

L'ÉVALUATION DANS UN PARADIGME PÉDAGOGIQUE SOCIOCONSTRUCTIVISTE : VERS UNE HARMONISATION DES CONCEPTIONS DES PRATIQUES ÉVALUATIVES DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF CAMEROUNAIS

Mekongo Tigui Ambroise Eitel

*Université de Yaoundé I, Doctorant, faculté des sciences de l'éducation,
eithelmek@yahoo.fr*

Nkeck Bidiás Renée Solange

*Université de Yaoundé I, Maître de conférences, faculté des sciences de l'éducation,
nkeckbidias@yahoo.fr*

Résumé

Les paradigmes éducatifs ont récemment évolué au Cameroun, avec l'adoption de l'APC, les inspecteurs pédagogiques et les enseignants doivent désormais se conformer aux exigences du paradigme socioconstructiviste. Malgré cette évolution, de mauvais résultats ont été enregistrés à l'examen probatoire. Ceci remet en question les pratiques évaluatives et inspire une recherche qui vise à identifier les difficultés rencontrées sur le terrain et à proposer aux acteurs impliqués un modèle de dispositif didactique d'évaluation des compétences. Dans ce modèle, le construit théorique de l'intervention éducative de l'enseignant s'inspire du modèle constructiviste et socioconstructiviste. Une enquête auprès de ces acteurs a permis de recueillir leurs conceptions des notions de compétence, évaluation et de dispositif didactique. L'analyse qualitative de ces conceptions a permis d'établir qu'elles se rapprochent du paradigme behavioriste et qu'elles ne sont pas admises de manière consensuelle par l'ensemble des enquêtés. Il a donc été suggéré une clarification et une harmonisation desdits concepts. Un modèle de dispositif d'évaluation des compétences a été proposé.

Mots clés : *Approche par les compétences (APC) ; intervention éducative ; Compétence ; évaluation des compétences ; dispositif didactique*

Abstract

Educational paradigms have recently evolved in Cameroon, with the adoption of the APC, pedagogical inspectors and teachers must now comply with the requirements of the socio-constructivist paradigm. Despite this development, poor results were recorded in the probationary examination. This calls evaluation practices into question and inspires research that aims to identify the difficulties encountered in the field and to offer the actors involved a model of a didactic system for evaluating skills. In this model, the theoretical construct of the teacher's educational intervention is inspired by the constructivist and socioconstructivist model. A survey of these actors made it possible to collect their conceptions of the notions

of competence, evaluation and didactic device. The qualitative analysis of these conceptions has made it possible to establish that they are close to the behaviorist paradigm and that they are not accepted in a consensual manner by all of the respondents. It was therefore suggested that these concepts be clarified and harmonized. A model for a skills assessment system has been proposed.

Keywords: *Competency-based approach; educational intervention; Skill; skills assessment; didactic device*

Introduction

Depuis 2012, le Ministère des enseignements secondaires a introduit un nouveau paradigme pédagogique dans les programmes scolaires : l'APC (Nkoumou, 2019). Cependant c'est en 2014 que leur mise en fonction effective s'opère dans les classes de 6^{ème} et 5^{ème}. (Samari, 2017) La réforme qui a conduit à ces nouveaux programmes concerne les élèves, les enseignants, les inspecteurs et les éditeurs de manuels scolaires. (Unesco, 2000) Selon Bipoupout (2008), cette réforme permettra d'adapter les contenus et les méthodes pédagogiques à une demande sociale plus exigeante, et à un environnement changeant. Pour Mahamat (2011), développer les compétences nécessite de revoir les programmes, l'organisation pédagogique, les supports d'apprentissage, les pratiques et formations initiales et continue des enseignants. Scallon (2005), souligne que l'APC impose de nouveaux défis selon la pédagogie, l'organisation scolaire et l'évaluation. Le développement de cette approche repose selon lui sur un nombre considérable de savoirs et de savoir-faire en rapport avec l'évaluation des apprentissages au niveau des enseignants.

De Ketele (1996) et Roegiers (2007) affirment que les enseignants éprouvent beaucoup de difficultés à évaluer les acquis de leurs élèves, l'enseignant ne dispose pas de base concrète pour apporter une remédiation aux élèves en difficulté afin de leur permettre de progresser. De ce fait, la grande majorité des élèves continue à quitter l'école tout en restant incapables d'allier savoir et vie quotidienne. En 2021, environ huit ans après l'adoption de l'APC au secondaire dans le système éducatif camerounais, le problème d'évaluation des compétences demeure d'actualité.

S'il est communément admis que l'APC au travers du développement des compétences est une réponse efficace à l'échec scolaire et un espoir pour l'insertion sociale de l'apprenant, il ne semble

pas tout à fait certain que les compétences scolaires des apprenants soient évaluées de manière objective. Afin de dissiper ce doute, il s'avère indiqué d'éprouver le dispositif d'évaluation des compétences appliqué dans le système éducatif camerounais en interrogeant le cadrage conceptuel et théorique des praticiens réflexifs du domaine de l'enseignement ainsi qu'il suit : « *que signifient les notions de compétence, d'évaluation des compétences et de dispositif d'évaluation des compétences chez ces acteurs de la scène pédagogique ?* » Les réponses à ces questions pourraient permettre de diagnostiquer et de trouver des solutions adaptées au problème d'échec scolaire qui gangrène les pratiques évaluatives des acteurs de terrain du système éducatif camerounais dans le contexte de changement de paradigme éducatif qui prévaut actuellement.

1-problématique

Les résultats publiés de l'OBC des trois dernières années présentent les pourcentages nationaux de réussite au probatoire d'enseignement général de 54,87 % en 2018, 43,82 % en 2019 et 31,22 % en 2020. Cette régression du rendement des apprenants qui survient au moment où l'APC est adoptée en classe de première, ne laisse-t-elle pas penser que « *les fruits n'ont pas tenu la promesse des fleurs* » quant aux visées du changement de paradigme éducatif au Cameroun ? (Cameroun tribune, 2018, 2019 et 2020) De nombreuses hypothèses pourraient expliquer ce paradoxe : les pratiques pédagogiques des enseignants étaient défailtantes, les apprenants n'ont pas encore adopté leur nouveau statut, le processus d'évaluation des compétences n'est pas encore affiné. Cette situation cause encore de profondes réflexions et suscite légitimement une question fondamentale : Comment sont perçues les notions de compétence, évaluation des compétences et de dispositif didactique d'évaluation des compétences dans le système éducatif Camerounais ?

1-1-cadre conceptuel

De nombreux concepts sont développés autour de l'APC, ils font l'objet de profondes réflexions qui aboutissent à des conceptions susceptibles d'orienter les praticiens. Trois de ces concepts, semblent attirer l'attention des auteurs convoqués dans le cadre de ce paradigme : la compétence, l'évaluation et le dispositif pédagogique/didactique. Analysons les principales conceptions de ces notions identifiées dans les écrits consultés.

Tableau 1 : Analyse à priori des conceptions relatives aux notions clés de l'étude

Concepts	Conceptions des auteurs	Synthèse
Compétence	Un savoir-agir... <ul style="list-style-type: none"> • Schémas opératoires, savoir-agir (Tardif, 1996 ; 2006) • Accomplissement de tâches, agir en situation (Crahay, 2006) • Savoir-faire, potentiel à agir dans un contexte (Roegiers, 2016) 	Savoir agir en situation
	Une Capacité de mobilisation de ressources... <ul style="list-style-type: none"> • Capacité de mobilisation de ressources internes et externes (Becker, 2002) • Mobilisation de ressources dans un contexte donné (Le Boterf, 1995, 1997) • Mobilisations de ressources cognitives et affectives (Perrenoud, 1999) 	Capacité à mobiliser des ressources variées dans un contexte donné
	Une Aptitude scolaire... <ul style="list-style-type: none"> • Aptitude à agir efficacement (De Vecchi, 2011) • Acquisition scolaire (Rey, 2009) 	Aptitude à agir efficacement acquise à l'école
Evaluation	L'évaluation traditionnelle : une action de l'enseignant... <ul style="list-style-type: none"> • Processus de mesure et de certification (Morissette et Legendre, 2012) • Test de diagnostic (De Landsheere, 1995 ; Rey et all, 2006) • Sanction, certification (Scallon, 2010) 	Mesure, analyse, régulation, formation, jugement, remédiation, sanction ou certification des acquisitions scolaires

	<p>L'autoévaluation : une action de l'apprenant...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prise de conscience du développement • Validation de l'atteinte des objectifs • Autoréflexion sur la pensée critique et la résolution des problèmes (Ontario, 2007) 	<p>Autoréflexion, validation de l'atteinte des objectifs, prise de conscience de son développement</p>
	<p>L'évaluation nouvelle : une action conjointe enseignant – apprenants...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mesure et certification des acquisitions scolaires • Appréciation de la méthode d'enseignement (Morissette et Legendre, 2012) • Etablissement d'inférences à partir des performances scolaires (Romainville, 2001) 	<p>Processus global et continu d'appréciation du développement des apprenants concourant à l'inférence des compétences scolaires</p>
Dispositif didactique / pédagogique	<p>Un produit de l'ingénierie pédagogique...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dispositif de médiation (Vygotski, 1930/1985 ; Mercier, 1998) • Structure de formation, apprentissage, évaluation (Leutenegger, Schubauer-Lenoir et Amande-Escot 2003) • Base de réflexion proposée pour la didactique, la pédagogie, l'apprentissage ou l'évaluation (Vial, 1998) 	<p>Produit de l'ingénierie pédagogique permettant la formation, l'apprentissage ou l'évaluation</p>
	<p>Des dispositions de mise en œuvre du scénario pédagogique...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moyens logistiques, ressources permettant la réalisation pédagogique (Piaget, Vygotski et Brunner) 	<p>Dispositions permettant la mise en œuvre du scénario pédagogique</p>

	<p>Les choix didactiques et pédagogiques de l'enseignant...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Balise du parcours de formation proposé aux apprenants sous la base des choix didactiques ou pédagogiques de l'enseignant (Weisser, 2010) 	<p>Choix didactiques et pédagogiques opérés par l'enseignant pour la formation des apprenants</p>
	<p>Une organisation disciplinaire spécifique...</p> <ul style="list-style-type: none"> • A chaque discipline convient un dispositif didactique, les dispositifs seront aussi variés qu'il y a de disciplines (Betoine, 2001) • Organisation des activités du sujet en situation d'apprentissage (Montandon, 2002) 	<p>Organisation des activités d'apprentissage des élèves conformément aux particularités d'une discipline</p>
	<p>Des éléments de la démarche d'évaluation...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensemble organisé d'éléments rattachés à la démarche d'évaluation (Roy, 2017) 	<p>Ensemble d'éléments mobilisés dans le cadre de la démarche d'évaluation</p>

1-2-cadre théorique

L'école ressemble à une mer tumultueuse : au déferlement d'une vague fait suite le déferlement d'une autre. Dans le champ pédagogique, ces vagues ont pour nom : pédagogie active, pédagogie par centre d'intérêt, pédagogie fonctionnelle, pédagogie par projets, pédagogie par objectifs et, dernière écume, pédagogie par compétence. Ces courants successifs ne sont pas des modes : chacun sa logique propre et, généralement, a pour ambition de combler une défaillance du courant précédent et/ou du système éducatif. (Crahay, 2006)

Si l'on admet avec Roegiers (2016), que « *mettre l'accent sur les compétences et non plus uniquement sur ses connaissances est censé permettre d'outiller l'élève pour pouvoir faire face aux exigences de la vie quotidienne et professionnelle, et parfois aussi à ses contradictions* », et avec De Ketele (2000), que l'APC « *cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de*

situations », nous conviendrons que le changement de paradigme pédagogique serait une évolution notoire des systèmes éducatifs.

D'après Lafortune, et al (2001), la pédagogie promue pour le développement des compétences s'inscrit dans une pédagogie constructiviste. Elle présente un certain nombre de caractéristiques : l'intérêt est porté sur le processus plutôt que sur le résultat ; les élèves sont placés dans des situations complexes d'apprentissage et les situations proposées doivent avoir du sens pour ces élèves. Perrenoud (2008) affirme que le choix d'élaborer des programmes par compétences semble, à première vue, légitimé par l'évolution des théories de référence sur l'apprentissage, en particulier par le passage d'un paradigme béhavioriste à un paradigme cognitiviste, constructiviste ou socioconstructiviste.

Selon Black et William (1998), cette transition d'approche pédagogique modifie le statut de l'enseignant qui passe de « *sage sur l'estrade* » à « *guide-accompagnateur* ». Pour Altet (1997), elle se fait au travers d'un changement du « *paradigme enseignement* » qui suppose une transmission du savoir (enseignement) et une acquisition du savoir (apprentissage), pour un « *paradigme apprentissage* » qui suppose une création de moyens et de situations d'apprentissage (enseignement), structurer et construire ses connaissances en réalisant des tâches significatives (apprentissage).

Avec l'adoption de l'APC, le lexique du professionnel de l'enseignement s'est enrichi de nouveaux concepts. Selon Astolfi (2003), le vocabulaire relatif à la pédagogie s'est peu à peu modifié durant le 20^{ème} siècle. Les dix mots suivants : transmission, instruction, maître, élève, programme, leçon, notion, mémoire, connaissance, contrôle... ont été respectivement remplacés par : construction, formation, médiateur, apprenant, curriculum, dispositif, concept, cognition, compétence, évaluation. L'enseignant devra donc se familiariser avec ces nouveaux concepts afin de mettre en œuvre cette nouvelle approche pédagogique.

Les apprenants sont eux aussi confrontés aux changements de paradigme que suppose l'adoption de l'APC, notamment les modifications liées à la situation d'apprentissage. Selon Romainville (1996), l'apparition du concept de compétence apporterait trois changements importants sur la situation d'apprentissage :

Le passage d'un apprentissage centré sur les matières à un apprentissage centré sur l'élève apprenant ;

Le passage d'un apprentissage centré sur des acquis peu mobilisables à un apprentissage centré sur un potentiel d'action ;
Le passage d'un apprentissage de connaissance à un apprentissage de savoir-faire, de savoir-réfléchir (Delory, 2002)

La conception de Romainville (1996), permet de formaliser des indicateurs d'un dispositif d'enseignement-apprentissage dans le contexte de mise en œuvre de l'APC, l'élève est au centre de l'apprentissage, c'est son activité qui doit être mesurée ainsi que son aptitude à mobiliser des savoir-faire et savoir-réfléchir pour parfaire ses actions.

Barnier (1996), précise que *« ce qui est nouveau, c'est la création de situations au cours desquelles la production de nouvelles capacités n'est pas distincte de la mobilisation de ces capacités. »* Dans un prolongement logique, Douady (1988) et Meirieux (1987) précisent que la situation d'apprentissage doit répondre aux caractéristiques suivantes :

Elle propose une tâche à accomplir qui fait problème à l'élève parce qu'il ne dispose pas pour le moment de tout ce qui lui est nécessaire pour s'en acquitter ;

Ici ce qui manque à l'élève, c'est précisément ce que l'on a prévu comme apprentissage, de telle sorte que sa réalisation passe par la maîtrise d'un objectif sous-jacent (Gillet, 1997)

Selon Scallon (2010) *« dans une pédagogie de situation, le déroulement des activités est structuré d'après une succession de problèmes à résoudre, de tâches complexes à accomplir ou de projets concrets à réaliser. Chaque problème doit faire appel à une multitude d'éléments appartenant au répertoire cognitif et affectif de l'élève. »*

Pour Morlaix (2009) *« le rôle de l'enseignant dans la logique de l'APC est de transposer des informations et de les évaluer. En fait, il organise des situations complexes, invente des problèmes et les défis, propose des énigmes ou des projets, bien que son rôle demeure important, il ne tient plus le devant de la scène. »*

Dans une utilisation ancienne et traditionnelle, l'évaluation se déploie pour la certification, la qualification ou la sélection des individus, en accompagnant le processus de mise en place des critères de réussite. Dans une utilisation plus récente, l'évaluation vise à accompagner le processus d'apprentissage en fournissant un diagnostic sur l'état de celui-ci et en lui permettant de se poursuivre dans des conditions appropriées. (Blais, 2005)

Raïche (2006), arrive à la conclusion que « *les pratiques pédagogiques ne peuvent donc plus être isolées des pratiques d'évaluation des apprentissages qui les accompagnent, puisqu'elles préparent les élèves au processus d'évaluation de leurs apprentissages et simultanément, contribuent au développement des apprentissages.* »

Selon Scallon (1988), l'évaluation formative est « *un processus d'évaluation continue dont la fonction essentielle est la régulation des apprentissages* ». Scallon (1988), recommande une évaluation continue en opposition aux « *évaluations sporadiques ou à une succession de contrôles sauvages* » afin d'assurer la progression par des améliorations ou des correctifs de l'enseignant, ainsi l'intérêt de l'évaluation formative est clairement ressorti. Bain (1998), relevait déjà que l'évaluation formative se situait à mi-chemin entre l'apprentissage et l'évaluation.

Perrenoud (2004), soulève la question « *comment évaluer des compétences ?* » Cette question se pose même dans le cadre des formations professionnelles qui développent depuis toujours des compétences. Il soutient une thèse provocatrice : « *si l'école savait vraiment évaluer des connaissances utilisables hors de leur contexte d'acquisition, elle n'aurait aucune peine à évaluer des compétences.* » Pour Morissette et Legendre (2012), « *l'évaluation en contexte scolaire ne concerne pas seulement les apprentissages des élèves, mais également les enseignants, les écoles, les programmes, les institutions, les systèmes éducatifs, voire la performance économique et sociale des pays, etc.* »

Romainville (2001), soutient que l'évaluation est le point d'entrée des compétences dans le monde scolaire, elle est considérée comme une inférence. Évaluer une compétence, c'est tenter d'appréhender une potentialité de mise en œuvre dans une classe de situations partielles sur une ou plusieurs de ces situations. Évaluer des compétences, c'est foncièrement établir des inférences : à partir de telle performance de tel élève, j'estime qu'il est probable qu'il maîtrise telle compétence ; j'infère de l'invisible à partir du visible, de l'intérieur à partir de l'extérieur, du réalisable à partir du réalisé. Cette inférence est d'autant plus grande, et donc susceptible d'erreur, que la compétence est large. Le terme « *compétence* » reste connoté de références innées, ou, à tout le moins, propres à la personne. Certifier de l'acquisition des compétences, c'est admettre que le sujet évalué manifeste un certain nombre de critères relatifs à la validation de la compétence. Romainville (2001), donne les caractéristiques suivantes d'une évaluation des compétences qui conviennent aux attentes exigibles de l'APC :

1. Le travail de formation ne devrait pas être amputé par les limites de l'évaluation. Bien souvent, des activités pédagogiques complexes

développent des compétences de haut niveau qu'il sera difficile de mesurer étroitement.

2. On n'évalue pas directement les compétences, on peut juste évaluer si des activités ont été réalisées avec compétences. L'élève est jugé sur une performance complexe, globale, indicatrice d'un certain nombre de compétences visées pendant l'année.
3. Une compétence n'est jamais acquise, elle se développe, s'enrichit, s'élargit et s'affermi à partir d'un niveau de départ. L'évaluation doit dès lors faire partie intégrante du processus d'apprentissage. L'APC privilégie l'évaluation continue, formative, intégrée au travail scolaire quotidien, en observant l'élève au travail et en lui renvoyant des informations lui permettant de réajuster le tir.
4. L'évaluation doit être congruente à l'enseignement. Elle se réalise par des activités globales, fonctionnelles, qui confrontent l'élève à des tâches de communication complexes et dont la résolution implique la maîtrise des compétences que l'enseignement a cherché à développer.

Le comportement de l'enseignant dans le contexte de l'évaluation des compétences peut être orienté par le construit théorique de l'intervention éducative tel que présenté par Lenoir (2009). En effet, l'enseignant étant un travailleur social, être professionnel pour lui consiste à formaliser son activité évaluative. Selon Lenoir et Vanhulle (2006), « *l'intervention éducative est une action complexe dialectique imputable finalisée intersubjective interactive bienveillante intégrative régulatrice portant sur les processus d'apprentissage* ». Le modèle d'intervention éducative constructiviste et socioconstructiviste est celui qui intègre les courants de Piaget et de Vygotski. Cette pédagogie est centrée sur l'apprenant, les acteurs en présence (enseignant et élèves) interagissent en trois temps forts marqués par le conflit cognitif, le conflit sociocognitif et la métacognition. Yves Lenoir recommande à l'enseignant de se détourner de la tendance traditionnelle qui sépare l'enseignement de l'apprentissage. Selon lui, l'enseignant doit mettre en place les conditions adéquates (médiation externe) pour favoriser l'apprentissage chez les élèves (médiation cognitive interne), car soutient-il c'est un rapport interactif qui lie l'enseignant à ses apprenants. L'évaluation des compétences sera l'outil adéquat dont dispose l'enseignant pour moduler cette interaction aux fins de formation des élèves.

En s'appuyant respectivement sur les prescriptions de Scallon 2004 et de Roegiers (2004), les modèles d'évaluation des compétences

proposés par Miller (1990) et par Savard (2007) ainsi que le modèle de scénario pédagogique de l'APC proposé par Loisy et Carosin (2018), nous proposons le dispositif simplifié ci-après.

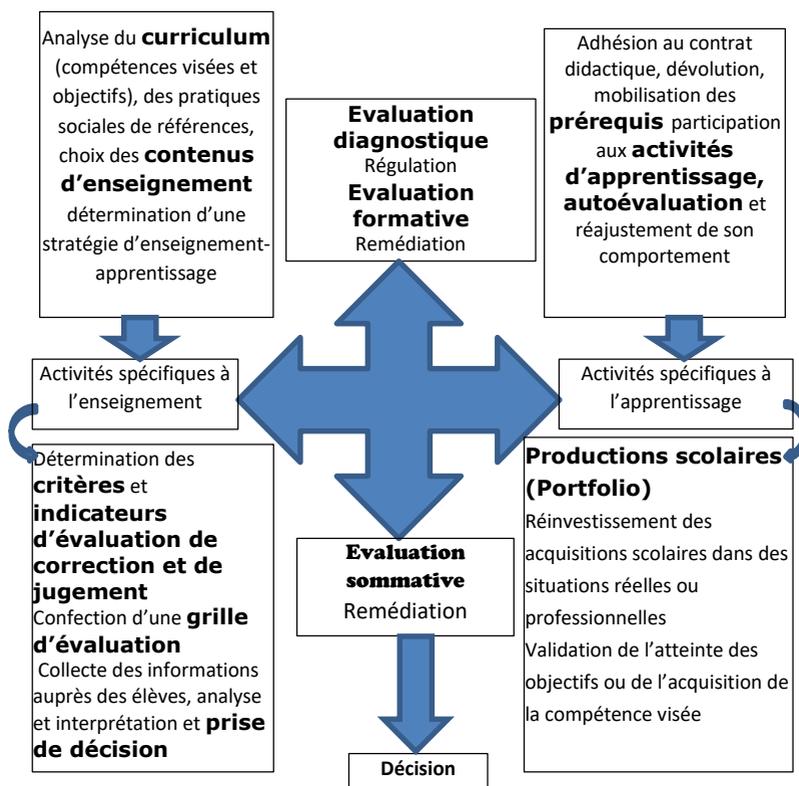


Figure 1 : Dispositif d'évaluation des compétences suggéré

1-3-cadre méthodologique

La recherche descriptive menée ici a pour but la description de la procédure d'évaluation des compétences dans le système éducatif camerounais. Elle consiste à décrire et analyser des conceptions dans un environnement particulier.

1-3-1-les sujets

Deux catégories de sujets sont étudiées : les inspecteurs pédagogiques assurant la formation continue des enseignants, l'orientation et le suivi de leurs activités académiques et les enseignants

qui interagissent avec les élèves et les évaluent pour rendre compte de leur développement. Les cinq inspecteurs pédagogiques sollicités sont les seuls que compte l'inspection pédagogique de SVT de la région du centre. Dix enseignants sur les 924 des bassins pédagogiques couverts par ces inspecteurs ont été approchés. La région du centre est la plus fournie en enseignants, elle reçoit les enseignants les plus expérimentés. Les enquêtés se sont portés volontaires pour l'étude après avoir pris connaissance des détails de la problématique et de son intérêt pour l'amélioration des pratiques pédagogiques. Au total, l'enquête a été effectuée sur quinze sujets.

1-3-2-les instruments

L'enquête a été menée au travers des entretiens, au moyen d'une grille d'entretien. Ces entretiens portaient sur les mêmes questions pour les deux types d'enquêtés, ils étaient semi-directifs. Une enquête est une méthode de collecte de données qui amène le chercheur à interroger les sujets d'étude choisis dans une population-mère au travers d'un échantillonnage. Un entretien est une situation de communication orale entre l'enquêteur et l'enquêté. L'entretien sera dit semi-directif lorsqu'il intègre des questions ouvertes en petit nombre. La grille d'entretien est un document qui regroupe l'ensemble des questions que l'on souhaite poser à l'enquêté lors d'une entrevue, ses principaux constituants sont la présentation de l'étude, les thèmes, les questions et au besoin des clarifications.

1-3-3-déroulement

Les choix opérés dans le cadre de la présente recherche ont davantage été motivés par l'avis éclairé, la bonne volonté et la disponibilité des enquêtés, critères qui pouvaient garantir la sincérité des enquêtés et donc la crédibilité des informations collectées. Sept étapes ont été suivies : la définition des questions de recherche, le choix du mécanisme d'enquête, la construction d'un questionnaire, le test du questionnaire, la réalisation de l'enquête, la codification et la saisie des données, le traitement des données et l'interprétation des résultats. Les inspecteurs pédagogiques ont été sollicités en premier, au mois de Février 2021, ensuite au mois de Mars de la même année, ce fut le tour des enseignants, chacun dans son lieu de service et suivant leurs disponibilités respectives. Les propos des enquêtés ont été consignés et analysés grâce à des méthodes qualitatives.

1-3-4-méthode d'analyse des données

Les données obtenues ont été analysées de manière qualitative grâce à **une grille d'analyse**, conçue à partir des réponses attendues fournies par **l'analyse à priori** des concepts sujets d'étude, et **l'analyse à posteriori** des propos des enquêtés. **L'analyse de contenu** a consisté à transformer le discours oral des enquêtés en texte, construire un instrument d'analyse pour étudier la signification des propos, décoder ce qui a été dit et enfin établir le sens du discours. Les données ont été **codées** et **catégorisées**, ce codage était **fermé** car la grille d'analyse a été conçue avant l'étude des données. Cela a permis de tester la validité des idées selon **une démarche déductive**. **L'unité de codage** était **sémantique**, l'analyse a été conduite à la main par approximations successives, en étudiant le sens des idées émises ou des mots. Une **analyse catégorielle** a été adjointe, les fréquences des « catégories significatives » ont été calculées et l'hypothèse selon laquelle une idée est proportionnelle à son importance a été largement envisagée. Afin de confronter ces premiers résultats, une **analyse complémentaire** a été faite à l'aide du logiciel Tropes VS845.

1-3-5-considérations éthiques

La recherche s'est faite dans le respect des normes éthiques en vigueur à l'université de Yaoundé I ; un formulaire de consentement a été proposé à l'avance à chaque enquêté ; la confidentialité des données a été respectée, les données collectées n'ont été utilisées que dans le cadre défini dans le formulaire de consentement et enfin, le protocole de recherche a été validé par le comité d'éthique de l'Université de Yaoundé I.

2-présentation des résultats

Les résultats sont présentés sous forme de tableaux, diagrammes en bandes et graphes dans trois rubriques relatives respectivement aux trois concepts sujets d'analyse que sont : la compétence, l'évaluation et le dispositif didactique/pédagogique.

2-1-conceptions de la notion de compétence

Tableau 4 : Grille d'analyse des entretiens relatifs à la notion de compétence

Conception de la compétence			
Modalités		Effectifs des Inspecteurs pédagogiques	Effectifs des Enseignants
1	Action de l'apprenant...	1	3
2	Mobilisation de ressources de l'apprenant...	1	2
3	Acquisitions scolaires de l'apprenant...	0	1
4	Aptitude / Capacité de l'apprenant...	3	4
Effectifs totaux		5	10

D'après la grille d'analyse, les inspecteurs pensent majoritairement que la compétence est une **aptitude** ou une **capacité de l'apprenant**, tandis que les avis des enseignants sont partagés entre une **action de l'apprenant** et une **aptitude** ou une **capacité** de l'apprenant.

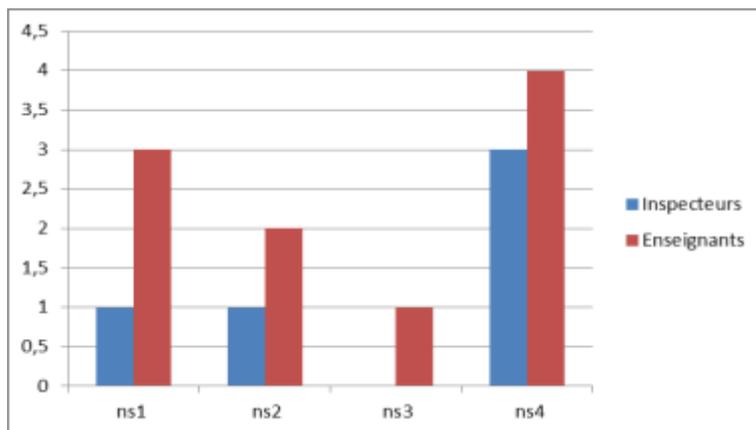


Figure 2 : Représentation comparée des conceptions sur la notion de compétence des inspecteurs régionaux et des enseignants de SVTEEHB de la région du centre

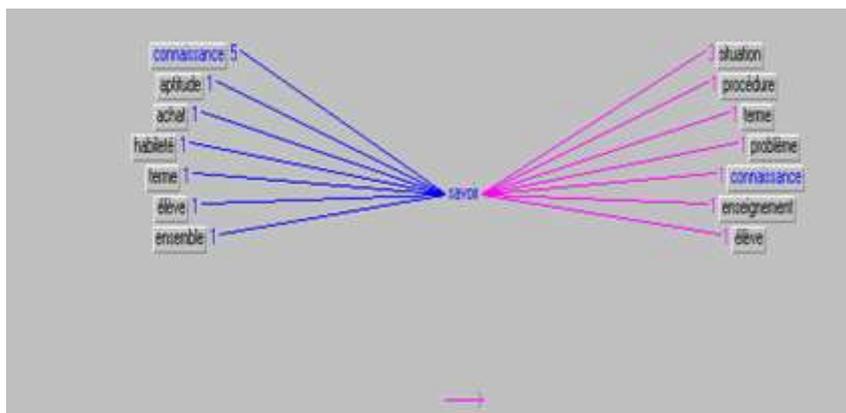


Figure 3 : Graphe étoilé représentant la conception de la compétence des inspecteurs régionaux et des enseignants de SVTEEHB de la région du centre

Le graphe étoilé présente « *le savoir* » comme terme central majoritairement associé à « *la situation* ».

2-2-conceptions de la notion d'évaluation

Tableau 5 : Grille d'analyse des entretiens relatifs à la notion d'évaluation

Modalités		Effectifs des Inspecteurs pédagogiques	Effectifs des Enseignants
1	Action de l'enseignant (collecte, mesure, analyse et prise de décision)	2	1
2	Action de l'enseignant (tester les connaissances initiales des apprenants)	-	1
3	Action de l'enseignant (réguler les apprentissages)	1	-
4	Action de l'enseignant (sanctionner, certifier les acquisitions des apprenants)	2	6
5	Action de l'apprenant (prise de conscience et validation des acquisitions des élèves)	-	-

6	Action conjointe enseignant-élèves (mesure des acquisitions avant pendant et après le processus enseignement apprentissage)	-	2
Effectifs totaux		5	10

Selon la grille d'analyse, inspecteurs et enseignants conçoivent l'évaluation comme « *une action de l'enseignant* ». Les inspecteurs la voient comme une collecte, une mesure, une analyse en vue de prendre une **décision** ou encore comme une **sanction**, une **certification** des acquisitions des apprenants. Les enseignants partagent majoritairement cette deuxième conception.

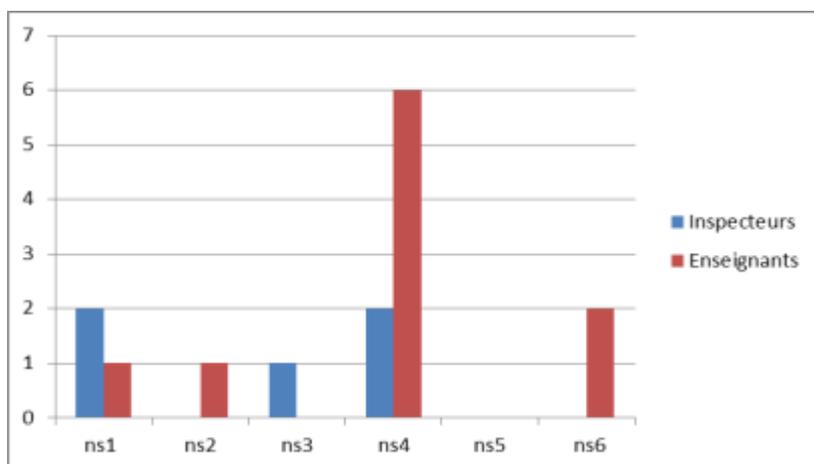


Figure 4 : Représentation comparée des conceptions de l'évaluation des inspecteurs régionaux et des enseignants de SVTTEHB de la région du centre

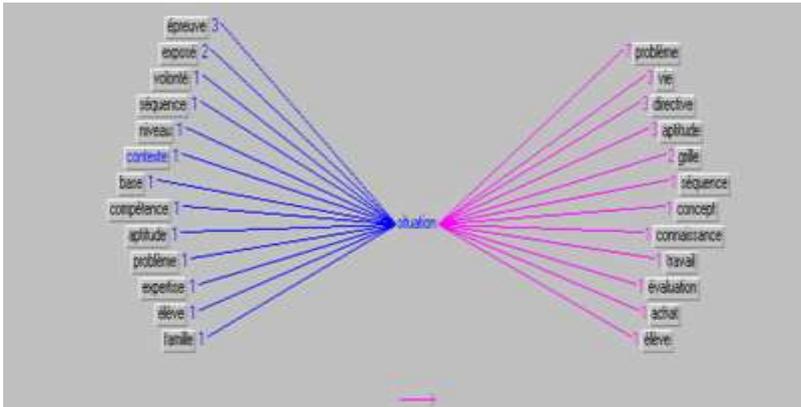


Figure 5 : Graphe étoilé représentant la conception de l'évaluation des inspecteurs régionaux et des enseignants de SVTEEHB de la région du centre

D'après le graphe étoilé, « *la situation* » est le terme central qui apparaît dans les propos des enquêtés, il est très souvent associé au « *problème* ».

2-3-conceptions du dispositif didactique / pédagogique

Tableau 6 : Grille d'analyse des entretiens relatifs au dispositif didactique / pédagogique

Modalités		Effectifs des Inspecteurs pédagogiques	Effectifs des Enseignants
1	Produit de l'ingénierie pédagogique (permettant l'amélioration des pratiques pédagogiques)	-	1
2	Ressources permettant la réalisation du scénario pédagogique	-	1
3	Description de l'activité de l'enseignant et des apprenants	-	1
4	Environnement ou contexte (dans lequel s'opère l'apprentissage)	-	-
5	Choix didactiques et pédagogiques (permettant à l'enseignant d'orienter les apprenants)	2	3

6	Organisation d'éléments (en vue d'évaluer et de certifier les acquisitions des apprenants)	3	5
Effectifs totaux		5	10

La grille d'analyse nous révèle que les inspecteurs et les enseignants conçoivent le dispositif didactique de la même manière, « *les choix didactiques et pédagogiques de l'enseignant* ».

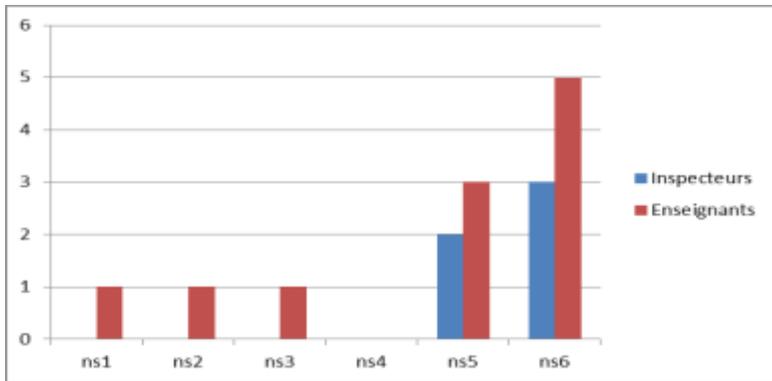


Figure 6 : Représentation comparée des conceptions du dispositif didactique / pédagogique des inspecteurs régionaux et des enseignants de SVTEEHB de la région du centre

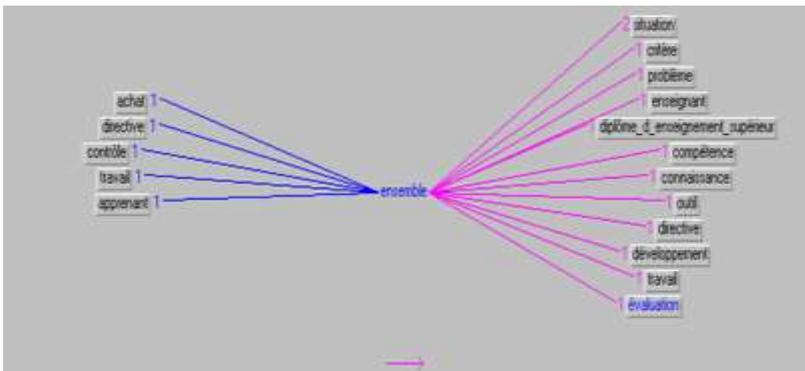


Figure 7 : Graphe étoilé représentant la conception du dispositif des inspecteurs régionaux et des enseignants de SVTEEHB de la région du centre

D'après le graphe étoilé, « *l'ensemble* » est le terme central qui apparaît dans les propos des enquêtés il est le plus souvent associé à « *la situation* ».

3-discussion des résultats

Les conceptions des acteurs du processus évaluatif permettent de situer leur posture pédagogique paradigmatique. D'abord, les sujets étudiés conçoivent la compétence comme « *une aptitude ou une capacité de l'apprenant* », cette conception se rapproche de celles de Becker (2002) et de De Vecchi (2011), toutefois elle n'intègre pas le point de vue de Tardif (2006) qui la voit plutôt comme « *un savoir-agir* », ou encore celui de Romainville (1996), qui la voit comme « *un savoir-faire ou un savoir-réfléchir* ». Ensuite, ils considèrent l'évaluation comme « *une action de l'enseignant visant à prendre une décision, pouvant être une sanction ou une certification des acquisitions des apprenants* », cette conception est proche de celle Scallon (2010) ou encore de Morissette et Legendre (2012), cependant, elle n'intègre pas les aspects relevés par Blais (2005), qui soutient que « *l'évaluation doit permettre l'apprentissage* », et Romainville (2001), qui admet que l'évaluation concourt à une inférence de la compétence visée. Enfin, le dispositif didactique est pour eux « *l'ensemble des choix didactiques et pédagogiques de l'enseignant* », cette conception est partagée par Weisser (2010), mais ne tient pas compte du souhait de formaliser le dispositif didactique comme un produit de l'ingénierie pédagogique émis par Vial (1998) et Mercier (1998). L'analyse manuelle des résultats fournit plus de détails explicatifs que celle menée avec le logiciel. De prime abord, les indicateurs relevés dans les réponses des enquêtés confirment une posture traditionnelle c'est-à-dire behavioriste qui s'oppose aux postures cognitiviste, constructiviste et socioconstructivistes recommandées dans le cadre de la mise en œuvre de l'APC. Par ailleurs, les résultats mettent en évidence certaines divergences de conceptions entre les sujets enquêtés. Les concepts étudiés ne sont pas totalement étrangers aux enquêtés, mais inspecteurs et enseignants ne sont pas encore parvenus à un consensus. Cela laisse penser que lors des séminaires de formation ou des journées pédagogiques ils n'harmonisent pas leurs conceptions, un déphasage entre les prescriptions de l'inspection et l'activité des enseignants praticiens pourrait en découler. Il faut donc converger vers une conception adéquate commune impulsée par l'inspection et prise en compte par l'ensemble des enseignants dans leurs pratiques

pédagogiques. Cette situation renvoie au problème majeur que Mahamat (2011) et Nkeck (2013) soulèvent concernant « *la formation initiale et continue des enseignants* ». C'est en effet à ces occasions que nos sujets d'études pourront harmoniser leurs conceptions. Par ailleurs, des définitions consensuelles devraient être proposées dans les guides pédagogiques mis à la disposition des enseignants par l'inspection pédagogique afin d'orienter les pratiques évaluatives.

Conclusion

L'adoption de l'APC dans le système éducatif camerounais n'a pas encore permis d'améliorer le rendement des apprenants, le processus d'évaluation des compétences en est l'une des causes. L'évaluation des compétences doit être globale, continue, critériée, progressive, objective, cohérente, un accent particulier doit être mis sur l'enchaînement des types d'évaluation. En scrutant les conceptions des enquêtés de « *la compétence* », de « *l'évaluation des compétences* » et du « *dispositif d'évaluation des compétences* », les marques du respect de ces exigences sont peu perceptibles. Ils proposent des réponses éparses qui rappellent le paradigme behaviouriste. Des analyses plus approfondies des pratiques évaluatives des enseignants, fondées sur un modèle d'évaluation des compétences de référence, devraient pouvoir clarifier les résultats de la présente recherche.

Références

- Altet, Marguerite** (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: PUF.
- Astolfi, Jean.-Pierre** (2003). *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. Paris, France: ESF éditeur.
- Bain, Daniel** (1998). L'évaluation formative fait fausse route. *Mesure et évaluation en éducation* 10(2), 23-32.
- Barnier, Georges & Roux, Jean-Paul** (1996). le domaine de la psychologie sociale. Dans Moscovici, *Psychologie sociale*. PUF.
- Beckers, Jacqueline** (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Burxelles: Labor.
- Bipoupout, Jean Calvin** (2007). The contribution of the competency-based approach to education for all in Cameroon. *Prospects* 142-2, 205-221.
- Black, Paul, & William, Dylan** (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: King's college.

- Blais, Jean-Guy** (2005). L'obligation des résultats à la lumière de l'interaction entre le quantitatif et le social. Dans Lessard, & Meirieu, *L'obligation de résultats en éducation évolution, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 123-144). Bruxelles: De Boeck.
- Charlier, Philippe, & Peeters, Hugues** (1999). Contribution à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25, 15-24.
- Crahay, Marcel** (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de pédagogie*, 154, 97-110.
- DeKetele, Jean-Marie** (1989). L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation. *Cahier de la fondation Universitaire: Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*.
- DeKetele, Jean-Marie** (1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour qui ? *Revue tunisienne des sciences de l'éducation* (23), 17-36.
- DeKetele, Jean-Marie** (1996). L'évaluation des acquis scolaires: quoi? Pourquoi? Pour quoi? *Revue tunisienne des sciences de l'éducation* (23), 17-36.
- DeKetele, Jean-Marie** (2000). En guise de synthèse : convergences autour des compétences. Dans Bosman, Gerard, & Roegiers, *Quel avenir pour les compétences ?* (pp. 187-191). Bruxelles: De Boeck Université.
- Delory.** (2002). L'évaluation des compétences dans l'enseignement fondamental : de quoi parle t-on ? Dans P. e. all, *L'évaluation des compétences chez l'apprenant : Pratiques, méthodes et fondements* (pp. 21-35). Louvain: Presse Universitaires de Louvain.
- DeVecchi, Gérard** (2011). *Evaluer sans dévaluer et évaluer les compétences*. Paris: Hachette Educateur.
- Dewey, John** (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan Company.
- Gillet, Pierre** (1997). *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*. "Collection pédagogie" (Ed.4). Paris: ESF.
- Lafortune, Louise, Deaudelin, Colette, Doudin, Pierre-André, & Martin, Daniel** (2001). *La formation continue : de la réflexion à l'action*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- LeBoerf, Guy** (1997). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Editions d'organisation.
- LeBoterf, Guy** (1995). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris: Edition d'organisation.
- LeBoterf, Guy** (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Editions d'organisations.

- Legendre, Marie-Françoise** (1994). Problématique de l'apprentissage et de l'enseignement des sciences au secondaire: un état de la question. *Revue des sciences de l'éducation*, 657-677.
- Lenoir, Yves** (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29.
- Lenoir, Yves, & Vanhulle, Sabine** (2006). Etudier la pratique enseignante dans sa complexité : une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement . Dans A. Hasni, & Y. L. Lebeaume, *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire* (pp. 193-245). Presses universitaires de Québec.
- Leutenegger, Francia, Amade-Escot, Chantale, & Schubauer-Lenoir, Maria-Luisa** (2014). *Interactions entre recherches en didactique(s) et formation des enseignants. Questions de didactique comparée*. Presse Universitaire de Franche-Comté.
- Loisy, Cathérine, Carosin, Emilie, & Coulet, Jean-Claude** (2018). Points de repère pour opérationnaliser l'approche-programme et l'approche par compétences à l'Université. Dans L. e. Coulet, *Compétences et approche-programme. Outiller le développement d'activités responsables* (pp. 233-254). Londres: ISTE Editions.
- Mahamat, Aladji** (2011). La pratique de de l'APC dans les écoles primaires d'application de la ville de Kousseri (Extrême Nord Cameroun). *Spiral-E. Revue de recherche en éducation, supplément électronique au N°47: la culture de l'expression*, 33-50.
- Mercier, Alain** (1998). La participation des élèves à l'enseignement. *Recherches en Didactiques des mathématiques* 18 (3), 279-310.
- Meunier, Jean-Pierre** (1999). Dispositif et théories de la communication. *Hermès/CNRS*, 25, 83-92.
- Miller, Géorges** (2005). *Le nombre magique 7, plus ou moins*. Récupéré sur <http://www.well.com/user/smalin/miller.html>
- Moché, Géorgette-Chantale** (2019). Référentiel de formation continue et renforcement des capacités des enseignants en évaluation d'aide aux apprentissages : Cas des enseignants de l'arrondissement de Yaoundé II. *Thèse Ph.D.* Faculté des sciences de l'éducation, Laboratoire de curriculum et évaluation, Cameroun: Université de Yaoundé I.
- Montandon, Chritiane** (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*. Paris: Binet- L'Harmattan.

- Morissette, J., & Legendre, Marie-Françoise** (2012). L'évaluation des compétences en contexte scolaire : les pratiques négociées. *Education science et société*, 120-132.
- Morlaix, Sophie** (2009-2010). Compétences des élèves et dynamique des apprentissages . *Presses universitaires de Rennes disponible sur Erudit : Nouveaux cahiers de la recherche en éducation volume 13, issus 2, , 197-198.*
- Nkeck, Rénée** (2013). Problématiques sur la didactique professionnelle dans la formation à l'enseignement au Cameroun. *Syllabus Review 4 (1)*, 33.
- Nkoumou, Melingui** (2019). l'approche par compétence en classe d'histoire et l'enseignement de l'intégration nationale au Cameroun : une approche novatrice. *ésec. éditions sciences et bien commun.*
- Ontario.** (2007). *Accroître la capacité.* Paris: Ministère de l'éducation de l'Ontario Secrétariat de la littératie et de la numératie.
- Perrenoud, Phillipe** (1999). *L'école saisie par les compétences.* Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Phillipe** (2004). Evaluer des compétences. *L'éducateur N° spécial "La note en pleine évaluation"*, 8-11.
- Perrenoud, Phillipe, Altet, M,argueritte Lessard, C., & Paquay, L.** (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience.* Bruxelles: De Boeck.
- Raïche, Gilles** (2006). L'intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques dans le contexte des approches par compétences. *Vivre le primaire, 19 (2)*, 43-45.
- Rey Bernard** (2004, avril). *les caractéristiques des enseignants dans les universités et les hautes écoles.* Consulté le octobre 15, 2017, sur enseignement.be: http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/recheduc_liste.asp?rech099SG
- Rey, Bernard** (2009). Autour des mots "compétence" et "compétence professionnelle". *Recherche et formation n°60*, 103-116.
- Rey, Bernard, Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S.** (2006). *Les compétences à l'école : Apprentissage et évaluation.* Bruxelles: De Boeck.
- Richard, Jean François** (2004). *L'intégration de l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage.* Nouveau-Brunswick : Education.
- Roegiers, Xavier** (2004). *L'école et l'évaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves.* Bruxelles: De Boeck.
- Roegiers, Xavier** (2016). un cadre conceptuel pour l'évaluation des compétences. *Bureau international d'éducation de l'UNESCO*, 45.
- Romainville, Marc** (1996). L'irrésistible ascension du terme "compétence" en éducation. *Enjeux*, 37-38 , 132-142.

- Romainville, Marc** (2001). Les implications didactiques de l'approche par compétences. *Enjeux* N° 51, Juin/Décembre, 199-223.
- Roy, Martin** (2017). Les dispositifs d'évaluation certificative mis en oeuvre par les enseignants pour évaluer les attitudes dans un programme d'études collégiales : Etude de cas. *Mémoire UQAM*. Service des Bibliothèques.
- Samari, Daouda** (2017). *L'enseignement du français à l'heure de l'APC-ESV au Cameroun: vers une contextualisation didctique ?* Connaissances et savoirs.
- Savard, Louise** (2007). *Capsule pédagogique 3 : l'évaluation des apprentissages, résumé de textes*. Québec: Groupe d'animation pédagogique.
- Scallon, Gérard** (1988). L'évaluation formative des apprentissages, volume 2. *Presse Universitaire Laval*, 263 pages.
- Scallon, Gérard** (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck.
- Scallon, Gérard** (2010). *L'évaluation formative*. Bruxelles: De Boeck.
- Tardif, Jacques** (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Education.
- UNESCO**. (2000). *Forum mondial sur l'éducation. L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs* .
- Vial, Michel** (1998). Ecrire des dispositifs, pourquoi ? *Les cahiers de l'année 1998, chier n°17, Sciences de l'éducation, Université d'Aix-en-Provence*.
- Vygotski, Lev** (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. Dans Schneuwly, & Bronckart, *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-47). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Weisser, Marc** (2007). Analyse des interactions verbales d'un groupe apprenant : entre dispositif didactique et étayage en situation. *Questions vives 4 (8)*, 291-303.
- Weisser, Marc** (2009). Extension du domaine de l'apprentissage ou étude des processus topogénétiques dans des milieux à géométrie variable. *Penser l'éducation 26*, 55-72.
- Weisser, Marc** (2010). Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ? Situation d'apprentissage! *Questions vives 4 (13)*, 291-303.