

COMPÉTENCES DOCIMOLOGIQUES ET MISE EN ŒUVRE DE L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DES APPRENANTS : LE CAS DES INSTITUTEURS DE L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL DU PRIMAIRE (IEG)

ONANA ONGOLO Gaspard

Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales, Éducatives, Matricule 15V3963, Université de Yaoundé 1.

onanaongolog@gmail.com

Résumé

L'éducation étant le levier le plus important du développement de toute société, le système éducatif camerounais a adopté l'approche par compétences (MINEDUC, 2003, p. 9). Des observations multiples, il ressort que les évaluations dont subissent les apprenants de la part des IEG restent approximatives au regard des standards de ladite approche, conduisant ainsi à l'échec scolaire. Partant du fait que toute réforme éducative concerne en amont le formateur (Roegiers, 2006, p. 30), aborder ce problème revient à nous interroger sur leurs compétences docimologiques entendues comme celles à pouvoir évaluer efficacement les compétences de leurs apprenants (Tany, 2016, pp. 225-226 ; Tambo, 2012, p. 17 : Roegiers, 2006, p. 27). Pour ce faire, nous nous appuyons sur les aspects techniques et de jugement critique dont parle Scallon (2005, p. 2) dans son plan de formation en évaluation des apprentissages. Plus particulièrement aux compétences techniques que Katz (1974) identifie dans la dimension stratégique de sa trilogie comme la maîtrise des méthodes, procédures et stratégies d'une spécialité. Pour Boterf (1997), il s'agit des savoir-faire cognitifs et procéduraux dans un domaine précis, la docimologie pour ce qui est de notre contexte.

Mots clés : *compétence, compétences docimologiques, évaluation des compétences.*

Abstract

Education being the main lever for any society development, Cameroon educational system have put in place a competence based

approach (MINEDUC, 2003, p. 9). Various observations show that pupils are victims of evaluation practices carried out by primary school teachers who face difficulties due to a huge number of pedagogic approaches, and this leads to academic failure. To carry this research, going from the fact that primary teachers in the first place are concerned with this reform, we mainly set a question on their docimological competences to efficiently evaluate pupils' competences (Tany, 2016, pp. 225-226; Tambo, 2012, p. 17; Roegiers, 2006, p. 27). Thus, we based our investigation on technical aspects and critical judgment spoken by Scallon (2005, p. 2) in his training plan of evaluation of learning. More specifically to the technical competences that Katz (1974) identifies in his trilogy as to the mastering of methods, strategies and procedures of a speciality. Boterf (1997) rather talks about procedural and cognitive know-how of a precise domain, docimology in our context.

Key words: *Competence, Docimological competences, Evaluation of Competences.*

Introduction

Nonobstant la reformulation des programmes officiels de l'enseignement primaire de 1999, 2000, 2001 en terme de compétences, l'élaboration du référentiel d'un dispositif de supervision pédagogique en août 2012, du socle national de compétences (SNC) couplé à celle de l'échelle de compétences par niveau pour les écoles primaire du Cameroun (MINEDUB, 2012a, 2012b), l'imprégnation des IEG aux techniques et procédés d'enseignement et d'évaluation selon les exigences de l'approche par compétences (APC) a véritablement pris corps avec la révision des curricula des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (ENIEG) rendus public en février 2011, et de ceux du primaire (MINEDUB, 2018). Nous comprenons une approche complexe dont les pratiques évaluatives jusqu'ici, font à plusieurs vitesses. La conception et l'utilisation des instruments de mesure et de jugement des productions dites complexes selon les exigences de l'APC restent encore un cheval de bataille pour ces derniers. Hier, le rapport du PASEC (2016) révélait encore des abandons scolaires, une situation qui perdure neuf ans après. Cette

réflexion axée sur l'exploration de l'une des conditions essentielles à la mise en œuvre du SNC (MINEDUB, 2012b, p. 12), présente à notre avis, un intérêt particulier. Il s'agit de nous interroger davantage sur les pratiques docimologiques dans nos écoles primaires. Pour ce faire, nous nous interrogeons particulièrement sur les compétences docimologiques des IEG à pouvoir évaluer efficacement celles de leurs apprenants dans les standards de ladite approche. Une question principale dont l'objectif général est d'investiguer s'il existe un lien de dépendance ou non entre les compétences docimologiques dont les IEG disposent et l'évaluation des compétences des apprenants qu'ils mettent en œuvre, et dont l'affirmation constituera l'hypothèse générale. Pour mener à bien l'étude, trois hypothèses opérationnelles sont testées par le biais des informations issues des outils de collecte et d'analyse des données, soumis aux IEG des niveaux 2 et 3 des écoles publiques d'application (EPA) du département du Mfoundi. Cependant, bien qu'elle résulte d'une situation qui perdure jusqu'à date, la présente réflexion scientifique revisite et exploite davantage les données et résultats des travaux antérieurs (Onana, 2019), lesquels restent aujourd'hui valides du point de vue des observations continues de l'implémentation de la réforme.

1. Synthèse du cadre théorique et méthodologique

Constats saillants et problème de l'étude

- L'ambivalence des attitudes rend compte de la multiplicité des pratiques pas toujours cohérentes (MINEDUC, 2003) ;
- Seulement 11 % des élèves atteignent le niveau 4 de l'échelle de compétence en lecture (PASEC, 2016, p. 8) ;
- Les critères d'évaluation ne sont pas clairement définis dans les nouveaux curricula du primaire (MINEDUB, 2018) ;
- Les techniques de questionnement ne permettent pas à l'apprenant de répondre sans ambiguïté (Onana, 2019) ;
- La confusion dans les représentations sociales de l'APC chez les formateurs (Onana, 2022, 2023) ;
- Les IEG du primaire éprouvent encore beaucoup de difficultés à évaluer les compétences de leurs apprenants, d'où l'échec scolaire.



Objet d'étude : les compétences docimologiques des IEG du primaire

Questions de recherche

Question principale (QP) : de quelle manière les compétences docimologiques dont disposent les IEG influent sur l'évaluation des compétences des apprenants ?

Questions secondaires (QS)

QS1 : en quoi leur perception du concept de compétence influe sur la mise en œuvre de l'évaluation des compétences des apprenants ?

QS2 : comment leur procédure d'élaboration des épreuves écrites influe sur la mise en œuvre de l'évaluation des compétences des apprenants ?

QS3 : de quelle manière leur procédure de jugement des productions complexes influe sur la mise en œuvre de l'évaluation des compétences des apprenants ?

Éléments du cadre théorique

VI : Compétences docimologiques des IEG
VD : Évaluation des compétences des apprenants

Théories explicatives

- Théories behavioristes
- Théories cognitivistes
- Théories socioconstructivistes

Échantillon de la population d'étude

108 IEG des niveaux 2 et 3 des EPA du Mfoundi

Objectif principal (OP) : analyser comment les compétences docimologiques dont disposent les IEG influent sur la mise en œuvre de l'évaluation des compétences des apprenants

Objectifs secondaires (OS)	Collecte des données	Type d'analyse
OS1 : examiner en quoi la perception du concept de compétence par les IEG influe sur la mise en œuvre de l'évaluation des compétences des apprenants.	-Questionnaire -Guide d'entretien -Épreuves écrites	Quantitative Qualitative
OS2 : repérer comment la procédure entreprise par les IEG pour élaborer les épreuves écrites influe sur la mise en œuvre de l'évaluation des compétences des apprenants.	-Copies corrigées	Outils d'analyse -Test de khi-deux de Pearson (χ^2) -Coefficient de Contingence (CC)
OS3 : identifier la manière dont la procédure entreprise par les IEG pour juger les productions complexes influe sur la mise en œuvre de l'évaluation des compétences des apprenants.	Méthodes d'analyse -Statistique descriptive -Statistique inférentielle	

Hypothèse générale (HG) : les compétences docimologiques dont disposent les IEG influent sur la mise en œuvre de l'évaluation des compétences des apprenants.
Première hypothèse (HR1) : la perception du concept de compétence par les IEG influe sur la mise en œuvre l'évaluation des compétences des apprenants.
Deuxième hypothèse (HR2) : la procédure entreprise par les IEG pour élaborer les épreuves écrites influe sur la mise en œuvre l'évaluation des compétences des apprenants.
Troisième hypothèse (HR3) : la procédure entreprise par les IEG pour juger les productions complexes influe sur la mise en œuvre l'évaluation des compétences des apprenants.

Figure 1. Synthèse théorique et méthodologique de l'étude
2. Opérationnalisation des variables

Tableau 1

Opérationnalisation des variables indépendante (VI) et dépendante (VD)

Variables		modalités		Indicateurs	Indices
VI : compétences docimologiques des IEG	1	Perception du concept de compétence	1	Préjugés	-Définitions du concept de compétence et son évaluation -Caractéristiques du concept de compétence et son évaluation -Caractéristiques d'une situation de compétence
			2	Stéréotypes	
	2	Procédure d'élaboration des épreuves	1	Conception	-Contenu, objectifs et niveaux taxonomiques sollicités -Types de Support, tâches et consignes
			2	Rédaction	-Contextualisation des tâches -Formulation d'items -Définition des critères et indicateurs d'évaluation
			3	Validation	-Congruence objectifs pédagogiques/items d'évaluation -Nomenclature de l'épreuve et aspects superficiels
			4	Utilisation	-Consignes de passation, de réalisation et de collecte

	3	Procédure de jugement des productions complexes	1	Conception de la grille de correction	Rédaction des éléments de réponses possibles -Pondération des critères et indicateurs d'évaluation -Élaboration de l'échelle d'appréciation et de cotation -Énonciation de la règle de décision
			2	Correction des productions	-Méthode de correction -Notation et annotation des productions
			3	Interprétations des résultats	-Appréciation des performances obtenues -Prise de décision
VD : évaluation des compétences des apprenants	1	Évaluation des connaissances	1	Évaluation des savoirs et savoir-faire convergents	-Support simple décontextualisé et non significatif pour l'apprenant -Tâche simplifiée en items secondaires excluant une solide organisation cognitive -Items objectifs ou fermés, structurés et dépendants -Niveaux de complexité (Bloom & Gagne) : connaissance et application ; information verbale
	2	Évaluation des compétences	2	Évaluation des savoir-faire divergents	Supports variés (textes, figures, graphiques) -Tâche globale et complexe, Items ouverts -Niveaux taxonomiques (Bloom & Gagne): analyse, synthèse et évaluation ; habiletés intellectuelles et stratégies cognitives

Source : Onana (2019, p. 86)

2. Présentation des résultats

2.1. Résultats de l'analyse descriptive des données du questionnaire

2.1.1. Résultats de la première hypothèse

Dans tous les tableaux, la modalité en *italique* représente la réponse attendue.

Des résultats relatifs à la perception du concept de compétence :

Tableau 2

Distribution des répondants sur l'item 1

Une compétence évoque un potentiel de réflexion et d'actions à entretenir		Fréquence absolue	F (%)	% valide	% cumulé
Valide	<i>Tout à fait d'accord</i>	7	7,0	7,0	7,0
	d'accord	16	16,0	16,0	23,0
	Désaccord	25	25,0	25,0	48,0
	Tout à fait en désaccord	52	52,0	52,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Source : Onana (2019, p. 104)

Tableau 3

Distribution des répondants sur l'item 2

L'une des caractéristiques de la compétence est son évolution		Fréquence absolue	F (%)	% valide	% cumulé
Valide	<i>Tout à fait d'accord</i>	8	8,0	8,0	8,0
	d'accord	24	24,0	24,0	32,0
	Désaccord	17	17,0	17,0	49,0
	Tout à fait en désaccord	51	51,0	51,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Source : Onana (2019, p. 104)

Tableau 4*Distribution des répondants sur l'item 3*

La compétence est un ensemble d'objectifs d'apprentissage à atteindre	Fréquence absolue	F (%)	% valide	% cumulé
Valide Tout à fait d'accord	46	46,0	46,0	46,0
d'accord	37	37,0	37,0	83,0
Désaccord	12	12,0	12,0	95,0
<i>Tout à fait en désaccord</i>	5	5,0	5,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Source : Onana (2019, p. 105)

Tableau 5*Distribution des répondants sur l'item 4*

Connaitre le plus long fleuve du Cameroun est une compétence	Fréquence absolue	F (%)	% valide	% cumulé
Valide Tout à fait d'accord	27	27,0	27,0	27,0
d'accord	35	35,0	35,0	62,0
Désaccord	31	31,0	31,0	93,0
<i>Tout à fait en désaccord</i>	7	7,0	7,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Source : Onana (2019, p. 106)

Tableau 6*Distribution des répondants sur l'item 5*

Le vivre ensemble est une compétence	Fréquence absolue	F (%)	% valide	% cumulé
Valide Tout à fait d'accord	36	36,0	36,0	36,0
d'accord	32	32,0	32,0	68,0
Désaccord	8	8,0	8,0	76,0
<i>Tout à fait en désaccord</i>	24	24,0	24,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Source : Onana (2019, p. 107)

Tableau 7*Distribution des répondants sur l'item 6*

Savoir-parler français et anglais est une compétence		Fréquence absolue	F (%)	% valide	% cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	65	65,0	65,0	65,0
	d'accord	18	18,0	18,0	83,0
	Désaccord	2	2,0	2,0	85,0
	<i>Tout à fait en désaccord</i>	15	15,0	15,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Source : Onana (2019, p. 108)

Tableau 8*Distribution des répondants sur l'item 7*

La compétence et l'objectif d'enseignement / apprentissage sont axés sur l'enseignant		Fréquence absolue	F (%)	% valide	% cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	17	17,0	17,0	17,0
	d'accord	38	38,0	38,0	55,0
	Désaccord	34	34,0	34,0	89,0
	<i>Tout à fait en désaccord</i>	11	11,0	11,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Source : Onana (2019, p. 109)

Des résultats relatifs à l'évaluation des compétences des apprenants :

Tableau 9

Distribution des répondants sur l'item 8

L'évaluation des compétences est une évaluation du processus et des résultats	Fréquence absolue	F (%)	% valide	% cumulé
Valide <i>Tout à fait d'accord</i>	16	16,0	16,0	16,0
d'accord	21	21,0	21,0	37,0
Désaccord	38	38,0	38,0	75,0
Tout à fait en désaccord	25	25,0	25,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Source : Onana (2019, p. 109)

Tableau 10

Distribution des répondants sur l'item 9

L'évaluation des compétences repose sur la définition de seuils de réussite ou de standards	Fréquence absolue	F (%)	% valide	% cumulé
Valide <i>Tout à fait d'accord</i>	9	9,0	9,0	9,0
d'accord	17	17,0	17,0	26,0
Désaccord	51	51,0	51,0	77,0
Tout à fait en désaccord	23	23,0	23,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Source : Onana (2019, p. 110)

Tableau 11*Distribution des répondants sur l'item 10*

L'évaluation des compétences est une nouvelle compétence à acquérir	Fréquence absolue	F (%)	% valide	% cumulé
Valide <i>Tout à fait d'accord</i>	4	4,0	4,0	4,0
<i>d'accord</i>	11	11,0	11,0	15,0
<i>Désaccord</i>	23	23,0	23,0	38,0
<i>Tout à fait en désaccord</i>	62	62,0	62,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Source : Onana (2019, p. 111)

Tableau 12*Distribution des répondants sur l'item 11*

Catégories d'éléments	<i>Selon vous, qu'est-ce qu'une compétence ?</i> Éléments de réponses fournies	%	Cumul
Les éléments de définition attendus sont ceux des documents officiels du MINEDUB : ensemble des savoirs (connaissances), des savoir-faire (aptitudes) et des savoir-être (attitudes).			
Connaissances ou savoirs	-C'est un ensemble de savoirs/connaissances acquis (es) chez l'élève ; -L'ensemble des connaissances qui permettent à un (e) élève de bien répondre aux questions.	9 %	9%
Capacité	-Capacité que possède un élève à répondre à une évaluation après un enseignement donné ; -Capacité reconnue en telle discipline ; Une chose qu'un (e) élève est capable de faire ; -C'est la capacité qu'a un (e) élève à pouvoir résoudre des problèmes ; -C'est une capacité à résoudre efficacement un problème.	41%	50%
Connaissances et performance	-Ensemble de connaissances en termes de performance simple et complexe.	2 %	52 %

Aptitude	-Une aptitude qu'a une personne à juger, à parler de quelque chose.	5 %	57 %
Habiletés	-Habiletés qui permettent à une personne d'accomplir une tâche/travail.	4 %	61 %
Objectifs et performance	-Atteindre tous les objectifs d'apprentissage avec une bonne performance à l'évaluation séquentielle.	3 %	64 %
Savoir-faire	-C'est bien accomplir une tâche ou un travail avec assurance ; -Ce que l'élève sait faire efficacement.	11%	75 %
Connaissances, Capacité, attitudes, et savoir agir	- <i>L'ensemble des capacités, des connaissances et des attitudes qui permettent à une personne d'agir efficacement à une situation réelle ;</i> - <i>Ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être nécessaires pour résoudre un problème complexe de la vie ;</i> - <i>Ensemble des connaissances, des savoir-faire et des savoir-être.</i>	3%	78 %
Autres	-Expérience acquise et accumulée en classe ; -Une qualité chez un (e) élève à accomplir une tâche ; -Qualité chez un (e) élève à comprendre les consignes ; -Maîtrise d'un sujet ou d'une activité par une tierce personne, etc.	22 %	100%
Total		100%	

Source : Onana (2019, p. 112)

2.1.2. Résultats de la deuxième hypothèse
Des résultats relatifs à la procédure d'élaboration des épreuves :

Tableau 13

Distribution des répondants sur l'item 12

J'utilise l'échelle de compétences pour identifier exactement les connaissances, les aptitudes et les attitudes attendues pour chaque compétence de la séquence		Fréquence absolue	F (%)	% valide	% cumulé
Valide	<i>Toujours</i>	3	3,0	3,0	3,0
	<i>Parfois</i>	12	12,0	12,0	15,0
	<i>Rarement</i>	35	35,0	35,0	50,0
	<i>Jamais</i>	50	50,0	50,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Source : Onana (2019, p. 114)

Tableau 14

Distribution des répondants sur l'item 13

Je me réfère au degré d'habileté que vise chaque objectif opérationnel sélectionné pour développer mon épreuve de la séquence		Fréquence absolue	F (%)	% valide	% cumulé
Valide	<i>Toujours</i>	19	19,0	19,0	19,0
	<i>Parfois</i>	27	27,0	27,0	46,0
	<i>Rarement</i>	39	39,0	39,0	85,0
	<i>Jamais</i>	15	15,0	15,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Source : Onana (2019, p. 115)

Tableau 15*Distribution des répondants sur l'item 14*

Je fais recours au tableau de spécification pour élaborer une épreuve		Fréquence absolue	F (%)	% Valide	% cumulé
Valide	<i>Toujours</i>	3	3,0	3,0	3,0
	Parfois	6	6,0	6,0	9,0
	Rarement	11	11,0	11,0	20,0
	Jamais	80	80,0	80,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Source : Onana (2019, p. 116)

Tableau 16*Distribution des répondants sur l'item 15*

J'identifie les critères et les indicateurs de la compétence à évaluer, à partir des difficultés rencontrées par mes élèves		Fréquence absolue	F (%)	% valide	% cumulé
Valide	<i>Toujours</i>	54	54,0	54,0	54,0
	Parfois	19	19,0	19,0	73,0
	Rarement	20	20,0	20,0	93,0
	<i>Jamais</i>	7	7,0	7,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Source : Onana (2019, p. 117)

Tableau 17*Distribution des répondants sur l'item 16*

Au cours des évaluations séquentielles, je propose des tâches qui exigent la mobilisation de plusieurs ressources		Fréquence absolue	F (%)	% valide	% cumulé
Valide	<i>Toujours</i>	38	38,0	38,0	38,0
	Parfois	27	27,0	27,0	65,0
	Rarement	17	17,0	17,0	82,0
	Jamais	18	18,0	18,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Source : Onana (2019, p. 118)

Tableau 18*Distribution des répondants sur l'item 17*

Pendant les évaluations séquentielles, je propose des tâches qui exigent une démarche de résolution unique		Fréquence absolue	F (%)	% valide	% cumulé
Valide	Toujours	29	29,0	29,0	29,0
	Parfois	31	31,0	31,0	60,0
	Rarement	26	26,0	26,0	86,0
	Jamais	14	14,0	14,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Source : Onana (2019, p. 119)

Tableau 19*Distribution des répondants sur l'item 18*

Lors des dites évaluations, je sou mets mes élèves aux tâches complexes		Fréquence absolue	F (%)	% valide	% cumulé
Valide	Toujours	18	18,0	18,0	18,0
	Parfois	12	12,0	12,0	30,0
	Rarement	20	20,0	20,0	50,0
	Jamais	50	50,0	50,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Source : Onana (2019, p. 120)

Tableau 20*Distribution des répondants sur l'item 19*

Je propose des tâches qui reflètent les réalités locales		Fréquence absolue	F (%)	% valide	% cumulé
Valide	Toujours	86	86,0	86,0	86,0
	Parfois	14	14,0	14,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Source : Onana (2019, p. 121)

Tableau 21*Distribution des répondants sur l'item 20*

Je propose des situations nouvelles, jamais rencontrées en classe	Fréquence absolue	F (%)	% valide	% cumulé
Valide				
<i>Toujours</i>	11	11,0	11,0	11,0
Parfois	16	16,0	16,0	27,0
Rarement	14	14,0	14,0	41,0
Jamais	59	59,0	59,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Source : Onana (2019, p. 122)

Tableau 22*Distribution des répondants sur l'item 21*

Je trouve que les tâches complexes sont des tâches compliquées pour mes élèves	Fréquence absolue	F (%)	% valide	% cumulé
Valide				
<i>Toujours</i>	42	42,0	42,0	42,0
Parfois	27	27,0	27,0	69,0
Rarement	23	23,0	23,0	92,0
<i>Jamais</i>	8	8,0	8,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Source : Onana (2019, p. 123)

Tableau 23*Distribution des répondants sur l'item 22*

Je prépare mes épreuves séquentielles à la cinquième semaine	Fréquence absolue	F (%)	% valide	% cumulé
Valide				
<i>Toujours</i>	61	61,0	61,0	61,0
Parfois	13	13,0	13,0	74,0
Rarement	15	15,0	15,0	89,0
<i>Jamais</i>	11	11,0	11,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Source : Onana (2019, p. 124)

2.1.3. Résultats d'analyse de la troisième hypothèse
Des résultats relatifs à la procédure de jugement des productions complexes :

Tableau 24

Distribution des répondants sur l'item 23

Je teste mes tâches d'évaluation séquentielle lors des évaluations formatives	Fréquence absolue	F (%)	% valide	% cumulé
Valide <i>Toujours</i>	13	13,0	13,0	13,0
<i>Parfois</i>	17	17,0	17,0	30,0
<i>Rarement</i>	60	60,0	60,0	90,0
<i>Jamais</i>	10	10,0	10,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Source : Onana (2019, p. 125)

Tableau 25

Distribution des répondants sur l'item 24

Pendant ces tests, j'évalue le temps moyen de réalisation de chacune de ces tâches	Fréquence absolue	F (%)	% valide	% cumulé
Valide <i>Toujours</i>	4	4,0	4,0	4,0
<i>Parfois</i>	13	13,0	13,0	17,0
<i>Rarement</i>	72	72,0	72,0	89,0
<i>Jamais</i>	11	11,0	11,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Source : Onana (2019, p. 126)

Tableau 26*Distribution des répondants sur l'item 25*

Je rédige moi-même les éléments de réponses possibles avant d'arrêter la forme finale de l'épreuve	Fréquence absolue	F (%)	% valide	% cumulé
Valide <i>Toujours</i>	9	9,0	9,0	9,0
<i>Parfois</i>	27	27,0	27,0	36,0
<i>Rarement</i>	25	25,0	25,0	61,0
<i>Jamais</i>	39	39,0	39,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Source : Onana (2019, p. 127)

Tableau 27*Distribution des répondants sur l'item 26*

Pour juger les productions, j'utilise une grille de correction spécifiant : les critères et les indicateurs de réussite, la pondération et l'échelle d'appréciation	Fréquence absolue	F (%)	% valide	% cumulé
Valide <i>Toujours</i>	4	4,0	4,0	4,0
<i>Parfois</i>	11	11,0	11,0	15,0
<i>Rarement</i>	18	18,0	18,0	33,0
<i>Jamais</i>	67	67,0	67,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Source : Onana (2019, p. 127)

Tableau 28*Distribution des répondants sur l'item 27*

Dans ma grille de correction, je mets seulement l'accent sur les critères minimaux de réussite	Fréquence absolue	F (%)	% valide	% cumulé
Valide <i>Toujours</i>	64	64,0	64,0	64,0
<i>Parfois</i>	16	16,0	16,0	80,0
<i>Rarement</i>	9	9,0	9,0	89,0
<i>Jamais</i>	11	11,0	11,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Source : Onana (2019, p. 128)

Tableau 29*Distribution des répondants sur l'item 28*

Je choisis 5 à 10 copies suivant un intervalle défini d'avance, afin de comparer les réponses produites par les élèves à celles préalablement attendues		Fréquence absolue	F (%)	% valide	% cumulé
Valide	<i>Toujours</i>	13	13,0	13,0	13,0
	Parfois	17	17,0	17,0	30,0
	Rarement	16	16,0	16,0	46,0
	Jamais	54	54,0	54,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Source : Onana (2019, p. 129)

Tableau 30*Distribution des répondants sur l'item 29*

La propreté de la copie et la main d'écriture influencent mon attitude pendant la correction		Fréquence absolue	F (%)	% valide	% cumulé
Valide	<i>Toujours</i>	50	50,0	50,0	50,0
	Parfois	23	23,0	23,0	73,0
	Rarement	19	19,0	19,0	92,0
	<i>Jamais</i>	8	8,0	8,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Source : Onana (2019, p. 130)

Tableau 31*Distribution des répondants sur l'item 30*

Je porte des remarques essentiellement positives sur les copies pouvant orienter l'élève à s'autocorriger sur ses propres erreurs		Fréquence absolue	F (%)	% valide	% cumulé
Valide	<i>Toujours</i>	17	17,0	17,0	17,0
	<i>Parfois</i>	11	11,0	11,0	28,0
	<i>Rarement</i>	43	43,0	43,0	71,0
	<i>Jamais</i>	29	29,0	29,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Source : Onana (2019, p. 131)

2.2. Résultats de l'analyse descriptive des données issues des entretiens :

Tableau 32*Récapitulatif des résultats des entretiens*

Regroupement en fonction des éléments fournis	Eléments de réponses fournies :	F (%)	% Cumulé
	<p>✓ 19 répondants (01 par école enquêtée)</p> <p>Question unique : qu'est-ce qui vous permet de valider les épreuves séquentielles proposées par les enseignants ?</p>		
GROUPE I (Ceux qui s'engagent directement aux étapes suivantes = 15)	<p>-Le respect de la nomenclature exigée de l'épreuve ;</p> <p>-L'enseignement effectif des leçons évaluées (en classe ou dans toutes les classes du même palier) ;</p> <p>-Le taux de couverture du contenu évalué ;</p> <p>-Le niveau du langage, la formulation des items et les erreurs de surface, le barème, etc.</p>	79 %	79 %

<p>GROUPE II (ceux qui se rassurent des éléments suivants avant de vérifier les éléments précédents = 04)</p>	<p>Avant de passer aux éléments précédents :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Les éléments de réponses et la grille de correction exigibles lors du dépôt des propositions d'épreuves. -Présence de la durée, des consignes, et du libellé de la compétence sur l'entête de l'épreuve ; -L'évaluation à la fois des ressources et des compétences. 	<p>21 %</p>	<p>100 %</p>
<p>Total (=19)</p>		<p>100 %</p>	

Source : Onana (2019, p. 132)

À la lumière de ce récapitulatif, 15 sur 19 IEG font partie du groupe I et seulement 4 sur 19 font partie du groupe II. Nous observons que la majorité des répondants ne mentionnent pas les éléments essentiels à la validation d'une épreuve d'évaluation des compétences. En plus des réponses du groupe I, nous attendions particulièrement les éléments en *italique*. L'élaboration de la clé de correction permet au concepteur de l'épreuve de déceler lui-même les données manquantes et les erreurs de surface, de bien évaluer sa complexité, d'estimer la durée de réalisation des tâches et bien d'autres encore. La grille de correction quant-à elle lui permet de certifier objectivement la maîtrise ou non de la compétence évaluée car reposant sur l'analyse des critères et des indicateurs bien définis d'avance, sinon c'est la performance (note) qui reste ciblée et non la compétence.

2.3. Résultats de l'analyse des données de la grille de scrutation

19 épreuves écrites (01 épreuve par école) incluant toutes les disciplines ont été scrutées.

Tableau 33

Présentation des données issues de la grille de scrutation

Éléments présents sur l'épreuve	Nombre d'épreuves (ni)	F (%) (ni/N) x 100
1. Présence de la durée sur l'entête de l'épreuve.	3	15 %
2. Présence du libellé de la compétence attendue.	5	26 %
3. Présence des directives adressées aux élèves.	2	11 %
4. Présence des questions de connaissance (H1).	19	100 %
5. Présence des questions de compréhension (H2).	19	100 %
6. Présence des questions d'application (H3).	19	100 %
7. Présence des questions d'analyse (H4).	3	16 %
8. Présence des questions de synthèse (H5).	4	21 %
9. Présence des questions d'évaluation (H6).	0	0 %
10. Barème de correction détaillé sur l'épreuve.	6	31 %
11. Présence des données manquantes et erreurs de surface	12	63 %
12. Questions structurées, ordonnées et dépendantes.	17	89 %

Source : Onana (2019, p. 133)

À la lumière de cette grille de vérification, nous notons que l'évaluation des ressources (H1, H2 et H3) est privilégiée (à hauteur de 90 % en moyenne) au détriment des compétences (H4, H5 et H6, à hauteur de 10 %). Autrement dit, la plupart des épreuves mesurent beaucoup plus les connaissances et les savoir-faire au détriment des savoir-agir et des attitudes ; ce qui est contraire au deuxième principe de Tardif (2006, p. 106). De plus, environ 2/3 de ces épreuves ne respectent pas la nomenclature qu'exige l'APC. Nous y décelons des erreurs de surface sur plus de la moitié desdites épreuves. Par ailleurs la majorité, soit 17 épreuves sont constituées essentiellement des questions dépendantes et ordonnées, ce qui reste contradictoire aux caractéristiques d'une tâche complexe.

2.4. Résultats de l'analyse inférentielle au test du Khi-deux

Il s'agit dans cette rubrique de vérifier dans quelle mesure les hypothèses de recherche formulées au départ peuvent être confirmées ou non par le biais du test du Khi-deux de Pearson à partir des données recueillies sur le terrain.

2.4.1. Protocole de décision

-Le test de signification statistique des données : le khi-deux (χ^2)
Le test d'hypothèse sera développé suivant le protocole ci-dessous.

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_o - f_{ei})^2}{f_{ei}} \quad \text{avec } f_{ei} = \sum \frac{T_c + T_l}{n}$$

Avec : f_o = fréquence observée ; f_{ei} = fréquence théorique ; \sum = somme ; T_c = total colonne ; T_l = total ligne ; n = effectif de l'échantillon.

Si l'un des effectifs théoriques est inférieur à 5, et le nombre du degré de liberté ($n_{ddl} = 1$), on effectue la correction des Yates (Murray, p.1979, 203) : $\chi^2 = \sum \frac{(|f_o - f_{ei}| - 0,5)^2}{f_{ei}}$

Cette méthode nous permettra de mieux présenter et d'analyser les données recueillies avec brève description de l'ensemble des mesures faites. À l'aide du SPSS, ces données seront présentées sous forme de tableaux de distribution des fréquences.

- La règle de prise de décision avec le test du khi- deux

La règle de prise de décision avec le test du khi- deux est la suivante :

- formulation de l'hypothèse alternative (H_a) et l'hypothèse nulle (H_o) ;
- choix d'un seuil de signification ;
- calcul du nombre de degré de liberté ($n.d.l$) = $(n_l - 1)(n_c - 1)$, avec n_l = nombre de lignes et n_c = nombre de colonnes ;
- calcul du khi- deux ;

- lecture de la valeur critique du khi- deux sur une table (annexe 5) ;
- prise de décision :
 - ✓ si le khi-deux calculé est plus grand que le khi-deux critique alors l'hypothèse alternative (Ha) est confirmée.
 - ✓ si le khi-deux calculé est plus petit que le khi-deux critique alors l'hypothèse alternative est rejetée et l'hypothèse nulle confirmée.
- *Mesure de degré de liaison*

Le degré de liaison de la relation entre deux variables différentes est évalué par le coefficient de contingence (CC) donc la formule est la suivante :

$$C = \sqrt{\frac{X^2_{\text{calculé}}}{X^2_{\text{calculé}} + N}} \text{ avec } N = \text{effectif total}$$

- *Règle de convention*

Par convention, on dira que la relation entre les 2 variables est :

- parfaite si $CC = 1$;
- très forte si $CC > 0,8$;
- forte si CC se situe entre 0,5 et 0,8 ;
- d'intensité moyenne si CC se situe entre 0,2 et 0,5 ;
- faible si CC se situe entre 0 et 0,2 ;
- nul si $CC = 0$.

Pour identifier le degré de liaison entre les variables de la recherche, c'est ce coefficient de contingence que nous allons utiliser.

2.4.2. Vérification de la première hypothèse de recherche (HR1)

Tableau 34

Récapitulatif du traitement des observations de la première hypothèse

Récapitulatif du traitement des observations	Observations					
	Valide		Manquante		Total	
	N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
Perception du concept de compétence * évaluation des compétences	100	100,0%	0	,0%	100	100,0%

Source : Onana (2019, p. 134)

1^{ère} étape : formulation des hypothèses statistiques

La première hypothèse (HR1) de recherche stipule qu'il existe un lien d'influence entre la perception du concept de compétence des IEG et l'évaluation des compétences des apprenants qu'ils mettent en œuvre.

Ha : il existe une relation significative d'influence entre la perception du concept de compétence des IEG et l'évaluation des compétences des apprenants qu'ils mettent en œuvre.

Ho : il n'existe pas une relation significative d'influence entre la perception du concept de compétence des IEG et l'évaluation des compétences des apprenants qu'ils mettent en œuvre.

2^{ème} étape : choix du seuil de signification

Étant en sciences sociales, le seuil de signification est de 0,05, signifiant que nous avons 5 % de chance de nous tromper lors de la prise de décision et 95 % de ne pas le faire.

3^{ème} étape : calcul du nombre de degré de liberté et de la valeur de la statistique.

Tableau 35

*Perception du concept de compétence * évaluation des compétences des apprenants*

Tableau croisé perception du concept de compétence * évaluation des compétences	Evaluation des compétences											Total
	3,00	4,00	5,00	6,00	7,00	8,00	9,00	10,00	11,00	12,00		
Perception du concept de compétence.	10,00	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	11,00	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	12,00	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	13,00	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	14,00	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	6
	15,00	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	16,00	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	17,00	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	6
	18,00	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	3
	19,00	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	20,00	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5
	21,00	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	4
	22,00	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	23,00	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	24,00	0	0	0	0	0	0	0	8	0	0	8
	25,00	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2
	26,00	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	27,00	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	6
	28,00	0	0	0	0	0	0	0	7	0	0	7
	29,00	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3
	30,00	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3
	31,00	0	0	0	0	0	0	0	7	0	0	7
	32,00	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	33,00	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1

34,00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	6
36,00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
37,00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4
38,00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4
39,00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
40,00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	5
Total	4	5	6	1	10	11	1	37	2	23	100

Source : Onana (2019, p. 135)

$n_{ddl} = (L - 1) (C - 1)$ avec L = nombre de lignes et C = nombre de colonnes

$\underline{A.N}$: $n_{ddl} = (30 - 1) (10 - 1) = 29 \times 9 = 261$

Tableau 36

Présentation des résultats du test du Khi-deux (HR1)

Tests du Khi-deux	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	900,000(a)	261	,000
Rapport de vraisemblance	359,330	261	,000
Association linéaire par linéaire	90,267	1	,000
Nombre d'observations valides	100		

Source : Onana (2019, p. 136)

- a) 300 cellules (100,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5.
- b) L'effectif théorique minimum est de ,01.
 - Il ressort de ce tableau que la valeur du χ^2 calculé est de 900,00.

Tableau 37*Présentation des résultats des mesures symétriques (HRI)*

Mesures symétriques		Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal	Coefficient de contingence	,949	,000
Nombre d'observations valides		100	

Source : Onana (2019, p. 136)

- a) L'hypothèse nulle n'est pas considérée.
 - b) Utilisation de l'erreur standard asymptotique dans l'hypothèse nulle.
- Il ressort de ce tableau que la valeur du coefficient de contingence est de 0,949.

4^e étape : lecture de la valeur critique du Khi-deux sur une table et prise de décision.

- D'après la table de distribution du Khi carré, pour $n-1 = 261$ et $\alpha = 0,05$, le χ^2_{lu} est de 287,88.
- **Décision** : étant donné que $\chi^2_{cal} (900,00) > \chi^2_{lu} (287,88)$, H_0 est rejetée et H_a est acceptée : il existe un lien significatif entre la perception du concept de compétence des IEG et l'évaluation des compétences qu'ils mettent en œuvre.

5^e étape : conclusion.

L'acceptation de l'hypothèse alternative nous permet de confirmer **HR1**. Le coefficient de contingence (CC) permettant de mesurer la force de liaison entre ces deux variables est de 0,949. De ce fait, il existe un lien significatif de très forte liaison entre la perception du concept de compétence des IEG et l'évaluation des compétences des apprenants qu'ils mettent en œuvre.

2.4.3. Vérification de la deuxième hypothèse de recherche (HR2)

Tableau 38

Récapitulatif du traitement des observations de la deuxième hypothèse

Récapitulatif du traitement des observations	Observations					
	Valide		Manquante		Total	
	N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
Procédure d'élaboration des épreuves * évaluation des compétences	100	100,0%	0	,0%	100	100,0%

Source : Onana (2019, p. 137)

1^{ère} étape : formulation des hypothèses statistiques

La deuxième hypothèse de recherche (HR2) stipule qu'il existe un lien d'influence entre la procédure d'élaboration des épreuves des IEG et l'évaluation des compétences des apprenants qu'ils mettent en œuvre.

Ha : il existe une relation significative d'influence entre la procédure d'élaboration des épreuves des IEG et l'évaluation des compétences des apprenants qu'ils mettent en œuvre.

Ho : il n'existe pas une relation significative d'influence entre la procédure d'élaboration des épreuves des IEG et l'évaluation des compétences des apprenants qu'ils mettent en œuvre.

2^{ème} étape : choix du seuil de signification

Pour les mêmes raisons et interprétations sus-évoquées, il reste identique à celui de la première hypothèse (0,5).

3^{ème} étape : calcul du nombre de degré de liberté et de la valeur de la statistique

Tableau 39

*Procédure d'élaboration des épreuves * évaluation des compétences des apprenants*

Effectif

Tableau croisé : procédure d'élaboration des épreuves * évaluation des compétences des apprenants	Évaluation des compétences des apprenants											Total
	3,00	4,00	5,00	6,00	7,00	8,00	9,00	10,00	11,00	12,00		
Procédure d'élaboration des épreuves.	11,00	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	12,00	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	6
	13,00	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
	14,00	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
	15,00	0	0	2	1	2	0	0	0	0	0	5
	16,00	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	17,00	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	18,00	0	0	0	0	6	1	0	0	0	0	7
	19,00	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
	20,00	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	22,00	0	0	0	0	0	7	1	0	0	0	8
	23,00	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3
	24,00	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	25,00	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	4
	26,00	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	4
	27,00	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	4
	28,00	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	6
	29,00	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	30,00	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	4
	31,00	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	4
	32,00	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	4
	33,00	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	34,00	0	0	0	0	0	0	0	1	2	5	8
	35,00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3

36,00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
38,00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3
39,00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
40,00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
41,00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
42,00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	7
Total	4	5	6	1	10	11	1	37	2	23	100

Source : Onana (2019, p. 138)

$nddl = (L - 1) (C - 1)$ avec L = nombre de lignes et C = nombre de colonnes

A.N : $nddl = (30 - 1) (10 - 1) = 29 \times 9 = 261$

Tableau 40

Présentation des résultats du test du Khi-deux (HR2)

Tests du Khi-deux	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	553,165(a)	261	,000
Rapport de vraisemblance	317,200	261	,010
Association linéaire par linéaire	86,628	1	,000
Nombre d'observations valides	100		

Source : Onana (2019, p. 139)

- a) 300 cellules (100,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5.
- b) L'effectif théorique minimum est de ,01.
- Il ressort de ce tableau que la valeur du χ^2 calculé est de 553,195.

Tableau 41*Présentation des résultats des mesures symétriques (HR2)*

Mesures symétriques	Valeur	Signification approximée
Nominal par Coefficient de contingence	,920	,000
Nominal Nombre d'observations valides	100	

Source : Onana (2019, p. 139)

- a) L'hypothèse nulle n'est pas considérée.
- b) Utilisation de l'erreur standard asymptotique dans l'hypothèse nulle.
 - Il ressort de ce tableau que la valeur du coefficient de contingence est de 0,920.

4^e étape : lecture de la valeur critique du Khi-deux sur une table et prise de décision.

- D'après la table de distribution du χ^2 , pour $n_{ddl} = 261$ et $\alpha = 0,05$, $\chi^2_{lu} = 287,88$.
- **Décision :** Etant donné que $\chi^2_{cal} (553,195) > \chi^2_{lu} (287,88)$, H_0 est rejetée et H_a est acceptée : il existe un lien significatif entre la procédure d'élaboration des épreuves et l'évaluation des compétences des apprenants.

5^e étape : conclusion.

L'acceptation de l'hypothèse alternative permet de confirmer **HR₂**. Le coefficient de contingence (CC) permettant de mesurer la force de liaison entre ces deux variables est de 0,920. De ce fait, il existe un lien significatif de très forte liaison entre la procédure d'élaboration des épreuves des IEG et l'évaluation des compétences qu'ils mettent en œuvre.

2.4.4. Vérification de la troisième hypothèse de recherche (HR3)

Tableau 42

Récapitulatif du traitement des observations de la troisième hypothèse

Récapitulatif du traitement des observations	Observations					
	Valide		Manquante		Total	
	N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
Procédure de jugement des productions complexes * évaluation des compétences	100	100,0%	0	,0%	100	100,0%

Source : Onana (2019, p. 140)

1^{ière} étape : formulation des hypothèses statistiques.

Notre hypothèse de recherche stipule qu'il existe un lien d'influence entre la procédure de jugement des productions complexes des IEG et l'évaluation de compétences des apprenants qu'ils mettent en œuvre.

Ha : il existe une relation significative d'influence entre la procédure de jugement des productions complexes des IEG et l'évaluation des compétences qu'ils mettent en œuvre.

Ho : il n'existe pas une relation significative d'influence entre la procédure de jugement des productions complexes des IEG et l'évaluation des compétences qu'ils mettent en œuvre.

2^{ème} étape : choix du seuil de signification.

Toujours pour les mêmes raisons et interprétations sus-évoquées, il reste identique à celui des première et deuxième hypothèses (0,5).

3^{ème} étape : calcul du nombre de degré de liberté et de la valeur de la statistique

Tableau 43

*Procédure de jugement des productions complexes *
évaluation des compétences des apprenants*

Effectif

Tableau croisé : procédure de jugement des productions complexes* évaluation des compétences	Evaluation des compétences										Total	
	3,00	4,00	5,00	6,00	7,00	8,00	9,00	10,00	11,00	12,00		
Procédure de jugement des productions complexes	8,00	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	10,00	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	5
	11,00	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	4
	12,00	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
	13,00	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2
	15,00	0	0	0	0	9	2	0	0	0	0	11
	16,00	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
	17,00	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3
	18,00	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3
	19,00	0	0	0	0	0	1	1	8	0	0	10
	20,00	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	4
	22,00	0	0	0	0	0	0	0	11	0	0	11
	23,00	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3
	24,00	0	0	0	0	0	0	0	7	0	0	7
	25,00	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2
	27,00	0	0	0	0	0	0	0	2	2	3	7
	28,00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	9
	30,00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3
	32,00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	8
Total		4	5	6	1	10	11	1	37	2	23	100

Source : Onana (2019, p. 141)

nddl = (L – 1) (C – 1) avec L = nombre de lignes et C = nombre de colonnes

A.N : **nddl = (19 – 1) (10 – 1) = 18 x 9= 162**

Tableau 44*Présentation des résultats du test du Khi-deux (HR3)*

Tests du Khi-deux	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	628,511(a)	162	,000
Rapport de vraisemblance	318,239	162	,000
Association linéaire par linéaire	89,001	1	,000
Nombre d'observations valides	100		

Source : Onana (2019, p. 142)

- a) 190 cellules (100,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5.
- b) L'effectif théorique minimum est de ,02.
- Il ressort de ce tableau que la valeur du χ^2 calculé est de 628,511.

Tableau 45*Présentation des résultats des mesures symétriques (HR3)*

Mesures symétriques	Valeur	Signification approximée
Nominal par Coefficient de contingence	,929	,000
Nombre d'observations valides	100	

Source : Onana (2019, p. 142)

- a) L'hypothèse nulle n'est pas considérée.
- b) Utilisation de l'erreur standard asymptotique dans l'hypothèse nulle.
- Il ressort de ce tableau que la valeur du coefficient de contingence est de 0,929.

4^e étape : Lecture de la valeur critique du Khi-deux sur une table et prise de décision

- D'après la table de distribution du Khi carré, pour $n_{ddl} = 162$ et $\alpha = 0,05$, le χ^2_{lu} est de 190,516 (cf. annexe 5).
- **Décision :** étant donné que $\chi^2_{cal} (628,511) > \chi^2_{lu} (190,516)$, H_0 est rejetée et H_a est acceptée : il existe un lien significatif entre la procédure de jugement des productions complexes et l'évaluation des compétences.

5^e étape : conclusion.

L'acceptation de l'hypothèse alternative permet de confirmer **HR3**. Le coefficient de contingence (CC) permettant de mesurer la force de liaison entre ces deux variables est de 0,929. De ce fait, il existe un lien significatif de très forte liaison entre la perception du concept de compétence des IEG et l'évaluation des compétences des apprenants qu'ils mettent en œuvre.

3. Discussion des résultats

La vérification des trois hypothèses de recherche permet d'élaborer le tableau 46 récapitulant les résultats des différents tests de Khi-deux de Pearson et des décisions subséquentes.

Tableau 46

Récapitulatif des résultats et décisions prises à l'issu des tests d'hypothèse au χ^2

Test. χ^2	HRi	χ^2_{cal}	Ddl	χ^2_{lu}	C.	Observation	Décision prise
HG	HR 1	900,00	261	287,88	0,949	$\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$ C.>0,8 implique une très forte liaison.	H_0 est rejetée et H_a est acceptée : il existe un lien significatif entre la perception du concept de compétence et

							l'évaluation des compétences → HR1 confirmée.
	HR2	553,195	261	287,88	0,920	$\chi^2_{\text{cal}} > \chi^2_{\text{lu}}$ C.>0,8 implique une très forte liaison.	Ho est rejetée et H_a est acceptée : il existe un lien significatif entre la procédure d'élaboration des épreuves et l'évaluation des compétences → HR2 confirmée.
	HR3	628,511	162	190,516	0,929	$\chi^2_{\text{cal}} > \chi^2_{\text{lu}}$ C.>0,8 implique une très forte liaison.	Ho est rejetée et H_a est acceptée : il existe un lien significatif entre la procédure de jugement des productions complexes et l'évaluation des compétences. → HR3 confirmée.

Source : Onana (2019, p. 143)

Au regard des résultats présentés dans le tableau ci-dessus, nous notons que toutes les trois hypothèses de recherche sont confirmées d'après le protocole de décision prédéfini.

3.1. Discussion des résultats de la première hypothèse

L'analyse des données avec le test de Khi-deux tel que présentée dans le tableau 46, permet d'accepter l'hypothèse alternative **H_a** selon laquelle il existe un lien significatif entre la perception du

concept de compétence des IEG et l'évaluation des compétences des apprenants qu'ils mettent en œuvre. Par ricochet notre première hypothèse (HR1) selon laquelle la perception du concept de compétence des IEG influe sur leur mise en œuvre de l'évaluation des compétences des apprenants est confirmée.

L'analyse descriptive des données issues du questionnaire fait état que la perception du concept de compétence des IEG, à travers sa définition, ses caractéristiques et ses composantes, impacte sur l'évaluation des compétences des apprenants mise en œuvre. La plupart des enquêtés en définissant la compétence, la réduisent à un seul élément tel qu'illustré dans le tableau 14 comme une capacité, une aptitude ou un savoir-faire. Les tableaux 2, 3 et 4 nous renseignent que la majorité des enquêtés ont des difficultés à identifier les caractéristiques d'une compétence. De plus, les tableaux 5, 6 et 7 font observer que non seulement les répondants confondent la compétence à ses composantes mais aussi ignorent l'exigence d'une situation concrète et précise dans l'expression de la compétence.

Dans la perspective behavioriste, notre perception à travers notre attitude détermine notre comportement (Tany, 2016, p. 127). Dans le même sens, Tambo (2012, p. 11) définit l'apprentissage et son corollaire l'évaluation, en fonction de la perception du formateur. En nous référant une fois de plus à Tany (2016, p. 128), la manière qu'un IEG perçoit le concept de compétence, à travers son expérience personnelle, les valeurs qu'il accorde au dit concept, la complexité de la réalité, l'influence des attentes, le contexte socio-culturel et sa motivation intrinsèque impacte significativement sa manière d'évaluer les apprenants.

En nous appuyant sur la perspective cognitiviste et constructiviste de Piaget, un IEG construit sa propre réalité de l'évaluation des compétences des apprenants, ou du moins l'interprète en fonction de sa perception vis-à-vis de la compétence elle-même. Mahoney (2003, p. 3) explique que le

verbe construire signifie organiser et, l'organisation est essentielle à la perception et fondamentale aux intentions. La perception du concept de compétence des IEG en interaction avec les valeurs socio-culturelles et environnementaux, impacte significativement l'évaluation des compétences des apprenants : c'est le principe d'habiletés perceptuelles (Tany, 2016, p. 215).

Ces trois théories expliquent à suffisance l'idée que se font les IEG du primaire vis-à-vis du concept de compétence, leurs manières de percevoir l'apprentissage et, leurs schémas de construction des compétences influencent significativement leurs pratiques évaluatives. Il va donc de soi, qu'une bonne perception du concept de compétence reste essentielle pour pouvoir l'évaluer avec efficacité et efficience chez l'apprenant.

3.2. Discussion des résultats de la deuxième hypothèse

L'analyse des données avec le test de Khi-deux tel que présentée dans le tableau 46, permet d'accepter l'hypothèse alternative **H_a** selon laquelle il existe un lien significatif entre la procédure d'élaboration des épreuves des IEG et l'évaluation des compétences des apprenants qu'ils mettent en œuvre.

L'analyse descriptive des données issues du questionnaire fait état que la procédure d'élaboration des épreuves des IEG, conformément aux exigences de l'APC, n'est pas systématiquement respectée. Les tableaux 13, 14, 15 et 16 illustrent que la majorité des répondants ne font pas usage du document de référence pour identifier les ressources attendues pour chaque compétence. Ils se réfèrent moins au degré d'habileté de chaque objectif d'apprentissage à évaluer, ont majoritairement des difficultés à identifier les critères et les indicateurs et ne font presque jamais recours au tableau de spécification. La plupart des répondants, tel qu'illustré par les tableaux 17, 18, 19, 20 et 21, ne respectent pas les exigences ou les caractéristiques d'une tâche complexe malgré que beaucoup déclarent proposer les tâches qui exigent une mobilisation de

plusieurs ressources. Le tableau 25 prouvent que la majorité des enquêtés accordent moins de temps à l'élaboration des épreuves.

Les données issues de la grille de vérification, tableau 33, témoignent à suffisance les déclarations des répondants du questionnaire. Le tableau 34 de la grille d'entretien témoigne aussi des manquements dans la validation de ces épreuves. L'analyse de la qualité de ces épreuves nous laisse croire qu'elles restent traditionnelles (Rey, 2011, p. 4 ; Gérard, 2008) et ne respectent pas les exigences de la nouvelle vision de l'évaluation (MINEDUB, 2018).

La perspective évaluative des behavioristes sous-entend une analyse minutieuse de la compétence à évaluer en termes de comportements mesurables et observables. Lesdits comportements doivent être à tous les niveaux du savoir représentant les différents niveaux de pensée de la taxonomie cognitive de Bloom (1956). Cette théorie explique à suffisance qu'évaluer un comportement dans le cadre d'une évaluation des compétences suppose un certain nombre de préalables à respecter relevant de la procédure d'élaboration des épreuves.

L'implication théorique du développement cognitif de Piaget (1937) dans les pratiques évaluatives sous-entend une prise en compte des connaissances, des stratégies cognitives et métacognitives, du niveau de développement cognitif de l'évalué et de la capacité des apprenants à s'adapter à un environnement nouveau ou à une tâche nouvelle. Elle explique à suffisance que le concepteur doit se référer aux ressources à mobiliser, au degré d'habileté et faire appel au tableau de spécification, afin de sélectionner les types de tâches appropriées.

Pour ce qui est des théories socioconstructivistes, une évaluation des compétences se réclame authentique (complexe et signifiante) s'intéressant à la fois aux stratégies cognitives et métacognitives, aux connaissances déclaratives, procédurales et

conditionnelles. Cette perspective théorique explique à suffisance que le concepteur de l'épreuve doit s'appuyer sur une démarche systématique, afin de proposer des tâches complexes, signifiantes, nouvelles et contextuelles n'exigeant pas un seul procédé de résolution.

Les trois perspectives théoriques expliquent qu'aboutir à une tâche d'évaluation dans les exigences de la NVE demande une démarche systématique et rigoureuse. Ces résultats démontrent à suffisance que la procédure de conception des épreuves des IEG influence significativement l'évaluation des compétences des apprenants. Nous concluons donc que le respect de ladite procédure implique une bonne évaluation des compétences des apprenants.

3.3. Discussion des résultats de la troisième hypothèse

L'analyse des données avec le test de Khi-deux tel que présentée dans le tableau 46, permet d'accepter l'hypothèse alternative H_a selon laquelle il existe un lien significatif entre la procédure de jugement des productions complexes des IEG et l'évaluation des compétences des apprenants qu'ils mettent en œuvre. Par ricochet notre troisième hypothèse selon laquelle la procédure entreprise par les IEG pour juger les productions complexes influe sur la mise en œuvre de l'évaluation des compétences des apprenants est confirmée.

L'analyse descriptive des données issues du questionnaire fait état de la procédure suivie par les IEG pour juger les productions complexes. Les tableaux 24, 25, 26, 27 et 28 révèlent que la majorité des IEG ne testent pas leurs tâches d'évaluation séquentielle, valident les épreuves sans examiner la faisabilité, mettent seulement l'accent sur les critères minimaux de réussite et n'utilisent jamais une grille de correction. Les tableaux 29 et 30 expliquent que la plupart des enquêtés n'ajustent jamais leurs grilles et affirment être influencés par les critères externes non prévus par ladite grille. Le tableau 31 nous

fait observer que la majorité des IEG ne prennent pas de leur temps pendant la correction pour aider les apprenants à comprendre ce qu'il fallait faire.

Les résultats de la grille d'entretien (cf. tableau 32), témoignent la véracité des déclarations du questionnaire impliquant que la procédure de correction pour la plupart des répondants, commence véritablement après la passation des épreuves. La grille de vérification (cf. tableau 33), à travers la présence des données manquantes, et des erreurs orthotypographiques et grammaticales sur la plupart des épreuves scrutées, prouve que même la simple relecture n'est pas faite pour leur validation.

L'implication behavioriste dans les pratiques évaluatives sous-entend la focalisation sur le résultat car, révélateur de la compétence acquise. La stratégie utilisée importe peu. Ainsi, le behaviorisme s'intéresse à l'essentiel de la réponse en ce qui concerne les connaissances déclaratives et procédurales. Pour Thorndike (1913), l'erreur est formatrice. Sa théorie d'apprentissage essai et erreur explique clairement qu'une démarche systématique doit être observée dans le jugement des productions complexes aux fins de remédiation et de renforcement puisque la compétence est circonstancielle, évolutive et n'est jamais achevée.

L'implication des théories cognitiviste et constructiviste traduit que la procédure de jugement des productions complexes tient compte des moyens cognitifs (Landsheere, 1969), l'emploi des stratégies utilisées et la construction des schémas de sens que constituent les réponses. Les critères de jugement concernent la qualité d'organisation, la transférabilité des connaissances, la référence aux savoirs pluri et interdisciplinaires, etc.

Les trois perspectives théoriques expliquent à suffisance qu'aboutir à une évaluation équitable, égale et juste (Zanten,

2008, pp. 234-238), dans les exigences de la nouvelle vision de l'évaluation, exige une démarche systématique et rigoureuse de jugement des productions complexes. Ces résultats démontrent à suffisance que la procédure de jugement influence significativement la qualité de l'évaluation des compétences dans sa perspective d'une nouvelle compétence à acquérir. Il va donc de soi, que le respect de la procédure de jugement infère une bonne évaluation des compétences.

La validation des trois hypothèses de recherche insinuant celle de l'hypothèse générale (HG) selon laquelle, les compétences docimologiques dont disposent les instituteurs influent sur la mise en œuvre de l'évaluation des compétences des apprenants.

4. Implications pratiques des résultats

La portée professionnelle et scientifique des résultats obtenus de cette réflexion impacte sur la praticabilité de tous les acteurs de la chaîne éducative de notre système de formation. Concrètement, sur la pratique pédagogique, ils mettent en doute les compétences des produits qui y sortent. Professionnellement parlant, ils problématisent les compétences docimologiques dont disposent les IEG en docimologie. La compétence demeure tout d'abord une vision politique, un système de valeur d'une nation et non le diplôme c'est-à-dire une qualité attachée à l'individu au-delà de ses performances et, en tant que clé de voûte, nos résultats incitent à repenser la politique institutionnelle de l'évaluation des apprentissages dans notre système éducatif. Sur le plan socio-économique, ces résultats suscitent l'implémentation d'un système de certification, d'attestation et surtout de reconnaissance sociale épousant les réalités concrètes et locales de la société du pays. Et enfin, ces résultats se penchent sur la qualité du capital humain dont le Cameroun a

tant besoin pour atteindre l'émergence de 2035 (MINEPAT, 2018).

5. Critiques des résultats

Au-delà des limites méthodologiques, nous ne saurions conclure sans mentionner certaines difficultés pouvant influencer la profondeur réelle de ces résultats. Une des limites, et non la moindre, est liée à la taille de notre échantillon (100 participants) qui semble, néanmoins de grande taille, mais pas autant pour inférer les implications sur le plan national ou régional. La manipulation complexe de nos outils statistiques d'analyse laisse échapper, environ, 5 % de chance de nous tromper sur les résultats. Cependant, la triangulation méthodologique dans la collecte et l'analyse des données nous a permis d'amoinrir un certain nombre d'aspects. Une dernière difficulté est d'ordre institutionnel, les textes officiels relatifs aux pratiques docimologiques, s'ils existent même, ne sont pas actualisés dans la perspective de l'APC.

6. Suggestions pratiques

6.1. Suggestions relatives au concept de compétence et son évaluation

Une compétence est un ensemble de comportements incluant les connaissances, les aptitudes et les attitudes lesquelles prises ensemble sont critiques pour l'accomplissement efficace d'une tâche. Elle résulte de la conjugaison d'une solide organisation cognitive de l'activité pour produire des performances et des conditions de sa reconnaissance sociale. Les compétences sont donc les habiletés apprentissage. Elle est axée sur l'apprenant, est composée d'une variété de ressources, se construit, est évolutive, est contextualisée, est adaptative et ne s'apprécie que dans une situation réelle bien précise. Être déclaré compétent c'est à la fois réussir de nombreuses actions différentes avec bonne

manière, disposer les stratégies mobilisables pour gérer les situations ordinaires sans effort traduisant l'expertise de routine et, de mobiliser de nouvelles ressources pour faire face à l'imprévu traduisant l'expertise d'adaptation (Onana, 2019, p. 150).

L'évaluation d'une compétence est multidimensionnelle parce que la compétence l'est par définition. Elle a pour assises des connaissances, des habiletés, des attitudes, des stratégies et des perceptions. Elle conduit à prendre des décisions qui peuvent être lourdes de conséquences pour l'apprenant. Raison suffisante qu'elle reflète un agir éthique (MELS, 2011, p. 8). Évaluer les compétences revient donc à prendre en compte la proactivité du participant dans l'évaluation pour se faire reconnaître comme compétent. Ladite évaluation se veut une démarche scientifique qui obéit à des règles rigoureuses et se plie à des normes et procédures bien définies (MINEDUC, 2003, p. 12).

L'évaluation des compétences concerne à la fois le processus et les résultats d'apprentissage. Elle repose sur la définition des seuils de réussite et de standards, et sur le jugement socioprofessionnel de l'évaluateur, entendue ici comme IEG. Elle s'opère au moyen des tâches à la fois complexes, nouvelles et contextuelles, lesquelles exigent un jugement équitable, égale et juste pour tous les évalués. Parce qu'elle est formative, elle est considérée comme une nouvelle compétence à acquérir. L'évaluation des compétences reste donc de l'ordre du pronostique de la prévision et qu'il est envisageable qu'une bonne performance ne soit pas reconnue comme une compétence. C'est le jugement social positif qui transforme la performance en la compétence. Cependant, Tany (2016, pp. 225 - 226) reste convaincue que la qualité de l'épreuve d'un IEG détermine son efficacité et son efficience dans le processus enseignement / apprentissage.

6.2. Suggestions relatives à la procédure d'élaboration des épreuves des compétences

Pour MELS (2011 : 17), l'élaboration d'une épreuve s'inscrit dans une démarche qui va de l'analyse de la compétence, en passant par sa conception et sa production jusqu'au retour réflexif sur l'activité d'évaluation et de l'épreuve proprement dite. Elle obéit donc principalement à quatre phases (Onana, p. 151) :

Phase de conception : elle met principalement en jeu un certain nombre d'étapes à respecter :

- l'analyse de la situation (renseignements généraux et contraintes éventuelles) ;
- spécification et regroupement des objectifs spécifiques, observables et mesurables à mobiliser pour exprimer la compétence;
- identification du niveau d'habileté de chaque objectif d'apprentissage sélectionné ;
- préparation du tableau de spécification ;
- définition des critères et indicateurs à considérer pour décider des résultats ;
- choix du type de tâches et d'items appropriés pour chaque cellule de la matrice.

Phase de rédaction : elle doit respecter les principales étapes suivantes :

- rédaction des supports, tâches et consignes (CTC) en fonction des processus mentaux sollicités. Chaque consigne s'appuie sur un verbe d'action à la forme impérative, car le temps des ordres, une consigne est un ordre d'exécution dans un certain standard ;
- préparation de la grille de correction critériée ;
- rédaction claire et univoque des consignes pour les examiné (es) ;
- spécification des préalables (méthode de correction, de remédiation, de requête, etc.) ;
- assemblage systématique et hiérarchique des tâches et items.

Phase de validation : elle commence dès la préparation de la grille de correction :

- vérification des qualités instrumentales de l'épreuve ;
- testage ou expérimentation de l'épreuve (famille de situation) ;
- identification des erreurs et révisions éventuelles (scrutation et analyse des items) ;
- validation temporaire de la grille de correction (s'achève après son expérimentation).

Phase d'utilisation : après la validation de l'épreuve, il faut prévoir les conditions d'utilisation. Elle suit les principales étapes suivantes :

- préparation du guide de l'administrateur : les directives et les ressources externes ;
- administration dans les conditions qui favorisent la plus grande objectivité possible ;
- collecte des productions suivant l'ordre de places assises en vue d'éviter la contamination.

6.3. Suggestions relatives à la procédure de jugement des productions complexes

Évaluer est un processus complexe, et bien que le jugement constitue une étape cruciale du processus d'évaluation, il apparaît en filigrane tout au long de l'évaluation de l'intention à la prise de décision au regard des résultats obtenus et des constats d'engagement de l'apprenant dans sa démarche. Il y a lieu de se rendre compte du peu de valeur, voire même, des risques d'exprimer un jugement porté sans assises et sans données pertinentes, l'opinion ne résistant souvent pas à la confrontation. Il convient donc de s'assurer d'un minimum de garantie contre les jugements hasardeux. La procédure de jugement respecte les trois principales phases suivantes (Onana, 2023, p. 152 ; Onana, 2019 ; MELS, 2011, p. 6 ; MINEDUC, 2003, p. 29) :

Phase de conception : elle va en réalité de la préparation à l'expérimentation de la grille de correction et obéit au respect des principales étapes suivantes :

- rédaction des éléments de réponses possibles (éviter le piège de la réponse unique) ;
- définition de l'échelle d'appréciation (uniforme quantitative / qualitative, descriptive) ;
- pondération des critères et indicateurs selon leur importance (barème précis) ;
- détermination du seuil de réussite : nombre de points à atteindre pour exprimer le degré d'acquisition de la compétence selon les exigences attendues ;
- énonciation de la règle de décision (maîtrise ou non des critères inférant la compétence).

Phase de correction des productions : elle suit principalement quatre étapes :

- choix de la méthode de correction (de préférence analytique) ;
- choix du moment et lieu de correction (exempts des bruits et distractions diverses) ;
- expérimentation de la grille : l'ajuster à partir de quelques productions prises à un intervalle prédéfini afin d'établir sa souplesse : niveau de tolérance dans les réponses ;
- correction des productions : respect de la grille et annotation positive et personnalisée.

Phase d'interprétation des résultats : loin de la perfection, une évaluation rigoureuse doit conduire à poser les jugements plus justes, plus objectifs et plus uniformes afin de prendre des décisions et de mener des actions qui vont servir à reconnaître officiellement les compétences de l'apprenant. Elle suit principalement trois étapes :

- appréciation de la performance (suivant l'échelle d'appréciation pré-élaborée) ;
- prise de la décision appropriée (suivant la règle de décision prédéfinie) ;

-communication du jugement aux apprenants : rétroaction immédiate que possible et positive.

Conclusion générale

Au terme de cette réflexion et dont la préoccupation initiale demeure, où en rappel, il était question d'analyser comment les compétences docimologiques dont disposent les IEG influent sur l'évaluation des compétences des apprenants qu'ils mettent en œuvre. Nous appuyant sur une triangulation théorique : théorie behavioriste d'apprentissage de Thorndike (1913), celle du développement cognitif de Piaget (1937) et la conception piagétienne constructiviste de l'apprentissage et du développement cognitif, l'analyse se fonde sur trois hypothèses de recherche (cf. figure 1). Les données relatives à ces hypothèses auprès de 108 IEG exerçant dans l'année 2017/2018, aux niveaux 2 et 3 dans 19 EPA du Mfoundi, sont obtenues grâce à une intervention conjointe d'un questionnaire, d'un guide d'entretien et d'une grille de scrutation (Onana, 2019). Après analyse suivie de la vérification des hypothèses à travers le test de Khi-deux de Pearson, les trois hypothèses de recherche sont confirmées avec une très forte liaison de dépendance chacune. Une situation permettant d'accepter l'hypothèse générale (cf. figure 1). L'évaluation des compétences obéit à certaines normes et standards et respecte des procédures bien définies (MINEDUC, 2003, p. 12). Les suggestions, adressées particulièrement aux IEG contribueront certainement à améliorer les pratiques docimologiques dans nos écoles primaires. Cependant, compte tenue d'une part de la situation qui perdure après tant d'années d'imprégnation de la réforme par ces derniers, et en nous appuyant d'autre part sur les travaux de Onana (2022, 2023), nous invitons les futurs chercheurs à se pencher sur les représentations sociales des IEG vis-à-vis de ladite réforme.

Références bibliographiques

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I : The cognitive Domain*.

David Mckay Co Inc.

Bloom, B., Hasting, J. et Madaus, G. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. Mc Graw Hill.

Boterf, G. (1997). *Compétences et navigation professionnelle*. Editons d'organisations.

Katz, R. - L. (1974). « Skills of an Effective Administrator ». In *Harvard Business Review*. n°9, pp. 1- 3. <https://hbr.org/1974/09/skills-of-an-effective...> Consulté le 12 juin 2018.

Mahoney, M. J. (2003). « Constructivism : A brief introduction ». In Mahoney, M. J.,

Constructive psychotherapy : A pratical guide. Guilford Press, pp. 1 – 12.

MELS (2011). *Guide pour l'évaluation des compétences et l'élaboration des épreuves aux fins de sanctions*. Québec.

MINEDUB (2012). *Echelle de compétence par niveau pour les écoles primaires du Cameroun*. www.minedub.cm/uploads/médias/Echelle... Yaoundé. Consulté le 17 novembre 2017.- (2012). *Socle national de compétence*, secteur de l'éducation. Yaoundé.

www.minedub.cm/uploads/médias/Socle... Consulté le 17 novembre 2017.- (2018). *Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais :*

niveaux I, II et III. Yaoundé.

MINEDUC (1995). *Forum national de l'éducation*. Yaoundé.- (1998). *Loi d'orientation n° 98/004 du 14 avril 1998*. Yaoundé.- (2003). *Guide pratique d'évaluation pédagogique et de docimologie à l'école primaire*. Yaoundé.

MINEPAT (2018). *Évaluation des besoins en renforcement des capacités en vue de la transformation économique du*

Cameroun. CAMERCAP-PARC, série : étude, 08 décembre 2018. Yaoundé.

Onana, O.-G. (2019). *Compétences techniques des instituteurs en évaluation des appren-tissages et pratiques docimologiques : cas des instituteurs des écoles primaires publiques du département du Mfoundi* [Mémoire de master, soutenu en janvier 2019]. Faculté des sciences de l'éducation. Université de Yaoundé 1.

(2022). Représentation sociale de l'APC et pratiques docimologiques en sciences économiques et sociales : cas des enseignants du secondaire. *Collection recherches & regards d'Afrique*. Numéro spécial fin campagne, novembre 2022, 445-467.

(2023). *Étudier les représentations sociales et pratiques docimologiques*. Éditions universitaires européennes.

PASEC (2016). *Performances du système éducatif Camerounais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. <https://www.pasec.confemen.org/2016/10/Performance...>
Consulté le 06 octobre 2017.

Roegiers, X. (1999). *Une pédagogie de l'intégration*. De Boeck.

(2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck.

(2003). *Des situations pour intégrer les acquis*. De Boeck.

(2004). *L'école et l'évaluation*. De Boeck.

(2006). *Approche par les compétences et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants*. Edicef.

(2009). *Pédagogie de l'intégration : Comprendre les convergences et les divergences de toutes les approches par compétences*. Centre d'innovations pédagogiques et d'expérimentation – division des moyens audiovisuels. <https://www.youtube.com/watch?016jFxTh8Y>
consulté le 28 juillet 2018.

Scallon, G. (2005). « Approche par compétence : Plan de formation à l'évaluation ». In

Abregé 1, pp. 1 – 4 et Abregé 2, pp.1 – 18.
www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/valise/formeval consulté le 6 août 2017.

Tambo, L. (2012). *Principles and methods of teaching. Applications in Cameroon Schools.* 2nd éd. ANUCAM publishers.

Tanyi, E. M. (2016). *Major Theories of Learning : The processes of Why, How and When we learn.* Africana publications.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement.*

Chenelière éducation.

http://www.labset.net/georges/des_tardif_compétence_def.pdf.

(2013). *L'approche par compétence : Un changement de paradigme.*

<https://rechercheisidore.fr/search/ressource/?uri=10670%2F1.h8nqlh>. Consulté le 16 août 2018.

Zanten, A.-V. (2008). *Dictionnaire de l'éducation.* Presses universitaires de France.