

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE
(CRFD) EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET
ÉDUCATIVES

DEPARTEMENT DE CURRICULA
ET ÉVALUATIONS



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF
EDUCATION

POST COORDINATE SCHOOL
FOR SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCE

DEPARTMENT OF CURRICULUM
AND EVALUATION

**COMPETENCES DES ENSEIGNANTS EN
EVALUATION ET RESULTATS D'APPRENTISSAGES
DES ELEVES DU SECONDAIRE : Une Analyse Critique
des Pratiques évaluatives des Enseignants du Lycée
Classique et Moderne de Sangmelima**

Mémoire rédigé et présenté publiquement en vue de l'obtention du diplôme de
Master en Sciences de l'Education et Ingénierie éducative

Filière Curriculum et Evaluation/ Option : Mesure et Evaluation scolaire

Devant un Jury composé de :

Prof. AMANA Evelyne : Président
Dr. BIAKOP Martial : Examinateur
Prof. CHAFFI Cyrille Ivan : Rapporteur

Par

Marcel Désiré NGA MVONDO

Matricule : 01V268

Licencié en Psychologie

Sous la direction de

CHAFFI Cyrille Ivan

Maitre de Conférences



Année académique 2024-2025

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	ii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES	ix
LISTES DES SIGLES, ABREVIATIONS ET ACRONYMES	x
RÉSUMÉ.....	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE.....	5
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L’ETUDE.....	6
CHAPITRE 2 : REVUE DE LITTÉRATURE	25
CHAPITRE 3 : THEORIES EXPLICATIVES DE L’ETUDE	53
DEUXIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE	73
CHAPITRE 4 : PREPARATION ET ORGANISATION DE L’ENQUETE.....	74
CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	96
Chapitre 6 : Interprétation et Discussion des Résultats	133
CONCLUSION GENERALE	149
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	152
ANNEXES.....	162
TABLE DES MATIERES	171

A

Mes feux parents

- *Zogo Missa Siméon*
- *Mballa Zamengono Claire,*
- *Mon épouse, Christelle-Joseph Mbarga et*
- *Mes enfants.*

REMERCIEMENTS

La réalisation d'un travail scientifique de cette envergure n'aurait pu aboutir sans l'appui, la collaboration et la participation bienveillante de nombreuses personnes dont l'implication a été déterminante à divers niveaux. Ce parcours de recherche a été pour moi l'occasion de riches découvertes et d'apprentissages significatifs dans le champ que nous avons exploré.

Je tiens, en tout premier lieu, à exprimer ma profonde gratitude au Professeur Chaffi Cyrille Ivan, mon directeur de mémoire. En dépit de ses multiples responsabilités académiques et administratives, il a su, avec une rigueur méthodologique exemplaire et des conseils avisés, m'orienter tout au long de ce travail. Son accompagnement constant et ses exigences scientifiques m'ont permis d'avancer avec méthode et assurance.

Je remercie également l'ensemble des enseignants du Centre de Recherche et de Formation Doctorale (C.R.F.D.) en sciences humaines, sociales et éducatives de l'Université de Yaoundé I pour la qualité de leurs enseignements et la richesse de leurs conseils dispensés tout au long de ma formation en mesure et évaluation.

Mes remerciements s'adressent aussi aux responsables administratifs et aux enseignants du Lycée Classique et Moderne de Sangmelima, qui ont accepté de collaborer pleinement à cette recherche. Je pense particulièrement à Monsieur Mba Jean-Paul, Censeur coordonnateur, pour sa disponibilité, sa générosité et sa précieuse ouverture d'esprit qui ont grandement facilité le déroulement de ce travail sur le terrain.

À mes camarades de promotion, et plus spécifiquement à ceux du Département des Curricula et Évaluation, je souhaite témoigner toute ma reconnaissance pour la qualité des échanges et le climat de travail stimulant qui ont marqué ces années de formation partagée.

Je voudrais, avec une émotion toute particulière, saluer l'appui indéfectible de mon épouse Christelle-Joseph Mbarga. Sa patience, sa compréhension et sa capacité à assumer seule, à maintes reprises, la gestion du foyer et l'encadrement de nos cinq enfants durant mes absences ont été pour moi un soutien inestimable. À elle, je dédie une profonde reconnaissance pour avoir été, tout au long de ce parcours, une collaboratrice fidèle et dévouée.

Je rends également hommage à la mémoire de mes regrettés parents, Zogo Missa Siméon et Mballa Zamengono Claire, qui ont, dès mon jeune âge, nourri en moi l'ambition de poursuivre des études supérieures. Leurs sacrifices, leurs conseils et leur soutien financier ont été les premiers jalons de ce parcours académique. Même s'ils ne sont plus de ce monde, je leur dédie ce mémoire, en témoignage de ma gratitude et de ma fidélité à leurs idéaux.

Enfin, à toutes celles et ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de cette étude et dont les noms n'ont pu être mentionnés ici, je tiens à adresser mes sincères remerciements et l'expression de ma profonde reconnaissance

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I: Récapitulatif de l'évaluation formative versus évaluation sommative	30
Tableau II: Critères d'évaluation.....	34
Tableau III: Tableau des méthodes d'évaluation	36
Tableau IV: Processus de l'évaluation	39
Tableau V: Opérations et tâches à effectuer lors de l'évaluation sommative.....	39
Tableau VI: Tableau de spécification	44
Tableau VII: Exemple de modèle de grille d'évaluation critériée	45
Tableau VIII: Modèle du socioconstructivisme centré sur l'apprentissage dans l'interaction avec autrui.	70
Tableau IX: Tableau d'identification de l'établissement.....	76
Tableau X: Tableau synoptique des hypothèses, variables, modalités, indicateurs	90
Tableau XI: Répartition des sujets en fonction du sexe	98
Tableau XII: Répartition des sujets en fonction de leur expérience professionnelle	98
Tableau XIII: Répartition des sujets selon le degré d'utilisation des objectifs d'apprentissage des programmes de formation	99
Tableau XIV: Répartition des sujets selon le degré de communication des objectifs d'apprentissage aux élèves en début de leçon.....	99
Tableau XV: Répartition des sujets selon le degré de partage des critères d'évaluation avec les élèves.....	99
Tableau XVI: Répartition des sujets selon le degré de variation des méthodes d'évaluation.....	100
Tableau XVII: Répartition des sujets selon que leurs feedbacks sont spécifiques et constructifs ou non.....	100
Tableau XVIII: Répartition des sujets en fonction du degré d'encouragement des élèves à participer activement aux évaluations.....	100
Tableau XIX: Répartition des sujets selon que leurs activités d'évaluation sont alignées avec le contenu enseigné ou non	101
Tableau XX: Répartition des sujets en fonction du degré d'adaptation des évaluations aux besoins individuels des élèves.....	101
Tableau XXI: Répartition des enseignants selon l'utilisation de l'évaluation formative pour ajuster l'enseignement	102
Tableau XXII: Répartition des enseignants selon les occasions offertes aux élèves de s'autoévaluer	102

Tableau XXIII: Répartition des enseignants selon la discussion des résultats des évaluations en classe	102
Tableau XXIV: Répartition des enseignants selon la prise en compte des différences d'intelligence lors de l'évaluation.....	103
Tableau XXV: Répartition des enseignants selon l'établissement d'un climat de confiance propice à l'évaluation formative	103
Tableau XXVI: Répartition des enseignants selon l'inclusion des éléments de collaboration entre pairs dans les évaluations	104
Tableau XXVII: Répartition des sujets en fonction du sexe	107
Tableau XXVIII: Répartition des sujets en fonction du niveau académique	108
Tableau XXIX Répartition des sujets en fonction de la possession d'un diplôme professionnel ou non.....	108
Tableau XXX: Répartition des sujets en fonction de l'expérience professionnelle	108
Tableau XXXI: Répartition des sujets en fonction de la fréquence d'utilisation des différents types d'évaluation.....	109
Tableau XXXII: Répartition des sujets en fonction de la fréquence d'utilisation des différentes méthodes et activités d'évaluation.	109
Tableau XXXIII: Répartition des sujets en fonction de la fréquence de reconduction des exercices abordés en classe lors des évaluations sommatives	110
Tableau XXXIV: Répartition des sujets en fonction du niveau d'impact des types, méthodes et activités d'évaluation utilisés sur les résultats des élèves.	110
Tableau XXXV: Répartition des en fonction du niveau de prise en compte des besoins individuels des apprenants pour adapter les méthodes d'évaluation.	110
Tableau XXXVI: Répartition des sujets en fonction du niveau d'impact des méthodes et activités d'évaluation adaptées aux besoins spécifiques des élèves sur les résultats d'apprentissage.	111
Tableau XXXVII Répartition des sujets selon le niveau de bénéfice accordé aux méthodes et activités d'évaluation utilisés pour l'apprentissage des élèves.	111
Tableau XXXVIII: Répartition des sujets en fonction du degré d'utilisation des outils d'évaluation recommandés par l'établissement ou le programme scolaire.	112
Tableau XXXIX: Répartition des sujets en fonction du niveau de congruence entre les contenus d'apprentissage sélectionnés et les objectifs d'apprentissage des élèves lors de l'élaboration des épreuves.	112
Tableau XL: Répartition des sujets en fonction du lien établi entre les objectifs d'apprentissage des élèves et les questions à leur posées lors des évaluations formatives et sommatives.....	113

Tableau XLI: Répartition des sujets en fonction de la fréquence de construction des tableaux de spécification.	113
Tableau XLII: Répartition des sujets en fonction de la pertinence et de la validité des outils d'évaluation utilisés pour mesurer les apprentissages des élèves.	114
Tableau XLIII: Répartition des sujets en fonction de la fréquence d'élaboration de la grille de correction des copies des élèves.....	114
Tableau XLIV: Répartition des sujets en fonction de la conformité des outils d'évaluation utilisés aux exigences du programme scolaire.	115
Tableau XLV: Répartition des sujets en fonction du niveau d'impact attribué aux outils d'évaluation utilisés sur la qualité de l'évaluation des élèves.	115
Tableau XLVI: Répartition des sujets en fonction de la fréquence d'utilisation des critères d'évaluation explicites et transparents dans les pratiques évaluatives.....	116
Tableau XLVII: Répartition des sujets en fonction du niveau de clarté et de facilité de compréhension des critères d'évaluation pour les élèves.	116
Tableau XLVIII: Répartition des sujets en fonction du temps pris pour expliquer aux élèves les critères et les attentes de l'évaluation.	117
Tableau XLIX: Répartition des sujets en fonction du degré de lien entre les critères d'évaluation et les objectifs pédagogiques des enseignements.....	117
Tableau L: Répartition des sujets en fonction de l'impact que leurs critères d'évaluation explicites et transparents ont sur les résultats des élèves.	118
Tableau LI: Répartition des sujets en fonction de la fréquence de révision des méthodes d'évaluation lorsque les résultats des élèves ne sont pas satisfaisants.....	118
Tableau LII: Répartition des sujets en fonction de la fréquence des activités de remédiation pour relever le niveau des élèves.....	119
Tableau LIII Répartition des sujets en fonction de la fréquence de rencontre des élèves qui ont échoué aux examens.....	119
Tableau LIV: Répartition des sujets en fonction de la fréquence d'analyse des résultats d'apprentissage des élèves.	120
Tableau LV: Répartition des sujets selon la fréquence d'ajustement de l'intensité des évaluations en fonction des besoins des élèves.....	120
Tableau LVI : répartition des sujets en fonction de l'impact des pratiques d'évaluation adaptées aux résultats des élèves sur la progression scolaire.	121
Tableau LVII: Répartition des sujets en fonction de la mesure de l'impact de leurs pratiques évaluatives sur les résultats d'apprentissage des élèves.....	121

Tableau LVIII: Répartition des sujets en fonction du degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage visés dans les cours par les élèves lors des dernières évaluations.	122
Tableau LIX: Répartition des sujets en fonction de l'évaluation qu'ils font des résultats de leurs élèves au dernier trimestre.	122
Tableau LX: Répartition des sujets en fonction de l'intervalle de notes de leurs élèves au dernier trimestre	123
Tableau LXI: Relation entre l'utilisation par les enseignants des méthodes et activités d'évaluation variées et adaptées aux besoins des élèves (VI1) et les résultats d'apprentissage des élèves du Lycée classique et moderne de Sangmelima (VD).....	124
Tableau LXII: Corrélation entre l'utilisation par les enseignants des méthodes et activités d'évaluation variées et adaptées aux besoins des élèves (VI1) et les résultats d'apprentissage des élèves du Lycée classique moderne de Sangmelima (VD).....	125
Tableau LXIII: Relation entre l'utilisation les enseignants des outils d'évaluation conformes et correctes élaborés (VI2) et les résultats d'apprentissages des élèves du Lycée classique moderne de Sangmelima (VD).	126
Tableau LXIV: Corrélation entre l'utilisation par les enseignants des outils d'évaluation conformes et correctes élaborés et les résultats d'apprentissages des élèves du Lycée classique et moderne de Sangmelima.....	127
Tableau LXV: Relation entre l'utilisation par les enseignants de critères d'évaluation explicites et transparents en lien avec les objectifs pédagogiques et les résultats d'apprentissages des élèves du Lycée classique moderne de Sangmelima.	128
Tableau LXVI: Corrélation entre l'utilisation par les enseignants de critères d'évaluation explicites et transparents en lien avec les objectifs pédagogiques et les résultats d'apprentissages des élèves du Lycée classique moderne de Sangmelima.	129
Tableau LXVII: Relation entre l'adaptation des pratiques évaluatives et les résultats d'apprentissage des élèves au Lycée classique moderne de Sangmelima	130
Tableau LXVIII: Corrélation entre l'adaptation des pratiques évaluatives et les résultats d'apprentissage des élèves du lycée classique moderne de Sangmelima	131

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Schéma de l'alignement curriculaire pour penser la cohérence enseignement-apprentissage-évaluation (Anderson, 2002).....	56
Figure 2: L'Alignement Curriculaire Elargi inspiré d'Anderson (2002) (Pasquini, 2016)	61
Figure 3: Schéma illustratif de la zone proximale de développement (ZPD).....	69

LISTES DES SIGLES, ABREVIATIONS ET ACRONYMES

VI: Variable Indépendante

VD: Variable Dépendante

Hr1: Hypothèse de Recherche 1

Hr2: Hypothèse de Recherche 2

Hr3: Hypothèse de Recherche 3

Hr4 : Hypothèse de Recherche 4

Ha : Hypothèse Alternative

H₀: Hypothèse Nulle

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economique

O M D : Objectifs Millénaires du Développement

ODD4 : Objectif du Développement Durable N°4

UNESCO : Organisation Mondiale pour l'Education, la Science et la Culture

ISU : Institut de Statistique de l'UNESCO

SMC : Seuils Minimaux de Compétences

APC : Approches Par les Compétences

GEM : Rapport Mondial de Suivi sur l'Education

QCM : Questions à Choix Multiples

RÉSUMÉ

La présente étude est intitulée : « **Compétences des enseignants en évaluation et résultats d'apprentissages des élèves du secondaire : une analyse critique des pratiques d'évaluation des enseignants du Lycée Classique et Moderne de Sangmélina** ». Elle s'inscrit dans le domaine de la docimologie, et plus précisément dans celui de la mesure et évaluation scolaire. L'objectif poursuivi consiste à analyser l'impact des compétences évaluatives des enseignants sur les résultats d'apprentissage des élèves dans cet établissement.

En dépit des multiples réformes et mesures pédagogiques et administratives mises en œuvre par les autorités éducatives, les résultats des élèves des lycées et collèges, tant de l'enseignement général que technique, restent préoccupants aux examens sommatifs et certificatifs. Cette situation interroge la pertinence des pratiques évaluatives déployées sur le terrain scolaire.

Pour étayer l'analyse, cette recherche mobilise plusieurs référents théoriques complémentaires, notamment le modèle de l'évaluation formative et sommative de Michael Scriven, le socioconstructivisme de Lev Vygotsky, ainsi que les théories de l'alignement curriculaire des objectifs pédagogiques de John Biggs et de l'alignement curriculaire élargi de Pasquini (1996). Ces cadres postulent l'exigence de cohérence entre les objectifs prescrits, les activités d'enseignement-apprentissage et les modalités d'évaluation, pour garantir l'efficacité des apprentissages.

Sur le plan méthodologique, l'étude repose sur une démarche de triangulation associant observation directe non participante et enquête par questionnaire. La question de recherche centrale formulée est la suivante : « *Les compétences des enseignants en évaluation ont-elles un impact sur les résultats d'apprentissage des élèves du secondaire ?* » Pour y répondre, l'hypothèse générale suivante a été posée : « **Les compétences des enseignants en évaluation ont un impact significatif sur les résultats d'apprentissage des élèves du secondaire** ». Celle-ci a été déclinée en quatre hypothèses de recherche spécifiques.

La collecte des données a mobilisé deux outils : une grille d'observation auprès de 10 enseignants du Lycée Classique et Moderne de Sangmélina, permettant de décrire et d'apprécier leurs pratiques évaluatives selon une analyse descriptive et critique ; et un questionnaire, administré à un échantillon raisonné de 60 enseignants du même établissement, dont les résultats ont été exploités à l'aide du test de corrélation de Pearson.

L'analyse des données a permis de confirmer l'ensemble des quatre hypothèses de recherche, établissant ainsi que les compétences des enseignants en matière d'évaluation ont un impact significatif sur les résultats d'apprentissage des élèves du secondaire. Cette étude met ainsi en lumière la nécessité d'ancrer les pratiques évaluatives dans une logique de cohérence curriculaire et d'ajustement pédagogique permanent, mobilisant des méthodes diversifiées, des outils validés et des critères explicites au service de l'amélioration des apprentissages.

Mots-clés : Compétence — Évaluation — Compétences des enseignants en évaluation — Résultats d'apprentissage — Pratiques évaluatives des enseignants

ABSTRACT

This study is entitled: “Teachers’ Assessment Competencies and Students’ Learning Outcomes in Secondary Education: A Critical Analysis of the Assessment Practices of Teachers at Lycée Classique et Moderne de Sangmélina”. It falls within the field of docimology, and more specifically within school measurement and evaluation. The main objective is to analyze the impact of teachers’ assessment competencies on students’ learning outcomes within this institution.

Despite the numerous reforms and pedagogical or administrative measures implemented by education authorities, the academic results of students in both general and technical education remains poor in summative and certificative examinations. This situation raises questions about the relevance and effectiveness of the assessment practices applied in schools.

To support this analysis, the study is based on several complementary theoretical frameworks, notably Michael Scriven’s model of formative and summative evaluation, Lev Vygotsky’s socioconstructivism, as well as John Biggs’ theory of constructive curriculum alignment and Pasquini’s extended curricular alignment (1996). These frameworks advocate for strong coherence between prescribed objectives, teaching-learning activities, and assessment modalities to enhance the effectiveness of students’ learning.

From a methodological perspective, this research adopts a triangulation approach, combining non-participant direct observation and survey methods. The central research question guiding the study is: “Do teachers’ assessment competencies have an impact on secondary school students’ learning outcomes?” In response, the general hypothesis formulated is: “Teachers’ assessment competencies have a significant impact on secondary school students’ learning outcomes.” This general hypothesis was operationalized into four specific research hypotheses.

Data collection involved two instruments: an observation grid administered to 10 teachers at Lycée Classique et Moderne de Sangmélina, aimed at documenting and analyzing their assessment practices through descriptive and critical analysis; and a questionnaire, distributed to a purposive sample of 60 teachers in the same institution, with data analyzed using Pearson’s correlation test.

The data analysis confirmed all four research hypotheses, establishing that teachers’ assessment competencies have a significant impact on students’ learning outcomes at the secondary education level.

This study thus highlights the necessity of embedding assessment practices within a logic of curricular coherence and continuous pedagogical adjustment, involving diversified methods, validated tools, and explicit criteria to improve academic performance.

Keywords: Competency — Assessment — Teachers’ Assessment Competencies — Learning Outcomes — Teachers’ Assessment Practices.

INTRODUCTION GENERALE

En Afrique et notamment au Cameroun, au sein du système éducatif, les résultats d'apprentissage des élèves constituent aujourd'hui une préoccupation majeure. En effet, selon Mathia (2021) les résultats d'apprentissage recouvrent non seulement l'acquisition de connaissances, mais également le développement de compétences et d'attitudes essentielles à la réussite scolaire et à l'intégration dans le monde socioprofessionnel. Selon cet auteur, il ne s'agit pas simplement de retenir des informations, mais de comprendre et d'appliquer les savoirs dans des situations variées. Cette manière d'analyser amène à repenser les démarches pédagogiques et à favoriser la participation active des apprenants dans leur formation.

Dans ce fait, la thématique de l'évaluation des apprentissages suscite un intérêt chez les chercheurs et les praticiens pédagogiques. Car, au-delà de sa fonction de mesure des acquis, l'évaluation constitue un pilier indispensable pour réguler les processus d'apprentissage et accompagner les élèves vers la réussite. Sans se limiter à la notation, l'évaluation des apprentissages se présente comme un processus dynamique qui doit intégrer à la fois les acquisitions et les démarches mises en œuvre. Ainsi entendue, elle devient alors un outil essentiel d'analyse des difficultés et de gestion des actions pédagogiques, permettant de réajuster les contenus et méthodes d'enseignement.

Dans cette optique, les compétences évaluatives des enseignants apparaissent essentielles. Celles-ci concernent la capacité des enseignants à concevoir des outils d'évaluation adaptés, à exploiter les résultats obtenus pour diagnostiquer les acquis et à proposer des stratégies de remédiation (William, 2011). Le Bulletin officiel (2013) recommande d'ailleurs que les enseignants expliquent clairement les objectifs d'apprentissage aux élèves et les impliquent dans le suivi de leur progression, ce qui va ainsi favoriser l'autorégulation et l'engagement. Perrenoud (1997) rappelle à ce sujet la nécessité pour les enseignants d'adapter leurs pratiques d'évaluation en fonction de la diversité des profils et des besoins des élèves, afin de favoriser leur développement global.

Dans le cadre du secondaire, les pratiques évaluatives des enseignants jouent un rôle crucial pour assurer la réussite des élèves. Hattie (2009) et Mottier Lopez & Tessaro (2016) soulignent notamment l'importance du jugement professionnel dans l'appréciation des acquis et la régulation des apprentissages. Ces travaux mettent également en avant les difficultés que rencontrent les enseignants dans la mise en œuvre de l'évaluation formative, pourtant essentielle pour ajuster l'enseignement aux besoins réels des élèves. Par ailleurs, l'Organisation de Coopération et de Développement Economique l'OCDE (2005) recommande d'intégrer l'évaluation formative de façon systématique dans les curricula pour optimiser l'apprentissage. Par ailleurs, diverses études ont mis en évidence que lorsque les objectifs d'apprentissage sont clairement communiqués aux élèves, leur engagement et leurs performances tendent à s'améliorer (Édusource, 2011). Lorsque les élèves comprennent ce qu'on attend d'eux, ils sont plus susceptibles de s'engager activement dans leur apprentissage et d'atteindre les objectifs fixés. Cela souligne donc la nécessité d'une communication efficace entre enseignants et élèves concernant les attentes pédagogiques. De nombreuses autres recherches ont aussi démontré qu'un dispositif d'évaluation bien structuré, qu'il soit formatif ou certificatif, participe à l'amélioration des apprentissages (Black & Wiliam, 1998 ; Hattie & Timperley, 2007). Pendant que l'évaluation formative facilite la prise en compte des besoins spécifiques et favorise un accompagnement pédagogique différencié, l'évaluation sommative de son côté permet d'apprécier de manière globale le niveau de maîtrise atteint.

Toutefois, les pratiques évaluatives au secondaire, en particulier au Cameroun sont confrontées à plusieurs contraintes. On a la forte pression administrative pour obtenir les bons les résultats, la diversité des publics scolaires, l'absence parfois de formation continue des enseignants à l'évaluation et la complexité des attentes sociales (Stiggins, 2005). Ces facteurs ont tendance à limiter l'efficacité des évaluations et impacter directement les résultats scolaires.

Pour faire face à cette problématique, ces dernières années, le système éducatif camerounais a entrepris de nombreuses réformes visant à améliorer la qualité des apprentissages et à relever le niveau des résultats scolaires. Parmi ces initiatives figurent l'introduction de l'Approche par Compétences (APC) dans les curricula du primaire et du secondaire, l'adoption de l'enseignement à distance durant la pandémie

de COVID-19 et, plus récemment, la digitalisation des enseignements. Toutefois, malgré ces mesures pédagogiques et institutionnelles, les résultats des élèves aux examens officiels sont restés préoccupants, en particulier dans les établissements secondaires.

Au regard de cette situation, il nous apparaît nécessaire de se pencher sur les pratiques évaluatives, et plus globalement sur les compétences des enseignants en évaluation. On peut observer qu'au Cameroun peu d'études approfondissent le rôle des compétences évaluatives des enseignants comme facteur explicatif des faibles résultats scolaires enregistrés dans plusieurs établissements. Ainsi tout en réinterrogeant la place et l'impact des pratiques évaluatives dans la dynamique d'amélioration des apprentissages scolaires. Il s'agira pour nous surtout d'apprécier dans quelle mesure les enseignants disposent des compétences nécessaires pour concevoir, mettre en œuvre et analyser efficacement des dispositifs d'évaluation conformes aux exigences pédagogiques actuelles. C'est pour cette raison que nous avons formulé notre sujet de recherche ainsi qu'il suit : **« Compétences des enseignants en évaluation et résultats d'apprentissages des élèves : une analyse critique des pratiques d'évaluation des enseignants du Lycée classique et moderne de Sangmelima »**

La ville de Sangmelima, et plus particulièrement le Lycée Classique et Moderne de Sangmelima, nous apparaît ici comme un cadre d'étude idéal. Cet établissement de référence dans la région du Sud du Cameroun se distingue par la diversité de ses effectifs et des profils d'apprenants qu'il accueille. De plus, les résultats obtenus par cet établissement aux examens officiels ces dernières années traduisent des manquements pédagogiques notables qui demandent une analyse approfondie des pratiques pédagogiques et évaluatives de ses enseignants.

La présente recherche s'inscrit dans ce sillage. Et elle se propose d'examiner les compétences évaluatives des enseignants et d'analyser leur incidence sur les résultats d'apprentissage des élèves au Lycée Classique et Moderne de Sangmelima. Dans cette logique, cette recherche ambitionne de contribuer à la réflexion scientifique et pédagogique sur la qualité de l'éducation au Cameroun, en mettant en évidence le rôle stratégique des compétences évaluatives des enseignants dans la

dynamique de réussite scolaire et de promotion d'une éducation de qualité. Elle s'articule autour des questions de recherche suivantes :

- Quelles sont les compétences essentielles que doivent posséder les enseignants pour évaluer efficacement les apprentissages ?
- En quoi les pratiques évaluatives actuellement mises en œuvre influencent-elles les résultats d'apprentissage des élèves du secondaire ?
- Quelles recommandations pourraient être formulées en vue d'améliorer les pratiques évaluatives des enseignants ?

Pour atteindre notre objectif, l'étude sera structurée en deux grandes parties complémentaires. La première, constituant le cadre théorique, posera la problématique, définira les concepts essentiels, présentera les travaux antérieurs et mobilisera les cadres théoriques de référence. La seconde partie sera consacrée au cadre empirique, à savoir la préparation et la conduite de l'enquête de terrain, l'analyse et l'interprétation des données, ainsi que la discussion des résultats obtenus. Le travail sera conclu par des suggestions et recommandations visant à renforcer les compétences évaluatives des enseignants et à améliorer les résultats scolaires des élèves.

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Ce premier chapitre consacré à la problématique de l'étude, sera articulé sur la présentation du contexte et du problème de l'étude. Par ailleurs, il sera question de souligner les objectifs de l'étude, la question de recherche, les hypothèses et l'intérêt de l'étude. Aussi, nous définirons ses concepts clés.

1.1 Contexte de l'étude

L'école, institution sociale par excellence, remplit une triple mission essentielle : instruire, éduquer et former les élèves de manière équitable, afin de favoriser leur épanouissement intellectuel, social, émotionnel et citoyen. Cette mission repose sur la transmission des savoirs fondamentaux, au premier rang desquels figurent l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Parallèlement, elle doit développer chez l'élève des aptitudes langagières, mathématiques et cognitives, tout en assurant une formation globale intégrant les dimensions humaines et sociales. L'école devrait ainsi constituer un espace d'apprentissage de qualité, de réussite et d'épanouissement personnel, favorisant l'autonomie, la curiosité intellectuelle et l'ouverture d'esprit. Malheureusement, ce but éducatif demeure difficile à atteindre. Comme le relève N'Guessan dans son étude intitulée « *Impact des pratiques d'évaluation des apprentissages sur l'échec scolaire : situation dans les établissements secondaires en Côte d'Ivoire* » (2015), un constat préoccupant persiste : chaque année, de nombreux élèves quittent le système éducatif sans maîtriser les compétences élémentaires indispensables à la poursuite de tout apprentissage — à savoir lire, écrire et calculer. Ce problème majeur persiste malgré les engagements pris par la communauté internationale, notamment à travers le Programme de Développement Durable à l'horizon 2030, adopté par les États membres de l'ONU et leurs partenaires. Ce programme, qui prolonge les objectifs inachevés des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) et de l'initiative *Éducation pour tous*, ambitionne de garantir à l'horizon 2030 une éducation inclusive, équitable et de qualité pour tous. Pourtant, des lacunes structurelles demeurent et freinent la réalisation de cet objectif.

Depuis l'an 2000, des avancées significatives ont été enregistrées, notamment en Afrique, où le taux de scolarisation dans l'enseignement primaire a progressé de 75

%, et celui dans le secondaire inférieur a plus que doublé, avec des dépenses publiques en éducation figurant parmi les plus élevées au monde relativement aux autres secteurs (Talent, 2018). Toutefois, comme le relève ce même auteur, les attentes des gouvernements et des communautés éducatives, qui espéraient voir tous les apprenants acquérir les compétences de base en lecture, écriture et calcul, restent encore largement insatisfaites.

Huit ans après l'adoption des Objectifs de Développement Durable (ODD), et en particulier l'ODD4 relatif à l'éducation, les indicateurs mondiaux de performance éducative révèlent des résultats en deçà des espérances. En 2017, l'Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU) estimait à plus de 617 millions le nombre d'enfants et d'adolescents ne maîtrisant pas les Seuils Minimaux de Compétence (SMC) en lecture et en mathématiques, soit six élèves sur dix à l'échelle mondiale. Parmi eux, 387 millions étaient en âge de fréquenter l'école primaire et 230 millions l'enseignement secondaire inférieur. Ces chiffres indiquaient alors qu'environ 56 % des enfants n'atteindraient pas le niveau requis à la fin du cycle primaire, et 61 % des adolescents n'achèveraient pas le premier cycle du secondaire avec les compétences fondamentales.

En Afrique subsaharienne, la situation paraît particulièrement alarmante. Selon le même rapport de l'ISU (2017), plus de 85 % des enfants et adolescents de cette région n'atteignent pas les Seuils Minimaux de Compétence, soit environ 88 % d'élèves incapables de lire couramment à la fin du primaire et du premier cycle du secondaire. Selon l'ISU, à ce rythme si le problème perdure, près de 202 millions d'enfants et d'adolescents subsahariens seraient affectés par cette carence d'apprentissage dans les années à venir.

Au vu des faits relevés, il apparaît clairement qu'il y a une véritable crise de l'apprentissage. Cette crise éducative ne manque pas de causer des répercussions dramatiques que l'on peut constater à travers un échec scolaire généralisé, entraînant lui-même les redoublements et les décrochages scolaires des jeunes. Talent (2018, p. 2) dénonce cette situation dans son article intitulé « *Les résultats d'apprentissage sont alarmants. Si les jeunes générations n'apprennent pas, peuvent-elles contribuer au développement durable de l'Afrique ?* ». Il y souligne qu'à la fin du cycle primaire, moins de la moitié des élèves acquièrent les compétences minimales en lecture et en

mathématiques, avec 44 % des filles et 42 % des garçons pour la lecture, et 40 % des filles et 42 % des garçons pour les mathématiques. Les enfants les plus vulnérables sont les filles et jeunes issus de milieux défavorisés, vivant en zones rurales ou ne parlant pas la langue d'enseignement à la maison.

Les estimations récentes de l'ISU (2021) accentuent encore ce constat. Selon elles, sans actions correctives urgentes, 90 % des filles et 85 % des garçons d'Afrique subsaharienne n'atteindront pas le niveau minimum requis en lecture. Par ailleurs, même lorsque certains élèves accèdent aux niveaux supérieurs du système éducatif, les taux de réussite aux examens certificatifs restent préoccupants témoignant de ce que bon nombre d'entre eux ne ressortent pas toujours avec leurs certificats de réussite au BEPC, au Probatoire et au Baccalauréat. En Afrique francophone, les résultats du Baccalauréat et des autres examens de fin de cycle témoignent de cette crise persistante.

A titre illustratif, selon le journal *Jeune Afrique*, la Guinée a enregistré en 2023 un taux de réussite au Baccalauréat de seulement 27 %, après un taux déjà préoccupant de 9 % en 2022. Le concours d'entrée en classe de 7^e dans ce pays n'a affiché qu'un taux de réussite de 17 %, et le BEPC, 15 % cette même année. D'autres pays francophones connaissent des situations similaires : en Mauritanie, le taux de réussite au Baccalauréat n'a été que de 15 % en 2023, 12,6 % en 2022 et 8 % en 2021. Au Sénégal, le journal en ligne *Actu Net* rapporte que ce taux oscillait autour de 35-40 % pendant des décennies, n'atteignant 50 % qu'à partir de la période post-COVID. En Côte d'Ivoire, il était de 34,17 % en 2024, 32,09 % en 2023 et avoisinait les 31 % les années précédentes. Même les pays du Maghreb ne sont pas épargnés par ce tableau inquiétant : en 2022, le Maroc affichait 59,74 %, l'Algérie 50,63 %, et la Tunisie à peine 36,38 % en 2023.

Au Cameroun, les tendances sont également préoccupantes : au Baccalauréat, le taux de réussite était de 52,72 % en 2016 et 2018, de 46,13 % en 2017, de 60,50 % en 2019, avant de chuter brutalement à 27,55 % en 2024. Aux examens du Probatoire, les résultats sont tout aussi alarmants : 31 % en 2020 ; 43,82 % en 2019 ; 54,87 % en 2018 ; 37,77 % en 2017 et 43,82 % en 2016.

En opérant une analyse de ces données statistiques et littéraires, il se dresse un constat alarmant : les résultats d'apprentissage aux examens certificatifs sont globalement insatisfaisants et très souvent entraînent des conséquences socio-éducatives majeures telles que le redoublement, le rejet du système scolaire et le risque d'illettrisme. Car on observe qu'à chaque publication des résultats scolaires, de nombreux élèves subissent un véritable traumatisme doublé d'une stigmatisation, du fait d'apprendre qu'ils vont devoir redoubler ou rompre prématurément avec les salles de classe suite leur échec scolaire.

Il faut ainsi admettre sans ambages que cette situation révèle aujourd'hui l'existence d'un dysfonctionnement important dans les processus d'apprentissage, qu'il convient d'examiner en profondeur. Il se dégage ici une impression partagée qui laisse penser que de plus en plus, les élèves éprouvent des difficultés à apprendre ou assimiler les enseignements, ce qui se traduit par la faiblesse de leurs résultats scolaires. Et vu l'ampleur de la situation dans certains pays et notamment au Cameroun, il apparaît nécessaire de mener une investigation afin d'examiner et d'analyser les facteurs qui sont à l'origine de ce phénomène. Mais avant cette analyse, il nous paraît indispensable de clarifier la notion de « *résultats d'apprentissage* ».

Selon Gronlund et Waugh (2007), les résultats d'apprentissage renvoient aux performances observables et mesurables des apprenants dans des domaines spécifiques, en lien avec les objectifs pédagogiques fixés. Frandrin (2015) les définit comme des données permettant de vérifier ce que l'apprenant doit connaître, comprendre et être capable de faire au terme d'un programme de formation. Ces résultats incluent non seulement des connaissances, mais également des attitudes, des aptitudes et des compétences opérationnelles acquises par les élèves. Ils constituent un indicateur clé de la qualité de l'enseignement et du système éducatif. Comme le rappelle l'UNESCO, les données issues des évaluations de l'apprentissage sont essentielles pour la certification des acquis, la révision des curricula, l'amélioration des pratiques pédagogiques et la répartition des ressources éducatives. Elles permettent d'orienter les politiques et d'ajuster les interventions pour remédier aux dysfonctionnements constatés.

Plusieurs chercheurs (Haller, 1967 ; Klein, 1971 ; Sherman & Cormier, 1974 ; Doyle, 1979) ont mis en évidence que les résultats d'apprentissage des élèves

dépendent non seulement des pratiques pédagogiques, mais également de facteurs individuels et contextuels. Ils sont le produit d'interactions complexes entre les caractéristiques des élèves, les méthodes d'enseignement et le contexte éducatif. Gauthier (1997) a souligné que ces résultats constituent un baromètre indispensable pour évaluer l'efficacité des établissements scolaires et des politiques éducatives.

Dans ce contexte, et au regard de l'ampleur de la crise des apprentissages observée, il apparaît pertinent d'interroger les causes responsables de cette situation préoccupante. Pourquoi les élèves obtiennent-ils de plus en plus de résultats médiocres ? Quels facteurs pédagogiques, institutionnels et socio-culturels en sont responsables ? A priori on pourrait être tenté d'imputer la responsabilité aux élèves en disant qu'ils n'apprennent pas leurs leçons, ou alors à leurs enseignants en disant que ceux-ci ne les accompagnent pas suffisamment dans leurs apprentissages. Aussi, on pourrait jeter un regard sur les méthodologies pédagogiques et les conditions socio-environnementales de leur apprentissage.

Pour tenter d'appréhender le phénomène des résultats d'apprentissage des élèves, plusieurs auteurs ont entrepris des investigations qui mettent en évidence la multiplicité des facteurs susceptibles de les influencer. Ainsi, les travaux disponibles dans la littérature indiquent que les résultats scolaires sont déterminés par divers paramètres, parmi lesquels les processus et pratiques d'enseignement, les caractéristiques des élèves, celles des établissements et des systèmes éducatifs, ainsi que les facteurs socio-économiques. C'est dans cette optique que Lindblom-Ylänne et al (2006), à travers une étude portant sur l'impact des approches pédagogiques sur les résultats d'apprentissage des élèves, ont relevé que les approches centrées sur l'apprenant et celles axées sur la discipline produisent des effets différenciés sur les acquis des apprenants.

Dans le prolongement de ces réflexions, Etoundi Essama (2015), à l'occasion d'une recherche consacrée aux modalités du processus enseignement/apprentissage favorisant la réussite des apprenants du second cycle scientifique de l'enseignement général (Terminale D), a démontré que l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation ne devraient pas être envisagés comme des séquences disjointes de la démarche pédagogique. Il conviendrait plutôt de les concevoir comme des éléments interdépendants et dynamiques au sein du processus didactique. L'auteur souligne à

cet effet qu'il n'y a pas lieu de dissocier les situations d'évaluation de celles d'apprentissage, l'évaluation devant s'intégrer pleinement à une démarche pédagogique globale, articulée autour de dispositifs de régulation et d'autorégulation des activités d'enseignement et d'apprentissage. Dans la même dynamique, Lipp et Ria (2012), dans une autre étude portant sur l'activité enseignante en lycées agricoles, ont montré que les enseignants qui parviennent à articuler savoirs théoriques, savoir-faire pratiques et compétences d'autorégulation dans leurs dispositifs pédagogiques enregistrent de meilleurs résultats d'apprentissage. Par ailleurs, ces auteurs ont mis en exergue le rôle central de l'engagement des élèves dans les apprentissages comme facteur explicatif de leurs performances. Selon eux, la capacité des enseignants à susciter l'intérêt et l'implication active des élèves à travers des activités signifiantes et engageantes, constitue un levier déterminant de l'amélioration des résultats scolaires. Ces chercheurs insistent également sur la fonction régulatrice de l'évaluation dans le processus d'apprentissage, celle-ci étant à la fois un outil de compréhension et un vecteur d'amélioration des performances scolaires.

Parallèlement à ces travaux, les théoriciens de la motivation scolaire apportent un éclairage complémentaire à la compréhension de ce phénomène. Des auteurs tels que Lyonnet (2012), Sinoir (2018), Mokadem (2017) et Guay ont mis en évidence que la motivation scolaire représente un déterminant fondamental des résultats d'apprentissage des élèves. Celle-ci est elle-même déterminée par plusieurs facteurs, notamment les conceptions que l'élève nourrit à l'égard de l'école, de l'intelligence, de lui-même, des autres, des tâches d'apprentissage proposées ainsi que du plaisir qu'il retire des activités éducatives. Un élève motivé est par conséquent un apprenant qui s'engage activement, persévère et participe de manière profonde aux activités d'apprentissage. Pour ces auteurs, les enseignants ont la possibilité d'agir sur la motivation des élèves en tenant compte de leurs buts motivationnels — qu'ils soient orientés vers la maîtrise ou vers la performance — et en aménageant des conditions pédagogiques propices : activités signifiantes et porteuses de sens, feed-back réguliers, évaluations formatives et opportunités de travail collaboratif.

Par ailleurs, les théoriciens de l'évaluation scolaire, à l'instar de Bourgeois, Étienne et Frenay (2006), soutiennent que l'évaluation scolaire joue un rôle déterminant dans la dynamique des résultats d'apprentissage des élèves. Ces auteurs

estiment que les évaluations, en tant qu'outils de mesure et de régulation, permettent aux apprenants de mieux cibler leur orientation en les informant de leurs acquis et de leurs lacunes, tout en facilitant la compréhension de leur niveau scolaire et l'identification des axes d'amélioration. De surcroît, l'évaluation constitue un puissant levier de motivation, en fournissant aux élèves des retours d'informations pertinents et en favorisant leur implication dans le processus éducatif. Elle contribue également à renforcer l'autorégulation des apprentissages, en incitant les élèves à se concentrer sur leur progression et à développer leur autonomie cognitive. En bref, les évaluations scolaires influencent positivement les résultats d'apprentissage en facilitant l'orientation, en améliorant la connaissance de soi scolaire, en dynamisant la motivation et en stimulant l'implication et l'autorégulation des apprenants (Frenay, 2006).

Toutefois, il importe de relever que la qualité et l'efficacité de ces évaluations dépend du niveau de compétence des enseignants en matière d'évaluation. De ce fait, la question des compétences évaluatives des enseignants est devenue un sujet de recherche important en éducation. De nombreuses études ont établi que les enseignants disposant de compétences solides en évaluation sont davantage susceptibles de mobiliser des pratiques évaluatives efficaces, lesquelles influencent favorablement les résultats scolaires des élèves (Black et Wiliam, 1998 ; Crooks, 1988 ; Hattie, 2009). En particulier, la recherche empirique a démontré que ces enseignants compétents recourent plus fréquemment à des pratiques d'évaluation formative, consistant en des évaluations régulières et continues des apprentissages, assorties de feed-back pertinents et en temps opportun, dans l'optique d'améliorer les performances scolaires (Hattie, 2009 ; Wiliam, 2011). Ces pratiques, fondées sur des rétroactions spécifiques et ciblées, sont directement associées à une amélioration des résultats d'apprentissage (Black et Wiliam, 1998 ; Hattie, 2009). De plus, ces enseignants compétents en évaluation adoptent également des pratiques d'évaluation sommative pertinentes, visant à apprécier, de manière formelle et standardisée, les connaissances et compétences acquises à des moments déterminés du parcours scolaire (Hattie, 2009 ; Wiliam, 2011). Ces évaluations sommatives permettent, entre autres, d'établir des normes et des attentes académiques, et de produire des informations synthétiques sur les progrès des élèves. La littérature théorique montre également que la compétence évaluative des enseignants constitue un facteur

déterminant de la réussite scolaire. Selon la théorie de l'apprentissage socioculturel, l'évaluation relève d'un processus social dépendant de la capacité de l'enseignant à instaurer des interactions pédagogiques pertinentes et à offrir des retours constructifs aux élèves (Vygotsky, 1978 ; Wertsch, 1991). En conséquence, les enseignants compétents en évaluation sont mieux à même de concevoir des environnements pédagogiques stimulants et bienveillants, propices à la réussite éducative (Hattie, 2009 ; Wiliam, 2011).

C'est dans cette dernière lignée de développement théorique et empirique que s'inscrivent nos réflexions. Ainsi, nous avons formulé notre sujet de recherche: « ***Compétences des enseignants en évaluation et résultats d'apprentissages des élèves du secondaire : une analyse critique des pratiques évaluatives des enseignants au Lycée classique et moderne de Sangmélima*** »

1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME

Au cours des dernières années, de nombreux États à travers le monde, dans l'optique d'améliorer la qualité de leurs systèmes éducatifs et de garantir aux apprenants des conditions optimales d'apprentissage, ont engagé des réformes structurelles majeures. Ces réformes visent notamment à concrétiser les engagements contenus dans l'Objectif de Développement Durable n°4 (ODD 4), qui appelle à assurer, d'ici 2030, une éducation inclusive, équitable et de qualité pour tous, ainsi que des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Dans cette optique, plusieurs initiatives ont été prises. Celles-ci vont de l'amélioration des infrastructures pédagogiques, à l'intégration d'innovations didactiques et technologiques, ainsi qu'à l'adaptation des curricula aux exigences socio-professionnelles actuelles.

Au Cameroun, les autorités de l'éducation ont entrepris des réformes importantes, parmi lesquelles figure l'introduction de l'Approche par Compétences (APC) dans les programmes de l'enseignement primaire et secondaire. Cette démarche, fondée sur la mobilisation des ressources cognitives, sociales et affectives de l'apprenant pour résoudre des situations-problèmes, vise à renforcer la pertinence et l'efficacité des apprentissages. Par ailleurs, à l'arrivée de la pandémie de COVID-19, le Ministère des Enseignements Secondaires a instruit dès 2020 de mettre en place, un dispositif d'enseignement à distance, pour éviter les ruptures

d'enseignement et ainsi permettre aux élèves de suivre les enseignements même étant à domicile. Par la suite, à partir de 2022, le Ministre des Enseignements secondaires a recommandé la « Digitalisation des Enseignements », afin de moderniser et rendre plus attrayantes les activités d'enseignement-apprentissage, et ainsi permettre aux élèves d'apprendre avec les outils de leur temps, notamment les outils numériques.

Cependant, malgré cette multitude de réforme et variétés de mesures prises sur le plan politique et pédagogique par les autorités de l'éducation, les résultats des élèves aux examens sommatifs et certificatifs nationaux restent globalement préoccupants. Notre problème dans cette étude porte donc sur les mauvais résultats d'apprentissages des élèves traduits par leurs faibles performances aux examens sommatifs et certificatifs. Les statistiques issues des rapports annuels du Ministère des Enseignements Secondaires, de l'office du Baccalauréat et du GCE Board mettent en évidence des taux de réussite irréguliers et souvent faibles, notamment dans certaines disciplines et filières. Ce constat traduit un décalage persistant entre les objectifs politiques affichés et les réalités observées sur le terrain éducatif. Si plusieurs travaux de recherche ont tenté d'expliquer ce paradoxe en pointant des facteurs institutionnels, socio-économiques et culturels, la question de la compétence des enseignants en matière d'évaluation scolaire demeure faiblement explorée dans le contexte camerounais. Nous avons choisi dans le cadre de cette étude de nous pencher sur ce dernier facteur que nous trouvons pertinent pour nous éclairer sur les résultats d'apprentissage des élèves.

En effet, l'évaluation joue un rôle très important dans l'enseignement. Elle aide à organiser les apprentissages et à guider les élèves vers la réussite. Pour cela, les enseignants doivent avoir de bonnes compétences en évaluation : savoir créer de bons outils d'évaluation, comprendre les résultats obtenus et en tirer des décisions adaptées pour améliorer l'enseignement. Si les enseignants ne maîtrisent pas bien ces compétences, ou s'ils ne suivent pas les exigences actuelles des programmes et des méthodes, cela peut expliquer en partie les mauvais résultats scolaires observés dans plusieurs établissements secondaires camerounais. C'est dans ce contexte que notre étude vise à examiner de manière critique les pratiques d'évaluation des enseignants du Lycée Classique et Moderne de Sangmélina. L'objectif est de voir dans quelle mesure leurs compétences en évaluation influencent les résultats scolaires des élèves.

Cette question est d'autant plus pertinente que, même si plusieurs recherches ont été menées sur les causes des faibles résultats d'apprentissage, peu d'entre elles se sont réellement penchées sur l'alignement entre les objectifs pédagogiques, les méthodes d'enseignement et les façons d'évaluer dans les lycées camerounais. Pour structurer cette réflexion, nous mobiliserons deux modèles théoriques complémentaires : le modèle de l'Alignement Constructif de John Biggs (1997), qui postule qu'une cohérence systémique entre les intentions éducatives, les activités d'apprentissage et les modalités d'évaluation favorise l'atteinte optimale des résultats d'apprentissage. Ce modèle invite à concevoir l'enseignement non comme une juxtaposition de séquences indépendantes, mais comme un système intégré où les évaluations formatives et sommatives jouent un rôle décisif dans la progression et la réussite des apprenants. Le modèle de l'Alignement Curriculaire Élargi proposé par Raphaël Pasquini (1998), qui, tout en s'inspirant du cadre théorique de Biggs, y ajoute une dimension critique portant sur l'évaluation sommative, notamment sur la pondération et la notation des items évaluatifs, afin de garantir la cohérence et la validité du dispositif d'évaluation dans le contexte des curricula nationaux. À ces approches, nous associerons le modèle de l'évaluation formative et sommative de Michael Scriven et les apports du constructivisme de Vygotsky, qui mettent l'accent sur le rôle de l'interaction enseignant-élève et l'importance des feedbacks dans la construction des savoirs et la régulation des apprentissages.

Ainsi, la présente recherche s'inscrit dans une démarche analytique et critique visant à interroger les pratiques évaluatives des enseignants au regard des exigences curriculaires et des modèles théoriques d'évaluation, dans le but de formuler des propositions pertinentes susceptibles d'améliorer les performances scolaires des élèves dans l'enseignement secondaire camerounais.

1.3-QUESTION DE RECHERCHE

1.3.1-Question de recherche principale

Au regard des développements théoriques et des conclusions issues des recherches antérieures sur les résultats d'apprentissage, il apparaît que les compétences des enseignants en évaluation pourraient exercer une influence avérée sur les résultats scolaires des élèves. Cependant, la nature et l'ampleur de cette

influence demeurent encore peu explorées, nécessitant une investigation approfondie. C'est dans cette perspective que se situe notre question de recherche, formulée comme suit :

« Quelle influence les compétences des enseignants en évaluation exerce-t-elles sur les résultats d'apprentissage des élèves du secondaire ? »

1.3.2- Questions de recherche secondaires

De la question de recherche principale, il découle quatre questions spécifiques :

- Quelle influence la capacité d'utilisation de méthodes et activités d'évaluation variées et adaptées aux besoins des élèves exerce-t-elle sur les résultats d'apprentissage des élèves du secondaire ?
- De quelle manière la capacité d'utilisation d'outils d'évaluation conformes et correctement élaborés influence-t-elle les résultats d'apprentissage des élèves du secondaire ?
- Quel impact l'usage de critères d'évaluation explicites et transparents, en cohérence avec les objectifs pédagogiques, exerce-t-il sur les résultats d'apprentissage des élèves du secondaire ?
- Comment l'ajustement des pratiques évaluatives en fonction des résultats d'apprentissage des élèves impacte-t-il ces derniers au secondaire ?

1.4 OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Cette section présente successivement le but, l'objectif général et les objectifs spécifiques poursuivis dans le cadre de cette recherche.

1.4.1 But de l'étude

Le but de cette étude est de fournir à la communauté éducative et scientifique des données empiriques et théoriques supplémentaires susceptibles de contribuer à une meilleure compréhension des résultats d'apprentissage des élèves. Elle ambitionne de constituer une base de connaissances utile pour les futures recherches portant sur l'apprentissage des élèves, plus précisément sur et leurs réussites échecs scolaires.

Les études consultées sur l'analyse des résultats scolaires n'ont que peu accordé d'attention aux compétences des enseignants en évaluation des apprentissages, bien que ce facteur apparaisse déterminant dans les processus pédagogiques. Cette recherche entend donc explorer prioritairement cette variable en analysant les pratiques évaluatives des enseignants, afin de proposer des recommandations visant à améliorer leurs compétences évaluatives et, par ricochet, les performances scolaires des élèves.

1.4.2 Objectifs de l'étude

Dans le cadre de cette recherche, nous avons un objectif général et des objectifs spécifiques.

1.4.2.1 Objectif général

L'objectif général de cette étude est de déterminer si les compétences des enseignants en évaluation exercent un impact significatif sur les résultats d'apprentissage des élèves au secondaire. Nous pensons que cette relation n'est pas une simple corrélation, mais qu'elle s'inscrit dans un rapport d'influence mesurable et significatif.

1.4.2.2 Objectifs spécifiques

Pour opérationnaliser cet objectif général, nous avons formulé les objectifs spécifiques suivants :

- Examiner l'impact de l'utilisation de méthodes et activités d'évaluation variées et adaptées aux besoins des élèves sur leurs résultats d'apprentissage au secondaire ;
- Évaluer l'impact de l'utilisation d'outils d'évaluation conformes et correctement élaborés par les enseignants sur les résultats d'apprentissage des élèves au secondaire ;
- Déterminer l'impact de l'utilisation de critères d'évaluation explicites et transparents en adéquation avec les objectifs pédagogiques sur les résultats d'apprentissage des élèves au secondaire ;

- Mesurer l'impact de l'ajustement des pratiques évaluatives en fonction des résultats d'apprentissage des élèves sur leurs performances scolaires au secondaire.

1.5 INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE

Cette recherche présente un double intérêt : psychopédagogique et social.

1.5.1 Intérêt psychopédagogique

Sur le plan psychopédagogique, cette étude contribue à une meilleure compréhension des pratiques d'évaluation mises en œuvre par les enseignants du secondaire et de leur influence sur les résultats d'apprentissage des élèves. En analysant les compétences évaluatives des enseignants, il devient possible d'identifier les pratiques les plus efficaces pour favoriser la progression des apprenants et leur permettre de réaliser pleinement leur potentiel. Par ailleurs, cette recherche offre une nouvelle piste de réflexion pour les chercheurs en sciences de l'éducation, dans un champ encore peu exploré au regard des autres déterminants des résultats d'apprentissage.

1.5.2 Intérêt social

D'un point de vue social, cette étude s'inscrit dans un contexte où la réussite scolaire constitue un enjeu stratégique pour le développement des sociétés. L'amélioration des pratiques évaluatives des enseignants pourrait contribuer à améliorer les résultats scolaires, à réduire les inégalités et à promouvoir l'égalité des chances éducatives. Elle participe ainsi à l'amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage, à la réduction des taux d'échec et d'abandon scolaires et, indirectement, à la prévention de certaines situations sociales liées à l'échec scolaire.

1.6 HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE

Selon Babbie Earl, dans *The Practice of Social Research* (2016), une hypothèse se définit comme une proposition ou conjecture portant sur l'existence d'une relation causale entre deux variables, émanant d'une réflexion théorique ou

d'une observation empirique. Dans le cadre de cette étude, nous avons formulé une hypothèse générale et quatre hypothèses spécifiques, en cohérence avec les objectifs poursuivis.

1.6.1 Hypothèse générale

L'hypothèse générale de cette recherche s'énonce comme suit :

« Les compétences des enseignants en évaluation exerce une influence significative sur les résultats d'apprentissage des élèves du secondaire. »

1.6.2 Hypothèses spécifiques

Afin de rendre opérationnelle cette hypothèse générale et d'examiner les dimensions particulières de la problématique, nous avons formulé les hypothèses spécifiques suivantes :

- La capacité d'utilisation de méthodes et activités d'évaluation variées et adaptées aux besoins des élèves exerce un impact significatif sur les résultats d'apprentissage de ces derniers au secondaire.
- La capacité d'utilisation d'outils d'évaluation conformes et correctement élaborés exerce un impact significatif sur les résultats d'apprentissage des élèves au secondaire.
- L'usage de critères d'évaluation explicites et transparents, en cohérence avec les objectifs pédagogiques influence significativement les résultats d'apprentissage des élèves au secondaire.
- L'ajustement des pratiques évaluatives en fonction des résultats d'apprentissage des élèves impacte de manière significative ces derniers au secondaire.

1.7 DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

La délimitation d'une étude consiste à préciser son champ thématique ainsi que son cadre spatial et temporel.

1.7.1 Délimitation thématique

Sur le plan thématique, cette recherche s'inscrit dans le vaste domaine des sciences de l'éducation. En particulier, nos préoccupations s'inscrivent dans le champ de la docimologie, et plus spécifiquement dans le champ de la mesure et évaluation scolaire. Notre intérêt porte essentiellement sur l'analyse des compétences des enseignants en évaluation des apprentissages, considérées ici comme un facteur déterminant des résultats scolaires des élèves. L'étude vise à interroger la manière dont ces compétences influencent les performances des élèves et à proposer des pistes d'amélioration pour les pratiques évaluatives en milieu scolaire.

1.7.2 Délimitation spatio-temporelle

Au plan géographique, cette étude a été conduite dans la ville de Sangmélina, chef-lieu du département du Dja-et-Lobo, situé dans la région du Sud Cameroun. Le choix de cette localité s'explique par le fait qu'elle abrite le Lycée Classique et Moderne de Sangmélina, le plus ancien et le plus important établissement secondaire public de la ville. Cet établissement a été retenu comme terrain d'enquête en raison de sa taille, de sa diversité pédagogique et de son rôle structurant dans le système éducatif local.

Sur le plan temporel, la collecte des données de terrain s'est déroulée sur une période de deux semaines.

1.8 APPROCHE NOTIONNELLE

Dans le cadre de toute recherche scientifique, il est indispensable de clarifier les concepts clés autour desquels s'articule la réflexion. Pour cette étude, nous avons les concepts : de compétence, d'évaluation, d'évaluation des apprentissages, de compétences des enseignants en évaluation, d'apprentissage, de résultats des apprentissages, de pratiques évaluatives et d'analyse critique des pratiques évaluatives des enseignants.

1.8.1 La notion de compétence

Selon Gillet (1991), la compétence se définit comme un système structuré de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires, permettant à un individu d'identifier une tâche-problème et de la résoudre de manière efficace dans un ensemble donné de situations. Pour sa part, Perrenoud (dans Brossard, 1999) conçoit la compétence comme un savoir-agir complexe reposant sur la mobilisation et l'utilisation efficaces de ressources internes et externes dans une situation déterminée.

Ces définitions mettent en évidence le caractère intégratif et opératoire de la compétence, qui mobilise des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être en vue d'agir de manière appropriée dans des contextes diversifiés. Et pour nous, on peut retenir de la compétence qu'elle est la capacité de mobiliser des ressources variées et interdisciplinaires pour résoudre efficacement une situation-problème.

1.8.2 La notion d'évaluation

Selon Garel (2002), l'évaluation est « un processus systématique permettant de recueillir des informations sur les résultats d'une action ou d'un programme, dans le but d'en juger la qualité, la pertinence et l'efficacité ». Stake (2010) y voit « un processus d'exploration et de compréhension des phénomènes de manière à en juger la valeur selon des critères préétablis ».

Ces définitions aboutissent à un point de convergence : l'évaluation est un processus organisé permettant de recueillir des informations sur une action menée et d'en apporter un jugement.

1.8.3 La notion d'évaluation des apprentissages

Pour Nadeau (2004, p. 201-218), l'évaluation des apprentissages consiste à porter un jugement sur la qualité des apprentissages réalisés par un élève, à partir d'informations recueillies via des épreuves de rendement scolaire, en vue de prendre des décisions pédagogiques et administratives. Simonian et Ferron (2019, p. 75-90) précisent qu'il s'agit d'un processus systématique visant à recueillir et à analyser des informations relatives aux résultats d'apprentissage des apprenants pour orienter leur

progression et leur développement. Cette évaluation peut être formative, lorsqu'elle accompagne le processus d'apprentissage, ou sommative, lorsqu'elle certifie des acquis à la fin d'un parcours.

Ces définitions soulignent la centralité de l'évaluation dans la dynamique pédagogique et la nécessité pour les enseignants de maîtriser cet acte professionnel, dans la mesure où le parcours scolaire et le sort des élèves en dépendent. Car la moindre erreur de la part des enseignants, peut avoir des répercussions irréversibles sur l'avenir éducatif des élèves.

1.8.4 La notion de compétences des enseignants en évaluation

D'après Stiggins (2001), les compétences des enseignants en évaluation renvoient à l'ensemble des connaissances, aptitudes et pratiques indispensables pour concevoir et mettre en œuvre des dispositifs d'évaluation pertinents, équitables et efficaces des apprentissages des élèves. William (2011) précise qu'elles incluent la capacité à choisir des instruments et des méthodes d'évaluation adaptés, à interpréter les résultats et à s'en servir pour ajuster l'enseignement.

Black et William (1998) y ajoutent la capacité à construire des évaluations alignées sur les objectifs pédagogiques, à fournir un feedback constructif et à instaurer une culture de l'évaluation formative au sein de la classe. Ces compétences sont donc des dimensions essentielles du métier enseignant, tant sur le plan technique que déontologique.

1.8.5 La notion d'apprentissage

L'apprentissage est défini par Dweck (2016) comme « un processus dynamique et continu par lequel les individus acquièrent de nouvelles connaissances, compétences, attitudes et comportements à partir de leur interaction avec l'environnement ». Pour Vygotsky (1978), il s'agit d'un processus complexe de construction de significations et de connaissances à travers l'interaction sociale, l'expérience et la réflexion individuelle.

Bransford et Cocking (2000) conçoivent quant à eux l'apprentissage comme un processus adaptatif et évolutif où l'individu mobilise activement ses expériences

antérieures pour construire sa compréhension du monde. Ces approches mettent en lumière la dimension interactive, contextuelle et évolutive de l'apprentissage.

1.8.6 La notion de résultats des apprentissages

Mills et Sibthorp (2014) définissent les résultats des apprentissages comme l'ensemble des connaissances, compétences et attitudes acquises par les apprenants à l'issue d'un processus d'enseignement-apprentissage. Pour Gronlund et Waug (2007), ils se traduisent par des performances observables et mesurables en relation avec des objectifs pédagogiques préalablement définis. Biggs et Tang (2011) considèrent ces résultats comme des transformations démontrées à travers des évaluations formelles ou informelles.

Ces définitions convergent pour affirmer que les résultats des apprentissages sont des indicateurs concrets de l'efficacité du processus éducatif.

1.8.7 La notion de pratiques évaluatives

Les pratiques évaluatives des enseignants se rapportent, selon Tardif (2015), à l'ensemble des démarches, outils et dispositifs employés pour évaluer les apprentissages des élèves et réguler l'enseignement en fonction des résultats obtenus. William (2011) ajoute qu'elles incluent la collecte et l'interprétation des données, la communication des résultats et la réflexion sur les pratiques en vue de leur amélioration.

Pour Mottier Lopez (2015), les pratiques évaluatives constituent un ensemble de manières concrètes et plus ou moins formalisées de penser, d'agir et d'utiliser les outils, procédures, langages et normes relatifs à l'évaluation scolaire.

1.8.8 La notion d'analyse critique des pratiques évaluatives des enseignants

Perrenoud (1996) définit l'analyse critique des pratiques évaluatives des enseignants comme un processus de remise en question des modalités d'évaluation en usage dans le but de les améliorer et de les adapter aux besoins des apprenants. Marcel et Delour (2013) y voient un moyen de dépasser les logiques normatives

traditionnelles pour promouvoir des pratiques évaluatives plus formatrices et inclusives.

Desgagné (2003) souligne qu'elle permet de mettre en évidence les limites et les biais des outils d'évaluation afin d'identifier des pistes pour une évaluation plus juste et pertinente.

Nous entendons ici par analyse critique des pratiques évaluatives une réflexion argumentée sur les méthodes, techniques et dispositifs utilisés par les enseignants pour évaluer les apprentissages de leurs élèves, en vue d'assurer la qualité, l'équité et la pertinence de l'enseignement. Cette démarche suppose une bonne connaissance des différents types d'évaluation (sommativ, formative, diagnostique) ainsi qu'une compréhension des exigences professionnelles associées.

Après cette première partie consacrée à la problématique de notre recherche, la suite de ce travail s'articulera en plusieurs chapitres. Le chapitre 2 présentera une revue critique de la littérature, le chapitre 3 exposera les cadres théoriques mobilisés. Le chapitre 4 sera consacré à la méthodologie de l'étude. Le chapitre 5 portera sur la présentation et l'analyse des résultats issus des données recueillies sur le terrain. Enfin, le chapitre 6 proposera une interprétation et une discussion de ces résultats, assorties des limites de l'étude, de recommandations aux enseignants et autorités éducatives, ainsi que de suggestions pour de futures recherches.

CHAPITRE 2 : REVUE DE LITTÉRATURE

Conformément aux exigences épistémologiques de la recherche scientifique, il est impératif de contextualiser toute investigation dans le champ des travaux antérieurs. Ce chapitre s'inscrit dans cette démarche en proposant une synthèse critique des recherches pertinentes liées à notre domaine d'étude. Une attention particulière sera portée aux études ayant exploré les mécanismes d'évaluation des apprentissages et leur articulation avec les compétences évaluatives des enseignants. L'analyse s'étendra aux travaux examinant les déterminants des résultats d'apprentissage des élèves du secondaire, en prenant en compte les dimensions socio-culturelles, pédagogiques et institutionnelles. Enfin, nous évoquerons la question des pratiques évaluatives des enseignants pour mieux cerner ses contours.

2.1-L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

L'évaluation des apprentissages des élèves est un élément clé du processus éducatif. Cette revue de la littérature vise à explorer l'ensemble des recherches qui se sont intéressées à la question des compétences des enseignants en matière d'évaluation et les résultats d'apprentissage des élèves au secondaire.

2.1.1-Définition la notion de l'évaluation des apprentissages et ses finalités

Dans le passé l'évaluation de l'apprentissage était perçue par les responsables des programmes d'études comme une activité distincte et séparée du processus de planification de l'enseignement, alors que généralement pour le professeur il apparaissait davantage comme une corvée administrative que comme un acte pédagogique important (Nadeau, 1978). Pour mieux définir la notion d'évaluation des apprentissages, il importe pour nous de distinguer d'abord les notions de mesure et évaluation.

Du point de vue de Stevens (1958) et Michell (2012), la mesure est le processus de quantification d'une caractéristique ou d'une propriété à l'aide d'unités standards. Cela implique la comparaison d'un objet ou d'un phénomène avec une échelle de référence pour obtenir une valeur numérique représentative. Et en sciences, la mesure est essentielle pour la collecte de données précises et objectives. Selon Boud et Falchikov (2006), la mesure consiste à attribuer une valeur numérique à un

phénomène pour pouvoir le comparer, le classer ou le juger. Cette mesure peut se faire à l'aide d'instruments, d'échelles ou de méthodes spécifiques.

L'évaluation par contre est un processus plus large qui consiste à attribuer une valeur ou un jugement à un objet, un programme, un processus ou un phénomène en fonction de critères prédéfinis. L'évaluation implique souvent une analyse qualitative et quantitative pour déterminer l'efficacité, la qualité ou la pertinence d'un élément donné (Stufflebeam, 2020). Pour Nadeau (1978) « évaluer consiste à porter un jugement à partir d'informations en vue d'une décision ».

La distinction à établir entre les deux notions peut se situer d'abord sur leurs natures : la mesure est plus spécifique et se concentre sur la quantification précise d'une caractéristique, alors que l'évaluation est plus globale, englobant la mesure mais allant au-delà pour juger de la valeur, de l'efficacité ou de la qualité. Ensuite, leurs objectifs : la mesure vise à obtenir des données quantitatives précises, pendant que l'évaluation vise à fournir une appréciation globale et qualitative d'un objet ou d'un processus en se basant sur une analyse plus poussée et des critères multiples. En d'autres termes, la mesure est un outil spécifique utilisé dans le processus d'évaluation plus large. Enfin sur leur utilisation : les mesures sont souvent utilisées pour collecter des données objectives lorsque l'évaluation est utilisée pour prendre des décisions, améliorer des processus ou évaluer des performances (Stevens, 1958 ; Michell, 2012 ; Stufflebeam, 2020).

S'agissant des finalités de l'évaluation des apprentissages, Belinga Bessala (2005) en énumère six, indiquant que la première finalité de l'évaluation est de donner à vérifier que les objectifs opérationnels ont été atteints dans le domaine des savoirs enseignés. La deuxième finalité consiste en la détection des erreurs d'apprentissage des apprenants en vue de les corriger et de réorienter l'apprentissage. S'agissant de la troisième finalité, il s'agit de donner lieu de savoir si les attentes sociales sont satisfaites afin de juger le travail d'un élève. Pour la quatrième finalité, l'évaluation permet de savoir si les objectifs d'apprentissage étaient au-dessus du niveau des élèves, auquel cas il faudrait les reformer en y tenant compte. Cinquièmement, il est question pour l'enseignant de reconsidérer ses méthodes d'enseignement, son temps imparti aux explications et aux exercices d'application, ainsi que les méthodes de

travail des élèves. Enfin la sixième finalité est de dégager les différences individuelles du point de vue du rendement des élèves.

2.1.2-Différents types, formes et systèmes d'évaluation

- **Évaluation normative versus évaluation critériée :**

Selon Nadeau (1978), le concept « évaluation de l'apprentissage » peut s'appliquer à diverses situations scolaires. Et la littérature portant sur l'évaluation distingue deux formes majeures d'évaluation lorsque celle-ci est réalisée à un moment précis : ces deux formes sont l'évaluation normative et l'évaluation critériée. Ce qui distingue ces deux formes d'évaluation, est que dans le domaine du rendement scolaire, le résultat à une épreuve peut s'interpréter de deux façons ; la note obtenue par un étudiant peut être comparée à celle de plusieurs autres étudiants, la moyenne du groupe par exemple, ou encore elle peut être comparée à un critère de performance. Dans le premier cas, la comparaison est dite relative et le jugement de valeur qui en découle est également qualifié de relatif : on associe le terme « évaluation normative » à cette forme d'évaluation. Dans le deuxième cas, la comparaison est dite absolue et le jugement de valeur qui suit est également qualifié d'absolu : on associe le terme « évaluation critériée » à cette approche.

En d'autres termes Nadeau (1978) appelle évaluation normative toute évaluation qui consiste à juger la performance d'un étudiant en relation avec la performance d'autres étudiants ; alors que l'évaluation critériée désigne toute évaluation qui consiste à juger le rendement d'un individu indépendamment du rendement des autres individus par rapport à un critère de performance. Ceci étant, ces deux formes d'évaluation se distinguent par la façon de communiquer les résultats ainsi que par la façon de construire les questions devant composer les instruments de mesure.

- **Evaluation formative vs Evaluation sommative**

La pratique de l'évaluation formative est probablement aussi vieille que ne l'est la pédagogie (Morissette, 2002). Selon Isabel (2000) cité par Morissette (2002), c'est Scriven en 1967 qui introduit pour la première fois le concept d'évaluation formative et qui, du coup, établit la distinction avec l'évaluation sommative. Il propose ce concept dans le cadre d'une démarche d'amélioration des curriculums ou des méthodes d'enseignement. Et à ce moment, la pratique de l'évaluation formative est mise en

œuvre dans le cadre d'une pédagogie relevant d'une conception linéaire de l'apprentissage (Morissette, 2002). Selon cette conception, les objectifs d'apprentissage sont découpés en petites unités entrecoupées par des évaluations ponctuelles qui se situent à des moments particuliers dans une séquence d'enseignement, soit au début, pendant ou à la fin de la séquence. Par extension, le postulat sous-jacent à cette conception de l'apprentissage est à l'effet que tous les apprentissages sont réductibles à des tâches simples et que les évaluations fréquentes préparent l'élève à réussir l'examen sommatif (Isabel, 2000 et Deslauriers, 1998 cités par Morissette, 2022)

Selon De Landsheere (1979) cité par Rebai Khawla (2019), l'évaluation formative est une évaluation qui intervient, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser. Le but premier de l'évaluation formative consiste donc à déterminer le degré de maîtrise de certains apprentissages et à identifier les aspects déficients. Elle devrait aider l'étudiant et le professeur à mettre l'accent sur le type d'apprentissage requis pour assurer une atteinte maximale des objectifs (Nadeau, 1978). Elle exerce une fonction de régulation pédagogique, elle tente à réorganiser, réajuster le travail d'apprentissage selon les lacunes et les besoins spécifiques des élèves pour qu'ils progressent (Rebai Khawla, 2019). Pour Morissette (2002) l'évaluation formative des apprentissages se présente globalement comme étant un processus d'évaluation continue ayant pour objet la progression des élèves dans une démarche d'apprentissage et dont les interventions ont pour finalité l'amélioration de cette progression. Ce processus est exclusivement au service de la régulation des apprentissages, régulation qui peut se faire soit par une modification de la démarche d'apprentissage de l'élève, soit par une modification du contexte pédagogique

L'évaluation sommative, également appelée évaluation certificative ou évaluation de la performance, est une forme d'évaluation qui vise à mesurer les acquisitions des apprenants à un moment précis, souvent à la fin d'une période d'apprentissage, afin d'évaluer leur niveau de compétence ou de connaissances. Cette forme d'évaluation est souvent utilisée pour attribuer des notes ou des certificats et

peut avoir un impact sur la progression des apprenants. De Landsheere (1979) cité par Rabai Khawla (2019) indique que:

« L'évaluation sommative revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant par exemple à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours de trimestre, etc. Les examens périodiques, les interrogations d'ensemble sont donc des évaluations sommative ».

L'historique de la notion d'évaluation sommative remonte à plusieurs décennies, et l'importance de cette forme d'évaluation dans le domaine de l'éducation a été soulignée par de nombreux auteurs. Par exemple, Tyler (1949) a mis en avant l'importance de l'évaluation sommative comme l'une des étapes du processus de planification de l'enseignement. Il a souligné que l'évaluation devait permettre de mesurer dans quelle mesure les objectifs d'apprentissage avaient été atteints. Par la suite, un autre auteur à l'instar Stufflebeam (1971), a travaillé sur le développement de modèles et de systèmes d'évaluation. Il a notamment mis en avant l'importance de distinguer entre l'évaluation sommative et l'évaluation formative, en soulignant que l'évaluation sommative devait être orientée vers la mesure des acquis des apprenants. Pour Nadeau (1978), l'évaluation sommative est définie comme un système qui consiste à recueillir, à la fin d'étapes importantes dans la scolarité de l'étudiant comme la fin d'un cours, la fin d'un programme d'études ou d'un cycle, des informations utiles quant à la qualité de l'apprentissage réalisé par un étudiant et ce pour des fins de promotion, d'accréditation pour les cours suivis, ou encore pour la certification. Pour cet auteur le but premier de l'évaluation sommative consiste à sanctionner, d'une façon officielle la qualité de l'apprentissage ou des apprentissages réalisé(s) par un étudiant. Ainsi, l'évaluation sommative présente donc un caractère terminal bien que les décisions qui peuvent y être associées ne la suivent pas nécessairement de façon immédiate.

Se référant aux différentes définitions ci-dessus des notions d'évaluation formative et sommative, Nadeau (1978) nous propose une analyse dans laquelle, il ressort les éléments de différenciation de ces concepts. Il indique que les décisions découlant de l'évaluation formative sont à caractère préventif et/ou correctif alors que celles prises dans le cadre de l'évaluation sommative prennent l'allure de sanctions académiques. Il ajoute qu'une autre façon de distinguer l'évaluation formative de

l'évaluation sommative consiste à considérer la nature des épreuves utilisées ainsi que le type d'objectifs sur lesquels elles reposent. Selon lui, les épreuves de rendement devant être utilisées dans le cadre d'une évaluation formative doivent être de nature critériée c'est-à-dire qu'elles doivent être utilisées en vue d'évaluer la performance d'un étudiant par rapport aux objectifs intermédiaires d'apprentissage. Pour l'auteur, il s'agit qu'en effet, elles doivent permettre de vérifier si l'étudiant maîtrise ou pas ces objectifs ; elle ne consiste donc pas à comparer les performances d'un étudiant à celles des autres étudiants. L'auteur indique par ailleurs que, les épreuves menant à une évaluation formative doivent posséder les caractéristiques suivantes : elles ne doivent mesurer qu'un nombre restreint d'habiletés ou d'objectifs à la fois, ne comprendre qu'un petit nombre de questions, et aucun résultat scolaire ne doit leur être accolé, c'est-à-dire que la performance n'est pas consignée au bulletin scolaire officiel. Ces épreuves doivent être administrées à la suite de courtes séquences d'enseignement. Les réceptions, les interrogations périodiques, les travaux à domicile, les exercices faits en classe sont des exemples d'épreuves pouvant s'inscrire dans un contexte d'évaluation formative. Les épreuves de rendement devant être utilisées dans le contexte d'une évaluation sommative peuvent être de nature critériée ou de nature normative. Elles sont de nature critériée si elles sont utilisées en vue de déterminer l'atteinte des objectifs terminaux d'apprentissage et si le résultat d'un étudiant est indépendant de celui des autres étudiants. Elles sont de nature normative si elles sont utilisées dans le but de comparer et de classer la performance d'un étudiant en rapport à la performance d'autres étudiants. Les épreuves menant à une évaluation sommative doivent être structurées en relation avec les objectifs terminaux d'apprentissage, et être administrées à la fin d'un cours, d'un programme, ou d'un cycle.

Tableau I: Récapitulatif de l'évaluation formative versus évaluation sommative

	Formative Certificative	Sommative /
Fonctions		
	-Permettre une rétroaction sur le progrès de l'étudiant - Repérer les erreurs -En identifier les causes -Apporter les correctifs nécessaires	-Établir un bilan de ce que l'étudiant a appris afin de permettre des décisions relatives, entre autres, à la sanction des études et à la certification
Intentions		
Buts	-S'adapter aux besoins de l'étudiant -Aider l'étudiant à progresser	-Vérifier l'atteinte des objectifs poursuivis dans un programme ou dans une partie du programme (cours)

		-Accorder des crédits ou reconnaître les acquis
Moment privilégié	Avant, pendant et après l'apprentissage	A la fin de l'apprentissage
Contenu	Un ou quelques objectifs d'apprentissage L'objectif terminal d'un cours Les objectifs terminaux du programme	L'objectif terminal (ou intégrateur) d'un cours Les objectifs terminaux du programme
Mesure		
Type d'interprétation de la mesure	-Critériée	-Critériée, -Normative (devrait disparaître)
Moyens (instruments de mesure)	-Épreuves construites de façon à déceler les erreurs pour identifier les correctifs -Grilles d'observation -Échelles d'appréciation -Feuilles de route	-Epreuves terminales -Epreuves synthèse
Jugement (types de rétroaction)		
	-Information et jugement concernant chaque étudiant de type : analytique (profil de ses acquisitions) et synthétique (jugement global) -Information concernant le groupe : indicateurs globaux des acquisitions du groupe	-Information et jugement concernant chaque étudiant de type : analytique (profil de ses acquisitions) et synthétique (jugement global) -Information concernant le groupe : indicateurs globaux des acquisitions du groupe
Décision		
D'ordre administratif		Certification Passage à la session suivante Classement Information
D'ordre pédagogique	Modification des stratégies d'enseignement, d'apprentissage ou d'encadrement	Former des groupes spéciaux, Organiser des cours de mise à niveau.

Reproduit de Capsule pédagogique 3, « L'évaluation des apprentissages », par Savard 2007, Carrefour de la réussite au collégial. Trousse 8* p.114-150, 241, 242, 303 et 304.

- **Evaluation diagnostique**

Pour Allal (1999) et Perrenoud (1991), l'évaluation diagnostique, également appelée évaluation diagnostic-pronostique ou encore prédictive ou d'orientation, est une procédure qui consiste à déterminer les capacités requises pour débiter un apprentissage ou pour identifier les difficultés d'un élève afin d'y remédier. Elle se fait avant l'apprentissage ou en début d'apprentissage et permet de faire le point sur les prérequis, c'est-à-dire sur les savoirs et savoir-faire que les apprenants doivent maîtriser pour pouvoir commencer à étudier une nouvelle notion ou acquérir de

nouvelles compétences. Elle détermine donc le niveau de l'élève ou de la classe avant toute intervention pédagogique. Elle guide l'enseignant dans le choix des objectifs d'apprentissage appropriés à l'état des connaissances de ses élèves). Pour leur part, Mamadou Drame, Adjara Agne, Khalil Diara, Abdou Diaw, Bala Ndiae et Birame Toure (2021), l'évaluation diagnostique ou prédictive est une opération qui sert à préciser une situation, par l'identification de paramètres significatifs. Le diagnostic pédagogique ici peut être considéré comme un ensemble d'informations permettant de découvrir les forces et les faiblesses ainsi que le degré de préparation des apprenants avant que ceux-ci n'entreprennent une séquence importante d'apprentissages, un cours ou un programme d'études.

- **Évaluation continue**

Pour Nadeau (1978), l'évaluation continue se définit comme un système qui englobe l'ensemble des évaluations de l'apprentissage réalisées sur une période donnée. Elle intègre, dans un tout cohérent et articulé, les différentes formes d'évaluation, normative, critériée et diagnostique, ainsi que les différents systèmes d'évaluation, formative et sommative. Selon Allal (1999) l'évaluation continue fait référence à l'évaluation formative, qui « porte prioritairement, tout au long des séquences de formation, sur les compétences spécifiques à acquérir et à structurer ». Cardinet de son côté souligne que l'évaluation continue est critiquée car « les procédures courantes d'évaluation continue » sont abandonnées au profit d'autres modalités d'évaluation ». Perrenoud (1999) pour sa part, indique que l'évaluation continue « n'est plus seulement une recherche d'équilibre qui confond forcément régulation et régularisation, mais l'acceptation de l'improvisation pour faire face à l'imprévu ».

2.1.3-Principes et critères de qualité de l'évaluation

2.1.3.1-La validité

La validité fait partie des qualités les indispensables en matière d'évaluation. Elle désigne la qualité d'une évaluation à mesurer réellement ce qu'elle est censée mesurer, de manière à ce qu'on puisse faire confiance aux résultats obtenus. Elle permet d'établir une relation entre la décision prise par l'enseignant et l'intention exprimée par celui-ci (Bélair, 2007). Cependant, pour que la décision soit valide, il

faut, entre autres, rendre fidèles, fiables et crédibles les informations récoltées, les outils d'évaluation auxquels on a recours ainsi que les jugements qui en résultent (Bélair, 2007; Roegiers, 2004).

2.1.3.2-La fidélité

La fidélité se définit comme le degré de confiance envers les résultats et les décisions de l'évaluation, indépendamment de l'évaluateur ou du moment d'évaluation (De Ketele et Gérard, 2005 cités par Baribeau, 2015). Pour Savard (2007) la fidélité est qualité d'un instrument de mesurer avec la même exactitude chaque fois qu'il est administré. La fidélité pose le problème de l'intention, surtout dans la création de situations complexes ayant pour but de faciliter l'apprentissage et d'aider à l'évaluation des compétences (Bélair, 2007).

2.1.3.3-La fiabilité

La fiabilité, aussi nommée objectivité, se définit comme l'aptitude des résultats à demeurer les mêmes, même si les données ont été recueillies par quelqu'un d'autre, à un autre moment, à un autre endroit, dans un autre contexte et/ou dans d'autres conditions (Rogiers, 2004).

2.1.3.4-La justice

Selon Savard (2007) la justice fait référence à l'équité et à l'équivalence. L'équité étant que l'évaluation, à l'échelle d'un cours, doit éviter toute forme de discrimination effectuée sur la base de balises et de principes communs. L'équivalence renvoyant au fait que l'évaluation doit être comparable pour tous les étudiants qui suivent un même cours (avec le même enseignant ou des enseignants différents). Les normes et les règles sont communes et les grilles de correction uniques.

2.1.3.5-La faisabilité

Pour Roegiers (2004), la faisabilité désigne « le caractère de ce qui est réalisable, du point de vue humain, technique ou économique ». Dans le domaine de l'évaluation des compétences, des outils d'évaluation simples à élaborer et à utiliser,

des situations complexes, aisées à réaliser auxquelles seraient associées des décisions faciles à prendre seraient autant d'indices de faisabilité (Bélair, 2007).

2.1.3.6-Critères d'une évaluation

Les critères sont les propriétés, les caractéristiques ou les qualités qui permettent de porter un jugement sur les diverses dimensions de l'objet d'évaluation révélées par les indicateurs (Savard, 2007). Les critères d'évaluation sont proposés dans le tableau ci-dessous par Savard (2007).

Tableau II: Critères d'évaluation

Critères d'évaluation	
Critères souvent utilisés	Significations
Pertinence	Se rapporte exactement à ce qui est demandé.
Cohérence	Liens logiques entre les éléments, le tout est organisé.
Précision	Détaillé, clair, concis.
Profondeur	Notions intégrées qui mènent à une recherche riche et variée allant au-delà des apparences.
Envergure	Étendue de la gamme des composantes.
Autonomie	Capacité de faire des choix réfléchis entre des idées et les ressources, initiative
Originalité	Apport d'idées différentes de la norme conventionnelle, fond et forme inclus.
Langue	Règles et conventions respectées au plan lexical, syntaxique, grammatical ; de la phrase et de l'orthographe.

2.1.4-Evaluation par compétences

A propos de l'évaluation par compétence Perez Cano et Pecaud (nd) posent la problématique, celle de savoir si l'approche par compétences peut réduire ou augmenter les difficultés de l'élève ?

Pour cette question ces auteurs répondent par la négative, en estimant que l'approche par compétences ne réduit pas les difficultés de l'élève, ni l'échec scolaire,

mais elle permet de focaliser l'attention sur une source de difficulté qui existait déjà bien avant les compétences et de dévoiler certaines lacunes de l'apprentissage.

L'évaluation par compétence est un levier de l'apprentissage, elle doit s'adresser aux élèves et elle doit donner du sens à ce dernier, comme un contrat entre l'élève et l'enseignant. L'élève se rend compte de ce qu'il sait faire et de ce qui lui reste à faire. L'élève est rendu plus responsable de ses apprentissages et l'enseignant peut déculpabiliser (Perez Cano et Pecaud, nd). L'évaluation de la compétence n'exclut pas le contrôle de la connaissance (qui n'évalue pas la compétence), si et seulement si l'élève a compris pourquoi il est interrogé (cela va contre l'évaluation surprise à bannir). Les élèves sont confrontés à la même activité d'évaluation : la tâche complexe. Et c'est le degré d'accomplissement de la tâche qui donne le niveau : d'où la nécessité d'évaluer dans une même tâche pour tous par niveau de compétence. Evaluer la compétence, ce n'est plus s'intéresser exclusivement à la quantité de connaissances que possède un individu, mais à la manière dont un individu utilise les connaissances qu'il possède en situation autre que la situation d'apprentissage (Perez Cano et Pecaud, nd).

Dans le cadre de l'élaboration d'une situation d'évaluation par les compétences, Gérard Bief définit les étapes suivantes :

1. Définir les objectifs de l'évaluation et la démarche à adopter ;
2. Déterminer avec précision la compétence à évaluer à partir de la situation
3. Elaborer une situation d'intégration qui correspond à la compétence ;
4. S'assurer que les paramètres de la situation correspondent à ceux de la famille de situations d'évaluation prévues pour la compétence ;
5. Vérifier que la situation mobilise les ressources adéquates à la compétence,
6. Recourir aux critères d'évaluation de la compétence, faire en sorte que l'épreuve permette de les évaluer au moins trois fois de manière indépendante.
7. S'assurer que la situation d'évaluation en a bien toutes les caractéristiques La compétence ne consiste pas à résoudre une situation spécifique et particulière mais à pouvoir résoudre différentes situations qui ont des caractéristiques communes.

2.1.5-Méthodes et outils d'évaluation

Plusieurs synonymes sont utilisés dans la documentation pour désigner les méthodes d'évaluation, tels que les modalités d'évaluation, les stratégies d'évaluation, les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe ou encore les outils d'évaluation des apprentissages (Lakhal, Frenette, Sévigny, 2012). Ces auteurs indiquent que les méthodes d'évaluation ont été divisées en deux catégories : « alternatives ou nouvelles » et « traditionnelles ». S'agissant des méthodes d'évaluation alternatives ou nouvelles, Birenbaum (1996) cité par Lakhal et al (2012) a recensé plusieurs synonymes des termes : « performance assessment, authentic assessment, direct assessment, constructive assessment, incidental assessment, informal assessment, balanced assessment, curriculum-embedded assessment, curriculum-based assessment ». Pour ces auteurs, il s'agit des nouvelles méthodes d'évaluation utilisées ces dernières années dans les milieux scolaires et académiques, telle la résolution de problèmes, la simulation, l'étude de cas, le projet et le portfolio. Ce type d'évaluation diffère de l'évaluation traditionnelle qui porte non seulement sur les tests à choix multiples (Shavelson, Baxter, & Pine, 1991 cité par Lakhal et al, 2012), mais aussi sur l'examen écrit qui prend souvent la forme de l'essai selon Sambell et al (1997) cités par Lakhal et al (2012).

Pour avoir une description plus claire des méthodes d'évaluation, le Bureau de soutien à l'enseignement de l'Université de Laval a proposé un tableau des méthodes d'évaluation qu'il a construit en s'inspirant des travaux de Daele, et Berthiaume (2011), dans lequel il présente huit méthodes d'évaluation, avec leurs avantages, leurs inconvénients et les éléments à retenir pour appliquer dans un cours.

Tableau III: Tableau des méthodes d'évaluation

Méthode	Avantages	Inconvénients	À retenir
Examen à questions à choix multiple (QCM)	• Rapide à corriger • Interprétation des réponses généralement peu subjective • Permet de diagnostiquer les	• La construction d'un QCM valide et fiable est complexe et demande du temps	- Ne permet d'évaluer généralement que les apprentissages de surface - Évalue principalement les apprentissages du domaine cognitif et quelques fois ceux du domaine affectif

	difficultés ou erreurs d'apprentissage		
Examen à questions Vrai-Faux	• Rapide à construire • Interprétation subjective des réponses • Peut cibler un contenu assez vaste	• Possibilité pour les étudiant-e-s de deviner ou déduire la bonne réponse • Difficile de rédiger un énoncé qui soit absolument et toujours vrai	• Ne permet d'évaluer que les apprentissages de surface • Évalue principalement les apprentissages du domaine cognitif et quelques fois ceux du domaine affectif
Examen à questions d'association	• Rapide à corriger et assez rapide à construire • Interprétation des réponses généralement peu subjective	• Possibilité pour les étudiant-e-s de deviner ou déduire la bonne réponse • Évalue parfois la capacité à rechercher et à éliminer les mauvaises réponses	Ne permet d'évaluer que les apprentissages de surface • Évalue principalement les apprentissages du domaine cognitif
Examen avec phrase à compléter	• Assez rapide à construire et à corriger • Correction généralement peu subjective (mais davantage que les évaluations à réponse choisie)	• Peut encourager les étudiants à apprendre le contenu du cours par cœur • Énoncé peut être difficile à comprendre si le « trou » est au début de l'énoncé	Ne permet d'évaluer que les apprentissages de surface • Évalue principalement les apprentissages du domaine cognitif
Examen à réponses brèves	• Assez rapide à construire • Correction généralement peu subjective (mais davantage que les évaluations à réponse choisie)	Doit chercher les éléments de réponse dans la construction par l'étudiant • Essentiel de préparer une grille de correction (par souci de fiabilité)	Permet d'évaluer apprentissages de surface et parfois intermédiaire • Évalue principalement les apprentissages du domaine cognitif mais aussi affectif
Examen à développement	• Rapide à construire • Interprétation subjective des réponses • Peut cibler un contenu assez vaste	• Essentiel d'identifier des critères d'évaluation (par souci de fiabilité) • Obstacle potentiel provenant de l'expression écrite de l'étudiant	Permet surtout d'évaluer les apprentissages intermédiaires • Permet d'évaluer les apprentissages des domaines cognitif et affectif
Travail long	• Rapide à construire • Interprétation subjective des réponses • Laisse davantage d'autonomie aux étudiante-s (selon la situation)	• Essentiel d'identifier des critères d'évaluation (par souci de fiabilité) • Obstacle potentiel provenant de l'expression écrite de l'étudiant	• Permet d'évaluer les apprentissages intermédiaires ou en profondeur • Évalue les apprentissages des domaines cognitif et affectif (et parfois psychomoteur)
Exposé oral	• Rapide à construire	• Essentiel d'identifier	Permet d'évaluer les

	Interprétation subjective des réponses • Laisse davantage d'autonomie aux étudiants (selon la situation)	des critères d'évaluation (par souci de fiabilité) • Obstacle potentiel provenant de l'expression orale de l'étudiant	apprentissages intermédiaires ou en profondeur • Évalue les apprentissages des domaines cognitif et affectif (et parfois psychomoteur)
--	--	---	--

Il existe également d'autres outils à l'usage des enseignants proposés par d'autres auteurs tels que, les enregistrements anecdotiques qui sont des notes que les enseignants rédigent systématiquement lorsqu'ils observent les comportements, les habiletés et les attitudes des élèves en classe. Ceux-ci fournissent des données cumulatives sur les progrès des élèves et les habiletés qu'ils ont acquises ainsi que sur l'orientation à donner à l'enseignement. Puis on a les listes de vérification, barèmes de notation et grilles d'évaluation qui sont des outils d'évaluation énonçant des critères précis qui permettent aux enseignants et aux élèves de porter des jugements sur le développement des compétences. Ces derniers énumèrent les habiletés, les attitudes, les stratégies et les comportements particuliers à évaluer et offrent des façons systématiques d'organiser l'information concernant un élève ou un groupe d'élèves. Ensuite il y a l'observation en classe qui permet de bien décrire ce qui se passe tous les jours dans les salles de classe. Les entretiens de leur côté donnent aux élèves et à l'enseignant des occasions de discuter des points forts de l'apprentissage et des domaines à améliorer, mais aussi des occasions d'établir des objectifs.

2.1.6-Le processus général de l'évaluation et démarche à suivre dans la conduite d'une évaluation sommative

S'agissant du processus de l'évaluation et de démarche à suivre dans la conduite d'une évaluation sommative, Lavard (2007) décrit trois principales étapes pour ce qui est du processus de l'évaluation et décrit les opérations ou tâches à effectuer lors de l'évaluation sommative des apprentissages qu'il présente dans les tableaux ci-dessous :

Tableau IV: Processus de l'évaluation

Etapes	Ce qu'elles comprennent
Mesure	La collecte de données
Jugement	L'analyse et l'interprétation des données : - dans une finalité de soutien à l'apprentissage (constat, diagnostic, jugement) - dans une finalité d'attestation des apprentissages (mesure de la performance, notation, jugement).
Décision	Les suites du jugement : communications, décisions et actions pour l'établissement du niveau de maîtrise atteint par l'étudiant.

Proposé par Lavard (2007)

Tableau V: Opérations et tâches à effectuer lors de l'évaluation sommative

Quand ?	Quoi ?
AVANT (planifier)	- Identifier les apprentissages à évaluer. - Choisir l'instrument d'évaluation qui convient le mieux. - Choisir la tâche d'évaluation (contexte de réalisation et sous-tâches). - Élaborer l'instrument d'évaluation. - Sélectionner des indicateurs de performance et des manifestations observables révélatrices des apprentissages des étudiants. - Identifier des critères d'évaluation. -Élaborer la grille de correction. -Faire valider l'instrument et la grille de correction par d'autres professeurs. -Remettre aux étudiants la grille de correction. -Transmettre aux étudiants, oralement ou par écrit, l'information relative à l'évaluation (moment, contenu, forme, préparation, exigences particulières, les éléments importants). - Concevoir des activités d'apprentissage préparatoires à l'examen. -Outiller les étudiants pour gérer le stress et étudier efficacement. -Effectuer l'encadrement individuel (supervision). -Faire autoévaluer les étudiants.
PENDANT	-Juste avant, faire une activité de groupe pour vaincre le stress.

(mesurer)	-Lire l'examen, transmettre les dernières consignes et répondre aux questions des étudiants, s'il y a lieu. -Répondre aux questions des étudiants pendant la surveillance de l'examen (en orientant l'étudiant, au besoin) -Demander aux étudiants d'anticiper le résultat de leur performance (note). -Dans le cas d'un examen pratique, observer la performance de l'étudiant (processus), vérifier la réalisation de l'étudiant (produit) et demander à l'étudiant de répondre à certaines questions (discours) afin de recueillir des données. - Guider l'étudiant, au besoin.
APRÈS (juger et décider)	-Utiliser la grille de correction (critères et manifestations) pour consigner et analyser les données. -Porter un jugement sur la performance de l'étudiant. -Prendre une décision sur le degré de maîtrise de la compétence ou de l'objectif visé après un certain nombre d'évaluations à l'aide d'un profil de l'étudiant. -Remettre l'examen aux étudiants afin qu'ils prennent connaissance des apprentissages manquants. -Émettre au groupe une rétroaction générale sur la performance des étudiants en général (renforcer, rassurer, mettre en garde). -Revenir sur les parties de l'examen qui ont été moins réussies et reprendre au besoin les savoirs s'y rattachant. -Rencontrer individuellement les étudiants qui ont échoué l'examen afin de les aider à identifier les causes et à apporter les correctifs nécessaires.

Proposé par Lavard (2007)

-Processus général de l'évaluation des apprentissages au Cameroun

Au Cameroun, le processus général de l'évaluation des apprentissages repose sur plusieurs étapes clés qui visent à mesurer l'acquisition des compétences et des connaissances par les élèves. Ce processus est structuré pour s'adapter aux exigences du système éducatif camerounais, qui intègre des évaluations formatives et sommatives. Il se présente ainsi qu'il suit :

- **Définition des objectifs d'apprentissage** : les enseignants doivent établir des objectifs clairs et mesurables qui guideront l'évaluation. Ces objectifs doivent être alignés avec le programme éducatif national.

- **Choix des méthodes d'évaluation** : il est crucial de sélectionner des méthodes d'évaluation appropriées, qui peuvent inclure des tests écrits, des projets, des présentations orales, et d'autres formes d'évaluation qui reflètent les compétences à évaluer.
- **Collecte de données** : les enseignants recueillent des données sur les performances des élèves à travers divers outils d'évaluation. Cela peut inclure des observations en classe, des résultats de tests, et des feedbacks des élèves.
- **Analyse des résultats** : une fois les données collectées, les enseignants doivent analyser les résultats pour déterminer dans quelle mesure les objectifs d'apprentissage ont été atteints. Cela implique d'interpréter les données et d'identifier les forces et les faiblesses des élèves.
- **Prise de décision et amélioration** : sur la base de l'analyse des résultats, des décisions doivent être prises pour améliorer les pratiques pédagogiques et les programmes d'enseignement. Cela peut inclure des ajustements dans l'enseignement ou des interventions spécifiques pour les élèves en difficulté.

-Démarche à suivre dans la conduite d'une évaluation sommative

L'évaluation sommative, qui se déroule généralement à la fin d'un cycle d'apprentissage, suit une démarche spécifique. Cette démarche est la suivante :

- **Planification de l'évaluation** : Déterminer le moment et le format de l'évaluation sommative, en s'assurant qu'elle couvre l'ensemble des compétences et des connaissances acquises.
- **Conception des outils d'évaluation** : Créer ou sélectionner des outils d'évaluation (tests, questionnaires, etc.) qui sont adaptés aux objectifs d'apprentissage et qui permettent une évaluation juste et équitable.
- **Administration de l'évaluation** : Mettre en œuvre l'évaluation dans un environnement contrôlé, en veillant à ce que tous les élèves aient les mêmes conditions pour passer l'évaluation.
- **Correction et notation** : Évaluer les performances des élèves de manière objective et transparente, en utilisant des critères de notation clairement définis.

- **Retour d'information** : Fournir un retour d'information aux élèves sur leurs performances, ce qui est essentiel pour leur développement futur et leur motivation.
- **Réflexion et ajustement** : Après l'évaluation, il est important de réfléchir sur le processus d'évaluation et d'apporter des ajustements si nécessaire pour les futures évaluations.

2.1.7-La planification d'une épreuve

Laroche (2018) indique qu'il est important de préparer avec soin les instruments utilisés pour recueillir l'information nécessaire à la réalisation d'une évaluation des apprentissages. Pour lui plusieurs activités doivent être accomplies pour assurer la disponibilité des instruments appropriés au mécanisme que l'on compte utiliser. Ainsi, au moment de la planification d'une épreuve, on doit considérer certains aspects pour s'assurer disposé d'outils de collecte de données adaptés au mécanisme d'évaluation à préparer. Les étapes qu'il indique comprennent en premier la phase d'élaboration d'une épreuve qui prend en compte la réalisation des activités suivantes :

- **La définition du domaine ou la préparation du tableau de spécification** : activité au cours de laquelle on identifie, décrit et pondère les objets d'évaluation propres à la discipline concernée.
- **La validation du domaine de l'épreuve** : qui renvoie à l'action de vérifier auprès d'un groupe de spécialistes, si le domaine retenu représente adéquatement ce que l'on veut évaluer ; on examine aussi si les spécifications de l'épreuve sont pertinentes.
- **La spécification de l'épreuve** : l'on choisit ici le type d'épreuve, et en détermine les paramètres comme la durée, le matériel autorisé, le mode de correction, le type d'items, d'exercices ou de tâches.
- **La spécification des items, des exercices ou des tâches** : étape au cours de laquelle on formule les caractéristiques des items ou des exercices à produire (consigne, stimulus, réponse).

Deuxièmement Laroche évoque les tâches à accomplir dont la réalisation vient après avoir planifié la production de l'épreuve. Dans cette phase, il faut développer les items qui feront partie de l'épreuve nécessaire à la réalisation de l'évaluation projetée; il s'agit de réaliser les tâches suivantes :

- **La rédaction des items, des exercices ou des tâches** : les items, les exercices et les tâches doivent être rédigés conformément aux critères retenus aux autres étapes.
- **La validation de contenu et la révision docimologique** : ici on devrait consulter deux types de spécialistes pour connaître : d'une part, la congruence entre les items, les exercices ou les tâches retenus et les dimensions à mesurer ; d'autre part, le respect des exigences docimologiques.
- **Le montage de l'épreuve** : étape au cours de laquelle, on assemble et structure les items, les exercices ou les tâches ; on produit aussi le guide d'administration, le cahier de l'élève, les consignes aux élèves et la clé de correction.
- **L'expérimentation** : on procède dans cette étape à la vérification de la pertinence du matériel d'évaluation produit.
- **La révision de l'instrumentation** : ici le matériel d'évaluation peut être modifié s'il y a lieu, à la lumière des recommandations ou des suggestions obtenues lors de l'expérimentation.

2.1.8-Tableau de spécification et grille d'évaluation

- **Le tableau de spécification**

Pour Laroche, 2018, le tableau de spécification est un élément de planification qui permet de structurer les données pertinentes pour l'élaboration d'une épreuve. Son rôle est de s'assurer de la représentativité des apprentissages mesurés par une épreuve et de produire les résultats obtenus par les élèves par rapport aux regroupements des items définis par le tableau de spécification. Par ailleurs, il aide à vérifier la congruence entre le contenu d'une épreuve et les apprentissages devant être réalisés dans le cadre d'un programme. Il est donc en quelque sorte un plan d'examen en ce

sens qu'il détermine l'importance relative des contenus notionnels et des niveaux de fonctionnement cognitif attachés à chaque élément de contenu et qui doivent faire objet de mesure dans une épreuve. Il est donc un moyen efficace pour préciser l'échantillon de questions à inclure dans une épreuve (Laroche, 2018).

Dans le cadre de l'élaboration d'un tableau de spécification les points suivants doivent être pris en considération :

les acquis d'apprentissage attendus, la durée de l'enseignement, le nombre d'item à inclure dans le test.

Plus précisément, pour Wirngo (nd), le tableau de spécification est une grille ou un tableau à double sens qui précise le niveau des objectifs en rapport avec le contenu du sujet et dont l'objectif principal est d'échantillonner à la fois les objectifs et le contenu de manière représentative. Dans ce tableau, une entrée comporte la liste des contenus notionnels à maîtriser, l'autre entrée est constituée de la liste des habiletés intellectuelles ou des compétences à mesurer. Il indique aussi l'importance relative ou la pondération des contenus notionnels et des habiletés intellectuelles ou des compétences. Le tableau de spécification illustre également les recoupements entre les contenus notionnels et les habiletés intellectuelles ou des compétences. On appelle « dimension » l'intersection entre une habileté ou une compétence et un contenu. Chaque dimension précise l'objet de mesure à partir duquel les questions seront rédigées (Laroche, 2018).

De manière illustrative, le tableau de spécification se présente ordinairement sous la forme du schéma ci-dessous :

Tableau VI: Tableau de spécification

	Notion A N (%)	Notion B N (%)	Notion C N (%)
Habileté ou compétence A N (%)	dimension 1	dimension 2	dimension 3
Habileté ou compétence B N (%)	dimension 4	dimension 5	
Habileté ou compétence C N (%)	dimension 6		dimension 7

Proposé par Laroche (2018)

L'utilisation du tableau de spécification lors de l'élaboration d'une épreuve permet de s'assurer du lien entre l'épreuve et le programme. En effet, si l'on rédige des questions selon les buts du programme en couvrant l'ensemble des dimensions du tableau de spécification tout en respectant les pondérations qui y sont indiquées, on s'assure que l'épreuve sera le portrait fidèle du programme. Le tableau de spécification constitue un ensemble de données à partir duquel plusieurs épreuves, portant sur un même programme, peuvent être élaborées.

- **La grille d'évaluation**

La grille d'évaluation est parmi les outils les plus fréquemment utilisés par les enseignants pour s'assurer d'une certaine objectivité de leurs évaluations des apprentissages, notamment lorsqu'il s'agit pour les élèves de réaliser des tâches complexes. Panadero et Jonsson (2013) ont abordé l'efficacité de l'utilisation des grilles d'évaluation pour soutenir l'apprentissage, soulignant que l'élaboration et le partage des critères d'évaluation, ainsi que leur utilisation avec les élèves, améliorent la transparence de l'évaluation et favorisent la rétroaction, augmentant ainsi l'autonomie des élèves. Pour (Scallon, 2004), la grille d'évaluation permet de porter un jugement sur la qualité d'une production ou d'un produit, l'accomplissement d'une prestation ou d'un processus qui ne peuvent être jugés tout simplement bons ou mauvais comme dans le cas d'une question à correction objective. La grille d'évaluation est un document subdivisé en critères et en éléments observables, chacun étant accompagné d'une échelle. L'échelle consiste en une succession d'éléments gradués qui correspondent à divers degrés de possession de la qualité visée par le critère. Ces éléments se nomment échelons et leur nombre peut varier.

Tableau VII: Exemple de modèle de grille d'évaluation critériée

Critères	Excellent (5)	Très Bien (4)	Satisfaisant (3)	Insuffisant (2)	Non Réalisé (1)
Clarté de l'expression	Exprime des idées de manière très claire et cohérente.	Exprime des idées claires avec quelques incohérences.	Exprime des idées, mais manque de clarté.	Difficulté à exprimer les idées.	Aucune expression d'idées.
Structure	Structure logique et fluide, très bien organisée.	Bonne structure avec quelques petites failles.	Structure présente mais peu claire.	Manque de structure évidente.	Pas de structure identifiable.

Utilisation des supports	Utilisation optimale et pertinente des supports visuels.	Supports utilisés de manière adéquate.	Supports présents mais peu efficaces.	Supports mal utilisés ou absents.	Aucun support utilisé.
Capacité à répondre aux questions	Réponses précises et pertinentes à toutes les questions.	Réponses satisfaisantes mais manquant parfois de détails.	Réponses incomplètes ou vagues.	Difficulté à répondre aux questions posées.	Aucune réponse donnée.

Modèle adapté d'une fiche conseil sur les grilles d'évaluation critériées, par Magali Marzo (2015), dans le cadre du Pôle de soutien à l'enseignement et l'apprentissage de l'Université de Lorraine

2.2-COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS EN ÉVALUATION

Plusieurs auteurs ont contribué à l'étude de la thématique portant sur les compétences clés des enseignants en évaluation en mettant en lumière divers aspects des compétences nécessaires pour évaluer efficacement les élèves. Tout d'abord, Stiggins (2001) définit les compétences des enseignants en évaluation comme l'ensemble des connaissances, des aptitudes et des pratiques nécessaires pour concevoir et mettre en œuvre des évaluations pertinentes et efficaces afin d'évaluer les apprentissages des élèves de manière juste et équitable. Wiliam (2011) les désigne plutôt comme les capacités des enseignants à choisir les instruments et les méthodes d'évaluation adaptés, à interpréter les résultats de manière pertinente et à utiliser les informations obtenues pour prendre des décisions éclairées sur l'enseignement et l'apprentissage. Pour Black et William (1998) ces compétences englobent la capacité à construire des évaluations alignées sur les objectifs d'apprentissage, à donner du feedback constructif aux élèves, à utiliser les données d'évaluation pour ajuster l'enseignement et à promouvoir une culture de l'évaluation formatrice. Ainsi, ces auteurs mettent en avant l'importance des évaluations formatives pour améliorer l'apprentissage des élèves. Leur recherche souligne comment les enseignants peuvent intégrer des pratiques d'évaluation formative dans leur enseignement pour favoriser la progression des élèves. Darling-Hammond (2012) sur la question, va plutôt mettre en évidence l'importance d'une formation initiale et continue des enseignants pour développer leurs compétences en évaluation et garantir des pratiques évaluatives de qualité. Parallèlement Hattie et Timperley (2007) ont mené des recherches approfondies sur l'impact des pratiques évaluatives des enseignants sur la réussite scolaire des élèves. Leur travail met en lumière comment les compétences des

enseignants en évaluation peuvent influencer positivement les résultats des élèves. Marzano (2006) pour sa part met en avant l'importance de la précision et de la validité des évaluations. Il insiste sur le fait que les enseignants doivent être capables de concevoir des évaluations qui mesurent réellement les compétences et connaissances des élèves

En outre, il faut relever que les compétences que doivent posséder les enseignants en matière d'évaluation sont multiples et variées. A cet effet, Stiggins (2002) indique que, les enseignants doivent posséder des compétences telles que la capacité à concevoir des évaluations authentiques et formatives, à interpréter les résultats de manière significative et à utiliser ces résultats pour améliorer l'enseignement. Ces compétences sont essentielles pour garantir une évaluation juste et utile. Plus précisément pour cet auteur, il s'agit pour les enseignants de faire montre de la capacité à construire des situations d'enseignement et d'apprentissage qui prennent en compte la diversité des élèves ; à repérer les difficultés des élèves et à construire des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences ; de faire preuve d'aptitude à communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes ; d'être capables d'utiliser l'évaluation dans une démarche d'information des familles.

De même sur cette question Darling-Hammond (2012) parlant des compétences dont doivent posséder les enseignants en matière d'évaluation, va relever que ces derniers doivent être capables de s'approprier les outils d'évaluation et les utiliser de manière adaptée aux objectifs poursuivis et aux situations. Aussi, ils doivent avoir des aptitudes à appuyer les évaluations sur des critères explicites et transparents, et à varier les techniques et les modalités d'évaluation. Une autre compétence est celle liée à la capacité à faciliter et mettre en œuvre des travaux disciplinaires ou interdisciplinaires faisant appel à la recherche et à la maîtrise de l'information, sans oublier la capacité à gérer l'espace pour favoriser la diversité des expériences et des apprentissages, en toute sécurité physique et affective.

Des travaux de ces différents auteurs, nous pouvons formuler que les compétences des enseignants en évaluation impliquent la capacité à concevoir des évaluations efficaces, à fournir un feedback constructif aux élèves, à communiquer

clairement les attentes et à impliquer les élèves dans le processus d'évaluation. Ces compétences sont essentielles pour promouvoir un apprentissage efficace et significatif.

2.3-ENJEUX ET DÉFIS DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

L'évaluation des apprentissages est un processus complexe qui soulève divers enjeux et défis cruciaux pour garantir son efficacité et sa pertinence. Les travaux de plusieurs auteurs de renom, nous permettent de mettre en lumière des aspects essentiels de l'évaluation tels que, l'alignement des évaluations avec les objectifs d'apprentissage. L'alignement des évaluations avec les objectifs d'apprentissage est un enjeu majeur pour assurer la pertinence et la validité des évaluations. Comme le souligne Biggs (1996), il est essentiel que les évaluations mesurent de manière adéquate les compétences et connaissances visées par les objectifs pédagogiques. Ensuite, on a la rétroaction et l'utilisation des résultats d'évaluation. La rétroaction efficace et l'utilisation des résultats d'évaluation pour améliorer l'apprentissage sont des défis importants.

Selon Hattie et Timperley (2007), la qualité de la rétroaction et la manière dont les enseignants utilisent les résultats d'évaluation ont un impact significatif sur la progression des élèves. De même, ces auteurs soulignent le défi de concilier les exigences de standardisation des évaluations avec la nécessité d'individualiser l'évaluation pour répondre aux besoins spécifiques des élèves. Aussi, il y a l'équité et l'accessibilité des évaluations. L'équité et l'accessibilité des évaluations sont des enjeux cruciaux pour garantir une évaluation juste pour tous les élèves. Darling-Hammond (2012) souligne l'importance de concevoir des évaluations qui prennent en compte la diversité des apprenants et qui évitent les biais discriminatoires. Enfin, on cite l'impact des évaluations sur la motivation et l'apprentissage. L'impact des évaluations sur la motivation et l'apprentissage des élèves est un défi à considérer. Selon Deci et Ryan (2000), les évaluations formatives et valorisantes peuvent favoriser la motivation intrinsèque des élèves et améliorer leur engagement dans le processus d'apprentissage. Nkeck (2021) explore ces enjeux de l'évaluation formative, en mettant en avant son rôle crucial dans le processus d'apprentissage. Il propose que l'évaluation ne se limite pas à une simple notation, mais qu'elle doit servir à identifier les lacunes des élèves et à guider leur apprentissage. Il suggère également des

stratégies d'évaluation négociée et la définition de critères spécifiques pour rendre le processus plus constructif.

Par ailleurs, la formation des enseignants en évaluation, comme le souligne Stiggins (2002), reste un défi majeur pour garantir des pratiques évaluatives de qualité et en phase avec les besoins des élèves. Avec l'avènement des technologies éducatives, Burns et coll. (2010) de leur côté mettent plutôt en avant le défi d'intégrer de manière efficace les outils technologiques dans les processus d'évaluation. Djeumeni Tchamabé (2010) a abordé cette question dans ses travaux sur l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques et leurs effets sur l'évaluation. Il soutient que les technologies peuvent enrichir l'apprentissage et faciliter une évaluation plus dynamique et interactive. Son travail met en avant la nécessité de former les enseignants à utiliser ces outils pour améliorer leurs pratiques d'évaluation.

Dans le contexte camerounais Manga (2016) aborde le thème de l'éducation dans un contexte plus large, en discutant des défis systémiques qui influencent l'évaluation des apprentissages. Il souligne que l'évaluation doit être adaptée aux réalités socioculturelles du pays, en tenant compte des divers enjeux qui affectent le système éducatif. Dans cette même veine, Huver (2010) examine l'évaluation dans un contexte pluridisciplinaire, soulignant les défis et perspectives liés à cette approche. Il argue que l'évaluation doit être intégrée de manière cohérente dans le curriculum afin de soutenir efficacement les apprentissages dans différentes disciplines.

2.4-RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES

2.4.1-Statistique sur les résultats d'apprentissage en Afrique et à travers le monde

Les statistiques chiffrées sur les résultats d'apprentissages des élèves à travers le monde et en Afrique mettent en lumière des disparités significatives en termes de maîtrise des compétences de base. Selon le Rapport mondial de suivi sur l'éducation (GEM) de l'UNESCO, en Afrique, les enfants ont cinq fois moins de chances d'acquérir les compétences de base que les enfants dans le reste du monde. En Afrique subsaharienne, plus de la moitié des élèves des petites classes n'atteignent pas le niveau minimum de compétences en lecture, avec des variations importantes entre les pays. Par exemple, au Tchad et au Nigéria, environ 90 % des jeunes ayant arrêté

l'école après cinq ou six années d'études sont analphabètes, tandis que des pays comme le Burundi, le Costa Rica et le Honduras affichent de meilleurs résultats, avec la quasi-totalité des élèves qui ont arrêté l'école après la cinquième ou la sixième année sachant lire et écrire. En Égypte, les résultats montrent des progrès lents, avec seulement 27 % des élèves de huitième année atteignant le niveau minimum en mathématiques en 2015. Des données isolées provenant du Kenya indiquent une diminution de la proportion d'élèves atteignant au moins 50 % en mathématiques et en anglais, tandis qu'en Zambie, des pertes de compétences en lecture et en calcul ont été observées chez les élèves de troisième et de cinquième année. Ces études soulignent l'importance de mesurer les résultats d'apprentissage des élèves pour évaluer la qualité de l'éducation et identifier les lacunes à combler. Les disparités observées entre les pays et au sein des pays mettent en lumière la nécessité d'améliorer les pratiques d'enseignement et d'évaluation pour garantir un accès équitable à une éducation de qualité pour tous les élèves.

2.4.2-Etat des lieux des résultats scolaires des élèves du secondaire au Cameroun

L'éducation secondaire au Cameroun fait face à des défis majeurs qui impactent les résultats d'apprentissage des élèves. L'état des lieux des résultats scolaires des élèves qui s'en dégage révèle quelque peu des tendances préoccupantes.

Tout d'abord, le taux de réussite au baccalauréat, qui est un indicateur clé des performances scolaires, a connu une chute significative. En 2024, le taux de réussite est tombé à 37,26 %, une baisse alarmante par rapport à 75,73 % en 2023. Cette situation a conduit à la fermeture de 171 établissements scolaires en raison d'irrégularités dans leur fonctionnement, soulignant des problèmes systémiques dans le secteur éducatif. Ensuite, on a la pauvreté éducative dont une étude menée par la Banque mondiale et l'UNESCO, a révélé que 72 % des enfants de 10 ans au Cameroun ne sont pas capables de lire et de comprendre un texte simple. Ce phénomène est aggravé par un faible taux d'achèvement dans l'enseignement secondaire, où seulement 35,6 % des filles et 35,2 % des garçons terminent leur cycle. Puis on a l'efficacité des établissements scolaires qui varie considérablement. Les écoles rurales affichent généralement de meilleures performances que leurs homologues urbains. Les établissements privés protestants sont jugés plus efficaces

que les écoles privées laïques, ce qui met en lumière l'importance des ressources et de l'encadrement dans l'amélioration des résultats scolaires.

Par ailleurs, on a le système d'évaluation. Ici il faut relever que le Cameroun participe à plusieurs systèmes d'évaluation, notamment le PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatifs) et procède régulièrement à des évaluations certificatives à la fin de chaque cycle d'enseignement. Ces évaluations visent à mesurer les acquis des élèves et à identifier les lacunes dans le système éducatif.

Pour remédier à tous ces défis, le Cameroun a initié un certain nombre de réformes et d'initiatives. Ainsi le gouvernement camerounais a mis en place un plan sectoriel pour l'éducation (2013-2020) visant à améliorer la qualité de l'éducation. Ce plan inclut des stratégies pour renforcer la formation des enseignants et intégrer les technologies de l'information dans l'enseignement.

En somme il faut retenir que l'état actuel des résultats d'apprentissage au Cameroun met en évidence une crise éducative qui nécessite une attention urgente. Les faibles taux de réussite aux examens, la pauvreté éducative élevée et l'efficacité inégale des écoles sont autant de défis qui doivent être abordés par le gouvernement et les acteurs éducatifs afin d'assurer un avenir meilleur pour les élèves du secondaire.

2.4.3-Importance des résultats d'apprentissage des élèves comme indicateur de la qualité de l'enseignement et du système éducatif

Les résultats des apprentissages des élèves au sein du système éducatif revêtent une importance capitale en tant qu'indicateur clé de la qualité de l'enseignement et du système éducatif dans son ensemble. Ces résultats reflètent l'efficacité des pratiques pédagogiques, des politiques éducatives et de l'environnement scolaire sur la progression académique des élèves. Des auteurs tels que Haller (1967), Klein (1971), Sherman et Cormier (1974), et Doyle (1979) ont souligné que les résultats des élèves ne sont pas uniquement le produit des processus d'enseignement, mais sont également influencés par des facteurs individuels et contextuels. Ces résultats sont le fruit d'une interaction complexe entre les caractéristiques des élèves, les pratiques pédagogiques, et le contexte scolaire dans lequel l'apprentissage se déroule. En outre, Gauthier (1997) a mis en avant l'importance de considérer les résultats des apprentissages des élèves comme un indicateur essentiel pour évaluer l'efficacité des établissements scolaires et des

politiques éducatives. Ces résultats permettent de mesurer la capacité des écoles à accompagner les élèves dans leur progression académique, à identifier les besoins d'amélioration, et à ajuster les pratiques pédagogiques pour favoriser la réussite de tous les élèves. Ainsi, les résultats des apprentissages des élèves sont un baromètre essentiel pour évaluer la qualité de l'enseignement et du système éducatif dans son ensemble.

CHAPITRE 3 : THEORIES EXPLICATIVES DE L'ETUDE

Une théorie explicative dans le cadre d'une étude scientifique est un ensemble structuré de concepts et de propositions qui visent à expliquer un phénomène ou un ensemble de phénomènes observés. Dans le cadre de cette recherche quatre théories nous ont semblé pertinentes pour étayer nos explications et sous-tendre notre étude. Il s'agit principalement du « Modèle de l'alignement constructif des objectifs d'apprentissage de Biggs », ensuite du « Modèle de l'Alignement Curriculaire Elargi de Pasquini ». Puis du « constructivisme » de Leon Vygotsky et « du modèle de l'évaluation formative et sommative » de Michael Scriven.

3.1-LA THÉORIE DE L'ALIGNEMENT CONSTRUCTIF DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DE BIGGS

3.1.1-Définition et historique

L'alignement constructif des apprentissages est une notion qui caractérise la cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les activités pédagogiques et les stratégies d'évaluation qu'un enseignant définit pour ses étudiants dans un cours. Chacun de ces éléments pourra donc être réputé aligné ou non-aligné en fonction de sa cohérence ou de son incohérence avec l'ensemble du scénario pédagogique conçu par l'enseignant (Hatot, 2023). Pour Bruillard (nd) l'« Alignement Constructif » désigne une méthode basée sur les résultats de conception et d'évaluation d'un apprentissage qualifié profonde (deep learning) des étudiants. Anderson (2002), préfère le terme « Alignement Curriculaire » et le désigne comme étant le fort lien de cohérence qui doit exister entre les objectifs du curriculum prescrit et leur évaluation, entre les objectifs du curriculum prescrit et les tâches d'apprentissage et entre les démarches d'évaluation et les tâches d'apprentissage. Ainsi, la validité du contenu, la façon dont il est enseigné, ainsi que les opportunités d'apprentissage de ce contenu offert aux élèves au travers de tâches d'apprentissage font ici également partie du modèle.

L'origine de la notion d'« Alignement Constructif » ou « Constructiviste » (Constructive Alignment) est attribuée au psychologue de l'éducation et enseignant australien John Burville Biggs qui l'a théorisée et formulée dans son ouvrage intitulé « *Enhancing teaching through constructive alignment* », paru en 1996. Ce dernier a repris les travaux de Ralph Tyler (1949) puis de Thomas Shuell (1986) afin de

concevoir un modèle de l'enseignement universitaire (Biggs, 2014). En 2003 les contributions de Biggs seront encore plus importantes : sa notion d'Alignement Pédagogique bien que semblant élémentaire, va constituer une révélation pour de nombreux enseignants. Il va s'agir de mettre en cohérence les objectifs d'une formation (qui peuvent être des compétences à développer), les méthodes déployées pour y parvenir et la façon dont les apprentissages seront évalués. En résumé, pour favoriser la réussite de ses étudiants, l'enseignant organise l'apprentissage des notions qu'il a annoncées viser et dont il vérifiera la maîtrise (Poumay, 2014).

3.1.2- Postulats et principes de l'alignement constructif des objectifs d'apprentissage

La littérature qui traite du modèle de l'Alignement des objectifs d'apprentissage postule que toute pratique d'évaluation doit être en forte cohérence avec les objectifs prescrits, l'enseignement offert, les tâches d'apprentissage proposées aux élèves et les activités effectivement réalisées par ces derniers (Pasquini, 2019). Ainsi, Pour favoriser des apprentissages en profondeur et des démarches d'évaluation à haute valeur informative, il est nécessaire de modéliser la cohérence entre ce qui est enseigné, ce qui est effectivement appris par les élèves en classe et ce qui est évalué de manière formelle et/ou informelle (Gauthier, Mellouki, Bissonnette & Richard, 2005 cité par Pasquini 2022). L'Alignement Constructif de Biggs est donc un critère qui permet de considérer l'enseignant comme celui qui conditionne, par son travail d'ingénierie pédagogique et d'enseignement, la progression et la réussite dans le dispositif de formation qu'il conçoit et anime (Hatot, 2023). Voici ce que dit Biggs à cet effet:

« On attend des bons enseignants qu'ils soient clairs quant à ce qu'ils attendent des étudiants en matière d'apprentissage et de ce qu'ils devraient faire pour démontrer qu'ils ont le niveau attendu. Les enseignants devraient savoir comment amener leurs étudiants à apprendre effectivement au niveau approprié, être plus empathique dans leurs activités d'enseignement/d'apprentissage et plus authentiques dans leurs évaluations » (Biggs, 1996).

Pour Bruillard (op cit), si l'Alignement Constructif est centré sur l'étudiant, il constitue avant tout un cadre opérationnel pour concevoir des formations. On parle

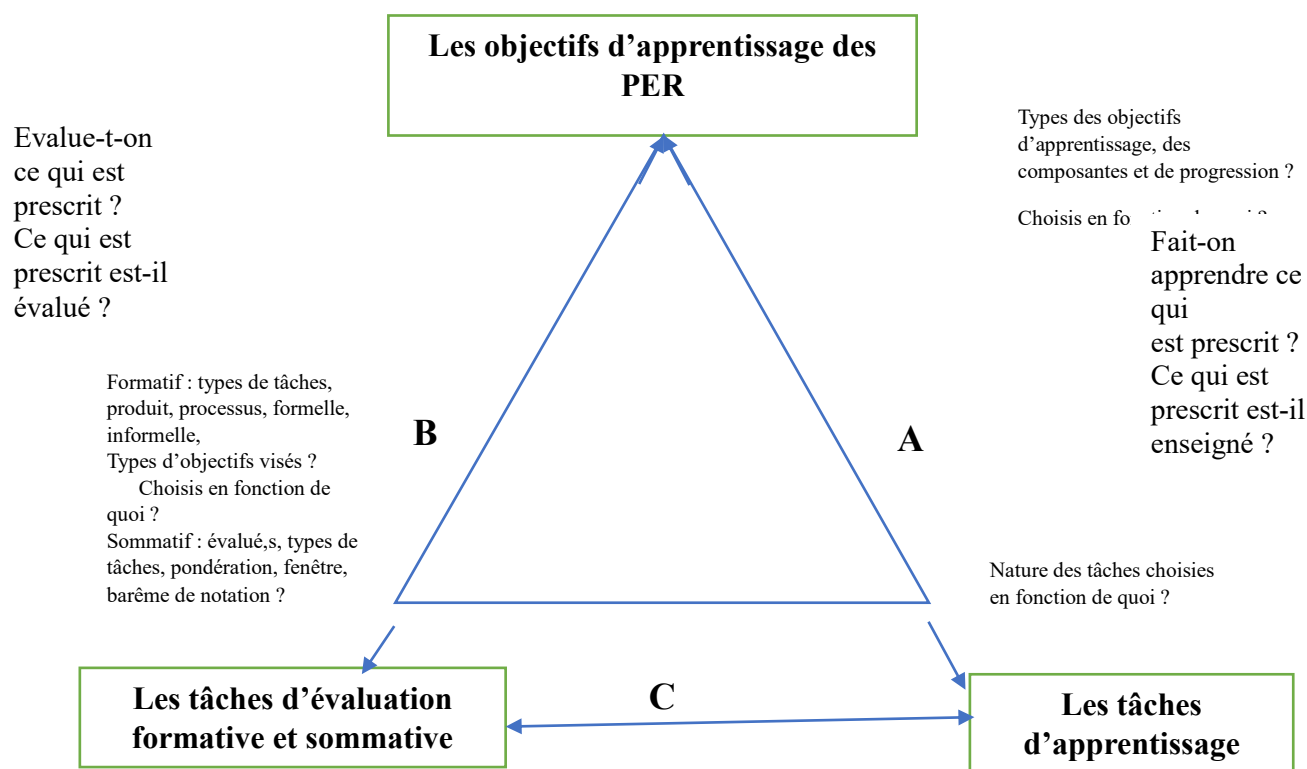
ainsi d'Alignement Pédagogique, laissant de côté l'adjectif constructif. L'élaboration s'effectue selon quatre étapes successives :

1. Définir les résultats escomptés (les objectifs), en utilisant des verbes d'action
2. Choisir les activités susceptibles de conduire à la réalisation de ces objectifs, obligeant les étudiants à engager chaque verbe,
3. Utiliser ces verbes dans la conception des tâches d'évaluation et lister des critères permettant de juger dans quelle mesure les performances des étudiants y répondent,
4. Transformer ces jugements en notes finales.

En outre, définir l'Alignement Pédagogique c'est poser finalement la question de la qualité des formations, car plus on avance dans la compréhension de cette notion plus elle semble en devenir un critère central (Peraya et Benetos, 2014 cités par Hatot 2023) et c'est mettre en évidence la dimension « systémique » (Charlier, 2014 cité par Hatot, 2023) qui s'installe entre les paramètres de l'ingénierie pédagogique définis par l'enseignant et les représentations construites par l'étudiant dans le cadre de ses apprentissages (Hatot, 2023).

Pour Pasquini (2019), l'enjeu pour l'évaluation ici est de porter sur les apprentissages prévus et effectifs. Dans cette perspective, l'élaboration d'épreuves évaluatives sommatives est conçue comme un processus complexe, dynamique, contextuel et centré sur les apprentissages. La notion d'Alignement relève d'une conceptualisation de la cohérence à l'aune d'une taxonomie d'habiletés cognitives appariées à des contenus d'apprentissage. La dimension curriculaire renvoie au fait que cette cohérence est pensée depuis un curriculum.

Figure 1: Schéma de l'alignement curriculaire pour penser la cohérence enseignement-apprentissage-évaluation (Anderson, 2002)



Evaluer-t-on ce qui (est) a été enseigné et appris ? Ce qui (est) a été enseigné et appris se retrouve-t-il dans ce qui est évalué ?

3.1.3- Mise en œuvre l'Alignement pédagogique

Pour la mise en œuvre de l'alignement pédagogique, Maillard (2022) s'appuyant sur les travaux de Biggs, définit les étapes suivantes :

1. Définir les objectifs pédagogiques visés dans le cours

Rédigés selon les domaines et niveaux d'apprentissage (2), les objectifs décrivent ce que les étudiants pourront avoir appris/ acquis/maîtrisé à la fin de l'enseignement/de la formation. Trois niveaux sont décrits : 1- la rétention : après la formation, l'étudiant devrait pouvoir énumérer, répéter, définir ... ; 2- la compréhension : l'étudiant devrait être capable de différencier, catégoriser, choisir, présenter, résoudre ... ; 3- la réflexion : l'étudiant devrait pouvoir analyser, comparer, critiquer, argumenter, questionner, tester... Pour mémoire, la formulation d'un objectif est rédigée en énonçant le sujet sur lequel porte l'apprentissage, un verbe d'action (ce que l'étudiant devrait savoir dire, faire après formation), un contenu

d'apprentissage et le délai nécessaire. Le niveau de l'étudiant doit être précisé avec son niveau de performance.

2. Choisir les méthodes d'enseignement pour permettre aux étudiants d'atteindre les apprentissages visés.

En fonction des apprentissages visés, certaines méthodes s'avèrent plus adaptées que d'autres selon les domaines et les niveaux (3). Pour le domaine cognitif (ou savoir ou connaissance), où l'enseignant vise la mémorisation, la compréhension ou la réflexion, les méthodes adaptées peuvent être le cours magistral (CM), les Travaux Pratiques (TP) ou les Travaux Dirigés (TD), l'enseignement en petits groupes. Pour le domaine socio-affectif (ou savoir-être), et selon ce que vise l'enseignant - la réception, la valorisation ou l'adoption - il pourra choisir des CM, ou TD avec discussion, questionnement, recherche bibliographique, travail individuel ou en groupe avec présentation. Pour le domaine psychomoteur (ou savoir-faire), et selon ce que l'enseignant vise - la perception, la reproduction ou le perfectionnement - les méthodes adaptées peuvent être la démonstration, des exposés avec vidéo, des séances de questions/réponses, des TD/TP avec travail individuel et en groupe.

3. Choisir les méthodes d'évaluation adaptées pour observer le développement des apprentissages visés.

Dans le domaine cognitif, et selon le niveau visé (mémorisation, compréhension ou réflexion) l'enseignant pourra utiliser : des QCM, Vrai/Faux, Réponses à compléter, réponses brèves, questions rédactionnelles, travail long et personnel, oral, projet individuel/de groupe.

Pour le domaine socio-affectif, l'enseignant pourra utiliser en plus des méthodes précédentes, les mises en situation (avec échelle de réalisation et graduation du geste observé). Dans le domaine psychomoteur, l'enseignant pourra utiliser les mises en situation avec check list de comportements à observer et l'évaluation orale.

3.1.4- Limites de la théorie de l'alignement constructif des objectifs d'apprentissage de Biggs

Le modèle constructif des objectifs d'apprentissage de Biggs, bien qu'il soit considéré comme un outil puissant pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage,

présente quelques limites notables. Partant des travaux de Anderson (2002) et de Pasquini (2017), nous avons pu formuler les limites suivantes :

1. Limites de la validité en évaluation : Le modèle constructif peut être limité dans sa capacité à prendre en compte les facteurs contextuels et les influences externes qui peuvent affecter les résultats de l'évaluation.
2. Développement non linéaire des compétences évaluatives : Les compétences évaluatives des enseignants ne se développent pas de manière uniforme, mais dépendent fortement des contextes et des connaissances disponibles.
3. Difficultés d'application du modèle : Les enseignants peuvent rencontrer des difficultés à appliquer le modèle constructif jusqu'à la notation finale, ce qui souligne des obstacles pratiques dans sa mise en œuvre.
4. Besoin d'articulation entre théorie et pratiques réelles : Le modèle constructif doit être confronté à la réalité des pratiques évaluatives des enseignants pour en mesurer la pertinence et l'efficacité.
5. Limites de la généralisation : Le modèle constructif peut être plus adapté à certaines situations ou contextes que d'autres, ce qui peut limiter sa généralisation à tous les domaines ou situations.

En somme, bien que le modèle constructif des objectifs d'apprentissage de Biggs soit un outil important pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage, il présente des limites qui doivent être prises en compte pour une mise en œuvre efficace.

3.2- THEORIE DE L'ALIGNEMENT CURRICULAIRE ELARGI DE PASQUINI

3.2-1 Définition

L'Alignement Curriculaire Elargi désigne, en évaluation sommative, le fort lien de cohérence systémique qui doit exister entre les objectifs évalués (référenciation restreinte), les tâches évaluatives (design), les points et/ou les critères attribués (pondération) et l'échelle (notation) (Pasquini, 2019).

Pour élaborer son modèle Curriculaire Elargi, Pasquini (2019) a identifié plusieurs limites du modèle constructif de Biggs, notamment :

1. **Limites de la recherche** : le modèle curriculaire élargi de Pasquini a mis en évidence des limites dans la recherche, notamment en ce qui concerne la validité en évaluation et le jugement professionnel holistique.
2. **Développement non linéaire des compétences évaluatives** : contrairement à une progression linéaire, les compétences évaluatives des enseignants ne se développent pas de manière uniforme, mais dépendent fortement des contextes et des connaissances disponibles.
3. **Difficultés d'application du modèle** : les enseignants peuvent rencontrer des difficultés à appliquer le modèle Curriculaire Elargi jusqu'à la notation finale, ce qui souligne des obstacles pratiques dans sa mise en œuvre.
4. **Besoin d'articulation entre théorie et pratiques réelles** : le modèle Curriculaire Elargi a souligné l'importance de confronter la théorie à la réalité des pratiques évaluatives des enseignants pour en mesurer la pertinence et l'efficacité.

Le modèle curriculaire élargi de Pasquini a permis de mettre en lumière des limites du modèle constructif de Biggs, notamment en termes de validité en évaluation, de développement non linéaire des compétences évaluatives, de difficultés d'application et de nécessité d'articulation entre théorie et pratiques réelles.

Ainsi, la principale différence entre le modèle Curriculaire Elargi de Pasquini et le modèle Constructif des Objectifs d'Apprentissage de Biggs se situe au niveau de la prise en compte des pratiques évaluatives réelles des enseignants. En effet, le modèle Curriculaire Elargi de Pasquini, inspiré de celui d'Anderson (2002), intègre deux dimensions supplémentaires par rapport au modèle de Biggs:

1. Il considère non seulement les objectifs d'apprentissage, les tâches d'apprentissage et les démarches d'enseignement, comme le fait Biggs, mais aussi les modalités d'évaluation sommative et les outils de notation utilisés par les enseignants.

2. Le modèle de Pasquini met l'accent sur la cohérence entre ces différentes composantes jusqu'à la notation finale, ce qui permet d'étudier en détail les pratiques évaluatives réelles des enseignants.

Ainsi, en élargissant le modèle de Biggs aux pratiques évaluatives sommatives effectives, Pasquini a pu mettre en évidence des limites du modèle constructif, notamment en termes de développement non linéaire des compétences évaluatives des enseignants et de difficultés d'application du modèle jusqu'à la notation. En somme, le modèle curriculaire élargi de Pasquini se distingue de celui de Biggs par une prise en compte plus approfondie des pratiques évaluatives réelles des enseignants, permettant ainsi d'enrichir conceptuellement le modèle initial.

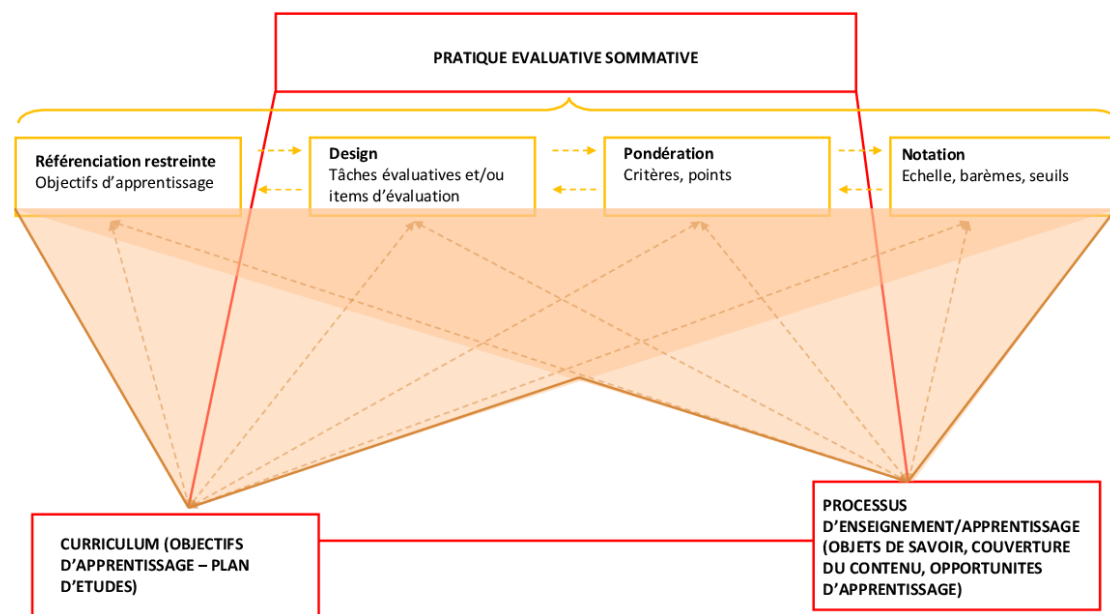
3.2.2-Les postulats du modèle de l'Alignement Curriculaire Elargi de Pasquini

Des travaux de Pasquini (2019), sur l'étude des pratiques évaluatives des enseignants, visant à élaborer le modèle de l'Alignement Curriculaire Elargi, on peut relever les postulats suivants :

1. Le modèle de l'Alignement Curriculaire Elargi permet d'étudier en détail la cohérence entre les différentes dimensions des pratiques évaluatives des enseignants, aussi bien sommatives que formatives.
2. L'application du modèle aux pratiques réelles des enseignants permet de faire évoluer conceptuellement le modèle et de mieux comprendre les obstacles à sa mise en œuvre.
3. Le développement des compétences évaluatives des enseignants ne suit pas une progression linéaire mais dépend fortement des contextes et des connaissances à disposition.
4. Bien que le modèle soit un outil puissant pour comprendre et améliorer la cohérence des pratiques évaluatives, il persiste souvent chez les enseignants des difficultés à l'appliquer jusqu'à la notation finale.
5. L'articulation entre évaluation sommative et formative est essentielle pour servir au mieux les apprentissages des élèves.

In fine, le modèle de l'alignement curriculaire élargi vise à étudier en profondeur la cohérence des pratiques évaluatives des enseignants, en tenant compte de leur complexité et de leur évolution en fonction des contextes. Il met en lumière l'importance de l'articulation entre évaluation sommative et formative.

Figure 2: L'Alignement Curriculaire Elargi inspiré d'Anderson (2002) (Pasquini, 2016)



Ce modèle élargi s'inscrit au cœur du modèle premier où interagissent en cohérence les processus d'enseignement-apprentissage, les objectifs prescrits dans le curriculum et les pratiques d'évaluation sommative. L'évaluation sommative déploie ensuite quatre composantes en liens réciproques :

1. La référencement restreinte, inspirée de Vial (2012), décrit "ce qui fait foi" chez les enseignants quand ils choisissent les objectifs d'apprentissage à évaluer de façon sommative.
2. Le « design » de Wiggins et McTighe (2005) explicite les processus de construction des tâches évaluatives, en lien avec les objets de savoir, les habiletés cognitives mobilisées et la nature des consignes.
3. La pondération renvoie au poids alloué aux apprentissages et aux outils exploités (critères, points, critères appariés à des points).

4. La notation cible les démarches de construction de la note chiffrée en lien avec l'apprentissage, à l'aide d'outils comme les échelles.

Toutes ces composantes devraient entretenir des liens de cohérence d'un point de vue taxonomique et de contenu

3.2.3- Limites du modèle curriculaire élargi de Pasquini

Les limites du modèle curriculaire élargi de Pasquini peuvent être formulées ainsi qu'il suit:

1. Développement non linéaire des compétences évaluatives : les compétences évaluatives des enseignants ne suivent pas une progression linéaire, mais dépendent fortement des contextes et des connaissances disponibles.
2. Difficultés d'application du modèle jusqu'à la notation finale : les enseignants peuvent rencontrer des obstacles pratiques dans l'application du modèle de l'Alignement Curriculaire Elargi jusqu'à la notation finale, ce qui souligne des défis dans sa mise en œuvre concrète.

Ces quelques limites mettent en lumière des aspects importants à considérer lors de l'utilisation du modèle de l'Alignement Curriculaire Elargi de Pasquini dans le domaine de l'évaluation des pratiques évaluatives sommatives des enseignants.

3.3- MODELE DE L'EVALUATION FORMATIVE ET SOMMATIVE

3.3.1- Historique et définition des notions d'évaluation formative et évaluation sommative

C'est en 1967 que Michael Scriven pour la première fois introduit le concept de l'évaluation formative dans le domaine de l'évaluation, plus précisément dans le cadre de l'évaluation des programmes, en distinguant ce type d'évaluation de l'évaluation sommative. L'évaluation formative devait alors permettre aux personnes directement concernées par l'élaboration de ces programmes d'y apporter les corrections nécessaires avant de les rendre officiels. L'évaluation sommative pour sa part avait beaucoup plus un caractère de bilan. Historiquement, Scriven a recommandé l'utilisation d'un processus de collecte d'informations pour améliorer les

programmes éducatifs, soulignant ainsi l'aspect évolutif et dynamique de l'évaluation formative.

Partant des travaux de Scriven, l'évaluation formative peut être entendue « comme un système visant à recueillir des informations sur la qualité de l'apprentissage réalisé par un étudiant, permettant de déterminer si des ajustements sont nécessaires pour assurer une progression optimale ». Selon De Landsheere (1979), l'évaluation formative est une :

« Évaluation intervenant, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser ».

C'est une évaluation menée pendant l'apprentissage, elle informe les acteurs de la formation (enseignant et apprenant) sur l'état d'avancement des apprentissages et les difficultés rencontrées. Elle exerce une fonction de régulation pédagogique, elle tente à réorganiser, réajuster le travail d'apprentissage selon les lacunes et les besoins spécifiques des élèves pour qu'ils progressent (Rebai Khawlah, 2019). Selon Morrissette (2002), l'évaluation formative des apprentissages se présente globalement comme étant un processus d'évaluation continue ayant pour objet la progression des élèves dans une démarche d'apprentissage et dont les interventions ont pour finalité l'amélioration de cette progression. Ce processus est exclusivement au service de la régulation des apprentissages, régulation qui peut se faire soit par une modification de la démarche d'apprentissage de l'élève, soit par une modification du contexte pédagogique.

En ce qui concerne l'évaluation sommative, elle est définie par Nadeau (1978) comme un système qui consiste à recueillir, à la fin d'étapes importantes dans la scolarité de l'étudiant comme la fin d'un cours, la fin d'un programme d'études ou d'un cycle, des informations utiles quant à la qualité de l'apprentissage réalisé par un étudiant et ce pour des fins de promotion, d'accréditation pour les cours suivis, ou encore pour la certification. Le but premier de l'évaluation sommative étant de

sanctionner, d'une façon officielle la qualité de l'apprentissage ou des apprentissages réalisé(s) par un étudiant. Et selon Selon De Landsheere (1979):

« L'évaluation sommative revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant par exemple à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours de trimestre, etc. Les examens périodiques, les interrogations d'ensemble sont donc des évaluations sommatives ».

Il s'agit donc d'une évaluation qui intervient à la fin, elle permet de dresser un bilan chiffré en traduisant les résultats par une note, ainsi, elle teste les connaissances de fin de cursus d'apprentissage en évaluant le savoir et le savoir-faire acquis par les élèves (Rebai Khawlah, 2019).

3.3.2- Principes et postulats fondamentaux de l'évaluation formative

Les principes fondamentaux de l'évaluation formative selon Scriven reposent sur la nécessité de fournir des retours d'informations continus et immédiats pour guider l'apprentissage des élèves. L'évaluation formative vise à identifier les lacunes dans l'apprentissage, à mettre l'accent sur les types d'apprentissage nécessaires pour atteindre les objectifs, et à permettre des ajustements rapides pour favoriser la progression des élèves. En ce qui concerne les rôles des acteurs dans le processus d'évaluation formative, Scriven a mis en avant l'importance de la collaboration entre les enseignants et les élèves. Les enseignants jouent un rôle crucial en fournissant des retours constructifs et en adaptant leurs méthodes pédagogiques pour répondre aux besoins des élèves. Les élèves, de leur côté, sont encouragés à utiliser les retours d'informations pour améliorer leur apprentissage et à s'engager activement dans le processus d'évaluation formative.

Des travaux de plusieurs auteurs sur l'évaluation formative et sommative, à l'instar de Scriven (1967), (Black & William, 1990), (Hattie, 2009) et Koretz (2008), on peut relever les postulats suivants :

- Elle est un processus continu : l'évaluation formative se déroule tout au long du processus d'apprentissage, permettant de recueillir des informations régulières sur la progression des apprenants.

- Elle est orientée vers l'amélioration : l'objectif principal de l'évaluation formative est de fournir un retour d'information aux apprenants afin de les aider à comprendre leurs forces et faiblesses et de les guider dans leur progression.
- Elle est une interaction bidirectionnelle : l'évaluation formative implique une communication régulière entre l'enseignant et l'apprenant, favorisant ainsi un dialogue constructif.
- Elle possède des critères d'évaluation variables : les critères d'évaluation en évaluation formative peuvent être adaptés et modifiés en fonction des besoins spécifiques de chaque apprenant.
- Elle Utilise divers outils et techniques : l'évaluation formative peut se faire à travers des activités variées telles que des retours écrits, des discussions en groupe, des autoévaluations, etc.

En ce qui concerne l'évaluation sommative :

- Elle constitue le bilan final : l'évaluation sommative intervient à la fin d'une période d'apprentissage pour mesurer les acquis des apprenants par rapport à des critères préalablement déterminés.
- Elle est un jugement de valeur : l'évaluation sommative vise principalement à attribuer une note ou une appréciation globale du niveau de compétence atteint par l'apprenant.
- Elle est utile à la Comparaison externe : les résultats de l'évaluation sommative permettent souvent de comparer les apprenants les uns aux autres ou de situer leurs performances par rapport à des normes prédéfinies.
- Elle est utilisée pour la certification : les résultats de l'évaluation sommative sont souvent utilisés pour délivrer des certifications, diplômes ou pour prendre des décisions concernant la progression des apprenants.

3.3.3- Les processus des évaluations formative et sommative

Les processus des évaluations formative et sommative peuvent varier en fonction des contextes et des pratiques pédagogiques, la majorité des auteurs ayant travaillé sur la question de l'évaluation des apprentissages à l'instar de Scriven (1967) et Black et William (1998) s'accordent sur le processus suivant :

-Évaluation formative :

- Identification des objectifs d'apprentissage : le processus d'évaluation formative commence par l'identification des objectifs d'apprentissage que les élèves sont censés atteindre.
- Conception des activités d'évaluation : les enseignants conçoivent des activités d'évaluation qui permettent de mesurer la progression des élèves par rapport aux objectifs d'apprentissage. Les activités peuvent être des quiz, des examens, des devoirs, des projets, des présentations, etc.
- Collecte des données : les enseignants collectent des données sur les performances des élèves à travers les différentes activités d'évaluation.
- Feedback : les enseignants fournissent aux élèves un retour d'information sur leurs performances afin de les aider à identifier leurs forces et leurs faiblesses, ainsi que les domaines sur lesquels ils doivent progresser.
- Adaptation de l'enseignement : en fonction des résultats de l'évaluation formative, les enseignants adaptent leur enseignement pour mieux répondre aux besoins des élèves et les aider à progresser.

- Évaluation sommative :

- Finalisation des objectifs d'apprentissage : le processus d'évaluation sommative se fait une fois que les objectifs d'apprentissage ont été finalisés et que les élèves ont suivi l'ensemble du programme d'étude.
- Conception des évaluations finales : les enseignants conçoivent des évaluations finales, telles que des examens de fin de période, des épreuves standardisées ou des évaluations des compétences, pour mesurer la réussite des élèves par rapport aux objectifs d'apprentissage.
- Collecte des données : les enseignants collectent des données sur les performances des élèves lors des évaluations finales.
- Évaluation des résultats : les résultats des évaluations finales sont analysés pour déterminer le niveau de réussite des élèves par rapport aux objectifs d'apprentissage.
- Feedback : les enseignants fournissent un retour d'information aux élèves sur leurs performances lors de l'évaluation sommative pour les aider à identifier leurs points forts et leurs défis et à planifier leur progression future.

Au regard de ce qui précède, on peut formuler que, l'évaluation formative se concentre sur le suivi continu de la progression des élèves et l'adaptation de l'enseignement, tandis que l'évaluation sommative évalue les compétences et les connaissances acquises à la fin d'une période d'apprentissage.

3.3.4- Limites du modèle de l'évaluation formative et sommative

Le modèle de l'évaluation formative et sommative bien qu'ayant suffisamment aidé à mieux appréhender les modalités de l'évaluation des apprentissages et même du processus enseignement-apprentissage présente quelques limites. Plusieurs auteurs s'étant intéressés à la question, ont ressorti les limites de ce modèle. C'est ainsi que Hattie (2009) a souligné que l'évaluation formative peut être biaisée si les enseignants n'ont pas une vision globale des progrès des apprenants et se concentrent uniquement sur des aspects spécifiques de leur travail. De plus, l'évaluation formative peut être chronophage si elle est mal planifiée et mise en œuvre de manière incohérente. De son côté Koretz (2008) a mis en évidence que l'évaluation sommative peut encourager une approche axée sur les objectifs d'apprentissage à court terme, au détriment d'une véritable compréhension et application des connaissances. De plus, les évaluations sommatives standardisées peuvent favoriser une approche « cocher les cases » plutôt qu'une évaluation approfondie des compétences des apprenants.

Par ailleurs, d'autres limites du modèle d'évaluation formative et sommative ont été relevées par différents autres auteurs. De ces limites, on peut noter les aspects tels que :

- La focalisation sur les résultats uniquement : le modèle d'évaluation formative et sommative met l'accent sur les résultats des élèves et ne prend pas en compte tous les facteurs qui peuvent influencer l'apprentissage, comme le contexte socio-économique, le style d'apprentissage ou les besoins spécifiques des élèves.
- La pression sur les élèves : l'évaluation formative et sommative peut créer une pression sur les élèves pour obtenir de bons résultats, ce qui peut nuire à leur motivation et à leur bien-être psychologique.

- L'aspect punitif : l'évaluation formative et sommative peut être perçue comme punitive par les élèves, ce qui peut les décourager et nuire à leur estime de soi.
- Le manque d'individualisation : le modèle d'évaluation formative et sommative ne tient pas toujours compte des besoins individuels des élèves, ce qui peut entraîner des écarts de réussite importants entre les élèves.
- La vision réductrice de l'apprentissage : l'évaluation formative et sommative se concentre souvent sur des compétences spécifiques évaluées de manière linéaire, ce qui ne reflète pas nécessairement la complexité et la diversité des processus d'apprentissage.

Malgré ces quelques limites relevées, le modèle de l'évaluation formative et sommative est largement conseillé et utilisé, car présente pour les enseignants plusieurs avantages en matière d'évaluation des apprentissages des élèves.

3.4- LE SOCIO-CONSTRUCTIVISME

3.4.1- Historique et définition

Lev Vygotsky, est un psychologue et pédagogue russe. Il a développé sa théorie socio-constructiviste dans les années 1960. Ses travaux ont été largement influencés par les travaux de Jean Piaget auteur du Constructivisme, mais Vygotsky a mis en avant l'importance des interactions sociales dans l'apprentissage, alors que Piaget mettait plutôt l'accent sur le développement cognitif individuel.

Sous l'angle de Vygotsky, le socioconstructivisme peut donc être défini comme une théorie de l'apprentissage qui souligne l'importance des interactions sociales et le rôle de la culture dans la création des connaissances.

3.4.2- Socioconstructivisme : principes et postulats

La théorie socio-constructiviste de Lev Vygotsky repose sur l'idée que l'apprentissage est un processus social et interactif. Selon Vygotsky, les individus apprennent mieux lorsqu'ils interagissent avec d'autres personnes et que ces interactions sociales les aident à construire leur propre compréhension du monde. Par conséquent, l'apprentissage dépend essentiellement des qualités d'un processus de

collaboration au sein d'une communauté éducative, qui est spécifique à la situation et lié au contexte.

Cependant, l'apprentissage doit également être considéré comme plus que l'assimilation de nouvelles connaissances par l'individu. Mais aussi comme le processus par lequel les apprenants sont intégrés dans une communauté de connaissances.

Selon le socioconstructivisme, rien n'est appris à partir de rien, mais plutôt en relation avec les connaissances existantes, les nouvelles informations étant intégrées et élargissant le réseau de compréhension existant. L'apprenant qui réussit est donc celui qui intègre les nouvelles idées aux anciennes et pour qui la compréhension s'élargit pour englober la nouvelle expérience.

De ce fait, Vygotski considère l'apprentissage comme l'acquisition de connaissances grâce aux échanges entre l'enseignant et les apprenants, ou entre les apprenants, ou encore par le biais de toute personne extérieure (exemple : amis, famille). C'est ainsi qu'il va théoriser la zone proximale de développement (ZPD).

La (ZPD) est ainsi définie comme l'écart entre, d'une part, la capacité à résoudre un problème seul et, d'autre part, la possibilité d'y parvenir avec l'aide d'autrui (enseignants, pairs apprenants) (Martin & Savary, 2008).

Figure 3: Schéma illustratif de la zone proximale de développement (ZPD)

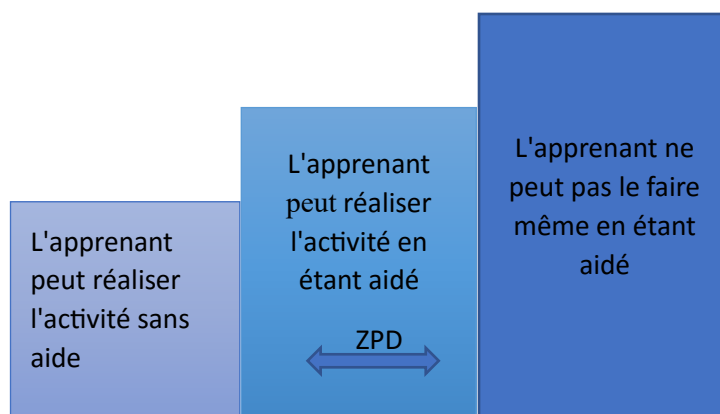


Schéma réalisé par la DACIP en se basant sur la zone proximale de développement (ZPD) de Vygotski (1960)

Vygotski a également théorisé le conflit socio-cognitif. Pour Doise et Mugny (1997), il se définit comme « la confrontation entre des avis divergents qui est constructive dans l'interaction sociale ». Autrement dit, le conflit socio-cognitif est provoqué par une dualité entre la conception initiale d'un apprenant et à une autre réalité observée par ses pairs, notamment lors d'un travail de groupe.

Tableau VIII: Modèle du socioconstructivisme centré sur l'apprentissage dans l'interaction avec autrui.

LE MODÈLE SOCIO-CONSTRUCTIVISTE : CENTRÉ SUR L'APPRENTISSAGE DANS L'INTERACTION AVEC AUTRUI	
Que fait l'enseignant ?	Que fait l'apprenant ?
Il accompagne et soutient l'apprenant dans son processus d'apprentissage en étant attentif au niveau de difficulté de la tâche et de l'activité : ni trop simple, ni trop complexe, en recherchant la zone proximale de développement. Il favorise le conflit socio-cognitif à travers des modalités pédagogiques collaboratives et coopératives : travaux de groupes, projets, tutorat et évaluation entre pairs	Il construit ses connaissances par l'échange, avec autrui et, plus largement, son environnement. Ses représentations se confrontent notamment avec celles de ses pairs, permettant une élaboration collective.
Et si l'apprenant fait une erreur ? L'erreur a le même statut que dans le modèle du constructivisme : elle est révélatrice du processus d'apprentissage. Elle peut également être un indicateur d'une complexité trop élevée de l'activité à accomplir. Dans tous les cas, elle peut être retravaillée et traitée de manière collective.	

L'avantage principal de ce modèle est qu'il met l'accent sur les activités coopératives et collaboratives des apprenants. Toutefois, en pratique, cela demande à l'enseignant la nécessité de pouvoir mettre en place des situations favorables, ce qui peut s'avérer compliqué selon le contexte d'enseignement dans lequel il se trouve. A titre d'exemple, les lieux d'enseignement et le nombre d'apprenants présents peuvent ne pas favoriser ces pratiques pédagogiques.

Dans le cadre de l'étude sur les compétences des enseignants en évaluation et les résultats des apprentissages des élèves, la théorie socio-constructiviste de Vygotsky pourrait être mobilisée pour mettre en lumière l'importance des interactions entre enseignants et élèves dans le processus d'évaluation. En effet, selon cette perspective, les enseignants ont un rôle crucial à jouer dans la construction des

connaissances et des compétences des élèves en les aidant à interagir, à réfléchir et à construire leur compréhension des concepts évalués.

En mettant en avant cette théorie, l'étude pourrait souligner l'importance pour les enseignants de favoriser des pratiques d'évaluation qui encouragent la collaboration et la co-construction des savoirs entre les élèves. De plus, elle pourrait mettre en évidence l'impact positif de ces interactions sociales sur les résultats des apprentissages des élèves, en montrant comment une évaluation bienveillante, formatrice et interactive peut favoriser leur développement cognitif et leur progression académique.

Ainsi, la théorie socio-constructiviste de Vygotsky peut constituer un cadre théorique pertinent pour analyser de manière critique les pratiques d'évaluation des enseignants, en mettant en lumière l'importance des interactions sociales dans le processus d'apprentissage et en soulignant l'impact positif d'une évaluation, qui s'inscrit dans une approche constructiviste, sur les résultats des élèves.

3.4.3- Limites du Socioconstructivisme de Vygotsky

Biggs (1993) critique le socio-constructivisme de Vygotsky en affirmant que sa théorie accorde trop d'importance au rôle de l'interaction sociale dans l'apprentissage, au détriment des traits individuels de l'apprenant et de ses capacités cognitives internes. De même, les approches d'enseignement socioconstructivistes, c'est-à-dire l'interaction en petits groupes, ne garantissent pas toujours l'efficacité de l'enseignement. Et, à l'inverse, que l'enseignement dans des classes nombreuses de 50 à 70 apprenants ne signifie pas toujours que l'enseignement est voué à l'échec (Biggs, 1993 ; Jin, 2005 et Cortazzi, 2005).

Par ailleurs, Jin (2005) remet en question certains aspects du socio-constructivisme de Vygotsky en mettant en avant le manque de considération pour les différences culturelles et le contexte social spécifique dans lequel se déroule l'apprentissage, ce qui limite selon elle la portée universelle de la théorie de Vygotsky. Dans le même ordre d'idées, Cortazzi (2005) formule une autre critique du Socio-constructivisme de Vygotsky en soulignant l'absence d'une dimension émotionnelle et affective dans sa théorie, ce qui selon lui limite la compréhension de l'impact des attitudes et des motivations des apprenants sur leur processus d'apprentissage.

Après ce deuxième chapitre, dans lequel nous nous sommes étendu sur la revue de littérature et les théories explicatives retenues pour cette étude, nous abordons à présent la suite de travail. Nous allons tout d'abord aborder la préparation et l'organisation de l'enquête de cette étude (chapitre 4). Ensuite, nous étendre sur la présentation, l'analyse des résultats issus des données recueillies sur le terrain (chapitre 5). Enfin nous interpréterons et discuterons sur les résultats issus de l'analyse des données. Cette discussion sera bien évidemment suivie de quelques suggestions aux futurs chercheurs et recommandations aux autorités de l'éducation (chapitre 6).

DEUXIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE

CHAPITRE 4 : PREPARATION ET ORGANISATION DE L'ENQUETE

De l'avis de Zumatwo, cité par Hameni (2008), la méthodologie se définit comme l'ensemble des démarches, approches, réflexions, organisations et hypothèses susceptibles de permettre l'atteinte d'un objectif pédagogique, de recherche scientifique ou d'un autre ordre. Dans cette perspective, le présent chapitre est consacré à la présentation et à la définition des orientations méthodologiques qui ont constitué le cadre opérationnel de cette étude. Il s'agira ainsi de préciser le type de recherche retenu, le site de l'enquête, la population ciblée, la technique d'échantillonnage adoptée, le/les instrument(s) de collecte des données mobilisé(s) ainsi que l'outil d'analyse des données recueillies.

4.1. TYPE DE RECHERCHE

La présente étude revêt un caractère descriptif. À ce propos, Selltiz et al. (1977, p. 101) définissent l'étude descriptive comme celle qui vise notamment à établir des relations entre plusieurs phénomènes et à déterminer l'existence ou non d'une association ou d'une corrélation entre divers éléments d'analyse. Dans le cadre de notre travail, il s'agit de vérifier si les résultats d'apprentissage des élèves du secondaire camerounais sont liés aux compétences des enseignants en matière d'évaluation. Cette vérification permettra de mettre en évidence d'éventuelles relations significatives, d'en déterminer la direction et d'en apprécier l'importance respective.

Plus précisément, cette recherche s'inscrit dans le registre des études descriptives de type corrélationnel, en ce qu'elle vise à examiner si les variables à l'étude entretiennent ou non des relations de corrélation avec les résultats d'apprentissage des élèves du secondaire. À cet effet, Fortin (1996, p. 173) souligne qu'« une étude de type corrélationnel permet d'aller plus loin, soit en explorant les relations entre des variables, soit en établissant des liens plus définitifs entre elles à travers la vérification d'hypothèses d'association ou de modèles théoriques, en vue de mieux comprendre un phénomène ou d'amorcer une explication des situations observées ».

Dans cette perspective, notre démarche ambitionne de parvenir à une meilleure compréhension des facteurs susceptibles d'être associés aux bons ou aux mauvais résultats scolaires des élèves. Toutefois, dans le contexte spécifique du Cameroun, nos recherches documentaires n'ont pas permis d'identifier d'études empiriques antérieures ayant établi de manière explicite un lien entre les compétences des enseignants en évaluation et les résultats d'apprentissage des élèves du secondaire. Ceci étant, cette recherche peut également être qualifiée d'exploratoire, dans la mesure où elle vise à tester l'existence de ce lien et, le cas échéant, à en apprécier l'importance ainsi que le sens dans le cadre du système éducatif camerounais.

Au demeurant, au-delà de la simple description des faits, cette étude ambitionne d'expliquer les phénomènes observés, en procédant à des investigations systématiques sur le terrain afin de répondre à des préoccupations exprimées ou implicitement ressenties. Il s'agit, en définitive, de rechercher, à travers des techniques appropriées, les éléments qui, dans la classe et dans les pratiques évaluatives des enseignants, peuvent contribuer à expliquer les mauvais résultats d'apprentissage enregistrés dans l'enseignement secondaire camerounais.

4.2. PRÉSENTATION DU SITE DE L'ÉTUDE

La présente enquête a été conduite au sein d'un établissement scolaire secondaire public d'enseignement général, à savoir le Lycée Classique et Moderne de Sangmelima. Cet établissement est localisé dans la région du Sud du Cameroun, plus précisément dans le Département du Dja-et-Lobo, Arrondissement de Sangmelima, au quartier Ebolemgbang.

Le Lycée Classique et Moderne de Sangmelima constitue un établissement d'enseignement secondaire public à cycle complet, accueillant des élèves de la classe de Sixième à celle de Terminale. Créé en 1953 sous l'appellation de *Cours Complémentaire de Sangmelima*, il a connu plusieurs mutations institutionnelles. Ainsi, en 1961, il devient Collège d'Enseignement Général (CEG), puis en 1969, il est érigé en Lycée Mixte de Sangmelima. Enfin, en 1979, l'établissement adopte sa dénomination actuelle de Lycée Classique et Moderne de Sangmelima.

Cet établissement occupe une place de choix dans le paysage éducatif régional, en raison de son caractère de lycée pilote. En effet, il s'agit du tout premier lycée créé dans la région du Sud, et du principal bassin pédagogique du Département du Dja-et-Lobo. Il se distingue par plusieurs innovations pédagogiques et institutionnelles. Il fut le premier établissement public de la ville à ouvrir une filière professionnalisante, à savoir la série T.I. Par ailleurs, il a été le premier établissement non bilingue du département à mettre en place une section bilingue spéciale, allant de la classe de Sixième bilingue à la Terminale bilingue.

Par ailleurs, le Lycée Classique et Moderne de Sangmelima a été précurseur dans l'introduction et l'expérimentation de nouvelles options linguistiques, notamment le Chinois, l'Italien, les langues et cultures nationales ainsi que l'Arabe. Il perpétue également la tradition classique avec l'enseignement du Latin jusqu'en classe de Seconde. L'établissement est également reconnu pour son engagement dans l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans les pratiques pédagogiques. Il abrite ainsi le premier centre multimédia performant de la région, doté de deux laboratoires informatiques entièrement rénovés et équipés. En outre, les enseignements pratiques y sont valorisés grâce à la présence d'un laboratoire de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) bien équipé, ainsi que d'un laboratoire de Physique-Chimie-Technologie (PCT) fonctionnel.

L'ensemble de ces caractéristiques fait du Lycée Classique et Moderne de Sangmelima un cadre privilégié et pertinent pour la réalisation de cette étude, en raison de son statut d'établissement de référence et de la diversité des innovations pédagogiques qui y sont mises en œuvre.

Tableau IX: Tableau d'identification de l'établissement

Nom de l'établissement	Lycée Classique et Moderne de Sangmelima
Localité	Sangmelima
Département	Dja et Lobo
Région	Sud
Type d'enseignement	Public général

Date de Création	1953
Ordre d'enseignement	Enseignement Général : 1 ^{er} et 2 nd cycle
Spécialité-Séries	A-B-C-D

4.3. LA POPULATION DE L'ÉTUDE

Selon Angers (1992, p. 238), la population se définit comme « un ensemble d'éléments ayant une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres éléments et sur lesquels porte l'investigation ». Dans la perspective d'Amin (2005), on distingue généralement trois types de populations : la population parente, la population cible et la population accessible. Ces distinctions sont prises en compte dans la présente étude.

4.3.1. La population parente

La population parente, encore désignée population mère selon Aktouf (1992), correspond à l'ensemble indifférencié d'éléments parmi lesquels seront sélectionnés ceux qui feront effectivement l'objet des observations. Dans le cadre de cette recherche, la population parente est constituée de l'ensemble des enseignants formés exerçant dans les établissements secondaires du Cameroun. Le choix de cette population s'explique par la nature de notre problématique qui porte sur les compétences évaluatives des enseignants, ces derniers en étant les acteurs principaux. Par ailleurs, le contexte géographique et institutionnel dans lequel nous évoluons, à savoir le territoire camerounais, facilite l'accès à cette catégorie d'acteurs éducatifs.

4.3.2. La population cible

La population cible regroupe l'ensemble des sujets sur lesquels le chercheur souhaite généraliser les résultats de son étude. Dans cette optique, notre population cible est constituée de l'ensemble des enseignants en service au Lycée Classique et Moderne de Sangmelima.

4.3.3. La population accessible

La population accessible, quant à elle, désigne la portion de la population cible effectivement disponible pour participer à l'enquête. Dans le cadre de cette recherche,

elle se compose des enseignants, hommes et femmes, exerçant au Lycée Classique et Moderne de Sangmelima. Le choix de cet établissement découle de plusieurs considérations. D'une part, il s'agit du plus ancien et du plus grand lycée de la ville, et d'autre part, nous y avons effectué un stage académique peu de temps avant le démarrage officiel de l'enquête. Cette expérience nous a permis d'observer, y étant, certaines pratiques évaluatives et réalités du terrain, ce qui a enrichi notre compréhension du contexte éducatif de cette école.

4.4. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLON

L'échantillonnage, tel que le définit Angers (1986), est un ensemble d'opérations méthodiques visant à constituer un échantillon représentatif de la population cible. Dans la même veine, Guéguen (1998, p. 65) précise qu'il s'agit d'un « sous-ensemble d'une population à partir duquel on souhaite procéder à un certain nombre de mesures ». De façon complémentaire, Aktouf (1992) considère l'échantillon comme une petite portion prélevée dans un ensemble plus vaste, destinée à en apprécier les caractéristiques et à en inférer des conclusions.

Deux grandes catégories de techniques d'échantillonnage sont reconnues en recherche en sciences sociales : l'échantillonnage probabiliste et l'échantillonnage non probabiliste. Pour les besoins de cette étude, nous avons retenu la méthode d'échantillonnage non probabiliste, plus précisément la technique de l'échantillonnage par choix raisonné. Cette technique consiste à sélectionner, au sein de la population cible, des individus présentant des caractéristiques spécifiques en lien direct avec les objectifs de l'étude et qui se montrent disponibles et disposés à y participer. Comme le souligne Grawitz (1996), le choix raisonné repose sur une sélection opérée à partir d'un groupe bien connu, selon des critères définis au préalable, en vue de recueillir des informations pertinentes.

Le recours à cette technique se justifie par la nature de notre problématique, qui porte sur l'incidence des compétences évaluatives des enseignants sur les résultats d'apprentissage des élèves au secondaire. Il nous a semblé donc opportun de cibler prioritairement les enseignants directement impliqués dans les activités pédagogiques et évaluatives en classe.

La procédure de sélection a débuté par une rencontre avec le Censeur coordonnateur chargé du second cycle du Lycée Classique et Moderne de Sangmelima. Cet entretien avait pour objet de présenter les objectifs de la recherche et d'identifier, de manière concertée, les catégories d'acteurs susceptibles de nous fournir des données pertinentes. À l'issue de cet échange, les enseignants ont été retenus comme groupe cible principal.

Trois catégories d'enseignants ont été recensées au sein de l'établissement :

- Les enseignants exclusivement chargés des activités d'enseignement-apprentissage en classe ;
- Les enseignants chargés des responsabilités administratives ;
- Les enseignants cumulant les fonctions pédagogiques et administratives.

Dans le cadre de cette enquête, l'échantillon retenu a concerné les enseignants des premières et troisièmes catégories, dans la mesure où ces derniers sont directement impliqués dans les activités d'enseignement-apprentissage et les pratiques évaluatives en milieu scolaire. Sur un effectif total de près de 70 enseignants, 60 ont été sélectionnés et ont accepté de participer à l'étude en renseignant notre outil de collecte de données. Il importe de préciser que plusieurs mois avant la phase officielle d'enquête, nous avons réalisé un stage académique au sein du même établissement. Cette période nous a permis de mener une observation directe non participante auprès de 10 enseignants, choisis en fonction de leur disponibilité. Toutefois, la contrainte temporelle liée à la fin du trimestre, marquée par les évaluations sommatives et l'arrêt progressif des enseignements, a limité le nombre d'enseignants à observer. Seuls les enseignants en cours de finalisation de leurs programmes nous ont autorisé l'accès à leurs séances d'enseignement-apprentissage.

Ces observations avaient pour objectif de collecter des données qualitatives sur les pratiques évaluatives réelles, notamment en matière d'évaluations formatives. De plus, la coïncidence de cette période avec la fin des séquences d'apprentissage nous a permis de participer, en tant que surveillant de salle, aux épreuves d'évaluation sommative. Cette implication a favorisé la réalisation d'observations générales sur les modalités d'organisation et de gestion des évaluations sommatives au sein de

l'établissement, contribuant ainsi à enrichir notre compréhension du système d'évaluation de cette école.

4.5. L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES

Selon Aktouf (1992, p. 84), « on appelle instrument de recherche le support, l'intermédiaire particulier dont va se servir le chercheur pour recueillir les données qu'il doit soumettre à l'analyse ». L'instrument de collecte des données constitue donc un ensemble de techniques spécifiques mises en œuvre par le chercheur pour obtenir les informations nécessaires au traitement des hypothèses et à l'atteinte des objectifs de la recherche. Dans le cadre de cette étude, deux principaux instruments de collecte des données ont été mobilisés : le questionnaire et l'observation.

D'une part, le questionnaire se présente, selon Sillamy (1998), comme une série de questions standardisées, administrées de manière orale ou écrite, dans le but de recueillir des informations auprès d'un nombre déterminé de répondants, le plus souvent représentatif de la population cible. Cet instrument permet de collecter des données quantitatives et qualitatives sur les opinions, attitudes et pratiques des enseignants en matière d'évaluation des apprentissages.

D'autre part, l'observation, telle que définie par Chevalier et Stenger (2018), est une technique permettant d'accéder à des données difficilement accessibles par le biais des questionnaires ou des entretiens. Elle consiste à observer, enregistrer et analyser des phénomènes et comportements dans leur contexte naturel, sans intervention du chercheur, ce qui garantit l'obtention de données directes et spontanées. La rigueur scientifique de cette méthode repose sur la fidélité des descriptions et la systématisation des rapports d'observation.

Afin de renforcer la validité et la fiabilité des résultats de cette étude, nous avons eu recours à la méthode de triangulation. Selon Stiftung (s.d.), la triangulation consiste à mobiliser plusieurs méthodologies, sources ou chercheurs au cours du processus de recherche. Cette approche permet de confronter les informations issues de différentes sources et méthodes, afin de vérifier la cohérence des données recueillies et d'enrichir l'analyse. Elle contribue ainsi à améliorer la crédibilité des conclusions en combinant diverses approches pour appréhender le phénomène étudié.

4.6. LA DESCRIPTION DES INSTRUMENTS DE RECHERCHE

4.6.1. La grille d'observation

La grille d'observation utilisée dans cette recherche a été élaborée à partir des données issues de la revue de littérature et des recherches empiriques antérieures portant sur les pratiques évaluatives des enseignants et les résultats d'apprentissage des élèves au secondaire. Cette démarche a permis de dégager un ensemble de modalités, d'indicateurs et d'indices pertinents relatifs aux pratiques d'évaluation et aux performances scolaires, à partir desquels ont été formulés les items de la grille. Structurée sous forme de questions à choix multiples, la grille offre plusieurs options de réponse pour chaque item, permettant à l'observateur de sélectionner l'option correspondant à l'attitude ou à l'action observée chez l'enseignant en situation de classe. Cette structure facilite l'objectivité et la systématisation de la collecte des données. La grille d'observation comprend deux grandes sections :

La première section, consacrée au préambule, renseigne sur le sujet de l'étude ainsi que sur les informations d'identification de l'enseignant observé (nom, sexe, discipline enseignée, classe, ancienneté professionnelle).

La seconde section regroupe six modalités principales découlant de l'opérationnalisation des variables indépendante et dépendante de la recherche. Ces modalités donnent lieu à plusieurs items assortis de choix de réponses, répartis comme suit :

-Identification de l'enseignant : elle comprend quatre items relatifs à l'identité et aux caractéristiques professionnelles de l'observé, à savoir : le nom, le sexe, la matière enseignée, la classe concernée et l'expérience professionnelle.

-Compétences des enseignants en évaluation : cette modalité regroupe des items portant sur la maîtrise et l'usage des objectifs d'apprentissage, les méthodes et outils d'évaluation, ainsi que la prise en compte des besoins des apprenants. Les items portent notamment sur :

- la connaissance et la communication des objectifs d'apprentissage en début de leçon ;

- l'adéquation entre les méthodes pédagogiques utilisées et les objectifs annoncés ;
- l'usage et la diversité des outils d'évaluation (tests, questionnaires, entretiens) ;
- l'efficacité de ces outils et leur adaptation aux besoins des élèves en difficulté ;
- l'encouragement à la participation et la prise en compte de la diversité des styles d'apprentissage.

-Résultats d'apprentissage des élèves : cette modalité porte sur le traitement et la valorisation des résultats des évaluations scolaires. Les items élaborés traitent notamment :

- de l'analyse des résultats des élèves en vue d'ajuster les stratégies pédagogiques ;
- de l'utilisation de ces analyses pour améliorer les apprentissages ;
- de la communication régulière avec les élèves sur leurs performances et difficultés ;
- de l'exploitation des résultats pour guider l'apprentissage et adapter les méthodes d'enseignement.

Ainsi, cette grille d'observation constitue un instrument essentiel pour recueillir, de manière systématique et structurée, des informations pertinentes sur les pratiques évaluatives des enseignants et leur impact sur les résultats d'apprentissage des élèves.

4.6.2. Le questionnaire

Le questionnaire élaboré pour cette étude s'appuie sur les modalités, indicateurs et indices définis préalablement. Il comprend des questions ouvertes et des questions à choix multiples. Certaines invitent le répondant à formuler librement ses réponses, tandis que d'autres proposent plusieurs options parmi lesquelles celui-ci sélectionne celle qui correspond à sa situation ou à son opinion. Sa construction s'articule autour de deux grandes parties :

-Le préambule, qui présente brièvement les objectifs de l'étude et fournit les consignes relatives au remplissage du questionnaire.

-Le corps du questionnaire, structuré en six sections, chacune comprenant des items en lien direct avec les axes de la problématique. Ces sections se présentent comme suit :

Section I : Identification du répondant. Sept items recueillant des données sociodémographiques et professionnelles : genre, niveau académique, diplôme professionnel, expérience, discipline(s) enseignée(s), établissement d'attache et classes prises en charge.

Section II : Utilisation de méthodes et d'activités d'évaluation variées et adaptées. Sept items évaluant : la fréquence d'utilisation des types d'évaluation, la diversité des méthodes, la réutilisation des activités en évaluation sommative, la prise en compte des besoins individuels et l'impact perçu sur les performances des élèves.

Section III : Utilisation d'outils d'évaluation conformes et corrects. On a huit items portant sur l'usage d'outils recommandés, la cohérence entre objectifs et épreuves, l'utilisation des tableaux de spécification, la pertinence et validité des outils, la construction de grilles de correction et leur conformité aux normes officielles.

Section IV : Utilisation de critères d'évaluation explicites et transparents. On a cinq items analysant : le degré d'explicitation et de lisibilité des critères, la fréquence d'explication aux apprenants, leur cohérence avec les objectifs pédagogiques et l'impact de cette transparence sur les résultats d'apprentissage.

Section V : Adaptation des pratiques évaluatives selon les résultats d'apprentissage. On a sept items relatifs à la révision des dispositifs évaluatifs en cas de résultats insatisfaisants, à la mise en place de remédiations, aux entretiens individualisés, à l'analyse des résultats et à l'ajustement des fréquences d'évaluation.

Section VI : Résultats d'apprentissage des élèves. On a trois items portant sur le niveau d'atteinte des objectifs par les élèves, l'appréciation des résultats du dernier trimestre et la répartition des notes enregistrées.

4.6.2.1. Le pré-test

Afin de garantir la validité de l'instrument de collecte de données, un pré-test du questionnaire a été réalisé auprès d'un échantillon de dix enseignants du Lycée bilingue de Sangmélina, un mois avant l'enquête principale. La démarche a débuté par une présentation officielle de l'objet de l'étude auprès de l'administration de l'établissement, suivie de la mobilisation des enseignants concernés et disponibles pour l'exercice.

Au terme de cette pré-enquête, plusieurs observations et remarques ont été formulées par les participants. Celles-ci ont conduit à une reformulation de certains items et à une clarification des termes ambigus. Ce travail d'ajustement a également été enrichi par la consultation des travaux antérieurs et de la littérature scientifique sur les compétences évaluatives des enseignants et les résultats d'apprentissage des élèves, ainsi que par les conseils de quelques enseignants-chercheurs et responsables pédagogiques d'établissements secondaires.

4.7- PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES

4.7.1- Données issues de l'observation

La collecte des données d'observation s'est déroulée au Lycée classique et moderne de Sangmélina, dans le cadre de notre stage académique effectué du 19 février au 17 mars 2024. L'objectif principal de ce stage était d'observer les pratiques d'évaluation des enseignants et d'en faire une analyse critique. Plus précisément, il s'agissait de relever les modalités de conduite des évaluations diagnostiques, formatives et sommatives.

Après obtention de l'autorisation du Proviseur et des formalités d'accueil accomplies auprès du Censeur coordonnateur, un plan de travail a été élaboré en collaboration avec ce dernier. Ce plan prévoyait des entretiens hebdomadaires avec les animateurs pédagogiques pour discuter de la planification et de la validation des évaluations ainsi que l'observation quotidienne de deux séances d'enseignement.

L'observation s'est faite de manière directe, non participante, quantitative et structurée à l'aide d'une grille d'observation préétablie. Nous avons obtenu les

autorisations nécessaires et consulté les emplois du temps et l'annuaire téléphonique des enseignants. Les observations se sont déroulées en salle de classe, après explication de l'objet de notre visite à chaque enseignant. Au total, dix enseignants ont été observés : deux en mathématiques, deux en géographie, trois en français, un en informatique, un en histoire et un en SVT.

4.7.2- Données issues du questionnaire

La procédure a débuté par une demande d'autorisation adressée au Proviseur le 10 mai 2024. En son absence, le Censeur coordonnateur a pris connaissance de l'objet de notre visite et donné son accord, tout en nous fournissant des informations sur la répartition des enseignants. Trois catégories d'enseignants ont été identifiées : ceux en charge de l'enseignement, ceux exerçant des fonctions administratives et ceux cumulant les deux. Notre échantillon a porté sur les deux premières catégories.

L'enquête a été conduite du 12 au 26 mai 2024. Les questionnaires ont été remis individuellement aux enseignants dans la salle des professeurs durant les pauses. Chaque fois, l'objet de l'étude et les consignes de remplissage étaient rappelés. Les enseignants remplissaient le questionnaire sur place en 10 à 15 minutes, sous notre supervision bienveillante, avec possibilité de poser des questions. Cette démarche a permis d'assurer un bon taux de participation et la qualité des données recueillies.

4.8- MÉTHODE DE DÉPOUILLEMENT DES DONNÉES

Le dépouillement a consisté en un processus rigoureux de tri, de codification et de traitement des données issues des observations et des questionnaires. Après le nettoyage des données pour éliminer les incohérences et les réponses incomplètes, chaque item a été numéroté et des scores ont été attribués aux différentes modalités de réponse.

Les données codées ont ensuite été saisies dans le logiciel SPSS 19.0 en vue d'un traitement statistique. Les analyses ont reposé sur la statistique inférentielle, notamment le test de corrélation de Pearson, afin de mesurer le degré de relation entre

les compétences évaluatives des enseignants (variable indépendante X) et les résultats d'apprentissage des élèves (variable dépendante Y).

4.9- TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES

Les données brutes collectées au moyen de la grille de d'observation et du questionnaire ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS 19.0. Pour ce qui est de l'observation, nous avons mené doublement une analyse descriptive et une analyse critique. Par contre, concernant les données issues du questionnaire, nous avons à la fois mené une analyse descriptive et inférentielle à l'aide d'un outil statistique, à savoir : le test de corrélation de Pearson. Il s'agit d'une technique permettant non pas de manipuler une variable en vue d'obtenir ses effets sur une autre, mais de rechercher le degré de liaison existant entre la variable indépendante et la variable dépendante d'une hypothèse. Autrement dit, notre travail a consisté à mettre en évidence le degré de la relation qui peut exister entre les compétences des enseignants en évaluation et les résultats d'apprentissage des élèves au secondaire, c'est-à-dire, à utiliser un test non paramétrique pour vérifier la véracité d'une hypothèse.

- Test de corrélation de Pearson

L'objectif visé par l'analyse des corrélations est de répondre à notre question de recherche à savoir s'il existe une influence significative entre les compétences des enseignants en évaluation et les résultats d'apprentissage des élèves du secondaire. Le test de corrélation de Pearson noté r_{xy} est un indice statistique qui permet de mesurer le degré et la direction de la relation linéaire entre deux variables X et Y. Les étapes du test d'hypothèses avec le coefficient de corrélation de Pearson sont les suivantes :

- Emission de l'hypothèse nulle;
- Calcul de la valeur du coefficient de corrélation (r_{xy}) entre X et Y de l'échantillon;

Sa formule est:

$$r_{xy} = \frac{n(\Sigma XY) - (\Sigma X)(\Sigma Y)}{\sqrt{\left[n(\Sigma X^2) - (\Sigma X)^2 \right] \left[n(\Sigma Y^2) - (\Sigma Y)^2 \right]}} \quad \text{avec,}$$

n = nombre de paires d'observations

ΣXY = somme des produits croisés de X et Y

ΣX et ΣY sont respectivement les sommes des scores de X et de Y

ΣX^2 = somme des carrés des scores pour X

ΣY^2 = somme des carrés des scores pour Y

$(\Sigma X)^2$ = carré de la somme des scores pour X

$(\Sigma Y)^2$ = carré de la somme des scores pour Y

- **Localisation de la valeur critique de r_{xy} dans la table**

Pour repérer la valeur critique dans la table, il convient d'abord de définir le degré de liberté qui s'obtient à travers la formule suivante : **ddl = n-2** avec **n**= taille de l'échantillon. Ensuite, on détermine le seuil de signification qu'on peut noter (α) . Enfin nous pouvons donc lire la valeur critique au seuil de signification ($\alpha=0,05$ ou $0,01$) et avec le ddl qui convient sur la table. Notons qu'il s'agit ici d'un test bilatéral.

- **Comparaison du coefficient de corrélation calculé (r_{xycal}) au coefficient de corrélation critique (r_{xycrit}) et prise de décision**

Au terme de nos calculs, au seuil de signification $\alpha=0,05$ ou $0,01$, nous rejetterons

H_0 au cas où $r_{xycrit} \leq |r_{xy}|$ et accepterons H_0 si $r_{xycrit} > |r_{xy}|$

Après avoir déterminé le coefficient de corrélation entre deux variables métriques, il est important d'apprécier l'importance du lien qui existe entre elles. Le calcul du coefficient de détermination (r_{xy}^2) permet ainsi d'obtenir la variabilité commune entre les variables. On l'obtient en multipliant par 100 le coefficient de corrélation élevé au carré.

4.10- LES VARIABLES DE L'ETUDE, LES INDICATEURS ET MODALITES

4.10.1- Les variables

Selon Ouellet (1999, p. 98), une variable en sciences sociales est une quantité qui représente un intérêt pour le chercheur. Ainsi la même variable peut donc présenter un intérêt certain pour un chercheur et n'en avoir aucun pour un autre. Les variables sont des éléments dont les valeurs peuvent changer et prendre différentes formes, quand on passe d'une observation à une autre. Dans le cadre de cette étude, nous distinguons deux types de variables : une variable indépendante et une variable dépendante. Ainsi nos variables sont les suivantes :

- **Variable indépendante (VI)** : Compétence des enseignants en évaluation
- **Variable dépendante (VD)** : Résultats d'apprentissage des élèves du secondaire

4.10.2- Les modalités et les indicateurs

L'opérationnalisation de notre variable indépendante permet d'obtenir les modalités suivantes :

- **Modalité 1 ou Variable indépendante 1 (VI1)** : L'utilisation des méthodes et activités d'évaluation variées et adaptées aux besoins des élèves.

Les indicateurs de la (VI1) sont :

- **Indicateurs 1** : -Evaluation diagnostique,
- **Indicateur 2** : -Evaluation formative,
- **Indicateur 3** : -Evaluation sommative,
- **Indicateur 4** : -Evaluation par projet, QCM, Exercices d'application, Résumés de la leçon.

- **Modalité 2 ou Variable indépendante 2 (VI2)** : L'utilisation des outils d'évaluations conformes et corrects.

Les indicateurs de la (VI2) sont :

- **Indicateurs 1** : -Tests écrits objectifs,
- **Indicateur 2** : -Tests écrits subjectifs,

- **Indicateur 3** : -Tableau d spécification,
- **Indicateur 4** : -Grille de correction.
- **Modalité 3 ou Variable indépendante 3 (VI3)** : L'usage de critères d'évaluation explicites et transparents en cohérence avec les objectifs pédagogiques.

Les indicateurs de la (VI3) sont :

- **Indicateurs 1** : - Définition des objectifs d'apprentissage clairs aux élèves,
- **Indicateur 2** : -Utilisation des critères d'évaluation clairs et explicites pour les élèves,
- **Indicateur 3** : -Explication des critères d'évaluation aux élèves,
- **Indicateur 4** : -Elaboration des critères d'évaluation en lien avec les objectifs.

- **Modalité 4 ou Variable indépendante 4 (VI4)** : L'ajustement des pratiques évaluatives en fonction des résultats d'apprentissage des élèves.

Les indicateurs de la (VI4) sont :

- **Indicateurs 1** : - Révision des méthodes d'évaluation,
- **Indicateur 2** : -Remédiation des élèves,
- **Indicateur 3** : -Rencontre des élèves ayant obtenu les mauvais résultats d'apprentissage
- **Indicateur 4** : -Analyse des résultats d'apprentissage,
- **Indicateur 5** : -Ajustement des méthodes d'évaluation en fonction des besoins des élèves.

- **Variable dépendante (VD)** : Résultats d'apprentissages des élèves du secondaire.

Les modalités de la (VD) sont : -Bons résultats d'apprentissage et -Mauvais résultats d'apprentissage. **Et les indicateurs de la (VD) sont** :-Résultats d'apprentissage supérieurs à 10 et -Résultats d'apprentissage inférieurs à 10.

Tableau X: Tableau synoptique des hypothèses, variables, modalités, indicateurs

Hypothèse générale	Hypothèses de recherche	Variables indépendantes	Indicateurs	Modalités	Items	Variable dépendante	Indicateurs	Modalités	Items	Instruments de collecte des données	Outils d'analyse des données
les compétences des enseignants en évaluation ont un impact significatif sur les résultats d'apprentissages des élèves au secondaire	Hr1 : L'utilisation par des méthodes et activités d'évaluation variées et adaptées aux besoins des élèves a un impact significatif sur les résultats d'apprentissages des élèves au secondaire	VI 1 : L'utilisation par des méthodes et activités d'évaluation variées et adaptées aux besoins des élèves	Utilisation : •Evaluation diagnostique, • -Evaluation formative, •-Evaluation sommative, • -Evaluation par projet, QCM, Exercices d'application, Résumés de la leçon.	Fréquence d'utilisation de ces types d'évaluation Fréquence d'utilisation des méthodes et activités d'évaluation Fréquence de reconduction des activités et exercices abordés en classe Niveau d'impact des types d'évaluation	Utilisez-vous les différents types d'évaluation (évaluation diagnostique, formative et sommative) pour évaluer les apprentissages de vos élèves ? Utilisez-vous les différentes méthodes et activités d'évaluation (évaluation orale, écrite, pratique, par projet, débat, exposé, quiz, test, simulation etc.) pour évaluer les apprentissages de vos élèves ? Reconduisez-vous habituellement les activités d'évaluation et exercices abordés en classe lors des évaluations sommatives ? Quel est selon vous le niveau d'impact que les types, méthodes et activités	VD : Résultats d'apprentissages des élèves au secondaire	Très Faible résultat Résultat moyen Assez bon résultat Bon résultat Très bon résultat Excellente résultat	-Résultats compris dans [0-10[sur 20 -Résultats compris[10-12[sur 20 -Résultats compris dans[12-14[sur 20 -Résultats compris dans[14-16[sur 20 Résultats compris dans[16-18[sur 20 Résultats compris[18-20] sur 20	Quel est le niveau d'atteinte des objectifs d'apprentissage visés dans les cours par vos élèves lors des dernières évaluations? Comment évaluez-vous les résultats d'apprentissage de vos élèves durant le dernier trimestre ? Dans quel intervalle de notes pouvez-vous situer les résultats d'apprentissages moyen de vos élèves durant le dernier trimestre ?	Questionnaire, Guide d'observation	Statistiques descriptives, inférentielles (test de corrélation de pearson),

				on sur les résultats des élèves Niveau de prise en compte des besoins individuels des élèves Qualité de l'impact des méthodes d'évaluation adaptées aux besoins des élèves sur leurs résultats Degré d'utilité des méthodes d'évaluation utilisées pour l'apprentissage des élèves	d'évaluations variées que vous utilisez ont sur les résultats d'apprentissages de vos élèves ? Quel est votre niveau de prise en compte des besoins individuels de vos apprenants pour adapter vos méthodes et activités d'évaluation ? Quel est l'impact que vos méthodes et activités d'évaluation qui sont adaptées aux besoins spécifiques de vos élèves ont sur leurs résultats d'apprentissage ? Considérez-vous que l'utilisation de méthodes et activités d'évaluation variées est bénéfique pour l'apprentissages de vos élèves ?						
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

			Elaboration et utilisation : • -Tests écrits objectifs, • -Tests écrits subjectifs, • -Tableau de spécification, • -Grille de correction.	-Fréquence d'utilisation des outils d'évaluation conforme -Niveau de congruence entre les contenus d'apprentissage et les objectifs d'apprentissage sélectionnés -Degré de lien entre les objectifs d'apprentissage et les questions posées lors des évaluations -Fréquence de construction des tableaux de spécifications -Degré de pertinence et de validité des outils d'évaluation utilisés	-Utilisez-vous les outils d'évaluation recommandés par votre établissement ou le programme scolaire ? -Quel est le niveau de congruence entre vos contenus d'apprentissage sélectionnés et les objectifs d'apprentissage des élèves lors de l'élaboration des épreuves? -Quel est le niveau de lien que vous établissez entre les objectifs d'apprentissage de vos élèves et les questions que vous leur posez lors des évaluations formatives et sommatives ? -Quelle est la fréquence à laquelle vous construisez vos tableaux de spécification lors de l'élaboration de vos épreuves d'examen ? -Quel est le niveau de pertinence et de validité des outils d'évaluation que vous utilisez pour mesurer les apprentissages de vos élèves ?	VD : Résultats d'apprentissages des élèves au secondaire	Faible résultat Résultat moyen Assez bon résultat Bon résultat Très bon résultat Excellente résultat -	-Résultats compris dans [0-10[sur 20 -Résultats compris [10-12[sur 20 -Résultats compris dans [12-14[sur 20 -Résultats compris dans [14-16[sur 20 Résultats compris dans [16-18[sur 20 Résultats compris [18-20] sur 20	Quel est le niveau d'atteinte des objectifs d'apprentissage visés dans les cours par vos élèves lors des dernières évaluations? Comment évaluez-vous les résultats d'apprentissage de vos élèves durant le dernier trimestre ? Dans quel intervalle de notes pouvez-vous situer les résultats d'apprentissages moyen de vos élèves durant le dernier trimestre ?	Questionnaire et Guide d'observation	Statistiques descriptives, inférentielles (test de corrélation de Pearson),
--	--	--	---	--	--	---	--	--	---	--	--

	Hr3 : L'utilisation de critères d'évaluation explicites et transparents en lien avec les objectifs pédagogiques a un impact significatif sur les résultats d'apprentissages des élèves au secondaire	VI3 : VI3 : L'utilisation de critères d'évaluation explicites et transparents en lien avec les objectifs pédagogiques	Utilisation : •- Définition des objectifs d'apprentissage clairs aux élèves, •-Utilisation des critères d'évaluation clairs et explicites pour les élèves, •-Explication des critères d'évaluation aux élèves, •-Elaboration des critères d'évaluation en lien avec les objectifs.	Fréquence d'utilisation des critères d'évaluation explicites et transparents Niveau de clarté et de facilité de compréhension des critères d'évaluation utilisés Fréquence d'explication des critères d'évaluation aux élèves Degré de lien entre les critères d'évaluation et les objectifs pédagogiques Qualité de l'impact des critères d'évaluation utilisés sur les résultats des élèves	Utilisez-vous des critères d'évaluation explicites et transparents dans vos pratiques évaluatives ? Quel est le niveau de clarté et de facilité de compréhension des critères d'évaluation que vous utilisez pour vos élèves ? Prenez-vous le temps d'expliquer à vos élèves les critères d'évaluation et les attentes lors de vos évaluations ? Quel est le niveau de lien entre vos critères d'évaluation et les objectifs pédagogiques de vos enseignements ? Quel impact les critères d'évaluation explicites et transparents que vous formulez ont sur les résultats d'apprentissage des vos élèves ?	VD : Résultats d'apprentissages des élèves au secondaire	Faible résultat Résultat moyen Assez bon résultat Bon résultat Très bon résultat Excellente résultat -	-Résultats compris dans [0-10[sur 20 -Résultats compris[10-12[sur 20 -Résultats compris dans[12-14[sur 20 -Résultats compris dans[14-16[sur 20 Résultats compris dans[16-18[sur 20 Résultats compris[18-20] sur 20	Quel est le niveau d'atteinte des objectifs d'apprentissage visés dans les cours par vos élèves lors des dernières évaluations? Comment évaluez-vous les résultats d'apprentissage de vos élèves durant le dernier trimestre ? Dans quel intervalle de notes pouvez-vous situer les résultats d'apprentissages moyen de vos élèves durant le dernier trimestre ?	Questionnaire, Guide d'observation	Statistiques descriptives, inférentielles (test de corrélation de Pearson),
--	---	--	--	--	---	---	--	---	---	--	--

	Hr4 L'adaptation des pratiques évaluatives en fonction des résultats d'apprentissage des élèves a un impact significatif sur ces derniers au secondaire	VI4 : L'adaptation des pratiques évaluatives en fonction des résultats d'apprentissage des élèves	•- Révision des méthodes d'évaluation, •-Remédiation des élèves, •-Rencontre des élèves ayant obtenu les mauvais résultats d'apprentissage •-Analyse des résultats d'apprentissage, •-Ajustement des méthodes d'évaluation en fonction des besoins des élèves.	Fréquence de révision des méthodes d'évaluation après de mauvais résultats scolaires Fréquence des activités de remédiation pour relever le niveau des élèves Fréquence de rencontre des élèves qui échouent aux examens	Revoyez-vous habituellement vos méthodes d'évaluation lorsque les résultats de vos élèves ne sont pas satisfaisants ? Procédez-vous à des remédiations après remise des copies pour relever les élèves qui ont montré des faiblesses ? Rencontrez-vous habituellement vos apprenants qui ont échoué aux examens pour discuter avec eux sur leurs faiblesses afin d'identifier les causes et y apporter des correctifs ? Analysez-vous régulièrement les résultats d'apprentissage de vos élèves pour adapter vos pratiques	VD : Résultats d'apprentissages des élèves au secondaire	Faible résultat Résultat moyen Assez bon résultat Bon résultat Très bon résultat Excellente résultat -	-Résultats compris dans [0-10[sur 20 -Résultats compris[10-12[sur 20 -Résultats compris dans[12-14[sur 20 -Résultats compris dans[14-16[sur 20 Résultats compris dans[16-18[sur 20 Résultats compris[18-20] sur 20	Quel est le niveau d'atteinte des objectifs d'apprentissage visés dans les cours par vos élèves lors des dernières évaluations? Comment évaluez-vous les résultats d'apprentissage de vos élèves durant le dernier trimestre ? Dans quel intervalle de notes pouvez-vous situer les résultats d'apprentissages moyen de vos élèves durant le dernier trimestre ?	Questionnaire Guide d'observation	Statistiques descriptives, inférentielles (test de corrélation de Pearson),

				évaluatives	évaluatives ?						
				Fréquence d'ajustement de l'intensité des évaluation en fonction des besoins des élèves	Ajustez-vous la fréquence ou l'intensité de vos évaluations en fonction des besoins des élèves ?						
				Qualité de l'impact de l'adaptation des pratiques d'évaluation sur la progression des élèves	Quel est selon vous l'impact que l'adaptation des pratiques d'évaluation en fonction des résultats des élèves a sur la progression dans les apprentissages ?						
				Qualité de l'impact des pratiques d'évaluation sur les résultats d'apprentissage	Quel est l'impact de vos pratiques évaluatives sur les résultats d'apprentissage de vos élèves ? Analysez-vous régulièrement les résultats d'apprentissage de vos élèves pour adapter vos pratiques évaluatives ?						

CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre est consacré à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des données recueillies au cours de cette étude. Il s'agira dans un premier temps de présenter les résultats obtenus à partir des données issues des grilles d'observation et des questionnaires administrés aux enseignants, avant de procéder à leur analyse statistique et à l'interprétation des tendances observées.

5.1 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans le cadre de cette étude, les données collectées ont été traitées à l'aide des méthodes de statistique descriptive et inférentielle. Pour ce faire, nous avons effectué un tri simple des réponses recueillies, dont les résultats sont présentés sous forme de tableaux de distribution ou de répartition des fréquences.

Les tableaux de distribution des fréquences sont des tableaux à une entrée qui permettent de présenter les catégories d'une variable ainsi que les données numériques qui leur sont associées. Chaque tableau comporte un titre explicite, suivi de l'énoncé de la variable sur la première ligne. Les lignes et colonnes suivantes présentent les différentes catégories de la variable, leurs effectifs respectifs, leurs fréquences relatives, les fréquences cumulées ainsi que la fréquence totale. Chaque tableau est accompagné, si nécessaire, de notes explicatives destinées à faciliter sa lecture et sa compréhension.

5.1.1 Présentation des données issues de l'observation

a) Dépouillement des données

Le dépouillement des grilles d'observation a été réalisé en plusieurs étapes. Nous avons, dans un premier temps, procédé à la vérification de l'ensemble des grilles afin de nous assurer qu'elles étaient toutes correctement et entièrement remplies. Cette vérification nous a permis d'écarter les éventuelles grilles incomplètes ou mal renseignées, susceptibles de entacher la fiabilité des résultats. Au terme de cet exercice, nous avons retenu dix (10) grilles d'observation valides.

Dans un second temps, nous avons procédé à la numérotation des grilles avant d'entamer le codage des différentes observations. Cette opération a consisté à attribuer des valeurs numériques (codes) à chaque comportement observé chez les enseignants, en fonction du degré ou de la fréquence de manifestation de l'action relevée, en vue de faciliter leur traitement statistique.

Après la codification, nous avons élaboré un tableau de dépouillement dans lequel les données ont été organisées de manière à ce que chaque ligne représente une observation et chaque colonne un critère ou comportement observé. Enfin, l'ensemble de ces données a été saisi dans le logiciel SPSS 19.0 pour le traitement statistique.

b) Identification des sujets observés

Dans le cadre de cette observation, nous avons prévu des items spécifiques permettant de recueillir des informations sociodémographiques et professionnelles sur les enseignants observés. Ces items renseignent notamment sur :

- Le sexe de l'enseignant ;
- La classe dans laquelle il intervient ;
- La discipline enseignée ;
- L'expérience professionnelle exprimée en années d'exercice.

Ces variables nous ont permis de mieux situer les caractéristiques des enseignants observés et d'analyser les résultats en fonction de ces variables.

5.1.2 Répartition des sujets observés selon certaines caractéristiques sociodémographiques et professionnelles

Avant de procéder à l'analyse des comportements observés chez les enseignants, il convient de présenter la répartition des sujets observés en fonction de certaines variables descriptives, notamment le sexe et l'expérience professionnelle.

Tableau XI: Répartition des sujets en fonction du sexe

Q1: Sexe de l'enseignant		
	Effectifs	Pourcentage
Masculin	6	60,0
Féminin	4	40,0
Total	10	100,0

L'analyse de ce tableau révèle que sur l'ensemble des dix (10) enseignants observés, six (6) sont de sexe masculin, ce qui représente 60 % de l'effectif total, contre quatre (4) de sexe féminin, soit 40 %. Cette répartition montre une prédominance masculine parmi les enseignants observés dans le cadre de cette étude.

Tableau XII: Répartition des sujets en fonction de leur expérience professionnelle

Q2: Expérience professionnelle de l'enseignant		
	Effectifs	Pourcentage
0-5	1	10,0
5-10	6	60,0
10-15	3	30,0
Total	10	100,0

L'observation de ce tableau indique que sur les dix (10) enseignants concernés par l'étude, un (1) seul, soit 10 %, possède une expérience professionnelle comprise entre 0 et 5 ans. Six (6) enseignants, représentant 60 %, justifient d'une expérience professionnelle située entre 5 et 10 ans. Enfin, trois (3) enseignants, soit 30 %, ont une ancienneté comprise entre 10 et 15 ans. Cette répartition suggère que la majorité des enseignants observés disposent d'une expérience professionnelle relativement moyenne, située entre 5 et 10 ans.

5.1.2 Présentation des résultats de l'observation

Dans cette section, nous présentons les résultats issus de l'analyse des grilles d'observation portant sur les pratiques évaluatives des enseignants observés. Les données ont été organisées en tableaux de fréquence afin de permettre une lecture quantitative et descriptive de la situation.

Tableau XIII: Répartition des sujets selon le degré d'utilisation des objectifs d'apprentissage des programmes de formation

Q3: L'enseignant utilise-il les objectifs d'apprentissage des programmes de formation?		
	Effectifs	Pourcentage
Partiellement	3	30,0
Oui	7	70,0
Total	10	100,0

Les données du tableau 13 indiquent que sur les dix (10) enseignants observés, sept (7), soit 70 %, utilisent effectivement les objectifs d'apprentissage définis dans les programmes de formation, tandis que trois (3), représentant 30 %, les utilisent seulement de manière partielle.

Tableau XIV: Répartition des sujets selon le degré de communication des objectifs d'apprentissage aux élèves en début de leçon

Q4: L'enseignant communique-t-il les objectifs d'apprentissage à ses élèves en début de leçon ?		
	Effectifs	Pourcentage
Non	3	30,0
Partiellement	5	50,0
Oui	2	20,0
Total	10	100,0

Les résultats du tableau 14 montrent que trois (3) enseignants, soit 30 %, ne communiquent pas du tout les objectifs d'apprentissage en début de leçon à leurs élèves. Cinq (5) enseignants, soit 50 %, le font partiellement, et seulement deux (2), représentant 20 %, le font systématiquement.

Tableau XV: Répartition des sujets selon le degré de partage des critères d'évaluation avec les élèves

Q5: Les critères d'évaluation sont-ils partagés avec les élèves ?		
	Effectifs	Pourcentage
Non	2	20,0
Partiellement	8	80,0
Total	10	100,0

L'analyse du tableau 15 révèle que deux (2) enseignants, soit 20 %, ne partagent pas les critères d'évaluation avec leurs élèves, contre huit (8) enseignants, représentant 80 %, qui le font de manière partielle.

Tableau XVI: Répartition des sujets selon le degré de variation des méthodes d'évaluation

Q6: L'enseignant utilise-t-il des méthodes variées (Oral, Ecrit, Pratique) pour évaluer les élèves ?		
	Effectifs	Pourcentage
Non	3	30,0
Partiellement	7	70,0
Total	10	100,0

Selon le tableau 16, trois (3) enseignants, soit 30 %, n'utilisent pas de méthodes d'évaluation variées, tandis que sept (7), représentant 70 %, recourent à une diversification partielle des méthodes (oral, écrit, pratique).

Tableau XVII: Répartition des sujets selon que leurs feedbacks sont spécifiques et constructifs ou non

Q7: Les feedbacks fournis par l'enseignant sont-ils spécifiques et constructifs ?		
	Effectifs	Pourcentage
Partiellement	5	50,0
Oui	5	50,0
Total	10	100,0

Les résultats du tableau 17 montrent une répartition équilibrée : cinq (5) enseignants, soit 50 %, formulent des feedbacks spécifiques et constructifs, et cinq (5) autres, soit 50 %, le font de manière partielle.

Tableau XVIII: Répartition des sujets en fonction du degré d'encouragement des élèves à participer activement aux évaluations

Q8: L'enseignant encourage-t-il la participation active des élèves lors de l'évaluation ?		
	Effectifs	Pourcentage
Non	2	20,0
Partiellement	5	50,0
Oui	3	30,0
Total	10	100,0

Le tableau 18 révèle que deux (2) enseignants, soit 20 %, n'encouragent pas du tout la participation active des élèves. Cinq (5) enseignants, soit 50 %, le font de manière partielle, tandis que trois (3), représentant 30 %, y procèdent systématiquement.

Tableau XIX: Répartition des sujets selon que leurs activités d'évaluation sont alignées avec le contenu enseigné ou non

Q9: Les activités d'évaluation sont-elles alignées avec le contenu enseigné ?		
	Effectifs	Pourcentage
Non	1	10,0
Partiellement	7	70,0
Oui	2	20,0
Total	10	100,0

Le tableau 19 montre que sur les dix enseignants, un (1) enseignant, soit 10 %, propose des évaluations non alignées avec le contenu enseigné. Sept (7) enseignants, soit 70 %, proposent des évaluations partiellement alignées et deux (2), représentant 20 %, assurent une correspondance effective.

Tableau XX: Répartition des sujets en fonction du degré d'adaptation des évaluations aux besoins individuels des élèves

Q10 : L'enseignant adapte-t-il ses évaluations en fonction des besoins individuels des élèves ?		
	Effectifs	Pourcentage
Non	4	40,0
Partiellement	6	60,0
Total	10	100,0

Enfin, le tableau 20 indique que quatre (4) enseignants, soit 40 %, n'adaptent pas leurs évaluations aux besoins spécifiques des apprenants, tandis que six (6), représentant 60 %, le font de manière partielle. Aucun enseignant n'adapte totalement ses évaluations à ces besoins.

Tableau XXI: Répartition des enseignants selon l'utilisation de l'évaluation formative pour ajuster l'enseignement

Q11: L'évaluation formative est-elle utilisée pour ajuster l'enseignement en cours ?		
	Effectifs	Pourcentage
Non	3	30,0
Partiellement	7	70,0

Les données du tableau 21 révèlent que sur les 10 enseignants observés, 3 (soit 30,0 %) n'utilisent pas du tout l'évaluation formative pour ajuster leur enseignement en cours, tandis que 7 enseignants (soit 70,0 %) y recourent de manière partielle. Cette situation montre que l'intégration effective de l'évaluation formative à des fins de régulation pédagogique demeure encore marginale au sein de l'échantillon.

Tableau XXII: Répartition des enseignants selon les occasions offertes aux élèves de s'autoévaluer

Q12: Les élèves reçoivent-ils des occasions de s'autoévaluer ?		
	Effectifs	Pourcentage
Non	5	50,0
Partiellement	5	50,0
Total	10	100,0

L'analyse du tableau 22 montre une répartition équitable : 5 enseignants (50,0 %) n'offrent aucune occasion d'autoévaluation à leurs élèves, tandis que les 5 autres (50,0 %) le font partiellement. Ce résultat met en évidence un manque d'appropriation des dispositifs favorisant l'autorégulation et la responsabilisation des élèves dans leur processus d'apprentissage.

Tableau XXIII: Répartition des enseignants selon la discussion des résultats des évaluations en classe

Q13 : Les résultats des évaluations sont-ils discutés en classe pour favoriser l'apprentissage ?		
	Effectifs	Pourcentage
Non	1	10,0
Partiellement	9	90,0
Total	10	100,0

D'après les données du tableau 23, seul 1 enseignant (10,0 %) ne procède pas à la discussion des résultats des évaluations en classe, tandis que 9 enseignants (90,0 %) le font de manière partielle. Ce constat traduit une certaine reconnaissance du rôle du feedback dans l'apprentissage, bien qu'il demeure insuffisamment exploité de manière systématique et structurée.

Tableau XXIV: Répartition des enseignants selon la prise en compte des différences d'intelligence lors de l'évaluation

Q14 : L'enseignant prend-il en compte les différences d'intelligence lors de l'évaluation ?		
	Effectifs	Pourcentage
Non	3	30,0
Partiellement	6	60,0
Oui	1	10,0
Total	10	100,0

Le tableau 24 montre que 3 enseignants (30,0 %) ne tiennent pas compte des différences d'intelligence entre les élèves lors de l'évaluation. 6 enseignants (60,0 %) le font de manière partielle et un seul enseignant (10,0 %) déclare le faire systématiquement. Ces résultats suggèrent que la différenciation pédagogique dans l'évaluation reste encore peu mise en œuvre.

Tableau XXV: Répartition des enseignants selon l'établissement d'un climat de confiance propice à l'évaluation formative

Q15 : L'enseignant établit-il un climat de confiance propice à l'évaluation formative ?		
	Effectifs	Pourcentage
Partiellement	8	80,0
Oui	2	20,0
Total	10	100,0

Selon les données du tableau 25, 8 enseignants (80,0 %) établissent un climat de confiance propice à l'évaluation formative de manière partielle et seulement 2 enseignants (20,0 %) le font pleinement. Ce déficit de climat de confiance peut freiner la sincérité des élèves lors des évaluations formatives et limiter leur engagement.

Tableau XXVI: Répartition des enseignants selon l'inclusion des éléments de collaboration entre pairs dans les évaluations

Q16 : Les évaluations incluent-elles des éléments de collaboration entre pairs ?		
	Effectifs	Pourcentage
Non	2	20,0
Partiellement	7	70,0
Oui	1	10,0
Total	10	100,0

Les résultats du tableau 26 indiquent que 2 enseignants (20,0 %) n'intègrent pas d'éléments de collaboration entre pairs dans leurs évaluations, 7 enseignants (70,0 %) le font partiellement, et un seul enseignant (10,0 %) y recourt de manière systématique. Ce constat témoigne d'une faible exploitation du potentiel pédagogique de la collaboration dans les pratiques évaluatives

5.1.3 Analyse critique des résultats issus de l'observation des enseignants

L'analyse des résultats issus de l'observation des pratiques évaluatives des enseignants révèle des tendances contrastées et met en lumière plusieurs insuffisances significatives au regard des exigences pédagogiques et des prescriptions théoriques relatives à l'évaluation des apprentissages.

D'abord, en ce qui concerne l'utilisation des objectifs pédagogiques issus des programmes de formation (tableau 13), il ressort que 70 % des enseignants les utilisent effectivement dans leur pratique évaluative. Ce résultat témoigne d'une certaine maîtrise des prescriptions officielles. Toutefois, cette utilisation reste insuffisante dans la mesure où la communication de ces objectifs aux élèves demeure marginale : seuls 20 % des enseignants les communiquent systématiquement en début de leçon (tableau 14), tandis que 50 % ne le font que partiellement et 30 % pas du tout. Cette carence pose un problème majeur, car elle contrevient aux principes de l'alignement pédagogique tels que formulés par Biggs (1996), selon lesquels il est impératif que les objectifs, les activités d'apprentissage et les évaluations soient cohérents et clairement explicités aux apprenants.

Concernant le partage des critères d'évaluation (tableau 15), les résultats indiquent que 80 % des enseignants n'y procèdent que partiellement et 20 % pas du tout. Cette situation est particulièrement préoccupante, car elle prive les élèves d'une information essentielle leur permettant de comprendre les attentes et de s'ajuster en conséquence. Or, comme le soutient Biggs (1996), une évaluation efficace repose sur une transparence totale des objectifs et des critères, permettant ainsi aux élèves de s'approprier le processus évaluatif.

En ce qui a trait à la diversité des méthodes d'évaluation utilisées (oral, écrit, pratique), 70 % des enseignants varient partiellement leurs approches et 30 % ne le font pas (tableau 16). Ce constat traduit un déficit dans la prise en compte de la diversité des profils d'apprenants et des modalités d'expression des compétences, alors que la diversification des modes d'évaluation est recommandée pour répondre aux besoins différenciés des élèves et promouvoir des apprentissages plus équitables et inclusifs.

Quant à la qualité des feedbacks (tableau 17), les observations révèlent qu'une moitié des enseignants fournit des retours spécifiques et constructifs à leurs élèves, tandis que l'autre moitié s'y limite partiellement. Ce résultat montre un manque d'investissement de certains enseignants dans cette pratique pourtant essentielle à la régulation des apprentissages et à la progression des élèves.

S'agissant de l'encouragement à la participation active des élèves lors des évaluations (tableau 18), seuls 30 % des enseignants le pratiquent effectivement, tandis que 50 % le font partiellement. Ce constat laisse transparaître une faible mobilisation du potentiel participatif des élèves dans le processus évaluatif, pourtant indispensable pour favoriser l'engagement cognitif et renforcer la motivation.

L'alignement entre les activités évaluatives et le contenu enseigné (tableau 19) présente également des insuffisances notables : 70 % des enseignants réalisent un alignement partiel et seuls 20 % le font de manière rigoureuse. Ce défaut d'alignement compromet la validité des évaluations et va à l'encontre des recommandations pédagogiques en matière de cohérence curriculaire.

Concernant l'adaptation des évaluations aux besoins individuels des élèves (tableau 20), seuls 60 % des enseignants s'y emploient partiellement et 40 % ne le font pas du tout. Ce résultat dénote une faible prise en compte des caractéristiques individuelles et des rythmes d'apprentissage différenciés, pourtant essentiels dans une perspective d'équité pédagogique.

De manière similaire, l'utilisation de l'évaluation formative pour ajuster l'enseignement (tableau 21) reste peu développée : 70 % des enseignants le font partiellement et 30 % pas du tout, limitant ainsi les possibilités de régulation didactique en cours de séquence.

L'offre d'occasions d'autoévaluation aux élèves (tableau 22) reste également marginale, puisque 50 % des enseignants ne la pratiquent pas et 50 % s'y adonnent partiellement. Pourtant, cette pratique est recommandée pour favoriser l'autorégulation et le développement de la métacognition chez les apprenants.

La discussion des résultats des évaluations en classe (tableau 23) est elle aussi insuffisante : bien que 90 % des enseignants le fassent partiellement, un seul le fait systématiquement. Or, cette activité constitue un moment pédagogique privilégié pour analyser les difficultés, valoriser les acquis et clarifier les attentes.

La prise en compte des différences d'intelligence (tableau 24), concept issu des théories de Gardner, est faible : seuls 10 % des enseignants y sont attentifs, tandis que 30 % l'ignorent totalement. Cette négligence peut entraver la reconnaissance et la valorisation des potentialités diverses des apprenants.

L'établissement d'un climat de confiance propice à l'évaluation formative (tableau 25) reste partiel chez 80 % des enseignants et effectif chez seulement 20 %. Or, ce climat est indispensable pour libérer la parole de l'élève et instaurer une relation pédagogique sécurisante favorable à la progression.

Enfin, l'inclusion des éléments de collaboration entre pairs dans les dispositifs d'évaluation (tableau 26) demeure très limitée : seuls 10 % des enseignants le font systématiquement, 70 % partiellement et 20 % pas du tout. Pourtant, la collaboration

entre pairs favorise les apprentissages socio-constructivistes et l'acquisition des compétences sociales.

En somme, l'analyse des résultats observés montre que, bien que des efforts soient perceptibles dans certaines dimensions de l'évaluation, de nombreuses lacunes persistent, particulièrement dans la communication des objectifs, la transparence des critères, la diversification des méthodes, l'ajustement des évaluations et l'instauration d'un climat propice à l'apprentissage. Ces insuffisances peuvent avoir un impact négatif sur les apprentissages des élèves, en compromettant la validité, l'équité et l'efficacité des évaluations réalisées. Il serait donc nécessaire de renforcer la formation continue des enseignants sur les principes de l'évaluation formative et sommative, ainsi que sur l'alignement pédagogique, afin d'améliorer la qualité des pratiques évaluatives et, par conséquent, les performances scolaires des élèves.

5.2- PRESENTATION DES RESULTATS ISSUS DU QUESTIONNAIRE

5.2.1-Identification des sujets ayant été enquêtés via le questionnaire

L'identification de ces sujets regroupe les items portant sur le sexe, le niveau académique, la possession d'un diplôme professionnel, l'expérience professionnelle, la discipline et les classes enseignées.

Tableau XXVII: Répartition des sujets en fonction du sexe

Q1 : Sexe des enseignants		
	Effectifs	Pourcentage
Masculin	36	60,0
Féminin	24	40,0
Total	60	100,0

Les résultats du tableau ci-dessus nous montrent que sur les 60 sujets enquêtés, 36 sont de sexe masculin représentant 60 % tandis que 24 sont de sexe féminin représentant 40 %.

Tableau XXVIII: Répartition des sujets en fonction du niveau académique

Q2: Niveau académique des enseignants		
	Effectifs	Pourcentage
Baccalauréat	22	36,7
Licence	29	48,3
Master	9	15,0
Total	60	100,0

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que sur les 60 sujets enquêtés, 22 ont le Baccalauréat, soit 36,7 %, 29 ont la Licence, soit, 48,3 % et 9 ont le Master, soit 15 %.

Tableau XXIX Répartition des sujets en fonction de la possession d'un diplôme professionnel ou non

Q3: Diplôme professionnel des enseignants		
	Effectifs	Pourcentage
Oui	60	100,0

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que tous les 60 sujets possèdent un diplôme professionnel en enseignement, soit un pourcentage de 100 %.

Tableau XXX: Répartition des sujets en fonction de l'expérience professionnelle

Q4 : Expérience professionnelle des enseignants		
	Effectifs	Pourcentage
0-5 ans	10	16,7
5-10 ans	19	31,7
10-15 ans	23	38,3
15-20 ans	8	13,3
Total	60	100,0

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que sur les 60 sujets enquêtés, 10 ont une expérience professionnelle de 0-5 ans, soit 16,7 %. Puis on a 19 sujets avec une expérience professionnelle de 5-10 ans, soit 31,7 %, 23 sujets avec celle 10-15 ans, soit 38,3 % et 8 sujets avec celle 15-20 ans, soit 13,3 %.

5.2.2- Présentation des données liées à la (VI1)

Tableau XXXI: Répartition des sujets en fonction de la fréquence d'utilisation des différents types d'évaluation

Q5 : Utilisez-vous les différents types d'évaluation (évaluation diagnostique, formative et sommative) pour évaluer les apprentissages de vos élèves ?		
	Effectifs	Pourcentage
Rarement	1	1,7
Parfois	7	11,7
Souvent	33	55,0
Toujours	19	31,7
Total	60	100,0

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que sur les 60 sujets enquêtés, 1 seul sujet utilise rarement les différents types d'évaluation, soit 1,7 %, puis on a 7 qui en utilisent parfois, soit 11,7 %. Ensuite on a 33 qui en utilisent souvent, soit 55 % et enfin 19 sujets qui en utilisent toujours, soit 31,7 %.

Tableau XXXII: Répartition des sujets en fonction de la fréquence d'utilisation des différentes méthodes et activités d'évaluation.

Q6 : Utilisez-vous les différentes méthodes et activités d'évaluation (évaluation orale, écrite, pratique, par projet, débat, exposé, quiz, test, simulation etc.) pour évaluer les apprentissages de vos élèves ?		
	Effectif	Pourcentage
Parfois	10	16,7
Souvent	33	55,0
Toujours	17	28,3
Total	60	100,0

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que sur les 60 sujets enquêtés, 10 sujets utilisent parfois les méthodes et activités d'évaluation différentes, soit 16,7 %, puis on a 33 qui en utilisent souvent, soit 55 % et enfin 17 sujets qui en utilisent toujours, soit 28,3 %.

Tableau XXXIII: Répartition des sujets en fonction de la fréquence de reconduction des exercices abordés en classe lors des évaluations sommatives

Q7 : Recondisez-vous habituellement les activités d'évaluation et exercices abordés en classe lors des évaluations sommatives ?		
	Effectifs	Pourcentage
Parfois	13	21,7
Souvent	30	50,0
Toujours	17	28,3
Total	60	100,0

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que sur les 60 sujets enquêtés, 13 sujets reconduisent parfois les activités d'évaluations faits en classe aux évaluations sommatives, soit 21,7 %, puis on a 30 qui en reconduisent souvent, soit 50 % et enfin 17 sujets qui en reconduisent toujours, soit 28,3 %.

Tableau XXXIV: Répartition des sujets en fonction du niveau d'impact des types, méthodes et activités d'évaluation utilisés sur les résultats des élèves.

Q8: Quel est selon vous le niveau d'impact que les types, méthodes et activités d'évaluations variées que vous utilisez ont sur les résultats d'apprentissages de vos élèves ?		
	Effectifs	Pourcentage
Moyen impact	6	10,0
Fort impact	43	71,7
Très fort impact	11	18,3
Total	60	100,0

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que sur les 60 sujets enquêtés, on a 6 sujets dont l'impact de leurs types, méthodes et activités d'évaluation sur les résultats des élèves est moyen, soit 10 %, puis on a 43 dont cet impact est fort, soit 71,7 % et enfin 11 sujets dont ces types et méthodes et activités ont un t très fort impact, soit 18,3 %.

Tableau XXXV: Répartition des en fonction du niveau de prise en compte des besoins individuels des apprenants pour adapter les méthodes d'évaluation.

Q9 : Quel est votre niveau de prise en compte des besoins individuels des apprenants pour adapter vos méthodes et activités d'évaluation ?		
	Effectifs	Pourcentage
Faible niveau	1	1,7
Niveau moyen	13	21,7

Niveau élevé	38	63,3
Niveau très élevé	8	13,3
Total	60	100,0

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que sur les 60 sujets enquêtés, on a 1 seul sujet dont le niveau de compte les besoins individuels de ses apprenants pour adapter à ses méthodes d'évaluation est faible, soit 1,7 %, puis on a 13 qui ont ce niveau de prise en compte est moyen, soit 21,7 %. Ensuite, on a 38 sujets dont ce niveau de prise en compte est élevé, soit 63,3 % et enfin 8 sujets dont le niveau de prise en compte est très élevé, soit 13,3 %.

Tableau XXXVI: Répartition des sujets en fonction du niveau d'impact des méthodes et activités d'évaluation adaptées aux besoins spécifiques des élèves sur les résultats d'apprentissage.

Q10 : Quel impact vos méthodes et activités d'évaluation qui sont adaptées aux besoins spécifiques des élèves ont sur les résultats d'apprentissage ?		
	Effectifs	Pourcentage
Impact moyen	12	20,0
Fort impact	44	73,3
Très fort impact	4	6,7
Total	60	100,0

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que sur les 60 sujets enquêtés, on a 12 sujets dont l'impact de leurs méthodes et activités d'évaluation adaptées aux besoins spécifiques sur les résultats d'apprentissage des élèves est moyen, soit 20 %, puis on a 44 sujets dont cet impact est fort, soit 73,3 % et enfin 4 sujets dont cet impact très fort, soit 6,7 %.

Tableau XXXVII Répartition des sujets selon le niveau de bénéfice accordé aux méthodes et activités d'évaluation utilisés pour l'apprentissage des élèves.

Q11 : Considérez-vous que l'utilisation de méthodes et activités d'évaluation variées est bénéfique pour l'apprentissage des élèves ?		
	Effectifs	Pourcentage
Moyennement bénéfique	2	3,3
Assez bénéfique	13	21,7
Très bénéfique	45	75,0
Total	60	100,0

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que sur les 60 sujets enquêtés, 2 sujets trouvent que l'utilisation de méthodes et activités d'évaluation variées est moyennement bénéfique pour l'apprentissages de leurs élèves, soit 3,3 %, puis on a 13 qui considèrent que cette utilisation est assez bénéfique, soit 21,7 %. Et enfin 45 sujets considèrent que cette utilisation est très bénéfique, soit 75 %.

5.2.2- Présentation des données liées à la (VI2).

Tableau XXXVIII: Répartition des sujets en fonction du degré d'utilisation des outils d'évaluation recommandés par l'établissement ou le programme scolaire.

Q12 : Utilisez-vous les outils d'évaluation recommandés par votre établissement ou le programme scolaire ?		
	Effectifs	Pourcentage
Rarement	1	1,7
Parfois	5	8,3
Souvent	13	21,7
Toujours	41	68,3
Total	60	100,0

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que sur les 60 sujets enquêtés, 1 seul sujet utilise rarement les outils d'évaluation recommandés par son établissement ou le programme scolaire, soit 1,7 %, puis on a 5 qui en utilisent parfois, soit 8,3 %. Ensuite on a 13 qui en utilisent souvent, soit 21,7 %. Et enfin 41 sujets en utilisent toujours, soit 68,3 %.

Tableau XXXIX: Répartition des sujets en fonction du niveau de congruence entre les contenus d'apprentissage sélectionnés et les objectifs d'apprentissage des élèves lors de l'élaboration des épreuves.

Q13 : Quel est le niveau de congruence entre les contenus d'apprentissage sélectionnés et les objectifs d'apprentissage des élèves lors de l'élaboration des épreuves ?		
	Effectifs	Pourcentage
Moyen	2	3,3
Elevé	43	71,7
Très élevé	15	25,0
Total	60	100,0

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que sur les 60 sujets enquêtés, on a 2 sujets dont le niveau de congruence entre les contenus d'apprentissage sélectionnés et les objectifs d'apprentissage est moyen, soit 3,3 %, puis on a 43 sujets dont ce niveau de congruence est élevé, soit 71,7 %. Et enfin 15 sujets dont ce niveau de congruence est très élevé, soit 25 %.

Tableau XL: Répartition des sujets en fonction du lien établi entre les objectifs d'apprentissage des élèves et les questions à leur posées lors des évaluations formatives et sommatives.

Q14 : Quel est le niveau de lien que vous établissez entre les objectifs d'apprentissage des élèves et les questions que vous leur posez lors des évaluations formatives et sommatives ?		
	Effectifs	Pourcentage
Moyen	4	6,7
Fort	36	60,0
Très fort	20	33,3
Total	60	100,0

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que sur les 60 sujets enquêtés, 4 sujets établissent un lien moyen entre les objectifs d'apprentissage de leurs élèves et les questions qu'ils leur posent lors des évaluations, soit 6,7 %, puis on a 36 sujets qui en établissent plutôt un lien fort, soit 60 %. Et enfin 20 sujets en établissent un lien très fort, soit 33,3 %.

Tableau XLI: Répartition des sujets en fonction de la fréquence de construction des tableaux de spécification.

Q15 : A quelle fréquence construisez-vous vos tableaux de spécification lors de l'élaboration des épreuves d'examen ?		
	Effectifs	Pourcentage
Rarement	10	16,7
Occasionnellement	33	55,0
Fréquemment	15	25,0
Toujours	2	3,3
Total	60	100,0

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que sur les 60 sujets enquêtés, 10 sujets construisent rarement leurs tableaux de spécification lors des évaluations, soit 16,7 %, puis on a 33 sujets qui en construisent occasionnellement, soit 55 %. Ensuite

on a 15 sujets qui en construisent fréquemment, soit 25 %. Et enfin 2 sujets en construisent toujours, soit 3,3 %.

Tableau XLII: Répartition des sujets en fonction de la pertinence et de la validité des outils d'évaluation utilisés pour mesurer les apprentissages des élèves.

Q16: Quel est le niveau de pertinence et de validité des outils d'évaluation que vous utilisez pour mesurer les apprentissages des élèves ?		
	Effectifs	Pourcentage
Faible	12	20,0
Moyen	33	55,0
Elevé	8	13,3
Très élevé	7	11,7
Total	60	100,0

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que sur les 60 sujets enquêtés, on a 12 sujets dont le niveau de pertinence et de validité de leurs outils d'évaluation des apprentissages est faible, soit 20 %, puis on a 33 sujets dont ce niveau de pertinence et de validité est moyen, soit 55 %. Ensuite on a 8 sujets dont ce niveau est élevé, soit 13,3 %. Et enfin 7 sujets dont ce niveau de pertinence et de validité est très élevé, soit 11,7 %.

Tableau XLIII: Répartition des sujets en fonction de la fréquence d'élaboration de la grille de correction des copies des élèves.

Q17 : Elaborez-vous habituellement une grille de correction que vous utilisez lors de la correction des copies des élèves ?		
	Effectifs	Pourcentage
Rarement	11	18,3
Parfois	32	53,3
Souvent	13	21,7
Toujours	4	6,7
Total	60	100,0

Les résultats du tableau et de la figure ci-dessus montrent que sur les 60 sujets enquêtés, 11 sujets utilisent rarement une grille de correction lors de la correction des copies, soit 18 %, puis on a 32 sujets qui en utilisent parfois, soit 53,3 %. Ensuite on a 13 sujets qui en utilisent souvent, soit 21,7 %. Et enfin 4 sujets en utilisent toujours, soit 6,7 %.

Tableau XLIV: Répartition des sujets en fonction de la conformité des outils d'évaluation utilisés aux exigences du programme scolaire.

Q18: Les outils d'évaluation que vous utilisez (grilles, barèmes, consignes, etc.) sont-ils conformes aux exigences du programme et des normes en vigueur ?		
	Effectifs	Pourcentage
Rarement	1	1,7
Parfois	21	35,0
Souvent	30	50,0
Toujours	8	13,3
Total	60	100,0

Les résultats du tableau et de la figure ci-dessus montrent que sur les 60 sujets enquêtés, 1 seul sujet a rarement des outils d'évaluation conformes aux exigences du programme et norme en vigueur, soit 1,7 %, puis on a 21 sujets dont les outils sont parfois conformes, soit 35 %. Ensuite on a 30 sujets dont les outils en sont souvent conformes aux exigences des programmes, soit 50 %. Et enfin 8 sujets dont les outils en sont toujours conformes, soit 13,3 %.

Tableau XLV: Répartition des sujets en fonction du niveau d'impact attribué aux outils d'évaluation utilisés sur la qualité de l'évaluation des élèves.

Q19: Considérez-vous que l'utilisation d'outils d'évaluation conformes aux exigences du programme et normes en vigueur a un impact sur la qualité de l'évaluation des apprentissages de vos élèves ?		
	Effectifs	Pourcentage
Moyen impact	1	1,7
Fort impact	35	58,3
Très fort impact	24	40,0
Total	60	100,0

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que sur les 60 sujets enquêtés, 1 seul sujet pense que l'utilisation des outils d'évaluation conformes a un impact moyen sur la qualité de l'évaluation des apprentissages, soit 1,7 %, puis on a 35 sujets qui pensent que cette utilisation d'outils d'évaluations conformes a un fort impact sur la qualité de l'évaluation, soit 58 %. Et enfin on a 24 sujets qui pensent que cette utilisation a un très forts sur la qualité de l'évaluation, soit 40 %.

5.2.3- Présentation des données liées à la (VI3)

Tableau XLVI: Répartition des sujets en fonction de la fréquence d'utilisation des critères d'évaluation explicites et transparents dans les pratiques évaluatives.

Q20 : Utilisez-vous des critères d'évaluation explicites et transparents (définition et utilisation des objectifs d'apprentissage clairs aux élèves, explication des critères d'évaluation aux élèves, élaboration des critères d'évaluation en lien avec les objectifs) dans vos pratiques évaluatives ?		
	Effectifs	Pourcentage
Rarement	2	3,3
Parfois	16	26,7
Souvent	37	61,7
Toujours	5	8,3
Total	60	100,0

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que sur les 60 sujets enquêtés, 2 sujets utilisent rarement des critères d'évaluation explicites et transparents dans leurs pratiques évaluatives, soit 3,3 %, puis on a 16 sujets qui en utilisent parfois, soit 26,7 %. Et enfin on a 37 sujets qui en utilisent toujours, soit 61,7 %.

Tableau XLVII: Répartition des sujets en fonction du niveau de clarté et de facilité de compréhension des critères d'évaluation pour les élèves.

Q21 : Quel est le niveau de clarté et de facilité de compréhension des critères d'évaluation que vous utilisez pour vos élèves ?		
	Effectifs	Pourcentage
Moyen	12	20,0
Elevé	43	71,7
Très élevé	5	8,3
Total	60	100,0

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que sur les 60 sujets enquêtés, on a 12 sujets dont le niveau de clarté et de facilité de compréhension de critères d'évaluation pour les élèves est moyen, soit 20 %, puis on a 43 sujets dont ce niveau est élevé, soit 71,7 %. Et enfin on a 5 sujets dont ce niveau de clarté et de facilité de compréhension est très élevé, soit 8,3 %.

Tableau XLVIII: Répartition des sujets en fonction du temps pris pour expliquer aux élèves les critères et les attentes de l'évaluation.

Q22 : Prenez-vous le temps d'expliquer à vos élèves les critères et les attentes lors des évaluations ?		
	Effectifs	Pourcentage
Rarement	2	3,3
Parfois	18	30,0
Souvent	33	55,0
Toujours	7	11,7
Total	60	100,0

Les résultats du tableau et de la figure ci-dessus montrent que sur les 60 sujets enquêtés, on a 2 sujets qui prennent rarement le temps d'expliquer à leurs élèves les critères d'évaluation et les attendus de leurs évaluations, soit 3,3 %, puis on a 18 sujets qui prennent parfois le temps pour le même exercice, soit 30 %. Ensuite on a 33 sujets qui prennent souvent le temps pour cet exercice, soit 55 %. Et enfin on a 7 sujets qui prennent toujours le temps pour faire pareil, soit 11,7 %.

Tableau XLIX: Répartition des sujets en fonction du degré de lien entre les critères d'évaluation et les objectifs pédagogiques des enseignements.

Q23 : Quel est le niveau de lien entre vos critères d'évaluation et les objectifs pédagogiques de vos enseignements ?		
	Effectifs	Pourcentage
Faible	1	1,7
Moyen	8	13,3
Fort	45	75,0
Très fort	6	10,0
Total	60	100,0

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que sur les 60 sujets enquêtés, on a un 1 sujet dont le lien entre les critères d'évaluation et les objectifs pédagogiques de ses enseignements est faible, soit 1,7 %, puis on a 8 sujets dont le lien entre leurs critères d'évaluation et les objectifs pédagogiques de leurs enseignements est moyen, soit 13,3 %. Ensuite on a 45 sujets dont ce lien est fort, soit 75 %. Et enfin on a 6 sujets dont le lien entre les critères d'évaluation et les objectifs pédagogiques de leurs enseignements est très fort, soit 10 %.

Tableau L: Répartition des sujets en fonction de l'impact que leurs critères d'évaluation explicites et transparents ont sur les résultats des élèves.

Q24: Quel impact les critères d'évaluation explicites et transparents que vous formulez ont sur les résultats d'apprentissage de vos élèves ?		
	Effectifs	Pourcentage
Moyen impact	4	6,7
Fort impact	34	56,7
Très fort impact	22	36,7
Total	60	100,0

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que sur les 60 sujets enquêtés, on a un 4 sujets dont l'impact de leurs critères d'évaluation explicites et transparents sur les résultats de leurs élèves est moyen soit 6,7 %, puis on a 34 sujets dont cet impact est fort, soit 56,7 %. Enfin on a 22 sujets dont cet impact est très, soit 36,7 %.

5.2.4- Présentation des données liées à la (VI4)

Tableau LI: Répartition des sujets en fonction de la fréquence de révision des méthodes d'évaluation lorsque les résultats des élèves ne sont pas satisfaisants.

Q25: Revoyez-vous habituellement vos méthodes d'évaluation lorsque les résultats de vos élèves ne sont pas satisfaisants ?		
	Effectifs	Pourcentage
Parfois	23	38,3
Souvent	31	51,7
Toujours	6	10,0
Total	60	100,0

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que sur les 60 sujets enquêtés, on a un 23 sujets qui revoient parfois leurs méthodes d'évaluation lorsque les résultats de leurs élèves ne sont pas satisfaisants, soit 38,3 %, puis on a 31 sujets qui en revoient souvent pour la même cause, soit 51,7 %. Enfin on a 6 sujets qui en revoient toujours pour la même cause, soit 10 %.

Tableau LII: Répartition des sujets en fonction de la fréquence des activités de remédiation pour relever le niveau des élèves.

Q26: Procédez-vous à des remédiations après remise des copies pour relever les élèves qui ont montré les faiblesses?		
	Effectifs	Pourcentage
Parfois	31	51,7
Souvent	21	35,0
Toujours	8	13,3
Total	60	100,0

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que sur les 60 sujets enquêtés, on a un 31 sujets qui font parfois les remédiations, soit 51,7 %, puis on a 21sujets qui font souvent aux remédiations, soit 35 %. Enfin on a 8 sujets qui en font toujours, soit 13,3%.

Tableau LIII Répartition des sujets en fonction de la fréquence de rencontre des élèves qui ont échoué aux examens.

Q27: Rencontrez-vous habituellement vos apprenants qui ont échoué aux examens pour discuter avec eux sur leurs faiblesses afin d'identifier les causes et y apporter des correctifs?		
	Effectifs	Pourcentage
Rarement	9	15,0
Parfois	34	56,7
Souvent	16	26,7
Toujours	1	1,7
Total	60	100,0

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que sur les 60 sujets enquêtés, on a un 9 sujets qui rencontrent rarement leurs apprenants qui ont échoué aux examens pour discuter avec eux, soit 15 %, puis on a 34 sujets qui les rencontrent parfois ; soit 56,7. Ensuite on a 16 sujets qui les rencontrent souvent, soit 26,7 %. Et enfin on a 1 seul sujet qui les rencontre toujours, soit 1,7 %.

Tableau LIV: Répartition des sujets en fonction de la fréquence d'analyse des résultats d'apprentissage des élèves.

Q28: Analysez-vous régulièrement les résultats d'apprentissage des élèves pour adapter vos pratiques évaluatives ?		
	Effectifs	Pourcentage
Rarement	3	5,0
Parfois	22	36,7
Souvent	32	53,3
Toujours	3	5,0
Total	60	100,0

Les résultats du tableau et de la figure montrent que sur les 60 sujets enquêtés, on a un 3 sujets qui analysent rarement les résultats d'apprentissage de leurs élèves, soit 5 %, puis on a 22 sujets qui les analysent parfois ; soit 36,7. Ensuite on a 32 sujets qui les analysent souvent, soit 53,3 %. Et enfin on 3 sujets qui les analysent toujours, soit 5 %.

Tableau LV: Répartition des sujets selon la fréquence d'ajustement de l'intensité des évaluations en fonction des besoins des élèves.

Q29: Ajustez-vous la fréquence ou l'intensité de vos évaluations en fonction des besoins des élèves ?		
	Effectifs	Pourcentage
Rarement	4	6,7
Parfois	21	35,0
Souvent	31	51,7
Toujours	4	6,7
Total	60	100,0

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que sur les 60 sujets enquêtés, on a un 4 sujets qui ajustent rarement l'intensité de leurs évaluations en fonction des besoins de leurs élèves, soit 6,7 %, puis on a 21 sujets qui ajustent parfois cette intensité, soit 35 %. Ensuite on a 31 sujets qui ajustent souvent cette intensité, soit 51,7 %. Et enfin on 4 sujets qui ajustent toujours cette intensité, soit 6,7 %.

Tableau LVI : répartition des sujets en fonction de l'impact des pratiques d'évaluation adaptées aux résultats des élèves sur la progression scolaire.

Q30: Quel est selon vous l'impact que vos pratiques d'évaluation adaptées aux résultats des élèves a sur la progression des apprentissages ?		
	Effectifs	Pourcentage
Faible impact	1	1,7
Moyen impact	4	6,7
Fort impact	25	41,7
Très fort impact	30	50,0
Total	60	100,0

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que sur les 60 sujets enquêtés, on a un 1 seul sujet qui pense que l'impact de ses pratiques d'évaluation adaptées aux résultats des élèves sur leur progression scolaire est faible, soit 1,7 %, puis on a 4 sujets qui pensent cet impact est moyen, soit 6,7 %. Ensuite on a 25 sujets qui pensent que cet impact est fort, soit 41,7 %. Et enfin on 30 sujets qui pensent cet impact est très fort, soit 50 %.

Tableau LVII: Répartition des sujets en fonction de la mesure de l'impact de leurs pratiques évaluatives sur les résultats d'apprentissage des élèves.

Q31 : Quel est l'impact de vos pratiques évaluatives sur les résultats d'apprentissage de vos élèves ?		
	Effectifs	Pourcentage
Neutre	7	11,7
Positif	48	80,0
Très positif	5	8,3
Total	60	100,0

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que sur les 60 sujets enquêtés, on a un 7 sujets qui estiment que leurs pratiques évaluatives ont un impact neutre sur les résultats de leurs élèves, soit 11,7 %, puis on a 48 sujets qui estiment que les leurs ont un impact positif, soit 80 %. Et enfin on 5 sujets qui estiment que les leurs ont un impact positif, soit 8,3%.

5.2.6-Présentation des données liées à la variable dépendante (VD)

Tableau LVIII: Répartition des sujets en fonction du degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage visés dans les cours par les élèves lors des dernières évaluations.

Q32: Quel est le niveau d'atteinte des objectifs d'apprentissage visés dans les cours par vos élèves lors des dernières évaluations?		
	Effectifs	Pourcentage
Faible	4	6,7
Moyen	18	30,0
Elevé	38	63,3
Total	60	100,0

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que sur les 60 sujets enquêtés, on a un 4 sujets dont le niveau d'atteinte des objectifs d'apprentissage visés en cours par les élèves lors des dernières évaluations est faible, soit 6,7 %, puis on a 18 sujets dont le niveau d'atteinte de ces objectifs d'apprentissage est moyen, soit 30 %. Et enfin on a 38 sujets dont le niveau d'atteinte de ces objectifs d'apprentissage est élevé, soit 63,3%.

Tableau LIX: Répartition des sujets en fonction de l'évaluation qu'ils font des résultats de leurs élèves au dernier trimestre.

Q33: Comment évaluez-vous les résultats d'apprentissage de vos élèves lors du dernier trimestre ?		
	Effectifs	Pourcentage
Faible résultat	2	3,3
Résultat moyen	22	36,7
Bon résultat	27	45,0
Très bon résultat	9	15,0
Total	60	100,0

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que sur les 60 sujets enquêtés, on a un 2 sujets dont les résultats de leurs élèves ont été faibles au dernier trimestre, soit 3,3 %, puis on a 22 sujets dont ces résultats ont été moyens, soit 36,7 %. Ensuite on a 27 sujets dont ces résultats ont été bons, soit 45 %. Et enfin on 9 sujets dont ces résultats ont été très bons, soit 15 %.

Tableau LX: Répartition des sujets en fonction de l'intervalle de notes de leurs élèves au dernier trimestre

Q34: Dans quel intervalle de notes pouvez-vous situer les résultats d'apprentissages moyen de vos élèves durant le dernier trimestre ?		
	Effectifs	Pourcentage
Résultat compris dans [0-10]	2	3,3
Résultat compris dans [10-12]	22	36,7
Résultats compris dans [12-14]	27	45,0
Résultat compris dans [14-16]	9	15,0
Total	60	100,0

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que sur les 60 sujets enquêtés, on a 2 sujets dont les résultats d'apprentissage de leurs élèves se situent dans l'intervalle [0-10] au dernier trimestre, soit 3,3 %, puis on a 22 sujets dont les résultats de leurs élèves se situent dans l'intervalle [10-12], soit 36,7 %. Ensuite on a 27 sujets dont les résultats de leurs élèves se situent dans l'intervalle [12-14], soit 45 %. Et enfin on a 9 sujets dont les résultats se situent dans l'intervalle [14-16], soit 15 %.

5.3-ANALYSE INFÉRENTIELLE

Pour vérifier les résultats, nous avons fait usage de la statistique inférentielle, notamment, l'analyse de corrélation. Celle-ci se définit comme une technique statistique permettant au chercheur de mesurer et de décrire le lien existant entre deux variables X ou (VI : variable indépendante) et Y ou (VD : variable dépendante). Ainsi, pour étudier le lien existant entre les compétences des enseignants en évaluation et les résultats d'apprentissages des élèves du Lycée classique et moderne de Sangmelima, nous avons utilisé comme outil statistique le test de corrélation de Pearson. Pour se faire, nous avons tout d'abord opérationnalisé notre hypothèse générale en quatre hypothèses de recherche.

5.3.1-Vérification de l'hypothèse de recherche 1 (HR1)

La formulation de cette hypothèse de recherche est la suivante : « *L'utilisation par les enseignants des méthodes et activités d'évaluation variées et adaptées aux besoins des élèves a un impact significatif sur les résultats d'apprentissages des élèves du Lycée classique et moderne de Sangmelima* »

Etape 1 : Emission des hypothèses nulles et de recherche

H₀ : L'utilisation par les enseignants des méthodes et activités d'évaluation variées et adaptées aux besoins des élèves n'a pas un impact significatif sur les résultats d'apprentissages des élèves du Lycée classique et moderne de Sangmelima.

H_a : L'utilisation par les enseignants des méthodes et activités d'évaluation variées et adaptées aux besoins des élèves a un impact significatif sur les résultats d'apprentissages des élèves du Lycée classique et moderne de Sangmelima.

Etape 2 : Calcul de la valeur du coefficient de corrélation de Pearson ($r_{xy\text{ cal}}$)

Tableau LXI: Relation entre l'utilisation par les enseignants des méthodes et activités d'évaluation variées et adaptées aux besoins des élèves (VI1) et les résultats d'apprentissage des élèves du Lycée classique et moderne de Sangmelima (VD)

VI1: L'utilisation par les enseignants des méthodes et activités d'évaluation variées et adaptées aux besoins des élèves			VD : Résultats d'apprentissages des élèves du lycée classique moderne de Sangmelima		
Score	Fréquences	Pourcentage	Score	Fréquences	Pourcentage
3,00	1	1,7	1,33	2	3,3
3,29	1	1,7	2,00	2	3,3
3,43	4	6,7	2,33	12	20,0
3,57	3	5,0	2,67	8	13,3
3,71	5	8,3	3,00	6	10,0
3,86	3	5,0	3,33	21	35,0
4,00	7	11,7	4,00	9	15,0
4,14	10	16,7			
4,29	6	10,0			
4,43	8	13,3			
4,57	5	8,3			
4,71	4	6,7			
4,86	3	5,0			
Total	60	100,0	Total	60	100,0

A partir des données contenues dans le tableau ci-dessus, nous avons obtenu le tableau de corrélation suivant :

Tableau LXII: Corrélation entre l'utilisation par les enseignants des méthodes et activités d'évaluation variées et adaptées aux besoins des élèves (VI1) et les résultats d'apprentissage des élèves du Lycée classique moderne de Sangmelima (VD)

Corrélations			
		VI1	VD
VI1	Corrélation de Pearson	1	,599**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VD	Corrélation de Pearson	,599**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

- **Etape 3 : Localisation de la valeur critique et prise de décision**

La définition du degré de liberté et le repère de la valeur critique sur la table de Pearson (confer annexe) nous donnent les résultats ci-dessus de l'impact de l'utilisation par les enseignants des méthodes et activités d'évaluation variées et adaptées aux besoins des élèves sur les résultats d'apprentissage des élèves au Lycée classique moderne de Sangmelima :

$$\left. \begin{array}{l} r_{XYcal} = 0,599 \\ n = 60 \\ ddl = 58 \\ \alpha = 0,01 \end{array} \right\} r_{XYcrit} = 0,330$$

Décision : La valeur du coefficient de corrélation calculé ($r_{XYcal} = 0,599$) est supérieure à la valeur critique ($r_{XYcrit} = 0,330$); Ce qui entraîne le rejet de l'hypothèse nulle et la conclusion selon laquelle la corrélation entre nos deux variables est significativement différente de zéro. C'est-à-dire que l'utilisation par les enseignants des méthodes et activités d'évaluation variées et adaptées aux besoins des élèves a un impact significatif sur les résultats d'apprentissage des élèves du Lycée classique moderne de Sangmelima. Le coefficient de détermination $r_{XY}^2 = (0,59)^2$ indique ainsi la proportion de variabilité commune de 0,35 entre les deux variables.

5.3.2- Vérification de l'hypothèse de recherche 2 (HR2)

La formulation de cette hypothèse de recherche est la suivante : « *L'utilisation par les enseignants des outils d'évaluation conformes et correctes élaborés a un impact significatif sur les résultats d'apprentissages des élèves au secondaire* »

Etape 1 : Emission des hypothèses nulle et de recherche

H₀: L'utilisation par les enseignants des outils d'évaluation conforme et correcte élaborés n'a pas un impact significatif sur les résultats d'apprentissages des élèves du Lycée classique moderne de Sangmelima.

H_a: L'utilisation par les enseignants des méthodes et activités d'évaluation variées et adaptées aux besoins des élèves a un impact significatif sur les résultats d'apprentissages des élèves du lycée classique moderne de Sangmelima.

Etape 2 : Calcul de la valeur du coefficient de corrélation de Pearson ($r_{xy\text{ cal}}$)

Tableau LXIII: Relation entre l'utilisation les enseignants des outils d'évaluation conformes et correctes élaborés (VI2) et les résultats d'apprentissages des élèves du Lycée classique moderne de Sangmelima (VD).

VI2 : L'utilisation par les enseignants des outils d'évaluation conformes et correctes			VD : Résultats d'apprentissages des élèves du Lycée classique moderne de Sangmelima		
Score	Fréquences	Pourcentage	Score	Fréquences	Pourcentage
2,75	1	1,7	1,33	2	3,3
3,00	2	3,3	2,00	2	3,3
3,13	1	1,7	2,33	12	20,0
3,25	6	10,0	2,67	8	13,3
3,38	3	5,0	3,00	6	10,0
3,50	1	1,7	3,33	21	35,0
3,63	8	13,3	4,00	9	15,0
3,75	6	10,0			
3,88	7	11,7			
4,00	10	16,7			
4,13	4	6,7			
4,25	3	5,0			
4,38	3	5,0			
4,63	2	3,3			
4,88	2	3,3			
5,00	1	1,7			
Total	60	100,0	Total	60	100,0

A partir des données contenues dans le tableau ci-dessus, nous avons obtenu le tableau de corrélation suivant :

Tableau LXIV: Corrélation entre l'utilisation par les enseignants des outils d'évaluations conformes et correctes élaborés et les résultats d'apprentissages des élèves du Lycée classique et moderne de Sangmelima

Corrélations			
		VI2	VD
VI2	Corrélation de Pearson	1	,476**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VD	Corrélation de Pearson	,476**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60
**, La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

Etape 3 : Localisation de la valeur critique et prise de décision

La définition du degré de liberté et le repère de la valeur critique sur la table de Pearson (confer annexe) nous donnent les résultats ci-dessus de l'impact de l'utilisation des méthodes et activités d'évaluation variées et adaptées aux besoins des élèves par les enseignants sur les résultats d'apprentissage des élèves du Lycée classique moderne de Sangmelima :

$$\left. \begin{array}{l} r_{XYcal} = 0,476 \\ n = 60 \\ ddl = 58 \\ \alpha = 0,01 \end{array} \right\} r_{XYcrit} = 0,330$$

Décision : La valeur du coefficient de corrélation calculé ($r_{XYcal} = 0,476$) est supérieure à la valeur critique ($r_{XYcrit} = 0,330$) ; Ce qui entraîne le rejet de l'hypothèse nulle et la conclusion selon laquelle la corrélation entre nos deux variables est significativement différente de zéro. C'est-à-dire que l'utilisation par les enseignants des outils d'évaluation conformes et corrects a un impact significatif sur les résultats d'apprentissages des élèves du Lycée classique moderne de Sangmelima. Le coefficient de détermination $r_{XY}^2 = (0,47)^2$ indique ainsi la proportion de variabilité commune de 0,22 entre les deux variables.

5.3.3- Vérification de l'hypothèse de recherche 3 (HR3)

La formulation de cette hypothèse de recherche est la suivante :
« L'utilisation par les enseignants de critères d'évaluation explicites et transparents en lien avec les objectifs pédagogiques a un impact significatif sur les résultats d'apprentissages des élèves du Lycée classique moderne de Sangmelima »

Etape 1 : Emission des hypothèses nulles et de recherche

H₀ : L'utilisation par les enseignants de critères d'évaluation explicites et transparents en lien avec les objectifs pédagogiques n'a pas un impact significatif sur les résultats d'apprentissages des élèves du Lycée classique moderne de Sangmelima.

H_a : L'utilisation par les enseignants de critères d'évaluation explicites et transparents en lien avec les objectifs pédagogiques a un impact significatif sur les résultats d'apprentissages des élèves du Lycée classique moderne de Sangmelima.

Etape 2 : Calcul de la valeur du coefficient de corrélation de Pearson ($r_{xy\text{ cal}}$)

Tableau LXV: Relation entre l'utilisation par les enseignants de critères d'évaluation explicites et transparents en lien avec les objectifs pédagogiques et les résultats d'apprentissages des élèves du Lycée classique moderne de Sangmelima.

VI3 : L'utilisation par les enseignants de critères d'évaluation explicites et transparents en lien avec les objectifs pédagogiques			VD : Résultats d'apprentissages des élèves au secondaire du Lycée classique moderne de Sangmelima		
Score	Fréquences	Pourcentage	Score	Fréquence	Pourcentage
2,60	1	1,7	1,33	2	3,3
2,80	1	1,7	2,00	2	3,3
3,00	1	1,7	2,33	12	20,0
3,20	1	1,7	2,67	8	13,3
3,40	1	1,7	3,00	6	10,0
3,60	10	16,7	3,33	21	35,0
3,80	13	21,7	4,00	9	15,0
4,00	14	23,3			
4,20	10	16,7			
4,40	3	5,0			
4,60	2	3,3			
4,80	2	3,3			
5,00	1	1,7			
Total	60	100,0	Total	60	100,0

A partir des données contenues dans le tableau ci-dessus, nous avons obtenu le tableau de corrélation suivant :

Tableau LXVI: Corrélation entre l'utilisation par les enseignants de critères d'évaluation explicites et transparents en lien avec les objectifs pédagogiques et les résultats d'apprentissages des élèves du Lycée classique moderne de Sangmelima.

Corrélations			
		VI3	VD
VI3	Corrélation de Pearson	1	,552**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VD	Corrélation de Pearson	,552**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

Étape 3 : Localisation de la valeur critique et prise de décision

La définition du degré de liberté et le repère de la valeur critique sur la table de Pearson (confer annexe) nous donnent les résultats suivants sur l'impact l'utilisation de critères d'évaluation explicites et transparents en lien avec les objectifs pédagogiques par les enseignants sur les résultats d'apprentissages des élèves du Lycée classique moderne de Sangmelima.

$$\left. \begin{array}{l} r_{XYcal} = 0,552 \\ n = 60 \\ ddl = 58 \\ \alpha = 0,01 \end{array} \right\} r_{XYcrit} = 0,330$$

Décision : La valeur du coefficient de corrélation calculé ($r_{XYcal} = 0,552$) est supérieure à la valeur critique ($r_{XYcrit} = 0,330$); Ce qui entraîne le rejet de l'hypothèse nulle et la conclusion selon laquelle la corrélation entre nos deux variables est significativement différente de zéro. C'est-à-dire que l'utilisation par les enseignants de critères d'évaluation explicites et transparents en lien avec les objectifs pédagogiques a un impact significatif sur les résultats d'apprentissages des élèves du

Lycée classique et moderne de Sangmelima. Le coefficient de détermination $r_{XY}^2 = (0,552)^2$ indique ainsi la proportion de variabilité commune de 0,30 entre les deux variables.

5.3.4- Vérification de l'hypothèse de recherche 4 (HR4)

La formulation de cette hypothèse de recherche est la suivante :
« L'adaptation des pratiques évaluatives en fonction des résultats d'apprentissage des élèves a un impact significatif sur ces derniers au Lycée classique moderne de Sangmelima »

Etape 1 : Emission des hypothèses nulle et de recherche

H₀ : L'adaptation des pratiques évaluatives en fonction des résultats d'apprentissage des élèves a un impact significatif sur ces derniers au Lycée classique moderne de Sangmelima

H_a : L'adaptation des pratiques évaluatives en fonction des résultats d'apprentissage des élèves n'a pas un impact significatif sur ces derniers au Lycée classique moderne de Sangmelima.

Etape 2 : Calcul de la valeur du coefficient de corrélation de Pearson ($r_{xy\text{ cal}}$)

Tableau LXVII: Relation entre l'adaptation des pratiques évaluatives et les résultats d'apprentissage des élèves au Lycée classique moderne de Sangmelima

VI4 : L'adaptation des pratiques évaluatives en fonction des résultats d'apprentissage des élèves			VD : Résultats d'apprentissages des élèves au Lycée classique et moderne de Sangmelima		
Score	Fréquence	Pourcentage	Score	Fréquences	Pourcentage
2,50	1	1,7	1,33	2	3,3
2,75	2	3,3	2,00	2	3,3
2,88	1	1,7	2,33	12	20,0
3,00	2	3,3	2,67	8	13,3
3,13	3	5,0	3,00	6	10,0
3,25	6	10,0	3,33	21	35,0
3,38	3	5,0	4,00	9	15,0
3,50	6	10,0			
3,63	5	8,3			
3,75	11	18,3			
3,88	4	6,7			
4,00	5	8,3			
4,13	5	8,3			
4,25	3	5,0			

4,38	1	1,7			
4,50	1	1,7			
4,75	1	1,7			
Total	60	100,0	Total	60	100,0

A partir des données contenues dans le tableau ci-dessus, nous avons obtenu le tableau de corrélation suivant :

Tableau LXVIII: Corrélation entre l'adaptation des pratiques évaluatives et les résultats d'apprentissage des élèves du lycée classique moderne de Sangmelima

Corrélations			
		VI4	VD
VI4	Corrélation de Pearson	1	,501 ^{**}
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VD	Corrélation de Pearson	,501 ^{**}	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

- Étape 3 : Localisation de la valeur critique et prise de décision

La définition du degré de liberté et le repère de la valeur critique sur la table de Pearson (confer annexe) nous donnent les résultats suivants sur l'impact de l'adaptation des pratiques évaluatives sur les résultats d'apprentissage des élèves du lycée classique moderne de Sangmelima.

$$\left. \begin{array}{l} r_{XYcal} = 0,501 \\ n = 60 \\ ddl = 58 \\ \alpha = 0,01 \end{array} \right\} r_{XYcrit} = 0,330$$

Décision : La valeur du coefficient de corrélation calculé ($r_{XYcal} = 0,501$) est supérieure à la valeur critique ($r_{XYcrit} = 0,330$) Ce qui entraîne le rejet de l'hypothèse nulle et la conclusion selon laquelle la corrélation entre nos deux variables est significativement différente de zéro. C'est-à-dire que l'adaptation des pratiques évaluatives en fonction des résultats d'apprentissage des élèves a un impact

significatif sur ces derniers au Lycée classique et moderne de Sangmelima. Le coefficient de détermination $r_{XY}^2 = (0,501)^2$ indique ainsi la proportion de variabilité commune de 0,25 entre les deux variables.

5.4-RECAPITULATIF DE VERIFICATION DES DIFFERENTES HYPOTHESES DE RECHERCHE

Au terme de la vérification des résultats obtenus, il ressort que l'ensemble des quatre hypothèses formulées dans le cadre de cette étude sont confirmées. En effet, les analyses ont permis de mettre en évidence que :

- l'utilisation de méthodes et d'activités d'évaluation variées et adaptées aux besoins des élèves exerce un impact significatif sur les résultats d'apprentissage des élèves du Lycée Classique et Moderne de Sangmélima ;
- l'utilisation d'outils d'évaluation conformes et correctement construits par les enseignants influencent de manière significative les résultats d'apprentissage des élèves de cet établissement ;
- l'usage de critères d'évaluation explicites et transparents, en adéquation avec les objectifs pédagogiques visés, a un effet significatif sur les performances scolaires des élèves ;
- et enfin, l'ajustement des pratiques évaluatives en fonction des résultats d'apprentissage obtenus par les élèves contribue de façon significative à l'amélioration de ces résultats.

Au regard de ces constats, il convient de conclure que les compétences des enseignants en matière d'évaluation exercent un impact significatif sur les résultats d'apprentissage des élèves du Lycée Classique et Moderne de Sangmélima.

Chapitre 6 : Interprétation et Discussion des Résultats

Ce dernier chapitre est consacré à l'interprétation et à la discussion des résultats obtenus au chapitre précédent. Il s'agit également de présenter les limites de la présente étude et de formuler des suggestions et recommandations à l'endroit des parties prenantes concernées et des futurs chercheurs qui souhaiteraient approfondir cette thématique.

6.1 DISCUSSION DES RÉSULTATS

Il est question, dans cette section, de confronter les résultats issus de notre investigation aux fondements théoriques ayant sous-tendu notre étude. En l'occurrence, les analyses s'appuient principalement sur la théorie de l'alignement curriculaire de Biggs et son prolongement par l'alignement curriculaire élargi de Pasquini. Ces modèles seront complétés par les apports du socioconstructivisme de Vygotsky et du modèle de l'évaluation formative et sommative de Michael Scriven, de manière à enrichir et à étayer notre argumentaire. L'objectif ici est de vérifier dans quelle mesure les données collectées sur le terrain approuvent ou non les résultats attendus.

Au cœur de cette étude se trouvait la question suivante : ***dans quelle mesure les compétences des enseignants en évaluation influencent-elles les résultats d'apprentissage des élèves du secondaire ?*** Plus précisément, il s'agissait de déterminer si un lien d'influence significative pouvait être établi entre ces deux variables au Lycée Classique et Moderne de Sangmélima.

Pour procéder à l'interprétation et à la discussion des résultats, nous avons mobilisé en priorité la théorie de l'alignement curriculaire de Biggs, qui postule qu'une forte cohérence doit exister entre les objectifs d'apprentissage prescrits, les activités pédagogiques, et les méthodes d'évaluation utilisées. Selon Biggs (1996), un dispositif pédagogique efficace est celui dans lequel les évaluations mesurent précisément ce que les objectifs prescrivent, et où les activités d'apprentissage mises en œuvre permettent d'atteindre ces objectifs. Pasquini (2019) prolonge cette

réflexion avec son modèle d'alignement curriculaire élargi, qui met l'accent, en évaluation sommative, sur la cohérence entre les objectifs évalués, les tâches évaluatives, les pondérations et les échelles de notation.

Enfin, les contributions de Vygotsky sur le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage, et de Scriven sur l'importance des évaluations formative et sommative comme leviers d'amélioration des apprentissages, viennent soutenir l'analyse des résultats observés.

6.1.1 Discussion de la première hypothèse de recherche (Hr1)

La première hypothèse posée dans cette recherche stipulait que « l'utilisation par les enseignants de méthodes et d'activités d'évaluation variées et adaptées aux besoins des élèves a un impact significatif sur les résultats d'apprentissage des élèves du Lycée Classique et Moderne de Sangmélima ».

Dans le tableau 61 de corrélation, nous pouvons observer les résultats suivants : la valeur du coefficient de corrélation calculé $r_{XYcal} = 0,599$ est supérieure à la valeur critique $r_{XYcrit} = 0,330$ avec pour coefficient de détermination $r_{XY}^2 = 0,35$ qui indique une proportion de variabilité commune entre les deux variables à un seuil de significativité de $\alpha = 0,01$ avec un ddl = 58. Autrement dit, H_0 est rejetée et H_a acceptée.. Cette première hypothèse se trouve ainsi confirmée, et nous pouvons conclure que l'utilisation par les enseignants des méthodes et activités d'évaluation variées et adaptées aux besoins des élèves exerce un impact significatif sur les résultats d'apprentissages des élèves du Lycée classique et moderne de Sangmelima.

La confirmation de cette hypothèse valide empiriquement l'idée selon laquelle le recours par les enseignants à des méthodes d'évaluation diversifiées et adaptées contribue à l'amélioration des résultats d'apprentissage des élèves. Ce résultat est parfaitement cohérent avec les postulats de Biggs (1996), selon lesquels l'alignement entre les objectifs d'apprentissage, les activités pédagogiques et les stratégies d'évaluation favorise un apprentissage en profondeur. En effet, varier les méthodes d'évaluation permet de s'assurer que les élèves sont évalués non seulement sur les contenus enseignés, mais aussi sur les compétences visées, selon des modalités appropriées aux objectifs fixés.

L'approche de Pasquini (2019) vient renforcer cette perspective en intégrant la nécessité d'une prise en compte des contextes socioculturels et des besoins spécifiques des élèves, en plus de l'alignement entre les objectifs et les évaluations. Ainsi, l'usage de méthodes d'évaluation diversifiées et adaptées participe à une évaluation plus inclusive et plus équitable, tenant compte des styles d'apprentissage et des parcours différenciés des élèves.

Sur le plan socioconstructiviste, Vygotsky (1934) insiste sur l'importance des interactions sociales dans la construction des connaissances. L'utilisation de méthodes variées permet aux enseignants de proposer des activités évaluatives qui stimulent les interactions, les échanges et les collaborations entre élèves, renforçant ainsi l'apprentissage socialisé et favorisant la co-construction du savoir. De plus, l'adaptation des évaluations aux besoins spécifiques des élèves rejoint le principe vygotkien de la zone proximale de développement, selon lequel l'apprentissage optimal se produit lorsque les tâches proposées sont légèrement supérieures au niveau actuel de compétence de l'élève, tout en étant réalisables avec un accompagnement.

Enfin, le modèle de Scriven (1967), distinguant l'évaluation formative de l'évaluation sommative, vient appuyer cette analyse. Les compétences des enseignants en matière d'évaluation formative leur permettent de réguler leur enseignement en fonction des difficultés et des besoins détectés au fil de l'apprentissage. Quant à l'évaluation sommative, elle mesure les acquis en fin de processus, et peut ainsi refléter l'efficacité des pratiques formatives. Dans ce cadre, des méthodes variées d'évaluation offrent un feedback plus riche et plus nuancé aux élèves, contribuant à leur progression et à l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

Ainsi, l'interprétation de cette hypothèse à la lumière des théories mobilisées suggère que pour maximiser l'impact sur les résultats d'apprentissage, il est impératif pour les enseignants :

- de renforcer leur formation en matière de conception et d'utilisation de méthodes d'évaluation variées et adaptées aux profils et aux besoins des apprenants ;

- d'assurer un alignement rigoureux entre les évaluations proposées et les objectifs pédagogiques poursuivis, dans une logique de cohérence curriculaire (Biggs, 1996 ; Pasquini, 2019) ;
- d'adopter une approche centrée sur l'élève, en privilégiant les dispositifs qui favorisent la participation active, les échanges collaboratifs et la prise en compte des expériences et contextes des élèves (Vygotsky, 1934) ;
- de veiller à l'impact motivationnel et engageant des méthodes d'évaluation, en diversifiant les supports et les formats pour limiter l'anxiété évaluative et encourager une démarche d'apprentissage en profondeur ;
- de personnaliser l'apprentissage, en identifiant les forces et les difficultés propres à chaque élève grâce à des évaluations différenciées, et en ajustant les démarches pédagogiques en conséquence.

En conclusion, cette hypothèse se trouve solidement étayée par les modèles de Biggs, Pasquini, Vygotsky et Scriven. L'ensemble des résultats obtenus indique que le recours à des méthodes d'évaluation adaptées et diversifiées constitue un levier important pour l'amélioration des résultats d'apprentissage, en favorisant un environnement éducatif plus inclusif, motivant et pertinent pour les élèves du Lycée Classique et Moderne de Sangmélina.

6.1.2 Discussion de la deuxième hypothèse de recherche (Hr2)

La deuxième hypothèse de recherche posée dans cette étude stipule que « l'utilisation par les enseignants des outils d'évaluation conformes et corrects a un impact significatif sur les résultats d'apprentissage des élèves du secondaire ». Les résultats obtenus à travers l'analyse des données présentées dans le tableau 63 permettent d'apprécier la validité de cette hypothèse.

Dans le tableau 63 de corrélation, nous pouvons observer les résultats suivants : la valeur du coefficient de corrélation calculé $r_{XYcal} = 0,476$ est supérieure à la valeur critique $r_{XYcrit} = 0,330$ avec pour coefficient de détermination $r_{XY}^2 = 0,22$ qui indique une proportion de variabilité commune entre les deux variables à un seuil de significativité de $\alpha = 0,01$ avec un ddl = 58. Autrement dit, H_0 est rejetée et H_a acceptée. Par conséquent, l'hypothèse nulle (H_0) est rejetée au profit de l'hypothèse alternative (H_a), confirmant ainsi la validité de notre deuxième hypothèse

de recherche. Il ressort donc que l'usage par les enseignants d'outils d'évaluation conformes et pertinents a un effet significatif sur les résultats d'apprentissage des élèves du Lycée Classique et Moderne de Sangmélima.

Cette conclusion se trouve en parfaite résonance avec les cadres théoriques mobilisés dans cette étude. Notamment, dans son modèle de l'alignement curriculaire, Biggs (1999) soutient que l'efficacité de l'apprentissage est optimisée lorsque les objectifs d'apprentissage, les méthodes d'enseignement et les outils d'évaluation sont alignés de manière cohérente. Dans ce contexte, des outils d'évaluation bien conçus assurent que les évaluations portent effectivement sur les contenus et compétences que les élèves doivent acquérir. Cette harmonie pédagogique produit plusieurs effets bénéfiques sur les résultats d'apprentissage, parmi lesquels :

La clarification des attentes : des outils d'évaluation structurés fournissent des critères explicites aux élèves, facilitant ainsi leur compréhension des exigences pédagogiques ;

-Le feedback constructif : des outils adaptés permettent aux enseignants de formuler des retours d'information pertinents et exploitables, favorisant l'amélioration continue des apprentissages ;

-La mesure précise des compétences : l'utilisation d'outils adéquats garantit une évaluation plus juste et pertinente des savoirs et compétences visés.

Dans la même veine, Pasquini (2014) prolonge cette réflexion dans son approche de l'alignement curriculaire en soulignant l'importance de l'adéquation des outils d'évaluation aux objectifs pédagogiques et aux besoins diversifiés des apprenants. Elle met l'accent sur trois considérations fondamentales :

- L'adaptation aux besoins individuels : les outils d'évaluation doivent tenir compte des différences cognitives, socio-affectives et culturelles des apprenants afin de refléter fidèlement leurs compétences ;
- L'inclusion et l'équité : des évaluations bien conçues favorisent la participation et la réussite de tous les élèves, quelles que soient leurs origines ou leurs capacités ;

- La réflexion pédagogique : l'usage d'outils conformes pousse les enseignants à questionner leurs méthodes et à ajuster leur enseignement en fonction des résultats obtenus.

Ces fondements théoriques se trouvent également renforcés par le modèle socioconstructiviste de Vygotsky (1978), qui conçoit l'apprentissage comme un processus social, construit au travers des interactions entre les pairs et avec les enseignants. L'utilisation d'outils d'évaluation conformes et corrects offre un cadre structuré favorisant de telles interactions, où les élèves peuvent discuter, confronter leurs idées et collaborer à la construction des connaissances.

Le concept de Zone Proximale de Développement (ZPD) y occupe une place centrale, désignant l'écart entre ce qu'un élève peut accomplir seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un pair ou d'un enseignant. Les outils d'évaluation pertinents permettent aux enseignants de localiser les élèves dans leur ZPD et d'ajuster les stratégies d'enseignement en conséquence. Ces outils facilitent également la mise en place de feedbacks constructifs, indispensables au développement cognitif et à la métacognition des élèves. En outre, dans une perspective socioconstructiviste, ils encouragent l'apprentissage actif en impliquant les élèves dans le processus d'évaluation, à travers des pratiques telles que l'autoévaluation et l'évaluation entre pairs. Ils permettent enfin de personnaliser l'enseignement en fonction des besoins et du rythme de chaque apprenant.

Dans cette dynamique, le modèle de Scriven (1967), qui distingue entre évaluation formative et sommative, vient parachever cette analyse. Selon lui, des outils d'évaluation appropriés permettent aux enseignants de recueillir des données fiables et pertinentes sur les performances des élèves. Dans le cadre de l'évaluation formative, ces outils servent à identifier les obstacles rencontrés et à ajuster les séquences pédagogiques, en considérant l'erreur comme une opportunité d'apprentissage. Ils facilitent également la formulation de feedbacks constructifs, permettant aux élèves de comprendre leurs erreurs, de réviser leurs stratégies et de progresser.

Les résultats de la présente étude confirment aussi que l'utilisation d'outils conformes améliore la cohérence entre les objectifs pédagogiques, les méthodes d'enseignement et les dispositifs d'évaluation. Scriven insiste sur l'importance de cette congruence pour garantir la validité des évaluations et optimiser leur efficacité. Par ailleurs, le modèle de Scriven met en avant que l'évaluation formative doit être envisagée comme un levier d'amélioration continue du processus éducatif, et les données obtenues dans cette étude démontrent qu'une utilisation judicieuse des outils d'évaluation permet aux enseignants de faire évoluer leurs pratiques en fonction des résultats et des retours obtenus.

Synthèse et implications pratiques En définitive, l'interprétation des résultats de cette deuxième hypothèse, à la lumière des cadres théoriques de Biggs, Pasquini, Vygotsky et Scriven, démontre de façon convergente que l'utilisation d'outils d'évaluation conformes et bien conçus a un impact significatif sur les résultats d'apprentissage. Ces outils participent à la création d'un environnement pédagogique dynamique, inclusif et efficace, favorisant tant la réussite académique que le développement global des élèves.

Ces constats appellent plusieurs implications pratiques :

- Formation continue des enseignants : il est indispensable de former les enseignants à la conception et à l'utilisation d'outils d'évaluation diversifiés et adaptés, à travers des ateliers et séminaires ciblés ;
- Développement de pratiques réflexives : les enseignants doivent être encouragés à évaluer continuellement l'efficacité de leurs dispositifs d'évaluation et à ajuster leurs pratiques en fonction des résultats obtenus ;
- Personnalisation de l'apprentissage : l'usage d'outils variés et pertinents permet de mieux répondre aux besoins individuels des apprenants, favorisant ainsi un environnement d'apprentissage équitable et inclusif.

Ainsi, la confirmation de cette hypothèse souligne l'importance stratégique d'un dispositif d'évaluation structuré et cohérent dans l'amélioration des résultats scolaires et dans l'optimisation des processus d'apprentissage.

6.1.3. Discussion de la troisième hypothèse de recherche (Hr3)

La troisième hypothèse de cette étude stipule que : « *L'utilisation par les enseignants de critères d'évaluation explicites et transparents en lien avec les objectifs pédagogiques a un impact significatif sur les résultats d'apprentissage des élèves du Lycée classique moderne de Sangmélima.* »

Dans le tableau 65 de corrélation, nous pouvons observer les résultats suivants : la valeur du coefficient de corrélation calculé $r_{XYcal} = 0,552$ est supérieure à la valeur critique $r_{XYcrit} = 0,330$ avec pour coefficient de détermination $r_{XY}^2 = 0,30$ qui indique une proportion de variabilité commune entre les deux variables à un seuil de significativité de $\alpha = 0,01$ avec un ddl = 58. Autrement dit, H_0 est rejetée et H_a acceptée. Par conséquent, l'hypothèse nulle (H_0) est rejetée au profit de l'hypothèse alternative (H_a), confirmant ainsi notre troisième hypothèse de recherche. Il ressort de ces résultats que le fait, pour les enseignants, d'utiliser des critères d'évaluation explicites et transparents, en cohérence avec les objectifs pédagogiques, exerce un impact significatif sur les performances scolaires des élèves du secondaire.

Cette conclusion rejoint les postulats avancés par Biggs et Pasquini à travers leurs modèles de l'alignement curriculaire, selon lesquels l'utilisation de critères d'évaluation explicites garantit que les dispositifs d'évaluation mesurent fidèlement ce que les élèves sont censés apprendre. Cette démarche favorise une compréhension claire des attentes académiques et augmente ainsi la probabilité pour les élèves d'atteindre les objectifs d'apprentissage fixés.

Interprétation des impacts pédagogiques. Les impacts pédagogiques d'une telle pratique peuvent être résumés ainsi :

- Clarté des attentes : des critères explicites offrent aux élèves une compréhension précise des exigences attendues. Cette transparence renforce leur motivation et leur engagement en leur indiquant clairement comment réussir.
- Feedback constructif : des critères bien définis permettent aux enseignants de fournir des retours ciblés et pertinents, facilitant ainsi l'identification des

forces et faiblesses des élèves. Ce retour d'information constitue un levier essentiel pour l'amélioration continue.

- Évaluation équitable : des critères explicites contribuent à garantir l'objectivité et l'équité de l'évaluation, en réduisant les biais potentiels et en assurant que tous les élèves sont jugés selon les mêmes standards.
- Adaptation aux besoins des apprenants : les critères doivent intégrer les diversités individuelles, notamment les styles d'apprentissage et les contextes socio-culturels, pour une évaluation inclusive et équitable.
- Inclusion et équité : en clarifiant les bases sur lesquelles les performances seront appréciées, ces critères favorisent l'inclusivité et garantissent une égalité de traitement dans le processus éducatif.
- Réflexion et ajustement pédagogique : l'utilisation de critères explicites incite les enseignants à réexaminer leurs pratiques et à ajuster leurs stratégies didactiques en fonction des retours issus des évaluations, ce qui améliore l'efficacité de l'enseignement.

Approche socioconstructiviste. Dans une perspective socioconstructiviste, l'utilisation de critères d'évaluation explicites facilite la compréhension des attentes académiques par les élèves, stimulant ainsi les interactions entre pairs et avec l'enseignant. Ces échanges, essentiels dans la construction des connaissances, permettent aux élèves de discuter des critères, de confronter leurs idées et de co-construire leurs savoirs. Ce cadre dynamique contribue à renforcer l'engagement et la motivation des apprenants, en cohérence avec le principe selon lequel la connaissance est socialement négociée et élaborée par les interactions sociales.

Apport du modèle de Scriven sur l'évaluation formative Selon Scriven (1991) et son modèle de l'évaluation formative, l'évaluation doit permettre aux élèves d'identifier leurs acquis et leurs insuffisances. L'utilisation de critères explicites favorise la fourniture de feedbacks pertinents et précis, essentiels dans une logique formative. Ces critères guident les enseignants dans la formulation de retours ajustés et adaptés, permettant aux apprenants de réorienter leurs efforts et de progresser efficacement.

De plus, dans le cadre des évaluations sommatives, ces critères explicites garantissent la validité et l'équité des jugements portés sur les performances des élèves, renforçant ainsi la crédibilité des résultats. Scriven souligne également que l'évaluation formative, loin de se limiter à mesurer les performances, doit participer à l'amélioration continue du processus éducatif. Les résultats de cette étude confirment cette approche, montrant que l'utilisation de critères explicites permet non seulement de mesurer mais aussi d'améliorer les pratiques pédagogiques en fonction des résultats obtenus.

Synthèse et implications pratiques À la lumière des analyses théoriques et empiriques, cette hypothèse se trouve solidement soutenue. Il en découle plusieurs implications pratiques majeures :

- **Clarté dans la communication des attentes** : il est indispensable que les enseignants présentent clairement les critères d'évaluation aux élèves dès le début du processus d'enseignement-apprentissage, à travers des supports explicites (grilles d'évaluation, discussions en classe, affichage des critères, etc.).
- **Formation continue des enseignants** : il est nécessaire de renforcer les capacités des enseignants en matière d'élaboration de critères d'évaluation en adéquation avec les objectifs pédagogiques, dans le cadre de programmes de développement professionnel.
- **Engagement des élèves** : il serait pertinent d'impliquer les élèves dans le processus d'élaboration ou de révision des critères d'évaluation. Cette démarche participative renforce leur engagement et leur appropriation des attentes académiques.

Conclusion partielle En définitive, la confirmation de cette hypothèse et l'analyse qui en découle démontrent que l'utilisation de critères d'évaluation explicites et transparents, alignés aux objectifs pédagogiques, constitue un levier stratégique pour améliorer les résultats d'apprentissage des élèves. Cette pratique s'inscrit dans une dynamique de pédagogie différenciée, inclusive et formative, en cohérence avec les modèles théoriques mobilisés dans cette étude.

6.1.4 - Discussion de la quatrième hypothèse (Hr 4)

La quatrième hypothèse de cette étude stipule que « l'adaptation des pratiques évaluatives en fonction des résultats d'apprentissage des élèves a un impact significatif sur ces derniers au Lycée Classique Moderne de Sangmélima ».

L'analyse des résultats du tableau 67 de corrélation révèle que la valeur du coefficient de corrélation calculé, soit $r_{XY \text{ cal}} = 0,501$, est supérieure à la valeur critique $r_{XY \text{ crit}} = 0,330$, avec un coefficient de détermination $r_{XY}^2 = 0,25$. Ce dernier indique qu'environ 25 % de la variabilité des résultats d'apprentissage des élèves est expliquée par l'adaptation des pratiques évaluatives. Le test étant significatif à un seuil de $\alpha = 0,01$ pour ddl = 58, l'hypothèse nulle (H_0) est rejetée au profit de l'hypothèse alternative (H_a). Dès lors, cette hypothèse de recherche est confirmée et il peut être conclu que l'adaptation des pratiques évaluatives en fonction des résultats d'apprentissage des élèves exerce un impact significatif sur ceux-ci.

Confirmer une telle hypothèse revient à reconnaître que les enseignants qui ajustent leurs méthodes d'évaluation en fonction des performances et des besoins identifiés chez leurs élèves contribuent substantiellement à l'amélioration de leurs résultats scolaires. Cette conclusion est solidement soutenue par plusieurs cadres théoriques en sciences de l'éducation.

D'abord, les modèles d'alignement curriculaire de Biggs (1996, 2003) et Pasquini (2006) postulent que l'apprentissage est optimisé lorsque les objectifs pédagogiques, les stratégies d'enseignement et les pratiques d'évaluation sont cohérents et articulés. Dans ce contexte, adapter les pratiques évaluatives aux résultats constatés permet de :

- Répondre aux besoins individuels : en ajustant leurs méthodes d'évaluation selon les performances effectives des élèves, les enseignants peuvent cibler avec plus de précision les lacunes et les acquis, favorisant ainsi un apprentissage différencié et personnalisé.
- Améliorer la qualité du feedback : l'adaptation des pratiques évaluatives facilite la formulation de retours d'information pertinents et constructifs, qui guident efficacement les élèves dans la régulation de leurs apprentissages.

- Tenir compte de la diversité des profils : des pratiques flexibles permettent de mieux prendre en charge les styles cognitifs variés et les spécificités socioculturelles des apprenants, renforçant ainsi l'équité et l'inclusivité dans l'évaluation.
- Renforcer la cohérence pédagogique : l'ajustement des pratiques évaluatives en fonction des résultats permet d'assurer une articulation effective entre objectifs d'apprentissage, dispositifs pédagogiques et modalités d'évaluation, contribuant à une expérience d'apprentissage plus intégrée et pertinente.
- Encourager la réflexion pédagogique : cette dynamique pousse les enseignants à analyser continuellement leurs pratiques et à procéder aux ajustements nécessaires, favorisant ainsi leur développement professionnel et l'amélioration continue de l'enseignement.
- Par ailleurs, à la lumière du socioconstructivisme de Vygotsky (1978), l'adaptation des pratiques évaluatives en fonction des résultats d'apprentissage des élèves constitue un levier essentiel pour créer un environnement pédagogique interactif et coopératif. Elle favorise des échanges entre pairs et avec l'enseignant, essentiels à la construction sociale des connaissances. En ajustant leurs méthodes en fonction des performances observées, les enseignants facilitent la médiation cognitive, stimulent les interactions et soutiennent la zone proximale de développement des élèves. Ce processus renforce la motivation et l'implication des apprenants dans la co-construction des savoirs.

Enfin, le modèle de l'évaluation formative de Scriven (1967) s'inscrit pleinement dans cette perspective. Scriven distingue l'évaluation formative, conçue pour guider et améliorer l'apprentissage en cours de processus, de l'évaluation sommative, destinée à certifier les acquis en fin de parcours. L'adaptation des pratiques évaluatives constitue une application concrète de cette évaluation formative, permettant de recueillir des informations sur les performances des élèves, d'identifier leurs difficultés et d'ajuster en conséquence les interventions pédagogiques. Cette démarche améliore non seulement les apprentissages en cours, mais prépare aussi les élèves à de meilleures performances lors des évaluations sommatives, dont l'équité et la validité se trouvent renforcées lorsque les pratiques évaluatives ont été ajustées en amont.

- **Implications pédagogiques**

À la lumière des fondements théoriques mobilisés et des résultats empiriques obtenus, plusieurs implications pratiques se dégagent :

- Analyser régulièrement les résultats d'apprentissage afin d'identifier les besoins spécifiques et les écarts de performance pour réajuster les méthodes d'évaluation et d'enseignement.
- Diversifier les outils et les techniques d'évaluation pour mieux capter la diversité des compétences et des styles d'apprentissage, et offrir à chaque élève des opportunités équitables de démontrer ses acquis.
- Promouvoir un environnement d'apprentissage inclusif, en s'assurant que les adaptations évaluatives prennent en compte les spécificités individuelles et les contextes socioculturels.
- Encourager l'implication des élèves dans les processus d'évaluation en sollicitant leurs opinions et en les associant à l'élaboration de certains critères ou modalités d'évaluation, ce qui renforce leur engagement et leur sentiment de contrôle sur leur apprentissage.

En définitive, cette étude montre de manière probante que l'adaptation des pratiques évaluatives en fonction des résultats d'apprentissage exerce un effet significatif sur la qualité de ces derniers au Lycée Classique Moderne de Sangmélima. S'appuyant sur les théories de l'alignement curriculaire de Biggs et Pasquini, du socioconstructivisme de Vygotsky et du modèle évaluatif de Scriven, elle confirme qu'une évaluation adaptée et ajustée contribue non seulement à la réussite scolaire des élèves mais aussi à leur développement global et à la dynamique d'amélioration continue du système éducatif.

6.2. LIMITES DE L'ÉTUDE

Comme tout travail scientifique, la présente recherche n'échappe pas à certaines limites qui méritent d'être relevées. Premièrement, la taille de l'échantillon mobilisé pour cette étude demeure relativement restreinte, ce qui limite la possibilité de généraliser les résultats à l'ensemble des établissements secondaires du Cameroun.

L'effectif réduit n'offre qu'un aperçu partiel des pratiques évaluatives et de leurs effets sur les résultats d'apprentissage dans le contexte éducatif national.

Deuxièmement, cette étude s'est limitée à un seul établissement, en l'occurrence le Lycée classique et moderne de Sangmélima. Une extension de l'enquête à d'autres établissements secondaires, voire à l'échelle nationale, aurait permis d'obtenir des résultats plus représentatifs et comparables. Toutefois, des contraintes logistiques, matérielles et temporelles ont restreint la portée géographique de la recherche.

En outre, le temps imparti pour la réalisation de cette étude s'est avéré relativement court, ce qui a eu pour conséquence de restreindre les outils méthodologiques employés. Ainsi, seuls un questionnaire et une grille d'observation ont été utilisés comme instruments de collecte de données. L'intégration d'entretiens individuels et de focus groups aurait permis de recueillir des données qualitatives plus riches et nuancées.

Enfin, des réserves subsistent quant à la sincérité et à la transparence de certaines réponses fournies par les enquêtés. Malgré les assurances de confidentialité et l'explication des objectifs de l'étude, certains enseignants ont pu percevoir le questionnaire comme un exercice d'inspection déguisée. Cela a probablement conduit à des réponses de convenance visant à valoriser leur image professionnelle, notamment en ce qui concerne leurs compétences en évaluation des apprentissages.

6.3. SUGGESTIONS ET RECOMMANDATIONS

6.3.1. Suggestions

À la lumière des limites rencontrées dans cette recherche, plusieurs suggestions peuvent être formulées en vue d'améliorer la méthodologie des études futures sur la thématique. Ainsi :

- Il serait pertinent, dans les recherches ultérieures, d'étendre l'enquête à la fois aux enseignants et aux élèves, et d'intégrer des entretiens semi-directifs ou des focus groups. Cela permettrait d'obtenir des informations plus approfondies et de croiser les perceptions des différents acteurs du système éducatif.

- Pour appréhender de manière plus globale la relation entre les compétences évaluatives des enseignants et les résultats d'apprentissage des élèves, l'intégration d'autres cadres théoriques — notamment le modèle de l'évaluation fondée sur les résultats ou les modèles décisionnels en évaluation — serait bénéfique.
- Afin de limiter les erreurs de type I et de type II dans l'analyse statistique des données et d'assurer une plus grande fiabilité des instruments, l'utilisation d'échelles de type Likert dans la construction des questionnaires portant sur les compétences évaluatives des enseignants est vivement recommandée.

6.3.2. Recommandations

Les résultats d'apprentissage des élèves constituent une préoccupation majeure pour les chercheurs et les décideurs éducatifs, en raison de leur impact non seulement sur la réussite scolaire, mais également sur l'insertion sociale et professionnelle des apprenants. Dans cette perspective, il importe de formuler des recommandations à l'attention des principaux acteurs éducatifs.

Aux enseignants :

- Participer régulièrement à des sessions de formation continue sur les approches évaluatives contemporaines, incluant à la fois l'évaluation formative et sommative, afin de renforcer leurs compétences professionnelles.
- Définir et communiquer systématiquement des critères d'évaluation clairs et explicites aux élèves, afin de favoriser la transparence des attentes et de responsabiliser les apprenants face à leurs apprentissages.
- Intégrer de manière systématique l'évaluation formative dans le déroulement des séquences d'enseignement, en vue de suivre les progrès des élèves et d'ajuster en temps réel les stratégies pédagogiques.
- Fournir un feedback régulier et constructif aux élèves, centré sur leurs acquis et les pistes d'amélioration, dans une perspective d'accompagnement et de motivation.
- S'engager dans une réflexion professionnelle continue sur leurs pratiques d'évaluation et leurs incidences sur les résultats d'apprentissage des élèves, en vue d'un perfectionnement pédagogique constant.

Aux autorités éducatives :

- Élaborer et mettre en œuvre des politiques d'évaluation claires, promouvant des pratiques diversifiées, inclusives et adaptées aux besoins des élèves, avec un accent particulier sur l'évaluation formative.
- Renforcer le soutien institutionnel à la formation des enseignants, à travers des dispositifs de formation initiale et continue, des ressources pédagogiques adaptées et la vulgarisation des innovations en matière d'évaluation.
- Mettre en place des dispositifs de suivi et d'évaluation des pratiques évaluatives dans les établissements scolaires, afin d'apprécier leur efficacité et d'ajuster les orientations pédagogiques en conséquence.
- Favoriser le travail collaboratif entre enseignants, notamment par le biais d'ateliers pédagogiques ou de communautés de pratiques, afin de mutualiser les expériences et d'élaborer des outils d'évaluation communs et pertinents.

Aux chercheurs :

- Poursuivre les travaux sur la relation entre les compétences évaluatives des enseignants et les résultats d'apprentissage des élèves, en diversifiant les approches méthodologiques et les contextes d'étude, de manière à produire des
- données probantes et utiles pour la régulation des politiques éducatives.
-

CONCLUSION GENERALE

Intitulée « Compétences des enseignants en évaluation et résultats d'apprentissages des élèves : une analyse critique des pratiques évaluatives des enseignants du Lycée classique et moderne de Sangmélina », la présente étude s'inscrit dans une perspective critique visant à analyser l'incidence des compétences évaluatives des enseignants sur les résultats d'apprentissage des élèves, à partir d'une lecture critique de leurs pratiques évaluatives.

Face aux écarts persistants entre les ambitions affichées par le système éducatif et les résultats effectifs des élèves, cette recherche s'est donné pour objectif d'interroger la pertinence et la qualité des pratiques évaluatives mises en œuvre dans un contexte scolaire spécifique. Pour appréhender cette problématique, nous avons mobilisé un cadre théorique composite reposant sur plusieurs modèles complémentaires, notamment :

- L'alignement constructif de Biggs, qui prône une cohérence systémique entre les objectifs d'apprentissage, les méthodes pédagogiques et les dispositifs d'évaluation ;
- L'alignement curriculaire élargi de Pasquini, qui intègre une sélection rigoureuse des objectifs, la conception pertinente des tâches évaluatives et la pondération des critères;
- Le socioconstructivisme de Vygotsky, qui met en avant l'importance des interactions sociales dans la construction des savoirs et la nécessité d'une évaluation collaborative;
- La distinction formative/sommative de Scriven, qui distingue l'évaluation formatrice, orientée vers l'ajustement pédagogique, de l'évaluation sommative, qui valide les acquis en fin de séquence ou de parcours.

Pour le traitement de cette problématique, l'approche méthodologique a reposé sur une triangulation associant l'observation directe non participante et l'enquête par questionnaire. La problématique centrale posée était la suivante :

« Les compétences des enseignants en évaluation ont-elles un impact significatif sur les résultats d'apprentissage des élèves du secondaire ? »

À cette interrogation a été associée l'hypothèse générale :

« Les compétences des enseignants en évaluation ont un impact significatif sur les résultats d'apprentissage des élèves du secondaire », opérationnalisée en quatre hypothèses spécifiques portant respectivement sur :

L'usage de méthodes et activités d'évaluation variées et adaptées aux besoins des élèves;

L'utilisation d'outils d'évaluation conformes et correctement élaborés ;

L'utilisation de critères d'évaluation explicites et transparents en cohérence avec les objectifs pédagogiques ;

L'ajustement des pratiques évaluatives aux résultats observés chez les élèves.

Deux instruments de collecte de données ont été utilisés : une grille d'observation appliquée auprès de 10 enseignants et un questionnaire administré à 60 enseignants du Lycée classique et moderne de Sangmélina. Les données recueillies ont fait l'objet d'une double analyse — descriptive et critique — pour les observations, et d'un traitement statistique par le test de corrélation de Pearson pour les questionnaires.

Les résultats obtenus ont permis de confirmer l'ensemble des hypothèses de recherche. Ils indiquent notamment que :

L'utilisation de méthodes et activités d'évaluation diversifiées et adaptées influence significativement les résultats d'apprentissage ;

L'usage d'outils d'évaluation conformes et corrects impacte significativement les résultats d'apprentissages ;

Des critères d'évaluation explicites et transparents alignés sur les objectifs pédagogiques exerce une influence significative sur et les résultats d'apprentissage ;

L'ajustement des pratiques évaluatives en fonction des résultats observés influence significativement les résultats d'apprentissage.

En définitive, ces résultats confirment l'hypothèse centrale de l'étude et soulignent la nécessité pour les enseignants de développer et de consolider des compétences évaluatives solides, fondées sur des méthodes diversifiées, des outils

validés et une capacité d'adaptation pédagogique permanente. Ce travail met ainsi en exergue l'importance de structurer les pratiques évaluatives selon une logique de cohérence systémique, en articulation étroite avec les objectifs pédagogiques, les méthodes didactiques et les besoins des apprenants.

Ce faisant, la présente étude ouvre des perspectives pour l'amélioration des dispositifs de formation initiale et continue des enseignants en matière d'évaluation des apprentissages, et constitue un plaidoyer en faveur de l'intégration de démarches évaluatives innovantes et contextualisées dans les établissements scolaires.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abernot, Y. (1988). *Les méthodes d'évaluation scolaires*. Paris : Bordas.
- ACTU Cameroun. (2020). *Examens officiels : l'autopsie d'un échec*. Journal en ligne, Article publié en Octobre 2020.
- ACTU NET. (2023). *Résultats au BACC : 15% en Mauritanie, 90 % en France*. Journal en ligne. Article publié en 2023.
- Aktouk, O. (1992). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations : Une introduction à la démarche classique et une critique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Amin, E. M. (2005). *Social science Research: Conception, methodology and Analysis*. Kampala Uganda: Makerere University.
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal: Centre Educatif et Culturel.
- Allal, L. (1999). *Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire*. *Raisons éducatives*, 1-2(2), 77-94.
- Baribeau, A. (2015). *Analyse des pratiques d'évaluations d'enseignants du secondaire iv et v dans les décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves*. Thèse en ligne de doctorat en éducation. Université du Québec a Montréal. Service des Bibliothèques.
- Bélair, L.M. (2007). *Défis et obstacles dans l'évaluation des compétences Professionnelles*. Dans Bélair, L.M. Laveault, D. et Lebel, C. (dir.). *Les compétences professionnelles en enseignement et en évaluation*. Ottawa : PUO (181-191)
- Benbiga & Karani (2015). *L'analyse des items*. In actes de colloques « l'évaluation en éducation et en formation, approches, enjeux et défis. CSEFRS.
- Bernier, J-J. (1985). « *Théories des tests : principes et techniques de base* »
- Biggs, J. B. (1993). *From theory to practice: A cognitive systems approach*. Higher Education Research & Development, 12(1), 73-85.

Biggs, J. (1999). *What the student does: teaching for enhanced learning*. *Higher education research & development*, 18(1), 57-75.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.

Boulaoual Amina (2015). *Evaluation des apprentissages : concepts et réflexions*. Rabat. Belinga Bessala, S. (2005). *Didactique et professionnalisation des enseignements*. Edition CLE, Yaoundé.

Bloom, B. S. (Ed.). (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill, Inc.

Boud, D., & Falchikov, N. (2006). *Aligning assessment with long- term learning*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.

Bourgeois, E., & Frenay, M. (2006). *Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire*. Apprendre et faire apprendre.

Burns et al. (2010). *Title of the Study*. Journal Name.

Brossard, A. (1999). *Construire des compétences, tout un programme!* Entrevue avec Philippe Perrenoud. *Vie Pédagogique*(112), 16-20.

Bruillard, E. (nd). *Alignement constructif (ou constructiviste), alignement pédagogique*. ENS Cachan Université Paris-Saclay.

Cairn.info. (2009). *L'évaluation par les compétences*. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-idees-economiques-et-sociales-2009-1-page-71.htm3>

Chbani Aziza (2002). *L'évaluation pédagogique et le succès scolaire*. Mohammedia, Maroc : imprimerie de Fédala.

Chevalier, F., Cloutier, M., & Mitev, N. (2018). *Les Méthodes de recherche du DBA*. Business Science Institute, EMS Editions, p. 496

Cortazzi, M. (2005). *Emotions and education in the Chinese educational system*. In P. Zheng & M. Byram (Eds.), *Education for intercultural citizenship: Concepts and comparisons* (pp. 173-186). Clevedon: Multilingual Matters.

Crooks, T. J. (1988). *The impact of classroom evaluation practices on students*. *Review of Educational Research*, 58(3), 259-284

Darling-Hammond, L. (2006). *Constructing 21st-century teacher education*. *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314.

Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. John Wiley & Sons.

Desgagné, R. (2003). *Évaluation des apprentissages : enjeux et perspectives*. Presses de l'Université du Québec.

Desgagné, S. (2003). *L'évaluation des compétences scolaires : une démarche éthique*. Éditions Logiques.

Djeumeni Tchamabé, M. (2010). *Pratiques pédagogiques des enseignants avec les TIC au Cameroun entre politiques publiques et dispositifs techno-pédagogiques*. Doyle, W. (1979). *Classroom organization and management*. *Handbook of research on teaching*.

Dweck, C. S. (2016). *Mindset: The new psychology of success*. Ballantine Books.

Etoundi Essama, (2015). *Processus enseignement/apprentissage et amélioration de la réussite en second cycle scientifique de l'enseignement général. (Tle D)*. Université de Yaoundé I, Faculté des Sciences de l'Education, Centre de Recherche et de formation Doctorale (CRFD) en Sciences Humaines, sociale et Educatives.

Frandrin, C, (2015). *Atelier « Résultats d'apprentissage »*. Université de Nantes.

Forestier, A., & Martel, M. (2012). *Évaluation formative et mise en place d'une pédagogie différenciée efficace*. Education.

Fortin, M.-F. (1996). *Le processus de la recherche : De la conception à la réalisation*. Québec : Décarie.

Fox, L. H. (2001). *Critical event narrative: Resolving conflicts between Crownpoint Navajos and law enforcement*. *Criminal Justice Studies*, 14(4), 383-405.

- Jin, L. (2005). *Cultural difference and universality: Revisiting Vygotsky's socio-cultural theory*. Educational Philosophy and Theory, 37(1), 29-45.
- Koretz, D. (2008). *Measuring up: What educational testing really tells us*. Harvard University Press.
- Gérard Bief, F-M. (nd). *Evaluer des compétences, guide pratique*. Edition DE BOECK
- Garel, M. (2002). *L'évaluation des programmes : enjeux et méthodes*. Presses Universitaires de France.
- Gergen, K. J. (1985). *The social constructionist movement in modern psychology*. American Psychologist, 40(3), 266-275.
- Gillet, P. (1991). *Construire la formation*. Paris: ESF.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, (2020). *Référentiel de Compétences Professionnelles. Profession Enseignante*, (2020). Education Québec. Education.gouv.qc.ca
- Goupil, G., & Lusignan, G, (2016). *Des théories de l'apprentissage à l'enseignement*. Dans Éduquer et Former (2016), pages 78 à 84.
- Guéguen, N. (1998). *Manuel de statistique pour psychologues*. Paris : Dunod.
- Gronlund, N. E., & Waugh, C. K. (2007). *Assessment of student achievement* (9th ed.). Boston: Pearson.
- Hameni, B. (2008). Les méthodes actives dans le système éducatif camerounais : le cas de la NAP dans l'enseignement de la philosophie en classe de Terminale à Yaoundé (Mémoire de Master en sciences de l'éducation. Université de Rouen France). Répéré à <http://www.memoireonline.com/05/08/1095/methodes-actives-systeme-educatif-camerounais.html>.
- Hatot, F. (2023). Alignement pédagogique. Dans Baptiste Doucey & Cécile Goï (dirs), *Vocabulaire de l'ingénierie pédagogique* (p. 36-38). PUFR. Tiré de <https://pufreditions.fr/produit/vocabulaire-de-lingenierie-pedagogique/>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. Review of educational research, 77(1), 81-112.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Haller, E. J. (1967). *The social organization of schooling*. John Wiley & Sons.

Huver, J.-P. (2010). Évaluation des apprentissages dans un contexte pluridisciplinaire au Cameroun : entre défis et perspectives. *Revue TDFLE*, 72, 53-67. Klein, J. (1971). *The social organization of schooling: A sociological study of the school as a social system*.

Jeuneafrique, (2022). Afrique francophone : le BACC en berne ?. Journal en ligne, publié le 23 juillet 2022.

Lakhal, S., Frenette, E. et Sévigny, S. (2012). *Les méthodes d'évaluation utilisées à l'ordre d'enseignement universitaire dans les cours en administration des affaires : qu'en pensent les étudiants ?* *Mesure et évaluation en éducation*, 35(3), 117–143. <https://doi.org/10.7202/1024672ar>

Laroche, L. (2018). *L'évaluation des apprentissages*. Micro center Pythagore Inc. Tiré de info@mcpythagore.com

Le Boterf, G. (1999). *Les compétences au cœur de l'entreprise*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

Lipp, A., & Ria, L. (2012). *La transmission des savoirs en formation professionnelle initiale : Analyse de l'activité d'enseignants en lycées agricoles*. *Activités*, 9(2), 71-87.

Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). *How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context*. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285–298.

Mamadou Drame, Bala Ndiaye & Birame Toure, (2021). *Analyse des pratiques d'évaluation des enseignants de l'élémentaire ou évaluation des compétences de paliers dans les trois domaines du CEB (curriculum de l'éducation de base)*. Faculté des sciences et technologie de l'éducation et de la formation (FASTEF). AFD. AUF. Apprendre.

Maillard, D. (2022). *Le concept d'alignement pédagogique*. AMA CONTACTS – 121.

Marcel, J., & Delour, M. (2013a). *L'évaluation des apprentissages : approches et pratiques*. Éditions L'Harmattan.

Marcel, J. & Delour, P. (2013b). *Évaluer les compétences des élèves*. De Boeck Supérieur.

Martin, J-P & Savary, E. (2008). *Trois modèles pour penser l'apprentissage*. Formateur d'adultes : se professionnaliser - exercer au quotidien, p. 104-110.

Mayer, R. E. (1996). *Learners as information processors: Legacies and limitations of educational psychology's second metaphor*. Educational Psychologist, 31(3-4), 151-161.

Manga, A.-M. (2016). Cameroun : de l'éducation à l'émergence. L'Harmattan

Michell, J. (2012). *Program evaluation theory and practice: A comprehensive guide*. New York, NY: The Guilford Press.

Mills, J. R., & Sibthorp, J. (2014a). *Learning outcomes: A guide for educators*. Routledge.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages : être évalué pour mieux apprendre, décroche tes rêves*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf

Mottier Lopez, L. (2013). *De la mesure à l'évaluation collaborative en éducation*. Dans *Revue française d'administration publique* 2013/4 (N° 148), pages 939 à 952.

Mottier Lopez, L. (2015a). *Pratiques évaluatives et réussite scolaire*. Presses Universitaires de France.

Mottier Lopez, L. (2015b). *Évaluations formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement*. De Boeck

Nadeau, M.-A. (1978). *L'évaluation de l'apprentissage en milieu scolaire : un modèle d'évaluation continue*. Revue des sciences de l'éducation, 4(2), 205–221. <https://doi.org/10.7202/900075ar>

Nadeau, M.-A. (2004). L'évaluation de l'apprentissage en milieu scolaire : un modèle d'évaluation continue. *Revue des sciences de l'éducation*, 4(2), 201-218. [pp. 208-212]

Naer Ghaniya. (2019). *Le rôle de l'évaluation dans l'apprentissage du FLE au niveau. Mémoire de langue française*. Université Abdelhamid ibn Badis Mostaganem. Faculté des langues étrangères.

N'guessan, A. (2015). *Impact des pratiques d'évaluations des apprentissages sur l'échec scolaire : situation dans les établissements secondaire en côte d'ivoire*. CANADA SOCIAL SCIENCE. VOL.11, N°4, 2015, PP.195-204.

Nkeck, R. B. (2021). Enjeux de l'évaluation formative sur l'apprentissage au Cameroun.

Nongni Kendjio, C. A. (2023). Les représentations de l'évaluation du français dans le paradigme de l'approche par compétences chez les enseignants camerounais. *Synergies France*, 17, 211-222.

OCDE (2013). *Évaluer l'apprentissage : L'évaluation formative*. Récupéré de <https://www.oecd.org/fr/sites/learninginthe21stcenturyresearchinnovationandpolicyapprendreauxxiesieclerechercheinnovationetpolitiques/40604126.pdf>

Organisation du Baccalauréat International. (2019). *Principes et pratiques de l'évaluation – Des évaluations de qualité à l'ère du numérique*. Peterson House, Malthouse Avenue, Cardiff Gate Cardiff, Pays de Galles CF23 8GL, Royaume-Uni. Tiré du Site Web : <https://ibo.org/fr/>

Pasquini, R. (2019). *Élargir conceptuellement le modèle de l'alignement curriculaire pour comprendre la cohérence des pratiques évaluatives sommatives notées des enseignants : enjeux et perspectives*. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 63–92. <https://doi.org/10.7202/1066598ar>

Pasquini, R. (2022). *L'alignement curriculaire : un modèle permettant de rapprocher les didactiques et l'évaluation ? Évaluation et didactiques, évaluation et formation des enseignants. Des couples maudits ? Colloque du Didactif, 4 et 5 juillet 2022, Liège*.

- Perrenoud, P. (1991). *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève 1991.
- Perrenoud, P. (1996). *Construire des compétences dès l'école*. ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (1999a). *L'évaluation des compétences : enjeux et pratiques*. ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (1999b). *Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs?* Résonances, 3, 3-7.
- Philips, S. U. (1995). *The invisible culture: Communication in classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation*. Waveland Press.
- QuestionPro (2022). *Évaluation de l'apprentissage : Qu'est-ce que c'est, types et étapes*. Récupéré de <https://www.questionpro.com/blog/fr/apprentissage-evaluation/2>
- Rey, B. (2012). *Les compétences professionnelles des enseignants*. « Etude d'un référentiel officiel et conséquences pour l'étude des pratiques enseignantes ». PHRONESIS, VOL.1, N°3, 2012, P.84-95.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Éditions De Boeck, Bruxelles.
- Rouiller, Y. (1998). *L'évaluation formative à l'école: quelle place pour la régulation interactive?*. Université de Genève
- Selltiz, C. (1977). *Les Méthodes des recherches en sciences sociales*. Traduit de l'anglais par Belanger, D., Montréal, Les éditions Holt, Rinehart et Winston, Inc.
- Stake, R. E. (2010). Program evaluation, particularly responsive evaluation. In D. M. Scriven, M. (n.d.). *Evaluation Thesaurus*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scriven, M. (2007). The logic of evaluation. In D. H. McMillan (Ed.), Educational evaluation (pp. 1-20). Sage Publications.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In Perspectives of curriculum evaluation (pp. 39-83). Rand McNally.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Sage Publications.
- Sherman, L. W., & Cormier, W. H. (1974). *Measures of school performance: A comparative study of secondary schools*. John Wiley & Sons.

- Simonian, A., & Ferron, M. (2019). *L'évaluation des apprentissages : enjeux et pratiques*. Éditions MD. [pp. 75-90]
- Stevens, S. S. (1959). *Measurement, psychophysics, and utility*. In C. W. Churchman and P. Ratoosh (Eds.), *Measurement: Definitions and theories*. New York: John Wiley.
- Stiggins, R. J. (2001). *L'évaluation au service de l'apprentissage*. Éditions de la Chenelière.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. Phi Delta Kappan.
- Stufflebeam & G. F. Madaus (Eds.), *Evaluation models* (pp. 73-83). Springer.
- Stufflebeam, D. L. (1971). *Evaluation: The Silent Partner in Educational Process*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Stufflebeam, D. L. (1983). *The CIPP model for evaluation*. In *International Handbook of Educational Evaluation*. (pp. 323-364). Springer, Dordrecht.
- Stufflebeam, D. L. (2020). *Evidence for improvement: An integrated analytic approach for supporting networks*. Stanford, CA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Talent. (2018). *Les résultats d'apprentissages sont alarmants, si les jeunes générations n'apprennent pas, peuvent-elles contribuer au développement durable de l'Afrique ?* Document de Plaidoyer N° 1. OCTORE 2018.
- Tardif, J. (2015). *L'évaluation des apprentissages : un enjeu de société*. Presses de l'Université du Québec.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Toubi Yahya. (2021). Utilisation du tableau de spécification comme contrat de confiance aux contrôles continus. Faculté des Sciences Appliquées-Ait Melloul, Maroc. Tiré de <https://revues.imist.ma/index.php/ReMaDiP>
- Tricot, A., & Sweller, J. (2014). *Domain-specific knowledge and why teaching generic skills does not work*. Educational Psychology Review, 26(2), 265-283.

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.

UNESCO, Institut de statistiques. (2017). *Plus de la moitié des enfants et adolescents n'apprennent pas dans le monde*. Fiche N° 46, UIS/FS/2017/ED/46.

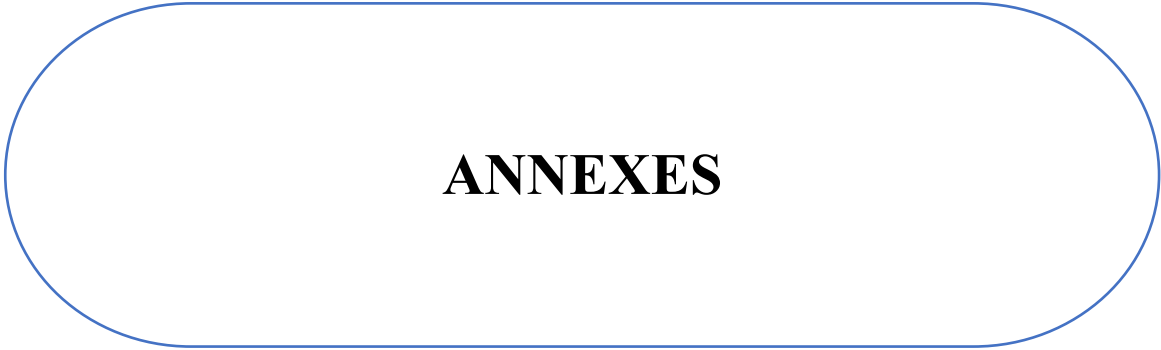
UNESCO. (2021). *Evaluer Pour améliorer les résultats d'apprentissages*.

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomsbury Publishing.

<https://www.education.gouv.fr/les-indicateurs-de-resultats-des-colleges-et-des-lycees377729>

<https://journals.openedition.org/activites/965>

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_12.html



ANNEXES

GRILLE D'OBSERVATION DES ENSEIGNANTS

SUJET : Compétences des Enseignants en Evaluation et Résultats d'Apprentissages des Elèves du Secondaire : une Analyse Critique des Pratiques d'Evaluation d'Enseignants du Lycée Classique et Moderne de Sangmelima.

Identification de l'enseignant

Pseudonyme de l'enseignant :
Sexe :

Classe enseignée :
Matière enseignée :
Expérience prof :

Explication des Options de Réponses

- **Non** : L'enseignant ne répond pas positivement, ce qui peut signaler un besoin d'amélioration.
- **Partiellement** : Cela indique que l'enseignant montre certaines bonnes pratiques, mais qu'il y a encore des aspects à développer.
- **Oui** : L'enseignant répond positivement à la question, indiquant une bonne pratique.

Questions d'observation	Propositions de réponses
1. L'enseignant utilise-il les objectifs d'apprentissage des programmes de formation ?	1) Non 2) Partiellement 3) Oui
2. L'enseignant communique-t-il clairement les objectifs d'apprentissage en début de leçon ?	1) Non 2) Partiellement 3) Oui
3. Les critères d'évaluation sont-ils partagés avec les élèves ?	1) Non 2) Partiellement 3) Oui
4. L'enseignant utilise-t-il des méthodes variées pour évaluer les élèves ?	1) Non 2) Partiellement 3) Oui
5. Les feedbacks fournis par l'enseignant sont-ils spécifiques et constructifs ?	1) Non 2) Partiellement 3) Oui
6. L'enseignant encourage-t-il la participation active des élèves lors de l'évaluation ?	1) Non 2) Partiellement 3) Oui
7. Les activités d'évaluation sont-elles alignées avec le contenu enseigné ?	1) Non 2) Partiellement 3) Oui
8. L'enseignant adapte-t-il ses évaluations en fonction des besoins individuels des élèves ?	1) Non 2) Partiellement 3) Oui
9. L'évaluation formative est-elle utilisée pour ajuster l'enseignement en cours ?	1) Non 2) Partiellement 3) Oui
10. Les élèves reçoivent-ils des occasions de s'autoévaluer ?	1) Non 2) Partiellement 3) Oui
11. Les résultats des évaluations sont-ils discutés en classe pour favoriser l'apprentissage ?	1) Non 2) Partiellement 3) Oui
12. L'enseignant prend-il en compte les différences d'intelligence lors de l'évaluation ?	1) Non 2) Partiellement 3) Oui
13. L'enseignant établit-il un climat de confiance propice à l'évaluation formative ?	1) Non 2) Partiellement 3) Oui
14. Les évaluations incluent-elles des éléments de collaboration entre pairs ?	1) Non 2) Partiellement 3) Oui

UNIVERSITE YAOUNDE 1
FACULTES DES SCIENCES DE L'EDUCATION

QUESTIONNAIRE POUR LES ENEIGNANTS

Chers collègues enseignant(e)s

Je me permets de vous adresser ce questionnaire avec l'idée de recueillir des données pour réaliser une recherche sur le sujet : « *Compétences des enseignants en évaluation et résultats des apprentissages des élèves du secondaire : une analyse critique des pratiques d'évaluation des enseignants du Lycée classique et moderne de Sangmelima* ».

Considérant votre vécu professionnel, nous estimons que votre collaboration nous sera d'un grand secours. Vous contribuerez activement à la réalisation de notre recherche en Sciences de l'Éducation, spécialité Mesure et Evaluation que nous effectuons en ce moment pour achever notre formation à l'Université de Yaoundé I (Cameroun).

Je tiens à vous signaler que ce questionnaire n'est pas un examen, encore moins une inspection pédagogique, ou un interrogatoire. Il vise à recueillir auprès des enseignant(e)s de l'enseignement secondaire camerounais, certains faits et pratiques utiles à l'analyse du phénomène que nous voulons étudier et à la recherche de solutions au problème des mauvais résultats d'apprentissage des élèves.

Enfin, en ce qui a trait au traitement des informations recueillies, soyez en rassurés que toutes les réponses que vous fournirez seront traitées de façon confidentielle et anonyme. En aucun cas l'identité des répondant(e)s ne sera dévoilée.

Je vous prierais par ailleurs de bien vouloir satisfaire l'urgence de cette demande et d'agréer chers collègues, l'expression de mes sentiments distingués.

NB: utilisez le symbole « **X** » pour cocher devant votre réponse pour ce qui est des question à choix multiple. Pour les autres questions, veuillez simplement inscrire votre réponse sur l'espace réservé à cet effet. Assurez-vous qu'il n'y a pas de fausse réponse.

SECTION 1: IDENTIFICATION DU REPONDANT

1) De quel sexe êtes-vous?

1) Masculin

2) Féminin

2) Que est votre niveau académique ?

1) Baccalauréat

2) Licence

3) Master

4) Doctorat

3) Avez-vous un diplôme professionnel en enseignement ?

1) Oui

2) Non

Si oui lequel? _____ ☐

4) Quelle est votre expérience professionnelle?

- 1) 0-5ans 2) 6-10ans 3) 11-15 ans 4) 16-20 ans 5) 20 ans-
et plus

5) quelle(s) Discipline(s) enseignez-vous? _____

6) Quel est votre établissement d'attache? _____

7) Quelle(s) Classe(s) enseignez- vous? _____

SECTION 2 : L'UTILISATION DES TYPES, MÉTHODES ET ACTIVITES D'ÉVALUATION VARIÉES ET ADAPTÉES AUX BESOINS DES ÉLÈVES PAR LES ENSEIGNANTS

8) Utilisez-vous différents types d'évaluation (évaluation diagnostique, formative et sommative) pour évaluer les apprentissages de vos élèves ?

- 1) Jamais 2) Rarement 3) Parfois 4) Souvent
5) Toujours

9) Utilisez-vous différentes méthodes et activités d'évaluation (évaluation orale, écrite, pratique, par projet, débat, exposé, quiz, test, simulation etc.) pour évaluer les apprentissages de vos élèves ?

- 1) Jamais 2) Rarement 3) Parfois 4) Souvent
5) Toujours

10) Reconduisez-vous habituellement les activités d'évaluation et exercices abordés en classe lors des évaluations sommatives ?

- 1) Jamais 2) Rarement 3) Parfois 4) Souvent 5)
Toujours

11) Quel est selon vous le niveau d'impact que les types, méthodes et activités d'évaluations variées que vous utilisez ont sur les résultats d'apprentissages de vos élèves ?

- 1)Très faible impact 2) faible d'impact 3) Moyen impact 4) Fort impact
5) Très fort impact

12) Quel est votre niveau de prise en compte des besoins individuels des apprenants pour adapter vos méthodes et activités d'évaluation ?

- 1)Très faible niveau 2) Faible niveau 3) Niveau moyen 4) Niveau élevé
5) Niveau très élevé

13) Quel est l'impact que vos méthodes et activités d'évaluation adaptées aux besoins spécifiques des élèves ont sur leurs résultats d'apprentissages ?

- 1) Très faible impact 2) Faible impact 3) Moyen impact 4) Fort i
5) Très fort impact

14) Considérez-vous que l'utilisation de méthodes et activités d'évaluation variées est bénéfique pour l'apprentissage de vos élèves ?

1) Aucun impact 2) Fiable impact 3) Impact moyen 4) Fort impact
5) Très fort impact

SECTION 4 : L'UTILISATION DES CRITÈRES D'ÉVALUATION EXPLICITES ET TRANSPARENTS EN LIEN AVEC LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES PAR LES ENSEIGNANTS :

23) Utilisez-vous des critères d'évaluation explicites et transparents (définition et utilisation des objectifs d'apprentissage clairs aux élèves, explication des critères d'évaluation aux élèves, élaboration des critères d'évaluation en lien avec les objectifs) dans vos pratiques évaluatives ?

1) Jamais 2) Rarement 3) Parfois 4) Souvent 5) Toujours

24) Quel est le niveau de clarté et de facilité de compréhension des critères d'évaluation que vous utilisez pour vos élèves ?

1) Très faible 2) Faible 3) Moyen 4) Elevé 5) Très élevé

25) Prenez-vous le temps d'expliquer à vos élèves les critères d'évaluation et les attentes lors de vos évaluations ?

1) Jamais 2) Rarement 3) Parfois 4) Souvent
5) Toujours

26) Quel est le niveau de lien entre vos critères d'évaluation et les objectifs pédagogiques de vos enseignements ?

1) Très faible 2) Faible 3) Moyen 4) Fort 5) Très fort

27) Quel impact les critères d'évaluation explicites et transparents que vous formulez ont sur les résultats d'apprentissages des vos élèves ?

1) Très faible impact 2) Faible impact 3) Moyen impact 4) Fort impact
5) Très fort impact

SECTION 5 : L'ADAPTATION DES PRATIQUES D'ÉVALUATION EN FONCTION DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES

28) Revoyez-vous habituellement vos méthodes d'évaluation lorsque les résultats de vos élèves ne sont pas satisfaisants ?

1) Jamais 2) Rarement 3) Parfois 4) Souvent
5) Toujours

29) Procédez-vous à des remédiations après remise des copies pour relever les élèves qui ont montré des faiblesses ?

1) Jamais 2) Rarement 3) Parfois 4) Souvent
5) Toujours

30) Rencontrez-vous habituellement vos apprenants qui ont échoué aux examens discuter avec eux sur leurs faiblesses afin d'identifier les causes et y apporter des corrections ?

1) Jamais 2) Rarement 3) Parfois 4) Souvent 5) Toujours

31) Analysez-vous régulièrement les résultats d'apprentissage de vos élèves pour adapter vos pratiques évaluatives ?

1)Jamais 2) Rarement 3) Parfois 4)Souvent
5)Toujours

32) Ajustez-vous la fréquence ou l'intensité de vos évaluations en fonction des besoins des élèves ?

1)Jamais 2) Rarement 3)Parfois 4)Souvent
5)Toujours

33) Quel est selon vous l'impact que vos pratiques d'évaluation adaptées aux résultats des élèves a sur leur progression scolaire ?

1) Très faible impact 2) Faible impact 3)Moyen impact 4) Fort impact
5) Très fort impact

34) Quel est l'impact de vos pratiques évaluatives sur les résultats d'apprentissages de vos élèves ?

1)Très négatif 2)Négatif 3)Neutre 4)Positif 5)Très positif

SECTION 6 : RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES :

35) Quel est le niveau d'atteinte des objectifs d'apprentissage visés dans les cours par vos élèves lors des dernières évaluations?

1) Très faible 2) Faible 3)Moyen 4) Elevé 5) Très élevé

36) Comment évaluez-vous les résultats d'apprentissages de vos élèves durant le dernier trimestre ?

1) Très Faible résultat 2) Faible résultat 3) Résultat moyen

4) Bon résultat 5) Très bon résultat

37) Dans quel intervalle de notes pouvez-vous situer les résultats d'apprentissages moyen de vos élèves durant le dernier trimestre ?

1) Résultats compris dans [0-10[sur 20 2)Résultats compris[10-12[sur 20

3)Résultats compris dans[12-14[sur 20 4)Résultats compris dans[14-16[sur 20

5) Résultats compris dans[16-20[sur 20

Merci de votre participation !

Table des valeurs critiques du r de Bravais-Pearson
(Probabilités bilatérales)

ddl	0,2	0,1	0,05	0,02	0,01	0,001	0,0001	0,00001
1	0,9512	0,9878	0,9971	0,9997	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
2	0,8002	0,9002	0,9502	0,9802	0,9902	0,9992	1,0000	1,0000
3	0,6872	0,8055	0,8785	0,9345	0,9589	0,9913	0,9982	0,9997
4	0,6085	0,7294	0,8116	0,8823	0,9173	0,9742	0,9920	0,9976
5	0,5510	0,6696	0,7546	0,8330	0,8747	0,9510	0,9807	0,9924
6	0,5069	0,6216	0,7069	0,7889	0,8345	0,9251	0,9657	0,9842
7	0,4717	0,5824	0,6665	0,7499	0,7978	0,8984	0,9482	0,9734
8	0,4429	0,5495	0,6320	0,7156	0,7647	0,8723	0,9295	0,9608
9	0,4188	0,5216	0,6022	0,6852	0,7349	0,8472	0,9104	0,9470
10	0,3982	0,4974	0,5761	0,6582	0,7080	0,8235	0,8913	0,9324
11	0,3804	0,4763	0,5531	0,6340	0,6837	0,8011	0,8726	0,9176
12	0,3647	0,4577	0,5326	0,6122	0,6615	0,7801	0,8545	0,9027
13	0,3508	0,4410	0,5141	0,5924	0,6413	0,7605	0,8370	0,8879
14	0,3384	0,4261	0,4975	0,5744	0,6227	0,7421	0,8203	0,8734
15	0,3273	0,4125	0,4823	0,5579	0,6057	0,7248	0,8043	0,8593
16	0,3171	0,4002	0,4684	0,5427	0,5899	0,7086	0,7890	0,8455
17	0,3079	0,3889	0,4557	0,5287	0,5752	0,6933	0,7744	0,8322
18	0,2994	0,3785	0,4439	0,5157	0,5616	0,6789	0,7604	0,8193
19	0,2915	0,3689	0,4330	0,5035	0,5489	0,6654	0,7471	0,8068
20	0,2843	0,3600	0,4229	0,4922	0,5369	0,6525	0,7344	0,7948
21	0,2776	0,3517	0,4134	0,4817	0,5258	0,6404	0,7223	0,7832
22	0,2713	0,3439	0,4045	0,4717	0,5153	0,6289	0,7107	0,7720
23	0,2654	0,3367	0,3962	0,4624	0,5053	0,6179	0,6996	0,7612
24	0,2599	0,3299	0,3884	0,4536	0,4960	0,6075	0,6889	0,7508
25	0,2547	0,3234	0,3810	0,4452	0,4871	0,5976	0,6787	0,7408
26	0,2499	0,3174	0,3740	0,4373	0,4787	0,5881	0,6689	0,7311
27	0,2453	0,3116	0,3674	0,4298	0,4707	0,5791	0,6596	0,7217
28	0,2409	0,3062	0,3612	0,4227	0,4630	0,5705	0,6505	0,7127
29	0,2368	0,3010	0,3552	0,4159	0,4558	0,5622	0,6418	0,7040
30	0,2328	0,2961	0,3495	0,4095	0,4488	0,5543	0,6335	0,6955
31	0,2291	0,2915	0,3441	0,4033	0,4422	0,5467	0,6254	0,6874
32	0,2255	0,2870	0,3389	0,3974	0,4359	0,5394	0,6177	0,6795
33	0,2221	0,2827	0,3340	0,3917	0,4298	0,5323	0,6102	0,6718
34	0,2189	0,2787	0,3293	0,3863	0,4240	0,5256	0,6029	0,6644
35	0,2157	0,2748	0,3247	0,3811	0,4184	0,5190	0,5960	0,6572
36	0,2128	0,2710	0,3204	0,3761	0,4130	0,5128	0,5892	0,6502
37	0,2099	0,2674	0,3162	0,3713	0,4078	0,5067	0,5827	0,6435
38	0,2071	0,2640	0,3122	0,3667	0,4028	0,5009	0,5763	0,6369
39	0,2045	0,2606	0,3083	0,3622	0,3980	0,4952	0,5702	0,6306
40	0,2019	0,2574	0,3045	0,3579	0,3933	0,4897	0,5642	0,6244
50	0,1808	0,2308	0,2734	0,3219	0,3543	0,4434	0,5134	0,5708
60	0,1651	0,2110	0,2502	0,2950	0,3250	0,4080	0,4740	0,5289
70	0,1530	0,1955	0,2320	0,2738	0,3019	0,3799	0,4425	0,4949
80	0,1431	0,1831	0,2173	0,2567	0,2831	0,3570	0,4165	0,4666
90	0,1350	0,1727	0,2051	0,2424	0,2674	0,3377	0,3946	0,4427
100	0,1281	0,1639	0,1948	0,2302	0,2541	0,3212	0,3758	0,4221
200	0,0907	0,1162	0,1382	0,1637	0,1810	0,2300	0,2705	0,3054
300	0,0741	0,0950	0,1130	0,1340	0,1482	0,1886	0,2222	0,2513
400	0,0642	0,0823	0,0980	0,1161	0,1285	0,1637	0,1930	0,2185
500	0,0574	0,0736	0,0877	0,1040	0,1150	0,1466	0,1729	0,1959
1000	0,0407	0,0521	0,0621	0,0736	0,0815	0,1040	0,1227	0,1392

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 CURRICULUM
AND EVALUATION

Le Doyen

The Dean

N° 042 /24/UYI/FSE/CD

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Professeur BELA Cyrille Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant **NGA MVONDO Marcel Désiré**, Matricule 01V268 est inscrit en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *CURRICULA ET EVALUATION*, filière : *CURRICULA ET EVALUATION*, Option : *MESURE ET EVALUATION*.

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la direction du Pr. CHAFFI Cyrille Ivan. Son sujet est intitulé : « *Compétences des enseignants en évaluation et résultats des apprentissages : Une évaluation critique des pratiques d'évaluation des enseignants au secondaire* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir le recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

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

Fait à Yaoundé, le 24 JAN 2024.

Pour le Doyen et par ordre

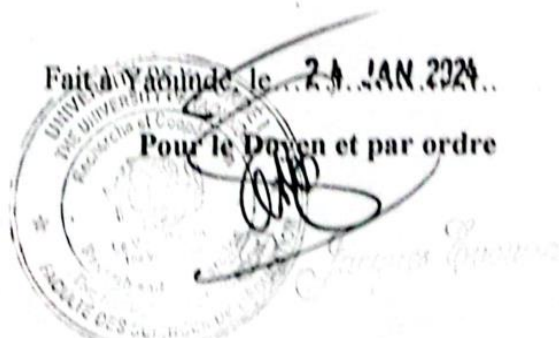


TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	ii
REMERCIEMENTS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES	ix
LISTES DES SIGLES, ABREVIATIONS ET ACRONYMES.....	x
RÉSUMÉ	xi
ABSTRACT.....	xii
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE	5
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE.....	6
1.1 Contexte de l'étude.....	6
1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME	13
1.3-QUESTION DE RECHERCHE.....	15
1.3.1-Question de recherche principale	15
1.4 OBJECTIFS DE L'ÉTUDE.....	16
1.4.1 But de l'étude.....	16
1.4.2 Objectifs de l'étude.....	17
1.4.2.1 Objectif général	17
1.4.2.2 Objectifs spécifiques.....	17
1.5 INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE	18
1.5.1 Intérêt psychopédagogique	18
1.5.2 Intérêt social	18
1.6 HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE	18
1.6.1 Hypothèse générale.....	19
1.6.2 Hypothèses spécifiques.....	19
1.7 DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE	19
1.7.1 Délimitation thématique	20
1.7.2 Délimitation spatio-temporelle	20
1.8 APPROCHE NOTIONNELLE	20
1.8.1 La notion de compétence	21
1.8.2 La notion d'évaluation.....	21
1.8.3 La notion d'évaluation des apprentissages	21

1.8.4 La notion de compétences des enseignants en évaluation	22
1.8.5 La notion d'apprentissage.....	22
1.8.6 La notion de résultats des apprentissages	23
1.8.7 La notion de pratiques évaluatives	23
1.8.8 La notion d'analyse critique des pratiques évaluatives des enseignants	23
CHAPITRE 2 : REVUE DE LITTÉRATURE	25
2.1-L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES.....	25
2.1.1-Définition la notion de l'évaluation des apprentissages et ses finalités.....	25
2.1.2-Différents types, formes et systèmes d'évaluation.....	27
2.1.3-Principes et critères de qualité de l'évaluation	32
2.1.3.1-La validité.....	32
2.1.3.2-La fidélité	33
2.1.3.3-La fiabilité	33
2.1.3.4-La justice	33
2.1.3.5-La faisabilité.....	33
2.1.3.6-Critères d'une évaluation	34
2.1.4-Evaluation par compétences.....	34
2.1.5-Méthodes et outils d'évaluation	36
2.1.6-Le processus général de l'évaluation et démarche à suivre dans la conduite d'une évaluation sommative	38
2.1.7-La planification d'une épreuve.....	42
2.1.8-Tableau de spécification et grille d'évaluation	43
2.2-COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS EN ÉVALUATION	46
2.3-ENJEUX ET DÉFIS DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES.....	48
2.4-RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES.....	49
2.4.1-Statistique sur les résultats d'apprentissage en Afrique et à travers le monde	49
2.4.2-Etat des lieux des résultats scolaires des élèves du secondaire au Cameroun	50
2.4.3-Importance des résultats d'apprentissage des élèves comme indicateur de la qualité de l'enseignement et du système éducatif	51
CHAPITRE 3 : THEORIES EXPLICATIVES DE L'ETUDE	53
3.1-LA THÉORIE DE L'ALIGNEMENT CONSTRUCTIF DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DE BIGGS	53
3.1.1-Définition et historique.....	53

3.1.2- Postulats et principes de l'alignement constructif des objectifs d'apprentissage	54
3.1.3- Mise en œuvre l'Alignement pédagogique	56
1. Définir les objectifs pédagogiques visés dans le cours	56
2. Choisir les méthodes d'enseignement pour permettre aux étudiants d'atteindre les apprentissages visés.	57
3. Choisir les méthodes d'évaluation adaptées pour observer le développement des apprentissages visés.....	57
3.1.4- Limites de la théorie de l'alignement constructif des objectifs d'apprentissage de Biggs	57
3.2- THEORIE DE L'ALIGNEMENT CURRICULAIRE ELARGI DE PASQUINI.....	58
3.2-1 Définition	58
3.2.2-Les postulats du modèle de l'Alignement Curriculaire Elargi de Pasquini	60
3.2.3- Limites du modèle curriculaire élargi de Pasquini.....	62
3.3- MODELE DE L'EVALUATION FORMATIVE ET SOMMATIVE.....	62
3.3.1- Historique et définition des notions d'évaluation formative et évaluation sommative.....	62
3.3.2- Principes et postulats fondamentaux de l'évaluation formative.....	64
3.3.3- Les processus des évaluations formative et sommative	65
3.3.4- Limites du modèle de l'évaluation formative et sommative	67
3.4- LE SOCIO-CONSTRUCTIVISME	68
3.4.1- Historique et définition.....	68
3.4.2- Socioconstructivisme : principes et postulats.....	68
3.4.3- Limites du Socioconstructivisme de Vygotsky	71
DEUXIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE	73
CHAPITRE 4 : PREPARATION ET ORGANISATION DE L'ENQUETE.....	74
4.1. TYPE DE RECHERCHE	74
4.2. PRÉSENTATION DU SITE DE L'ÉTUDE	75
4.3. LA POPULATION DE L'ÉTUDE.....	77
4.3.1. La population parente	77
4.3.2. La population cible	77
4.3.3. La population accessible.....	77
4.4. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLON	78
4.5. L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES.....	80
4.6. LA DESCRIPTION DES INSTRUMENTS DE RECHERCHE	81

4.6.1. La grille d'observation.....	81
4.6.2. Le questionnaire	82
4.6.2.1. Le pré-test	84
4.7- PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES	84
4.7.1- Données issues de l'observation	84
4.7.2- Données issues du questionnaire.....	85
4.8- MÉTHODE DE DÉPOUILLEMENT DES DONNÉES	85
4.9- TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES	86
4.10- LES VARIABLES DE L'ETUDE, LES INDICATEURS ET MODALITES	88
4.10.1- Les variables.....	88
4.10.2- Les modalités et les indicateurs.....	88
CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	96
5.1 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	96
5.1.1 Présentation des données issues de l'observation.....	96
a) Dépouillement des données	96
b) Identification des sujets observés	97
5.1.2 Répartition des sujets observés selon certaines caractéristiques sociodémographiques et professionnelles	97
5.1.2 Présentation des résultats de l'observation	98
5.1.3 Analyse critique des résultats issus de l'observation des enseignants.....	104
5.2- PRESENTATION DES RESULTATS ISSUS DU QUESTIONNAIRE ...	107
5.2.1-Identification des sujets ayant été enquêtés via le questionnaire	107
5.2.2- Présentation des données liées à la (VI1).....	109
5.2.2- Présentation des données liées à la (VI2).....	112
5.2.3- Présentation des données liées à la (VI3).....	116
5.2.4- Présentation des données liées à la (VI4).....	118
5.2.6-Présentation des données liées à la variable dépendante (VD)	122
5.3-ANALYSE INFÉRENTIELLE	123
5.3.1-Vérification de l'hypothèse de recherche 1 (HR1).....	123
5.3.2- Vérification de l'hypothèse de recherche 2 (HR2).....	126
5.3.3- Vérification de l'hypothèse de recherche 3 (HR3).....	128
5.3.4- Vérification de l'hypothèse de recherche 4 (HR4).....	130
5.4-RECAPITULATIF DE VERIFICATION DES DIFFERENTES HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	132
Chapitre 6 : Interprétation et Discussion des Résultats	133

6.1 DISCUSSION DES RÉSULTATS	133
6.1.1 Discussion de la première hypothèse de recherche (Hr1)	134
6.1.2 Discussion de la deuxième hypothèse de recherche (Hr2)	136
6.1.3. Discussion de la troisième hypothèse de recherche (Hr3).....	140
6.1.4 - Discussion de la quatrième hypothèse (Hr 4).....	143
6.2. LIMITES DE L'ÉTUDE	145
6.3. SUGGESTIONS ET RECOMMANDATIONS	146
6.3.1. Suggestions	146
6.3.2. Recommandations	147
CONCLUSION GENERALE.....	149
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	152
ANNEXES.....	162
TABLE DES MATIERES	171