la mesure du score, mais sur la valorisation des forces métacognitives et des intelligences multiples des apprenants dans les processus d'éducation mutuelle et d'évaluation formative par l'intégration des méthodes décoloniales innovantes exploitables au besoin dans ces processus complexes de décolonisation. Alternée par une démarche inductive entre références empiriques (cohorte de doctorants) et registres généraux (système éducatif traditionnel), elle fait ressortir l'importance et le besoin de décoloniser l'évaluation qui se veut non une mesure de sanction ni une fin pédagogique en soi, mais un levier formatif de développement de compétences, de connaissances et d'intelligences multiples.

Références

- Apostolidis, T. (2005). Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques. *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Érès, p. 13-35.
- Bloom, B. S., Hastings, J.T. et Madaus, G.F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. McGraw- Hill.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2018). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Minuit.
- Campbell, L., Dickinson, D., & Campbell, B. (2006). *Les intelligences multiples au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage*. Chenelière éducation.
- Châtel, V. (2002). Réconcilier activité de penser et activité de connaître. *Sociedade e Estado, Brasília*, v. 17, n. 2, 333-348.
- Colin, P. et Quiroz, L. (2023). *Pensées décoloniales : une introduction aux théories critiques d'Amérique latine*. Zones.
- CPU (2023). *L'évaluation formative et la rétroaction*. Université de Montréal.
- Cristol, D. (2019). *L'approche appréciative, un plus pour la pédagogie. Faire grandir ce qui marche plutôt que placer son énergie à rectifier ce qui ne marche pas. Thot cursus, Formation et culture numérique*.

- Demero, V. (2026). Décolonisation des savoirs académiques en Haïti : conceptualisation et approche psychopédagogique, dans B. Théus, V. Demero, N. Wamba, M. Maltais, A. Girard, P. M. Jean Claude (dir.). *Mémoire de l'esclavage, héritage colonial et décolonisation du savoir*. Éditions INUFOCAD.
- Desachy, A. et al. (2003). Évaluation prospective d'une procédure d'information des patients transfusés en réanimation. *Annales Francaises d'Anesthesie et de Reanimation*, 22(8), 704–710.
- Duque, N. (2020). Les usages numériques adolescents : vers une ethnographie multi-site de la chambre numérique, dans Millette et al. (dir). *Méthodes de recherche en contexte numérique. Une orientation qualitative*, PUM, p. 153-164.
- Élie, P.-C. (2011). La démarche appréciative : une innovation pour dynamiser l'organisation. *Organisations & territoires*, vol. 20, n° 1.
- Flick, U. (2018). Doing Triangulation and Mixed Methods. The sage Qualitative Research Kit. SAGE Publications Ltd, 1st Edition.
- Fontaine, S., & Loye, N. (2017). L'évaluation des apprentissages : une démarche rigoureuse. *Pédagogie Médicale*, 18(4), 189–198.
<https://doi.org/10.1051/pmed/2018013>
- Foucault, M. (1975). Surveiller et punir : Naissance de la prison. Gallimard.
- Fournier, C. (2024). Chapitre 18. L'évaluation par les pairs. Dans F. Chevalier et C. Fournier *Pratiques pédagogiques innovantes : Construire la pédagogie de demain* (p. 267-280). EMS Éditions.
- Freire, P. (1970). Pédagogie des opprimés. Maspero.
- Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books.
- Gardner, H. (2008). Les intelligences multiples : la théorie qui bouleverse nos idées reçues. Retz.
- Gardner, H. (2004). Les intelligences multiples. Pour changer l'école, la prise en compte des différentes formes d'intelligence. Retz.
- Gendron, C. & Gagnon, M. (2017). L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche. *Éducation et francophonie*, 45(1), 1-13.
- Habermas, J. (2008). L'espace public et la religion. Une conscience de ce qui manque. *Études*, tome 409, n° 10, p. 337-345.
- Howe, R. (2006). La note de l'évaluation finale d'un cours dans l'approche par compétences : quelques enjeux pédagogiques, *Pédagogie collégiale*, vol. 20, no 1, automne 2006, p. 10-15.
- Kerdijk, W., Tio, R. A., Mulder, B. F., & Cohen-Schotanus, J. (2013). Cumulative assessment: strategic choices to influence students' study effort. *BMC Medical Education*, 13(1), 1–7.

- Lamont, M. (2009). *How professors think: inside the curious world of academic judgment*. Harvard University Press.
- Larrouqué, D. (2025). Philippe Colin, Lissell Quiroz, *Pensées décoloniales : une introduction aux théories critiques d'Amérique latine*, La Découverte, coll. « Zones ».
- Mathias, A. d. S. (2018). La formation de la pensée décoloniale. *Études littéraires africaines*, (45), 169–173. <https://doi.org/10.7202/1051620ar>
- Morissette, D. (1993). *Les examens de rendement scolaire*, Sainte- Foy. Presses de l'Université Laval.
- Mottier Lopez, L. (2013). Évaluations formative et certificatrice : des intentions à l'action. De Boeck Supérieur.
- Mottier Lopez, L. (2022). Auto-évaluation. Dans A. Jorro *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (2e éd., p. 73-76). De Boeck Supérieur.
- Poumay, M., Georges, F., & Tardif, J. (2022). *Comment mettre en œuvre une approche par compétences dans le supérieur ?* DeBoeck Supérieur.
- Prokofieva, V. & al. (2017). Stress de l'évaluation scolaire : un nouveau regard sur un problème ancien. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.4657>
- Proulx, S. (2020). Une nécessaire politique des méthodes pour la transition numérique, dans Millette & al. *Méthodes de recherche en contexte numérique. Une orientation qualitative*, PUM, p. 291-302.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 533-580.
- Ravitch, D. (2013). *Reign of Error: The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*. Alfred A. Knopf.
- Scallon, G. (1999). *L'évaluation sommative et ses rôles multiples*. Université Laval.
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences : Explorations en évaluation des apprentissages*. Éditions du renouveau pédagogique.
- Shepard, L. A. (2006). Classroom Assessment. *Educational Measurement*, R. L. Brennan, eds., Praeger Publishers, p. 623-646.
- Talbot, N. & Chiasson Desjardins, S. (2023). Convergences entre l'évaluation des compétences et la pédagogie universelle : une réflexion théorique pour orienter la pratique enseignante dans les écoles primaires et secondaires au Québec. *Éducation et francophonie*, 51(1).
- Théus, B. (2025). Utilité scientifique et sociale de l'atelier sur la gouvernance universitaire dans la Caraïbe : entre engagement public et déclaration d'engagement formel, dans V. Demero, B. Théus, P. M. Jean Claude (dir.). *Gouvernance universitaire dans la Caraïbe*. Éditions INUFOCAD.

- Tochon F., V. (1989). À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue française de pédagogie*, vol. 86, p. 23-33.
- UNESCO (2023). Rapport mondial de suivi sur l'éducation : L'éducation pour tous, une urgence mondiale. UNESCO.
- Weisser, M., & Gavens, N. (2012). Éléments pour une évaluation diagnostique des bas niveaux en littératie. *Questions Vives*, 6 n°18, 143–158.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.1205>