

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

*Paix – Travail – Patrie*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

FACULTE DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION

\*\*\*\*\*

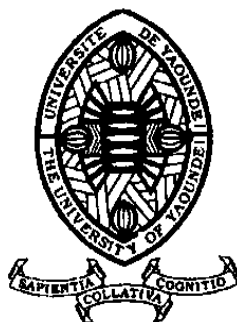
CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,  
SOCIALES ET EDUCATIVE

\*\*\*\*\*

UNITE DE RECHERCHE ET FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCE DE L'EDUCATION ET  
INGENIERIE EDUCATIVE

\*\*\*\*\*

DEPARTEMENT DE CURRICULA ET  
EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

*Peace – Work – Fatherland*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

FACULTY OF EDUCATION

\*\*\*\*\*

POST COORDINATE SCHOOL FOR SOCIAL  
AND EDUCATIONAL SCIENCES

\*\*\*\*\*

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND  
TRAINING IN SCIENCE OF EDUCATIONAL  
ENGINEERING

\*\*\*\*\*

DEPARTMENT OF CURRICULUM AND  
EVAUATION

## FORMATION ENSEIGNANTE ET QUALIFICATION EN EVALUATION :

Une enquête menée auprès des Maîtres des écoles primaires  
publiques de l'arrondissement de Mbalmayo.

Mémoire rédigé et soutenu publiquement le 12 Avril 2022, en vue de l'obtention du Diplôme  
de Master en Sciences de l'Education.

Spécialité : **Ingénieur Psychotechnicien**

*Par :*

**NGOMB Jean Junior**

18 X 3387



**Jury constitué de :**

**Président : BELINGA  
BESSALA**

**Professeur**

**Université de Yaoundé I**

**Examineur : NDJEBAKAL  
SOUCK Emmanuel**

**Chargé de Cours**

**Université de Yaoundé I**

**Membre : BINGONO  
Emmanuel**

**Maître de Conférences**

**Université d'Ebolowa**

*Année académique 2021 - 2022*

A

*Mes Parents*

## REMERCIEMENTS

Ce travail est l'aboutissement de plusieurs années académiques, meublé par une kyrielle de personnes dont je ne pourrais taire l'expression de ma profonde gratitude et reconnaissance. Ainsi de façon non exhaustive, mes remerciements vont à mon directeur de recherche le Pr BINGONO Emmanuel, pour son aide, ses critiques sa patience et son ouverture à nul autre pareil.

Ces remerciements sont également formulés à l'endroit de :

- Monsieur le Ministre d'Etat, Ministre de l'Enseignement Supérieur, Chancelier des Ordres Académiques, le Pr Jacques FAME NDONGO pour le suivi, les conseils et ses aides multiples pour l'achèvement de ce travail ;
- Au Dr Emmanuel ITONG A GOUFAN, pour son expertise, ses critiques, ses nombreux conseils et orientations, qui ont été d'une utilité inqualifiable dans la réalisation de ce travail.
- Tous les enseignants du Département des Curricula et Evaluation, notamment le Dr Cyrille Ivan CHAFFI W., au Dr Haji SHAYBOU, et le Dr Ernestine WIRNGOE.
- Mon épouse NGOMB Esther Ginette née MFOUMOU NGBWA, pour sa patience due aux heures tardives de travaux, et pour son double rôle de père et de mère assuré auprès de nos enfants pendant mes absences à répétition.
- Mes enfants, flarent Junior EBALE NGOMB, Ambroisie Monique LIKENG NGOMB, pour leur insouciance infantile ayant suscité ce travail.
- Toutes les personnes ressources, qui nous ont fourni les informations nécessaires à la réalisation de ce travail notamment l'inspecteur d'arrondissement ONGUENE Edmond, et Monsieur NGBWA NDONGO André Pipo Maître d'écoles hors échelle.
- Mes camarades de promotion, pour leurs conseils, critiques et leur esprit de solidarité.
- Mes frères et sœurs pour leur soutien moral.
- Tous ceux dont nous n'avons pu citer les noms, qui de près ou de loin ont contribué de quelque manière que ce soit à la réalisation de ce modeste travail de recherche, qu'ils trouvent en ces lignes notre marque de profonde gratitude.

## SOMMAIRE

REMERCIEMENTS .....	ii
DEDICACES .....	iii
SOMMAIRE .....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	v
LISTE DES ABREVIATIONS ET ACRONYMES .....	vi
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUCTION GENERALE.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE GENERALE DE L'ETUDE .....	4
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE .....	18
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE.....	49
CHAPITRE 4 : ANALYSE DES RESULTATS ET VERIFICATION DES HYPOTHESES	90
CHAPITRE 5 : INTERPRETATIONS DES RESULTATS.....	98
CONCLUSION GENERALE.....	105
BIBLIOGRAPHIE .....	X
WEBOGRAPHIE.....	XIV
ANNEXES .....	XX
TABLE DES MATIERES .....	XXIX

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1 : Synthèse de l'historique du changement .....	46
Tableau n°2 : Tableau synoptique de l'opérationnalisation des hypothèses de recherche.....	51
Tableau n°3 : Synthèse thématique des discours.....	63
Tableau N° 4 : synthèse des entretiens codifiés .....	66
Tableau n°5 : Distribution des sujets selon le sexe. ....	68
Tableau n° 6 : Description de la population selon l'âge. ....	69
Tableau n°7:Tableau de répartition des sujets dans la population selon le niveau académique	70
Tableau n° 8 Tableau synthétique de la formation pratique.....	71
Tableau n°9 : Grille horaire de formation.....	72
Tableau n° 10: Distribution des sujets d'après la situation matrimoniale.....	73
Tableau n°11 : Distribution de la population selon l'ancienneté de service .....	74
Tableau n° 12: Description de la population selon le sexe .....	76
Tableau n° 13 : Distribution des sujets d'après l'âge.....	77
Tableau n° 14 : Description des sujets selon le niveau d'instruction.....	78
Tableau n° 15 : Description des sujets selon le statut matrimonial.....	79
Tableau n° 16 : Description des sujets selon l'ancienneté de service. ....	80
Tableau N° 17 : Répartition des réponses des sujets à la question N° 10 .....	90
Tableau n° 18 Répartition des réponses à la question N° 14.....	91
Tableau n° 19 : Répartition des réponses des sujets à la question N° 19 .....	91
Tableau n° 20 : Pourcentage des réponses des sujets à la question N°23.....	91
Tableau n° 21 : Corrélations entre les VI et la VD du modèle.....	93

## LISTE DES FIGURES

Figure n° 1 : Les phases et les étapes de changements.....	47
Figure n° 2 : Histogramme de répartition des sujets de la population par sexe.....	69
Figure n° 3 : Histogramme de répartition des sujets selon la tranche d'âge .....	70
Figure n° 4: Répartition des sujets selon leur niveau académique.....	73
Figure n° 5 : Histogramme de répartition des sujets selon la situation matrimoniale.....	73
Figure n° 6 : Histogramme de répartition des sujets selon l'ancienneté professionnelle.....	75
Figure n° 7 : Histogramme de répartition des sujets de l'échantillon par sexe.....	77
Figure n° 8 : Histogramme de répartition des sujets de l'échantillon par âge. ....	78
Figure n° 9 :Histogramme de répartition des sujets de l'échantillon par niveau d'instruction	79
Figure n° 10 : Histogramme de répartition des sujets de l'échantillon par statut matrimonial.	80
Figure n° 11:Histogramme de répartition des sujets de l'échantillon par ancienneté deservice	81

## **LISTE DES ABREVIATIONS ET ACRONYMES**

<b>AFNOR</b>	: Association Française de Normalisation
<b>GAP</b>	: Groupe d'animation pédagogique
<b>APC</b>	: Approche Par Compétences
<b>APSA</b>	: Activité Physique sportive et Artistique
<b>BAC</b>	: Baccalauréat
<b>BEPC</b>	: Brevet d'Etude du Premier Cycle
<b>CAPIEMP</b>	: Certificat d'Aptitudes Pédagogique D'instituteurs De L'enseignement Maternel Et Primaire
<b>CE1</b>	: Cours Elémentaire Première Année
<b>CE2</b>	: Cours Elémentaire Deuxième Année
<b>CERSA</b>	: Centre D'excellence Régional Sur Les Sciences Aviaires
<b>CM1</b>	: Cours Moyen Première Année
<b>CM2</b>	: Cours Moyen Deuxième Année
<b>CMVRH</b>	: Centre Ministériel De Revalorisation Des Ressources Humaines
<b>CMVRH</b>	: Centre Ministériel de Valorisation des Ressources Humaines
<b>CP</b>	: Cours Préparatoire
<b>EDD</b>	: Education au Développement Durable
<b>ENEP</b>	: Ecole Nationale des Enseignants du Primaire
<b>ENIEG</b>	: Ecole Normale Des Instituteurs De L'enseignement Général
<b>GCE</b>	: Général Certificate of Education
<b>HG</b>	: Hypothèse de Recherche
<b>IAEB</b>	: Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base
<b>IC</b>	: Instituteur Contractuel
<b>IEG</b>	: Instituteur de l'Enseignement Général

<b>IEMP</b>	: Instituteur de l'Enseignement Maternel et Primaire
<b>IPAM</b>	: Institut Polyvalent des Arts et Métier
<b>IPEG</b>	: Instituteur Principale de l'Enseignement Général
<b>MINEDUB</b>	: Ministère de l'Education de Base
<b>MINEDUC</b>	: Ministère de l'Education
<b>MINEPIA</b>	: Ministère de l'Elevage des Pêches et des Industries Animales
<b>MINFOF</b>	: Ministère de la Faune Et de la Flore
<b>MINPMEESA</b>	: Ministère Des Petites Et Moyennes Entreprises
<b>MPF</b>	: Maitre des Parents Formés
<b>MPNF</b>	: Maitre des Parents Non Formés
<b>NAP</b>	: Nouvelle Approche pédagogique
<b>ODD</b>	: Objectif de Développement Durable.
<b>ONU</b>	: Organisation des Nations Unies
<b>PAENI</b>	: Professeur Adjoint des Ecoles Normales d'Instituteurs
<b>PENI</b>	: Professeur des Ecoles Normales d'Instituteurs
<b>PNFL</b>	: Produit Forestiers Non Ligneux
<b>PPO</b>	: Pédagogie Par Objectifs
<b>PROB</b>	: Probatoire
<b>SIL</b>	: Section d'Initiation au Langage
<b>SND</b>	: Stratégie Nationale de Développement
<b>SPSS</b>	: Statistical Product for the Service Solution
<b>UNESCO</b>	: United Nations Educational Scientific and Cultural Organizations
<b>VD</b>	: Variable Dépendante
<b>VI</b>	: Variable Indépendante



## RÉSUMÉ

La présente recherche est intitulée « Formation enseignante et qualification en évaluation : une enquête menée auprès des Maîtres des écoles primaires publiques de l'arrondissement de Mbalmayo ». Elle part du constat selon lequel certains enseignants chargés de classe ne respectent pas les normes de l'évaluation selon l'APC. Mais cet avis est controversé, aussi, fâsse à l'embarra suscité, et en guise de réponse anticipée à la question principale de recherche, nous avons formulé l'hypothèse générale de l'affirmative suivante : « La qualification des enseignants en évaluation est tributaire de leur formation ». La théorie des programmes va dans ce sens où, elle stipule que les évaluateurs doivent tenir compte du changement qui concerne les modes d'actions d'un programme. Nous avons opté pour une démarche hypothético-déductive, à travers une enquête sur un échantillon de 120 enseignants des écoles primaires publiques de l'arrondissement Mbalmayo. Nos résultats nous ont conduit à la confirmation de toutes les hypothèses spécifiques qui nous ont permis de savoir si la qualification des enseignants en évaluation était tributaire de leur formation académique, initiale ou continue ? Ces hypothèses ont toutes été vérifiées à l'aide du test de la corrélation de Pearson. C'est dans ce contexte de redynamisation du secteur éducatif, de rénovation pédagogique et surtout de promotion de l'évaluation que s'inscrit la présente étude.

Mots-clés : Formation enseignante, qualification, évaluation.

## **ABSTRACT**

The present study is entitled "teacher training and assessment qualification: a survey conducted among teachers of public primary schools in the District of Mbalmayo". It starts from the observation according to which some teachers in charge of classes do not respect the standards of evaluation according to the APC. But this opinion is controversial, too, in spite of the embarrassment aroused, and as an anticipated answer to the main research question, we formulated the general hypothesis of the following affirmative; "the qualification in evaluation of teachers is dependent of their training". Program theory goes in this direction where, it stipulates that the evaluators must take into account the change which concerns the modes of action of a program. We opted for a hypothetico-deductive approach, through a survey of a sample of 120 teachers from public primary schools in the district of Mbalmayo. Our results led us to the confirmation of all the specific hypotheses that allowed us to know if the qualification of teachers in evaluation was dependent on their academic training, initial or continuous? These hypotheses have all been verified using Pearson correlation test. It is in this context of revitalization of the education sector, of pedagogical renovation and above all of the promotion of evaluation that this study fits.

Keywords: Teachers training, qualification, evaluation.

## INTRODUCTION GENERALE

L'évaluation a pris une importance grandissante ces dernières années, tant dans son concept que dans sa pratique et sa compréhension. Après les examens, de nombreux candidats se plaignent de la forme et du contenu de certaines évaluations. Les avis vont dans la même logique entre les enseignants et les évalués. Un article paru dans le quotidien national Cameroun tribune du 16 juin 2021, témoigne à suffisance cela. En effet lors des examens du baccalauréat 2021, certains candidats des séries littéraires se plaignent de certaines épreuves. Pas tant dans la difficulté à résoudre les problèmes, mais plutôt les épreuves qui ont la forme de l'ancien système d'apprentissage qui est l'approche par objectifs. Côté enseignants, on ne se plaint pas du contenu car toutes les thématiques abordées dans les épreuves ont été révisée durant l'année scolaire. Ces derniers se plaignent plutôt de la forme de l'épreuve. En effet les nouvelles normes de l'évaluation prévoient deux grands points dans une épreuve. Le premier point concerne l'évaluation des ressources. Il est question ici de plusieurs items auxquels le candidat doit répondre. Pour le second point, il s'agit de l'évaluation des compétences. Elle est élaborée par une situation de vie courante à laquelle le candidat peut être amené à proposer une réflexion sur quelques lignes.

Le phénomène étudié de cette étude sera donc de trouver la raison pour laquelle les Maîtres d'écoles ne savent pas évaluer. Il s'agira de montrer comment les faits du monde physique et psychiques, ainsi que le produit d'inter actions sociales se manifestent à la sensibilité des Maîtres d'écoles sur les changements des courants pédagogiques.

Le Cameroun a instauré de nouvelles pratiques en évaluation notamment en ratifiant de nombreux traités internationaux et régionaux en l'occurrence ceux de Jomtien en 1990 de Dakar en 2000 et d'Incheon en 2015, sur l'évolution des courant pédagogique et surtout sur l'APC, afin de réduire les incidents observés et d'augmenter le rendement des apprenants. Il est ainsi pertinent de s'intéresser à la formation des enseignants et à leur qualification en évaluation, notamment ceux du primaire. La transmission du savoir a toujours suscité un intérêt particulier de ma part et des questionnements qui m'ont toujours interpellé. Car ce sont nos enseignants qui font de nous des hommes que nous sommes et ceux demain. Alors, pour s'assurer que ces derniers font bien leur travail, il est judicieux de vérifier qu'ils sont assez qualifiés pour la pratique d'une bonne évaluation.

Naville (1956), affirme clairement que la qualification dépend de l'homme et non du poste de travail qu'il occupe. Il en déduit le temps de formation comme un critère pertinent pour définir la qualification. Par contre Friedmann et Reynaud (1958) proposent de considérer que la qualification n'appartient plus à l'homme, elle appartient au poste de travail, qui vont la définir comme l'attribut d'un individu lié à un ensemble de capacités, de savoirs et savoirs faire socialement reconnus. Les avis sont mitigés, ce qui suscite moult interrogations. La présente recherche interroge sur la qualification des instituteurs à pratiquer une bonne évaluation selon les normes de l'APC. Afin de traiter le sujet et de répondre aux questionnements émis, un plan de recherche a été établi. Pour commencer, un questionnaire a été élaboré pour un échantillon de 120 personnes, la recherche empirique a par la suite été complétée par de nombreuses lectures sur le sujet. L'étude veut connaître les raisons pour lesquelles les instituteurs ne respectent pas les normes de l'évaluation selon l'APC.

En effet, Djibo (2017) a travaillé sur l'efficacité de la formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso. Le problème qu'il a soulevé était le fait qu'à la fin de leur formation à l'Ecole Nationale des Enseignants du Primaire (ENEP), les instituteurs n'étaient pas assez qualifiés pour transmettre et assurer leur savoir préalablement reçus. Il a fait l'hypothèse que le développement exponentiel des infrastructures scolaires n'a pas été proportionnel à la formation des enseignants. Ces derniers ne subissaient donc pas une qualification adéquate à l'ENEP car ils étaient intéressés par l'obtention du diplôme plutôt que la qualité de la formation proprement dite. Dans le même sillage, Plumelle et Latour (2012) ont travaillé sur La formation initiale et continue des enseignants. Le problème qu'elles ont soulevé était que, certains pays européens rencontraient des difficultés dans la mise en œuvre de la formation des enseignants, ainsi que les défis auxquels ils faisaient face durant leur formation. Elles ont fait l'hypothèse selon laquelle, On y rencontre de meilleures programmations de formation, l'existence de politique de formation pratique des enseignants et des dispositifs élaborés quant à ce qui est nécessaire pour la formation des enseignants. Néanmoins, il ressort que ce dispositif dans son ensemble reste encore trop théorique, et ne s'appuie que très peu sur la réalité empirique de l'enseignement.

Ce mémoire interroge les compétences réelles reçues des instituteurs sur les pratiques de l'évaluation selon la nouvelle norme de l'évaluation de l'APC par les instituteurs des écoles primaires publiques de l'arrondissement de Mbalmayo. Afin de traiter le sujet et de répondre aux questionnements émis. Un plan de recherche a été établi. Initialement, nous avons mené une préenquête dans les établissements de l'étude, afin de recueillir auprès d'une quinzaine

d'enseignants de l'arrondissement concerné, les renseignements sur les tenants, les difficultés et les problèmes relatifs des enseignants en évaluation. La recherche empirique a enfin été complétée par de nombreuses lectures sur le sujet.

Cette recherche comprend deux parties. La première intitulée « la problématique et le cadre théorique ». Elle comprend le chapitre 1 qui expose la problématique de l'étude et le chapitre 2, qui présente la revue critique de la littérature spécifique au sujet ainsi que la théorie de référence. La deuxième partie est intitulée « le cadre méthodologique et opératoire de l'étude ». Elle comprend les chapitres 3,4 et 5 qui présentent respectivement l'approche méthodologique de l'étude, les données et leur analyse descriptive, les résultats de la vérification des hypothèses ainsi que la discussion conséquente

## CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE GENERALE DE L'ETUDE

### 1.1 Contexte de l'étude

L'éducation est un bien public, un impératif universel, un droit fondamental et un préalable à l'exercice d'autres droits. A cet effet, l'adoption et la mise en œuvre de l'APC voudrait que l'acquisition des savoirs, savoirs faire, et savoir être soit réellement effective sur le terrain. L'éducation est une composante impérative au développement d'une société. C'est une arme inébranlable sans laquelle

Le monde ne saurait trouver son évolution. C'est selon ces perceptions que le gouvernement et les pouvoirs publics ne ménagent aucun effort pour le développement perpétuel de celle-ci. A cet effet plusieurs lois ont été paraphées. Il s'agit de : La loi n°63/cor/5 du 13 Juillet 1963 portant organisation de l'enseignement primaire élémentaire en son article 1 stipule clairement que « *l'enseignement primaire est laïc et gratuit, il est ouvert à tous sans discrimination de sexe et de confession ou de race* ». Dans la même optique, la loi n°98/004 du 4 avril 1998 portant sur l'orientation de l'éducation au Cameroun en son article 4 énonce que, la mission générale de l'éducation est la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral. De plus, l'enseignement primaire est obligatoire.

Pour réaffirmer sa vision et sa volonté politique, le Cameroun va participer et ratifier de nombreux traités internationaux et régionaux en l'occurrence ceux de Jomtien en 1990, de Dakar en 2000 et d'Incheon en 2015 concernant les droits de l'homme qui consacre le droit à l'éducation. Relatif à cela, plusieurs courants pédagogiques ont été mis sur pieds et ont évolué au cours du temps, notamment la Pédagogie Par Objectif (PPO), la Nouvelle Approche Pédagogique (NAP), et L'Approche Par les Compétences (APC).

La PPO a été appliquée dans la formation professionnelle et technique avant d'être étendue à l'enseignement général au cours des années 1980. Elle se caractérise beaucoup plus par le behaviorisme qui est basé sur le comportement mesurable et observable.

Après son expansion mondiale, la PPO, « *se fonde sur le comportementalisme qu'elle conjugue à des contenus disciplinaires décomposés en très petites unités* » Buffault et alii (2011 : 4). La PPO s'articule sur trois concepts principaux qui sont : un comportement observable, un objectif général et un objectif spécifique. Selon Hameline (1991 : 98), l'objectif général se

définit comme « *un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacités de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage* ». L'objectif spécifique ou opérationnel est selon Mager (1971) « issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires. ». Malheureusement cette méthode éducative a présenté plusieurs limites entre autre :

La PPO s'est renfermée, selon Pelpel (2002 : 32), « *dans un opérationnalisme comportemental, ce qui l'a énormément éloignée de l'acte pédagogique et l'a transformée en un acte constitué de réflexes conditionnés faisant abstraction de toute pensée créative chez l'apprenant.* » Ce qui implique qu'avec la PPO nous sommes donc dans le conditionnement, le montage de réflexes et non dans la construction des savoirs par l'apprenant, dans l'appel à son potentiel cognitif. De plus, on reproche à la PPO de fractionner les savoirs à apprendre au point que l'élève perd la finalité des apprentissages. Cette accumulation de connaissances cloisonnées engendrait une perte de sens des apprentissages et une incapacité des élèves à mobiliser les savoirs spontanément dans des situations pour lesquelles ils seraient pertinents. C'est ainsi que l'on a évolué à la Nouvelle Approche Pédagogique (NAP).

La NAP témoigne du passage d'une référence behavioriste à une référence cognitiviste. En effet, elle ne limite pas l'analyse de l'apprentissage à une performance mesurable, mais, elle postule la logique du raisonnement scientifique Itong (2019). Ici, l'enseignant est un guide pour l'apprenant, un facilitateur. Ce dernier reste un acteur majeur et autonome à la construction de son savoir.

Tout comme l'approche par objectif, la Nouvelle Approche Pédagogique a connu des critiques de plusieurs auteurs du domaine de l'éducation tels que Piaget et Claparède, qui l'accusent d'être un modèle incomplet, intellectualiste qui éloigne les savoirs des savoir-faire requis dans la réalité de la vie quotidienne, bref une absence de contextualisation des savoirs. Ces insuffisances vont amener le gouvernement du Cameroun à changer d'approche pédagogique pour l'Approche Par les Compétences (APC).

L'APC vient résoudre le problème de l'opérationnalisation des savoirs. Ici l'apprenant va mobiliser plusieurs ressources telles que les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être à travers les situations d'intégrations ou situations problèmes complexes. En outre, elle présente l'évaluation comme le nœud gardien des apprentissages. Mottier et Crahay (2009), s'accordent avec l'idée que l'évaluation repose sur un processus multidimensionnel et multi référentiel aux

mécanismes complexes, et qu'elle poursuit des visées différentes (diagnostique, formative, sommative et critériée).

La conception de l'évaluation diagnostique est pour Marcoux et Béland (2017) un dépistage préalable à la mise en place des programmes d'aides aux apprentissages avant ou pendant l'école élémentaire. Marcoux et Béland (Idem) ajoutent que, l'appellation diagnostic pointe parfois une lecture médicale des difficultés d'apprentissage des élèves, ainsi elle consiste à dépister au plutôt les troubles de l'apprentissage pour y remédier. Lopez (2015) soutient que, la fonction de l'évaluation formative est de soutenir la régularisation des enseignements et des apprentissages en train de se faire, elle se déploie à l'intérieur d'un cursus scolaire. Elle ajoute que, à la fin de ce cursus il faudra émettre des décisions de sélection ou d'orientation en fonction de l'aptitude présumée à suivre un nouveau cursus scolaire : l'évaluation pronostique.

Pour Rey et Feyfant (2014), l'évaluation sommative consiste à déterminer si les apprenants ont atteint les critères de compétences prédéterminés ; c'est une évaluation qui a lieu à la fin d'une phase d'apprentissage d'un cours ou d'une formation. Tagliante (1991) stipule, l'évaluation critériée ou par critère, porte sur les indices sur lesquels l'enseignant se base pour évaluer le travail de l'apprenant. Elle renseigne davantage sur les composantes de la tâche ou les étapes d'un processus, le respect de la consigne ; par exemple savoir écrire répond à des critères de réussite connus du maître et de l'élève : respect du sujet, cohérence du texte. Tagliante (Idem) ajoute que, l'évaluation est critériée lorsqu'elle ne compare pas l'apprenant avec les autres, mais qu'elle détermine la maîtrise des objectifs avant de passer à d'autres apprentissages.

C'est dans ce contexte de redynamisation du secteur éducatif, de rénovation pédagogique et surtout de promotion de l'évaluation que s'inscrit la présente étude.

## **1.2 Justification de l'étude**

Cette étude trouve d'abord justification dans les lacunes relevées dans certaines études antérieures. En effet, Djibo (2017) a travaillé sur l'efficacité de la formation des enseignants du primaire au Burkina Faso. Le problème qu'il a soulevé était le fait qu'à la fin de leur formation à l'Ecole Nationale des Enseignants du Primaire (ENEP), les instituteurs n'étaient pas assez qualifiés pour transmettre et assurer les savoirs reçus. Il a fait l'hypothèse selon laquelle l'offre des formateurs des instituteurs étaient inférieure la demande des instituteurs, par conséquent ces derniers ne subissaient pas une qualification adéquate à l'ENEP car ils étaient plus intéressés par l'obtention du diplôme plutôt que la qualité de la formation proprement dite.



Mais en examinant très profondément cette étude il ressort certaines lacunes d'ordre conceptuelles et méthodologiques. L'auteur ne s'est basé que sur des écoles de formation des enseignants du primaire, il n'a pas relevé le fait qu'il fallait aussi former les formateurs de ses enseignants, et évaluer le contenu de leur formation. De plus, Djibo (idem) ne s'est basé sur aucun échantillonnage, tout est fait de manière générale. Pour opérationnaliser la réussite scolaire, l'auteur a modifié la formule de classification des écoles secondaires du Québec, pour l'appliquer aux circonscriptions du Burkina Faso. En modifiant cette formule, il ne nous dit nulle part s'il a tenu compte des réalités et des spécificités du Burkina Faso. En plus de cela Djibo (ibid) ne s'est contenté que de mener son enquête avec les enseignants du 3<sup>ème</sup> niveau en l'occurrence ceux qui ne sont constitué que du CM1 et 2. Force est de constaté que les enseignants des 2 premiers niveaux d'étude ne sont pas pris en compte dans son évaluation.

Soungari-Yeo (2016) sur l'impact de l'évaluation des apprentissages sur le processus d'alphabétisation des adultes, émet l'hypothèse générale selon laquelle, les pratiques d'évaluations des animateurs et leurs perceptions ne permettent pas de classer les apprenants adultes et de les faire passer d'un niveau à un autre. Le site de Poro est le terrain d'étude, il collecte les données à l'aide de deux guides d'entretien sur un échantillon de 102 sujets constitués de 10 alphabétiseurs et de 92 apprenants adultes. Les données recueillies, sont traitées par le logiciel NVIVO et l'analyse par contenu. Les résultats obtenus de ce travail présentent les résultats selon lesquels les types d'évaluations, les perceptions et les pratiques évaluatives des alphabétiseurs ont un impact sur les processus d'apprentissage des adultes.

Mais en examinant plus en profondeur cette étude, nous relevons certaines lacunes. D'abord sur le plan méthodologique. L'outil de collecte de donnée ne semble pas adéquat à la compréhension des facteurs à l'origine de cette pratique d'évaluation. Or en plus de l'entretien, l'observation voire un questionnaire pourrait mieux cerner les contours du sujet. Ensuite l'échantillon de 102 sujets tiré de la population mère de plus 5000 centres d'alphabétisation en Côte-d'Ivoire, n'est pas représentatif, car il ne permet pas de généraliser les résultats. Enfin le choix du site de l'étude dans la zone rurale de Poro ne semble pas être objectif alors que le pays dénombre de plusieurs autres centres se trouvant dans les zones urbaines. Sur le plan conceptuel, l'auteur présente quelques facteurs notamment les types d'évaluation, les pratiques évaluatives comme seuls facteurs qui influencent le plus le processus d'enseignement/apprentissage dans ces centres. Or d'autres facteurs comme la motivation, la maturation, le niveau d'étude des alphabétiseurs et le manque de moyens des apprenants sont aussi autant de facteurs qui influencent le processus d'enseignement/apprentissage.

Cette étude se justifie aussi par le fait que le problème investigué est bel et bien de notre domaine et spécialité d'étude. En effet, la formation et l'évaluation sont des domaines pédagogiques et la pédagogie est une branche des sciences de l'éducation. En outre, l'évaluation est un domaine des sciences éducatives. Pour mener à bien une évaluation, l'élaboration des outils d'évaluation est nécessaire. Notamment celle d'une bonne élaboration docimologique. Afin de montrer la pertinence de la doxologie lors des tests psychotechniques.

Nombres d'écrits décrivent la genèse de la discipline « sciences de l'éducation ». Par exemple, la thèse de Gautherin (1991) ou l'ouvrage Plaisance et Vergnaud (1993) qui repèrent l'apparition première de l'expression « science de l'éducation » chez Julien (1812 et 1816) traitant des situations d'éducation et d'instruction publique dans différents pays d'Europe. Pour Talbo (2008), les sciences de l'éducation constituent une discipline qui s'occupe spécifiquement de la formation et de la recherche en éducation et formation au sens large. Ces cursus proposent la construction d'une culture théorique et heuristique, de compétences relatives à l'analyse des situations de terrain à partir des travaux de terrain à partir des travaux personnels (mémoires dossiers divers, thèses). Talbo ajoute que, l'offre d'enseignement des sciences de l'éducation est extrêmement diversifiée, elle s'adresse aussi bien à des professionnels déjà en activité qu'à des étudiants souhaitant s'engager dans ce domaine.

Le mot domaine dans son sens premier du terme fait référence à la propriété foncière. D'ailleurs, le Petit Robert (2020) stipule que ce mot désigne la terre possédée par un propriétaire. Par conséquent, afin de faciliter sa compréhension, il est généralement associé à un autre mot. Dans le cas d'espèce, CITE (2013) de l'UNESCO l'associe à l'étude et définit le domaine d'étude comme des branches d'études couvert par un programme, un cours ou un module éducatif. Les termes « matières » ou « disciplines » sont aussi souvent utilisés pour éclaircir une spécialité.

Le Petit Robert (idem) définit la spécialité en didactique dans son sens premier du terme comme le caractère de ce qui est spécial. De plus, c'est un ensemble de connaissances sur un objet d'étude déterminé et limité. Larousse (2020) va dans le même sens et stipule que, la spécialité est un ensemble de connaissances approfondies dans une branche déterminée.

Cette étude trouve aussi justification dans les informations statistiques suivante :

- En examinant le programme d'étude officiel (2014) des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Générale de tous les niveaux (BEPC, Probatoire, Baccalauréat) au Cameroun, l'on note que le quota horaire hebdomadaire portant sur l'évaluation n'est

pas suffisant. Lors de la gestion des 3 types de stages (d'imprégnation, en tutelle, en responsabilité), la grille horaire ne consacre que 66 heures sur les compétences ciblées qui elles-mêmes sont listés en 160 contenus, ce qui équivaut à 0, 66 % de temps mis sur chaque savoir-faire en moyenne au cours d'une année scolaire.

- Avec une cinquantaine d'Enieg au Cameroun, l'on note une absence de poste à pouvoir pour les enseignants Spécialisés en évaluation lors des recrutements. Par exemple lors du dernier concours comptant pour l'année scolaire de 2021/2022, sur 11230 élèves instituteurs sollicités en formation, aucun profil de formation ne concerne les évaluateurs. De plus, la formation des formateurs (PENI) est quasiment identique que celles des Professeur de Lycée d'Enseignement Général.

### **1.3 Formulation et position du problème**

L'arrêté n° 63C/13/MINEDUC/CAP du 16 février 2001 portant réforme du système d'évaluation continue et de promotion dans l'enseignement primaire au Cameroun stipule que :

Les apprentissages de l'année en cours seront précédés par une évaluation diagnostique qui sera fondée sur les programmes de la classe immédiatement inférieure et qui, loin d'attribuer des notes chiffrées, déterminera plutôt « l'identité » pédagogique de la classe et de chacun des élèves : ses acquis réels ainsi que ses besoins sur lesquels se construiront les apprentissages nouveaux (Article 4).

(Article 5- 1) Les évaluations vérifient le degré d'atteinte des objectifs intermédiaires ou terminaux d'intégration

2) Les évaluations séquentielles vérifient le degré d'atteinte de l'objectif intermédiaire d'intégration de fin de séquence dans chaque discipline ou groupe de disciplines.

3) Les évaluations de fin d'année vérifient le degré d'atteinte des objectifs intermédiaires d'intégration de fin d'année en année d'études 1 de chaque sous-cycle, le degré d'atteinte des objectifs intermédiaires d'intégration de fin de sous-cycle en année d'études 2.

4) Les évaluations de fin d'année en fin de cycle vérifient le degré d'atteinte des objectifs terminaux de fin de cycle.

L'évaluation doit être une réponse à l'amélioration de la qualité, de l'efficacité interne et comme gage de justice et d'équité à l'école primaire. En effet, conformément aux dispositions de l'Article 9 de l'Arrêté n° 315/B1/1464/MINEDUB du 21 février 2006 fixant les modalités de promotion des élèves du cycle primaire, « *l'évaluation doit permettre de mesurer chez l'élève, la progression des apprentissages, de vérifier l'acquisition et de déterminer le degré de maîtrise des compétences... elle permet aux enseignants d'adapter leurs enseignements aux besoins spécifiques des élèves.* »

De Ketele et Gérard (2005) pensent que les épreuves élaborées dans l'APC doivent présenter à l'apprenant plusieurs situations complexes demandant à l'élève une production complexe nécessitant un temps de résolution. Elle prescrit des devoirs permanents, l'élaboration d'examens et des tests valides, sensibles et fidèles. Selon Anja et Fonche (2001), les instruments d'évaluations doivent posséder certaines caractéristiques.

Une bonne épreuve doit être valide. Le critère de validité est rempli lorsqu'un test mesure ce qu'il est sensé mesurer. Dans le cadre d'une approche psycho-didactique des évaluations, Blanc et al (2018) s'intéressent à la validité d'une épreuve en tant qu'outil d'évaluation, c'est-à-dire à sa capacité à évaluer effectivement la compétence visée par celui qui prescrit l'épreuve : l'enseignant. Des travaux Grapin (2015) ; Vantourout & Maury (2017) attestent en effet que cette approche conduit à une meilleure appréciation de la qualité de l'évaluation.

Un bon test doit avoir des caractères psychotechnique. Selon Beltrame (2009), La psychotechnique est un ensemble des méthodes servant à évaluer les réactions, les aptitudes mentales sensorielles et psychomotrices des individus. C'est une technique de recherche théorique du travail pratique qui vise à déterminer les qualités individuelles, définies comme professionnellement utiles Spielrein (2012).

Pour Merle (1998), les évaluations doivent être différentes des sanctions. Le ministre de l'éducation Nationale Français Benoit Hamon en juin (2014) initie une conférence nationale sur l'évaluation des élèves. Espérant parvenir sur une notation plus bienveillante, il explique que le système d'évaluation souligne les lacunes et les échecs des élèves, ce qui peut être très décourageant pour certains, pourtant l'évaluation doit permettre aux enseignants et aux enfants de mesurer les progrès accomplis et ceux qui restent à accomplir. Le Figaro (2014) le constat fait est que le système de notation à l'école n'est pas assez gratifiant et doit être réformé, l'abandon de « l'évaluation sanction / au profit de l'évaluation bienveillante ». Mme Najat Vallaud Belkacem son prédécesseur annonce des réformes sur l'évaluation selon la nouvelle

vision de l'APC. Elle ajoute que, en ce qui concerne la notation au primaire et au collège, il s'agira désormais d'évaluer les connaissances et les compétences. Les enseignants seront donc tenus de positionner les élèves sur une échelle non chiffrée.

Or, force est de constater que beaucoup d'enseignants ne comprennent pas à quoi sert l'évaluation notamment ceux du primaire qui estiment qu'elle ne sert à rien dans un système de promotion collective Itong à Goufan (idem : 177). L'on note un défaut d'énoncé de situation d'intégration, les examens sont peu ou pas valides, infidèles et peu sensibles Hotyat (1968). Les normes de standardisation ne sont pas respectées, l'étalonnage n'est pas universel. Le personnel non qualifié par rapport à la construction des outils d'évaluations, car les référentiels de formation des instituteurs dans les ENIEG ne possèdent pas assez de module de formation en psychotechnique. Pour Leclercq et al (2004 : 277), « *la liberté du maître au sein de sa classe est totale : il administre les épreuves comme il entend, il choisit la matière et le sujet des interrogations, il choisit leur forme leur durée leur passage car ses élèves sont le reflet de son enseignement* ». Pourtant Hotyat (idem) relève entre autre des irrégularités lors de la conception et du passage des épreuves, telles que : les épreuves imposées qui ne couvrent pas la totalité de la matière ; les tests ne sont pas parfaitement fidèles, la fidélité de la notation est biaisée. Il relève par exemple que 45% des apprenants sont jugés à moins de 2 points de leurs note réelle et 63% à moins de 3 points. Plusieurs enseignants voient l'évaluation comme une sanction, ce qui entraîne un redoublement des élèves. D'après une étude de Merle (idem) portant sur la sociologie de l'évaluation scolaire, 37,5% d'enseignants pensent que le redoublement devrait être une sanction pour permettre aux apprenants d'améliorer leur apprentissage. Autrement dit, les apprenants ont besoin d'une évaluation qui ne soit pas une occasion de stigmatisation devant le groupe de leurs camarades et, hors les murs, devant leurs parents. Pour Van Der Maren et Loye (2012) L'évaluation dans le travail scolaire apparaît, pour beaucoup de ses acteurs, comme une contrainte inutile qui les stresse et leur fait perdre temps et énergie. Ils ajoutent que, pour les enseignants, c'est un mal obligé dont ils se passeraient, pour l'élève, elle apparaît comme une épreuve qui sert aux autres mais dont la plupart du temps ils n'ont personnellement que faire. Autrement dit, les travailleurs de premières lignes s'en passeraient très bien s'ils n'y étaient pas obligés. Ce qui est paradoxal dans la mesure où comme l'écrit Allal (2007) que ce soit de manière formelle ou informelle, l'évaluation est présente dans chacune des activités de l'enseignant.

C'est cet écart entre le l'évaluation attendu des apprentissages et l'évaluation observée sur le terrain qui est le problème de la présente étude. Autrement dit, il s'agit du non respect des normes de l'évaluation et du processus de l'évaluation des apprentissages.

#### **1.4 La problématique spécifique de l'étude**

La problématique spécifique d'une étude est l'établissement du diagnostic du problème de recherche. Il s'agit de chercher à déceler les causes profondes de ce problème en relevant ses conséquences, ses manifestations à la lumière de la littérature écrite s'y rapportant.

Pour Goignoux et al, (2005), un débutant ne peut vraiment comprendre ce qu'il a préalablement réussi. Les enseignants sont envoyés trop tôt dans les salles de classes alors que l'analyse des pratiques insuffisamment maîtrisées est inefficace. Pourtant souvent amenés à proposer des épreuves lors des échéances des examens, le constat fait durant cette recherche est que la plupart des enseignants formés n'ont pas capacité à pouvoir élaborer des épreuves de manière réglementaire et professionnelle selon la nouvelle vision de l'évaluation.

Plusieurs erreurs viennent accroître le gap du respect des normes universelles de l'évaluation.

Alors que l'UNESCO préconise un enseignant pour quarante apprenants, au Cameroun le constat fait dans le site d'étude est malheureusement tout autre. On a rencontré en moyenne soixante élèves par salle de classe. A tout ceci il faut ajouter des effets qui parasitent l'évaluation.

L'effet de pygmalion et l'effet de halo. Kies (2011) relève le fait que les apprenants soient suspicieux vis-à-vis de leur évaluation ainsi que la notation de leurs examens.

L'absence de la vocation enseignante est évoquée par Akakpo (2001) au Benin. En évoquant les raisons de la désaffection des jeunes pour le métier d'enseignant, l'ensemble des enquêtés pointe un doigt accusateur sur la rémunération salariale qu'ils jugent insignifiante. Ils mettent également l'index à la difficulté inhérente au métier d'enseignant. Les enseignants dans leur grande majorité décrivent leur situation sociale, ainsi que leurs conditions de vie et de travail.

Dans une étude sur la formation pratique des enseignants au Cameroun, Djeumeni (2016) démontre que la formation pratique consiste au développement d'une identité professionnelle individuelle et sociale, avec l'intégration d'une réalité professionnelle vivante, concrète et réelle. Car détenir une habilité cognitive ou psychomotrice, ou un savoir et un savoir-faire sur

quelque chose nous permet de l'exécuter avec dynamisme et d'accroître notre charisme auprès des demandeurs d'un service.

Pour Gerard (2003) Une piste est d'évaluer la pertinence de l'action de formation, d'en vérifier l'efficacité pédagogique en termes d'acquis des participants et de s'assurer que le transfert des acquis est effectivement réalisé sur le terrain professionnel, afin d'inférer l'impact de l'action. Ces trois évaluations peuvent être instrumentées par le recours à des "questionnaires de satisfaction" conçus en ce sens.

La formation initiale des enseignants devrait être améliorée Goignoux et al (Idem). Un débutant ne peut vraiment comprendre ce qu'il a préalablement réussi. On ne leur protège pas assez des échecs qui sont lourds pour leur devenir professionnel, et à leur bien-être social durant leur formation Goyette et Martineau (2018).

Gerard (Idem) Tous les gestionnaires s'accordent sur l'importance de l'évaluation de l'efficacité d'une formation. Dans les faits cependant, cette évaluation est peu réalisée, essentiellement parce qu'on ne sait pas trop comment s'y prendre. L'évaluation de l'impact de la formation est indispensable, mais présente plusieurs difficultés de réalisation. S'ils ne savent pas comment s'y prendre c'est probablement par ce qu'on ne leur a pas appris. Comment se fait-il qu'il ait des lacunes en évaluation ? Ce qui nous amène à questionner leur formation initiale.

Ainsi le diagnostic révèle une multitude de causes toutes aussi pertinentes les unes que les autres. Ce qui anime aujourd'hui une vive polémique qui divise acteurs et partenaires de l'éducation quant à l'efficacité et l'efficience de la nouvelle vision de l'évaluation. Les positions sont tranchées rendant ainsi la discussion embarrassante. C'est cet embarras qui suscite des interrogations qui sont autant des questions de recherche.

### **1.5 Questions de recherche**

La question de recherche fait référence au sujet de réflexion et de débat, le plus souvent formulé sous forme d'une interrogation autour de laquelle la recherche est bâtie Fonkeng et al., (2014). C'est cette interrogation qui va guider le chercheur tout au long du processus d'élaboration de son travail de recherche. La présente étude comporte deux types de questions à savoir la question de recherche principale et les questions de recherche spécifiques.

### **1.5.1 Question principale de recherche**

En nous fondant sur la littérature spécifique au sujet de notre recherche, nous nous sommes posé la question principale de recherche suivante : « Les qualifications des enseignants en évaluation sont-elles tributaires de leur formation ? »

### **1.5.2 Questions spécifiques de recherche**

Cette question principale a généré trois questions spécifiques de recherche suivantes.

Question Spécifique 1 : la qualification des enseignants en évaluations est-elle tributaire de leur formation académique ?

Question Spécifique 2 : la qualification des enseignants en évaluation est-elle tributaire de leur formation initiale ?

Question Spécifique 3 : la qualification des enseignants en évaluation est-elle tributaire de leur formation continue ?

## **1.6 Objectif de l'étude**

L'objectif d'une recherche est le but scientifique que le chercheur veut atteindre et les moyens dont il dispose pour le faire Trembley (1968). Dans le cadre de notre étude, nous distinguons l'objectif principal et des objectifs spécifiques.

### **1.6.1 Objectif principal**

L'objectif principal de notre étude est de vérifier l'existence et surtout la pertinence d'un lien significatif entre la formation des enseignants et leurs qualifications en évaluation.

### **1.6.2 Objectifs spécifiques**

Il s'agit pratiquement pour nous d'examiner empiriquement la relation de cause à effet qui existerait entre la qualification des enseignants du primaire en évaluation et leur formation académique.

Il s'agit pratiquement pour nous d'examiner empiriquement la relation de cause à effet qui existerait entre la qualification des enseignants du primaire en évaluation et leur formation initiale.

Il s'agit pratiquement pour nous d'examiner empiriquement la relation de cause à effet qui existerait entre la qualification des enseignants du primaire en évaluation et leur formation continue.



## **1.7 Les intérêts de l'étude**

Du simple fait que notre étude porte sur un thème pédagogique, démontre qu'elle présente naturellement un intérêt certain. Cet intérêt peut être perçu comme une information pour d'autres ou comme une interpellation. Tout dépend de la position de la qualité de l'observateur. C'est ici l'occasion pour nous de noter l'intérêt : au niveau pédagogique, au niveau psychologique, au niveau théorique, au niveau pratique, au niveau social.

### **1.7.1 Intérêt pédagogique**

Sur le plan pédagogique, l'évaluation permet ou participe à l'apprentissage de l'apprenant par cette rétroaction. Elle permet de vérifier les connaissances des apprenants. L'échec ou l'absence de démonstration de ces compétences auprès de l'apprenant permet à l'enseignant de revisiter ses stratégies et méthodes d'enseignement/apprentissage, son matériel didactique à des fins d'adaptation servant remédier à la situation d'échec précédente. Elle sert de plus à certifier au bout d'un cycle d'apprentissage l'apprenant par une note ou par un diplôme. L'adhésion des enseignants à la réforme permettra l'amélioration et le renforcement de leur capacité pédagogique afin qu'ils puissent concevoir et élaborer les situations problème ainsi que les compétences pour mieux évaluer les apprenants. Cette réforme est une valeur ajoutée aux connaissances antérieures. PoLockheed et Vespoor (1991), la formation académique et professionnelle des enseignants apporte des gains positifs quant à la qualité de leur performance et l'apprentissage des élèves. Un enseignement de qualité est en rapport avec la maîtrise des savoirs, les méthodes pédagogiques et la culture générale de l'enseignant ; ce qui est inéluctablement un effet positif sur le rendement des apprenants.

### **1.7.2 Intérêt psychologique**

Sur le plan psychologique, notre étude décide de souligner l'impact psychologique de la formation de l'enseignant et la capacité d'adaptation, de résilience et de flexibilité face aux réformes de la nouvelle vision de l'évaluation. Elle nous édifiera mieux sur la personnalité, le bagage cognitif et les rapports humains de l'enseignant dans son milieu. Etant donné que le comportement est la résultante, la conséquence à l'effet d'une situation, notre recherche permettra de comprendre les conséquences que peuvent entraîner une mauvaise conception des épreuves lors des examens. A travers des méthodes d'observation et de recherches expérimentales, nous donnons lieu aux analyses statistiques élaborés. La psychologie doit

proposer aux enseignants les différentes théories d'apprentissages et de motivations des apprenants.

### **1.7.3 Intérêt théorique**

Cette étude vise à élargir le champ de connaissances de l'approche par les compétences. Elle présente les dangers qui découlent d'un manque de formation initiale en évaluation de l'enseignant face aux réformes. Il est nécessaire et vital que les pouvoirs publics en charge de l'éducation prennent conscience que les référentiels de formations, les modules, ainsi que les programmes de formations des enseignants du primaire devraient être enrichis avec l'intégration de la psychotechnique dès la formation initiale. Il est question de présenter l'impact du non application normes de l'évaluation selon l'APC. Elle est l'étape pendant laquelle l'on mesure, vérifie l'acquisition des apprentissages, ainsi que leurs concrétisations.

### **1.7.4 Intérêt pratique**

Mesurer l'action de l'apprenant lors de l'évaluation sur le terrain, analyser cette production et apporter des modifications. Le développement des compétences est une activité pratique mesurée par l'évaluation. Cette évaluation se fait par outils notamment des situations problèmes qui vérifient ainsi l'intégration des contenus. Par contre l'on observe que les enseignants ne trouvent très aucun intérêt à la formation continue, car celle-ci n'est pas contraignante et ils ne sont pas obligés d'y assister, d'où la vitalité cette étude.

### **1.7.5 Intérêt social**

L'intérêt social de l'évaluation est un impératif de conduite, une déontologie de la nouvelle vision de l'évaluation qui s'impose dans le cadre d'une société. Le respect de l'intérêt social est supérieur à l'intérêt individuel. Voilà pourquoi le but de l'évaluation est de voir à quel niveau se situe les acquis d'un apprenant afin d'apporter un jugement de valeur pour l'amener à évoluer dans son apprentissage afin qu'il soit utile à sa société. L'évaluation doit prendre en compte les enjeux sociaux et environnementaux de son activité, surtout en ce qui concerne l'évolution pédagogique. Toute société évolue, il est donc nécessaire et primordial que la pédagogie puisse aussi évoluer et s'adapter à cette évolution.

## **1.8 Délimitation de l'étude**

Délimiter c'est mettre des bornes, des limites, circonscrire pour mieux situer notre étude dans son domaine précis en sciences et la rendre compréhensible mais aussi atteindre nos objectifs. Nous avons délimité notre étude sur les plans géographique, temporel et thématique.

### **1.8.1. Délimitation temporelle**

Notre étude débute en fin décembre 2020 après la validation de notre titre. Elle s'achève le 06 Septembre 2021 par le dépôt des documents auprès des autorités universitaires compétentes. Elle aura duré 9 mois.

### **1.8.2. Délimitation géographique ou spatiale**

La présente étude s'effectue au Cameroun, dans la région du Centre, le département du Nyong et So'o et couvrira les écoles primaires publiques, de l'arrondissement de Mbalmayo.

### **1.8.3. Délimitation thématique**

Elle fait référence au champ d'étude. Pour ce qui est de notre étude, elle s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation. Elle s'intéresse à la manière dont les enseignants pratiquent l'évaluation, notamment sur la qualité des compétences acquises durant leur conformation initiale et pendant leur apprentissage.

Il a été question dans ce chapitre premier de présenter la problématique générale de notre étude qui est celle de la formation et compétences en évaluations des enseignants du primaire. Pour percevoir cette problématique, nous avons présenté le contexte de l'étude qui est celui de l'amélioration du système éducatif ainsi que celui de l'implémentation de la nouvelle vision de l'évaluation dans les écoles publiques prônée par l'APC. Ce contexte nous a permis de formuler et de poser clairement le problème de notre recherche ainsi que sa problématique spécifique. La présente étude a ressorti les questions de recherche, les objectifs, les intérêts et la délimitation de l'étude.

## CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE

« *La revue de la littérature est un inventaire des principaux travaux des chercheurs effectués sur un thème* » Asutakang (1998 : 89). Dans ce chapitre nous allons d'abord à travers la littérature existant définir les concepts clés de notre étude tout en faisant mention de ceux qui leur sont consubstantielles afin qu'ils soient compris sans équivoque de notre point de vue. Ensuite, nous présenterons les différents travaux des auteurs sur notre thématique, pour terminer nous résumerons leurs théories explicatives de l'étude.

### 2.1 Définition des concepts

L'objectif principal de la définition des concepts clés d'une étude est de dégager leur sens précis, de constituer et exposer le lexique propre servant de base de langage de la recherche entreprise. En effet, l'expérience prouve que les mots prennent une signification particulière en fonction des contextes dans lesquels ils sont utilisés. D'où la nécessité de clairement délimiter le sens des concepts clés. Les dictionnaires spécialisés, les définitions ou redéfinitions opérées par les auteurs seront nos sources d'inspiration et de référence.

#### 2.1.1 Formation enseignante

Pour Fabre (1994), la notion de formation se distingue d'autres notions utilisées dans le champ des pratiques éducatives comme l'instruction, l'enseignement ou l'éducation. Il affirme que la formation implique la transmission des connaissances comme l'instruction, mais également (des valeurs et des savoirs être) comme l'éducation. Ainsi, la formation permet d'agir sur la personnalité entière. Dans le même ordre d'idée, Legendre (1993 : 622) explique « *qu'en plus des connaissances nécessaires, la formation implique le développement des savoirs dans la pratique quotidienne de la vie* ». La formation se fait donc en vue de l'exercice d'une tâche ou d'un emploi, elle n'a pas d'objet particulier ou circonscrit.

Pour Itong à Goufan (2020), c'est le développement des virtualités, des possibilités, des potentialités dans un sens un but bien précis. La formation est dans un certain sens, l'éducation des adultes car, c'est généralement une action portant sur l'acquisition des savoirs et de savoir-faire plus que de savoir-être. La formation est aussi la modification volontaire du comportement en vue d'acquérir des connaissances précises dans un domaine précis pour un but précis souvent pratique.

Autrement dit, la formation est un ensemble d'action, de méthodes et des techniques dont la finalité est de faciliter la transmission des connaissances, l'apprentissage des savoir-faire, le développement personnel et l'évolution des comportements. On distingue alors :

- La Formation académique

Le terme formation académique est un calque de « academic training », à remplacer selon le contexte par formation générale, formation scolaire, ou formation universitaire. Pour le dictionnaire de langue française de TV5 MONDE (2020), c'est un groupe de mot associés aux activités d'enseignements, ainsi qu'aux méthodes d'enseignements.

- La Formation initiale

C'est la première formation obtenue au terme d'un cycle d'étude. C'est aussi la formation acquise par l'individu dans le cadre éducatif et dans le cadre d'apprentissage et d'expérience acquise au sein de l'entreprise. Selon CERSA, c'est celle qui vous prépare et vous positionne sur le marché du travail. Mieux elle vous aide à démarrer une carrière professionnelle. Pour Tochon (1993), c'est la première étape qui certifie la qualification de l'exercice de la profession et autorise l'enseignant débutant à entamer sa vie professionnelle. Son but est de développer des connaissances déclaratives et procédurales structurées par des événements vécus en classe, pouvant être concentré sur la résolution des problèmes situationnels à partir d'événements typiques à l'enseignement. Selon cet auteur, la formation initiale doit accorder une importance à l'interaction et préserver le cheminement individuel. Elle provoque chez les enseignants ayant une représentation de la matière, une contradiction entre les connaissances idéales et la pratique. Les représentations ont un caractère situationnel et n'ont pas de sens dans leur contexte. Les méthodes pédagogiques et les connaissances des contenus introduits en formation initiale semblent avoir peu d'influence sur des candidats et seraient en partie inadéquates. Cette formation est indispensable en raison de l'œuvre importante de l'éducation. Elle se réalise principalement à l'école normale, mais elle doit continuer tout au long de la carrière de l'enseignant. Les connaissances acquises à l'école normale, tant sur le plan général que sur le plan pédagogique, constituent une base et le point de départ d'une culture plus poussée.

- La formation continue

C'est un processus d'apprentissage qui permet à un individu d'acquérir des savoir-faire. Elle concerne ceux qui ont terminé la formation initiale. En effet cette formation concerne des

personnes déjà en activité ou possédant une expérience professionnelle. Selon Evou (2020), elle est une formation de perfectionnement qui permet d'accroître la productivité des salariés. On distingue différents types de formations continues entre autres : Les séminaires, les tables rondes, les journées pédagogiques...

- La formation professionnelle

La loi N°2018/010 du 11 Juillet 2018 régissant la formation professionnelle au Cameroun définit clairement le champ de la formation professionnelle qui est constitué de l'ensemble des formations post-éducation de base, assurées soit par les structures publiques, soit par les structures privées agréées par l'Etat. Elle vise à donner aux apprenants et aux apprentis des savoirs, des habilités et des aptitudes nécessaires à l'exercice d'un métier et/ou permettant l'accès à un emploi, et dont le but est d'assurer une main d'œuvre compétente, en tenant compte notamment des besoins quantitatifs et qualitatifs des employeurs et des salariés.

Selon Louart (1993), ce sont les moyens pédagogiques offerts aux salariés pour qu'ils développent leurs compétences au travail. L'on va noter qu'elles sont similaires aux formations continues. Les actions proposées renforcent les aptitudes techniques et opérationnelles, elles enrichissent la personnalité en l'aidant à évoluer vers les nouveaux rôles.

- La formation empirique

Selon le père de l'empirisme moderne Francis Bacon, dans *Novum Organum*, la connaissance nous vient sous forme d'objets dans la nature, mais que l'on impose nos propres interprétations sur ces objets. Voilà pourquoi Ibn Al Haytham reprend en (2003) que l'empirisme considère que la connaissance se fonde sur l'accumulation d'observation et de faits mesurables, dont on peut extraire des lois générales par un raisonnement inductif. Il s'agit donc pour nous de dire que, la formation empirique est celle-là même qui se base sur l'apprentissage vicariant de Bandura, lorsqu'en (1997) il établit que le sentiment d'auto-efficacité était créé et modifié à partir de l'interprétation faite d'au moins quatre principales sources d'informations, être autres les expériences, qui peuvent être maîtrisées ou vicariantes, les persuasions sociales ou encore l'état physiologique et émotionnel.

- La formation à distance

Pour Haziz (2020) est un mode d'enseignement qui ne nécessite ni la présence des apprenants ni celle des formateurs. Ici on remarque qu'on a un gain d'espace, le cout de

déplacement disparaît. Malheureusement elle présente des inconvénients lorsque le débit internet n'est pas de bonne qualité. Elle est opposée à la formation en présentiel.

- La formation par alternance

Maubant, et Roger (2014) la définissent comme cette articulation souhaitée entre formation et travail. Ils la présentent comme une figure ou un modèle pédagogique pouvant constituer l'un des éléments d'une transformation du système éducatif, lui-même pensé comme une alternative éducative. Le principe de l'alternance est d'alterner entre périodes de cours et de formations théoriques et période de travail en entreprise.

Au regard de ce qui précède, les trois indicateurs (formations académique, professionnelle et continue) semblent être plus précis pour parler de l'évaluation.

Pour mieux comprendre le concept de formation, il faut faire la différence avec :

Dressage. Il y'a au cœur même de la pratique de l'exercice éducatif, une possibilité de bifurcation, selon la perspective vers laquelle il est dirigé. Pour Moreaux (2014), les Hommes s'éduquent, les animaux sont dressés ; mais l'éducation humaine peut être conduite comme un dressage. Busemann (1966) révèle que le mot dressage est fort éprouvé en pédagogie, ce n'est pas une contrainte à des comportements antinaturels comme on le voit encore dans les cirques, il consiste à modeler le comportement naturel dans le sens de ce que la vie en société exige. Selon Foulquié, (1971), c'est un système d'éducation comportant l'observation matérielle des règles rigoureuses assorties de sanctions.

Apprentissage. « *L'apprentissage désigne la période de temps que l'apprenti passe auprès de son maître pour apprendre un métier qu'il pourrait exercer à son tour* » Roch, (2016 :7). Dans le milieu de l'éducation, l'une des significations provient du domaine de la psychologie. Emprunté au terme anglophone « learning » et « training », cette définition « *associe acquis et appris et réfère à un emploi technique acquis et apprentissage* » Reboul (1980 : 40). Ce changement de paradigme n'est pas sans incidence, comme le précise Reboul. Cette définition « omet un élément essentiel, celui qui précisément permet de distinguer l'appris de l'acquis ». En contexte scolaire, (Begin 2008) stipule que l'apprentissage devrait se matérialiser en stratégie d'apprentissage. C'est une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisés dans une situation d'apprentissage, orienté dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire (Begin, Idem).

Enseignement. Pour Morin et saint Onge (1986) l'enseignement est tout naturellement associé à l'apprentissage. Tout ce qu'on enseigne on l'enseigne toujours pour que l'élève apprenne. Les recherches s'accordent sur le fait qu'il s'agit d'une transmission culturelle d'humains experts à naïfs Dessus (2008). Ou comme le formulent Premack (1996) il s'agit de réduire la disparité entre les actes du novice qui sont observés et les standards internes du pédagogue. En revanche, les recherches s'accordent bien moins sur les prérequis, qu'ils soient cognitifs ou environnementaux, de l'activité d'enseignement. C'est-à-dire sur les caractéristiques à la fois nécessaire et suffisantes qui lui permettent de s'effectuer Dessus (Idem).

### Education

*« L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mures pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et mentaux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné » Durkheim (1969 : 97).*

Pour Flahault (2006) C'est le développement de la capacité à être soi tout en étant avec les autres, à ménager ses relations avec eux, à participer à la vie sociale, à intérioriser la culture commune.

Kimmel (2002) s'attache à la philosophie de l'éducation, qui pour lui n'est pas un corps de savoir, mais une mise en question de tout ce que nous savons ou croyons savoir sur l'éducation.

L'Instruction. C'est l'acquisition des connaissances grâce à l'enseignement, mais on peut être convenablement éduqué et socialisé sans pour autant être très instruit Flahault (Idem). Un impératif, Enseignement pédagogique qui tend à enrichir et former l'esprit.

### **2.1.2 Qualifications**

La qualification se rapporte aux capacités nécessaires pour occuper un poste ou un emploi Allaluf (1986). Pour Friedman et Reynaud (1958 : 451), « *la qualification n'appartient plus à l'homme, elle appartient au poste* ». Par contre, Tourraine (1955) fait l'observation dans les différentes phases d'évolution du travail aux usines Renault, que la qualification ne se comprend que par rapport à un système technique et à des choix d'organisations effectués par l'entreprise.



On distingue la surqualification et la déqualification. Pour le Dictionnaire Encyclopaedia Universalis, le mot surqualification désigne un excès de qualification par rapport à un travail à effectuer, et déqualification déficit de qualification par rapport à un poste donné. C'est donc à conclure que le rapport entre un poste ou un travail et le diplôme nécessite une qualification ; lorsque ce rapport est négatif on parle de déqualification et dans le cas contraire on parle de surqualification. Pour mieux comprendre, il faut comparer la qualification aux :

Compétences. La notion de compétence donne lieu à de nombreux débats dans les discours scientifiques. L'on décèle une certaine uniformité dans la définition proposée par les auteurs.

Selon Deligniere (1993) c'est un ensemble structuré et cohérent de ressources qui permet d'être efficace dans un domaine social d'activité. Allal (1999 : 81) définit la compétence comme : « *un réseau intégré et fonctionnel constitue de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptible d'être mobilisée en actions finalisées face à une famille de situation.* »

Perrenoud (1993) parallèlement définit la compétence comme : la capacité d'action efficace face à une famille de situation, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes. Tagliante (2015) vient enfin donner une définition plus étoffée de la compétence comme un savoir-faire en situation liée à des connaissances intériorisées ou à l'expérience.

Romainville (2006) précisait déjà que la compétence est une aptitude permettant de mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoirs faire et d'attitudes susceptible d'accomplir un certain nombre de tâches. Pour le Syndicat des Spécialistes et Professionnels d'Hydro Québec, la compétence est une combinaison de connaissances, d'habiletés, d'aptitudes et d'attitudes (Autrement dit : savoir, savoir-faire et savoir être) qui se traduit par des comportements observables et requis pour réaliser efficacement les tâches et les défis de l'emploi.

Tel que défini par les auteurs, le concept de compétence est relié à d'autres avec lesquels il chemine à savoir ; la connaissance, la performance, le savoir et la capacité nécessitant aussi de la lumière pour faciliter sa compréhension. La fiche N° 60 postée en décembre 2013 par le Centre Ministériel de Valorisation des Ressources Humaines (CMVRH) définit la compétence comme une mise en synergie d'un ensemble « savoirs » de « savoir être » et de « savoir-faire ».

**Le Savoir.** Le savoir est un ensemble de connaissances systématisées, objectivées acquises par l'étude ou par l'étude ou par expérience, et mise en œuvre pour comprendre le monde et agir sur lui. Ce n'est pas une substance transcendante dont l'acquisition se justifierait en elle-même et pour elle-même indépendamment de son rôle dans les relations vécues avec les autres et avec l'environnement Flahault (Ibid). Les travaux de De Ketele (1989) sur les types de savoirs font état de quatre types. Le savoir-faire, le savoir agir, le savoir être et le savoir devenir.

**Le savoir-faire.** Pour Legendre (1998) est l'adresse, la dextérité, l'habileté dans l'exercice d'une activité, dans l'exécution d'une tâche. C'est ce que Lahlou et al (2011) cité par Le Bellu (2011) spécifie comme une transmission des gestes professionnels aux nouveaux arrivants et tout particulièrement les gestes tacites sous-jacent aux gestes des experts qui partent en retraite.

**Le Faire-savoir.** Il émerge dans les entreprises occidentales il y'a une trentaine d'années. Il convient de bien saisir qu'il ne s'agit pas là d'une forme de prétention, mais au contraire de la mise en valeur d'une dynamique qui sert autant les intérêts de l'entreprise que ceux du salarié. Minchella (2017). Pour Ranchin (2004), c'est la relation qui peut s'établir entre étudiants et formateur, c'est la contribution d'un formateur à un processus de changement identitaire de l'apprenant.

**Le savoir être.** Peut-être une pratique, gestuelle ou théorique. C'est un comportement attendu dans une situation donnée. L'AFNOR stipule que c'est un terme communément utilisé pour définir un savoir-faire rationnel, c'est-à-dire des comportements en attitudes.

**Le savoir agir** Quant à lui est défini par Lasnier (2000) comme : « *savoir adapter sa conduite à une situation, c'est savoir faire face à des difficultés* ». La distinction qui existe entre le savoir-faire et savoir-être est que le premier est un comportement tandis que le second est une conduite. Le savoir être selon Belier (2004) est un savoir d'adaptation de ses attitudes, ses comportements, ses valeurs, ses sentiments, ses émotions, ses motivations, bref les modalités socioaffectives à un environnement humain donné.

**Le savoir devenir.** C'est aussi la capacité de se projeter, d'intégrer des éléments pour réguler et agir en fonction de l'état visée. Ces différentes ressources, mobilisées permettent le développement des compétences. Le développement des compétences se fait par la résolution des situations problèmes. L'acquisition des savoirs devient alors un exercice au service du développement des compétences. Spencer (1996) cité par Williams James qui distingue « le savoir théorique » qui relève de la cognition, et « le savoir pratique » qui relève par contre des

habiletés en faisant de l'interaction entre ces deux types de savoirs comme le probe de la méthode scientifique pragmatique.

Le savoir-faire faire. Au regard de tout ce qui précède, il est juste de dire que le savoir-faire-faire pourrait s'apparenter à la transmission de certaines compétences telles que (le savoir, le savoir être, le savoir agir, le savoir devenir) acquises et assimilées auparavant par un pair, à une autre personne.

La connaissance. Selon Hermine (2013) ; il n'existe pas de définition véritable de ce mot. Néanmoins, Hermine l'associe au langage de la communauté scientifique qui parle de « *Sciences de la cognition* » ou « *cognosciences* ». Pour Ayer (1940) la connaissance est « *un jugement vrai dont je suis sûr et dont j'ai raison d'en être sûr* » c'est à dire un ensemble d'informations visibles et réelles pouvant être interprétées et transmises.

L'habileté. Capacité à exécuté une action, une tâche. Famose (1985) se propose de la définir comme étant le niveau de compétences ou de savoir-faire acquis par un pratiquant dans une tâche particulière ou dans un groupe très limité de tâches. Pour Arnold (1985) un pratiquant est habile s'il peut atteindre de manière appropriée l'objectif ou le but qu'il s'est préalablement fixé. La définition qui paraît le mieux correspondre à ce point de vue est donné par un chercheur américain, Guthrie (1957) qui stipule que l'habileté est la capacité acquise par apprentissage dans le but d'atteindre des résultats fixés à l'avance avec un maximum de réussite et souvent un minimum de temps, d'énergie, ou des deux.

L'Aptitude. D'après la préfecture de la Drome en France, l'aptitude est une disposition naturelle à quelque chose. En psychologie, c'est une capacité générique qui fonde les autres capacités. En fait c'est une prédisposition à agir ou apprendre.

La capacité. Pour Cardinet (1988 : 133) « *c'est une visée de formation générale commune à plusieurs situations* ». Tant dis que Gillet (1991 : 78) sur le plan pédagogique trouve que par capacité « *nous nommons les hypothèses que nous formons sur ce que doivent développer les étudiants à travers une formation et qu'ils pourront exprimer aussi en d'autres situations que celle de la compétence* ». Pourtant, Meireu (1987) pense que c'est une activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de connaissance.

La performance. Le terme performance est familier dans le champ des activités physiques, sportives et artistiques (APSA). La performance peut désigner la réalisation d'une prestation dans l'instant présent, c'est ce sens que lui attribuent principalement les danseurs et

chorégraphes Le Moal (2008). Selon Chroqui (2017) la performance par contre est plus appréhendée en termes de résultats académiques et équité qu'en termes de développement personnel.

### **2.1.3 Evaluations**

Pour Ridwan (2011) l'évaluation est une partie intégrante de tous les systèmes d'éducation, et ce, à toutes les étapes. Elle est la collecte et l'analyse systématique de données afin de déterminer si les objectifs ont été atteints et dans quelle mesure ils ont été atteints ou sont en voie d'être atteints. Gogny (2007) stipule que c'est un jugement outillé en vue d'une prise de décision éclairée correspondant à des buts fixés à priori. L'arrêté n° 63 C / 13 / MINEDUC/ CAP du 16 février 2001 portant réforme du système d'évaluation stipule que l'évaluation est le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue des décisions pédagogiques et administratives. Pour cela nous distinguons plusieurs types d'évaluation, en fonction du moment du lieu de passage et de la spécificité de la formation. L'acte d'évaluer est l'évaluation ou l'Examination.

L'examen est une procédure consistant à mesurer et à évaluer les connaissances et habiletés d'un apprenant à la fin d'un cycle/parcours de formation et dont le but est d'attribuer une certification ou un diplôme. Egbe (Idem). Les apprenants qui y prennent part sont des candidats. De manière générale, une structure précise est chargée de l'organisation d'un type d'examen. Un candidat qui a réussi à son examen aura un certificat, diplôme ou autre parchemin. Un candidat qui n'a pas réussi à son examen aura la possibilité de se présenter à la prochaine session.

On distingue différents types d'évaluations :

L'évaluation diagnostique, ou pré-évaluation ou prédictive. Elle permet de faire une enquête sur le niveau réel de l'apprenant. Pour Itong (2018) l'évaluation diagnostique est une évaluation initiale aidant l'enseignant à mesurer la dose de ces futurs enseignements, à savoir exactement ce qu'il doit faire et comment le faire compte tenu des lacunes et des insuffisances diagnostiquées. Elle demeure essentielle les premières semaines de la rentrée. Selon Deligniere et Duret (1995), elle intervient lorsqu'on pose la question de savoir si un sujet possède la capacité nécessaire pour entreprendre un certain apprentissage.

L'évaluation formative, elle a lieu durant la formation d'un stagiaire. D'après Sanche et al (2014) c'est le résultat d'appréciation des compétences d'un stagiaire qui a pour but de l'aider à se former. Elle va d'une période début A à une période finale Z. Pour le Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement CRIE (2008), elle désigne les évaluations inter actives fréquentes des progrès et des acquis des élèves d'identifier les besoins et d'ajuster l'enseignement en conséquence. Pour Scriven (1967) il s'agit d'une évaluation qui se pratique à divers moments de la séquence, c'est-à-dire pendant le cours, à la fin de la leçon ou entre les cours d'une même séquence.

L'évaluation sommative, ou certificative ou assessment chez les anglo-saxon est celle menée en cours de formation. Pour le curriculum de l'enseignement primaire au Cameroun, elle intervient après un ensemble de taches d'apprentissages constituant un tout. Elle renvoie à plusieurs fonctions qu'il faudrait dissocier de l'évaluation formative. Pour Scallon (2000), elle entretient un lien de complémentarité à l'évaluation formative. Pour Scriven (2000) elle est transposée à l'évaluation des apprentissages. Elle vérifie si les compétences ont bien été acquises à la formation. Selon Nunziati (1990) elle permet d'établir un bilan fiable en termes d'apprentissage pour une période donnée.

L'évaluation ipsative, pour Knowly (2020), elle mesure les performances d'un étudiant en relation à ses performances passées. Elle permet de voir la courbe d'évolution de l'apprenant et de dire si elle est croissante, décroissante ou stable. La courbe croissante étant la plus recommandée.

L'évaluation normative elle sert à comparer les performances d'un étudiant à une norme moyenne. C'est une évaluation qui permet de faire un bilan pendant une formation.

L'E-évaluation C'est une opération qui consiste à évaluer l'apprenant au moyen des outils numériques. Pour Devauchelle (2016) le numérique permet un accès aux informations, aux parcours, aux différentes étapes de traçabilité, preuves, parcours. Devauchelle explique que ce type d'évaluation permet de suivre l'état d'avancement d'un travail long.

L'évaluation critériée. Selon Knowly, (Idem) elle mesure les performances en fonction des critères bien définis. Hameline (1979 : 149) affirme que « l'évaluation *critériée* intervient quand on ne compare pas l'apprenant aux autres mais qu'on détermine par la référence à des critères, si ayant atteint tel objectif, il est en mesure de passer aux apprentissages ultérieure ». Mager (Idem) pense qu'elle se réfère à des objectifs d'apprentissages définis au préalable et communiqué aux élèves.

On distingue aussi les différentes modalités ou formes d'évaluations :

La Co évaluation. Meart (2015) conclut que c'est l'ensemble des procédures qui s'associent les apprenants à l'évaluation de leur apprentissage. Elle implique un passage de pouvoir dans l'acte éducatif, elle tend à responsabiliser l'apprenant.

L'hétéro évaluation. Quand l'évaluateur et l'évalué sont des personnes différentes. C'est-à-dire par exemple l'enseignant, supérieur hiérarchique, évaluant ses élèves (Petit Jean, 1985).

L'auto évaluation. Quand évaluateur et évalué sont confondus Petit Jean (Idem). Pour le secrétariat littéraire et de la numératie n° 4, paru en décembre 2007, c'est le processus par lequel l'élève recueille des données et réfléchit à son propre apprentissage. Elle donne à l'élève une conscience et une compréhension accrue de lui-même en tant qu'apprenant (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2002).

On évalue à travers les outils que sont :

Les items. Selon Osterlind (2002) un item est une question, mais une question d'un examen. Pour Laroche (2018), un item est tout instrument préparé pour recueillir les données nécessaires à la réalisation et formé d'un ensemble de questions.

Les examens. Moyen d'évaluation des fruits de l'enseignement ou de l'apprentissage Bonboir (1972). Pour Vaney (1906) c'est une technique qui permet de mesurer l'instruction d'un élève d'âge par âge.

Les tests. Pour Huteau et Lautrey (2006) un test est un dispositif d'observation des individus. Un test est une évaluation

Les enquêtes. « Une enquête est une quête d'information réalisée par interrogation systématique de sujet d'une population déterminée » Fonkeng et Chaffi (2012 : 18). Selon Galisson et Coste (1976) l'enquête est une investigation motivée par le besoin de vérifier une hypothèse ou de découvrir une solution à un problème, et consistant à recenser et à interpréter aussi méthodiquement que possible un ensemble de témoignage susceptible de répondre à l'objectif visé.

Le questionnaire. C'est une série de questions préparées par le chercheur pour obtenir des informations sur un sujet d'étude Fonkeng et Chaffi (Idem : 40). Pour Claude (2019), un

questionnaire est une technique de collecte de données quantifiables qui se présente sous la forme d'une série de questions posées dans un ordre bien précis.

Le portfolio. Forgette-Giroux et Simon (1998 : 86) présentent le portfolio comme « *un recueil continu et systématique d'une variété de données qui témoignent du progrès de l'élève par rapport à la maîtrise d'une compétence jugée à partir d'une échelle descriptive* ». Pour Scallon (2003) ce recueil regroupe des pièces qui doivent servir de témoins ou d'indicateurs selon trois catégories de phénomènes :

« 1) *Des réalisations de l'élève qui témoignent de sa maîtrise de certains savoirs ou de certaines stratégies jusqu'à la compétence elle-même.* »

« 2) *De courtes descriptions de démarches empruntées pour accomplir une ou un ensemble de tâches* »

« 3) *De courts textes dans lesquels l'élève exprime ses sentiments, sa motivation, sa satisfaction à l'égard des tâches accomplies et de sa progression.* »

Il existe plusieurs sciences de l'évaluation, entre autres :

La Docimologie (Du grec dokimé soit épreuve) la docimologie est une science qui a pour principal objectif les techniques d'attribution d'une note pour reconnaître ainsi la valeur d'un devoir. Selon l'opinion de Hesse (1996), Elle est appliquée à l'aide d'un référentiel ou d'un barème mais reste avant tout à la charge du professeur. C'est la science qui étudie les examens, ainsi que le caractère physiologique de toutes les parties prenantes (évaluateurs, évalués, système de notation de l'évaluation ...) durant la pratique des examens Piéron cité par Martin, (2002). C'est l'examen des examens M'obame (2011). Pour Mialaret (1998), la conception étroite de la docimologie (" science des examens") s'est élargie car aujourd'hui, elle concerne aussi les « systèmes de notation et [de] comportement des examinateurs et des examinés ».

La docimastique. La docimastique est la technique des examens Mialaret (Idem). Pour Bonboir (Idem) c'est aussi une technique de notation, c'est-à-dire une technique d'observation systématique du rendement immédiat ou différé.

La doxologie. Mialaret (Ibid) déclare que : « *c'est l'étude systématique du rôle que joue l'évaluation dans l'éducation scolaire* ». Cette doxologie a permis de distinguer l'évaluation sommative et l'évaluation formative, évaluations inhérentes à l'acte d'enseigner. Tout enseignant

sait en effet que pour déterminer si les objectifs fixés sont atteints, il évalue ; s'ils ne le sont pas totalement, il revoie sa méthode d'enseignement.

La Psychotechnique. C'est un ensemble des méthodes servant à évaluer les réactions, les aptitudes mentales sensorielles et psychomotrices des individus Beltrame (idem). C'est une technique de recherche théorique du travail pratique qui vise à déterminer les qualités individuelles, définies comme professionnellement utiles Spielrein (idem).

On distingue également les caractéristiques d'une bonne évaluation :

La validité. Le critère de validité est rempli lorsqu'un test mesure ce qu'il est censé mesurer. Dans le cadre d'une approche psycho-didactique des évaluations, Blanc et al (idem) s'intéressent à la validité d'une épreuve en tant qu'outil d'évaluation, c'est-à-dire à sa capacité à évaluer effectivement la compétence visée par celui qui prescrit l'épreuve : l'enseignant. Ils montrent comment les illustrations développent les compétences des élèves du niveau 1 de l'éducation de base (Sil / Cp). Des travaux Grapin (2015) ; Vantourout & Maury (idem) attestent en effet que cette approche conduit à une meilleure appréciation de la qualité de l'évaluation que ne le fait la simple analyse conceptuelle, dans le sens où elle permet une meilleure prédiction de l'activité réelle de l'élève. On distingue :

La validité de contenu : les différentes parties de la leçon dispensée sont représentées dans l'épreuve.

La validité critérielle: c'est la capacité pour un test de prédire les résultats d'un autre test. Exemple : le MOC GCE et le GCE. Le MOC GCE sera appelé validité prédictive et le GCE validité concurrente. Itong (idem : 61) viendra compléter cette liste par *la validité apparente, a priori ou de contenu*. C'est la concordance entre l'aspect extérieur du test et l'objet qu'il est censé mesurer ; *la validité empirique* qui se réfère à des correspondances entre les résultats du test et un critère extérieur indépendant du test mais constituant une mesure de ce que le test est censé prédire.

La fiabilité. C'est le degré de confiance que l'on peut accorder aux résultats observés : seront-ils les mêmes si on recueille l'information à un autre moment, avec un autre outil, par une autre personne, etc. ? Elle nous renseigne sur le degré de relation qui existe entre la note obtenue et la note vraie Cardinet et Tourneur (1985) ; Laveault et Grégoire (2002). Il ne faut cependant pas perdre de vue que la note vraie est une abstraction, un point de convergence souhaité indépendant des évaluateurs et des circonstances De Ketele (2005).

La fidélité. On parle de fidélité lorsqu'un test administré à plusieurs reprises dans les mêmes conditions sur le même sujet produit sensiblement les mêmes résultats. Selon Tanyi



Maureen (2016), la fiabilité d'un test est estimée à l'aide du calcul des corrélations. Quatre méthodes peuvent être utilisées :

La méthode du test-retest: on passe un même test deux fois à un groupe de personnes à des occasions différentes. Après on fait une corrélation des scores à l'aide de la formule.

La méthode des formes équivalentes : A un même groupe de sujets, on passe deux formes équivalentes d'un test et ensuite on fait des calculs de corrélation.

La méthode du split-half: On construit un long test que l'on administre à un groupe de sujets. Ensuite on divise le test en deux parties et l'on fait la corrélation entre les deux.

La consistance interne du test : mesure le degré d'homogénéité des Items.

La sensibilité. On parle de sensibilité lorsque celle-ci mesure sa capacité à donner un résultat positif lorsqu'une hypothèse est vérifiée

Une bonne évaluation doit être :

Continue. L'évaluation doit être un processus continu et une partie intégrale du développement du curriculum et de l'instruction.

Exhaustive. Tous les objectifs de l'établissement doivent être évalués d'une manière ou d'une autre. Le test doit pouvoir mesurer une vaste gamme de comportements afin d'atteindre les objectifs fixés.

Utile. Un test pour être utilisable doit être facile à administrer, à corriger, et pas trop coûteux en terme de temps et de matériel nécessaire. Les items du test doivent être clairement structurés, lisibles et doivent respecter les formats et normes de la procédure d'évaluation. Il existe d'autres critères qui sont : la pertinence, la clarté, la reproductivité, l'équité. (Itong, Ibid : 188)

### 2.1.3.1 Evaluation et pratiques enseignantes

Selon Merle (2006), l'évaluation ou la notation serait l'une des routines du travail fortement influencée par certaines pratiques dont beaucoup seraient préjudiciables aux élèves. S'appuyant sur les travaux réalisés sur le sujet en France depuis plus de 70 ans, ils illustrent comment les pratiques enseignantes peuvent influencer l'évaluation scolaire. Par exemple les renseignements sur les parents en début d'année notamment leurs professions favoriseraient les stéréotypes négatifs et positifs et influenceraient sur les attentes des enseignants et enseignantes que la notation des élèves. Ainsi les élèves des familles seraient en moyenne mieux notées que les autres (effet pygmalion). De même le statut, cette fois scolaire des élèves, leurs

performances auraient aussi à voir avec cette notation : les élèves ayant des souvent des bonnes notes seraient souvent favorisés par rapport aux élèves dits faibles.

Un autre point essentiel aussi est souligné, celui de l'attitude de l'élève à l'école, l'âge et le type d'établissement ou avait fréquenté ce dernier joueraient aussi sur sa notation.

### 2.1.3.2 Evaluation et disciplines scolaires

Plantier (2002) consacre une partie de son étude à présenter le rapport ou le lien existant entre l'évaluation et les savoirs scolaires. Il démontre que les difficultés des élèves dans certaines disciplines sont fonction de leurs contenus. Selon lui, ces contenus ne sont pas familiers au milieu dans lequel évoluent les apprenants.

Les élèves se retrouvent ainsi en difficultés en évaluation dans les disciplines des sciences agricoles par exemple dus aux faits des contenus en décontextualisés ne leur permettant pas de démontrer des habilités face à la situation qui leur sont présentées.

Dans cette perspective, l'acte d'évaluation de ces disciplines serait un acte intrinsèquement agressif qui expliquerait le rejet avec pour conséquence immédiat l'échec scolaire. D'autres disciplines scolaires aux secondaires, en l'occurrence les sciences économique et sociales ne feraient pas sens parce qu'elles n'aborderont pas des questions en lien avec les préoccupations des élèves actuelles. Ces préoccupations que l'école ne considère pas à travers leurs contenus disciplinaires qu'elle propose ne permettront pas à lire, si l'on peut dire le social

### 2.1.3.3 Evaluation et effectifs pléthoriques

Bossambé (2013) présente un lien entre l'évaluation des apprentissages et les effectifs pléthoriques. L'effectif pléthorique d'une classe est le nombre d'élèves réellement inscrit dans celle-ci. Le nombre d'élève indiqué par l'UNESCO est de 35 places. Lorsque ce nombre d'élèves d'une classe est supérieur ou égale à 35 voire 45 pour ce qui des casses dans notre contexte, on parle d'effectif pléthorique. Ces classes constituent un véritable goulot d'étranglement pour l'enseignant et des conditions de travail difficiles pour les élèves. Un trop plein d'élèves augmentent les bruits dans la classe, un climat d'incompréhension du maître dans sa tâche.

Le nombre élevé d'élève empêche à l'enseignant de prêter une oreille attentive aux difficultés évaluées des apprenants qui entraîne un suivi approximatif débouchant à l'indiscipline, à la tricherie chez les élèves et au découragement de l'enseignant à la vérification des objectifs fixés. Il demeure alors facile de comprendre qu'en diminuant légèrement la taille des classes l'activité d'évaluation des apprentissages retrouvent son véritable sens et joue véritablement ses fonctions de régulation aux apprentissages et support-aide à l'enseignement.

#### **2.1.4 L'enseignant**

« L'enseignant est toute personne qui a la charge de l'éducation des élèves ou toute personne qui en instruit d'autres » (UNESCO).

L'enseignant est celui qui enseigne. Celui qui transmet les connaissances et en contrôle l'acquisition. Altet (2012) définit l'enseignant comme étant un professionnel de l'interaction, du double agenda, c'est-à-dire ayant à la fois une fonction didactique de structuration et de gestion des contenus et une fonction pédagogique de gestion, de régulation interactive des événements dans la classe.

#### **2.1.5 L'élève et l'apprenant**

a) l'élève. Selon Lemire (2011), c'est une personne qui acquiert des savoirs et des savoirs faire d'un enseignant. Pour Fredricks et al (2004) l'élève est un individu qui prend place active à des enseignements et fourni des efforts dans la réalisation d'une tâche spécifique. De tout ce qui précède, il est clair que l'élève est un apprenant qui acquiert des compétences précises lors d'une formation spécifique pour un travail spécifique.

b) l'apprenant. D'après Toffoli (2000) c'est un individu qui apporte ses acquis personnel, ses objectifs, ses réussites et ses échecs ainsi que sa personnalité pour arriver à l'apprentissage. L'on observe alors une similarité parallèle entre un élève et un apprenant.

#### **2.1.6 École primaire**

##### **a) École**

Troger (2001 : 5) définit l'école comme : « *une institution où l'on délivre un enseignement* » Buisson cité par Tsafack (2001) définit à son tour l'école comme l'institution

nécessaire pour assurer la transition entre la famille et l'État, pour façonner les générations nouvelles en vue de la vie commune ultérieure et en raison des besoins de la société.

### **b) Primaire**

Le primaire est défini comme le premier ordre ou degré de l'enseignement. Selon Hoyat et Messe (1975), le primaire est un cycle d'enseignement permettant aux élèves d'acquérir les connaissances de base avant l'entrée au collège. C'est également l'établissement dispensant un enseignement de base aux enfants de six à onze ans, avant l'entrée au collège. Elle permet notamment l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des bases mathématiques.

La loi d'orientation de l'éducation n°98/004 du 14 Avril 1998 régissant le système éducatif camerounais comporte à son article 17 différents niveaux d'enseignement parmi lesquels l'enseignement maternel, qui a une durée de deux ans, et l'enseignement primaire, une durée de six ans. Le cycle primaire est constitué de 3 niveaux comportant deux paliers chacun. Les classes du cycle 1 sont la SIL et le CP correspondant au cycle des premiers apprentissages. Le cycle 2 a deux autres classes qui sont le CE1 et CE2, il est le cycle des apprentissages fondamentaux et le niveau 3 le cycle des approfondissements, composé du CM1 et CM2. Le décret N°90/11/90 fixant les modalités de création, d'ouverture de fonctionnement et de financement des établissements scolaires de formation privées. L'enseignement privé comprend trois grands ordres conformément aux dispositions légales. Nous avons l'enseignement privé laïc, l'enseignement privé confessionnel et l'enseignement privé islamique.

Les établissements d'enseignement public sont sous la gestion de l'Etat qui est chargée de son suivie. Tant dis que les établissements d'enseignement privé sous l'autorité des fondateurs agréent par le Ministère de l'Education de Base. Toutes ces écoles sont soumises au même curriculum, épuisant des mêmes dispositions et modalités d'évaluation d'où le caractère d'unicité et d'univocité du curriculum et convergeant ainsi à toutes les missions de l'éducation. Au Cameroun, on distingue 3 ordres d'enseignement à savoir le Public, le Privé laïc et le Privé confessionnel.

Le Décret N° 90/11/90 fixe les modalités de création, d'ouverture de fonctionnement et de financement des établissements scolaires de formation privées. L'enseignement privé du Cameroun est structuré en trois grands ordres conformément aux dispositions légales. On peut citer

- L'enseignement Privé laïc
- L'enseignement Privé confessionnel
- L'enseignement Privé islamique.

L'enseignement public est placé sous l'autorité de l'Etat qui est chargée de son suivie. Tant disque l'enseignement privé est sous l'autorité des fondateurs agréés par le Ministère de l'Education de Base. Toutes ces écoles sont soumises au même curriculum, d'où l'unicité et l'univocité du curriculum et concourent toutes aux missions de l'éducation.

## **2.2 Recension des écrits**

La recension des écrits est une investigation sur les travaux réalisés par rapport à notre thématique. Pour ce faire, nous allons passer en revue le point de vue des principaux auteurs de manière thématique. De nombreux chercheurs démontrent le manque de compétences en évaluation par les enseignants.

### **2.2.1 Formations des Instituteurs au Cameroun**

Le décret instituant les Ecoles Normales ENI/ENIA date du 9 Juin 1980. L'étude faite par Altet (2011) le confirme et démontre que même la transformation en ENIEG en 1995 n'a pas été à l'origine de nouveaux textes organisant leur fonctionnement. Par ailleurs au cours de nos recherches, aucune personne consultée ne semble être au courant de l'existence d'un texte officiel suspendant momentanément la formation dans les ENIEG, au moment où la crise survient au Cameroun. De nos jours, on compte au moins une ENIEG publique par Département, sans compter le nombre des ENIEG privées qui ne cesse de croître depuis la libéralisation de ce secteur par l'Etat en 2005, parce que n'étant plus capable de répondre à tous les besoins de formation. L'ENIEG est dirigé par un Directeur, suivi d'un Directeur Adjoint, d'un Chef chargé des Etudes et des Stages, d'un Surveillant Général et des enseignants chargés de classe.

#### **2.2.1.1 Profil des élèves-maître à leur entrée et à leur sortie des ENIEG**

Le temps de formation :

Un concours national est lancé chaque année par l'Etat pour la formation des instituteurs dans les ENIEG publiques. La durée de formation est de trois ans pour les titulaires du BEPC, deux ans pour ceux du Probatoire de l'enseignement et un an pour les titulaires du Baccalauréat de l'enseignement général. En ce qui concerne les ENIEG privées, leurs concours passent après

celui de l'Etat. Les quotas d'élèves à recruter dans ces structures est fixé par l'Etat. Le concours est ouvert aux camerounais des deux sexes âgés de dix-sept ans au moins et de trente-deux ans au plus.

Le contenu de la formation :

Quant au profil des élèves-maîtres à la fin de leur formation, on s'attend à ce qu'ils aient non seulement obtenu le Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire (CAPIEMP), mais qu'ils aient pu maîtriser les contenus d'enseignement, les canevas des leçons, les méthodes d'enseignement et d'évaluation. Qu'ils soient des enseignants aptes à enseigner, et possédant des capacités à la fois intellectuelles, morales, physique et respectant les exigences de leur profession. C'est ainsi que Mialaret (1979) soutient que quel que soit la durée que peut prendre une formation d'enseignants, pour plus d'efficacité, celle-ci devrait se dérouler en trois principales étapes à savoir une période de sensibilisation, une période d'apprentissage des méthodes et techniques pédagogiques et une période de prise de responsabilité.

#### **2.2.1.2 La période de sensibilisation**

Au cours de cette période l'élève-maître reçoit des cours théoriques mais accompagnés des travaux pratiques composés d'enseignement de sociologie scolaire (un futur enseignant devrait avoir une connaissance des milieux où proviennent les enfants dont il a la charge d'éduquer). En dehors des cours théoriques, les élèves fréquentent les établissements scolaires pour toucher du doigt les réalités de l'école, (rôle des différents cadres, analyse des fonctions différentes services, localisation, architecture). Participent aux réunions des parents, aux activités culturelles etc. L'auteur soutient qu'au cours de ces visites, les élèves-maîtres pourront se familiariser avec les élèves en participant à toutes les activités. Forcément ces premiers contacts constituent une meilleure préparation et une bonne motivation pour le futur enseignant.

#### **2.2.1.3 La période d'apprentissage des méthodes et techniques pédagogiques**

L'enseignant après la période de sensibilisation est suffisamment motivé et engagé dans la formation. C'est par conséquent le moment idéal pour lui inculquer les fondements théoriques de la pratique des méthodes et techniques pédagogiques. D'après Mialaret, (Idem), on peut désormais lui enseigner la psychologie de l'éducation, les méthodes et les techniques pédagogiques, (la gestion de la voix, les exercices respiratoires, les exercices de mine corporelle, etc). La didactique des disciplines (comment organiser son enseignement, la

construction de la progression la préparation des leçons, les exercices d'apprentissage d'une leçon, les techniques audio-visuelles, etc).

#### **2.2.1.4 La période de prise de responsabilité**

C'est la dernière étape de la formation, elle intervient immédiatement après la précédente. L'élève-maître suffisamment outillé, pourra prendre en charge et pendant une période déterminée le service d'instituteur avec tout ce que cela comporte comme fonction et charge. Il est certes suivi par ses enseignants qui se chargent de relever les manquements et d'y apporter des solutions, mais à ce stade l'accent est mis sur la responsabilité totale de l'élève enseignant dans une salle de classe. Ces stages pratiques seront multipliés et complétés avec les séminaires pour permettre au futur éducateur d'acquérir une bonne maîtrise du métier.

En lisant les auteurs sus-cités, on se rend compte qu'ils mettent en exergue la nécessité d'une bonne formation initiale pour obtenir des enseignants qualifiés. Par ailleurs ils mettent un accent particulier sur les contenus de la formation et sur les étapes de celle-ci. Ces étapes s'appuient sur trois volets :

#### **2.2.1.5 Le volet formation théorique**

Mialaret, (1998) croit que la qualification des enseignants passe par l'amélioration des contenus de formation et le respect de certaines étapes dans la formation. Dans son étude sur les principes et les étapes de la formation des éducateurs, il ne décrit pas de manière exhaustive les contenus de formation des enseignants. Néanmoins il présente des axes principaux sur lesquels les contenus de cette formation devraient s'appuyer notamment : la réflexion sur les problèmes généraux de l'éducation, la connaissance des milieux, les problèmes relevant de la psychologie, les techniques de l'action éducative et leurs fondements scientifiques, l'initiation aux problèmes d'évaluation et à la recherche scientifique, les contacts divers avec la réalité scolaire (visite, stages d'observation, stage en responsabilité).

Les auteurs d'I.P. A.M. (1978), s'inscrivent dans la même lancée. Pour eux, l'action éducative implique une double compétence que les contenus de la formation devraient permettre aux enseignants d'acquérir. Il s'agit dans un premier temps des compétences pédagogiques car, l'enseignant doit maîtriser les concepts des domaines de la sociologie et de la psychologie, de la philosophie, ainsi que les valeurs culturelles nécessaires à l'analyse du domaine de l'éducation. Dans un second lieu, l'enseignant doit avoir les compétences

d'éducateur. Ceci implique pour l'enseignant d'être capable de maîtriser théoriquement et pratiquement le système d'éducation aux différents niveaux de la conception, de la mise en œuvre, de la conduite de classe et de l'évaluation.

Ce volet est constitué de deux grands domaines de formation : la didactique des disciplines et connaissances générales dont le contenu s'appuie sur l'enseignement des disciplines ci-après :

- Le français,
- Les mathématiques,
- Les sciences et technologie ;
- L'éducation à l'environnement ;
- L'éducation à la santé et à la vie familiale,
- Les sciences agricoles,
- L'histoire ;
- La géographie ;
- L'éducation civique.

Les disciplines connexes à l'éducation :

- La psychologie de l'enfant appliquée à la pédagogie ;
- La pédagogie générale ;
- L'introduction à la philosophie et à la sociologie de l'éducation ;
- Les politiques éducatives et l'éducation comparée ;
- Supervision pédagogique ;
- L'introduction à l'élaboration et à l'évaluation des programmes scolaires ;  
Administration et législation scolaire ;
- Ethique et morale professionnelle ;
- Introduction aux statistiques appliquées ;
- Initiation à la recherche.

#### **2.2.1.6 Le volet formation bilingue**

Dans ce volet il est question de former intensivement les élèves à la maîtrise de l'anglais ou du français.



### **2.2.1.7 Le volet formation pratique.**

Martineau et Vallerand (2005) définissent la période de formation pratique comme « une expérience de vie au travail qui implique un processus d'adaptation et d'évolution » durant la période de stage professionnel.

Ce volet comporte trois aspects :

-La pratique de l'enseignement de la maternelle au CM2 dans toutes les disciplines y compris la deuxième langue (l'anglais pour les francophones et le français pour les anglophones) ;

- Les activités pratiques (agriculture, élevage, artisanat, couture ...)
- L'éducation physique et sportive.

La formation pratique est effectuée dans les écoles « primaires d'application » ou les « écoles annexes » qui sont des établissements scolaires publics rattachés aux ENIEG. Ces écoles ont pour mission d'accueillir les élèves-maîtres en stage pratique. Pendant leur séjour, ceux-ci s'exercent à la préparation et à la direction des activités d'apprentissage, sous l'encadrement des maîtres d'application. Le stage pratique se déroule en trois étapes : le stage d'observation, qui est la période pendant laquelle le stagiaire observe comment se font les enseignements. Cette période d'observation peut durer trois jours à un mois selon le niveau de la classe de formation. Le stage de tutelle est la période pendant laquelle l'élève-maître s'exerce à enseigner sous le guide de l'enseignant titulaire de la classe. Le stage pratique en responsabilité qui est la période de stage où l'élève-maître est évalué sur le terrain.

### **2.2.2 Conséquence d'une mauvaise pratique en évaluation**

Kies, (2011) fait état des facteurs qui influencent significativement le rendement académique des étudiants. Il souligne notamment le fait que les nouvelles approches d'évaluation par compétences basées sur des activités de type « situations problèmes » ne sont pas respectées. Pourtant, les situations problèmes font appel à l'esprit d'analyse en proposant une situation nouvelle demandant l'application des règles connues dont le choix est à faire par l'apprenant, contrairement à l'exercice où il s'agit d'appliquer une règle indiquée. Les mécanismes de notations sont à revoir, l'exemple anglo saxon de l'échelle A, B, C, D...ne serait-il pas plus fiable que la notation sur 20 ? De nombreuses recherches montrent que le système d'évaluation par notation laisse à désirer et ne présente pas réellement le niveau de l'élève en matière d'acquisition des apprentissages. Pourtant ? On observe une persistance

dans les institutions scolaires à vouloir attribuer une note à toute production scolaire. Merle (1998) évoque le degré d'incertitude de la notation professorale. Il met en évidence les biais sociaux de l'évaluation c'est-à-dire les erreurs particulièrement dues aux contextes d'appréciation des compétences des élèves. La connaissance que peut avoir le correcteur de l'étudiant ou ses connaissances antérieures risque d'influer sur la note. Tous ces manquements entraînent inéluctablement des suspicions qui érodent l'évaluation et notation universitaire. Les étudiants suspicieux n'hésitent pas à contester leurs notes.

Mais en analysant de près les travaux des auteurs sus-cités, il ressort qu'ils n'ont pas pris le problème du manque de l'application des techniques de la nouvelle vision de l'évaluation dès sa genèse. Rappelons que c'est un phénomène observable depuis la maternelle et le primaire, ou on observe une absence de formation initiale en sciences de l'évaluation. Il serait donc logique qu'une cacophonie soit observée dans le supérieur bien que la formation continue soit évidente. Néanmoins, il faudrait traiter le mal dans sa racine.

Perrenoud (2004) se demande comment évaluer les compétences. Il fait état de ce que l'émergence de curricula orientés explicitement et fortement vers le développement de compétence oblige à dire comment on pense évaluer l'atteinte de tels objectifs. Il poursuit son argumentaire en disant qu'il est certain qu'il faut des connaissances pour répondre à un QCM, ou à un autre test de connaissance, mais la véritable question est de savoir si les connaissances ainsi manifestés sont disponibles dans un autre contexte et notamment lorsqu'il s'agit de s'en servir pour résoudre un problème ou prendre une décision. En effet, dès lors que l'on s'intéresse à des connaissances transférables ou mobilisables dans une activité nouvelle, l'évaluation de connaissances rencontre les mêmes dilemmes que l'évaluation des compétences. L'on observera de plus que les travaux de Perrenoud ne se focalisent que sur le milieu universitaire.

### **2.2.3 Effets parasites susceptibles de perturber l'évaluation**

Il est important d'avoir à l'esprit qu'un certain nombre d'effets parasites risquent d'influencer l'évaluation. Ainsi les effets suivants sont clairement identifiés.

#### **2.2.3.1 L'effet Pygmalion**

Rosenthal et Jacobson (1968) ont fait l'analyse selon laquelle suivant les attentes qu'un enseignant a vis-à-vis de certains étudiants. On constate que ces attentes se réalisent simplement parce que, inconsciemment, l'enseignant agit dans ce sens. Notamment les affinités, le premier

contact entre l'enseignant et les apprenants. Ainsi, il n'est pas rare que certains étudiants soient mis dans une position privilégiée favorisant l'apprentissage. A l'inverse, d'autres étudiants peuvent être placés dans une situation défavorable car l'enseignant ne nourrit pas d'attente particulière pour ces étudiants.

### **2.2.3.2 L'effet de stéréotypie**

Pour Follenfant (2005), l'enseignant se laisse envahir par l'image qu'il s'est construite de l'étudiant. Celle-ci peut être influencé par des éléments comme la relation (bonne ou mauvaise) qu'il peut entretenir avec certains étudiants. L'évaluation ne porte alors plus uniquement sur la production de l'étudiant.

### **2.2.3.3 L'image de l'enseignant**

Selon Van Der Sanden (2012), L'image que l'enseignant souhaite renvoyer à lui-même, aux étudiants ainsi qu'à ses collègues influence également les notes mises. En effet, comme on peut le lire dans un professeur d'université qui obtiendrait en candidature 80% de réussite prendrait le risque d'être considéré comme laxiste, non seulement par ses collègues, mais aussi par ses étudiants eux-mêmes. On peut dire ainsi qu'il y a une certaine culture de l'échec scolaire. Ceci conduit malheureusement à tenir compte de la moyenne de la classe pour juger si l'évaluation n'est pas « trop facile ». Dans ce cas, il n'est pas rare que l'enseignant modifie en cours de route ses critères, la sévérité, la hiérarchie entre ceux-ci de sorte à rencontrer une situation qu'il juge plus normale (c'est-à-dire plus attendue et plus acceptable aux yeux des collègues).

### **2.2.3.4 L'effet d'ordre et de contraste**

Pour Swinnen (2006 : 7), « *les enseignants ont tendance non pas à évaluer mais bien classer les étudiants entre eux* ». On assiste dès lors à une comparaison entre les évaluations. Ensuite, le risque de sous-évaluer un étudiant dont le résultat est moyen après avoir corrigé un bon étudiant est bien réel. Cela signifie que si les productions des étudiants étaient dans un ordre différent, les résultats pourraient également être différents.

### **2.2.3.5 L'effet de contamination**

Swinnen (Idem) Il est très régulier que les enseignants discutent entre eux des étudiants. Ils s'échangent ainsi l'image qu'ils ont de tel ou tel étudiant avec le risque, lors d'une évaluation ultérieure, de se laisser influencer par l'image qu'un collègue peut avoir suggérée à propos d'un étudiant.

### **2.2.3.6 L'effet de Halo**

Il s'agit ici d'une influence dont la source est ce que l'étudiant paraît. Un étudiant qui est bien habillé, s'exprime correctement en utilisant un niveau de langage proche de celui du professeur, qui a une bonne orthographe, une belle écriture qui semble sûr de lui, à l'aise... peut clairement influencer l'évaluation et la note attribuée à cet étudiant. (Abe, 1998). Il identifie également des variables influençant le comportement du correcteur.

### **2.2.3.7 Les variables choc**

Swinnen (Ibid) lors de la correction, nous sommes souvent attentifs à un certain nombre de points précis. Par exemple, je répète souvent à mes étudiants qu'il ne faut pas mélanger les différentes couches qui sont édictées dans les modèles, ces couches étant rappelées au début de chaque chapitre. Si un étudiant confond ces couches, je risque d'avoir une réaction rapide avec comme conséquence une note ne reflétant certainement pas l'état de son apprentissage. Les variables de débordement. Lorsque je suis amené à évaluer le travail de fin d'étude d'un étudiant, lorsque j'assiste à une défense orale ou, pire encore, lors de la présentation d'un programme applicatif, la présence de nombreuses fautes d'orthographe m'exaspère. Bien que je conçoive que les erreurs de langue soient acceptables dans une certaine limite, elles me semblent moins admissibles lors de la cotation d'un rapport ou d'une défense orale (sur les diapositives réalisées par les étudiants par exemple). On remarque, dans ce cas, une gradation avec un risque de débordement (lorsque la limite est atteinte).

### **2.2.3.8 Etat physiologique et émotionnel.**

Les états physiologiques et émotionnel tel que le stress, l'anxiété, la fatigue, ou encore l'humeur dans laquelle se trouve l'individu correspondent à la dernière source du sentiment d'auto efficacité proposé par Bandura (Idem) qui peuvent biaiser l'évaluation.

Le dictionnaire en ligne Merriam-Webster (2010) qualifie l'adjectif physiologique d'une caractéristique décrivant un organisme en santé ou qui fonctionne normalement. Pour

sa part, l'encyclopédie Britannica (2010) utilise l'adjectif physiologique d'une caractéristique décrivant un organisme en santé ou qui fonctionne normalement.

Le neurologue américain Damasio (2002 : 60) définit l'émotion comme « *l'ensemble de réponses qui, pour bon nombre d'entre elles sont publiquement observables* » pour Damasio (Idem : 359) « *on peut définir les émotions tout simplement comme une modification transitoire de l'état de l'organisme dont les causes sont spécifiques* ».

Face à toutes ces divergences, se pose la question de l'identification d'un fondement sur lequel construire la compétence à enseigner et à évaluer. Les lignes précédentes montrent des difficultés à établir véritablement des bonnes pratiques de l'évaluation. Entre l'incompétence avérée de certains enseignants, et la pratique en elle-même de l'évaluation qui est biaisée par plusieurs facteurs exogènes.

## 2.3 Théories explicatives

Les théories d'une science comprennent les notions générales liées à son objet d'étude, ainsi que ses méthodes d'analyses. Marx (1968). Les théories explicatives constituent un ensemble d'idées sur un sujet particulier, c'est également un ensemble d'opinions organisés en un système qui éclairent et synthétisent les travaux antérieurs. Ainsi, elles permettent aux chercheurs d'expliquer et de faire comprendre le phénomène étudié. Chaque chercheur a par conséquent un cadre théorique qui lui permet d'expliquer et de faire comprendre à son public la problématique de sa recherche.

### 2.3.1 Théories de l'évaluation

À bien des égards, la théorie en évaluation souffre de négligence « bénigne » de la part de ceux qui pratiquent l'évaluation des programmes et des projets publics Daigneault (2011). Si les évaluateurs mobilisent un coffre à outils impressionnant qui comprend moult devis, méthodes, instruments et techniques, les approches théoriques censées guider la pratique de l'évaluation ne semblent pas toujours en faire partie. Les théories évaluatives sont orientées vers la pratique. Elles consistent en « [...] *un ensemble de règles, de prescriptions et d'interdits, de même qu'en des cadres de référence qui spécifient ce qu'est une évaluation acceptable et comment elle devrait être réalisée* [...] » Alkin (2004 : 5). À titre d'exemple, l'approche bien connue de l'évaluation centrée sur l'utilisation. Patton (2005) insiste notamment sur le fait que l'évaluateur devrait organiser l'évaluation selon le principe de « *l'utilisation prévue par les utilisateurs prévus* » (intended use by intended users). Selon cette

conception, les approches évaluatives constituent d'abord des stratégies opérationnelles (voir Smith, 2010). En ce qui concerne notre cas d'étude, elle devrait se faire selon les prescriptions de la nouvelle vision de l'évaluation.

Les approches évaluatives offrent donc des prescriptions d'orientation pratique qui ont trait à des questions qui concernent la pertinence et l'organisation de l'évaluation, notamment sa visée, ses questions, ses méthodes, le rôle de l'évaluateur et des parties prenantes ainsi que la manière de gérer les contraintes de l'évaluation. Les approches évaluatives ne s'y résument toutefois pas. En effet, Shadish, Cook et Leviton (1991) ont proposé, outre la dimension pratique (qui s'apparente à l'idée de stratégie opérationnelle), quatre composantes ou dimensions des approches évaluatives :

Construction du savoir : Quelle est la nature de la réalité ? Quelle est la nature du savoir généré à propos de l'objet évalué ? Quels devis et méthodes permettent de produire des inférences crédibles ?

Valeur : Quelles valeurs devraient être représentées dans l'évaluation ? Comment construit-on les jugements sur l'objet évalué ?

Action publique (social programming) : Qu'est-ce qu'un programme social et quel est son rôle dans la résolution de problème ? Quelles sont les composantes d'un programme et comment fonctionne-t-il ? Comment survient le changement dans les programmes publics ?

Utilisation : Comment les données des sciences sociales peuvent-elle influencer la conception, la mise en œuvre et le sort (abandon, maintien ou réforme) des programmes publics ? Quels sont les types d'utilisation et les facteurs à considérer pour augmenter l'utilisation de l'évaluation ? Idéalement, toute théorie évaluative devrait pouvoir offrir des réponses convaincantes à l'ensemble des questions précédentes, en plus de répondre aux questions touchant la dimension pratique. Force est toutefois de constater qu'aucune approche évaluative ne couvre parfaitement tous ces éléments Shadish, Cook et Leviton (1991). Cette grille constitue en fait une métathéorie, soit une théorie qui permet de décrire, de classer, d'expliquer et de juger d'autres théories Scriven (2003). Parmi les autres exemples de métathéories influentes, on trouve l'arbre de la théorie proposé par Alkin (2004) et la grille d'analyse des modèles d'évaluation de Daniel Stufflebeam (2001).

### **2.3.2 Théories des programmes**

Les évaluateurs sont susceptibles de rencontrer et de mobiliser un autre type de théorie dans leur pratique : la théorie du programme. Celle-ci est l'ensemble des postulats explicites

et implicites qui sous-tendent le fonctionnement du programme et ses effets appréhendés Rossi, Lipsey et Freeman (2004). Elle est une théorie du changement qui concerne les modes d'action d'un programme sur un problème public Donaldson et Lipsey (2006). Un programme qui viserait à pratiquer les techniques évaluatives dès la formation initiale des instituteurs et non pas une formation continue. Le changement visé pourrait par exemple tenter de générer ce changement au moyen de l'information sur les référentiels transmis en classe par des PENI. La théorie recoupe donc de multiples réalités dans le champ de l'évaluation.

### **2.3.3 Théories des principes de changements organisationnels**

D'après Grouard et Meston (1998), le changement organisationnel est le « *processus de transformation radicale ou marginale des structures et des compétences qui ponctue le processus d'évolution des organisations* » (p. 98). Pour Collerette et al. (1997), le changement organisationnel est toute modification relativement durable dans un sous-système de l'organisation, pourvu que cette modification soit observable par ses membres ou les gens qui sont en relation avec ce système.

Deux éléments importants ressortent de ces définitions. Tout d'abord, les auteurs s'intéressent aux formes de changement organisationnel qui sont perceptibles par ceux qui les vivent dans l'environnement. Ensuite, l'intérêt pour ce changement est relié au jugement et à la perception de la personne qui le vit.

Demers (1999) énumère trois grandes périodes de recherche sur le changement organisationnel (et stratégique). D'abord, celle qui suit la deuxième Guerre Mondiale, puis celle de la fin des années 70, et finalement, la période actuelle qui commence dès la fin des années 80.

Pour survivre au sein d'un environnement aussi hostile et espérer en vain faire du profit Dehler et Welsh, (1994), les gestionnaires ont recours à des processus de changement. Le changement organisationnel est sans aucun doute une préoccupation centrale depuis les années 90 dans les organisations. Pour preuve, une enquête menée par Kwan (2000) auprès de 140 firmes canadiennes démontre que les processus de changement ont été plus importants dans les années 90 qu'au cours des décennies précédentes. Pour qu'un modèle puisse s'appliquer à des ordres de grandeur aussi éloignés les uns des autres, il faudrait qu'il soit d'un niveau d'abstraction relativement élevé. Pour preuve, nous remarquons que les différents modèles proposés émanant toujours des organismes occidentaux, tendent souvent soit à

s'essouffler soit peine à s'adapter dans un contexte africain en général et camerounais en particulier. Demers (1999) décrit brièvement le contexte socio-économique qui l'accompagne, donne les principales perspectives théoriques et souligne sa contribution à la recherche proprement dite. Dans le tableau n° 1, intitulé synthèse de l'historique du changement, nous avons synthétisé les propos de Demers (1999).

**Tableau n° 1 : Synthèse de l'historique du changement**

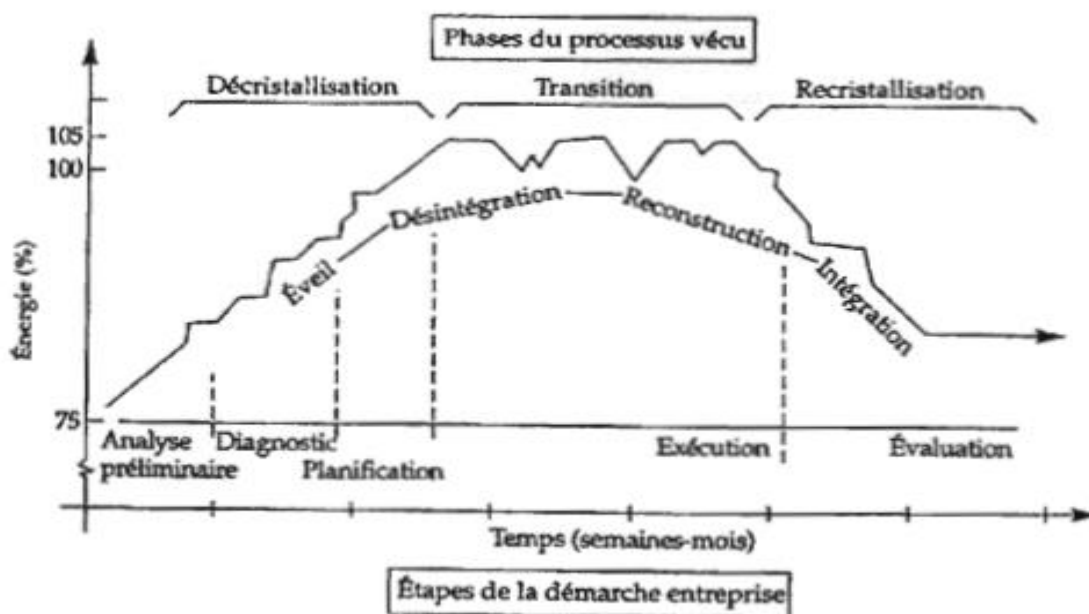
Les périodes	Le contexte socioéconomique	Définition du changement	Les principales perspectives théoriques
1 : Fin de la 2eme guerre Mondiale	Croissance et stabilité économique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Synonyme de progrès</li> <li>• De développement organisationnel</li> <li>• De croissance et d'adaptation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Théorie de la croissance</li> <li>• De cycle de vie</li> <li>• De la contingence</li> <li>• de développement organisationnel</li> </ul>
2 : Fin des années 70	Récession et décroissance : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crise pétrolière 1973</li> <li>• Arrivée de nouveaux concurrents sur la scène internationale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processus discontinu et révolutionnaire</li> <li>• Evènement dramatique</li> <li>• Une crise dans la vie de l'organisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Approche de l'écologie des populations</li> <li>• Approches configurationnelle</li> <li>• Théories culturelles et cognitives</li> <li>• Théorie de l'équilibre ponctué</li> </ul>
3 : Fin des années 80 jusqu'à la période actuelle	Crise de toute nature : Concurrence accrue Précarisation de l'emploi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La seule chose prévisible une réalité quotidienne. Un processus continue de l'apprentissage qui permet l'innovation</li> <li>• l'affaire de tous les membres de l'organisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Théorie de l'apprentissage</li> <li>• Théorie évolutionnistes</li> <li>• Théorie de la complexité (théorie du chaos)</li> <li>• Les approches constructivistes.</li> </ul>

Depuis les cinquante dernières années environ, le changement est devenu un enjeu majeur pour les organisations. Ce qui a mené à l'intensification des études sur le phénomène Bernier et Larivière (1998). Par ailleurs, bien que plusieurs auteurs aient étudié le changement organisationnel et ont proposé plusieurs modèles, force est de constater que nous ne disposons pas à ce jour d'une théorie du changement qui fasse l'unanimité. Porras et Silvers (1991). Loin



de proposer une revue exhaustive de tous les processus de changement existants, nous distinguons un modèle proposé par Colletette et al.

Figure n°1 : Les phases et les étapes du changement



Source : Colletette *et al.* (1997)

Pour simplifier, nous pouvons dire que le diagnostic est fait d'une série d'activités qui permettent d'avoir une vision plus juste de la situation. Il aide à clarifier une situation. Le diagnostic touche tout autant le contenu que les processus qui l'accompagnent. Il s'agit de procéder à une étude systématique afin de trouver les solutions appropriées, d'analyser les processus pour en dégager les particularités et trouver les moyens et les modalités d'action adéquats (Colletette et al. 1997).

La planification consiste simplement à établir une stratégie ou une hypothèse de travail, qui demandera souvent une réévaluation en cours d'expérience. Elle porte tout autant sur le contenu que sur les processus. Le contenu se ramène essentiellement à clarifier les composantes des solutions trouvées, à concevoir et à élaborer les outils ainsi que les instruments nécessaires pour pouvoir appliquer les solutions (Colletette et al. 1997, p.50). Quant au processus, il faut trouver la façon d'introduire et d'implanter des solutions adéquates.

Comme le diagnostic, la planification est une activité continue. Il est donc utopique de vouloir établir une planification définitive surtout dans une perspective à long terme, car plusieurs événements peuvent survenir et changer la donne.

La troisième étape est celle de l'exécution. C'est le moment de réaliser le plan d'action déjà établi. Sa mise en œuvre exige souvent un encadrement efficace du système qui s'en trouvera changé.

Finalement, vient l'étape de l'évaluation des résultats, qui est en fait un nouveau diagnostic. Elle permet de décrire les résultats obtenus et de mesurer l'écart entre la situation initiale et celle désirée. L'évaluation a surtout deux fonctions : (1) tracer un bilan de l'entreprise de changement et (2) fournir des informations pour déterminer s'il faut interrompre ou poursuivre la démarche décidée. Toutefois, cela n'est toujours pas facile et aisé, en conséquence nous rencontrons très souvent des résistances aux changements.

Le changement est le passage d'un état d'équilibre à un autre de déséquilibre, avec l'ambition de rejoindre un nouvel état d'équilibre qui soit plus satisfaisant. Rim Zid (2006). Cette quête d'état d'équilibre fait que les destinataires réagissent d'une certaine façon aux phénomènes qui risquent de leur faire perdre leur équilibre premier et les amener à résister à tout changement. Nous voulons préciser que ses réactions sont bien légitimes. Il ne faut pas les considérer comme des réactions négatives, ce qui se produit malheureusement trop souvent. Au contraire, il faut bien les comprendre afin de pouvoir les utiliser comme des leviers de changement.

## CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Selon Grawitz (2001 : 274) la vraisemblance et la présomption des résultats auxquels le chercheur aboutit, tiennent en grande partie à la méthodologie adoptée, qu'il définit comme « *la branche de la logique qui étudie les principes et les démarches de l'investigation scientifique* » ; c'est une partie cohérente qui étudie les méthodes d'une science et les types de connaissances qu'elles peuvent foisonner. C'est pourquoi dans cette partie nous décrivons la démarche empruntée pour la collecte et l'analyse des données.

### 3.1 Démarche méthodologique

Selon Iton à Goufan (2020), la démarche méthodologique est la manière d'aborder ou d'effectuer une recherche. Il en existe 3 principales : déductive, inductive, et hypothético déductive. C'est la dernière que nous avons adoptée. Pour lui, elle consiste à formuler des hypothèses qui seront par la suite mises à l'épreuve de la vérification empirique sur un échantillon représentatif de la population. Les résultats de l'étude seront inférés à cette population. Il s'agit en réalité de raisonner dans un mouvement de va et vient entre d'une part les idées et les faits réels, et d'autre part des faits réels aux idées en interposant à chaque fois l'hypothèse comme élément charnière.

### 3.2 Hypothèses de l'étude

Pour Grawitz (idem : 209), l'hypothèse est « *une explication provisoire de la nature des relations entre deux ou plusieurs phénomènes* ». C'est une réponse provisoire à une question de recherche, une tentative de réponse par rapport à un problème posé. Angers (1992 : 102) la définit comme étant un « *énoncé qui prédit une relation entre un ou deux plusieurs termes et impliquant une vérification empirique* ». Nous avons l'hypothèse générale et des hypothèses de recherche.

#### **Formulation et opérationnalisation de l'hypothèse générale (HG) de l'étude**

Compte tenu de la théorisation et de conceptualisation faite dans le chapitre précédent. Nous avons formulé notre hypothèse générale de la manière suivante : « La qualification des enseignants en évaluation est tributaire de leur formation ».

Cette hypothèse a une variable dépendante (VD) et une variable indépendante (VI). La VD de cette hypothèse est : la qualification des enseignants en évaluation.

Elle a comme indicateur : les savoirs agir, les savoirs être, les savoirs faire et les savoirs devenir.

Cette variable a pour modalité : très bonne, bonne, mauvaise, très mauvaise.

La VI est la formation enseignante, elle a comme indicateurs la formation académique, initiale, et continue. Elle a comme modalités : très suffisante, suffisante, insuffisante très insuffisante.

### **Formulation et opérationnalisation des hypothèses de recherches (HR).**

Une hypothèse de recherche (HR) est la réponse anticipée à la question spécifique de recherche. Ainsi, nous formulons les hypothèses de recherche suivantes :

**HR1** La qualification des enseignants en évaluation est tributaire de leur formation académique.

Cette hypothèse a deux variables : la variable dépendante (VD) et la variable indépendante (VI).

La VD est : la qualification des enseignants en évaluation. Elle est la même pour toutes les hypothèses de l'étude. Elle a comme indicateurs : les savoirs agir, les savoirs être, les savoirs faire et les savoirs devenir.

La VI 1 est : la formation académique. Elle a pour indicateurs : le diplôme, le niveau académique. Ses modalités sont : très suffisante, suffisante, insuffisante, très insuffisante.

**HR2** : la qualification des enseignants en évaluation est tributaire de leur formation initiale.

Cette hypothèse a deux variables. La variable dépendante et la variable indépendante.

La VI 2 est : la formation initiale, elle a pour indicateurs : diplômes professionnel, niveau professionnel. Ses modalités sont : très suffisante, suffisante, insuffisante, très insuffisante.

**HR3** : la qualification des enseignants en évaluation est tributaire de leur formation continue.

Cette hypothèse a deux variables. La variable dépendante et la variable indépendante.

La VI 3 est : la formation continue, elle a pour indicateurs : les journées pédagogiques, les unités d'animations pédagogiques, les cellules pédagogiques. Ses modalités sont : très suffisante, suffisante, insuffisante, très insuffisante.

Toute cette opérationnalisation peut se résumer dans un tableau synoptique suivant :

**Tableau n°2 : Tableau synoptique de l'opérationnalisation des hypothèses de recherche.**

Hypothèses	Variables	Indicateurs	Modalités
Hypothèse générale : La qualification des enseignants en évaluation est tributaire de leur formation académique, initiale et continue	VD : La qualification des enseignants en évaluation.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoirs agir</li> <li>- Savoirs-être</li> <li>- Savoir-faire</li> <li>- Savoir-devenir</li> </ul>	-très bonne, -bonne, -mauvaise, -très mauvaise
	VI : la formation.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la formation académique,</li> <li>- la formation initiale,</li> <li>- la formation continue</li> </ul>	-très suffisante, -suffisante, -insuffisante, -très insuffisante
<b>HR1</b> : La qualification des enseignants en évaluation est tributaire de leur formation académique.	VD : La qualification des enseignants en évaluation.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoirs agir</li> <li>- Savoirs-être</li> <li>- Savoir-faire</li> <li>- Savoir-devenir</li> </ul>	-très bonne, -bonne, -mauvaise, -très mauvaise
	VI 1 : formation académiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diplômes</li> <li>- Niveau académique</li> <li>- Compétences académiques</li> </ul>	-très suffisante, -suffisante, -insuffisante, -très insuffisante
<b>HR2</b> : La qualification des enseignants en évaluation est tributaire de leur formation initiale.	VD : La qualification des enseignants en évaluation.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoirs agir</li> <li>- Savoirs-être</li> <li>- Savoir-faire</li> <li>- Savoir-devenir</li> </ul>	-très bonne, -bonne, -mauvaise, -très mauvaise
	VI 2 : formation initiale	<ul style="list-style-type: none"> <li>- diplômes professionnel</li> <li>- niveau professionnel</li> <li>- Compétences professionnelles</li> </ul>	-très suffisante, -suffisante, -insuffisante, -très insuffisante
<b>HR3</b> : La qualification des enseignants en évaluation est tributaire de leur formation continue.	VD : La qualification en évaluation des enseignants.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoirs agir</li> <li>- Savoirs-être</li> <li>- Savoir-faire</li> <li>- Savoir-devenir</li> </ul>	-très bonne, -bonne, -mauvaise, -très mauvaise
	VI 3 : formation continue	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participation aux journées pédagogiques,</li> <li>- Participation aux unités d'animations pédagogiques,</li> <li>- Participation aux cellules pédagogiques</li> <li>- Participation aux séminaires de formations</li> </ul>	-très suffisante, -suffisante, -insuffisante, -très insuffisante

### 3.3 Type d'étude

D'après Mialaret (1993) on trouve dans les sciences de l'éducation tous les types de recherche, depuis la catégorie historique qui se fait sur les documents jusqu'à la recherche expérimentale qui est la plus rigoureuse parce que utilisant toutes les techniques de l'observation, de l'enquête, de l'entretien, des sciences humaines. Houellet (1999) distingue plus de trente-quatre types de recherche. Cependant il existe des critères sur lesquels on se fonde pour déterminer le type d'étude menée.

Du point de vue de la nature du problème investigué, notre étude est une recherche opérationnelle puisqu'elle est basée sur un problème pratique et qu'elle est effectuée pour aider dans la résolution de celui-ci. Elle implique donc les différentes opérations et activités des organisations. Ainsi ses méthodes sont appliquées aux problèmes qui portent sur la mise en place de ses activités.

Du point de vue des objectifs poursuivis, notre étude est une recherche explicative, vérificative et corrélationnelle. Explicative parce qu'elle essaye d'expliquer ce problème de recherche en tenant compte des théories existantes. Vérificative parce qu'elle examine ce problème à travers l'analyse des données factuelles tirées de la réalité concrète. Corrélationnelle parce qu'elle cherche à vérifier l'existence et la pertinence d'une relation de cause à effet entre les variables des hypothèses formulées.

Du point de vue de la nature des données collectées, notre étude est une recherche qualitative, parce qu'elle s'appuie sur le recueil et le traitement d'un très grand nombre de données non chiffrées. C'est donc interroger un certain nombre d'individus en vue d'une généralisation auprès d'une population donnée.

### 3.4 Site de l'étude

#### 3.4.1. Milieu physique de l'Arrondissement de Mbalmayo

La Commune de Mbalmayo a été créée par arrêté n°431 du 31 août 1950. L'arrêté N° 7639 du 11 novembre 1955, et celui du 1er juillet 1958, les lois N°58/77 et 74/23 du 5 décembre 1974 portant organisation communale, érigent la localité en Commune Mixte Urbaine. Elle passe de commune Mixte urbaine en Commune Urbaine Spéciale en 1996. Cette ville est située entre 3° 30' de latitude Nord et 11° 30' de longitude Est, dans le Département du Nyong et So'o, Région du Centre. Ses villes sœurs du même Département sont Akoéman, Dzeng,

Mengueme, Ngomedzap et Nkolmetet. Sa superficie est évaluée à près de 650 km<sup>2</sup>. Chef-lieu du département du Nyong et So'o depuis 1964, Mbalmayo est une ville moyenne, parfois classée comme deuxième plus grande agglomération de la Région du Centre après Yaoundé. Elle est constituée de deux (02) groupements (Bane centre et Bane nord) et vingt-huit (28) villages. La partie urbaine compte neuf (9) quartiers.

De par sa position de ville carrefour, elle est la principale porte d'entrée de la Région du Sud et des pays voisins, On y accède par voies bitumées, avec d'une part la nationale N°2 par Ebolowa, vers le Gabon et la Guinée Equatoriale et d'autre part, la nationale N°9 par Sangmélima, vers le Congo Brazzaville et le Gabon. Aussi, depuis les indépendances, la localité s'est positionnée comme ville des services et plaque tournante pour la commercialisation du cacao, du bois et des produits agros pastoraux.

Cette unité administrative est limitée au Nord-Est par le Département Mefou et Afamba, l'Arrondissement de Mfou, au Nord-Ouest par le Département Mefou et Akono l'Arrondissement de Bikok, au Sud par le Département Nyong et So'o, l'Arrondissement de Mengueme, au Sud-Est par le Département Nyong et So'o, les Arrondissements d'Akoéman et Nkolmetet. Son relief est une pénéplaine ondulée, dont la monotonie est rompue par la présence de petites collines. Celles-ci s'érodent sous l'action des fortes pluies et des vents violents, ce qui explique la présence des sommets presque plats et des pentes douces se terminant par des ravines causées par l'érosion des versants, vers des fonds de vallées souvent marécageux. La localité de Mbalmayo a un climat équatorial de type guinéen classique avec quatre saisons : Une grande saison sèche de novembre à mi-mars ; Une petite saison pluvieuse de mi-mars à mi-juin ; une petite saison sèche de mi-juin à mi-août ; Une grande saison pluvieuse de mi-août à fin octobre. Les températures de la localité varient au cours de l'année.

Elles se situent généralement autour de 19°,3C en décembre, 21,7°C en mars, 28,5°C juillet et le pic atteint généralement les 31,5°C en février. Le nombre d'heures d'insolation pendant l'année varie entre 1800 et 2000. L'humidité varie entre 67,5% en février et 82% en Juillet. La période de forte humidité va de juin à septembre, celle de faible humidité va de janvier à mars. L'amplitude thermique annuelle est de 4,2°C. La pluviométrie moyenne se situe autour de 1900 mm de précipitations, avec un pic au mois d'octobre. On observe cependant des perturbations, qui se manifestent par de fortes périodes de chaleur qui surviennent en saison des pluies, avec un début prématuré des pluies et leur arrêt brusque.

La ville de Mbalmayo est arrosée par plusieurs cours d'eau constitués de ruisseaux, de rivières et des fleuves Nyong et So'o qui sont d'ailleurs les plus importants de tous. Les autres cours d'eau à débit permanent sont : kong'lo, mvolyé, assana, ntoutoumou, mefou, mbare-edou, ossobeloo, minsolo, mendibvini, beyem, mbeme, akoumbegue, manembeme, akok, manefala, mbamboa, boa, ebolo. Ces cours d'eaux alimentent de nombreuses sources naturelles, dans lesquelles les populations s'approvisionnent. Ils sont très poissonneux et constituent une source essentielle d'alimentation pour les populations. Ils sont aussi, pour la plupart, utilisés pour les besoins domestiques des populations et la pêche artisanale.

Les sols sont de nature ferralitique à texture sablo- argileuse et hydro morphes, souvent très argileux, à côté des cours d'eau. Leur fertilité diminue du fait des mauvaises pratiques agricoles.

Les sols ferralitiques sont constitués sur roches acides moyennement ou fortement dénaturés. Ils ont de bonnes propriétés physiques parce qu'ils sont profonds et ont une bonne perméabilité, une micro structure stable qui les rend moins susceptibles à l'érosion par rapport aux autres types de sols. Ils sont bien drainés, mais peuvent devenir secs (sécheresse édaphique) à cause de leur faible capacité de rétention d'eau par la fraction minérale du sol. Les propriétés chimiques par contre sont moins favorables à cause de leurs faibles capacités de rétention des cations par la fraction minérale du sol. Sous culture intensive, une part appréciable de ces ions sont retirés du système par des exportations (plantes, érosion). Si ces exportations ne sont compensées par des apports extrêmes d'engrais où par une longue période de jachère, ces sols se dégradent rapidement. Toutes les cultures vivrières peuvent y être pratiquées avec de bons rendements lorsque le taux de matières organiques du sol est satisfaisant.

La végétation ici est caractérisée par la forêt, riche en essences commercialisables et en Produits Forestiers Non Ligneux. Celle-ci alterne par endroit avec des plantations et des espaces laissés en jachère ou en friche. La richesse de la végétation que l'on rencontre ici est assez importante. Elle est caractérisée par quatre principales strates : une strate arborée supérieure, caractérisée par la présence des arbres de grande taille et des espèces lianes entes ; une strate arborée moyenne, caractérisée par la présence des arbres de tailles moyennes et des espèces lianes une strate arbustive, caractérisée par la dominance des arbustes ; une strate herbacée caractérisée par un tapis graminéen. Sur les sols hydro morphes, la végétation est dominée par la raphide marécageuse et les marantacées. Les produits forestiers non ligneux sont de deux types :



\*ceux d'origine végétale constitués des plantes ou parties de plantes,

\*ceux d'origine animale : les chenilles, les peaux, les plumes, les cornes, les griffes...

Les produits les plus exploités sont ceux qui rentrent directement dans l'alimentation courante et la médecine locale. La zone est relativement riche en ressources fauniques, du fait de la présence de forêts vierges qui regorgent d'une richesse faunique considérable. L'important réseau hydrographique de cette zone se veut aussi un facteur explicatif de cette riche diversité. Cette richesse s'illustre par de multiples mammifères terrestres dont les espèces généralement rencontrées sont : les petits mammifères, gorille, chimpanzé, potamochère, pangolin, céphalophes, rongeurs, les reptiles, etc. L'avifaune est représentée par les toucans, les calaos, les éperviers, etc....

La taille de cette faune croit, à mesure que l'on s'éloigne dans la forêt. La Commune de Mbalmayo dispose de trois forêts communautaires (ADIZAN 4992 ha, ADINMBIA 4730 ha, COVIMOF 5000 ha) Ces forêts souffrent pour la plupart du problème de gestion. Les principaux responsables utilisent les bénéfices pour des fins personnelles et non communautaires. Deux réserves forestières sont tout de même bien préservées dans la Commune : la réserve de Mbalmayo et celle de Zamakoé.

Les ressources hydrographiques : celles-ci sont constituées du fleuve Nyong et de nombreuses rivières et ruisseaux à travers la Commune. Le Nyong présente des potentialités sur le plan de l'écotourisme et de la pêche industrielle puisqu'étant navigable sur de longues distances. Son importance de par son débit lui a valu la construction d'une station de traitement des eaux à Akomnyada. Cette station ravitaille la capitale Yaoundé et ses environs en eaux potable. Il représente ainsi l'une des potentialités sur lesquelles la Commune compte reposer son développement dans le futur. Les autres cours d'eaux à débit permanent, sont utilisés pour les besoins d'approvisionnement en eau des populations et la pêche artisanale.

Ils peuvent aussi être favorables à la mise en place du système d'approvisionnement en eaux potable par gravitation, moins coûteux que les forages classiques.

Les carrières de sable et de roches : l'extraction de sable est l'une des activités économiques en plein essor dans la Commune. Des carrières sont créées partout où se trouvent des bas-fonds et marécages en bordure de cours d'eaux. Cette activité présente cependant quelques dangers quant à la manière dont l'exploitation est menée. Aux abords du fleuve Nyong, les carrières installées à proximité des habitations sont une menace, parce qu'elles augmentent le lit du

Nyong et le risque d'inondations est très élevé. Les carrières de roches connaissent par contre un niveau d'exploitation faible à cause du coût élevé du matériel d'exploitation. Celle installée dans la ville de Mbalmayo représente également une menace pour la ville, à cause des secousses régulières engendrées lors de l'utilisation des dynamites.

Les sites naturels : la Commune de Mbalmayo dispose de plusieurs sites naturels. Les plus en vue sont situés à Akométam dont la structure des grottes (sacrées) fait l'objet d'attraction. Un autre situé à Nsengnlong présente aussi des particularités à découvrir. Ces sites peuvent faire l'objet de développement des activités touristiques.

### 3.5.2 Milieu humain

La population de la localité de Mbalmayo, issue des diagnostics de terrain, est estimée à environ 103 425 habitants, avec 55 951 femmes et 47 474 hommes. La partie urbaine compte environ 55 800 âmes. La densité de la population est d'environ 157 h/km<sup>2</sup>. Il faut noter que certaines localités, jusque-là considérées comme des villages font déjà partie intégrante de l'espace urbain, mais elles conservent encore ce statut, en attendant le nouveau plan d'occupation des sols en cours et le plan d'urbanisation en projet. La Commune de Mbalmayo comptait en 2005, environ 62 808 habitants, dont 31 424 hommes et 31 384 femmes, soit un rapport de masculinité de 100, 13 %. Les projections par rapport au taux de croissance de 2,8%, situeraient la population actuelle autour de 83 909 habitants.

La ville de Mbalmayo est constituée de plusieurs ethnies regroupées au sein de deux catégories, les autochtones et les allogènes. Le caractère cosmopolite de sa population, en fait un moule de brassage d'ethnies venant de tous les coins du Cameroun et d'ailleurs. Les Bane, constitués des mvog owon tsog, mvog ndi, mvog mane zeh, mvog zouga, enkoé, mezung et mvog ekwabena, sont la principale ethnie autochtone de la localité. Ils représentent environ 40% de la population totale. Les allogènes quant à eux se recrutent parmi les groupes ethniques venant de toutes les aires culturelles du Cameroun.

La plupart de ces allogènes y sont installés pour des raisons de services (administrations, entreprises privées, commerces, etc.). La partie urbaine est divisée en neuf (9) quartiers, placés sous l'autorité de chefs de 3<sup>ème</sup> degré. Les villages et quartiers de la ville sont administrés par des chefferies traditionnelles, organisée en groupements (chefferies de 2<sup>ème</sup> degré) et villages (chefferies de 3<sup>ème</sup> degré), ayant chacun à sa tête un chef, assisté de notables. Au niveau des familles, le père est le chef de famille de tous les membres. Il est le garant du patrimoine et peut en léguer la gestion à sa descendance. Une autre dimension de cette chefferie, notamment en

zone urbaine reconnaît les représentants des communautés, qui souvent jouissent des mêmes prérogatives que les chefs de villages mais sans territoire ou espace géographique formellement définit.

Sur le plan religieux, la Commune dispose d'une poignée d'obédiences. Le christianisme avec ses multiples courants, l'islam avec ses différentes branches et l'animisme basé sur les croyances ancestrales, sont les principaux courants religieux pratiqués par les populations. Il faut cependant noter que les chrétiens représentent environ 97%, l'islam 2 % et les animistes 1%.

Il se développe dans les villages un type d'habitat indécant, délabré et vieillissant. Les plus courants sont en terre battue, couvert de raphia ou de tôles, d'autres sont en terre battue parfois crépis au ciment avec des tôles. La catégorie acceptable et à recommander est en matériaux définitifs, parpaings de ciment ou de terre avec tôles ondulées.

En zone urbaine, c'est la prolifération d'habitats anarchiques avec étalement plutôt rural dans les zones d'extension. Cette situation est confortée par l'absence d'un plan d'urbanisation ou d'un plan d'occupation des sols qui définissent la structure de la ville.

Le système foncier traditionnel reste encore en vigueur ici. La terre appartient aux premiers occupants qui la mettent en valeur et peut être légué en héritage à la progéniture, qui se partage de manière équitable le patrimoine des parents ou alors suivant les consignes du chef de famille. Ici la femme a accès à la terre au même titre que l'homme, mais dans certains cas les femmes mariées n'ont plus le même pouvoir et les mêmes avantages dans leur famille natale que les hommes. Le plan d'urbanisation en vigueur dans l'espace urbain date des années 1960 et n'a jamais subi d'actualisation jusqu'à ce jour, ce qui favorise l'installation anarchique des populations dans la ville.

La Commune de Mbalmayo dispose d'un potentiel économique remarquable. Tous les secteurs d'activités, du primaire au tertiaire y sont représentés. Mais le secteur primaire est de loin le plus important et l'agriculture se taille la plus grande part. Les principales activités économiques de ce secteur reposent sur l'agriculture. Les produits vivriers sont d'abord destinés à l'autoconsommation des populations et l'excédent est commercialisé afin de disposer de revenus additionnels. Les autres secteurs d'activités (élevage, pêche, chasse, exploitation forestière et collecte des PFNL, artisanat, transformation du bois et métaux, transport, tourisme, commerce, extraction minières et micro finance), viennent au second plan.

L'agriculture joue un rôle primordial dans l'économie locale. Elle est la première source de revenus des populations et garantit l'autosuffisance alimentaire. Les activités agricoles sont très diversifiées et plus de 70% des exploitants agricoles se trouvent en zone rurale. Les produits agricoles courants sont constitués des cultures de rentes, vivrières et maraichères. Les chiffres ci-dessous donnent quelques tendances statistiques par spéculation. Les cultures de rente : le cacao avec environ 2100 cacaoculteurs recensés, 6260 hectares emblavés avec des rendements moyens de 0,36 tonne/hectare et une production totale estimée à 2254 tonnes. Le palmier à huile, environ 168 exploitants, 208 hectares mis en valeur pour des rendements qui oscillent autour de 7,8 tonnes/régime, avec des estimations totales de production de 1623 tonnes/régime, selon les mêmes statistiques. Le café quant à lui a connu une baisse drastique, voir même un abandon de la spéculation par les exploitants. C'est ce qui justifie l'absence de données fiables de ce produit sur le plan statistique. La culture de l'ananas est en cours d'introduction dans la Commune. 57 exploitants sont formellement identifiés et disposent d'environ 13.5 hectares emblavés, avec des rendements de 22 tonnes/hectare et une production totale estimée à 297 tonnes.

Il faut cependant noter de cette agriculture est pratiquée sur de faibles superficies, avec des moyennes ne dépassant pas le  $\frac{1}{4}$  d'hectare. Les techniques culturales sont traditionnelles et le matériel de travail rudimentaire, donnant par ricochet des rendements faibles. Aussi la plupart des producteurs sont tournés vers l'agriculture de subsistance. Certains exploitants nantis, tendent de plus en plus vers la semi-modernisation de leurs exploitations.

Les périodes culturales propices au cours de l'année sont la première campagne (mars-avril) et la seconde (août-septembre), correspondant généralement au début de la grande et de la petite saison des pluies.

L'élevage en divagation est le mode le plus répandu au sein des communautés en zone rurale et même urbaine. Chaque famille possède des poules, des chèvres, des moutons ou des porcs. Les tentatives d'intensification de cette activité se couronnent très souvent d'échecs, à cause de la prolifération des pestes, qui apparaissent généralement en période de transition entre les saisons sèches et de pluies. Les animaux sont généralement de petits gabarits et mettent beaucoup de temps pour atteindre la maturité.

L'on rencontre en zone urbain quelques élevages semi-modernes de volailles, porcins, ovins, caprins et bovins, qui contribuent à l'approvisionnement régulier des marchés locaux et des environs.

Les contraintes liées à l'élevage sont notamment la méconnaissance des techniques modernes et durables d'élevage, la prolifération des maladies et l'insuffisance de suivi due à l'éloignement des services techniques locaux du MINEPIA, ce qui entraîne le faible encadrement des éleveurs.

La pêche reste artisanale et se pratique dans le Nyong, le So'o et les multiples rivières et ruisseaux de la localité et dans les étangs piscicoles. L'activité reste cependant pratiquée avec un matériel rudimentaire, ce qui ne permet pas d'atteindre une production optimale pouvant permettre d'approvisionner les marchés de manière régulière.

La chasse est pratiquée par toutes les couches de la population dans les villages. C'est une activité de subsistance du fait que ses produits font partie de l'alimentation de ces populations et le surplus est parfois revendu sur le marché. Elle se pratique généralement autour des plantations pour protéger les cultures ou dans les marécages régulièrement fréquentés par les animaux et même dans les forêts. Les techniques utilisées sont : la chasse au fusil, le piégeage, la chasse à courue. L'intensité de chasse a diminué considérablement à cause des barrières forestières et les patrouilles des personnels du MINFOF.

La coupe de bois est une activité que pratiquent la plupart des couches sociales. Les populations abattent des essences forestières dont la destination principale est le bois de chauffe. La collecte de PFNL est le quotidien des populations. Elle concerne deux types de produits : les produits d'origine végétale constitués des plantes ou parties de plantes (les écorces, les feuilles, les fruits, les amandes, les tiges, les racines, les tubercules, les bulbes, les résines, les sèves, les fleurs et le fourrage) et de champignons ; et ceux d'origine animale : les chenilles, les peaux, les plumes, les cornes, les griffes, les dents, les os, les excréments, la soie, le miel, différents organes, les animaux eux-mêmes jusqu'aux termites. Les produits les plus exploités sont ceux qui rentrent directement dans l'alimentation courante.

L'artisanat est une activité économique d'envergure dans la localité. Il manque cependant d'indicateurs fiables pour déterminer son niveau d'importance. Il est constitué de sculpteurs et de tisserands. Les principaux produits qu'offrent ce secteur sont : les objets sculptés, les hottes, les paniers, les manches à machettes, les mortiers, les pilons, les chaises, les nasses, les barques, et autres matériels en rotins. Un début d'attention est observé pour cette activité, avec la création dans le cadre des ressources transférées par le MINPMEESA, d'un bureau des artisans installé au sein de l'institution communale. Le secteur secondaire se caractérise par la reprise et l'expansion des activités industrielles. Transformation du bois et

métaux : cette activité reprend du service dans la ville avec la réhabilitation des anciennes structures de transformation (ECAM Placage, COCAM, CAFOREX), la construction de nouvelles usines et les multiples menuiseries bois et métalliques, installées dans la Commune et utilisant un nombre important de personnels.

Le transport également est en plein regain de vitalité, avec la diversification des modes de desserte. C'est le cas du transport urbain et inter urbain (agences de voyages, particuliers) ; le transport par motos taxi que l'on retrouve autant en zone rurale qu'urbaine. Tourisme : la Commune dispose de plusieurs sites naturels offrant des attractions touristiques, notamment les grottes sacrées d'Akométam (quartier melombo) et de Nsengnlong et les berges du Nyong qui constituent un véritable espoir pour le développement de la ville, sur le plan de l'écotourisme et la pêche industrielle.

Les structures d'accueil, constituées d'hôtels, motels et auberges offrent à la ville de Mbalmayo une capacité d'accueil remarquable, qui se situe autour de 300 lits.

Le commerce est une activité en pleine expansion dans la zone urbaine. La diversification des activités et la multiplicité des acteurs en sont une illustration de l'envergure que prend ce secteur dans la Commune. Il se caractérise en zone rurale par de petites échoppes et restaurants, qui offrent le service minimum constitué de produits de consommation de premières nécessités : pétrole, riz, savon, sel, allumettes et quelques produits manufacturés qui y arrivent périodiquement. En zone urbaine la plu part des activités, de ce corps de métier, y sont représentées. Les banques et les assurances présentent une bonne tenue dans le marché. Plusieurs produits sont proposés aux souscripteurs, une meilleure couverture des risques et une multitude de micro finance, engagés par les promoteurs, témoignent de la bonne marche de ces structures.

La technologie de l'information et de la communication constitue l'un des secteurs les plus révolutionnaires des activités économiques de la ville. La multiplicité des produits proposés, le nombre de personnes qui y exercent et les emplois créés, sont suffisamment illustratifs pour témoigner de la vitalité et de la florescence de l'activité. Ici des vendeurs de crédits de communication (gros et détail), des spécialistes de la maintenance du matériel informatique, des téléphones et autres appareils informatiques, etc.

Sur le plan de l'éducation, l'Arrondissement de Mbalmayo comporte les trois degrés d'enseignement à savoir la maternelle et primaire, le secondaire et le supérieur. Le niveau maternel et primaire est placé sous la direction de l'inspection d'Arrondissement laquelle a été

créée en 1952. Elle compte 32 écoles maternelles et 51 écoles primaires, dont l'effectif des élèves remonte à 9002 pour la maternelle et 6895 pour le primaire avec 382 enseignants (IAEB Mbalmayo 2019).

### **3.5. L'enquête**

#### **3.5.1. La pré-enquête**

Elle est une importance capitale sur le terrain, ceci afin de se rassurer de la validité tant interne qu'externe de l'outil d'investigation, et de sa finalité à rendre compte du phénomène étudié. La pré-enquête a débuté le 02 décembre 2020 dans trois écoles de la ville de Mbalmayo, s'est achevée le 15 du même mois de la même année. Elle avait pour objet de :

- apprécier la faisabilité de notre étude (durée, budget, moyen, personnes ressources).
- recueillir auprès de quinze enseignants de l'Arrondissement concerné les renseignements sur les tenants, les difficultés et les problèmes relatifs aux qualifications des enseignants en évaluation.
- étudier les rapports entre les faits factuels observés et les informations collectées afin de déterminer les hypothèses et les objectifs de l'enquête.

Pour cela, nous avons utilisé la méthode documentaire, organisé les discussions avec les enseignants et les personnes ressources, et observé leur comportement sur le terrain. Ce qui nous a permis de collecter les informations professionnelles, académiques sur les motivations et les difficultés des uns et des autres.

Fort de ces informations nous avons formulé une hypothèse de travail selon le principe de doute cartésien. Les compétences en évaluation par les enseignants ne sont pas tributaires de leur formation académique et professionnelle. Cette hypothèse de travail nous a permis d'élaborer un questionnaire. Le chercheur doit s'assurer que l'instrument choisi mesure effectivement ce qui est censé être mesurer. Ceci va en accord avec Grawitz qui le stipule.

L'entretien a été passé auprès d'une dizaine d'enseignants de l'Arrondissement d'étude.

Il s'agissait des entretiens semi-directifs. Le premier entretien avait pour objectif de collecter l'information et la seconde de vérifier la consistance de cette information.

### *L'entretien*

Pour Grawitz (ibid : 133), l'entrevue ou entretien est « *Un procédé d'investigation scientifique utilisant un processus de communication verbale pour recueillir des informations en relation avec le but fixé* ». Par ailleurs il faut noter qu'il existe deux types d'entretien : l'entretien directif et l'entretien semi directif. Il s'agit tout simplement d'un guide d'entretien relativement ouvert qui permet au chercheur d'obtenir toutes les informations nécessaires. Pour ce faire nous avons au préalable construit un schéma d'entrevue qu'Angers (1992 : 193) conçoit comme « *l'instrument de collecte des données construit en vue d'interroger en profondeur une personne ou un petit groupe* ». Notre schéma d'entrevue comme le questionnaire comporte également trois parties : l'entête, le corps du schéma d'entrevue et l'expression de la gratitude.

L'entête. Elle comporte la date, l'heure, le lieu et le jour de l'entretien. On y retrouve également le préambule dans lequel nous nous présentons afin de mettre en confiance la personne ressource. Nous lui précisons également notre thème et lui rassurons que les informations seront confidentielles.

Le corps de l'entretien. Il comporte deux parties dont la première a trait à l'identification de l'interviewé et la seconde comprend les questions sur la formation académique, initiale, continue et sur la qualification en évaluation des enseignants.

L'expression de gratitude. Dans cette partie nous remercions l'interviewé pour sa disponibilité à répondre à nos questions. Le choix de cet instrument de collecte des données dans cette étude, se justifie aussi par le fait qu'il permet à l'enquêteur que nous sommes, de recueillir des informations plus précises et fines relatives à notre sujet de recherche. Nous avons pris l'option de mener des entretiens semi-directifs, pour les facilités qu'il offre à partir des grands thèmes ayant plusieurs questions larges que l'on peut poser sans se soucier de l'ordre. Nous avons à cet effet rencontré 10 enseignants de l'Arrondissement.

Ainsi, nous avons pu :

- Connaître les caractéristiques physiques, sociales et culturelles de la population d'étude;
- Juger la pertinence du problème de recherche ;
- Ebaucher l'instrument de collecte des données ;
- Envisager un instrument de l'analyse des données ;



- Recenser non seulement les difficultés professionnelles auxquelles sont confrontés les enseignants mais aussi les causes de ces difficultés et les solutions proposées par les uns et les autres.

En outre, nous avons pu saisir comment ceux-ci étaient recrutés et formés.

La pré-enquête nous a aussi révélé l'immensité de notre champ d'investigation. Aussi afin d'éviter une dispersion et une extension illimitée de l'enquête, nous avons procédé immédiatement à l'étude de la population.

**Tableau 3 : Synthèse thématique des discours**

Valeur	Code	Variable de recherche	Code	indicateurs	observation		Résumé des observations
					-	+	
La qualification des enseignants en évaluation est tributaire de leur formation	A	Formation académique	1	Diplômes			
			2	Niveau académique			
			3	Compétences académiques			
	B	Formation Initiale	1	Diplôme professionnel			
			2	Niveau professionnel			
			3	Compétences professionnelles			
	C	Formation continue	1	Participation aux journées pédagogiques			
			2	Participation aux unités d'animations pédagogiques			
			3	Participation aux cellules pédagogiques			
			4	Participation aux séminaires de formation			

Le tableau ci-dessus montre les éléments pris en compte dans la synthèse du discours verbal retranscrit. Ceux-ci renvoient aux paroles recueillies auprès de chaque

interviewé pendant les entretiens. Les variables utilisées ici, correspondent aux variables dépendantes (VD) et à la variable indépendante (VI). Afin d'éviter la surcharge du tableau, nous avons donné aux hypothèses les codes A, B, C, alors que les indicateurs sont des chiffres 1, 2, 3, 4. Chaque observation est représentée par le signe (-) pour marquer le désaccord et le signe (+) pour marquer un accord, à partir des informations recueillies lors des interviews retranscrites. A titre d'exemple, le code C2+ signifie que l'interviewé pense que Participation aux unités d'animations pédagogiques est tributaire de la qualification des enseignants en évaluation.

Lors de notre entretien avec 10 enseignants qui nous ont fait part de leur avis sur les questions posées, leur propos ont été relayé et analysé. Nous avons initié notre entretien par la formation académique, ensuite celle initiale et nous avons terminé par la formation continue.

1- Quelle appréciation faite-vous du diplôme et de son utilité dans la pratique de l'évaluation ?

A cette question susmentionnée, la totalité des enseignants pensent que, bien que leur diplôme leur a permis d'entrer à l'école, malheureusement celui-ci ne leur permettait pas dans un premier temps de connaître les rouages de l'évaluation dans son ensemble.

2- Que pensez-vous du niveau académique dans l'élaboration des sujets d'évaluation ?

Concernant la question sur le niveau académique, tous affirment que, comme le diplôme académique, leur niveau académique ne leur a vraiment pas permis de pratiquer les normes de l'évaluation.

3- Comment trouvez-vous les compétences académiques dans la pratique évaluation ?

Tous affirment également que leur niveau académique ne leur a vraiment pas été utile.

4- Que pourriez-vous nous dire au sujet du diplôme professionnel et de son importance pour l'évaluation ?

En ce qui concerne la question relative au diplôme professionnel, 8 enseignants soit 80 % pensent que leur passage à l'école de formation leur a permis dans une certaine mesure d'avoir une idée sur la pratique évaluative. Les deux autres soit 20 % étant des enseignants recrutés sans aucune base professionnelle, avouent ne pas avoir une idée concrète sur la chose.

5- Que pensez-vous du niveau professionnel dans l'élaboration des sujets d'évaluation ?

Tous les enseignants pensent que le niveau professionnel occupe une place importante dans l'élaboration des sujets d'évaluation, bien que l'accent ne soit pas assez mis sur ces modules de formation durant leur formation.

6- Comment trouvez-vous les compétences professionnelles dans la pratique évaluation ?

7 enseignants soit 70 % trouvent que leurs compétences sont appréciables en termes d'évaluation. Les 30 % restant estiment qu'ils n'éprouvent aucune motivation à épouser fidèlement les quelques informations reçues lors de leur formation.

7- La participation aux journées pédagogiques est vitale lors de la formation continue. Que pouvez-vous nous dire au sujet de cette journée ?

Concernant le questionnement sur les journées pédagogiques, 5 enseignants soit 50 % avouent ne pas porter un intérêt particulier lors de ces journées ; 3 disent que cela n'est pas une contrainte pour eux d'y assister les 20 % restants disent y participer pour le renforcement de leurs capacités.

8- La participation aux UNAPED est un autre concept vital de formation continue. Que pouvez-vous nous dire au sujet de ce concept ?

Au sujet de la question susmentionnée, 9 enseignants soit les 90 % des répondants estiment que les unités d'animations pédagogiques dépendent des thèmes de formations prévus par l'animateur pédagogique. Les 10 % avouent ne y pas participer.

9- Que pouvez-vous nous dire des CEPED et de leur importance pour l'évaluation ?

Les cellules pédagogiques sont initiées par les directeurs d'établissements telle est la réponse de tous les enseignants interrogés.

10- Dites-nous quelle est la place des séminaires de formation dans la pratique générale de l'élévation ?

La question portant sur les séminaires de formation nous révèle que 60 % des enseignants pensent que ceux-ci visent à renforcer les capacités des collaborateurs afin de leur remise à niveau sur un problème donné. Il vise à promouvoir également l'esprit d'équipe et la cohésion du sociale. 40 % restant avouent ne pas y assister.

**Tableau N° 4 : Synthèse des entretiens codifiés**

Valeur	code	Variable de recherche	code	Indicateurs	Observation		Nombre des observations
					-	+	
La qualification des enseignants en évaluation est tributaire de leur formation	A	Formation académique	1	Diplômes			A1 - = 10
			2	Niveau académique			A2 - = 10
			3	Compétences académiques			A3 - = 10
	B	Formation Initiale	1	Diplôme professionnel			B1+ = 8 B1 - = 2
			2	Niveau professionnel			B2+ = 10
			3	Compétences professionnelles			B3+ = 7 B3- = 3
	C	Formation continue	1	Participation aux journées pédagogiques			C1 + = 2 C1 - = 8
			2	Participation aux unités d'animations pédagogiques			C2 + = 9 C2- = 1
			3	Participation aux cellules pédagogiques			C3+ = 10
			4	Participation aux séminaires de formation			C4+ = 6 C4- = 4

*Vérification des hypothèses de recherche de l'entretien*

Le tableau de synthèse des informations recueillies auprès de 10 répondants peut nous permettre de passer à la phase de vérification des résultats.

**HR1** : avec pour code A, est infirmé sur tous les indicateurs A1, A2, A3

**HR2** : avec pour code B, est confirmé sur le premier indicateur B1. Il ressort de (B1) que sur 10 sujets, 8 soit 80 % pensent que le diplôme professionnel est important pour la pratique de l'évaluation et 20 % avouent ne pas avoir de base professionnelle.

Le deuxième indicateur du code (B2) est confirmé car tous les enseignants interrogés affirment que le niveau professionnel occupe une place importante dans l'élaboration des sujets d'évaluation, bien que l'accent ne soit pas assez mis sur ces modules de formation durant leur formation.

Le troisième indicateur indique que, 7 enseignants soit 70 % trouvent que leurs compétences sont appréciables en termes d'évaluation. Les 30 % restant estiment qu'ils n'éprouvent aucune motivation à épouser fidèlement les quelques informations reçues lors de leur formation.

**HR 3** : ayant pour code (C1), soit Concernant le questionnement sur les journées pédagogiques, est confirmé par 8 enseignants repartis tel que 5 enseignants soit 50 % avouent ne pas porter un intérêt particulier lors de ces journées ; 3 disent que cela n'est pas une contrainte pour eux d'y assister les 20 % restants disent y participer pour le renforcement de leurs capacités.

Le deuxième indicateur avec pour code (C2) est confirmé par 9 enseignants soit les 90 % des répondants qui estiment que les unités d'animations pédagogiques dépendent des thèmes de formations prévus par l'animateur pédagogique. Les 10 % infirment et avouent ne pas y participer.

Le troisième indicateur ayant pour code (C3) est confirmé par la totalité des répondants qui stipulent que, les cellules pédagogiques sont initiées par les directeurs d'établissements telle est la réponse de tous les enseignants interrogés.

Le quatrième indicateur avec pour code (C4) est confirmé par 60 % des enseignants qui pensent que les séminaires de formation visent à renforcer les capacités des collaborateurs afin de leur remise à niveau sur un problème donné. Il vise à promouvoir également l'esprit d'équipe et la cohésion du sociale. 40 % restant infirment et avouent ne pas y assister.

### **3.5.2 Population de l'étude**

Pour Grawitz (1986 : 1035), la population est « *un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils sont de même nature* ». Nous pouvons dire que la population est un ensemble d'éléments ayant les mêmes caractéristiques et permettant au chercheur de mener ses

investigations. Dans cette étude nous aborderons trois types de population : la population mère ou totale, la population cible et la population accessible.

### 3.5.3 Population mère

C'est l'ensemble des objets qui concerne le chercheur. Dans le cas d'espèce c'est l'enseignant du primaire du Cameroun. L'immensité de cet univers nous conduit à le restreindre à une population cible.

### 3.5.4 Population cible

La population cible d'une étude est la population ciblée par le chercheur. Dans le cas d'espèces, il s'agit des enseignants du département du Nyong et So'o. Cette population cible étant toujours très grande, nous l'avons réduite à une population accessible. Des enseignants des écoles primaires de Département du Nyong et So'o.

### 3.5.6 Population accessible

C'est un sous ensemble de la population cible. La population accessible est celle qui est disponible et facilement repérable par le chercheur. Dans notre étude, elle est constituée des enseignants de l'Arrondissement de Mbalmayo. Grace aux documents fournis par l'inspection.

Cette Arrondissement, nous avons constitué une base de sondage. C'est cette population que nous allons décrire suivant les caractéristiques socio démographiques suivants : Sexe, Age, Niveau académique, Situation matrimoniale, Ancienneté de service, Qualification professionnelle.

Description de la population selon le sexe.

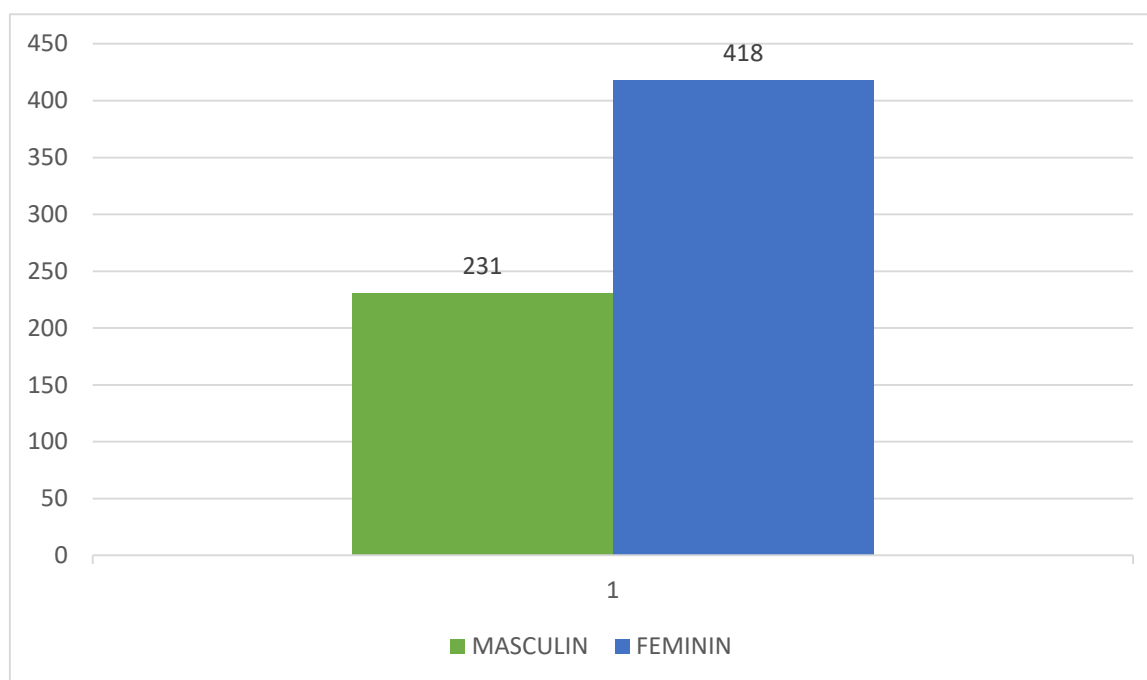
**Tableau n°5: Distribution des sujets selon le sexe.**

Sexe	Effectif	Pourcentage
MASCULIN	231	36%
FEMININ	418	64%
TOTAL	649	100%

*Source : Rapport de fin d'année scolaire 2019-2020 (IAEB Mbalmayo)*

L'observation des données contenues dans le tableau n°2 ci-dessus montre que 36% de populations de notre échantillon soit 231 sujets sont de sexe masculin et 64% sont de sexe féminin ce qui correspond à 418 sujets. Les faits apparaissant sur notre graphique montrent que les femmes accordent davantage un intérêt particulier dans l'éducation des apprenants au

primaire.



**Figure n°2 : Histogramme de répartition des sujets de la population par sexe.**

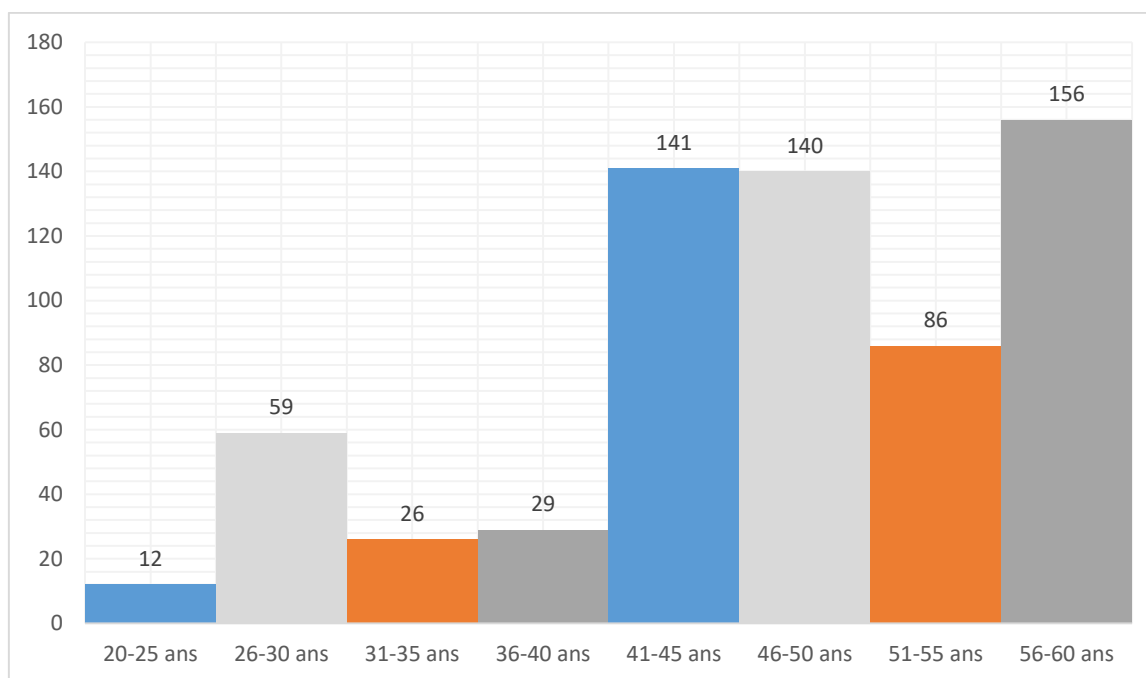
Nous avons recensé près de 650 personnels enseignants des écoles primaires dans la ville de Mbalmayo. Le premier constat fait est que, il y'a plus de femme que d'hommes. L'analyse des résultats du tableau révèle que, 36% du personnel enseignant correspond à la gente masculine et 64% à la gente féminine.

**Tableau n° 6 : Description de la population selon l'âge.**

	[20-25]	[26-30]	[31-35]	[36-40]	[41-45]	[46-50]	[51-55]	[56-60]	Total
Hommes	0	07	11	12	63	42	29	67	231
Femmes	12	52	15	17	78	98	57	89	418
Total	12	59	26	29	141	140	86	156	649

**Source : Rapport de fin d'année scolaire 2019-2020 (IAEB Mbalmayo)**

Nous observons que toutes les tranches d'âges sont représentées dans notre population. La tranche d'âge [56 -60] est très représentative, car elle correspond à un total de 156 personnes tous les sexes confondus par rapport à la jeune tranche d'âge [20 -25], qui correspond à un total cumulé de 12 personnes. Tant dis que les autres effectifs sont constants.



**Figure n° 3 : Histogramme de répartition des sujets selon la tranche d'âge**

D'après les résultats de cet histogramme, nous avons 12 enseignants donc les âges sont compris entre 20 et 25 ans, 59 qui ont entre 26 et 30 ans, 26 qui ont entre 31 et 35 ans, 29 qui ont entre 36 et 40 ans, 141 qui ont entre 41 et 45 ans 140 qui ont entre 46 et 50 ans, 86 qui ont entre 51 et 55 ans, 156 qui ont entre 55 et 60 ans et aucun enseignant dont l'Age est de plus de 60 ans car ils sont déjà en retraite.

**Tableau n° 7 : Tableau de répartition des sujets dans la population selon le niveau académique**

Niveau d'instruction	Effectif	Pourcentage (%)
BEPC	229	35.28
PROBATOIRE	199	30.66
BACCALAUREAT	160	24.65
LICENCE	26	5.54
MAITRISE / MASTER I	18	2.77
MASTER II	7	1.07
TOTAL	649	100

*Source : Rapport de fin d'année scolaire 2019-2020(IAEB Mbalmayo)*



**Organisation des différents types de stage pour la formation pratique sur une année scolaire**

Dans l'ancien programme de formation la durée annuelle du stage pratique était de quatre semaines ce qui ne permettait pas une gestion judicieuse des trois types de stages :

**Tableaux n° 8 : Tableau synthétique de la formation Pratique.**

ENIEG	NOMBRE DE STAGES	NATURE DU STAGE	DUREE (en semaines)		STRUCTURES
BEPC 1 <sup>ère</sup> année	2	Imprégnation	6	3	Ecole Maternelle
				3	Ecole Primaire
BEPC 2 <sup>ème</sup> année	2	Tutelle	6	3	Ecole Maternelle
				3	Ecole Primaire
BEPC 3 <sup>ème</sup> année	2	Responsabilité	6	3	Ecole Maternelle
				3	Ecole Primaire
Probatoire -1	2	Imprégnation	6	2	Ecole Maternelle et primaire
		Tutelle		4	Ecole Primaire
Probatoire-2	2	Tutelle	6	2	Ecole maternelle
		Responsabilité		4	Ecole Primaire ou Maternelle
Baccalauréat	2	Imprégnation	6	1	Ecole Primaire
				1	Ecole Maternelle
		Tutelle		1	Ecole Primaire ou maternelle
		Responsabilité		3	Ecole Primaire ou maternelle

*Sources : programme officiel de formation des Enieg 2014.*

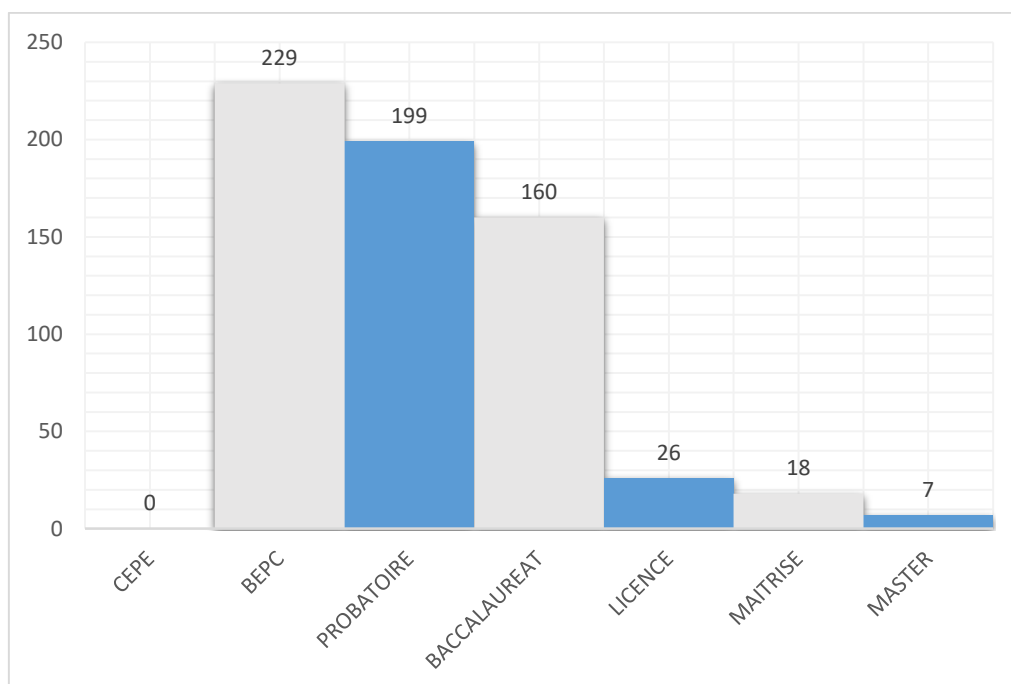
En examinant le programme officiel des stages des élèves maitres d'école primaire, l'on note une absence de stage pratique propre à l'évaluation.

**Tableau 9 : Grille horaire de formation.**

DISCIPLINES	BEPC1	BEPC2	BEPC3	PROB1	PROB2	BAC
Psychologie appliquée à l'éducation	4	3	3	3	3	3
Pédagogie générale	3	2	3	2	3	3
Politiques Educatives et Education comparée	2	1	1	1	1	2
Administration et législation scolaires	2	1	1	1	1	1
Supervision pédagogique	//	1	1	1	1	1
Philosophie de l'éducation	//	1	1	1	1	1
Sociologie de l'éducation	//	1	1	1	1	1
Déontologie et Ethique professionnelle	2	1	1	1	1	1
Introduction aux statistiques appliquées à l'éducation	//	1	1	1	1	1
Technologies de l'Information et de la Communication	1	1	1	1	1	1
Première langue	2	2		2		
Deuxième langue	2	2	2	2	2	2
Didactique de français	2	2	2	2	2	2
English didactics	2	2	2	2	2	2
Didactique des mathématiques à l'école primaire	2	2	2	2	2	2
Didactique des langues et cultures nationales	1	1	1	1	1	1
Didactique d'EPS et Activités motrices	2	2	2	2	2	2
Didactique des technologies éducatives	1	1	1	1	1	1
Didactique de chant et musique	1	1	//	1	1	1
Didactique d'histoire et géographie	//	1	1	1	1	1
Didactique de l'Education à la Citoyenneté, à la morale et à l'intégrité	1	1	1	1	1	1
Didactique d'activités pratiques et éducation artistique	2	2	2	2	2	2
Didactique des sciences et éducation à l'environnement	1	1	1	1	1	1
Initiation à la Recherche-action	//	1	1	1	1	1
Didactique des activités de l'école maternelle	1	1	//	1	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	<b>35</b>	<b>32</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>

*Sources : programme officiel de formation des Enieg 2014.*

En examinant très profondément la grille horaire de formation sur les différentes didactiques de discipline, aucune de ces disciplines n'est propre à l'évaluation.



**Figure n° 4 : Histogramme de répartition des sujets selon leur niveau académique**

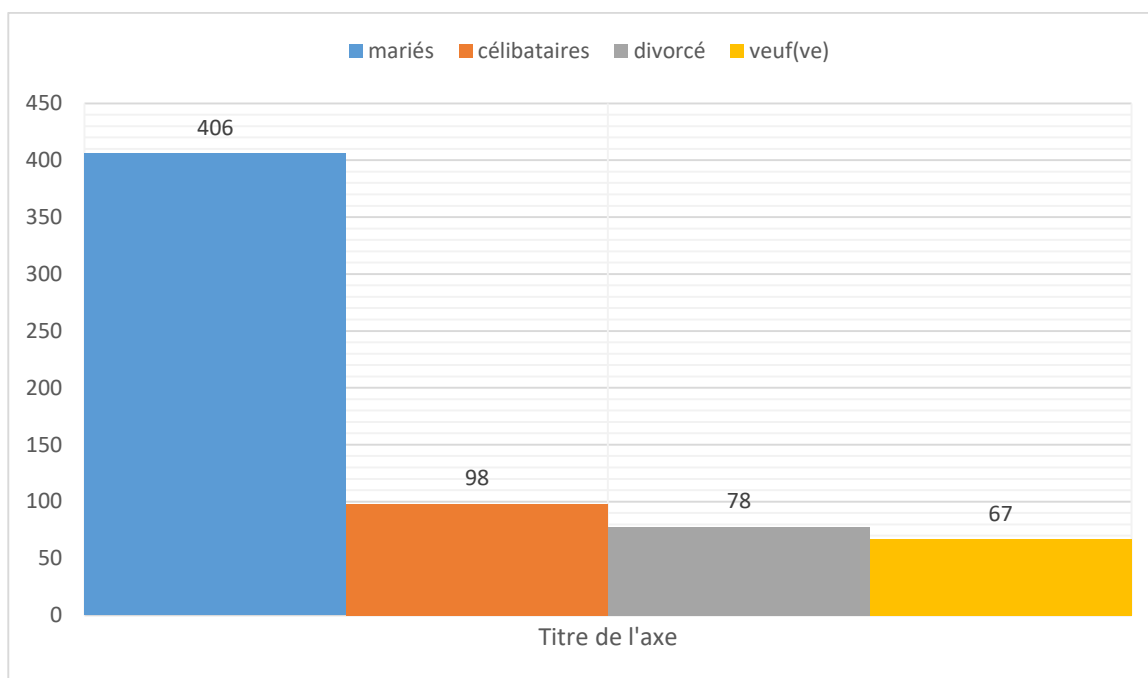
Les résultats de notre investigation nous font savoir que sur 649 enseignants de la population accessible de notre étude, personne n'est titulaire que du CEPE, 229 sont titulaires du BEPC, 199 titulaires du Probatoire, 160 sont titulaires du Baccalauréat, 26 sont titulaires d'une Licence, 18 titulaire d'une maîtrise, et 7 sont titulaires d'un Master.

**Tableau n° 10 : Distribution des sujets d'après la situation matrimoniale.**

Statut	Effectif	Pourcentage (%)
Marié	406	62,65
Célibataire	98	15,10
Divorcé	78	12,01
Veuf (ve)	67	10,32
Total	649	100

*Source : Rapport de fin d'année scolaire 2019-2020(IAEB Mbalmayo)*

Le tableau n°10 ci-dessus montre qu'il y'a plus de personnes mariés que de personnes célibataires.



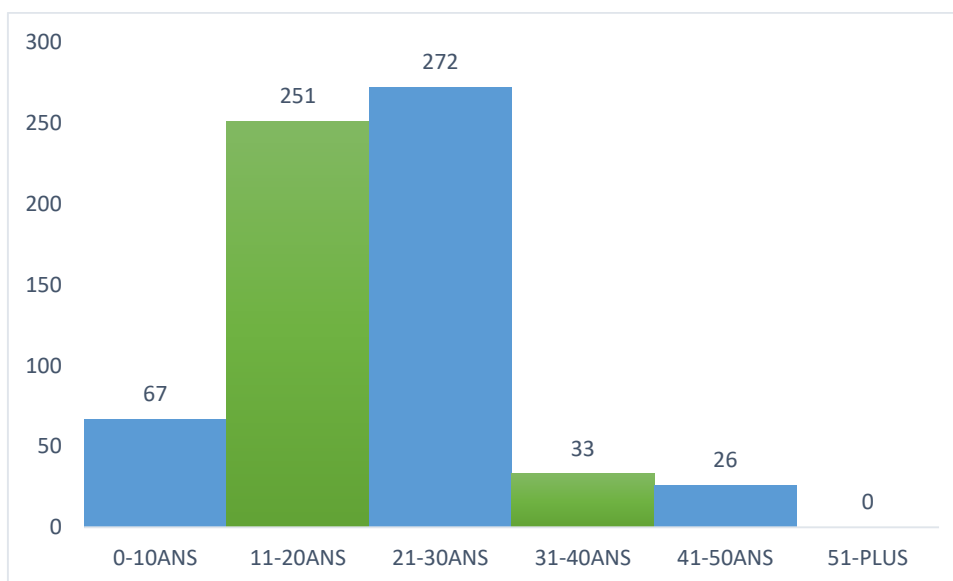
**Figure n° 5 : Histogramme de répartition des sujets selon la situation matrimoniale.**

Les résultats de notre investigation nous font savoir que des 649 enseignants que nous avons dans notre étude, 406 sujets sont mariés, 98 sont célibataires, 78 divorcés et 67 sont veufs.

**Tableau n° 11 : Distribution de la population selon l'ancienneté de service**

Ancienneté de service (années)	Effectif	Pourcentage (%)
0-10	67	10,32
11-20	251	38,86
21-30	272	41,91
31-40	33	5,08
41-50	26	4
Total	649	100

*Source : Rapport de fin d'année scolaire 2019-2020(IAEB Mbalmayo)*



**Figure n° 6 : Histogramme de répartition des sujets selon l'ancienneté professionnelle**

Notre enquête fait savoir que sur 649 personnels enseignants que nous avons rencontrés dans le cadre de notre étude, 67 personnels enseignants ont une ancienneté professionnelle comprise entre 1 et 10 ans, 251 personnels enseignants sont compris entre 11 et 20 ans, 272 personnels enseignants compris entre 21 et 30 ans, 33 sont compris entre 31 ans à 40 ans et 26 personnels enseignants ont plus de 41 ans. Aucun personnel enseignant n'a plus de 50 ans de service.

### **3.6 L'échantillonnage et l'échantillon**

#### **3.6.1 Echantillonnage**

Selon Angers (1992 : 240), l'échantillonnage est « *l'ensemble des opérations permettant de sélectionner un sous ensemble d'une population en vue de constituer un échantillon* ». Il peut aussi être la construction d'un (n) échantillon. Pour assurer la représentativité de notre échantillon et garantir ainsi la généralisation des résultats qu'il fournira à l'ensemble de l'univers de l'étude, nous avons opté pour un échantillonnage stratifié et aléatoire, compte tenu non seulement du fait que notre population était hétérogène et que nous disposions d'une base de sondage, mais aussi que tous les individus de la population accessible avaient les mêmes chances de faire partie de l'échantillon.

Pour ce faire, nous avons divisé la population relativement homogène suivant les caractéristiques puis sélectionné un échantillon de chaque groupe. Nous avons aussi fixé par rapport à l'étude de faisabilité et à ma disponibilité la taille (n) de l'échantillon à 120-125 Sujets.

$n = 120$ , taille de l'échantillon. Connaissant la taille ( $N$ ) de la population et la taille ( $N'$ ) de chaque sexe de cette population ; nous avons calculé la taille ( $n'$ ) de chaque sexe de l'échantillon par la formule suivante :

$$n' = n \times N' / N$$

La technique d'échantillonnage aléatoire simple consiste à choisir au hasard et sans remise les sujets dans la population de l'échantillon.

### 3.6.2 Echantillon

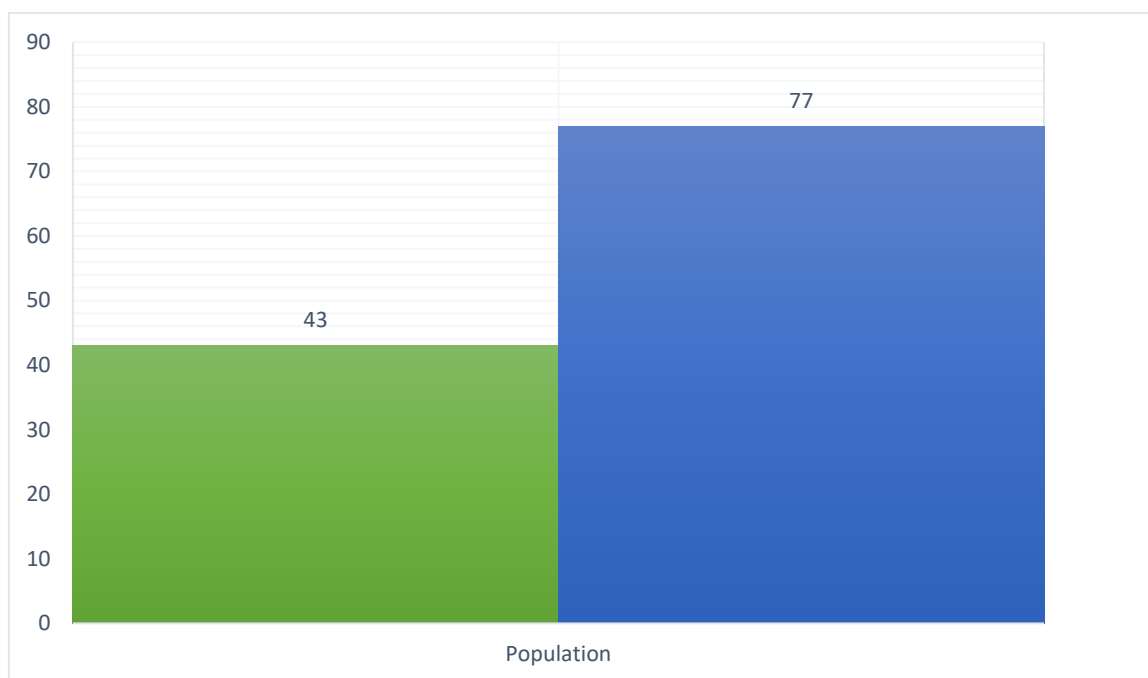
Le choix des ( $n'$ ) des sujets de chaque strate de l'échantillon s'est effectué par tirage au sort sans remise de nom de la base de sondage après catégorisation. En effet, un numéro a été affecté à chaque sujet de la base de sondage et reporté sur un morceau de papier plié en quatre (04) jeté dans un sceau vide servant d'urne. Des étudiants ont été sollicités pour tirer au hasard et sans remise un des papiers contenus dans l'urne. Ensuite, ils nous ont communiqué le numéro écrit sur le papier, numéro par lequel nous avons identifié le sujet de l'enquête dans la liste de sondage. C'est ainsi que nous avons obtenu l'échantillon que nous allons maintenant décrire par rapport au même caractéristique sociodémographique que ceux de la population. C'est ainsi que nous avons obtenu notre échantillon de 120 sujets que nous allons maintenant décrire par rapport au même caractère sociodémographique que ceux de la population.

#### 3.6.2.1. Description de la population selon le sexe.

**Tableau n° 12 : Description de la population selon le sexe**

Sexes	Effectifs	Pourcentages (%)
Masculin	43	36
Féminin	77	64
Totaux	120	100

Le tableau n°12 ci-dessus montre qu'il y a 43 hommes et 77 femmes.



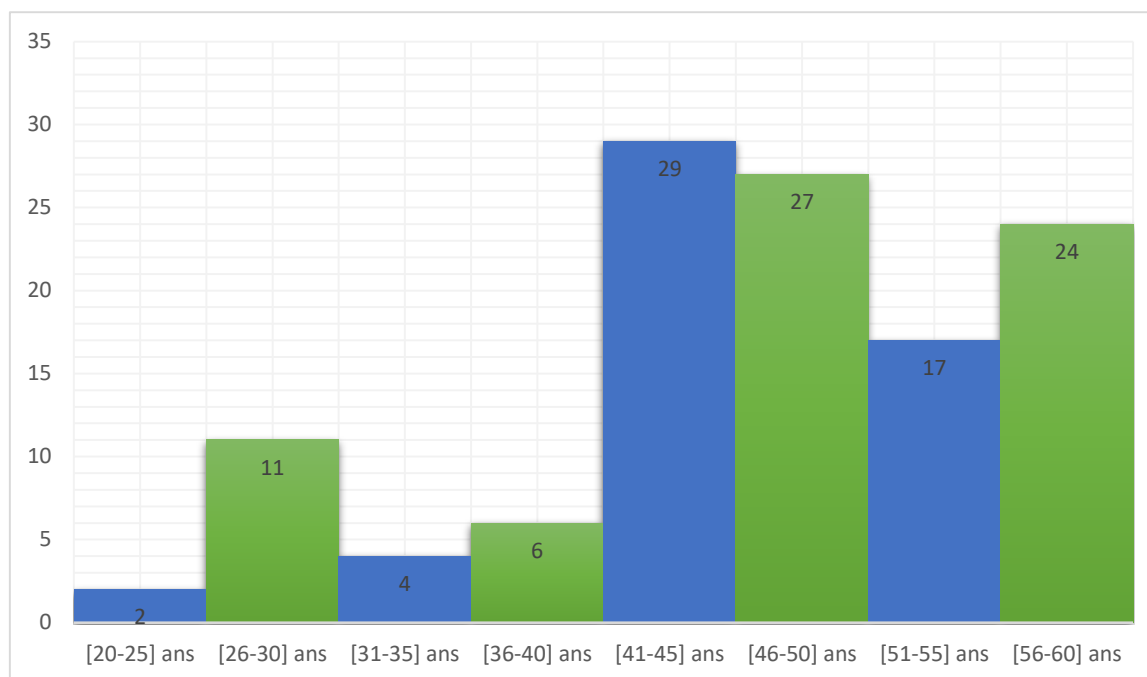
**Figure n° 7 : Histogramme de répartition des sujets de l'échantillon par sexe.**

Nous avons tiré dans notre population accessible un échantillon de 120 sujets des écoles primaires de l'Arrondissement de Mbalmayo. L'analyse des résultats du tableau nous montre que 43 sujets sont de sexe masculin et 77 de sexe féminin.

**Tableau n° 13 : Distribution des sujets d'après l'âge**

Age	Effectif	Pourcentage (%)
[20-25] ans	2	1,66
[26-30] ans	11	9,16
[31-35] ans	4	3,33
[36-40] ans	6	5
[41-45] ans	29	24,16
[46-50] ans	27	22,5
[51-55] ans	17	14,16
[56-60] ans	24	20
TOTAL	120	100

Le tableau ci-dessus nous fait remarquer qu'il y a plus de personnels dont la tranche d'âge est comprise dans l'intervalle [41-45] ans. soit 29, dans la tranche d'âge [41-45] ans, et moins de personnels enseignants dans la tranche d'âge [20-25] ans.



**Figure n° 8 : Histogramme de répartition des sujets de l'échantillon par âge.**

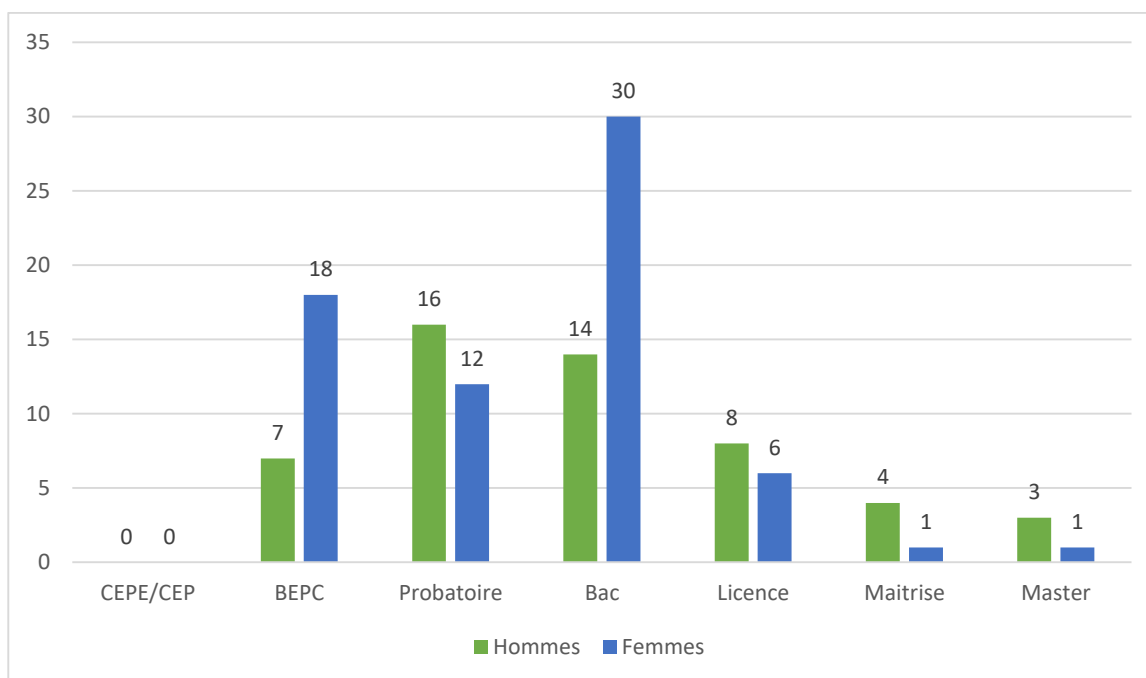
D'après les résultats de ce tableau, nous avons 2 enseignants dont les âges sont compris entre 20 et 25 ans, 11 qui ont entre 26 et 30 ans, 4 qui ont entre 31 et 35 ans, 6 qui ont entre 36 et 40 ans, 29 qui ont entre 41 et 45 ans, 27 qui ont entre 46 et 50 ans, 17 qui ont entre 51 et 55 ans, 24 qui ont entre 55 et 60 ans.

**Tableau n° 14 : Description des sujets selon le niveau d'instruction.**

Niveau d'instruction	CEP	BEPC	Probatoire	Bac	Licence	Maitrise	Master	Totaux	%
Hommes	/	7	16	14	8	4	3	52	43
Femmes	/	18	12	30	6	1	1	68	57
Totaux	/	25	28	44	14	5	4	120	100

Nous constatons que 28 personnels enseignants ont le probatoire par contre, 44 enseignants ont le Bac, ce qui correspond à l'effectif le plus élevé de la population. 14 enseignants ont la licence et 9 ont continué jusqu'au cycle Master.





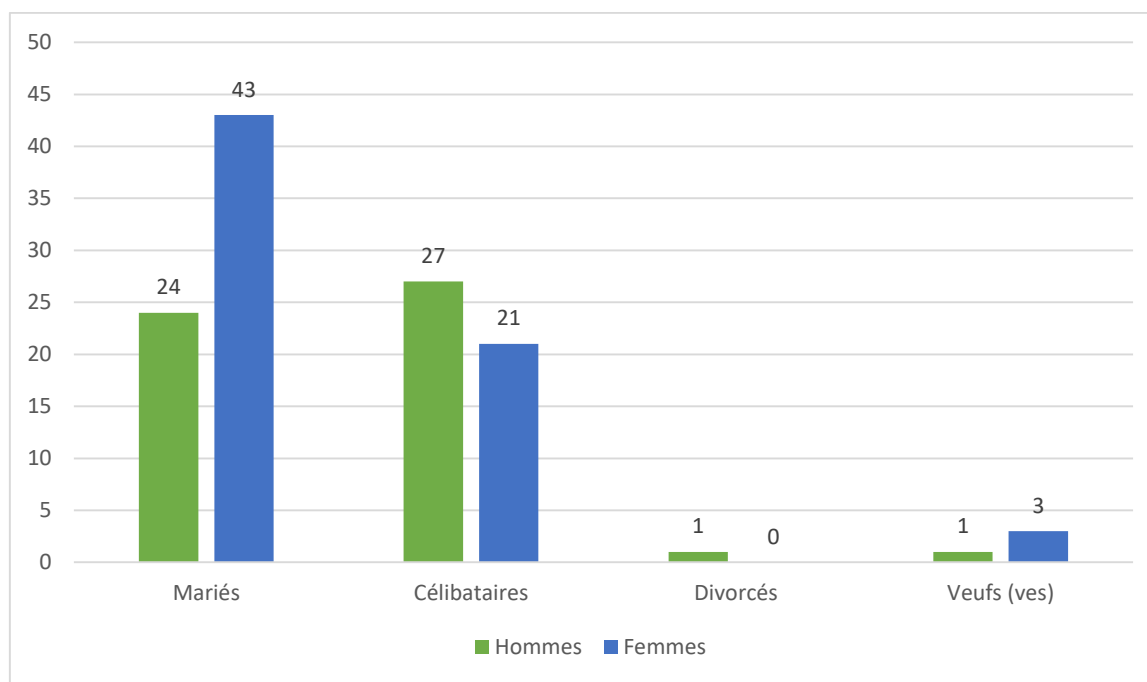
**Figure n° 9 : Histogramme de répartition des sujets de l'échantillon par niveau d'instruction.**

Selon les résultats de ce tableau, nous remarquons que 7 hommes ont le BEPC et 18 chez les femmes. Par contre on retrouve plus d'hommes avec le probatoire soit 16 et moins de femmes soit un total de 12. Le cumul de la population ayant le Bac est la plus représentative au détriment de celle ayant le Master.

**Tableau n° 15 : Description des sujets selon le statut matrimonial.**

	Mariés	Célibataires	Divorcés	Veuf (ve)	Totaux
Hommes	24	27	01	01	53
Femmes	43	21	00	03	67
Totaux	67	48	01	04	120

Notre tableau nous fait remarquer que 24 hommes sont mariés et 43 Femmes également. Une population cumulée de 48 enseignants sont célibataires, de plus on rencontre 1 divorcé et 4 veufs.



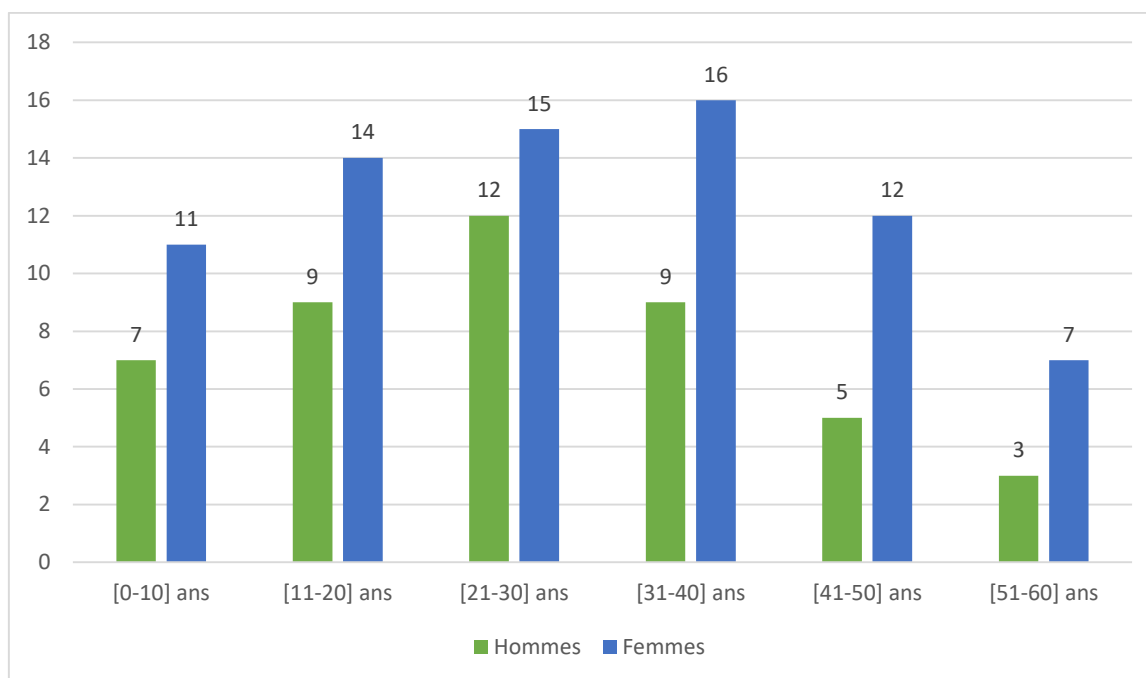
**Figure n° 10 : Histogramme de répartition des sujets de l'échantillon par statut matrimonial.**

Nous constatons que 43 femmes de notre échantillon sont mariées, 21 sont célibataires. Par contre, il y'a presque autant d'hommes mariés que de célibataires, et 1 divorcé. On retrouve 4 veufs parmi lesquels 1 hommes et 3 femmes

**Tableau n° 16 : Description des sujets selon l'ancienneté de service.**

	[0-10] ans	[11-20] ans	[21-30] ans	[31-40] ans	[41-50] ans	[51- 60] ans	Totaux
Hommes	7	9	12	9	5	3	45
Femmes	11	14	15	16	12	7	75
Totaux	18	23	27	25	17	10	120

Notre tableau n° 11 ci-dessus nous fait observer que 7 enseignants ont une carrière comprise entre l'intervalle [0-10] ans, dans la tranche [11-20] ans et [31-40] ans on a 9 enseignants. Chez les enseignantes, la tranche [31-40] ans est la plus représentative avec 16 enseignantes par contre la tranche [51- 60] ans qui la plus proche de la retraite est la moins représentative.



**Figure n° 11 : Histogramme de répartition des sujets de l'échantillon par ancienneté de service.**

La figure n° 11 ci-dessus nous renseigne que, d'une manière générale les femmes ont plus d'ancienneté que les hommes selon toutes les tranches d'âge.

### **3.7. La collecte des données : le questionnaire**

Pour collecter les données, nous avons élaboré un questionnaire quantitatif selon les principes de Mucchielli. Il s'agit en effet d'échelles d'attitudes de quatre points élaborés suivant les principes de Likert. Les principaux objectifs suivis étaient d'obtenir des données permettant la discrimination des répondants en leur évitant un effort de réflexion ; De faciliter le travail de dépouillement ultérieur ; De repérer et classer très rapidement une réponse dans une catégorie objective prévue. Le choix de cet instrument se justifie par la nature même de la recherche (sondage d'opinion) et l'absence d'emprise sur la variable dépendante.

#### **3.7.1 Guide du questionnaire**

Le questionnaire est défini par Angers (1992) comme une technique utilisée auprès d'individus qui permet de les interroger de façon directe et de faire un prélèvement quantitatif en vue de trouver des relations mathématiques et de faire des comparaisons chiffrées. Pour collecter les données, nous avons élaborés un questionnaire selon les variables socio démographiques. Les principaux objectifs visés étaient : d'obtenir les données permettant la discrimination des répondants en leur évitant un effort de réflexion ; de faciliter le travail de dépouillement ultérieur ; de repérer et de classer une réponse dans une catégorie objective. Le

choix de cet instrument se justifie par la nature de la recherche (sondage d'opinion) et l'absence d'emprise sur la VD.

Le guide du questionnaire est constitué des thèmes du questionnaire qui sont en réalité les variables sociodémographiques des sujets de l'échantillon. Nous avons aussi les VI et VD de notre hypothèse de recherche.

Thème 1 : L'identification de l'enquêté ;

Thème 2 : La formation académique ;

Thème 3 : La formation initiale ;

Thème 4 : La formation continue

Thème 5 : Les qualifications en évaluation

### 3.7. 2 La Grille du questionnaire

La grille du questionnaire est l'ensemble des tableaux relatifs à chaque thème. A ces tableaux, nous retrouvons en abscisse des indicateurs de variables et les modalités de réponses et en ordonné les numéros des questions.

Thème 1 Caractéristiques sociodémographiques

Item	Indicateurs de la variable	Modalités de réponses							
		20-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	60 et plus
1	âge								
2	Sexe	Masculin				Féminin			
3	Situation matrimoniale	Marié(e)		Célibataire		Divorcé(e)		Veuf (ve)	
4	Niveau académique	BEPC		PROB		BACC		Licence	Master
5		IC	IEG	IEMP	IPEG	PAENI	PENI	MPF	MPNF

	Qualification professionnelle							
6	Ancienneté professionnelle	0-5ans	6-10ans	11-15 ans	16-20 ans	21-25 ans	26-30 ans	31 ans et plus

## Thème 2 La formation académique

Item	Indicateurs	Modalités			
		Très suffisante	suffisante	insuffisante	Très insuffisante
7	Diplôme				
8	Niveau académique				
9	qualifications académiques				
10	La formation académique				

## Thème 3 La formation initiale

Item	Indicateurs	Modalités			
		Très suffisante	suffisante	insuffisante	Très insuffisante
11	Diplôme professionnel				
12	Niveau professionnel				
13	qualification professionnelle				
14	La formation professionnelle				

## Thème 5 la formation continue

Item	Indicateurs	Modalités			
		Très suffisante	Suffisante	Insuffisante	Très insuffisante
15	Journée pédagogique				
16	Unités d'animations pédagogiques				
17	Cellules pédagogiques				
18	Les séminaires de formations				
19	La formation continue				

## Thème 6 La qualification en évaluation

item	Indicateurs	Modalités			
		Très bonne	Bonne	Mauvaise	Très mauvaise
20	Savoir				
21	Savoir-faire				
22	Savoir-être				
23	La qualification en évaluation				

### 3.7.3 Description du questionnaire

Sur le plan structurel, le questionnaire se divise en deux parties. La première est une introduction qui présente l'objet du questionnaire et les consignes à suivre pour remplir ou renseigner. La seconde partie concerne les questions relatives aux différents thèmes de l'étude.

Sur le plan thématique, le questionnaire se divise en six thèmes principaux qui sont ;

Thème 1 : Identification de l'enquêté.

Ce thème comprend une série de question basée sur les caractéristiques socio-démographiques et admet de savoir si le sujet interrogé se rapporte effectivement à la population. Il regroupe les questions 1 à 6.

Thème 2 : La formation académique.

Ce thème comprend une série de questions sur la qualité de la formation académique des enseignants. Il possède les questions de 7 à 10, permettant de savoir si le sujet interrogé a reçu un bon cursus académique.

Thème 3 : La formation professionnelle.

Ce thème comprend une série de questions de 11 à 14 nous permettant d'identifier le diplôme obtenu après formation, la qualité de la formation continue, ainsi que l'ancienneté professionnelle.

Thème 4 : La formation continue.

Ce thème comprend une série des questions de 15 à 19 qui renseignent sur le développement du renforcement des capacités des enseignants après leur formation.

Thème 5 : La qualification en évaluation.

Ce thème comprend une série des questions de 20 à 23 qui renseignent sur les qualifications en évaluation.

### **3.7.4 Mesure des variables de l'étude.**

#### *3.7. 4.1 Mesure de la variable dépendante de l'hypothèse générale*

Cette variable a été mesurée par l'item n° 23 formulé de la manière suivante : « vous avez suffisamment des compétences en évaluation des apprentissages ». Pour affiner l'analyse et tester l'objectivité des réponses du sujet, nous avons posé des questions relatives aux indicateurs de cette variable. Ces questions ont été posées de la même manière que la question précédente et les propositions de réponse portées sur les modalités de cette variable.

#### *3.7.3.2 Mesure des variables indépendantes de nos hypothèses de recherche.*

Mesure de la variable indépendante de l'hypothèse de recherche n°1

Cette variable a été mesurée par l'item n° 10 formulé de la manière suivante : « Votre formation académique vous permet d'élaborer correctement des sujets d'évaluation ».

Pour affiner l'analyse et tester l'objectivité des réponses du sujet, nous avons posé des questions relatives aux indicateurs de cette variable. Ces questions ont été posées de la même manière que les questions précédentes et les propositions de réponse portées sur les modalités de cette variable.

Mesure de la variable indépendante de l'hypothèse de recherche n°2

Cette variable a été mesurée par l'item n° 14 formulé de la manière suivante : « Votre formation professionnelle vous permet de concevoir des sujets d'évaluation ».

Pour affiner l'analyse et tester l'objectivité des réponses du sujet, nous avons posé des questions relatives aux indicateurs de cette variable.

Ces questions ont été posées de la même manière que la question prétendante et les propositions de réponse portée sur les modalités de cette variable.

Mesure de la variable indépendante de l'hypothèse de recherche n°3

Cette variable a été mesurée par l'item n° 19 formulé de la manière suivante : « Votre formation continue vous permet de concevoir des sujets d'évaluation »

Pour affiner l'analyse et tester l'objectivité des réponses du sujet, nous avons posé des questions relatives aux indicateurs de cette variable. Ces questions ont été posées de la même manière que la question précédente et les propositions de réponse portée sur les modalités de cette variable.

### **3.8. Validation du questionnaire ou pré test.**

#### **3.8.1. Validité externe du questionnaire.**

Avant l'administration effective du questionnaire à nos sujets, nous avons procédé à sa mise à l'épreuve sur une trentaine d'enseignants de l'arrondissement de Ngoulemakong. Il s'agissait de vérifier la qualité psychométrique de notre questionnaire. Cet essai a été suivi de deux entretiens avec les sujets naïfs, entretien au cours duquel nous avons intensifié au maximum les moyens d'analyse, le fonctionnement du questionnaire, les réactions des répondants aux questions, les réponses des enseignants.

Le premier entretien consistait en des discussions libres avec des sujets au cours desquelles nous essayons, dans le but d'assurer la clarté et la précision des mots utilisés, d'analyser les difficultés rencontrées par nos 30 sujets naïfs dans la compréhension des items.

Lorsqu'un sujet avait besoin d'éclaircissement sur un thème, nous cherchions ensemble le mot qui convient pour le remplacer.

Lorsque le sujet répondait par les « distinguos » par des mots ou groupes de mots utilisés, nous démultiplions la question. Chaque difficulté était ainsi analysée, traitée puis remédier.

Pour tester la sensibilité de notre questionnaire, nous avons :



- Changé la forme des questions en introduisant des doublons à distance respectables et en changeant la place de certains mots dans le même item.
- Changé l'ordre de questions à l'intérieur du questionnaire.

Le test de fidélité a été effectué à la fin des deux entretiens. Il s'agissait de comparer la consistance des réponses des sujets au premier entretien et au deuxième entretien.

Pour tester la validité de notre questionnaire (en comparant les réponses des sujets aux ascendants ou amis de ce sujet), nous avons confronté les réponses de chaque sujet aux réponses des collègues proches ou lointains.

Ce pré-test nous a permis non seulement de revoir les difficultés sémantiques et syntaxiques des questions, mais aussi d'organiser le questionnaire de manière à faciliter les réponses aux répondants et de leur faciliter les mécanismes de défenses du moi sociales.

### **3.8.2. Validité interne du questionnaire**

Pour garantir la validité interne de notre questionnaire, nous avons assuré la congruence entre le problème de recherche, les questions de recherche, les objectifs de l'étude, les hypothèses de l'étude, les variables de l'étude, les indicateurs de variables et les modalités de réponse selon le tableau suivant :

### **3.8.3. Administration du questionnaire**

Le sondage proprement dit a duré plus de trois mois (début le 19 janvier 2021 à fin mars de la même année). Le questionnaire accompagné d'une lettre de l'IAEB avalisant l'enquête, étaient remis à main propre aux enseignants rencontrés dans leur poste de service. Les questionnaires remplis devaient nous être retournés par le même canal trois jours plus tard. Au total 120 questionnaires ont été remis aux enseignants et 104 nous ont été retournés. D'où un taux de sondage de 86,66% de l'échantillon et de la population accessible.

## **3.9. La méthode d'analyse des données**

### **3.9.1 L'analyse qualitative des données du questionnaire**

Nous avons effectué une analyse quantitative et qualitative des données empiriques

Cette analyse a consisté en la saisie des données et l'application des tests. La saisie des données s'est déroulée en deux phases. La première a consisté au dépouillement manuel du questionnaire.

La seconde a consisté à une vérification informatique des données grâce au logiciel SPSS version 15. Elle a consisté à une double saisie sur une même donnée. La première a consisté à une saisie simple des données et la seconde à une vérification instantanée de cette saisie.

Nous avons ensuite appliqué les tests d'amplitude, de complétude et de numérosité. Le test d'amplitude a servi à vérifier l'amplitude des modalités de la variable avec celle prévues lors de la codification, à découvrir des réponses qui n'entraient pas dans les modalités dans le cadre opératoire. Enfin ce test nous a permis de découvrir les modalités centrales plus générales que celles prévues. Le test de numérosité a servi à détecter l'existence des variables qui ne sont pas numériques. Le test de complétude, nous a servi de vérifier si tous les items ont été saisis.

### **3.9.2. L'analyse quantitative des données du questionnaire**

Cette analyse comprend deux grandes étapes ; l'analyse quantitative primaire et l'analyse quantitative secondaire. Dans l'analyse quantitative primaire, il s'agit de vérifier par calcul statistique, la confirmation ou l'infirmité de nos hypothèses de recherches. Compte tenu de la nature nominale et indépendante de nos variables, de l'objectif principal de l'étude et du type de recherche menée, nous avons choisi pour ce faire, le test de Corrélation de Pearson.

L'analyse quantitative secondaire a consisté à apprécier par les calculs statistiques la pertinence du lien de dépendance postulé entre nos variables.

Pour ce faire nous avons calculé le coefficient de contingence noté (C) qui indique le degré ou la force de liaison entre deux variables.

## CHAPITRE 4 : ANALYSE DES RÉSULTATS ET VERIFICATION DES HYPOTHESES

Dans le présent chapitre, cette étude a initialement pour chaque thème du questionnaire, présenté les données collectées. Cette présentation vise à les traduire en chiffres et à leur donner une image condensée afin d'en avoir une vision à la fois concise et compréhensible. Nous avons donc construit et commenté des tableaux à double entrées, des histogrammes, des graphiques et des diagrammes à secteurs. Ce faisant, nous nous limiterons aux données essentielles.

Dans un second temps, procéderons à l'analyse inférentielle de ces mêmes données. Il s'agira alors de les soumettre à des mesures afin de vérifier les hypothèses formulées.

Enfin, nous interpréterons et discuterons les résultats obtenus au regard non seulement des théories explicatives sus-évoquées, mais aussi des faits factuels.

### 4.1 L'analyse descriptive des données

#### 4.1.1 Présentation et analyse des contenus du questionnaire

##### 4.1.1.1 La présentation et l'analyse des réponses à la question N° 10

**Tableau N° 17 : Répartition des réponses des sujets à la question N° 10**

Q10	Très Vrais		Vrais		Faux		Très Faux		Total	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Hommes	20	16,66	10	8,33	7	5,83	10	8,33	47	39,16
Femmes	35	29,16	25	20,83	8	6,66	5	4,16	73	60,83
Total	55	45,82	35	29,16	15	12,49	15	12,49	120	100

Du tableau ci-dessus, il apparaît que 55 sujets affirment de manière très catégorique que la qualification académique permet d'élaborer correctement les sujets d'évaluation, 35 affirment que cela est vrai, 15 affirment que cela est faux et 15 que cela est très faux. C'est ce que montre l'histogramme suivant :

En effet, 46% des instituteurs affirment absolument que la formation académique leur permet d'élaborer correctement des sujets d'évaluations, 29 % affirment que cela est vrai, 12% que cela est faux et 13% que cela est très faux.

#### 4.1.2. L'analyse descriptive des données relatives à la question 14

**Tableau n° 18: Répartition des réponses à la question N° 14**

14	Très Vrais		Vrais		Faux		Très faux		Total	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Hommes	15	12,49	17	14,16	7	5,83	8	6,66	47	39,16
Femmes	30	25	20	16,66	10	8,33	13	10,83	73	60,83
Total	45	37,49	37	30,82	17	14,16	21	17,49	120	100

Du tableau ci-dessus, il apparaît que 45 sujets affirment de manière très catégorique que la qualification professionnelle permet de concevoir des sujets d'évaluation, 37 affirment que cela est vrai, 17 affirment que cela est faux et 21 que cela est très faux.

En effet, 37% des instituteurs affirment absolument que la formation professionnelle leur permet d'élaborer correctement des sujets d'évaluations, 31% que cela est vrai, 14% que cela est faux et 18% que cela est très faux.

#### 4.1.3 L'analyse descriptive des données relative à la question 19

**Tableau n° 19 : Répartition des réponses des sujets à la question N° 19**

Q19	Très Vrais		Vrais		Faux		Très faux			
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Hommes	7	5,83	8	6,66	22	18,33	10	8,33	47	39,16
Femmes	34	28,33	28	23,33	6	5	5	4,16	73	60,83
Total	41	34,16	36	29,99	28	23,33	15	12,49	120	100

Du tableau ci-dessus, il apparaît que 41 sujets affirment de manière très catégorique que leurs enseignants ont une très bonne formation continue, 36 affirment que cela est vrai, 28 affirment que cela est faux et 15 que cela est très faux. C'est ce que montre diagramme suivant :

En effet, il apparaît que 34% sujets affirment de manière très catégorique que leurs enseignants ont une très bonne formation continue, 30% affirment que cela est vrai, 23% affirment que cela est faux et 13% que cela est très faux.

**Tableau 20 : Pourcentage des réponses des sujets à la question N° 23**

Q23	Très Vrais		Vrais		Faux		Très faux			
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Hommes	6	5	8	6,66	12	10	7	8,33	33	39,16
Femmes	10	8,33	11	9,16	32	26,66	34	4,16	87	60,83
Total	16	13,33	19	15,82	44	36,66	41	34,49	120	100

En effet, 13% des instituteurs affirment absolument qu'ils n'ont pas suffisamment des qualifications en évaluation leur permettant de concevoir des sujets d'évaluations, 16% que cela est vrai, 37% que cela est faux et 34% que cela est très faux.

## **4.2 Vérification des hypothèses de recherche**

Cette étude de type mixte et corrélationnelle conduit à utilisation du coefficient de corrélation de Bravais Pearson. Il s'agit d'examiner toutes les hypothèses, question de procéder à leur vérification. La corrélation de Pearson évalue la relation linéaire entre deux variables continues. Une relation est dite linéaire lorsqu'une modification de l'une des variables est associée à une modification proportionnelle de l'autre variable. La vérification de nos hypothèses s'est effectuée dans le respect des étapes suivantes : le rappel de l'hypothèse de recherche et formulation de l'hypothèse nulle et de l'hypothèse alternative ; le choix et explication du seuil de signification  $\alpha$  ; le choix, justification et calcul du test approprié ; l'énoncé de la règle de décision et la conclusion.

### **4.2.1 Présentation des étapes de vérification des hypothèses de recherche**

Dans cette section, nous allons expliciter les cinq étapes de vérification des hypothèses de recherche.

#### **Etape 1 : Formulation de l'H0 (Hypothèse nulle) et l'Ha (Hypothèse alternative)**

H0 qui est l'hypothèse nulle, n'a été formulée que pour être idéalement rejetée, alors que l'hypothèse alternative Ha a été formulée pour être idéalement acceptée. Ces deux hypothèses statistiques sont rivales (Murray et Spiegel, 1983).

#### **Etape 2 : Choix et explication du seuil de signification**

Nous choisissons dans le cadre de notre travail  $\alpha = 0,05$  pour seuil de signification, puisque nous sommes dans les sciences sociales ; ce qui veut dire que la probabilité que nos résultats soient exacts est de 95%. Ainsi nous aurons 5 % de chances de nous tromper.

### Etape 3 : Choix et justification du test approprié

Nous utiliserons dans le cadre de notre travail la corrélation de Bravais-Pearson pour vérifier nos hypothèses. En effet, le coefficient de corrélation de Bravais-Pearson est utilisé pour établir l'existence d'un lien entre deux variables quantitatives. Ce coefficient permet également de mesurer la force et l'intensité du lien.

Etant donné que la variable dépendante (sous autonomisation des apprenants à l'école primaire) et la variable indépendante (curriculum) sont deux variables quantitatives, le coefficient de corrélation de Bravais Pearson est approprié pour tester les hypothèses de cette étude.

### Etape 4 : Calcul du coefficient de corrélation

Le coefficient de corrélation entre les différentes variables a été calculé à l'aide du logiciel SPSS, version 2.0. Le tableau ci-dessous présente les résultats du calcul du coefficient de corrélation entre les différentes variables de notre étude

**Tableau 21 : Corrélations entre les variables indépendantes et la variable dépendante du modèle**

	Formation académique	Formation initiale	Formation Continue	Qualification en évaluation
Formation Académique				
Formation Initiale	,488**			
Formation Continue	,544**	,539**		
Qualification en évaluation	,643**	,714**	,744**	
Sig. (Bilatérale)	,000	,000	,000	
Moyenne	3,4222	3,2417	3,4000	3,8722
Ecart type	,96603	,97045	1,05590	1,05248
N	120	120	120	120

\*\* La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral)

### Etape 5 : Règle de décision

La décision sera prise à partir de deux conditions. Ainsi, l'hypothèse alternative ( $H_a$ ) sera acceptée si :

- **1<sup>ère</sup> condition (par rapport au coefficient de corrélation)**

Le coefficient de corrélation doit avoir une valeur supérieure à 0,5. En d'autres termes, la relation entre la VI et la VD doit être forte.

Par convention, on dira que la relation entre deux variables est :

- Parfaite si  $r = 1$
- Très forte si  $r > 0,8$
- Forte si  $r$  se situe entre 0,5 et 0,8
- D'intensité moyenne si  $r$  se situe entre 0,2 et 0,5
- Faible si  $r$  se situe entre 0 et 0,2
- Nul si  $r = 0$

- **2<sup>ème</sup> condition (par rapport au seuil de significativité p)**

- Si Sig. ou valeur de p est inférieure à 0,05, accepter l'hypothèse alternative et rejeter l'hypothèse nulle
- Si Sig. ou valeur de p est supérieure à 0,05, rejeter l'hypothèse alternative et accepter l'hypothèse nulle

#### 4.2.2 Vérification de l'hypothèse de recherche HR1

**Etape 1 :** Formulation de  **$H_a$**  (Hypothèse alternative) et de  **$H_o$**  (Hypothèse nulle)

**$H_a$  :** La qualification des enseignants en évaluation est tributaire de leur formation académique.

**$H_o$  :** La qualification des enseignants en évaluation n'est pas tributaire de leur formation académique.

**Etape 2 :** Définition du seuil de signification  $\alpha = 0,05$

**Etape 3 :** Calcul du coefficient de corrélation

- D'après le tableau N°17, le coefficient de corrélation entre les variables Formation académique et Qualification en évaluation ( $r$  de Pearson (120) = ,643,  $p < ,01$ ) ;



**Etape 4 :** Application de la règle de décision

**1<sup>ère</sup> condition** : Le coefficient de corrélation doit avoir une valeur supérieure à 0,5.

$r$  de Pearson (120) =,643.  $0,643 > 0,5$ , ce qui signifie que le coefficient de corrélation entre les variables Formation académique et Qualification en évaluation est forte

**2<sup>ème</sup> condition** :

Le seuil de significativité  $p < 0,01 < 0,05$ .

Ce seuil de significativité est bien inférieur en 0,05. Donc on accepte  $H_a$  et on rejette  $H_0$

**Conclusion :**

**$H_a$  est acceptée.** Donc, la qualification des enseignants en évaluation est tributaire de leur formation académique.

#### 4.2.3 Vérification de l'hypothèse de recherche HR2

**Etape 1 :** Formulation de  **$H_a$**  (Hypothèse alternative) et de  **$H_0$**  (Hypothèse nulle)

**$H_a$  :** la qualification des enseignants en évaluation est tributaire de leur formation initiale.

**$H_0$  :** la qualification des enseignants en évaluation n'est pas tributaire de leur formation initiale.

**Etape 2 :** Définition du seuil de signification  **$\alpha = 0,05$**

**Etape 3 :** Calcul du coefficient de corrélation

D'après le tableau N°18, le coefficient de corrélation entre les variables Formation initiale et Qualification en évaluation ( $r$  de Pearson (120) =,714,  $p < ,01$ ) ;

**Etape 4 :** Application de la règle de décision

**1<sup>ère</sup> condition** : Le coefficient de corrélation doit avoir une valeur supérieure à 0,5.

$r$  de Pearson (120) =,714.  $0,714 > 0,5$ , ce qui signifie que le coefficient de corrélation entre les variables Formation initiale et Qualification en évaluation est forte

**2<sup>ème</sup> condition** :

Le seuil de significativité  $p < 0,01 < 0,05$ .

Ce seuil de significativité est bien inférieur en 0,05. Donc on accepte  $H_a$  et on rejette  $H_0$

**Conclusion :**

**$H_a$  est acceptée.** Donc, la qualification des enseignants en évaluation est tributaire de leur formation initiale.

#### 4.2.4 Vérification de l'hypothèse de recherche $H_{R3}$

**Etape 1 :** Formulation de  **$H_a$**  (Hypothèse alternative) et de  **$H_0$**  (Hypothèse nulle)

**$H_a$  :** la qualification des enseignants en évaluation est tributaire de leur formation continue.

**$H_0$  :** la qualification des enseignants en évaluation n'est pas tributaire de leur formation continue.

**Etape 2 :** Définition du seuil de signification  $\alpha = 0,05$

**Etape 3 :** Calcul du coefficient de corrélation

D'après le tableau N°17, le coefficient de corrélation entre les variables Formation continue et Qualification en évaluation ( $r$  de Pearson (120) =,744,  $p < ,01$ ) ;

**Etape 4 :** Application de la règle de décision

**1<sup>ère</sup> condition :** Le coefficient de corrélation doit avoir une valeur supérieure à 0,5.

$r$  de Pearson (120) =,744.  $0,744 > 0,5$ , ce qui signifie que le coefficient de corrélation entre les modes d'évaluation du curriculum des sciences agricoles et Sous-autonomisation des apprenants à l'école primaire est forte

**2<sup>ème</sup> condition :**

Le seuil de significativité  $p < 0,01 < 0,05$ .

Ce seuil de significativité est bien inférieur en 0,05. Donc on accepte  $H_a$  et on rejette  $H_0$

**Conclusion :**

**$H_a$  est acceptée.** Donc, la qualification des enseignants en évaluation est tributaire de leur formation continue.

Dans ce chapitre 4, il s'agit non seulement de présenter les données collectées, mais aussi d'en faire une analyse descriptive et inférentielle. Il en résulte de ces analyses que : la qualification des enseignants en évaluation est tributaire de leur formation académique, initiale et continue. Cependant, toutes nos hypothèses de recherche ont été confirmées, ce qui nous a permis de confirmer l'hypothèse générale de l'étude. Par conséquent la pratique des normes de l'évaluation selon l'APC est peu effective dans les classes.

## CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATIONS DES RESULTATS

Dans le chapitre précédent, sous des conditions définies et explicitées, nous avons effectué des mesures et collecté des informations sur l'échantillon. Pour en avoir une idée plus précise, nous avons procédé à une analyse plus fine de ces données et, nous nous sommes rendu compte qu'elles pouvaient varier d'un échantillon à un autre, de sorte qu'il pouvait exister autant de données différentes que d'échantillons possibles. Ensuite, nous avons voulu prévoir, avec un certain degré de certitude, les valeurs entre lesquelles ces données peuvent varier. Pour ce faire, nous nous sommes préoccupés des rapports postulés entre variables de nos hypothèses. C'est-à-dire que nous avons cherché à vérifier les hypothèses que nous avons formulées.

Dans ce chapitre, il s'agit pour nous d'apporter plus de clarté à notre travail de recherche en discutant des résultats obtenus de l'analyse de données obtenues du terrain, ceci à la lumière des différentes théories relatives aux diverses hypothèses de notre étude. Cette discussion nous aidera à faire des suggestions pouvant contribuer à l'amélioration de la qualification des enseignants en évaluation des écoles primaires publiques de l'arrondissement de Mbalmayo.

### 5.1. Interprétation

L'interprétation des résultats consiste en la relecture de nos propres résultats à partir des principes théoriques. Ces principes regorgent des points de vue des auteurs ayant développé les recherches sur la formation des enseignants ainsi que leur qualification en évaluation. Nos trois hypothèses de recherche concernent trois types de formation : formation académique, formation initiale, et formation continue.

#### 5.1.1 Interprétation de l'hypothèse HS1 : La qualification des enseignants en évaluation est tributaire de leur formation académique

Sur le terrain, le constat paradoxal fait est que les instituteurs qui passaient plus d'années (2 ou 3 ans) de formation étaient mieux outillés pour évaluer les élèves, que leurs collègues du niveau Bacc. Ce qui confirme l'hypothèse de recherche n°1 de la présente recherche. Deux phénomènes peuvent expliquer cela. Selon une étude de Senayah et al (2019) le profil des enseignants constitue un élément important dans l'analyse et l'évaluation de l'action pédagogique. Dans une étude réalisée par Akakpo-Numado et Gogoli (2014) qui présente les

normes académiques exigées pour l'enseignement au Togo, il est révélé que, le profil académique doit être nettement supérieur au niveau requis pour enseigner. Ils ajoutent que la majorité des enseignants recrutés n'ont pas le niveau de qualification académique requis pour enseigner.

### **5.1.2 Interprétation de l'hypothèse HS2 : la qualification des enseignants en évaluation est tributaire de leur formation initiale**

Lors de l'entretien avec les instituteurs sortis de l'ENIEG, ils nous ont révélé que durant leur formation, ils n'ont pas suffisamment bénéficié des cours sur l'évaluation. Les maîtres formateurs ne s'attardaient pas sur les quelques modules de formation de l'évaluation car le programme était assez vaste, par conséquent les instituteurs se débrouillaient sur le terrain comme ils pouvaient. Certains nous ont avoué qu'ils n'avaient jamais conçus un sujet d'évaluation. Ils faisaient la plupart du temps un ramassis d'exercices qu'ils collaient sur un papier et proposaient comme sujet d'évaluation. D'autres prenaient les anciennes épreuves des années antérieures de leurs collègues pour évaluer les élèves. Ce qui confirme l'hypothèse de recherche n°2 de la présente étude. La formation pratique, professionnelle initiale des enseignants est considérée comme un enjeu primordial face à la demande croissante de la qualité en éducation. Selon Djeumeuni Tchamabé (2015), l'on note une insuffisance des formateurs dans l'encadrement des élèves maîtres. De plus, l'enseignement dans les ENIEG est post-BEPC. C'est pourquoi le niveau de qualification des formateurs pratiques des élèves maîtres au Cameroun peut comporter certaines limites. L'on se fonde par exemple sur l'expérience de l'enseignement pour confier des stagiaires aux encadreurs, pourtant leur niveau de qualification dans les disciplines en ce qui concerne la maîtrise des contenus disciplinaires peut être mis en doute. A cela, il faut ajouter que généralement la durée des stages chez les instituteurs de niveau BAC n'atteint pas les quotas horaires prévus. Une étude de Zeh (2011) démontre d'ailleurs que, les instituteurs de première et de deuxième année étaient mieux outillés à évaluer que ceux du niveau terminal qui passaient à peine neuf mois de formation initiale.

### **5.1.3 Interprétation de l'hypothèse HS3 : la qualification des enseignants en évaluation est tributaire de leur formation continue**

Cette étude nous a révélé que, les modules de renforcement des capacités n'étaient pas contraignant. Certains enseignants trouvaient que c'étaient pour eux l'occasion de vaquer à d'autres occupations. Beogo (2014) fait la remarque selon laquelle au Burkina Faso ces activités de formation sont dominées par des présentations d'informations, des conférences politisées

des discussions stériles sans apprentissages pratiques. Beogo se pose les questionnements de savoirs quelle pédagogie privilégie-t-on ? Quels résultats d'apprentissage attend-on de ces activités ? Par ailleurs, Boatman (2003) et Guskey (2000,2001) soutiennent que, les activités de formation continue pourraient s'organiser selon la finalité et la réussite scolaire. De plus, Guskey dégage quelques composantes essentielles permettant à toute activité de formation continue d'influencer positivement la réussite scolaire, entre autres : connaissances et habiletés à acquérir par l'enseignant à la fin des activités de formation, stratégie d'organisation des activités (le lieu, la durée de la formation).

En définitive, les résultats obtenus nous permettent de voir que toutes nos hypothèses spécifiques ont un lien significatif avec la qualification des enseignants en évaluation. Ceci nous permet de dire que la qualification de l'enseignant est effectivement tributaire de leur formation. C'est donc à juste titre que la théorie de l'évaluation a été choisie. En effet, c'est ce que traduit la pensée de Daigneault (2011) selon laquelle cette théorie souffre de négligence de la part de ceux qui la pratiquent. Pour Alkin (2004), elle obéit à un ensemble de règles de prescriptions et d'interdits.

## **5.2 Discussion**

La discussion des résultats consiste en la relecture de nos propres résultats à partir des principes théoriques. Ces principes regorgent des points de vue des auteurs ayant développé les recherches sur la formation des enseignants ainsi que leur qualification en évaluation. Nos hypothèses de recherches concernent trois types de formations : formation académique, formation initiale et formation continue.

Les résultats de notre étude montrent que la qualification des enseignants en évaluation est tributaire de leur formation. Ce qui est conforme aux études antérieures de Akakpo-Numado et Gogoli (2014) ; Djeumeuni Tchamabé (2015) ; et Senayah et al (2019). Par contre, ses résultats n'ont pas tenu compte de la formation empirique des instituteurs. Nombreux d'entre eux possèdent des habiletés autres que celles reçues durant leur formation qui proviennent du curriculum caché, qui leur permet de mieux élaborer les évaluations. Les résultats de notre étude ne sont basés que sur les paramètres théoriques et pratiques devant intervenir lors d'une évaluation. De plus, ils ne tiennent pas compte des effets physiologiques qui pourraient être susceptible de perturber l'évaluation même si cette dernière respectait tous les canons prescrits par la théorie évaluative de Shadish, Cook et Leviton (1991) ; et de Daigneault (2011). Les états physiologiques et émotionnel tel que le stress, l'anxiété, la fatigue ou encore l'humeur dans

laquelle se trouve l'individu correspondent à la dernière source du sentiment d'auto efficacité proposé par Bandura qui peuvent biaiser l'évaluation.

### **5.3 Les suggestions**

Afin de remédier aux lacunes observées sur le non-respect des normes de l'évaluation, et dans le but d'apporter des solutions à ce problème précis, il serait judicieux et opportun pour nous de proposer quelques éléments de solutions aux différentes parties prenantes concernées. Toutefois, apportons d'abord quelques suggestions selon les hypothèses spécifiques.

#### **5.3.1 Les suggestions selon l'hypothèse HS1**

Alléger les programmes de formation, en mettant en place des calendriers scolaires et des programmes adaptés au contexte économiques et socio-culturels du Cameroun, afin de permettre aux apprenants de mieux assimiler les enseignements reçus.

Les insuffisances accumulées par les élèves au niveau de l'école primaire et secondaire ont des répercussions importantes lorsqu'ils entament une vie professionnelle. Une étude de Wathi (2017) prouve que cette insuffisance démontre l'urgence d'une prise de conscience par tous les acteurs du secteur éducatif. Les enseignants doivent continuer leur cursus académique pour relever leur niveau.

#### **5.3.2 Les suggestions selon l'hypothèse HS2**

Professionnalisation des enseignants. Chaque enseignant doit avoir un comportement professionnel, en actualisant par exemple les cours. L'étude a fait observer que certains enseignants utilisaient les mêmes cours qu'ils ont préparés lors de leur sortie des écoles normales.

Que les enseignements soient congruents avec la réalité du terrain. L'observation faite est que l'implémentation des nouveaux curricula n'est pas respectée par certains élèves maitres et à l'ENIEG. Multiplier les stages des élèves maitres, notamment pour ceux entrer avec le Bac qui ne font que trois (3) stages durant leurs formations.

Insister pour que tous les types et formes d'évaluations soient pratiqués dans les salles de classe.

Faire passer plus de temps aux instituteurs lors de leur formation initiale. Une étude de Zeh (2011) montre que les élèves maitres qui passent plus de temps durant la formation initiale sont mieux outillés à évaluer les compétences de leurs apprenants. C'est-à-dire les instituteurs avec le niveau BEPC qui par conséquent vont subir 3 ans de formation seront mieux capés que ceux entré avec le BAC par exemple qui ne ferrons que 1 an.

Bien exploiter le curriculum ; l'étude nous a montré que certains enseignants réfractaires à l'implémentation du nouveau curriculum rejettent.

### **5.3.3 Les suggestions selon l'hypothèse HS3**

Il revient aux responsables en charge de l'éducation de base de revaloriser le système de formation continue pour permettre aux instituteurs de se recycler en permanence. Ce recyclage passe par l'organisation des séminaires de formation ou l'admission en stage des instituteurs. Pendant ces périodes, les instituteurs bénéficient de compétences nouvelles pour mieux s'adapter à l'APC.

Les Maîtres d'écoles qui ont subi un an de formation doivent travailler avec ardeur pour compléter utilement leurs connaissances.

Au niveau de l'arrondissement, il faudrait multiplier les séminaires pour les enseignants. Les instituteurs doivent régulièrement prendre part aux séminaires de formations.

Au niveau de l'école, le Directeur doit veiller à ce que les leçons collectives et modèles soient faites selon les canevas indiqués, notamment que les évaluations se fassent selon les canevas indiqués. De plus, les maîtres d'écoles doivent mettre un accent sur les EDD en respectant rigoureusement les programmes d'éducation à la citoyenneté et à la morale, à la santé, à l'intégration nationale, à la langue maternelle, mais surtout à la paix, à la tolérance à l'acceptation de la diversité et à l'amour du Cameroun.

#### **Aux pouvoirs publics**

- Formation continue régulière, pour la plupart des instituteurs, ils avouent ne pas avoir été formé sur les normes de l'APC, puis ce que celle-ci n'est effective que depuis quelques années
- pratiquer une politique de « bottom up » plutôt que celle du « top down » c'est-à-dire élaborer les modules de formation en tenant compte des besoins réels des apprenants et en tenant



compte de notre contexte Camerounais. Plutôt que d'élaborer les curricula dans les sphères de décisions notamment les ministères.

- maximiser le nombre de cellule de renforcement de capacité (UNAPED, CEPED) et rendre la participation contraignante.
- adapter les programmes à la durée de formation et favoriser les ODD liés à l'éducation selon le contexte Camerounais.
- relever les plages horaires sur les modules de formation concernant l'évaluation et initier les élèves maitres à la psychotechnique et la docimologie.
- Diminuer Les effectifs dans les salles de classes pour rendre la tâche d'évaluation plus objective
- revaloriser la situation de l'enseignant de l'école primaire en rehaussant par exemple son revenu salarial.
- Mise en place d'un système de motivation des enseignants basé sur l'attribution des primes de performance dans l'enseignement.
- Création d'un forum national de l'évaluation sur l'éducation
- Renforcement du système éducatif selon les prescriptions du SND 30 en passant par une meilleure gestion du personnel du système éducatif, une meilleure répartition des infrastructures éducatives sur toute l'étendue du territoire national, un transfert complet des ressources de la décentralisation et enfin une promotion des investissements privés dans le secteur de l'éducation et de la formation.

### **Au corps enseignants ou administratif**

Ils doivent avoir une conscience et l'éthique professionnelle et savoir qu'ils ont choisi ce métier par amour et conviction et non par contrainte. Cet amour passe par l'engagement à mettre toutes leurs forces et toutes leurs compétences au service de l'éducation de chacun des élèves qui leur sont confiés.

- Les enseignants doivent respecter les règles de l'évaluation ;

- Respecter la police des examens prescrites par l'administration ;
- Développer l'éthique et la morale professionnelle.

### **Aux parents**

Cette étude suggère aux parents d'être très vigilants par rapport à l'éducation de leurs enfants. Eviter de se contenter des notes que certains enseignants attribuent à leurs enfants quand bien même ceux-ci ne les mériteraient pas. Se rendre à l'école et demander aux enseignants titulaires de classes de leur fournir les programmes scolaires, des détails sur le comportement de leur progéniture, ainsi que les emplois de temps pour qu'ils comblent eux-mêmes les lacunes de leurs enfants.

Dans ce chapitre il a été question d'interpréter et de discuter les résultats obtenus au moyen des théories et à l'appui des auteurs. Par ailleurs nous avons émis des suggestions aux différents acteurs de l'éducation et à toute la communauté éducative. A présent il est question de mettre un cap sur ce travail à travers une conclusion générale.

## CONCLUSION GENERALE

Au terme de cette analyse, il convient de préciser à nouveau que l'objet de nos recherches consistait à examiner le lien entre la qualification des enseignants en évaluation et leur formation. Au niveau de la méthodologie, nous avons mené une étude mixte (qualitative et quantitative) et les théories relatives à notre sujet de recherches sont la théorie de l'évaluation, la théorie des programmes. Aussi convient-il de relever que cette étude s'est construite autour de cinq chapitres renfermés dans deux grandes parties à savoir le cadre théorique et le cadre méthodologique et opératoire.

Dans le cadre théorique, la problématique au chapitre 1 constitue le fondement de base de l'étude. La revue de la littérature au chapitre 2 a examiné les travaux se rapportant à notre thème et nous a permis de présenter la spécificité de notre travail. Ce chapitre a également, exposé les théories explicatives et apporte une dimension plus scientifique et un éclairage sur cette étude.

Dans le cadre méthodologique et opératoire le chapitre 4 met en évidence l'ensemble des démarches. Présente les résultats, l'analyse des données et la vérification des hypothèses.

Dans le même chapitre, nous avons également procédé à l'analyse des données collectées sur le terrain à l'aide du questionnaire adressé aux instituteurs.

Le chapitre 5, dernier chapitre, a été consacré à l'interprétation et aux suggestions effectuée grâce aux théories et aux travaux issus de la revue de la littérature.

En somme, il apparaît que toutes nos hypothèses de recherche ont été confirmées.

HR1 : Il existe un lien entre la qualification des enseignants en évaluation et la formation académique

HR2 : Il existe un lien entre la qualification des enseignants en évaluation et la formation initiale.

HR3 : Il existe un lien entre la qualification des enseignants en évaluation et la formation continue.

La confirmation de ces trois hypothèses de recherche a permis d'accepter notre hypothèse générale formulée de la manière suivante : « **La qualification des enseignants en évaluation est tributaire de leur formation.** »

Cette nouvelle contribution apparaît comme une innovation dans le prolongement des recherches du domaine de l'évaluation. Elle tente de recadrer les enseignants sur le respect des normes de l'évaluation, catalyseur de l'APC. Du point de vue des Sciences de l'Education et surtout de la recherche, cette étude se positionne comme un outil au service de tous les enseignants d'écoles primaires soucieux d'améliorer la qualité de l'éducation. Elle remet sur la table la sensible question des normes de l'évaluation des apprentissages, mais avec une orientation spécifique de l'examen de sa pratique à l'école primaire. En évoquant le phénomène du non-respect des normes de l'évaluation à l'école primaire, notre regard va en direction des variables les plus pertinentes de l'action pédagogique qu'est l'évaluation des apprentissages à l'école primaire au Cameroun et qui peut constituer le principal élément explicatif. Il s'agit de la pratique des types, formes et de la qualité des outils d'évaluation des apprentissages.

Une bonne conception du curriculum se fera si le curriculum tient compte des besoins de l'apprenant, du contexte social de l'apprenant, si les contenus prévus sont en adéquations avec les attentes de ceux à qui ils sont destinés et prennent en compte des savoirs endogènes. L'apprenant doit se retrouver dans ce qu'il étudie. Il doit pouvoir faire des liaisons ou alors des parallèles entre ce que l'école lui propose et ce qu'il voit faire dans son entourage. Ainsi l'école se sera rapprochée du cadre familial.

Parlant de l'organisation du curriculum, l'examen des différents savoirs nous a fait prendre conscience de l'importance des taxonomies dans l'action éducative. Celles-ci sont importantes pour mesurer le degré d'atteinte de qualification de l'instituteur. La taxonomie la plus rependue dans le milieu de l'Education de Base est celle du niveau cognitif de Bloom. Cette taxonomie ne tient compte que des savoirs. Or les savoirs-faire et savoirs être savoirs-devenir et savoir-faire faire sont aussi d'une grande importance dans le processus enseignement /apprentissage. A ce niveau, il importe d'interroger la formation initiale de ces derniers et leur formation continue.

Les maillons supérieurs de la chaîne pédagogique doivent créer un dynamisme chez l'enseignant, lui permettant d'assurer sans faille les activités pédagogiques sus-évoquées. Il est question également tout en assurant ces activités pédagogiques, de faire prendre conscience à l'enseignant lui-même, de sa volonté à coopérer et s'investir pour la pratique de l'évaluation.

Le pari de cette recherche consiste à inviter au-delà de l'école primaire publique, tous ceux qui ont en charge les classes à prendre en main leurs responsabilités par l'examen des politiques régissant la nouvelle vision de l'évaluation des apprentissages, les politiques de l'éducation au développement durable (EDD), celles des ODD4 et la mise en pratique de celles-ci. Les présents travaux mettent à disposition des enseignants d'établissements scolaires, des nouvelles stratégies pour mener correctement leurs activités d'évaluation des apprentissages.

Ainsi, assurer professionnellement et aisément avec plus d'efficacité la tâche pédagogique de l'évaluation, devient non un acte hasardeux, mais plutôt une activité savamment élaborée, pratiquée, par les Maîtres de classes en général ou le titulaire de classe en particulier. Il convient à nouveau de faire raisonner le dessein premier de ce travail qui vise à réitérer le respect de la nouvelle vision de l'évaluation des apprentissages à l'école primaire au Cameroun comme le vecteur essentiel dans la recherche de l'augmentation du rendement des enseignants et du développement des compétences des apprenants conséquence d'une éducation de qualité.

Du point de vue des Sciences de l'Education et surtout de la recherche, cette étude se positionne comme un outil au service de toute la communauté éducative. Elle remet sur la table la sensible question de la réforme des programmes scolaires.

Nous n'avons pas la prétention d'avoir développé tous les aspects liés à notre étude. Le thème reste encore en friche, aussi nous pensons que, la science avançant par approximations successives, il est évident que d'autres nouveaux développements et orientations pourraient l'enrichir tout en prenant en compte l'apport de nos réflexions. On peut se demander par exemple, si la durée de formation de chaque Maître d'école ne peut également influencer la qualification en évaluation.

## BIBLIOGRAPHIE

- Akakpo-Numando, S.Y. et Gogoli, E. A. (2014) : *Exigences de formation et de qualification professionnelle et profil actuel des enseignants du secondaire du Togo, Lomé ; CNT/EPT.*
- Alaluf, M. (1986). *Le temps du labeur. Formation, emploi et qualification en sociologie du travail. Bruxelles, 1986, 339 P. (Sociologie du travail et des organisations)*
- Arrêté N° 315/b1 1464/minedub. *Promotion collective.*
- Arrêté N° 63 C / 13 / MINEDUC/ CAP du 16 février 2001 portant réforme du système d'évaluation.
- Bandura, A. (1997). *Auto-efficacité : l'exercice du contrôle.* WH Freeman / Times Books/Henry Holt and Co.
- Belinga Bessala, S. (2013). *Didactique et professionnalisation des enseignants. Edition revue et augmentée, Clé (2), 1-245*
- Beogo, J. (2014). *Accès à la formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso et la contribution des universités : les déterminants de la démarche individuelle* (Thèse de doctorat, Université Paris-Est).
- Blanc, C., Vantourout, M., et Maury S. (2018). *Validité d'épreuve d'évaluation mettant en jeu des illustrations au Cp : mise en œuvre d'une méthodologie d'analyse de quelques épreuves.* Evaluer. Journal internationale de recherche en éducation et formation, 4(1), 21-36.
- Contenus des programmes de formation des instituteurs de l'enseignement générale, (1996). Ministère de l'Education National.
- Décret N° 90/11/90 fixant les modalités de création, d'ouverture de fonctionnement et de financement des établissements scolaires de formation privées.
- Diallo, I. (1990). *Problématique de la formation permanente des maîtres de l'enseignement de base* (Mémoire de fin de stage inédit). Institut pédagogique du Burkina.
- Emmanuel Bingono. (2015). *L'Apprentissage-une approche psychosociale des fondements psychologiques et du rôle des acteurs.* L'Harmatan, 1-201.

- Evou, J.P. (2020). *Formation continue et performance des entreprises, effet sur la productivité des salariés et la compétitivité des établissements de microfinance. Revue économique gestion et société. S.v(17), 1-18.*
- Fonkeng, G. E., Chaffi, C. I., et Bomda, J. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en science sociale. ACCOSUP. 9-16.*
- Guide pratique d'évaluation pédagogique et docimologie à l'école primaire selon les principes de la pédagogie de l'intégration. (2011). 34-72.
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2013). *Classification Internationale Type de l'Education (CITE). UIS/2012/INS/10.*
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2018). *Guide rapide des indicateurs de l'éducation pour l'ODD4. UIS/2018/ED/TD/4.*
- Itong à Goufan E. (2019) : *la pédagogie du développement et de l'intégration des compétences dans l'enseignement primaire : historique théorie et pratique* Edition Cheick Anta Diop.
- Itong à Goufan E. (2020). *Les phases transdisciplinaires de la recherche scientifiques.* Edition du Zénith.
- Djeumeni Tchamabe, M. (2015). *La formation pratique des enseignants au Cameroun. Formation et profession, 23(3), 169-179.*
- Le Figaro. (2014, 24 Juin), *Benoit Hamon veut en finir avec les « notes sanctions » à l'école.* SOC Presse, 9-15.
- Le Figaro. (2015, 30 Septembre), *Vallaud-Belkacem recule et conserve les notes au collège.* SOC Presse, 5-15.
- Loi N°2018/010 du 11 Juillet 2018 régissant *la formation professionnelle au Cameroun.*
- Lois N° 98/004 du 4 Avril 1998 portant sur l'orientation *de l'éducation au Cameroun.*
- Lois N°63/cor /5 du 13 juillet 1963 portant *organisation de l'enseignement primaire élémentaire.*

- Meyong Mvoto, C. (2015). *Didactique des disciplines professionnelles : concepts constitutionnels, contextualisation des pratiques et facteurs d'influence*. Syllabus Review, (Human and Social Science Series).
- Mvesso, A. (2005). *Pour une nouvelle éducation au Cameroun : les fondements d'une école citoyenne et de développement*. (Presse Universitaires de Yaoundé)
- Programme officiel des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG), Niveau : Baccalauréat, (2013). Programme de formation, Enieg Bacc, (3). Minesec.
- Programme officiel des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG), Niveau : BEPC, (2013). Programme de formation, Enieg BEPC, (1). Minesec.
- Programme officiel des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG), Niveau : Probatoire, (2013). Programme de formation, Enieg Prob, (2). Minesec.
- Sawadogo, M. P. (2015). *Conception d'un guide d'élaboration d'une épreuve de mathématique dans une visée certificative pour la fin du cycle primaire au Burkina Faso*. [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal].
- Senayah, K. E., Tchagnaou A, Djagnikpo O. E., et Devi, M. K. (2019). *Le rôle de la formation des enseignants dans l'acquisition des compétences par les élèves du secondaire I au Togo* (1), 4-152.
- Stratégie Nationale de Développement 2020-2030. (2020). Pour la transformation structurelle et le développement inclusif. MINEPAT (1).
- Soungari-Yeo. (2016). *Evaluation des apprentissages et processus d'alphabétisation des adultes*. *Nynsa-pô*, 1(21), 4-20.
- Tanyi Ebanga, M. (2016). *Major theories of learning: The processes of why, how and when we learn* (1.2). African publication.
- Viviane Ondoua Biwole, Céline Noah, Claudette Anéga Nkoa. (2022). *Gestion des ressources humaines au Cameroun: Outils - procès - Etudes de cas*. Les presses Universitaires de Yaoundé.
- Wirngo, E.T. (2019). *Evaluation processes and examination irregularities among students in Cameroon Higher Education*. Ph.D. Thesis, defended in the Faculty of Education, University of Yaoundé 1-Cameroon.



- Wirngo, E.T. (2021). *Test quality and students' performances: an appraisal of the national achievement test in English and mathematics for Cameroon primary schools. European Journal of Education Studies, [SI], 8(8), 1-15*
- Zeh, L.R. (2011). *Durée de formation et rendement professionnel : étude menée auprès des instituteurs de quelques écoles primaires d'application de Maroua. [Mémoire du CAPIEMP, ENIEG Publique de Maroua]*

## WEBOGRAPHIE

- Alkin, M. C. (2004). *Evaluation Roots : tracing Theorists' Views and Influences*. Thousand Oaks, CA, Sage. [www.perfeval.net](http://www.perfeval.net)
- Allal, L. (2007). *Evaluation : Lien entre enseignement et apprentissage*, in V. Dupriez, G. Chapelle (2007), *Enseigner*, PUF <http://www.researchgate.net>
- Allal, L. (1999). *Impliquer l'apprenant dans le processus de l'évaluation : promesse et piège de l'auto-évaluation*. 81-98, PUF <http://www.eurydice.org>
- Batiana, A. (2002). *Études comparatives des écoles satellites 1999-2002. Communication présentée au colloque organisé à Ouagadougou du 19 au 22 novembre. La recherche face aux défis de l'éducation au Burkina Faso, Ouagadougou. 10 eme Séance. 10-33*, <https://horizon.documentation.ird.fr>
- Boatman, V. (2003). *An investigation into the effects of long-term staff development on teacher perceptions and reading achievement of young children [these de doctorat, University of North Texas]*. <https://digital.library.unt.edu/ark:/67351/medatc6149/m1//1/>
- Bossali F., Gilbert N., Paraiso N. M., Ouendo E. M., Napo Koura F., Dismand H., Kapo-Chichi J., Makoutodé M., Matongo H. A., Ibara J. R., Assori-Itoua-Ngaporo. (2015). *Le protocole de recherche : étape indispensable du processus de recherche garantissant la validité des résultats dans Hegel /I (1), 23-28*. <http://doi.org/10.4267/2042/56336>
- Brigitte, P., (1984). *Formes et fonctions des différents types d'évaluation. Pratique linguistique littérature didactique, 44 (numéro thématique : l'évaluation), 5-20*.
- Buffault, B. et Alii, (2011). *Pédagogie par objectifs*. Wikipedia. <http://cueep.univ-lille1.fr>
- Busemann, A., (1966). *Psychologie des déficiences intellectuelles. Revue française de pédagogie, 3(1968), 55-60*. [www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1968\\_3\\_1\\_1962\\_t1\\_0055\\_000](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1968_3_1_1962_t1_0055_000)
- Center for Educational Research and Innovation (CERI). OECD. (2008). *1(physical description) 298*. <http://read.oecd-library.org/education/higher-education-to-2030-volume-1-demographyr>
- Centre Ministériel de Valorisation des Ressources Humaines (CMVRH) (2013, 15 Janvier). *Fiche (60), 5-34* <http://ancien.cfdt-ufetam.org>

- Christian, B. (2008). *Les stratégies d'apprentissages : un cadre de références simplifiées*. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67. <http://doi.org/10.7202/018989ar>
- Collerette, Pierre, Gilles Delisle et Richard Perro. (1997). *Le changement organisationnel : Théorie et pratique*. Presse de l'Université du Québec, 173
- Collerette, Pierre, Robert Schneider et Paul Legris. (2001). « *La gestion du changement organisationnel : Première partie Changer dans la turbulence* ». *ISO Management Systems*, octobre, 38-45.
- Daigneault, P-M. (2011). Les approches théoriques en évaluation, 1(4). Perfeval performance et évaluation. [www.perfeval.net](http://www.perfeval.net)
- Demers, Christiane. 1999. « De la gestion du changement à la capacité de changer : L'évolution de la recherche sur le changement organisationnel de 1945 à aujourd'hui ». *Gestion*, 24(3), 131-139.
- De Landsheere G., (2000). *Evaluation continue des examens précis de docimologie*. *Labor education*, 1(7), 67-310. <http://hdl.handle.net/2268/86498>.
- Dessus, P. (2008) *what is teaching? Some sufficient conditions required for this activity*. *Revue française de pédagogie*, 164 (s.n), 139-158 <http://doi.org/10.400/rfp.2098>
- Dictionnaire de langue française de TV5 MONDE, (2020). <http://langue-francaise.tv5monde.com>
- Djibo, F. (2017). *L'efficacité de la formation continue des enseignants du primaire : le cas du Burkina Faso*. *Formation et profession*, 25(2), 35-48. <http://dx.doi.org/10318162/fp.2017.330>.
- Durkheim, E. (1969). *L'évolution pédagogique en France*. PUF, 10(1), 97-145.
- Foulquié, P. (1971) *Dictionnaire quadrige de la langue pédagogique*. *Sociologie des sciences de l'éducation*. 2(125). 87-534. [www.puf.com](http://www.puf.com).
- Friedman, G. et Reynaud, J. D. *Sociologie des techniques de production et du travail*. *Traité de sociologie*, PUF, 441-458. <http://www.persee.fr>
- Galisson, R. et Coste, D. (1976) *le dictionnaire de didactique des langues*, Hachette (1) 345-612. [www.nantilus.univ-nantes.fr](http://www.nantilus.univ-nantes.fr)

- Gaspard, C. (2019). *Le questionnaire : définition, étapes, conseils et exemples*. <http://www.scribbr.fr>
- Gosselin, A. (1994) *La notion de problématique en sciences sociale*. *Communication, Information Media Theories*, 15(2). 14-46. [www.persee.fr/issue/comin\\_1189-3788\\_num\\_15\\_2](http://www.persee.fr/issue/comin_1189-3788_num_15_2).
- Gravin N. (2015). *Etude de la validité de dispositif d'évaluation et conception d'un modèle d'analyse multi dimensionnelle des connaissances numériques des élèves de fin d'écoles [Thèse de Doctorat, Université Paris-Diderot]*. <http://tel.archives-ouvertes.fr>
- Grawitz, M. (1996). *La direction et la rédaction des travaux de recherche académique*, Dalloz Numéro thématique (*Génération et Mémoires*), 198-199 [www.persee.fr](http://www.persee.fr)
- Grouard, Benoit et Meston, Francis. (1998). *L'Entreprise en mouvement : conduire et réussir le changement*. Dunod, 336.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 84 (620) 20-29 <http://pdo.ascd.org>
- Guskey, T. R. (2001). *The backward approach*. *Journal of Staff Development*, 22(3), 60. <http://pdo.ascd.org>.
- Hameline, D. (1991). Les objectifs pédagogiques, en formation initiale et en formation continue. *Entreprises moderne d'édition*, 1(50), 70-200. [www.persee.fr](http://www.persee.fr)
- Huteau M., Lautrey J, (2006). *Les tests d'intelligences Volume thématique (repère)*, 128. <http://doi.org/10.3917/dec.hutea.2006.01>.
- Ibn Al Heytham. (2003). *Vision binoculaire : un précurseur de l'optique physiologique*. *Arabic Sciences and Philosophy*, Cambridge University Press (CUP).13, 79-99. <http://halshs.archives6ouvertes.fr>
- Kies F. (2011). *Problématique de l'évaluation en formation Universitaire*. Wikipédia. <http://www.researchgate.net>.
- Kimmel, A. (2002). *La psychologie de l'éducation*. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. *Futuribles* (267), 19-20. DOI : <http://doi.org/10.4000/ries.1822>
- La Roche, L. (2018). *Item d'évaluation, les types d'items, micro centre Pythagore*. *L'évaluation sur mesure*. Wikipédia. [info@mcpythagore.com](mailto:info@mcpythagore.com)

- Le Clerc, Nicaise & Demeuse (2004). *Docimologie critique des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*. Ed. Les éditions de l'Université de Liège. <http://www.researchgate.net>.
- Louart, P. (1993). *Gestion des ressources humaines*. (Eyrolles). Eyrolles. <http://livre.fnac.com>.
- Lopez, L.M. (2015). L'évaluation formative des apprentissages des élèves : entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches participatives <http://journals.openedition.org/questionvives/1962>.
- Lucie R., Philippe M. (2014), *L'alternance en formation, une figure de la pédagogie*. Education et francophonie 41(2), 10-21. <http://www.researchgate.net>.
- Loye, N. (2005). *Quelques modèles modernes de mesure*. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 51-68. <http://fse.umontreal.ca>
- M'obame M. J. F. (2011) Sciences de l'éducation et philosophie de l'éducation. . <http://www.fractale-formation.net>.
- Mager, R. F. (1971). Formation des formateurs, éducation permanente. 1(2), 3-207. <http://gerflint.fr>.
- Marcoux, G., et Béland, S. (2017). Regard sur l'évaluation diagnostic. *Mesure et évaluation en éducation*, 39(3), 1-5. <http://doi.org/10.7202/1040134ar>.
- Meard, J. (2015). *La Co évaluation en EPS : innovation aux Gadget pédagogiques ? Revue EP.S (207)*. Ed EPS. <http://uv2s.cerimes.fr>
- Merle P. (1998). Sociologie de l'évaluation scolaire. *Revue française de pédagogie*, (124), 182-182. [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1998\\_num\\_124\\_1\\_3042\\_t1\\_0182\\_0000\\_4](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_124_1_3042_t1_0182_0000_4)
- Mialaret, G. (1998). La psychopédagogie, P.U.F (4.5). PUF. <http://www.puf.com>
- Minchella, D. (2017). Savoir, Savoir-etre, Savoir-faire et Faire savoir : *the conversation (1)*. <https://www.em-normandie.com>
- Moreau, D. (2016). *Eduquer ou Dresser ? Pour une critique « post humanisme*. *Le télémanque* (45), 35-56. <http://www.aframo.org>

- Mottier Lopez, L., Crahay, M. (2009). Evaluation en tension : entre la régularisation des apprentissages et le pilotage des systèmes. De Boeck Supérieur. <http://www.cairn.info>
- Naville, P. (1956). Essai sur la qualification du travail. *Population*, 11(3), 570. [www.persee.fr](http://www.persee.fr)
- Osterlind, S. J. (2002) Constructing Test Item. <http://ebooks.kluweronline.com>
- Pelpel, P. (2002). Se former pour enseigner, Dunod. <http://apprendre.auf.org>
- Ranchin, B. (2004) Faire, savoir, savoir-faire et faire saoir : une action de formation pour de meilleures pratiques professionnelles. *4(56)*, 143-149. <https://www.cairn.info>
- Rey Olivier, Feyfant Annie (2014). *Evaluer pour mieux faire apprendre*. Dossier de veille de l'IFE, n°94, Septembre. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr>
- Rim Zid, (2006). *Comprendre le changement organisationnel à travers les émotions* [Mémoire de master Université du Québec Mont real]
- Roch, M. J. (2016). *Les concepts de l'apprentissage chez les futurs enseignants (es)* [Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec Montréal]. <http://core.ac.uk>.
- Saint-Onge, M., et Morin B. (1986). *Qu'est-ce que l'enseignement ?* 6eme Colloque de l'association Québécoise de pédagogie. 23(1), 38-46. <http://www.cdc.qc.ca/prospectives/23/morin-saint-onges-23-1-1987>.
- Shadish, W.R., Cook, T.D., et Leviton L.C. (1991). Foundation of Program Evaluation:
- Sanche, G., Suzan L., Audédat M.C. (2014). L'évaluation formative, pourquoi et comment (Chronique de médecin à enseignant), 49(10), 71-72. . <http://www.researchgate.net>.
- Secrétariat littéraire et de la numérisation N° 4, (2007), Dans Wikipedia. . <http://www.edu.gov.on.ca>
- Spielrein, I.N. (2012). De la théorie psychotechnique. *Bulletin de psychologie* 3(519), 283-295. <http://www.cairn.info>
- Tagliante, C. (1991). L'évaluation, Clé Internationale <http://www.erudit.org>
- Talbot, L. (2008). *Les sciences de l'éducation et la formation des acteurs de l'enseignement du premier degré : utilité et visibilité sociale d'une discipline*. *Revue généraliste de recherche en éducation et formation*. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducation/442>

Theories of Practice. Newbury Park, CA, Sage [www.perfeval.net](http://www.perfeval.net)

Van Der Maren J-M. et Loye, N. (2012). *A propos de quelques difficultés de l'évaluation des compétences. Réflexion critiques*. Education, Sciences & Society (2), 40-53. .  
<http://riviste.unimc.it>

Vaney, V. (1905). *Nouvelles méthodes de mesure applicables au degré d'instruction des élèves. Etudes spéciales de calcul*. Bulletin de la société libre pour l'étude psychologique de l'enfant. 11(1), 146-162. . <http://www.persee.fr>

Vantourout, M. et Maury S, (2017). *Evaluation de la lecture au CP mise en œuvre d'une approche multidimensionnelle, éducation et didactique*. 11(1), 45-62.  
<http://doi.org/10.4000/educationdidactique.2649>

Wathi, (2017). *Comment améliorer la qualité de l'enseignement primaire et secondaire*. Mataki, 1(4), 2-24. <http://www.wathi.org>

## **ANNEXES**

**ANNEXE 1 : AUTORISATION DE RECHERCHE**

**ANNEXE 2: AUTORISATION D'ACCES DANS LES ECOLES DE LA VILLE DE  
MBALMAYO.**

**ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE.**

**ANNEXE 4 : QUESTIONNAIRE DE LA PREENQUETE.**

**ANNEXE 5 : CARTE DU CAMEROUN.**

**ANNEXE 6: VUE SPATIALE DE LA VILLE DE MBALMAYO.**

**ANNEXE 7 : VILLAGE DE LA COMMUNE DE MBALMAYO.**



## ANNEXE 1 : AUTORISATION DE RECHERCHE

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
 \*\*\*\*\*  
 Paix – Travail – Patrie  
 \*\*\*\*\*  
 UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
 \*\*\*\*\*  
 FACULTE DES SCIENCES DE  
 L'EDUCATION  
 \*\*\*\*\*  
 DEPARTEMENT DE CURRICULA  
 ET EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON  
 \*\*\*\*\*  
 Peace – Work – Fatherland  
 \*\*\*\*\*  
 UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
 \*\*\*\*\*  
 FACULTY OF EDUCATION  
 \*\*\*\*\*  
 DEPARTMENT OF CURRICULA  
 AND EVALUATION

Le Doyen

*The Dean*

N°...2.1.../20/UYI/VDSSE

### AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur Moïse MOUPOU**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant **Jean Junior NGOMB**, Matricule **18Z3387** est inscrit en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département des **Curricula et évaluation**, Filière : **Curricula et évaluation** Option : **Ingénieur psychotechnicien**.

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherches en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la direction du **Pr. Emmanuel BINGONO**, Son sujet est intitulé «**Formation professionnelle et compétence en évaluation : une étude menée dans quelques écoles primaires publiques de l'arrondissement de Yaoundé VI.**»

Je vous saurais gré de bien vouloir mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider dans la réalisation de ses travaux de recherche.

En foi de quoi, cette autorisation de stage lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le...2.1.OCT.2020...

Pour le Doyen et par ordre  
  
**SONGO Etienne**  
 Professeur

## ANNEXE 2 : Autorisation d'accès dans les écoles de la ville de Mbalmayo

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix- Travail- Patrie  
\*\*\*\*\*  
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE BASE  
\*\*\*\*\*  
DELEGATION RÉGIONALE DU CENTRE  
\*\*\*\*\*  
DELEGATION DÉPARTEMENTALE DU NYONG  
ET SO'O  
\*\*\*\*\*  
INSPECTION D'ARRONDISSEMENT DE  
MBALMAYO



REPUBLIC OF CAMEROON  
Peace-Work-Fatherland  
\*\*\*\*\*  
MINISTRY OF BASIC EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
REGIONAL DELEGATION FOR CENTER  
\*\*\*\*\*  
DIVISIONAL DELEGATION OF NYONG  
AND SO'O  
\*\*\*\*\*  
SUB-DIVISIONAL INSPECTORATE OF  
MBALMAYO

### Autorisation d'accès dans les écoles de la Ville de Mbalmayo.

L'inspecteur d'Arrondissement de l'Éducation de Base de Mbalmayo, donne autorisation à l'étudiant **NGOMB Jean Junior**, Matricule 18 Z 3387 de la Faculté des Sciences de l'Éducation, Filière Curriculum et Evaluation, Niveau Master II Option Ingénieur Psychotechnicien, d'accéder dans les écoles de la ville de Mbalmayo de son choix pour mener ses activités de recherche académiques et collecte des données en vue de rédiger son mémoire de fin de formation sur le thème : « **FORMATION ENSEIGNANTE ET QUALIFICATION EN EVALUATION : Une enquête menée auprès des instituteurs des écoles primaires publiques de l'Arrondissement de Mbalmayo.** »

L'intéressé prendra attache avec chaque directeur d'école sollicitée, aux fins de mise en application de cette recommandation et arrêt de ses modalités pratiques.

En foi de quoi la présente autorisation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Mbalmayo, le **19 JAN 2021** .....

L'inspecteur d'Arrondissement

PO **LE CHEF BAG**  
  
  
**NGUENE Edmond**

## ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

*Paix – Travail – Patrie*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

FACULTE DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION

\*\*\*\*\*

DEPARTEMENT DE CURRICULA  
ET EVALUATION

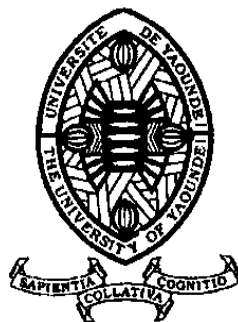
\*\*\*\*\*

CENTRE DE RECHERCHE ET FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES  
SOCIALES ET EDUCATIVE

\*\*\*\*\*

UNITE DE RECHERCHE ET FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCE DE  
L'EDUCATION ET INGENIERIE EDUCATIVE

\*\*\*\*\*



REPUBLIC OF CAMEROON

*Peace – Work – Fatherland*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

FACULTY OF EDUCATION

\*\*\*\*\*

DEPARTMENT OF CURRICULUM  
AND EVALUATION

\*\*\*\*\*

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING  
CENTER IN SOCIAL AND EDUCATIONAL  
SCIENCE

\*\*\*\*\*

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING  
SCHOOL IN EDUCATIONAL AND  
EDUCATIVE INGENEERING

\*\*\*\*\*

### QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

Mesdames et Messieurs, ce travail a été élaboré dans le cadre d'une étude que nous menons à l'Université de Yaoundé I, en vue de la rédaction d'un mémoire de Master en Sciences de l'Éducation. En vous garantissant l'anonymat, nous vous prions de bien vouloir le remplir en cochant simplement la case qui correspond à votre situation ou à point de vue sur l'opinion exprimée par l'item.

Thème 1		Modalités de réponses							
N°	Items								
1	Votre âge se situe dans l'intervalle	20-25 ans	26-30 ans	31-35 ans	36-40 ans	41-45 ans	46-50 ans	51-55 ans	56-60 ans
2	Vous êtes de sexe	Masculin				Féminin			
3	Vous êtes	Marié(e)		Célibataire		Divorcé(e)		Veuf (ve)	
4	Votre niveau académique est celui du	BEPC		PROB		BACC		Licence et +	
5	Votre grade professionnel	IC	IEG	IEMP	IPEG	PAENI	PENI	MPF	MPNF
6	Vous avez une ancienneté professionnelle de	0-5 ans	6-10 ans	11-15 ans	16-20 ans	21-25 ans	26-30 ans	30-35 ans	40 ans et +

## Thème 2

		Très vrai	Vrai	Faux	Très faux
7	Votre diplôme académique vous permet de concevoir des sujets d'évaluation				
8	Votre niveau académique vous permet d'élaborer correctement des sujets d'évaluation				
9	Vos compétences académiques vous permettent d'élaborer correctement des sujets d'évaluation				
10	Votre formation académique vous permet d'élaborer correctement des sujets d'évaluation				

## Thème 3

		Très vrai	Vrai	Faux	Très faux
11	Votre diplôme professionnel vous permet de concevoir des sujets d'évaluation				
12	Votre niveau professionnel vous permet de concevoir des sujets d'évaluation				
13	Vos compétences professionnelles vous permettent de concevoir des sujets d'évaluation				
14	Votre formation professionnelle vous permet de concevoir des sujets d'évaluation				

## Thème 4

		Très vrai	Vrai	Faux	Très faux
15	Votre participation aux journées pédagogiques vous permet d'élaborer correctement vos sujets d'évaluations				
16	Votre assistance régulière aux activités d'animations pédagogiques vous permet de concevoir des sujets d'évaluation				
17	Votre participation aux cellules pédagogiques vous permet de concevoir des sujets d'évaluation				
18	Votre assistance régulière aux séminaires de formations vous permet de concevoir des sujets d'évaluation				
19	Votre formation continue vous permet de concevoir des sujets d'évaluation				

## Thème 5

		Très vrai	Vrai	Faux	Très faux
21	Vous avez suffisamment des savoirs en évaluation des apprentissages				
22	Vous avez suffisamment des savoir-faire en évaluation des apprentissages				
23	Vous avez suffisamment des savoir-être en évaluation des apprentissages				
24	Vous avez suffisamment des compétences en évaluation des apprentissages				

Merci pour votre participation.

**ANNEXE 4 : QUESTIONNAIRE DE LA PREENQUETE**

- 1- Quelle appréciation faite-vous du diplôme et de son utilité dans la pratique de l'évaluation ?
- 2- Que pensez-vous du niveau académique dans l'élaboration des sujets d'évaluation ?
- 3- Comment trouvez-vous les compétences académiques dans la pratique évaluation ?
- 4- Que pourriez-vous nous dire au sujet du diplôme professionnel et de son importance pour l'évaluation ?
- 5- Que pensez-vous du niveau professionnel dans l'élaboration des sujets d'évaluation ?
- 6- Comment trouvez-vous les compétences professionnelles dans la pratique évaluation ?
- 7- La participation aux journées pédagogiques est vitale lors de la formation continue. Que pouvez-vous nous dire au sujet de cette journée ?
- 8- La participation aux UNAPED est un autre concept vital de formation continue. Que pouvez-vous nous dire au sujet de ce concept ?
- 9- Que pouvez-vous nous dire des CEPED et de leur importance pour l'évaluation ?
- 10- Dites-nous quelle est la place des séminaires de formation dans la pratique générale de l'élévation ?

ANNEXE 5 : CARTE DU CAMEROUN

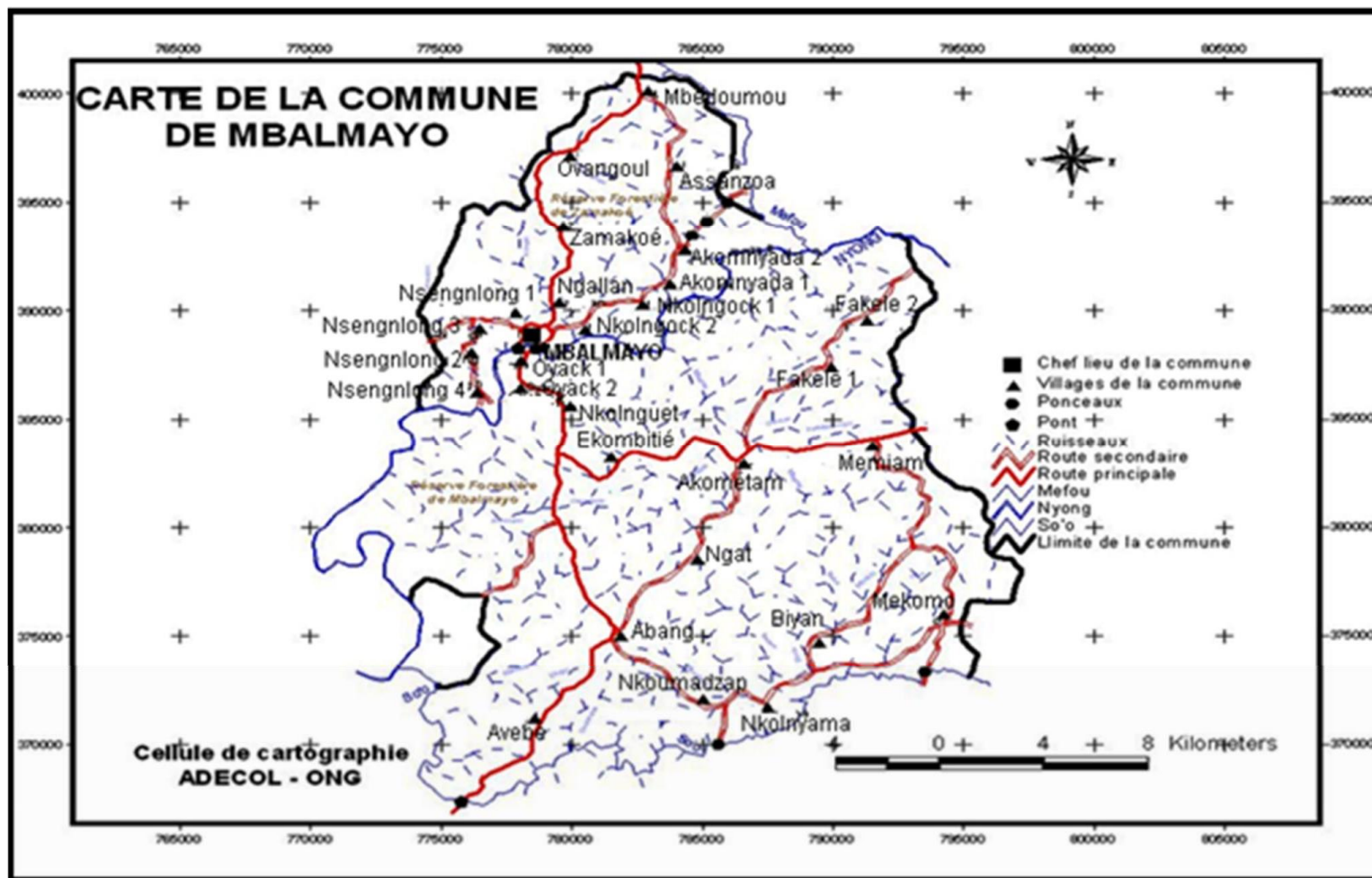


**ANNEXE 6: VUE SPATIALE DE LA VILLE DE MBALMAYO**





ANNEXE 7 : VILLAGE DE LA COMMUNE DE MBALMAYO



## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	ii
DEDICACES .....	iii
SOMMAIRE .....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	v
LISTE DES ABREVIATIONS ET ACRONYMES .....	vi
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUCTION GENERALE.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE GENERALE DE L'ETUDE .....	4
<b>1.1 Contexte de l'étude.....</b>	<b>4</b>
<b>1.2 Justification de l'étude.....</b>	<b>6</b>
<b>1.3 Formulation et position du problème.....</b>	<b>9</b>
<b>1.4 La problématique spécifique de l'étude.....</b>	<b>12</b>
<b>1.5 Questions de recherche .....</b>	<b>13</b>
<b>1.5.1 Question principale de recherche.....</b>	<b>14</b>
<b>1.5.2 Questions spécifiques de recherche.....</b>	<b>14</b>
<b>1.6 Objectif de l'étude .....</b>	<b>14</b>
<b>1.6.1 Objectif principal.....</b>	<b>14</b>
<b>1.6.2 Objectifs spécifiques.....</b>	<b>14</b>
<b>1.7 Les intérêts de l'étude.....</b>	<b>15</b>
<b>1.7.1 Intérêt pédagogique.....</b>	<b>15</b>
<b>1.7.2 Intérêt psychologique .....</b>	<b>15</b>
<b>1.7.3 Intérêt théorique.....</b>	<b>16</b>
<b>1.7.4 Intérêt pratique.....</b>	<b>16</b>
<b>1.7.5 Intérêt social.....</b>	<b>16</b>
<b>1.8 Délimitation de l'étude .....</b>	<b>16</b>
<b>1.8.1. Délimitation temporelle.....</b>	<b>17</b>
<b>1.8.2. Délimitation géographique ou spatiale .....</b>	<b>17</b>

<b>1.8.3. Délimitation thématique</b> .....	17
<b>CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE</b> .....	18
<b>2.1 Définition des concepts</b> .....	18
<b>2.1.1 Formation enseignante</b> .....	18
<b>2.1.2 Qualifications</b> .....	22
<b>2.1.3 Evaluations</b> .....	26
2.1.3.1 Evaluation et pratiques enseignantes .....	31
2.1.3.2 Evaluation et disciplines scolaires .....	32
2.1.3.3 Evaluation et effectifs pléthoriques .....	32
<b>2.1.4 L’enseignant</b> .....	33
<b>2.1.5 L’élève et l’apprenant</b> .....	33
<b>2.1.6 École primaire</b> .....	33
<b>2.2 Recension des écrits</b> .....	35
<b>2.2.1 Formations des Instituteurs au Cameroun</b> .....	35
2.2.1.1 Profil des élèves-maître à leur entrée et à leur sortie des ENIEG.....	35
2.2.1.2 La période de sensibilisation .....	36
2.2.1.3 La période d’apprentissage des méthodes et techniques pédagogiques.....	36
2.2.1.4 La période de prise de responsabilité.....	37
2.2.1.5 Le volet formation théorique .....	37
2.2.1.6 Le volet formation bilingue .....	38
2.2.1.7 Le volet formation pratique.....	39
<b>2.2.2 Conséquence d’une mauvaise pratique en évaluation</b> .....	39
<b>2.2.3 Effets parasites susceptibles de perturber l’évaluation</b> .....	40
2.2.3.1 L’effet Pygmalion.....	40
2.2.3.2 L’effet de stéréotypie .....	41
2.2.3.3 L’image de l’enseignant.....	41
2.2.3.4 L’effet d’ordre et de contraste .....	41
2.2.3.5 L’effet de contamination .....	41
2.2.3.6 L’effet de Halo.....	42
2.2.3.7 Les variables choc .....	42
2.2.3.8 Etat physiologique et émotionnel.....	42
<b>2.3 Théories explicatives</b> .....	43
2.3.1 Théories de l’évaluation .....	43
2.3.2 Théories des programmes .....	44
2.3.3 Théories des principes de changements organisationnels.....	45

Tableau n° 1 : Synthèse de l'historique du changement.....	46
Figure n°1 : Les phases et les étapes du changement.....	47
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE .....	49
<b>3.1 Démarche méthodologique</b> .....	49
<b>3.2 Hypothèses de l'étude</b> .....	49
<b>Formulation et opérationnalisation des hypothèses de recherches (HR).</b> .....	50
Tableau n°2 : Tableau synoptique de l'opérationnalisation des hypothèses de recherche.....	51
<b>3.3 Type d'étude</b> .....	52
<b>3.4 Site de l'étude</b> .....	52
<b>3.4.1. Milieu physique de l'Arrondissement de Mbalmayo</b> .....	52
<b>3.5. L'enquête</b> .....	61
<b>3.5.1. La pré-enquête</b> .....	61
Tableau 3 : Synthèse thématique des discours .....	63
Tableau N° 4 : Synthèse des entretiens codifiés .....	66
<b>3.5.2 Population de l'étude</b> .....	67
<b>3.5.3 Population mère</b> .....	68
<b>3.5.4 Population cible</b> .....	68
<b>3.5.6 Population accessible</b> .....	68
Tableau n°5: Distribution des sujets selon le sexe. ....	68
Figure n°2 : Histogramme de répartition des sujets de la population par sexe. ....	69
Tableau n° 6 : Description de la population selon l'âge. ....	69
Figure n° 3 : Histogramme de répartition des sujets selon la tranche d'âge .....	70
Tableau n° 7 : Tableau de répartition des sujets dans la population selon le niveau académique .....	70
Tableaux n° 8 : Tableau synthétique de la formation Pratique. ....	71
Tableau 9 : Grille horaire de formation.....	72
Figure n° 4 : Histogramme de répartition des sujets selon leur niveau académique.....	73
Tableau n° 10 : Distribution des sujets d'après la situation matrimoniale.....	73
Figure n° 5 : Histogramme de répartition des sujets selon la situation matrimoniale.....	74
Tableau n°11 : Distribution de la population selon l'ancienneté de service .....	74

Figure n° 6 : Histogramme de répartition des sujets selon l'ancienneté professionnelle.....	75
<b>3.6 L'échantillonnage et l'échantillon</b> .....	75
<b>3.6.1 Echantillonnage</b> .....	75
<b>3.6.2 Echantillon</b> .....	76
Tableau n° 12 : Description de la population selon le sexe .....	76
<i>Figure n° 7 : Histogramme de répartition des sujets de l'échantillon par sexe.</i> .....	77
Tableau n° 13 : Distribution des sujets d'après l'âge.....	77
Figure n° 8 : Histogramme de répartition des sujets de l'échantillon par âge. ....	78
Tableau n° 14 : Description des sujets selon le niveau d'instruction.....	78
Figure n° 9 : Histogramme de répartition des sujets de l'échantillon par niveau d'instruction. .....	79
Tableau n° 15 : Description des sujets selon le statut matrimonial.....	79
Figure n° 10 : Histogramme de répartition des sujets de l'échantillon par statut matrimonial.	80
Tableau n° 16 : <b>Description des sujets selon l'ancienneté de service.</b> .....	80
Figure n° 11 : <b>Histogramme de répartition des sujets de l'échantillon par ancienneté de service.</b> .....	81
<b>3.7. La collecte des données : le questionnaire</b> .....	81
<b>3.7.1 Guide du questionnaire</b> .....	81
<b>3.7.2 La Grille du questionnaire</b> .....	82
<b>3.7.3 Description du questionnaire</b> .....	84
<b>3.7.4 Mesure des variables de l'étude.</b> .....	85
<b>3.8. Validation du questionnaire ou pré test.</b> .....	86
<b>3.8.1. Validité externe du questionnaire.</b> .....	86
<b>3.8.2. Validité interne du questionnaire</b> .....	87
<b>3.8.3. Administration du questionnaire.</b> .....	88
<b>3.9. La méthode d'analyse des données.</b> .....	88
<b>3.9.1 L'analyse qualitative des données du questionnaire.</b> .....	88
<b>3.9.2. L'analyse quantitative des données du questionnaire</b> .....	88
<b>CHAPITRE 4 : ANALYSE DES RÉSULTATS ET VERIFICATION DES HYPOTHESES</b>	90
<b>4.1 L'analyse descriptive des données</b> .....	90
<b>4.1.1 Présentation et analyse des contenus du questionnaire</b> .....	90
Tableau N° 17 : <b>Répartition des réponses des sujets à la question N° 10.</b> .....	90

4.1.2. L'analyse descriptive des données relatives à la question 14.....	91
Tableau n° 18: Répartition des réponses à la question N° 14.....	91
4.1.3 L'analyse descriptive des données relative à la question 19 .....	91
Tableau n° 19 : Répartition des réponses des sujets à la question N° 19 .....	91
Tableau 20 : Pourcentage des réponses des sujets à la question N° 23.....	91
Tableau 21 : Corrélations entre les variables indépendantes et la variable dépendante du modèle.....	93
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATIONS DES RESULTATS.....	98
5.1. Interprétation .....	98
5.1.1 Interprétation de l'hypothèse HS1 : La qualification des enseignants en évaluation est tributaire de leur formation académique .....	98
5.1.2 Interprétation de l'hypothèse HS2 : la qualification des enseignants en évaluation est tributaire de leur formation initiale .....	99
5.1.3 Interprétation de l'hypothèse HS3 : la qualification des enseignants en évaluation est tributaire de leur formation continue.....	99
5.2 Discussion.....	100
5.3 Les suggestions .....	101
5.3.1 Les suggestions selon l'hypothèse HS1.....	101
5.3.2 Les suggestions selon l'hypothèse HS2.....	101
5.3.3 Les suggestions selon l'hypothèse HS3 .....	102
CONCLUSION GENERALE.....	105
BIBLIOGRAPHIE .....	x
WEBOGRAPHIE.....	xiv
ANNEXES .....	xx
TABLE DES MATIÈRES .....	xxix