

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix - Travail - Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

DÉPARTEMENT D'HISTOIRE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace - Work - Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE

DEPARTMENT OF HISTORY

**PRATIQUES EVALUATIVES ET AMELIORATION
DU PROCESSUS ENSEIGNEMENT-
APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE EN CLASSE DE
3^e : CAS DU LYCEE GENERAL LECLERC**

**Mémoire présenté et soutenu publiquement en vue de l'obtention du
Diplôme de Professeur d'Enseignement Secondaire deuxième grade**

(D.I.P.E.S.II)

Rédigé Par

Josée Stéphanie GUIMDO GNINTEDEM

Licenciée en Histoire

sous la direction de

Eugène Désiré Eloundou

Maître de Conférences

Juin 2016

À mes parents , Joseph Guimdo(de regretté mémoire) et Guimdo née
Rose Clarisse Gnintedem Youajio.

À papa Jean Tonlieu et maman Thérèse Tonlieu
et au reste de ma famille.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail a été possible grâce au concours de différentes personnes à qui nous tenons à témoigner notre sincère et profonde gratitude.

Nous remercions notre Directeur de recherche, le Pr Eugène Désiré Eloundou, pour sa rigueur, sa disponibilité et sa patience.

Ensuite, nous remercions tous nos enseignants, particulièrement ceux du département d'histoire de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé I qui ont chacun à sa manière contribué à notre formation au cours de ces années passées avec eux. Nous pensons précisément aux professeurs Salvador Eyezo'o, Micheal Ndobegang, Jean Paul Ossah Mvondo, et Robert Kpwang ; aux Docteurs Joseph Tanga Onana, Madiba Essiben, Idrissou Alioum, Achille Elvice Bella, Muhammadou Amadou Jabiru, Christophe Signie, Jeanne Mbarga Messo, Lucie Zouya, Jeannot Mve Belinga, Lynda Yang ; Messieurs René Ngeck Monthe, David Maura, Alexis Gassisou, Deluz Louis Rameau Mbida, Adieme, Pierre Ntamag, Moselie Mvondo et Medames Thérèse Mayi, Fanta Bring, Obe Efoua.

Nos remerciements vont également à l'endroit de tous les enseignants du lycée Général Leclerc qui ont bien voulu répondre à nos questions. Nous pensons à Messieurs Jean Abo'o, Eric Eloundou, Ohana Mbezele, Monkam Feuzin ; Et Madame Anega, Carine Koumou, et Ngo Nyobe.

Enfin, que tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce travail de recherche, trouvent ici nos profonds remerciements.

SOMMAIRE

DÉDICACE.....	i
REMERCIEMENTS.....	ii
SOMMAIRE	iii
SIGLES ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS	iv
LISTE DES ILLUSTRATIONS	v
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE I : ANALYSES CONCEPTUELLES ET PROCÉDÉS	
MÉTHODOLOGIQUES	13
I. ANALYSES CONCEPTUELLES.....	13
II. APPROCHES THÉORIQUES.....	20
III. PROCÉDÉS MÉTHODOLOGIQUES.....	24
CHAPITRE II : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	30
I. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS ISSUS DE L'OBSERVATION DIRECTE.....	30
II. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS ISSUS DU QUESTIONNAIRE	33
III. DONNEES RELATIVES AUX INTERVIEW	49
CHAPITRE III : VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES ET INTERPRETATION DES	
RESULTATS DE LA RECHERCHE	55
I. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES	55
II. INTERPRETATION DES RESULTATS	66
CHAPITRE IV : DISCUSSIONS ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES.....	70
I. PROPOSITIONS DIDACTIQUES.....	72
II. DISCUSSION	70
CONCLUSION GÉNÉRALE	79
RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE	82
ANNEXES.....	ix
TABLE DES MATIERES	x

SIGLES ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS

LGL : lycée Général Leclerc

QR : Question de recherche

HR : Hypothèse de recherche

VD : Variable dépendante.

VI : Variable indépendante

APO : Approche par les objectifs

APC : Approche par les compétences

AP : animateur pédagogique

LISTE DES ILLUSTRATIONS

GRAPHIQUES

Graphique 1 : Effectivité d'un rappel de cours	34
Graphique 2 : Impression d'avoir compris le cours passé à travers le rappel	35
Graphique 3 : Effectivité d'évaluation formative après chaque séquence	36
Graphique 4 : Possibilité que les évaluations formatives permettent de comprendre le cours	37
Graphique 5 : Possibilité que le professeur réexplique les incompréhensions des élèves en cas de mauvaises réponses de leur part.....	38
Graphique 6 : Autre réaction du professeur en cas de mauvaise réponse de la part des élèves	39
Graphique 7 : Possibilité que l'enseignant prenne en compte les difficultés des élèves pendant le cours	40
Graphique 8 : Possibilité que le professeur change souvent sa manière d'enseigner afin de mieux faire comprendre la leçon aux élèves .	41
Graphique 9 : Possibilité d'une évaluation finale à la fin de chaque cours	42
Graphique 10 : Effectivité que les élèves à la fin du cours aient totalement compris la leçon	43
Graphique 11 : Effectivité de correction des épreuves par l'enseignant après l'évaluation	44
Graphique 12 : Existence d'un lien entre les questions d'évaluation et le contenu des cours.....	45
Graphique 13 : Possibilité que l'enseignant ressorte les difficultés des élèves pendant les séances de correction	46
Graphique 14 : Effectivité que l'enseignant apporte une solution aux difficultés des élèves	47

TABLEAUX

Tableau 1: Répartition de la population cible	25
Tableau 2: Répartition de la population accessible par classe	26
Tableau 3. Effectivité d'un rappel de cours.....	33
Tableau 4. Impression d'avoir compris le cours passé à travers le rappel	34
Tableau 5. Effectivité d'évaluation formative après chaque séquence	35
Tableau 6. Possibilité que les évaluations formatives permettent de comprendre le cours	37
Tableau 7: Possibilité que le professeur réexplique les incompréhensions des élèves en cas de mauvaises réponses de leur part.....	38
Tableau 8: Autre réaction du professeur en cas de mauvaise réponse de la part des élèves	39
Tableau 9: Possibilité que l'enseignant prenne en compte les difficultés des élèves pendant le cours	40
Tableau 10: Possibilité que le professeur améliore souvent sa manière d'enseigner afin de mieux faire comprendre la leçon aux élèves.....	41
Tableau 11: Possibilité d'une évaluation finale à la fin de chaque cours.....	42
Tableau 12: Effectivité que les élèves à la fin du cours aient totalement compris la leçon	43
Tableau 13: Effectivité de correction des épreuves par l'enseignant après l'évaluation	44
Tableau 14: Existence d'un lien entre les questions d'évaluation et le contenu des cours	45
Tableau 15: Possibilité que l'enseignant ressorte les difficultés des élèves pendant les séances de correction	46
Tableau 16: Effectivité que l'enseignant apporte une solution aux difficultés des élèves.....	47
Tableau 17: Possibilité que les élèves aient l'impression que l'enseignant améliore sa manière d'enseigner	48

RÉSUMÉ

La présente étude intitulée « pratiques évaluatives et amélioration du processus enseignement-apprentissage de l'histoire en classe de 3^{ème} : cas du lycée Général Leclerc » vise à établir le lien entre les pratiques évaluatives et l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. L'évaluation étant un outil d'apprentissage très important dans l'enseignement, nous voulons-nous pencher sur ce fait pour voir si elle contribue réellement à la régulation des apprentissages. Pour étayer ce problème, nous avons eu recours à plusieurs théories explicatives qui montrent bien le rôle primordial que doit jouer l'évaluation dans les apprentissages. Cette démarche nous a permis de formuler notre hypothèse générale. Pour la rendre opérationnelle, elle a été opérationnalisée en trois hypothèses secondaires. A partir des données recueillies sur le terrain à l'aide des outils qualitatifs et quantitatifs, toutes nos hypothèses ont été validées. Ceci a suscité à la fin une interprétation des résultats. Ces résultats nous ont conduits à la conclusion qu'il existe effectivement un lien de dépendance significatif entre les pratiques évaluatives et l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de l'histoire en classe de 3^{ème} au lycée Général Leclerc (LGL). À la fin de cette recherche, nous avons à l'aide des théories explicatives discuté les résultats tout en donnant quelques pistes de solutions pour maximiser les pratiques évaluatives afin que non seulement elles permettent à l'enseignant d'ajuster son enseignement, mais aussi qu'elles contribuent à la réussite scolaire.

ABSTRACT

This study entitled « pratiques évaluatives et amélioration du processus enseignement-apprentissages de l'histoire en classe de 3eme: cas du lycée Général Leclerc », is aimed at establishing the relationship between evaluation and the teaching-learning of History improvement. In as much as evaluation is an important tool for learning, we want to look into this issue to find out whether it really contributes to the regulation of learning. Solving this problem, called for many explanations theories which clearly indicates the role evaluation must play. This procedure enabled to coin a general hypothesis that was operationalized in three secondary hypothesis. Our hypothesis were validated from qualitative and quantitative data collected on the field. It stemmed out from these results that, there is a significant dependence between evaluation and the improvement of the teaching-learning of History in 3eme at the lycee General Leclerc(LGL). At the end of our study, we used the explanations theories to discuss the results while coming up with some solutions to faster evaluation so that, it doesn't only enable the teacher to adjust his programme, but also contributes to the success of students.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'engouement actuel pour la didactique des disciplines est devenu une réalité dans notre pays. En effet réfléchir sur les nouvelles techniques d'enseignement et les méthodes y afférentes sont devenus incontournables dans le milieu éducatif camerounais. Les recherches en matière d'éducation ont évolué qu'il est aujourd'hui nécessaire de réfléchir sur les nouveaux paradigmes éducatifs. En fait, « les lieux de production et de diffusion du savoir se sont multipliés avec entre autres le développement des médias »¹ c'est dire qu'aujourd'hui plus que hier, l'élève doit être au centre des apprentissages puisque le savoir acquis à l'école n'est plus le seul socialement reconnu. Enfin l'intérêt porté à la didactique des disciplines vise une grande production scientifique dans ce secteur peu exploité aujourd'hui pourtant primordial pour réfléchir sur les méthodes de l'acte pédagogique lorsqu'il concerne l'acquisition des connaissances. C'est dire la place centrale qu'occupe cette discipline. Ainsi, on aura des travaux dans le champ de la didactique des mathématiques, de la littérature, de la géographie. Nous nous intéresserons pour notre part à la didactique de l'histoire. C'est un vaste domaine qui regroupe plusieurs thématiques.

Nous avons choisi travailler dans le domaine de l'évaluation. Notre thème de recherche est intitulé : « **Pratiques évaluatives et amélioration du processus enseignement-apprentissage de l'histoire en classes de 3^{ème} : cas du Lycée Général Leclerc** ».

Nous voulons par cette étude apporter une certaine lumière sur un pan de la didactique de discipline, notamment l'évaluation afin de percevoir son

¹ J. Le Pellec et V. Marcos-Alvarez, *enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*, Paris, hachette, 1991, p.26.

importance dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire et plus précisément dans les classes de 3^{ème}.

I- RAISONS DU CHOIX DU SUJET

Au regard des résultats observés de nos jours dans nos établissements scolaires d'une part, et aux examens officiels d'autre part, nous nous sommes interrogés sur cet aspect des choses. De plus, lors de notre stage pratique dans les lycées, nous avons constaté que les notes obtenues par les élèves lors des évaluations n'étaient pas très encourageantes. Fort de ce constat, nous nous sommes interrogés à ce propos: les évaluations étaient-elles difficiles ? A-t-on évalué sur ce qui n'a pas été enseigné ? Les élèves se sont-ils appropriés les enseignements ? Bref qu'est-ce qui explique cette baisse de niveau pendant les évaluations séquentielles? Parmi toutes les réponses possibles expliquant ceci, nous avons envisagé d'en examiner l'une d'entre elles. Nous sommes partis du postulat selon lequel si les résultats aux évaluations sont mauvais, c'est que le processus enseignement-apprentissage n'a pas fonctionné et qu'il n'y a pas eu appropriation des apprentissages par les élèves ; D'où le choix de ce thème orienté vers l'évaluation.

II- OBJECTIF DE LA RECHERCHE

L'objectif de cette étude est de fournir à la communauté éducative et scientifique des données supplémentaires susceptibles de les situer sur l'importance des pratiques évaluatives. L'objectif général de notre étude est de montrer le lien de dépendance entre la pratique de l'évaluation et l'amélioration du processus enseignement apprentissage de l'histoire en classe de 3eme. Cet objectif est opérationnalisé en trois objectifs spécifiques :

- Objectif 1 : montrer que l'évaluation diagnostique permet à l'enseignant d'améliorer le processus enseignement-apprentissage de l'histoire.
- Objectif 2 : montrer que l'évaluation formative permet à l'enseignant d'améliorer le processus enseignement-apprentissage de l'histoire.
- Objectif 3 : montrer que l'évaluation sommative permet à l'enseignant d'améliorer le processus enseignement-apprentissage de l'histoire

III. INTERET DE LA RECHERCHE

Notre thème de recherche révèle plusieurs intérêts : pédagogique, scientifique, et au niveau de l'État.

1-Intérêt pédagogique

Cette étude est d'un grand intérêt au plan pédagogique car elle constitue un important outil didactique à l'adresse des enseignants du secondaire et même de tous les autres cycles.

La didactique est une discipline qui étudie les situations éducatives quant-elles concernent l'acquisition des connaissances. C'est donc la manière d'enseigner une discipline donnée. Ainsi par ce thème, nous voulons montrer l'importance de l'évaluation en situation de classe ou d'apprentissage. Ce travail est donc un outil pédagogique pour toute personne qui s'intéresse à l'éducation et particulièrement les enseignants.

Les enseignants d'histoire doivent comprendre que l'enseignement-apprentissage de cette discipline ne devrait plus être uniquement du domaine cognitif, et donc la transmission d'un savoir savant. Nous voulons par ce travail apporter un outil didactique pour améliorer leur enseignement et partant, les résultats scolaires. Car vu l'importance de cette discipline, il est important de

mettre l'enfant au centre des apprentissages pour qu'il puisse non seulement s'approprier les savoirs, avoir de bonnes notes, mais aussi pour qu'il puisse grâce à cette matière, être compétent en situation de vie.

3. Intérêt scientifique

Sur le plan scientifique, ce travail se situe dans le prolongement des recherches effectuées en sciences de l'éducation dans le champ des pratiques didactiques en général, mais encore dans le champ de l'évaluation en particulier. A cet effet, cette étude fournit des connaissances supplémentaires qui permettront de comprendre le rôle que joue l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage de l'histoire en classe de 3^{ème}; mais aussi ceci va également nous permettre de comprendre un pan de l'origine des échecs scolaires. Ce travail pose donc le diagnostic et l'examen des pratiques évaluative en 3^{ème} en rapport avec les pratiques d'enseignement.

2. Au niveau de l'État

La loi d'orientation de l'éducation de 1998 à son article 4 énonce que : « l'éducation, a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux »². C'est donc dire que l'État et la communauté éducative à travers ce travail doivent ajuster leur action au niveau de la formation des enseignants, des programmes scolaires, mais aussi au niveau du paradigme pédagogique ou alors du modèle pédagogique qui doit permettre de conceptualiser notre enseignement afin de former des hommes au service de la nation.

² Loi 98/004 d'Avril 1998 de l'orientation et l'éducation.

IV. QUESTION DE RECHERCHE

Elle constitue généralement le point de départ à une recherche qualitative mais elle peut se retrouver dans tous les types d'étude. Ainsi notre question principale est la suivante : La pratique de l'évaluation permet –elle d'améliorer le processus enseignement-apprentissage de l'histoire en classe de 3^{ème} ? Trois questions de recherche notées QR ont découlé de la question principale qui précède :

- QR 1: La pratique de l'évaluation diagnostique permet –elle d'améliorer le processus enseignement-Apprentissage de l'histoire en classe de 3^{ème} ?
- QR 2 : La pratique de l'évaluation formative permet –elle d'améliorer le processus enseignement-Apprentissage de l'histoire en classe de 3^{ème} ?
- QR 3 : La pratique de l'évaluation sommative permet –elle d'améliorer le processus enseignement-Apprentissage de l'histoire en classe de 3^{ème} ?

V. HYPOTHESE DE RECHERCHE

L'hypothèse est une proposition de réponse à la question posée.³ Le but de notre recherche sera de confirmer, d'infirmer ou de nuancer cette affirmation ; alors notre hypothèse générale est la suivante : la pratique de l'évaluation permet à l'enseignant d'améliorer le processus enseignement apprentissage de l'histoire en classe de 3eme . Trois hypothèses de recherche notées HR ont découlé de l'hypothèse principale qui précède :

³ M. Grawitz, *Méthodes des sciences sociales*, paris, Edition Dalloz, 2001, p.399.

- Hypothèse 1 : La pratique de l'évaluation diagnostique permet à l'enseignant d'améliorer le processus enseignement-apprentissage de l'histoire en classe de 3^{ème}.
- Hypothèse 2 : La pratique de l'évaluation formative permet à l'enseignant d'améliorer le processus enseignement-apprentissage de l'histoire en classe de 3^{ème}.
- Hypothèse 3 : La pratique de l'évaluation sommative permet à l'enseignant d'améliorer le processus enseignement-apprentissage de l'histoire en classe de 3^{ème}.

Les variables

La variable est un élément d'une hypothèse à laquelle on peut attribuer diverses valeurs et qui comme son nom l'indique, varie. Dans ce travail nous aurons deux variables : la variable indépendante (V_i) et la variable dépendante (V_d). De nos hypothèses, trois variables indépendantes se dégagent :

V_{i1} : la pratique de l'évaluation diagnostique

V_{i2} : la pratique de l'évaluation formative

V_{i3} : la pratique de l'évaluation sommative

Le variable dépendante est la réponse mesurée de l'expérimentateur. Notre étude à une seule variable dépendante : l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de l'histoire en classe de 3^{ème}.

VI. PROBLÉMATIQUE

L'enseignement – apprentissage de l'histoire en classe de troisième dans nos établissements scolaires reste encore fortement influencé par le modèle transmissif de l'apprentissage. En fait, on remarque encore malgré quelques interactions une certaine compilation du savoir par les enseignements que les élèves devront assimiler. Or les pédagogies dites actives recommandent de mettre l'enfant au centre des apprentissages afin qu'il puisse construire son savoir aidé par l'enseignant. Cette pratique pédagogique précise le rôle primordial de l'évaluation ; car l'évaluation est une activité incontournable dans les pratiques de classe ; Elle précise et oriente l'action de l'enseignant. Ainsi donc, comment l'évaluation contribue-t-elle à l'amélioration de l'enseignement–apprentissage de l'histoire en classe de troisième ? En d'autres termes, quel rôle doit jouer les pratiques évaluatives dans l'amélioration de l'enseignement de l'histoire ? L'objectif majeur de notre recherche est d'éclairer la communauté éducative sur la place de l'évaluation dans l'amélioration des enseignements en général et de l'apprentissage de l'histoire en classe de 3^{ème} en particulier.

VII. DELIMITATION DE L'ETUDE

La délimitation de cette étude porte sur la définition de ses cadres thématiques et spatiaux.

1- Délimitation thématique

Notre étude s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation. Elle porte spécifiquement sur la didactique de l'histoire. Cette orientation nous paraît nécessaire vue l'urgence qu'il y a aujourd'hui à bien former les élèves pour qu'ils soient les acteurs de développement dans la vie.

2- Délimitation spatiale

Nous avons choisi de travailler dans l'arrondissement de Yaoundé III, plus précisément au lycée Général Leclerc, ceci pour plusieurs raisons. D'abord notre structure de formation professionnelle (Ecole Normale Supérieure de Yaoundé : ENS) est située à quelques encablures du lycée ; ceci facilite l'accès au site d'étude. Ensuite, ce lycée est « connu comme le tout premier Lycée au Cameroun et le plus grand en Afrique Centrale »⁴. Ce qui montre que cet établissement a une longue expérience pédagogique. En effet, créé en Octobre 1952⁵, le lycée Général Leclerc est une réponse à l'engouement des jeunes camerounais pour l'éducation. Nous pensons que 63 ans d'existence peuvent justifier le choix pour ce prestigieux lycée. Enfin, le choix du lycée Général Leclerc est aussi personnel, car nous y avons mené une partie de nos études. C'est donc un lycée qui nous tient à cœur.

Pour relever la pertinence de notre étude nous avons choisi travailler dans les classes de 3^{ème} ; d'une part parce que la troisième représente la fin d'un cycle d'études, et il faut donc être bien outillé pour entamer un nouveau cycle. Et, d'autre part, c'est une classe d'examen et il est donc important que les leçons soient bien assimilées par les apprenants.

VI- REVUE DE LA LITTÉRATURE

Plusieurs auteurs avant nous ont traités de l'évaluation. Nous allons présenter quelques-uns de leurs travaux tout en ressortissant l'originalité du notre.

⁴A.B.Ntsa , « Le lycée General Leclerc de Yaoundé :1950-1972 »,Mémoire de DI.P.E.S II, Histoire, ENS Yaoundé, 2001,p

⁵Ibid

Patrice Pelpel⁶ dans : *Se former pour enseigner* propose aux enseignants de toutes disciplines une approche méthodologique de leur métier. Une approche à la fois théorique et pratique qui permet à l'enseignant de s'auto-former. Ils y trouveront les moyens de choisir les techniques les plus adaptées, d'en évaluer les effets et de contrôler leur relation avec les élèves. Cet ouvrage, important pour l'enseignant ne met par l'accent sur le rôle de l'évaluation en situation de classe.

Jacqueline le Pellec et Violette Marcos-Alvarez dans *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*⁷ aborde la question de l'enseignement de l'histoire. C'est un ouvrage qui donne des directives ou alors des astuces sur la façon dont l'histoire doit être enseignée. C'est une réflexion didactique sur les méthodes d'enseignement. Toutefois cet ouvrage ne traite pas de l'évaluation en tant que mesure des résultats de l'enseignement. De ce fait, la place de l'évaluation est négligée ici.

Yvan Abernot dans *Les méthodes d'évaluation scolaire*⁸ pour sa part, a le mérite de théoriser sur l'évaluation. En effet il fait ressortir les différentes formes d'évaluation en montrant le rapport qu'il existe entre l'évaluation et la formulation des objectifs d'apprentissage. Notons néanmoins que c'est un ouvrage général qui traite de l'évaluation. Il ne s'intéresse pas à l'histoire ni à la pratique de l'enseignement-apprentissage de cette discipline.

Philippe Perrenoud quant- à lui dans *Dix nouvelles compétences pour enseigner*⁹ illustre bien le métier d'enseignant aujourd'hui. Ce livre fait un inventaire de compétences qui permet de redéfinir la profession enseignante. Il

⁶ P., Pelpel, *Se former pour enseigner*, Paris, Dunod, 2005.

⁷ J. Le Pellec et V. Marcos-Alvarez, *enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*, Paris, hachette, 1991.

⁸ Y., Abernot, *Les méthodes d'évaluation*, Paris, Bordas, 1988.

⁹P.Perrenoud, *dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF, 1999.

privilégie les pratiques novatrices, celles qui contribuent à la lutte contre l'échec scolaire et développement de la citoyenneté. Remarquons que, son objectif principal vise la réussite scolaire de manière globale.

Jean Vogler dans *l'évaluation*¹⁰ présente l'historique de l'évaluation. C'est une véritable encyclopédie de l'évaluation qui décrit ses méthodes, les acteurs et ces effets sur l'individu, l'école que sur le système. C'est donc dire que cet ouvrage nous donne un ensemble de connaissance sur l'évaluation. Mais cet ouvrage est général et ne met pas en rapport évaluation-enseignement-apprentissage.

Après la lecture de ces ouvrages, nous remarquons que plusieurs auteurs ont traité de l'évaluation mais aussi des situations d'apprentissage. Mais ces ouvrages ne montrent pas comment à travers l'évaluation on peut améliorer l'enseignement de l'histoire dans nos établissements scolaires.

VIII. Difficultés rencontrées

Des difficultés énormes ont été rencontrées lors de la confection de ce travail. Nous faisons fi des problèmes financiers auxquels font face la plupart des étudiants et des chercheurs. La première difficulté et non des moindres est liée à notre immaturité en matière de recherche. Car la collecte des informations et leurs classifications n'étaient pas chose évidente. Il a fallu que nous rencontrions des aînés pour qu'ils nous expliquent quelques incompréhensions. Mais, notre souci principal a été la documentation. La rareté des documents écrits sur la didactique de l'histoire et particulièrement sur l'évaluation a été l'une des principales difficultés de ce travail. Ceci étant, nous n'avons pas, au cours de

¹⁰ J. Vogler & Al, *L'évaluation*, Paris, Hachette, 1996.

nos recherches trouvé des documents spécialisés sur les pratiques évaluatives en histoire. Nous avons alors fait uniquement recours aux ouvrages généraux.

Néanmoins, nous avons pu glaner des informations qui ont permis de bâtir un travail à partir du plan ci-dessous.

IX. Plan du mémoire

Nous avons organisé notre travail en quatre chapitres. Le chapitre un intitulé « analyses conceptuelles et procédés méthodologiques » se consacre à assoir le socle fondamentale de cette étude. Pour cela, il aborde la définition des concepts, présente les théories qui expliquent le lien entre l'évaluation et l'amélioration de l'enseignement- apprentissage, et enfin aborde la méthodologie de cette étude à travers les outils et technique d'investigation adoptés.

Le chapitre deux fait référence à la présentation et l'analyse des résultats issues des enquêtes sur le terrain, ceci à travers les outils de collecte notamment l'observation direct, le questionnaire et les entretiens.

Quant-au chapitre trois intitulé « vérification des hypothèses et interprétation des résultats de la recherche » il y est justement question de la vérification des hypothèses à travers les résultats du questionnaire et d'en donner une interprétation globale.

Le dernier chapitre qui est évidemment le quatrième, se propose de discuter les résultats de la recherche à travers des théories explicatives et de ressortir à la fin quelques propositions didactiques.

CHAPITRE I : ANALYSES CONCEPTUELLES ET PROCÉDÉS MÉTHODOLOGIQUES

Les progrès de la recherche en sciences de l'éducation sont nécessaires au développement ou à l'amélioration de l'action éducative. C'est dans ce sens que Gilbert Tsafack dit :

La recherche en sciences de l'éducation doit viser l'explication, la compréhension et l'élaboration des lois de la réalité éducative. Une de ses préoccupations est la recherche pédagogique dont le but premier est d'améliorer l'enseignement sous toutes ses formes.¹¹

De ce fait, une certaine méthodologie est à respecter. Le présent chapitre met en lumière la méthodologie choisie pour mener à bien notre recherche.

I. ANALYSES CONCEPTUELLES

Nous avons estimé qu'il serait judicieux pour nous dans cette partie, d'apporter un éclairage sur certains mots clés de notre thème de recherche afin d'avoir une idée claire et concise sur leurs définitions.

A. Pratiques évaluatives

Les pratiques évaluatives renvoient à l'ensemble des procédés lié à l'évaluation. « On évalue partout, et tout »¹² nous dit Vogler. L'éducation n'a donc pas échappé à cette vague de fond. En effet, au début du siècle, l'évaluation se confondait avec la notation. Après la deuxième guerre mondiale, une nouvelle conception de l'évaluation naît, fondée sur « La comparaison des

¹¹G., Tsafack, *Comprendre les sciences de l'éducation*, Paris, L'harmattan, 2001, p.68.

¹²J., Vogler & Al, *L'Évaluation*, Paris, Hachette, 1996, p.5.

performances observées et des performances attendues »¹³. Ensuite, dans les années 1960, avec les travaux de Piaget, l'évaluation prend une autre forme. On constate déjà que l'élève est doté de représentations initiales qu'on prend en compte pour fonder l'enseignement. Au final, c'est donc dire que la notion d'évaluation à évoluer au cours de son histoire en s'adaptant aux nouvelles théories et courants de l'apprentissage. Comme le soulignent De Ketele et Roegiers, évaluer revient à :

Recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision.¹⁴

De manière générale, Yvan Abernot définit l'évaluation en éducation comme « L'évaluation qui consiste en une mesure ou une appréciation, à l'aide de critères, de l'atteinte d'objectifs où du degré de proximité d'une production par rapport à une norme »¹⁵. pour Réнал Legendre¹⁶,

l'évaluation est une méthode, une opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un évènement, à une institution ou à tout objet à partir d'information qualitative et/ou quantitative et de critère précis en vue d'une prise de décision.

Evaluer, c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des évènements. Pour Bloom, l'évaluation consiste à

¹³E., Gombart, « Comment l'évaluation peut-elle servir les apprentissages scolaires ? », Mémoire professionnel, IUFM de Bourgogne, 2005-2006, p28.

¹⁴ J.-M. De Ketele et X. Roegiers, *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. Bruxelles, De Boeck, 2009, p.63 .

¹⁵Y. Abernot, *Les méthodes d'évaluation*, p.4.

¹⁶ . H. Yopa : *Pratique didactique et performances des élèves en mathématiques ; cas de 4 écoles primaires publiques de l'inspection d'arrondissement de l'éducation de base de Bangangté*, master II en science d'éducation, Yaoundé I, 2014, p 47

comparer les objectifs opérationnels avec les résultats obtenus des apprenants. Belinga Bessala¹⁷ quant à lui pense que l'évaluation est un moment d'apprentissage pour l'apprenant et un moment de recherche pour l'enseignant. Pour notre part, la pratique de l'évaluation consistera précisément à découvrir les problèmes ou les difficultés d'apprentissage de ces élèves à fin d'adopter des stratégies de remédiations. Ainsi, l'évaluation est une activité systématique, continue et intégré dans le processus de la formation des apprenants. On distingue ainsi plusieurs formes d'évaluation scolaire.

1. L'évaluation diagnostique

Elle se déroule en générale en début d'année ou au début d'une séquence d'apprentissage. Ayant pour rôle d'établir un état des acquis des élèves, son objectif est de « repérer, avec rigueur le niveau de départ des élèves, leurs connaissances, leurs représentations sous-jacentes sur un thème précis et ainsi connaître le niveau initial réel des élèves et non celui supposé »¹⁸. C'est dans cette optique que Belinga Bessala affirme que : « l'évaluation initiale permet à l'enseignant de découvrir ou de connaître les connaissances déjà acquises par les élèves au moment de commencer une nouvelle unité didactique¹⁹ ».

C'est dire que cette évaluation permet au professeur d'établir ainsi un bilan des acquis des élèves. Par ailleurs, ce diagnostic fait, ceci permet à l'enseignant d'adapter son enseignement aux besoins des élèves, d'ajuster les objectifs de séquences, les compétences à construire. Après cette évaluation, vient celle formative qui se fait au cours de l'enseignement.

¹⁷ S. Belinga Bessala, *didactique universitaire et formation à l'enseignement des professeurs d'université*, Paris harmattan, 2010, p 153.

¹⁸E. Gombart, *Comment l'évaluation*, p35

¹⁹ S. Belinga Bessala, *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Yaoundé, clé, 2005, p 60

2. L'évaluation formative

Cette évaluation qui nous intéresse particulièrement se déroule au cours d'une période d'enseignement. Elle a pour but de :

Renseigner l'élève le plus complètement et le plus précisément possible sur la distance qui le sépare de l'objectif et sur les difficultés qu'il rencontre : mais aussi d'informer le professeur sur la manière dont son enseignement est reçu par les élèves, lui permettant ainsi de la réguler.²⁰

C'est dire que cette évaluation est essentielle pour tout enseignant qui souhaite ajuster son enseignement en fonction des difficultés rencontrées par les élèves au cours de l'apprentissage. Elle permet de ce fait à l'élève de prendre conscience de ses lacunes afin de moduler son apprentissage. Évidemment, l'erreur n'est pas une fatalité ici, mais un moyen de remédiation aux problèmes des élèves. Yvan Abernot dit à ce propos :

L'expression « évaluation formative »... fait, avant tout parti intégrante du processus éducatif normal, les « erreurs » étant à considérer comme des moments dans la révolution d'un problème... et non comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations « pathologiques ».²¹

L'évaluation formative est un outil pédagogique. L'enseignant d'histoire comme tout autre enseignant doit intégrer cette évaluation afin de remédier aux problèmes des apprenants. Ceci passe par une connaissance théorique et pratique de cet exercice afin de bien gérer les séquences d'enseignement-apprentissage afin qu'il ait appropriation des savoirs par l'élève. C'est pourquoi on dit qu'« elle fait partir intégrante de l'apprentissage aussi bien pour celui qui est en position de *learner* que pour celui qui est en position de *teacher* »²².

²⁰P. Pospel, *Se former pour enseigner*, Paris, Dunod, 2005, pp.216-217.

²¹Y. Abernot, *Les méthodes d'évaluation*, p.102.

²²P. Pospel, *Se former pour enseigner*, p.217

Ainsi, elle permet à l'enseignant d'agir en cas de besoin afin d'aider l'apprenant à atteindre la performance attendue. Il joue le rôle d'accompagnateur, de coach. À la suite de cette évaluation, on a enfin, l'évaluation sommative.

3. L'évaluation sommative

En générale, cette évaluation intervient à la fin d'une séquence d'apprentissage, d'un trimestre, d'un semestre ou à la fin d'une année scolaire. Patrice Pelpel dit de cette évaluation qu'elle «apparaît ici comme un pouvoir... Elle marque les rôles et les hiérarchise... les notes doivent être communiquées à l'administration qui les archive et en avise les familles à échéance régulière»²³ c'est pourquoi cette évaluation à une fonction institutionnelle car : « Les décisions prises sont d'ordre administratives : passage en classe supérieure, redoublement ou obtention d'un diplôme ou d'un certificat de fin de formation »²⁴.

En somme, l'évaluation sommative permet de voir le degré d'appropriation des savoirs par les élèves à travers une note. De ce fait, elle révèle deux paramètres apparemment antagonistes. La première la plus connue est certificative, la seconde est pédagogique, elle permet à partir des problèmes des élèves, de planifier de nouvelles stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

²³Ibid., p.213.

²⁴R. Evola, « Quelques réflexions critiques sur la pédagogie et les évaluations académiques », in *Revue Internationale des sciences humaines et sociales*, mai 2008, Volume 2, N°2 (l'Afrique subsaharienne à l'épreuve des mutations), p.120.

B. L'Enseignement-Apprentissage

Ces deux notions sont indissociables en pédagogie. Pour mieux saisir leur complémentarité, nous allons étudier chacune d'elle de manière distincte.

1. L'enseignement

Le mot enseignement désigne une action : enseigner. Gagné définit l'action d'enseigner comme « l'ensemble des influences des événements sélectionnés, planifiés pour initier, activer et soutenir l'apprentissage chez l'humain »²⁵.

Ce qui veut dire qu'enseigner renvoie à la planification et à la progression des enseignements afin qu'il y ait communion entre l'enseignant et l'enseigné. L'enseignement est alors un processus interpersonnel, intentionnel, qui utilise essentiellement la communication, la situation pédagogique menée par l'enseignant comme moyen pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprenant, essayer d'un savoir ou savoir-faire.²⁶ C'est donc dire que l'enseignant est comme ce chef d'orchestre qui organise et met en symbiose toute son équipe afin de produire à la fin une bonne mélodie. Au bout de ce processus, l'enseignant a alors un rôle de guide, il aide l'apprenant dans son travail en classe en mettant en œuvre des stratégies qui favorisent les apprentissages.

2. L'apprentissage

Ce mot vient du verbe apprendre. Dérivé du latin *apprehendere*, *apprendere*²⁷, il signifie saisir, acquérir... dans un sens général, il signifie acquérir soi-même un savoir, une connaissance ou alors aider quelqu'un à

²⁵Cité par Gilbert Tsafack dans *Comprendre les sciences de l'éducation*, Paris, l'Harmattan, 2001, pp.26-27.

²⁶M. Altet, *Les pédagogies de l'apprentissages*, Paris, PUF, 1997, p8

²⁷Le petit Larousse, illustré, Paris, Larousse, 2007, p.57.

acquérir un savoir. En pédagogie, apprendre c'est « acquérir des connaissances qui modifient nos représentations »²⁸. Ou encore « modifier son comportement et ses représentations.²⁹ Dès lors, on remarque qu'il y'a apprentissage lorsqu'il y'a modification. Un apprentissage n'est pas sans effet, n'est pas stérile. Il doit être accompagné de modifications observables ou non du comportement ou des représentations des apprenants ; il doit avoir un changement lorsqu'il y'a apprentissage. Les théories sur l'apprentissage sont nombreuses et différentes selon les auteurs et les courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage.

Au final, l'enseignement apprentissage est un couple important dans le domaine de l'éducation, elle met en relation deux pôles du triangle pédagogique qui sont interdépendant. On comprend alors Marguerite Altet qu'elle dit :

Si l'enseignement-apprentissage forme un couple « indissociable... » Si ce sont dit Michelle (1986) « les deux faces d'une même chose », les rapports entre eux peuvent varier et la primauté de l'un ou de l'autre modifie totalement les pédagogies mises en œuvres³⁰.

L'enseignant d'histoire doit alors avoir conscience de cet aspect des choses afin d'être un guide pour ses élèves et provoquer chez eux un apprentissage précis.

3. L'histoire

C'est une discipline parmi tant d'autres enseignée dans nos établissements scolaires. Marc Bloch disait : « L'incompréhension du présent naît fatalement de

²⁸A De Perreti, (sd), *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, Paris, Esp, 2005, 3^eed, p.534.

²⁹F. Raynalet A. Rieunier, *pédagogie, dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris, Esf, 2010, p.34.

³⁰M., Altet, *Les pédagogies de*, p.8.

la méconnaissance du passé »³¹ ceci pour marquer la place incontournable qu'occupe l'histoire dans nos sociétés. Car la connaissance du passé est importante pour construire une société. Ainsi l'enseignement de l'histoire au Cameroun dans le secondaire à une finalité :

Discipline formatrice de l'esprit, l'histoire permet l'acquisition d'outils pour la compréhension des racines du présent, afin de mieux préparer l'avenir et d'éviter les erreurs du passé. Elle développe chez l'apprenant les capacités d'ouverture au monde et une plus grande sensibilité aux problèmes d'intérêt commun et au bien-être de l'humanité³²

Ces finalités dépendent de la société dans laquelle la discipline est enseignée et généralement correspondent aux attentes définie au niveau faîtier de l'éducation avec l'aval du politique et d'un consensus social. Car « l'histoire enseignée apparaît ainsi comme une mixte articulant représentation sociales, savoirs privés et connaissances validées »³³. C'est dire que la définition des finalités de cette discipline prend en compte plusieurs paramètres. Car étant « la connaissance du passé humain » elle est importante pour toute société qui aspire au développement. Par conséquent la salle de classe devient un milieu adéquat pour que les apprenants puissent recevoir cette science.

II. APPROCHES THÉORIQUES

Les théories de l'enseignement et de l'apprentissage puissent leurs fondements entre autres dans la psychologie, la sociologie, les sciences cognitives... De nombreuses théories ont été développées, En rapport avec notre thème, nous retiendrons 3 théories : le béhaviorisme, le constructivisme et le socioconstructivisme.

³¹M. Bloch, *Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien*, Paris, A Colin, 1949,p

³²Programme d'études de 6^e et de 5^e : Histoire, arrêté N°263/14 Minesec/IGE du 13 Août 2014.

³³H.I., Marrou, *De la connaissance historique*, Paris, seuil, 1954, p.32

A. Le béhaviorisme

Ce terme est apparu au début de XXe siècle, introduit par le psychologue américain John Watson³⁴

Il a été influencé par le physiologiste russe Ivan Parlov donc les travaux portaient sur le conditionnement des animaux³⁵. Avec Skinner, ils ont développé une théorie de l'apprentissage qui s'intéresse à l'étude des comportements observables et mesurables. Ainsi, pour le « béhaviorisme, l'esprit est vu comme un vaisseau vide à remplir, une *tabula Rasa*, caractérisée par les efforts que l'étudiant doit fournir pour accumuler les connaissances ainsi que les efforts de l'enseignant pour les transmettre »³⁶. C'est dire que cette théorie sous-estime ainsi le rôle de l'élève et de ses processus cognitifs dans la construction de son savoir. Bien plus, « Les théories béhavioristes considèrent l'apprentissage comme un processus de conditionnement, association entre stimulus-réponse dans lesquelles le sujet apprenant est influencé par l'environnement³⁷. On voit donc que l'environnement constitue un élément clé pour les béhavioristes car la connaissance nous vient du monde extérieur.

C'est ce modèle d'apprentissage qui est appliqué dans la plupart de nos établissements scolaires. Car de ce modèle, découle l'approche par les objectifs (APO). C'est dont dire qu'« il s'agit d'une pédagogie de la réussite puisqu'elle essaye de prendre les moyens d'éviter l'erreur, grâce à un découpage de l'apprentissage en unité aussi petite qu'il sera nécessaire »³⁸. Ici, on estime qu'un apprentissage est atteint lorsque l'apprenant donne une réponse attendue à un

³⁴ www.universalis.fr encyclopédie behaviorisme.

³⁵ ibid

³⁶ A., Kozanitis, *Les principaux Courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage*, in *courants pédagogiques*, 2005 p.5.

³⁷ M. Altet, *Les pédagogies de*, p.21.

³⁸ J.P. Astolfi, *l'École pour apprendre* Esf, 8^e édition, 2007, p.126.

stimulus donné. Alors, l'évaluation formative consiste à répéter les notions lorsque l'enseignant constate qu'à travers le comportement de l'apprenant, la question n'est pas comprise. L'évaluation formative, ainsi définie dans les années 70, par ceux qui se réfèrent au Behaviorisme comme théorie de l'apprentissage (Bloom avec la pédagogie de la maîtrise, les tenants de la pédagogie par objectifs), vise une régulation externe de l'apprentissage

. À côté de cette approche transmissive, passive, principalement orientée et contrôlée par l'enseignant on a les théories constructivistes qui font intervenir les structures cognitives de l'apprenant.

B. Le constructivisme

Jean Piaget a développé les théories constructivistes à partir de 1925³⁹. Avec Brunner, ils se sont intéressés aux structures cognitives de l'individu pour apporter un nouveau regard sur la façon de percevoir l'apprentissage. En effet, il développe l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. Ici, le sujet est autonome et acteur dans la construction de son objet en fonction de son expérience personnelle. D'ailleurs Anastasis Kozanités dit à ce propos :

La construction des connaissances est un processus dynamique où l'apprenant se sert de ses connaissances antérieures comme échafaudage sur lequel pourront prendre assise de nouvelles connaissances et se développeront de nouvelles représentations du monde.⁴⁰

Ceci suppose une activité de manipulation d'idée par l'apprenant qui vient parfois bousculer ses représentations. Par conséquent, les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité. Avec ce modèle d'apprentissage, l'apprenant est confronté à des situations-problèmes. Le rôle de l'enseignant

³⁹J.B., Ndagijimana, « Motivation et réussite des apprentissages scolaires : cas des élèves de la 4ème. Ecoles Normales primaires du système éducatif rwandais », DEA en psychologie de l'éducation, université de Bouake, 2008, p47.

⁴⁰A. Kozanitis, *Les principaux courants théoriques*, P.6.

change comme le dit Michel Develay en ces termes : « Le Maître n'est plus ici seulement accoucheur ou organisateur, il est celui qui aide à accoucher grâce aux situations d'apprentissage qu'il propose ». ⁴¹ On voit donc que l'enseignant est un guide dans la construction du savoir de l'élève. Il s'agit donc d'une pédagogie de la découverte. Outre cette pédagogie, on a aussi la pédagogie de la médiation incarnée par le model socio constructiviste.

C. Le socio constructivisme

Ce courant est issu en parti du constructivisme, seulement il ajoute un aspect social, relationnel de l'apprentissage. Lev Vigotsky est celui qui introduit le socio constructivisme dans l'apprentissage. Contrairement à Piaget qui a une vision individualiste de l'apprentissage, pour Vigotsky, l'apprentissage est d'abord considéré comme le résultat d'interaction, d'échange, de co-construction entre enseignant-élèves et élèves-élèves.

Pour illustrer ses propos, Vigotsky propose une zone proximale de développement qui est l'écart entre le travail personnel de l'individu et son interaction avec son environnement. Il en résulte donc l'idée d'une auto-socio construction des connaissances. Dans ce cas, le rôle de l'enseignant est de favoriser les situations d'interaction dans le but de construire à plusieurs, un dialogue, de résoudre un problème, d'élaborer un projet. S'il y'a succès, on dira que l'apprenant a construit son savoir, sinon, l'enseignant devrait ajuster sa méthode jusqu'à ce qu'il y'ait appropriation du savoir par les élèves, ceci constitue en fait une évaluation formative. C'est de ce model qu'est né l'approche par les compétences(APC).

⁴¹M. Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 1992, pp. 108-109.

III. PROCÉDÉS MÉTHODOLOGIQUES.

Produire un travail scientifique en science de l'éducation exige la maîtrise et le suivie d'une méthodologie appropriée. Les travaux en didactique, précisément en didactique de l'histoire obéissent à ce principe.

A. Type de recherche

En sciences de l'éducation, la recherche empirique est celle qui est la plus répandue. Cette recherche dispose de deux grandes approches apparemment concurrentes mais qui en fait sont complémentaire : il s'agit de la recherche quantitative et qualitative. À ce niveau nous avons opté pour une approche mixte quali-quantitative afin d'explorer toute les possibilités qui s'offrent à nous pour mener à bien notre recherche. Dès lors on aura à faire aux données statistiques. Grâce à un questionnaire adressé aux élèves nous collecterons et présenterons les résultats sous formes de tableaux statistiques et des graphiques pour une interprétation aisée. Et, grâce aux entretiens et aux observations, on aura des données qualitatives. Pour mener à bien notre recherche, il faut définir une population d'étude qui sera le cadre spatial de notre étude.

B. Construction de l'échantillon

1. Population de référence

Cette population à laquelle on souhaite s'intéressé est caractérisée par sa grandeur. En effet, « c'est l'objectif de l'enquête qui détermine le type de population à étudier »⁴² nous dit Madeleine Grawitz, ceci pour montrer que le choix de cette population n'est pas le fait du hasard. Dans le cadre de notre

⁴²M. Grawitz, *Méthodes des Sciences sociales*, p.525.

travail, notre population de référence devrait être l'ensemble des classes de 3eme du Lycée général Leclerc, et les enseignants desdites classes. Mais compte tenu du temps limité pour mener notre recherche et l'effectif pléthorique des élèves et des enseignants de cet établissement, nous avons défini une population cible.

2. Population cible

Cette population est constituée des élèves et enseignants de troisième du lycée général Leclerc.

Tableau 1: Répartition de la population cible

Classes	Effectifs
3 ^{ème} All1	70
3 ^{ème} All2	78
3 ^{ème} All3	69
3 ^{ème} Esp 1	72
3 ^{ème} Esp 6	75
total	364

Sources : enquête sur le terrain

Selon nos enquêtes sur le terrain (information venant des censeurs des 3eme) il y a 11 enseignants qui dispensent les cours d' histoire en 3eme.

Toutefois, nous allons définir une troisième catégorie de la population d'étude en raison du temps de recherche limité qui nous ait impartis ainsi que des moyens financiers que nous avons à notre disposition.

3. Population accessible

Elle correspond à celle qu'on a réellement interrogée ; cette population est constituée au moins des un tiers des élèves de classes de 3^{ème} que nous avons

choisi de manière aléatoire ainsi que les enseignants d'histoire qui enseignent dans ces classes choisies.

Cette population s'élève à 130 élèves et à 07 enseignants.

Tableau 2: Répartition de la population accessible par classe

Classes	Effectifs
3 ^{ème} All1	25
3 ^{ème} All2	30
3 ^{ème} All3	25
3 ^{ème} Esp 1	25
3 ^{ème} Esp 6	25
total	130

Source : Enquête sur le terrain

Ce choix de la population à étudier ne s'est pas fait à la légère ; il a été motivé par plusieurs raisons.

C. Justification du choix de l'échantillon

Nous avons choisi de travailler au lycée général Leclerc pour plusieurs raisons. D'abord à cause de son ancienneté dans le champ éducatif camerounais. Ensuite, le fait que ce soit un grand Lycée qui comporte plusieurs classes joue à notre avantage, car dans ce lycée, il y'a plusieurs divisions de troisième.

Le choix de la classe de troisième est la classe d'étude retenue pour nos travaux de recherche. Il est question de voir si dans ces classes l'évaluation

contribue réellement à l'appropriation des savoirs et à l'amélioration du rendement scolaire.

Quant aux enseignants, nous pensons qu'ils sont mieux placés pour parler de notre sujet, surtout les enseignants d'histoire qui interviennent dans les classes de troisième choisies. Ils seront à même de nous fournir les informations voulues surtout que c'est ce qu'ils font au quotidien. Pour mener à bien cette recherche, nous aurons besoin d'un certain nombre d'outils de recherche pour collecter les informations.

D. Instruments de collecte de données

La réalisation de cette recherche nous amène à utiliser les outils de recherche qualitative et quantitative.

1. L'observation directe

C'est une observation où le chercheur est présent sur le terrain. Il utilise une grille d'observation qui lui permet de décrire, de noter les comportements des acteurs en actions tel que les conduites des élèves et des enseignants en classe, il « enregistre des comportements directement observables. Il peut alors confronter les observations avec les "dires" des acteurs »⁴³. C'est dire que cette observation consiste à regarder se dérouler sur une période de temps donné les événements et de les enregistrer.

2. Les entretiens

L'entretien est une interview au cours de laquelle un enquêteur interroge un enquêté sur ses opinions, ses expériences. Madeleine Grawitz la considère comme « un procédé d'investigation scientifique utilisant un processus de

⁴³OJP. NdagoJimana, « *Motivation et réussite des*, p45.

communication verbale pour recueillir des informations en relation avec le but fixé »⁴⁴. L'interview la plus utilisée en science sociale est l'interview semi-directive et c'est ce type d'interview que nous utiliserons à l'aide d'un guide d'entretien de manière relative et peu formelle pour recueillir les informations.

3. Le questionnaire

Les questionnaires d'enquête sont très importants pour la recherche en éducation afin de recueillir un certain nombre d'information. Il comporte des questions de plusieurs types en fonction des informations recherchées :

La question fermée est celle dans laquelle sont réduits au minimum, la question ouverte au contraire laisse l'enquête libre d'organiser sa réponse comme il l'entend tant au point de vue du contenu que de la forme de sa réponse⁴⁵.

Dans notre travail, nous utiliserons les deux types de questions c'est-à-dire : les questions fermées et les questions ouvertes.

E. Procédure de collecte des données

Pour collecter les données issues de l'observation, nous nous sommes rapprochés des enseignants que nous avons sous la main afin de demander leur autorisation pour assister à leur cours. Le fait que nous soyons stagiaire au LGL nous a facilité l'accès à ces professeurs. Ainsi la période d'observation a duré du mercredi 18 Février au jeudi 17 mars 2016. À l'aide d'une grille d'observation établie par nous, nous avons alors collecté un ensemble d'informations voulues. Nous sommes passés dans cinq classes de 3^{ème}.

En ce qui concerne les questionnaires, nous les avons élaborés et administrés dans les classes de 3^{ème} déjà identifiés plus haut. Ceci s'est passé

⁴⁴M., Grawitz, *Méthodes des sciences sociales*, p.652

⁴⁵Ibid., p.682

pendant les heures de permanences. Nous nous sommes présentés aux élèves, puis avons distribué les questionnaires. Les consignes du questionnaire ont été lues et nous avons insisté sur certaines questions afin que les élèves comprennent le sens de ces questions.

Enfin, les entretiens ont été faits avec les enseignants disponibles. Nous nous sommes approchés des sujets et sollicités leur collaboration. Ainsi, les échanges duraient entre 20 et 30 minutes. Enfin de compte, nous avons eu 7 entretiens.

En somme, il était question dans cette première partie de notre travail de définir le canevas méthodologique que nous allons suivre pour mener nos recherches. Pour cela nous avons d'abord choisi de définir les concepts clés de notre travail afin d'avoir une idée précise de leur signification. Ensuite, nous avons défini le cadre théorique de notre étude et enfin, nous avons adopté comme type de recherche la recherche empirique avec ses deux approches. Nous avons défini une population de référence ainsi que les instruments de collectes des informations. Il sera alors question dans le prochain chapitre de la présentation et l'analyse des données.

CHAPITRE II : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Dans ce chapitre il sera question de présenter de manière descriptive les données recueillies sur le terrain, puis nous allons procéder à leur analyse. Nous le ferons à travers des tableaux et graphiques enrichis de quelques commentaires dans l'optique d'optimiser leur visibilité ainsi que leur lisibilité. Ces représentations nous permettront au final d'en ressortir les chiffres requis puis les pourcentages représentant le nombre de répondant par items en fonction du type de réponses données et des instruments de collecte utilisés.

I. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS ISSUS DE L'OBSERVATION DIRECTE.

Cette observation qui s'est déroulée de Février à Mars 2016 a permis de recueillir un ensemble de renseignements sur les pratiques évaluatives en histoire dans les classes de 3^{ème} déjà mentionnées au chapitre I. Les résultats de l'observation directe dans ces classes se présentent comme suit :

A. Évaluation initiale

Les évaluations initiales sont pratiquement menées dans toutes les salles observées au début du cours. Nous observons lors de cette évaluation initiale que, les réponses des élèves ne sont pas spontanées, et que celle-ci tardent à venir ; ce qui peut traduire un certain laxisme dans les réponses aux questions de la part des élèves. On a aussi observé que dans les cinq classes, la majorité des enseignants ont les mêmes réactions face aux comportements laxistes des élèves. C'est-à-dire que soit ils interrogent un autre élève sur la même question jusqu'à

ce qu'il donne la réponse, ou alors ils décident de répondre à la question eux-mêmes.

B. Pendant le déroulement de la leçon

Au cours de la leçon, la première remarque que nous faisons est que tous les enseignants n'utilisent pas systématiquement le matériel didactique à chaque séquence d'une leçon. Parfois, on assiste à un exposé magistral suivi d'une prise de notes par les élèves. Quant aux évaluations intermédiaires, elles ne sont pas toujours faites. Lorsqu'elles sont faites, nous observons que l'enseignant interroge la plupart du temps les mêmes personnes, c'est-à-dire ceux qui participent au cours. En cas de mauvaise réponse d'un élève, un autre est immédiatement interrogé pour répondre à la même question. Mais, certains enseignants à travers ces évaluations formatives, parvenaient à déceler les lacunes des élèves. Ceci entraînait alors la mise sur pied des stratégies de remédiation. Nous l'avons particulièrement remarqué dans une classe (3eme ALL 3). Pendant un cours d'histoire portant sur les systèmes coloniaux en Afrique, l'enseignant a demandé aux élèves de définir politique d'assimilation et politique d'association ce qui a été fait. Après il a instauré un débat ; d'un côté les élèves qui étaient favorables à l'assimilation et d'autre part à l'association. Au cours des échanges l'enseignant et nous-mêmes sommes rendus compte que la plupart des intervenants ne faisait pas une nette différence entre les deux définitions. Ceci nous a permis d'identifier les problèmes des élèves et de reprendre les explications en tenant compte des représentations des élèves par rapport à cette question.

Au cours de cette même période d'observation, nous avons constaté que pour permettre aux apprenants de s'approprier les connaissances, les enseignants adoptaient des méthodes différentes. Nous avons observé dans un premier temps

que tous les enseignants réexpliquaient une notion mal comprise aux élèves. Ceci se faisait suite aux mauvaises réponses des élèves interrogés lors des évaluations initiales ou formatives. Lors d'un cours qui portait sur la montée du fascisme en Europe, les élèves avaient du mal à caractériser ces pays traités de fascistes par rapport aux autres. Dans les explications de l'enseignant, il a fait des comparaisons entre des États pour voir ce qui caractérise un État fasciste. Une autre stratégie adoptée est l'instauration des débats que nous avons observés chez certains enseignants afin de pouvoir voir si les élèves ont compris la notion apprise, et de pouvoir en discuter avec leurs camarades. Enfin, nous avons vu aussi que certains enseignants demandaient aux autres élèves d'expliquer à leurs camarades ce qu'ils ont compris ceci dans le but de vérifier si l'apprenant s'est approprié les savoirs.

C. À la fin du cours

L'évaluation finale n'est pas systématiquement faite par les enseignants observés. En effet, nous avons remarqué que cette évaluation est souvent négligée par les enseignants. Quand elle est faite, elle consiste pour la plupart du temps à interroger les élèves par rapport aux objectifs du cours. Ceci n'est qu'une simple restitution des éléments de la leçon. On ne perçoit pas très bien le rôle pédagogique que doit jouer cette évaluation.

En dehors de l'observation, nous avons utilisé un questionnaire qui était adressé aux élèves.

II. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS ISSUS DU QUESTIONNAIRE

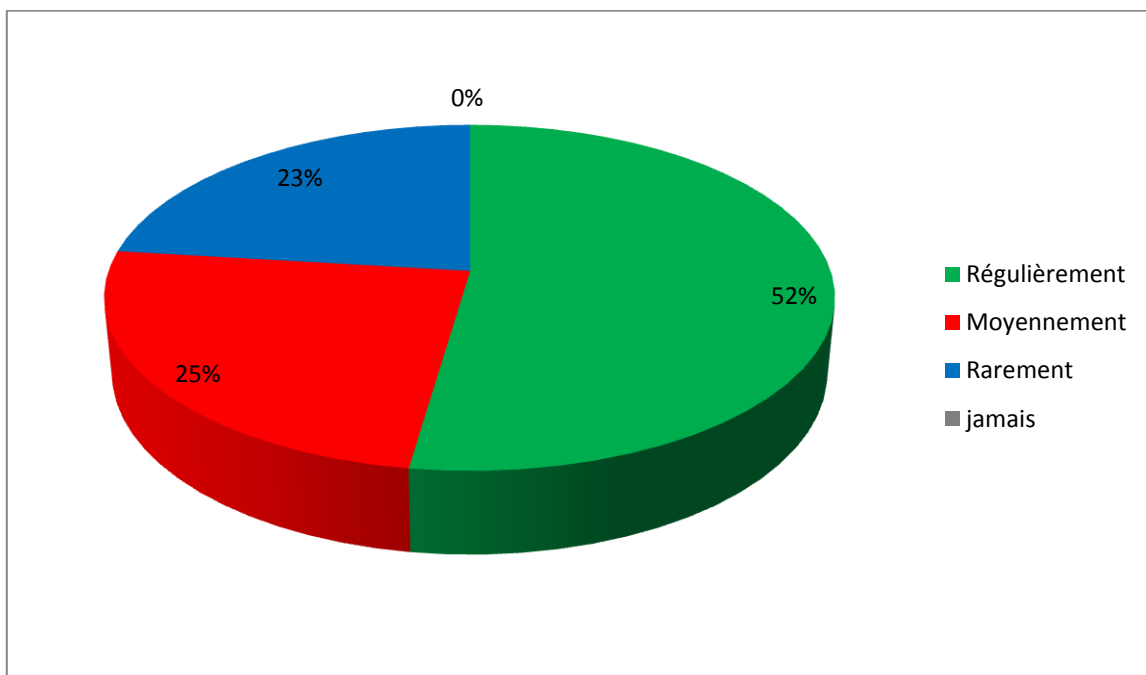
Les élèves des classes de 3^{ème} du Lycée Général Leclerc de l'année scolaire 2015-2016 ont été interrogés par le chercheur dans cinq divisions de ces classes. À l'aide d'un questionnaire, Les consignes ont été données aux élèves. Ils devaient juste exprimer leurs points de vue sur des sujets qui concernent les pratiques évaluatives de leurs enseignants d'histoire en classe.

Les élèves qui ont répondu aux questionnaires étaient au nombre de 130 soit 58 garçons et 72 filles âgés entre 12 et 17 ans. Relevons ici qu'il y'a des questions auxquelles certains élèves n'ont pas répondu. C'est pourquoi on verra dans certains tableaux que l'effectif total sera moins de 130. Les résultats de cette collecte de données sont présentés dans les tableaux et graphiques qui suivent :

Tableau 3. Effectivité d'un rappel de cours

Modalités	Effectifs	Fréquence valide(%)
Régulièrement	68	52,3
Moyennement	32	24,6
Rarement	30	23,1
jamais	00	00,0
Totalréel	130	100,0

Source : enquête sur le terrain mars 2016

Graphique 1 : Effectivité d'un rappel de cours

Source : enquête sur le terrain mars 2016

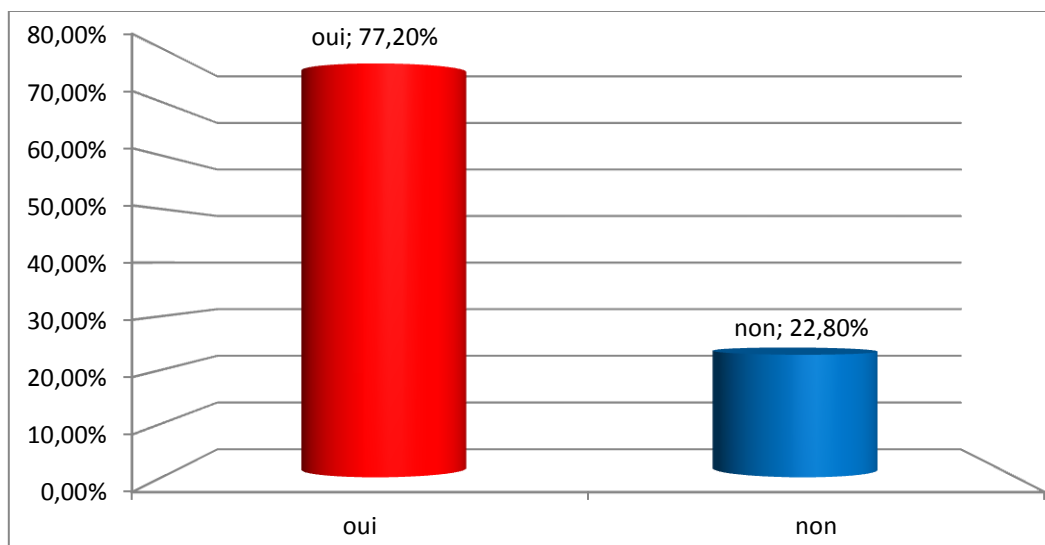
Ce tableau et graphique ci-dessus montrent que sur 130 élèves interrogés, 52,3% attestent de l'effectivité d'une évaluation initiale ; 24,6% élèves disent Moyennement, 23,1% rarement et 0% jamais. Ce qui montre que cette évaluation n'est pas faite de manière systématique.

Tableau 4. Impression d'avoir compris le cours passé à travers le rappel

Modalités	Effectifs	Fréquence valide(%)
oui	98	77,2
non	29	22,8
Total réel	127	100,0

Source : enquête sur le terrain mars 2016

Graphique 2: Impression d'avoir compris le cours passé à travers le rappel



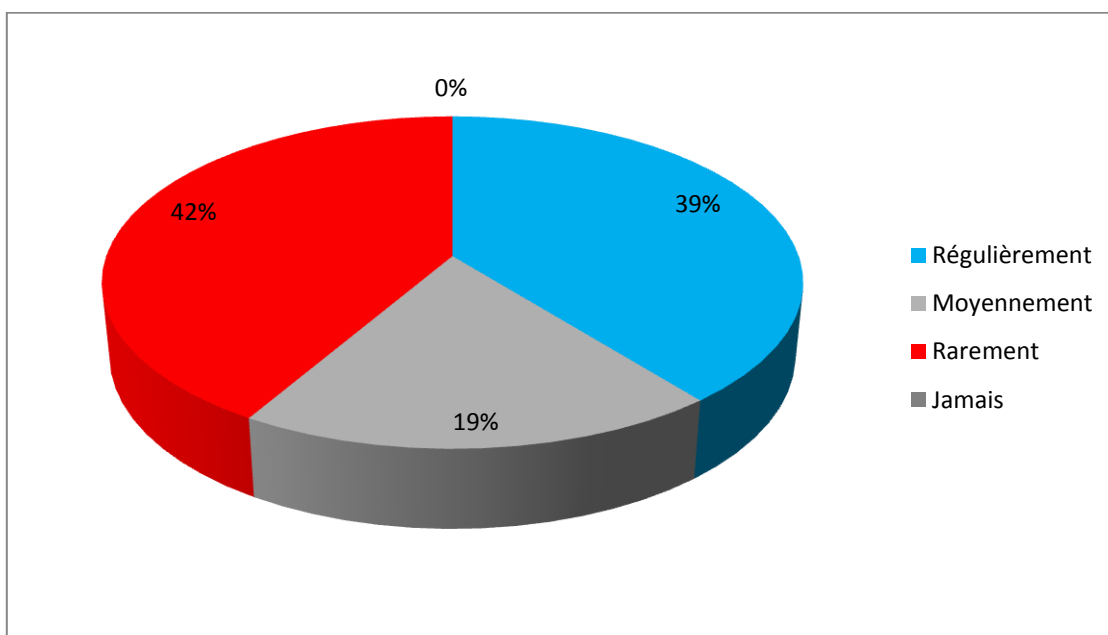
Source : enquête sur le terrain mars 2016

Le tableau et le graphique ci-dessus montrent que 77,2% d'élèves disent avoir compris le cours passé à la lumière de l'évaluation initiale 22,8% d'élèves disent non à cette question. Ceci revient à dire que certains élèves par l'évaluation ne comprennent pas le cours précédent. Ce qui peut laisser voir quelques lacunes de la part des enseignants.

Tableau 5. Effectivité d'évaluation formative après chaque séquence

Modalités	Effectifs	Fréquence valide(%)
Régulièrement	51	39,23
Moyennement	25	19,23
Rarement	54	41,54
Jamais	0	0
Total fictif	130	100,0

Source : enquête sur le terrain mars 2016

Graphique 3 : Effectivité d'évaluation formative après chaque séquence

Source : enquête sur le terrain mars 2016

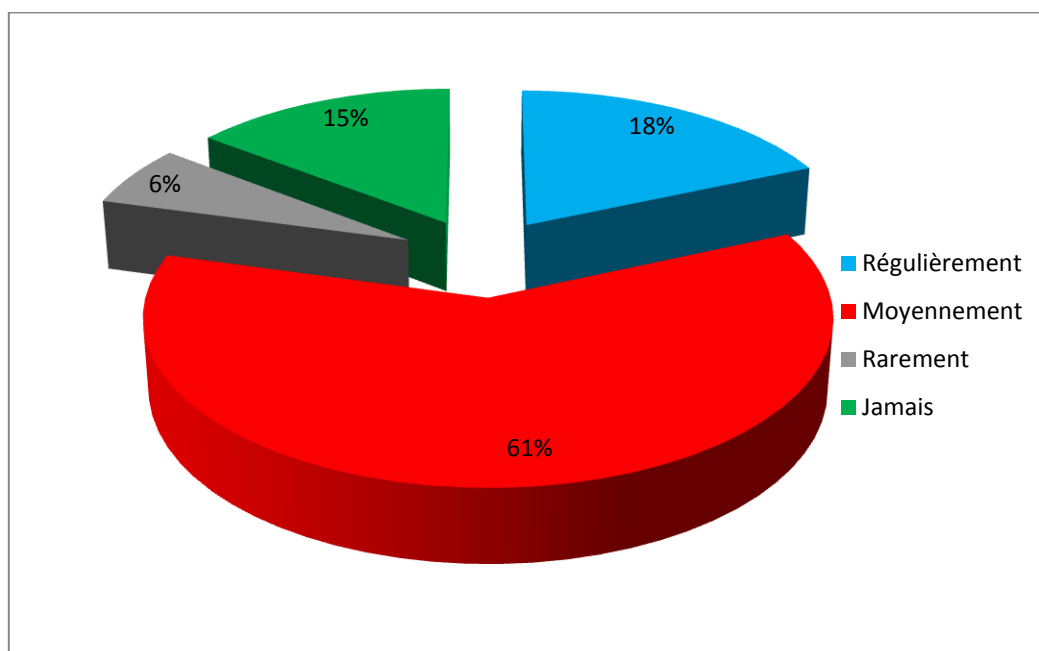
Le tableau et graphique ci-dessus illustrent que 39,23% des enseignants font l'évaluation formative après chaque séquence, 19,23% moyennement, 41,54% rarement et 0% jamais. Nous constatons ici que le pourcentage de rarement et jamais est consistant. Ce qui montre que cette évaluation n'est pas toujours une priorité pour certains enseignants. Toutefois la pratique de cette évaluation est effective.

Tableau 6. Possibilité que les évaluations formatives permettent de comprendre le cours

Modalités	Effectifs	Fréquence valide(%)
Régulièrement	24	18,5
Moyennement	79	60,8
Rarement	8	6,2
Jamais	19	14,6
Total	130	100,0

Source : enquête sur le terrain mars 2016

Graphique 4: Possibilité que les évaluations formatives permettent de comprendre le cours



Source : enquête sur le terrain mars 2016

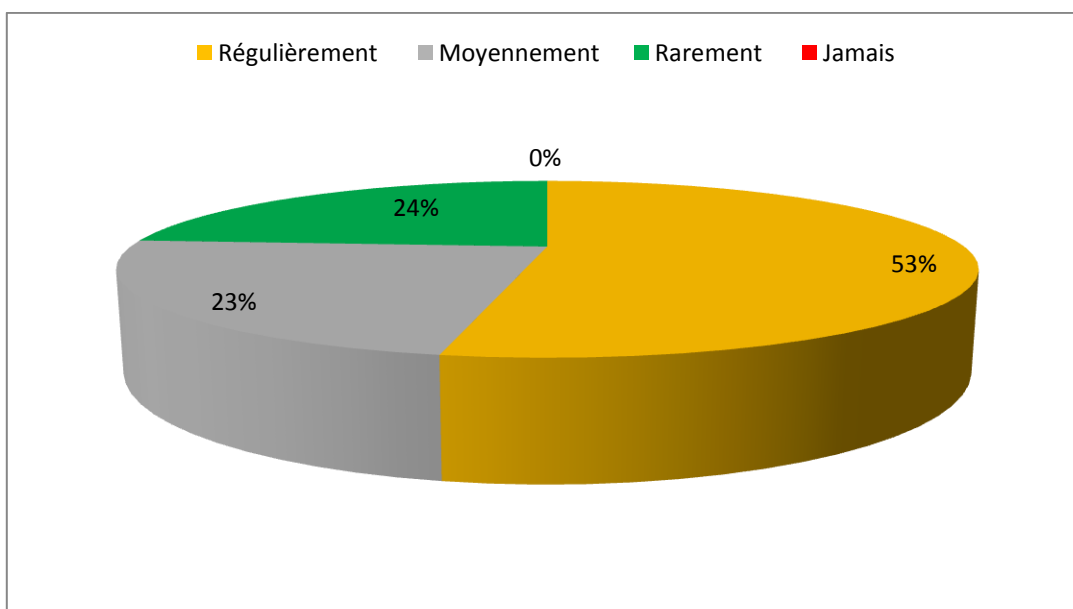
À l'observation du tableau et graphique, il apparaît que 18,5% d'élèves pensent que les évaluations formatives leur permettent de comprendre la leçon, 60,8% Moyennement 6,2% rarement et 14,6% jamais.

Tableau 7: Possibilité que le professeur réexplique les incompréhensions des élèves en cas de mauvaises réponses de leur part

Modalités	Effectifs	Fréquence valide(%)
Régulièrement	69	53,10
Moyennement	30	23,1
Rarement	31	23,8
Jamais	0	0
Totalréel	130	100,0

Source : enquête sur le terrain mars 2016

Graphique 5: Possibilité que le professeur réexplique les incompréhensions des élèves en cas de mauvaises réponses de leur part



Source : enquête sur le terrain mars 2016

Au regard du tableau et du graphique au-dessus 53,10% d'élèves pensent que l'enseignant explique les incompréhensions des élèves, 23,1% moyennement 23,8% rarement et 0% jamais. Ce qui montre que la moitié des enseignants s'attèlent à donner des explications pendant les leçons. Les 8,5% qui disent

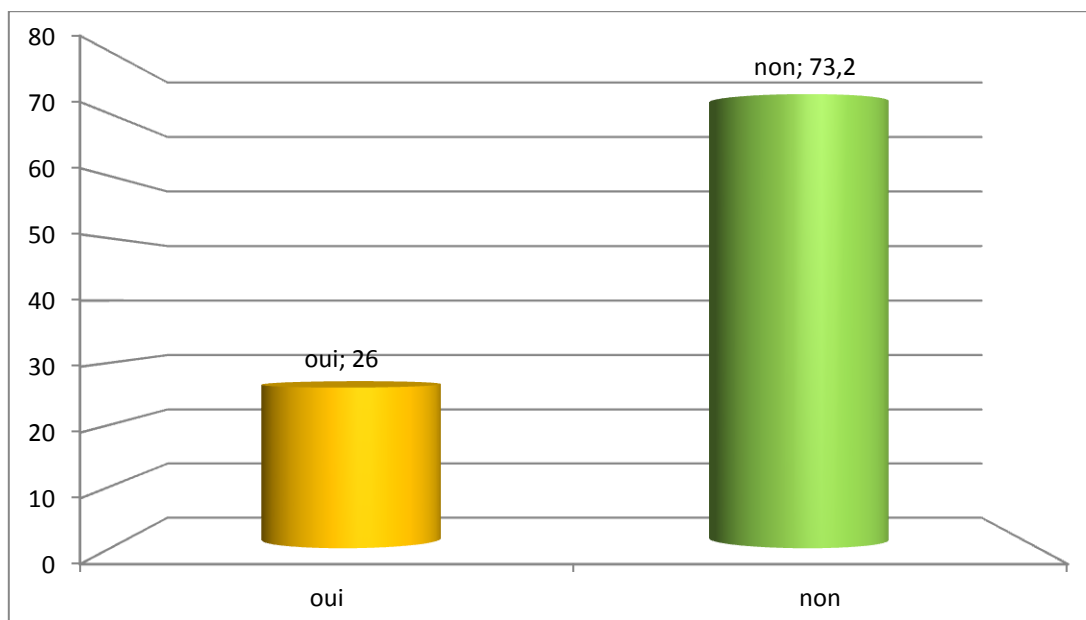
jamais, peuvent s'expliquer par la non compréhension de la question ou alors par simple absentéisme.

Tableau 8: Autre réaction du professeur en cas de mauvaise réponse de la part des élèves

Modalités	Effectifs	Fréquences valides
oui	32	26,0
non	90	73,2
Total réel	122	100,0

Source : enquête sur le terrain mars 2016

Graphique 6: Autre réaction du professeur en cas de mauvaise réponse de la part des élèves



Source : enquête sur le terrain mars 2016

À la lumière de ce tableau et graphique, on observe que 26% d'élèves disent oui pour dire que le professeur à une autre réaction notamment en donnant des devoirs, en punissant ou en demandant aux élèves d'aller relire le cours et

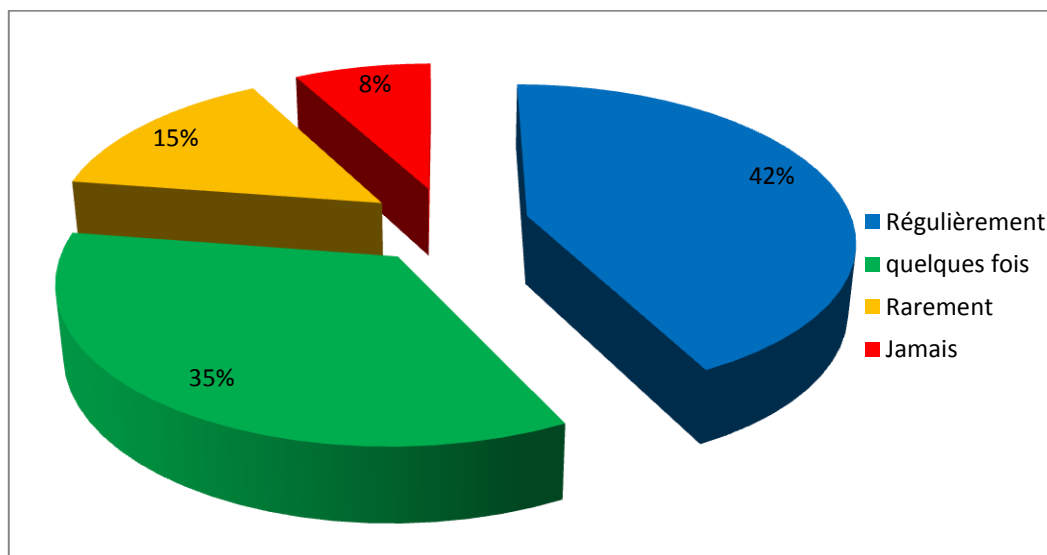
73,2% disent non, ce qui signifie que la plu part des enseignants réexplique une notion mal assimilé par les apprenants.

Tableau 9: Possibilité que l'enseignant prenne en compte les difficultés des élèves pendant le cours

Modalités	Effectifs	Fréquences valides
régulièrement	55	42,6
Moyennement	45	34,8
rarement	19	14,7
jamais	10	7,9
Total réel	129	100,0

Source : enquête de terrain 2016

Graphique 7: Possibilité que l'enseignant prenne en compte les difficultés des élèves pendant le cours



Source : enquête sur le terrain mars 2016

Les résultats de ce tableau et de ce graphique, montrent que 42,6% d'élèves pensent que de façon régulière l'enseignant prend en compte leurs difficultés. 34,8% disent moyennement, 14,7 rarement et 7,9 jamais. Ces résultats montrent que de manière générale, l'enseignant prend en compte les

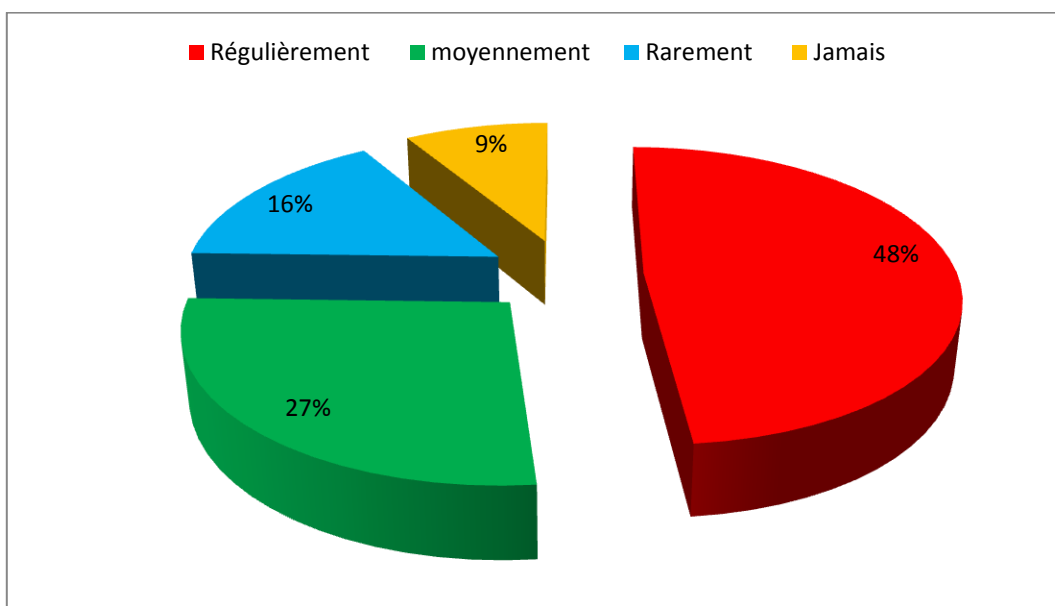
lacunes des élèves. Ceci revient alors à dire que la plupart identifie d'abord ces lacunes pour enseigner.

Tableau 10: Possibilité que le professeur améliore souvent sa manière d'enseigner afin de mieux faire comprendre la leçon aux élèves

Modalités	Effectifs	Fréquences valides
régulièrement	61	48,5
Moyennement	34	27,0
rarement	20	15,9
jamais	11	8,7
Total réel	126	100,0

Source : enquête de terrain 2016

Graphique 8: Possibilité que le professeur change souvent sa manière d'enseigner afin de mieux faire comprendre la leçon aux élèves



Source : enquête sur le terrain mars 2016

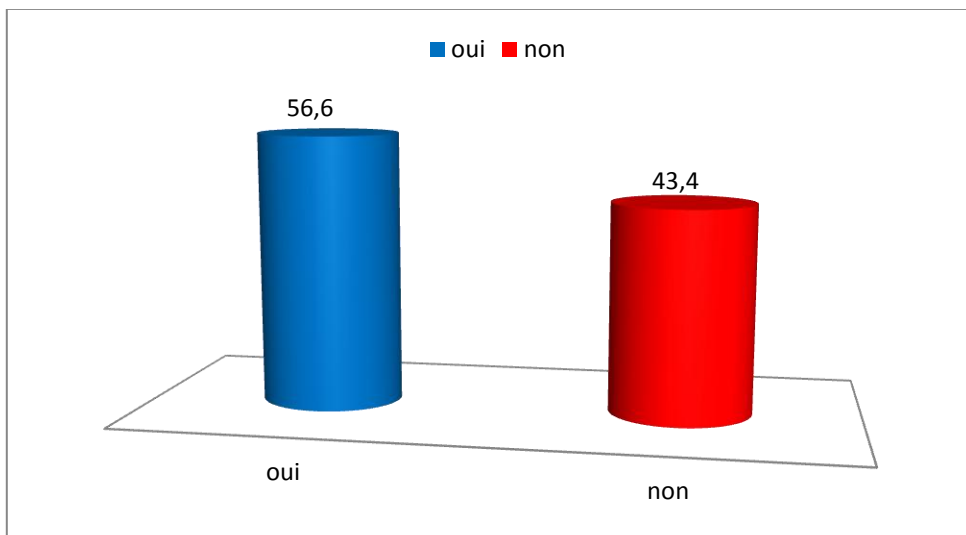
Sur ce tableau et sur ce graphique, on observe que 61% d'élèves pensent que l'enseignant améliore sa manière d'enseigner, 27% Moyennement, 15,9% rarement et 8,7% jamais. Ces pourcentages montrent que les enseignants changent leur manière d'enseigner si ce n'est de façon régulière, tout au moins moyenne. On voit donc que cette évaluation formative a un rôle important et permet à l'enseignant d'améliorer son enseignement en situation de classe.

Tableau 11: Possibilité d'une évaluation finale à la fin de chaque cours

Modalités	Effectifs	Fréquence valide(%)
oui	73	56,6
non	56	43,4
Total réel	129	100,0

Source : enquête sur le terrain mars 2016

Graphique 9: Possibilité d'une évaluation finale à la fin de chaque cours



Source : enquête sur le terrain mars 2016

À l'observation de ce tableau et de ce graphique, on constate que 56,6% d'élèves disent oui quant à l'effectivité d'évaluation finale et 43% disent non.

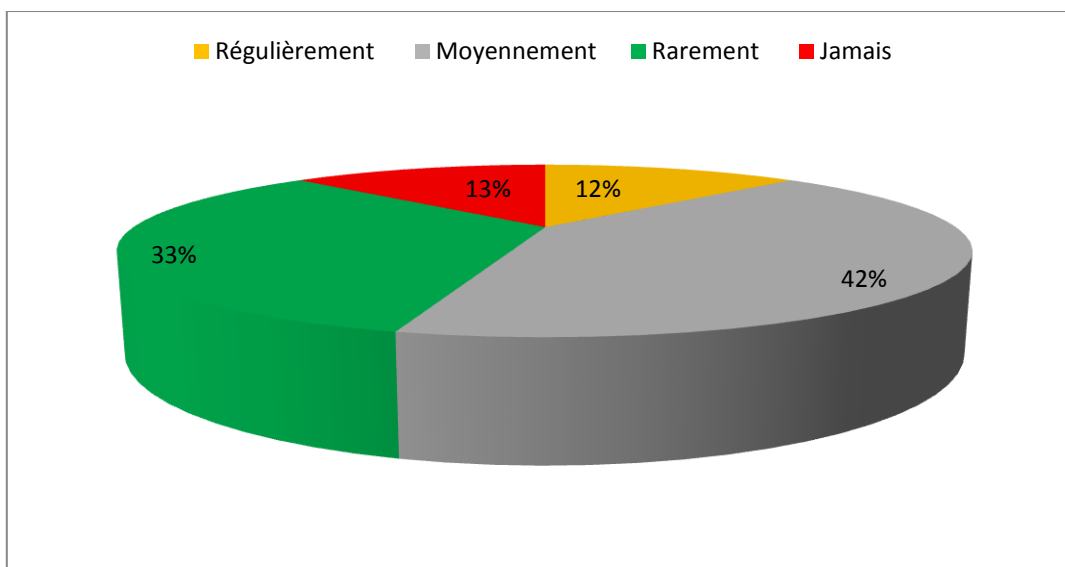
Ceci traduit que cette évaluation n'est pas une nécessité pour tous les enseignants. Car certains enseignants omettent de la faire de manière systématique.

Tableau 12: Effectivité que les élèves à la fin du cours aient totalement compris la leçon

Modalités	Effectifs	Fréquence valide(%)
Régulièrement	35	27,5
Moyennement	53	41,7
Rarement	23	18,2
Jamais	16	12,6
Total réel	127	100,0

Source : enquête sur le terrain mars 2016

Graphique 10: Effectivité que les élèves à la fin du cours aient totalement compris la leçon



Source : enquête sur le terrain mars 2016

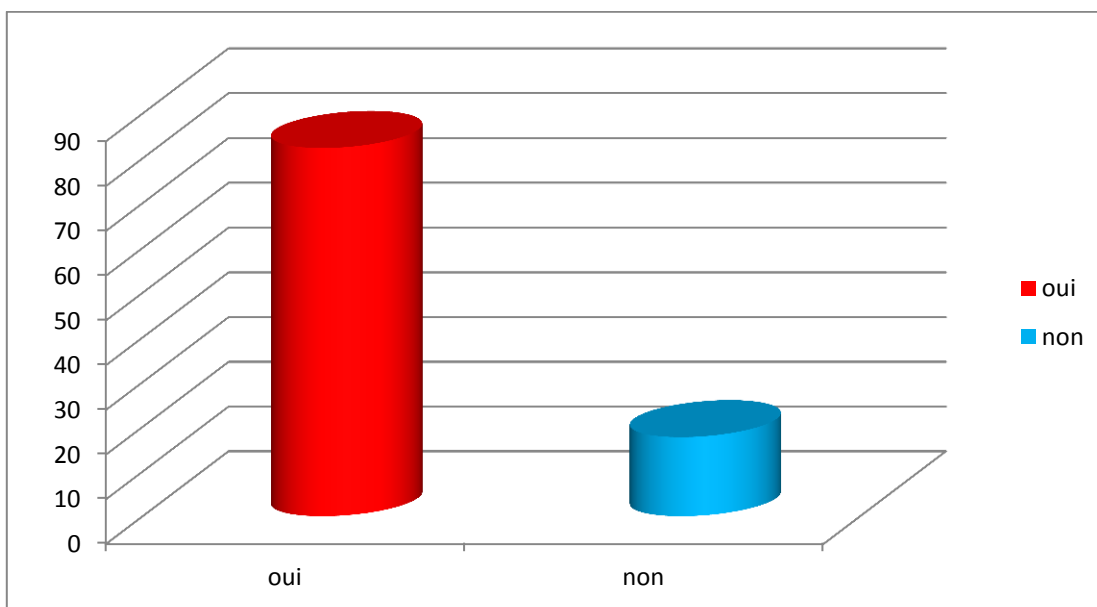
À l'analyse du tableau et du graphique ci-dessus, nous dirons que 27,6% élèves attestent avoir régulièrement compris le cours, 41% quelques fois, 18,2% rarement et 12,6% jamais. On remarque que le taux moyen est supérieur, cela signifie que pour la plupart des élèves, ils comprennent le cours moyennement à la fin. Relevons aussi que 27,5% disent de manière régulière ce qui pourrait nous laisser croire que ce sont les plus assidus.

Tableau 13: Effectivité de correction des épreuves par l'enseignant après l'évaluation

Modalités	Effectifs	Fréquence valide(%)
oui	107	82,3
non	23	17,7
Total reel	126	100,0

Source : enquête sur le terrain mars 2016

Graphique 11: Effectivité de correction des épreuves par l'enseignant après l'évaluation



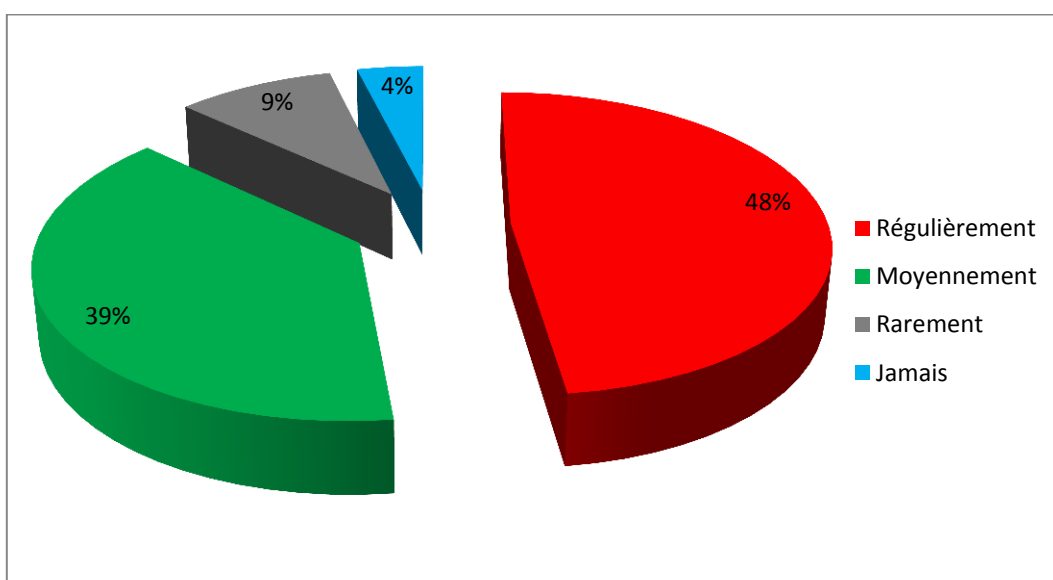
Au regard de ce tableau on peut dire que 85,7% d'enseignants font la correction des épreuves contre 13,5% qui ne le font pas. On peut donc en déduire que la plupart des enseignants font la correction des évaluations de façon régulière.

Tableau 14: Existence d'un lien entre les questions d'évaluation et le contenu des cours

Modalités	Effectifs	Fréquence valide(%)
Régulièrement	62	48,1
Moyennement	50	38,8
Rarement	12	9,3
Jamais	5	3,9
Total réel	129	100,0

Source : enquête sur le terrain mars 2016

Graphique 12: Existence d'un lien entre les questions d'évaluation et le contenu des cours



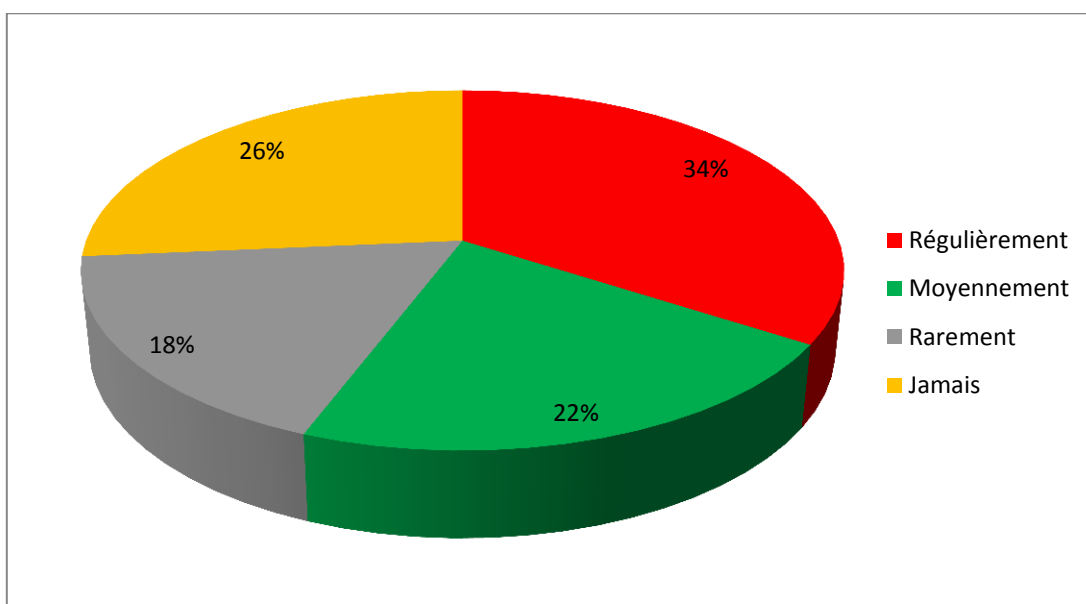
Ce tableau montre que 48,1% d'élèves pensent qu'il existe régulièrement un lien entre les questions d'évaluation et le contenu du cours, 38,8% Moyennement, 9,3% rarement et 3,8% jamais. Ceci montre qu'en général on évalue ce que l'on a enseigné.

Tableau 15: Possibilité que l'enseignant ressorte les difficultés des élèves pendant les séances de correction

Modalités	Effectifs	Fréquence valide(%)
Régulièrement	44	34,1
Moyennement	28	21,7
Rarement	23	17,8
Jamais	34	26,4
Total réel	129	100,0

Source : enquête sur le terrain mars 2016

Graphique 13: Possibilité que l'enseignant ressorte les difficultés des élèves pendant les séances de correction



Source : enquête sur le terrain mars 2016

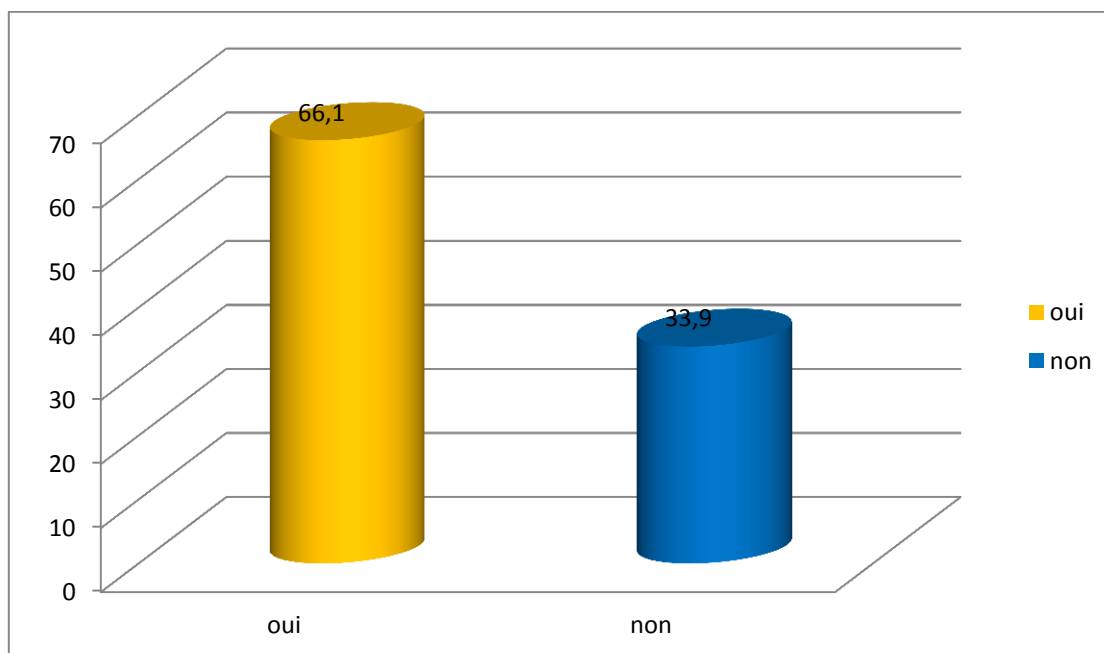
Le tableau ci-dessus montre que 34,1% des élèves pensent que les enseignants ressortent régulièrement leurs difficultés, 21,7% Moyennement, 17,8% rarement, 26,4% jamais. En moyenne donc, ces enseignants ressortent les difficultés des élèves pendant les corrections. Ceux qui disent rarement ou jamais sont sûrement motivés par le fait qu'à toutes les séances de correction les enseignants n'insistent pas assez sur certaines lacunes des apprenants.

Tableau 16: Effectivité que l'enseignant apporte une solution aux difficultés des élèves

Modalités	Effectifs	Fréquence valide(%)
oui	84	66,1
non	43	33,9
Totalréel	127	100,0

Source : enquête sur le terrain mars 2016

Graphique 14: Effectivité que l'enseignant apporte une solution aux difficultés des élèves

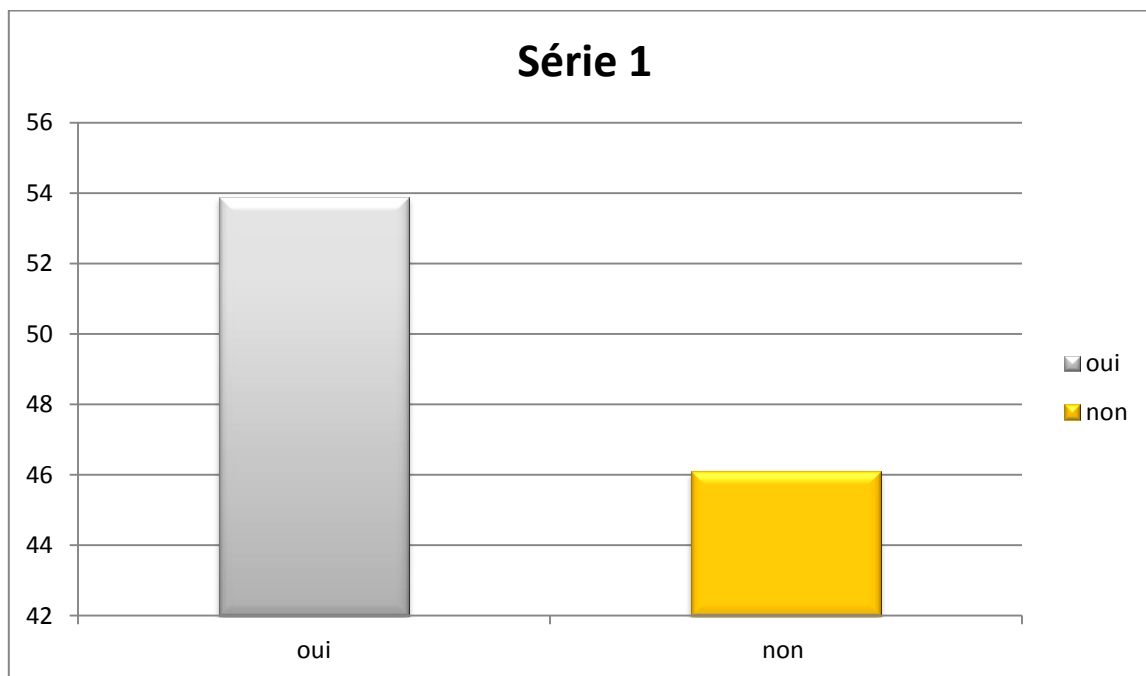


Ce tableau montre que 66,1% d'élèves pensent que l'enseignant apporte des solutions aux difficultés des élèves contre 33,8% pour ceux qui ne le font pas. Les enseignants qui apportent des solutions aux difficultés des élèves sont majoritaires, mais ceux-ci devront faire d'avantage pour combler les lacunes de leurs élèves.

Tableau 17: Possibilité que les élèves aient l'impression que l'enseignant améliore sa manière d'enseigner

modalités	effectifs	Fréquence valide(%)
oui	69	53,9
non	59	46,1
Totalréel	128	100,0

Source : enquête sur le terrain mars 2016



Ce tableau montre que 53,9% d'élèves pensent que l'enseignant améliore sa manière d'enseigner contre 46,1% qui ne le pensent pas. Ceci renvoie à dire

de manière globale qu'il y'a amélioration de l'enseignement, mais ceci n'est pas encore suffisant vue le pourcentage des élèves qui disent non.

III. DONNEES RELATIVES AUX INTERVIEW

Un protocole d'entretien de quatre thèmes nous a servi de base à l'entretien avec chacun des enseignants. L'objectif de cet entretien étant de confirmer les conclusions des observations. Les questions posées ont été techniquement axées sur l'évaluation en relation avec l'amélioration de l'enseignement/apprentissage de l'histoire dans leurs différentes classes d'intervention. Il s'agissait donc de recueillir de la manière la plus précise l'état des connaissances et des pratiques des enseignants tout en considérant l'évaluation comme outil d'amélioration de l'enseignement. À la fin de l'entrevue il a été demandé aux enseignants s'ils avaient un mot à dire ou à ajouter aux réponses données. Cela avait pour but de compléter leurs opinions et leurs perceptions sur la thématique.

7 enseignants ont accepté de participer à l'entrevue. Cette entrevue portait sur quatre points majeurs notés de I à IV. La partie (I) vise l'identification des enseignants. Il s'agit dans cette rubrique de recueillir des informations sur le répondant sexe, ancienneté, grade. La partie II comporte 3 items portant sur les connaissances générales sur la notion d'évaluation en situations de classe. La partie III qui s'intéresse à la perception de l'évaluation par les enseignants en situation de classe compte 4 items. En ce qui concerne la partie IV, elle comporte 6 items relatifs aux évaluations sommatives et correction des épreuves.

A. CONNAISSANCES GENERALES SUR LA NOTION D'ÉVALUATION

Dans cette partie, nous avons voulu avoir l'avis des enseignants sur la notion d'évaluation afin de voir à quoi renvoie cette notion en situation de classe, notamment sur le plan pratique. Ainsi à la question qu'est-ce que l'évaluation, toutes les réponses ont presque été les mêmes. L'évaluation serait donc une sorte de restitution de connaissance. C'est comme le dit un enseignant⁴⁶ « c'est la restitution des connaissances acquises par les apprenants par leurs enseignants ». Les fonctions de l'évaluation, nous révèlent les enseignants, sont de plusieurs ordres : voir les lacunes des apprenants se remettre en questions vérifier si l'apprenant a compris la leçon... tous les enseignants disent pratiquer l'évaluation afin de voir le degré de compréhension des élèves.

Ainsi, il apparaît que la notion d'évaluation pour les enseignants renvoie à la vérification des acquis des apprenants. Tous sont unanimes sur le fait qu'évaluer fait intervenir plusieurs aspects notamment l'identification des savoirs acquis. Un seul intervenant a relevé le fait qu'évaluer renvoie aussi pour l'enseignant de se remettre en cause de façon permanente⁴⁷. La pratique de l'évaluation est un impératif pour vérifier si les connaissances ont été assimilées. C'est ainsi que l'un d'entre eux déclare : 'L'évaluation est une priorité pour moi, c'est un test pour l'enfant et pour l'enseignant afin de vérifier si le message est passé'⁴⁸. C'est pour dire que la pratique de l'évaluation est une routine pour les enseignants. Même si quelques-uns ne le font pas de manière systématique, la majorité des enseignants sont conscients de son importance.

⁴⁶Entretien avec Mr Eloundou , enseignant au LGL, Yaoundé le 06 avril 2016.

⁴⁷Entretien avec Mr Ohana Mbezele enseignant au LGL, Yaoundé le 12 avril 2016.

⁴⁸ Entretien avec Mr Abo'o enseignant au LGL, Yaoundé le 09 mars 2016.

Notons ici que sur cette partie, ou il était question pour les enseignants de ce prononcé en général sur l'évaluation, aucun enseignant n'a évoqué l'aspect amélioration de l'enseignant de façon concrète. Certes évaluer renvoie à la mesure du degré d'appropriation des savoirs, mais évaluer permet à l'enseignant d'adopter de nouvelles stratégies d'enseignement- apprentissage.

B. Observation générale sur les pratiques évaluatives en situation de classe.

Concernant les formes d'évaluation utilisées au quotidien par les enseignants, ils disent utiliser les évaluations initiales au début du cours afin de voir si les élèves ont retenues le cours passé. Ensuite viennent les évaluations intermédiaires faites après chaque partie du cours et enfin l'évaluation finale. On retient donc ici que les enseignants disent faire des évaluations diagnostiques et formatives. Ces évaluations sont faites de manière régulière nous révèle 6 enseignants. L'un d'entre eux nous dit pratiqué quelquefois, c'est-à-dire que pas fréquemment, surtout ce qui concerne les évaluations formatives. On remarque alors que 85% environ d'enseignants pratiquent les évaluations en 3^e au Lycée général Leclerc. Ceci montre l'effectivité de cette pratique évaluative.

Lors de ces évaluations, il est questions de pouvoir identifier les lacunes des élèves afin de les aider à mieux comprendre leurs leçons. Les enseignants interviewés nous ont révélés que pendant ces évaluations, certains élèves ne parviennent pas à bien répondre non par parce qu'ils ne comprennent pas, mais aussi parce qu'ils sont distraits et très bavards. D'autres répondent mal ou pas du tout parce qu'ils n'ont pas compris, et dans ce cas tous les enseignants disent reprendre les explications, ou alors interrogent d'autres personnes. Ou encore reformulent la question. Comme nous l'ont rappelé certains enseignants, "On n'évalue pas pour évaluer, c'est aussi pour voir à quel niveau les enfants ont des

difficultés"⁴⁹. C'est donc dire que pour certains de ces enseignants, l'évaluation ne se limite pas à une simple vérification des connaissances, mais aussi à identifier les lacunes des apprenants.

En effet tous les enseignants interviewés nous ont confirmé qu'à travers les différentes formes d'évaluations, ils parviennent à identifier certaines lacunes des élèves en histoire surtout lorsqu'il s'agit de l'évaluation sommative. En fait, lors des évaluations initiales et formatives, les difficultés mentionnées par les enseignants sont de plusieurs ordres. L'un des enseignants interrogés, à la question de savoir quel sont en général les difficultés des enfants en situation de classe, Il répond ainsi :

Lorsqu'on pose une question en classe et que personne ne répond on comprend qu'il y'a un problème de paresse et d'inattention ou de laxisme de la part des élèves ou alors un problème d'incompréhension. Si un élève répond à une question et qu'on lui demande d'expliquer, il est bloqué et ne peut pas expliquer en d'autres termes ce qu'il dit, c'est pourquoi on a des problèmes de non-sens et contre sens quand on corrige les copies⁵⁰.

C'est-à-dire que ces évaluations sont importantes pour tout enseignant qui désire améliorer sa stratégie d'enseignement.

Lors des entretiens que nous avons eus avec les enseignants, il apparaît que chaque enseignant dit adopter de nouvelles stratégies dans leurs enseignements. Par rapport aux difficultés identifiées, ils tiennent compte de la manière donc va évoluer le cours. Pendant la leçon, "C'est par rapport aux réponses des enfants que je vois s'ils ont compris ou pas"⁵¹ nous dit l'un d'entre eux. C'est donc pour dire que l'enseignant revient sur une notion en fonction des réponses de l'enfant. "C'est quand un enfant répond mal ou alors qu'il donne une

⁴⁹ Entretien avec Mme kounou enseignante au LGL, Yaoundé le 04 avril 2016

⁵⁰ Entretien avec Mr Ohana Mbezele enseignant au LGL, Yaoundé le 12 avril 2016

⁵¹ Entretien avec Mme Anega enseignante au LGL, Yaoundé , 04 avril 2016

réponse qui est exacte en partie qu'on peut savoir où se situe son incompréhension, mais quand il ne répond pas, on ne peut pas savoir"⁵² Quand nous lui avons posé la question à savoir ce qu'il fait concrètement pour combler ce genre de lacune il nous a donné la réponse suivante :

Je réexplique en tenant compte de son blocage, et je fais l'effort dans les prochaines leçons d'en tenir compte, si c'est un problème de date, ou d'incompréhension, ou de confusion par rapport aux représentations d'un élève je tiens cela en compte pour expliquer les prochaines notions⁵³.

Pour ce faire, les évaluations doivent d'abord servir à identifier les lacunes des apprenants. Car si ces évaluations ne servent pas à l'enseignant de recenser les difficultés des apprenants, il sera difficile pour lui d'améliorer sa manière d'enseigner vu que c'est par rapport aux lacunes des apprenants qu'il adopte de nouvelles stratégies d'enseignement-apprentissage. C'est ce que révèle l'un des enseignants quand il dit :

Les évaluations intermédiaires nous permettent de voir si tout le monde a compris. S'il y'a des incompréhensions nous essayons de réexpliquer pour qu'ils comprennent mieux. Mais parfois, cela est aussi dû au manque d'attention pendant le cours et dans ce cas on punit.⁵⁴

C. Évaluations sommatives et implication pédagogique en situation de classe.

Les enseignants interrogés affirment à 100% de faire les corrections après les évaluations séquentielles en histoire. "C'est même une obligation"⁵⁵ affirme un enseignant. C'est donc dire que les séances de correction lors des évaluations séquentielles qui sont d'ailleurs harmonisées, sont faites et c'est d'ailleurs un élément qui permet aux enseignants de changer leur manière d'enseigner par

⁵²Entretien avec Mr Eloundou enseignant au LGL, Yaoundé, 06 avril 2016

⁵³Entretien avec Mr Eloundou enseignant au LGL, Yaoundé, 06 avril 2016

⁵⁴Entretien avec Mr Monkam Fezin enseignant au LGL, Yaoundé le 08 avril 2016

⁵⁵Entretien avec Mme Ngo Nyobe enseignante au LGL, Yaoundé le 17 mars 2016

rapport aux résultats des apprenants. Car grâce à cette évaluation les enseignants peuvent recenser les problèmes que connaissent les élèves. C'est d'ailleurs ce que la plus part d'entre eux affirment. Ainsi, tous identifient les problèmes de langues liés aux fautes, aux contre sens. Il y'a un enseignant qui mentionne le manque de culture générale, un autre qui fait allusion à la numérotation. Ceci montre qu'il y'a un ensemble de lacunes identifiées par ces enseignants lors des évaluations sommatives. À la 5^e question de cette partie, les enseignants affirment tenir compte des difficultés pendant les cours. Mais peu d'enseignants nous le disent de façon concrète. 3 enseignants ont dits écrire les mots difficiles au tableau, un autre a dit données des conseils aux élèves par rapport à un certain nombre de choses qu'il remarque pendant la correction de s copies. Mais la plus part des professeurs disent s'appesantir sur certaines notions qui peuvent poser des problèmes à l'élève pendant l'évaluation.

Les données issues de l'observation directe du questionnaire et des entretiens ont été présentées et analysées dans cette précédente partie. Il sera question dans la partie suivante de vérifier les hypothèses et de les interpréter.

CHAPITRE III : VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES ET INTERPRÉTATION DES RESULTATS DE LA RECHERCHE

Le présent chapitre se propose de donner des explications aux différents résultats obtenus. En fait, il s'agira pour nous à travers les données recueillis sur le terrain de procéder à une vérification des hypothèses. Ceci permettra au final d'en faire une interprétation.

I. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

L'hypothèse générale qui sous-tend la présente étude est la suivante : la pratique de l'évaluation permet à l'enseignant d'améliorer son processus enseignement apprentissage en histoire en classe de 3^e. Etant donné que cette hypothèse a été opérationnalisé en trois autres dites secondaires, vus la difficulté de la vérifier directement, c'est la vérification de celles-ci qui permettra de statuer sur l'hypothèse générale.

A. Vérification de l'hypothèse de recherche 1 (HR1)

Rappel de l'hypothèse de recherche

H.R.1 : La pratique de l'évaluation diagnostique permet à l'enseignant d'améliorer le processus enseignement-apprentissage de l'histoire en classe de 3eme.

Cette première hypothèse mettant en relief l'évaluation diagnostique est incontournable dans l'apprentissage. En effet, vérifier cette hypothèse implique que les évaluations diagnostiques soient faites ;Lorsqu'elles sont faites, elle doivent permettent aux enseignants de savoir quel est le niveau des apprenants afin de pouvoir commencer une nouvelle unité didactique, ou alors poursuivre

celle en cours. Ceci renvoie à dire que cette évaluation n'est pas fortuite car permet de réguler les apprentissages.

Les données issues de l'observation montrent bien que les évaluations diagnostiques sont toutes menées dans les classes que nous avons eu à observer. Nous avons noté que le souci majeur de l'enseignant était de voir s'il y a eu appropriation des apprentissages. Il était donc question pour lui de poser un certain nombre de questions aux élèves afin de voir s'ils ont compris la leçon. Evidemment les mauvaises réponses ont suscité l'intérêt de l'enseignant qui revenait sur certains aspects du cours lorsqu'ils constataient beaucoup d'incompréhension de la part des élèves. C'est par exemple le cas de cet enseignant qui est revenu sur la notion d'assimilation et d'association comme nous l'avons déjà mentionné dans la présentation des données. Ceci pour dire que nous avons observé que, grâce, à l'évaluation diagnostique, les enseignants parvenaient ainsi à identifier certaines lacunes des apprenants afin d'y remédier et ceci contribue à l'amélioration de l'enseignement-apprentissage.

A partir de notre questionnaire, nous avons collecté un certain nombre de données qui peuvent permettre d'aller dans le même sens que l'observation en ce qui concerne l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de l'histoire en classe de 3^{ème}. En effet, les données du questionnaire montrent que 52,3% d'élèves affirment que leurs enseignants font régulièrement les évaluations diagnostiques, 24,6% affirment que leurs enseignants font moyennement l'évaluation diagnostique. Ces pourcentages montrent qu'au moins 50% des élèves sont conscients du fait que chaque fois que leurs enseignants entrent en classe, ils font une évaluation diagnostique. Nous remarquons qu'aucun n'élève n'a dit que les enseignants ne faisaient pas d'évaluation diagnostique. Ceci

montre qu'au moins tous les enseignants font cette évaluation, même si c'est à des rythmes différents. Les statistiques du tableau 4 nous montrent que 77,2% d'élèves pensent avoir compris la leçon passée à travers cette évaluation. C'est donc dire que lorsque cette évaluation est faite, elle permet aux élèves de s'approprier les savoirs. Ceci n'est possible que si l'enseignant a utilisé cette évaluation à bon escient, c'est -à-dire pour vérifier le degré de connaissance des élèves sur les notions passées. Par contre 22,8% d'élèves disent ne rien comprendre du cours précédent à travers cette évaluation. Ceci peut être dû au fait qu'il y a certains enseignants qui font cette évaluation de manière légère sans toutefois chercher à savoir si les élèves ont bien assimilés ce cours. Il reste quand même que cette évaluation permet à la majorité des élèves de s'approprier les connaissances ; c'est ce qui ressort de ce tableau. C'est donc dire que les évaluations diagnostiques quand elles sont faites de manière systématique et dans un souci pédagogique, contribuent à l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

Les entretiens que nous avons eus avec les enseignants révèlent que ces évaluations diagnostiques sont toujours faites. Un seul enseignant nous a révélé que pour lui, cette évaluation n'est pas faite régulièrement dans sa classe, on peut donc conclure que selon les entretiens 85,7% d'enseignants disent faire cette évaluation. Ces enseignants nous disent que ces évaluations leur permettent de voir si les élèves ont compris le précédent cours. Pour eux, cette information est importante car si les élèves ne comprennent pas le cours précédent, il est impératif pour eux d'adopter des stratégies de remédiation pour qu'ils comprennent ce cours. Les enseignants peuvent donc réexpliquer le cours, interroger d'autres élèves qui comprennent mieux, ou alors organisés un débat comme nous l'avons observé dans une salle de classe.

Au final grâce aux informations issues de nos différents outils de collectes, on a pu voir que la pratique de l'évaluation diagnostique est une réalité dans les classes de troisième. Quant-elles sont faites, elles permettent réellement aux enseignants d'ajuster les enseignements. Pour le faire, ces enseignants adoptent plusieurs stratégies pour améliorer leur enseignement. Ainsi, on voit qu'il existe un lien significatif entre l'évaluation diagnostique et l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de l'histoire en classe de 3^{ème}. Notre hypothèse de recherche1(HR1) est validée et on peut conclure que la pratique de l'évaluation diagnostique permet aux enseignants d'améliorer le processus enseignement-apprentissage de l'histoire en classe de 3^{ème}, ceci bien sûr quand elles sont faites à des fins pédagogiques.

B. Vérification de l'hypothèse de recherche 2 (HR2)

Rappel de l'hypothèse de recherche

H.R.2 : La pratique de l'évaluation formative permet à l'enseignant d'améliorer le processus enseignement-apprentissage de l'histoire.

Il s'agit ici de voir si l'évaluation formative permet aux enseignants d'améliorer leur manière d'enseigner. Comme on le sait, l'évaluation formative est intégrée dans l'apprentissage, et donc elle permet à l'enseignant de savoir si à chaque séquence de la leçon, les apprenants ont compris la séquence passée afin d'entamer la suivante. C'est donc une évaluation qui est étroitement liée aux apprentissages.

Pendant la période d'observation, nous avons remarqué que l'évaluation formative était faite, mais seulement elle n'était parfois pas faite dans toutes les séquences de la leçon. Nous avons donc quelquefois assisté à des situations où, lorsque les apprenants finissaient de prendre le résumé,

l'enseignant passait à la phase suivante sans évaluer ; Mais cette situation ne s'est observée que rarement. Les évaluations formatives étaient donc faites pour la plupart du temps. Lorsque ces évaluations étaient faites, on a pu constater que ceci permettait à l'enseignant de pouvoir identifier les lacunes des apprenants ; car cette évaluation n'est pas faite au hasard, elle permet justement à l'enseignant de pouvoir identifier les lacunes des apprenants, car c'est à base de ces problèmes que l'enseignant adopte des stratégies de remédiations. Si cette évaluation ne permet donc pas d'identifier les lacunes, c'est qu'elle n'a pas été bien menée. Nous avons vu que lorsqu'elle était faite dans un souci de découverte des lacunes, elle permettait à l'enseignant de résoudre les difficultés des apprenants. D'ailleurs nous remarquons lors d'un cours sur le fascisme, que l'enseignant a pu combler les incompréhensions des enfants, alors qu'elle faisait l'évaluation à la deuxième séquence de la leçon. A travers des explications, elle a pu amener les élèves à comprendre cette leçon. Nous pouvons donc dire que cette évaluation contribue à l'amélioration de l'enseignement.

Les résultats issus du questionnaire montrent que 39,23% d'élèves disent que de façon régulière, il y a effectivité d'évaluation formative contre 41,5% d'élèves qui disent rarement. C'est dire que pour ces élèves, il y a un grand nombre d'enseignant qui font rarement cette évaluation mais , il reste tout de même que ces évaluations sont faites et lorsqu'elles sont faites elles permettent aux enseignants d'identifier les lacunes des apprenants ; on le voit dans le tableau 9 où 42,6% d'élèves disent que les enseignants prennent régulièrement en compte leurs difficultés pendant le cours et que 34,5% disent moyennement. Ceci montre à suffisance que lorsque l'évaluation formative est faite ceci permet aux enseignants d'identifier les lacunes des apprenants et ceci dans le but d'améliorer leurs enseignements ; 48,5% d'élèves pensent

que les enseignants le font régulièrement contre 27% qui disent moyennement. On voit alors que les élèves sont conscients du fait que certains de leurs enseignants améliorent leur manière d'enseigner. Sans le questionnaire, nous avons demandé aux élèves de dire comment ils perçoivent cela et la plus part des élèves ont dit en réexpliquant le cours, d'autres, en donnant des devoirs. Ceci montre qu'il y a amélioration de l'enseignement.

Les enseignants quant à eux sur cette même question de l'évaluation formative disent la pratiquer au quotidien ; Vu l'importance de cette évaluation, il est primordiale pour eux de la faire au quotidien. Cette évaluation pour eux joue plusieurs rôles et permet à l'enseignant de voir à quel niveau les élèves ont des problèmes. c'est-à-dire que pour ces enseignants qui font cette évaluation, la découverte des lacunes est un cap obligé pour eux ; A travers cela ils peuvent ainsi aider les élèves à apprendre, à s'appropriier les savoirs. Cette évaluation leur permet donc de remédier à certaines lacunes des élèves. Cette remédiation peut se faire de plusieurs manières selon eux ; Ceci peut passer par des explications qui sont parfois les seuls recours de l'enseignant, un autre a mentionné le fait qu'il a instauré dans sa classe des discussions, des débats entre les élèves , ou il est toujours question pour ces élèves de discuter entre eux ; Pour lui, cette méthode permet aux élèves de mieux comprendre le cours . Un autre à parler de la motivation des élèves. C'est-à-dire qu'il cherche toujours à provoquer l'intérêt des élèves lorsqu'il entame une leçon en histoire, en montrant bien l'intérêt de cette discipline pour eux. Ces faits montrent que certains enseignants ont le souci d'aider leurs élèves à travers l'emploi de certaines stratégies d'apprentissages.

Au final la pratique de l'évaluation formative au L.G.L est une réalité ; même si on peut constater qu'il y a encore certains manquements, cette

évaluation qui se veut à la fin formatrice doit donc favoriser les apprentissages. D'après nos données on peut voir qu'il y a un lien significatif entre la pratique de l'évaluation formative et l'amélioration de l'enseignement-apprentissage. De ce fait on peut donc conclure que notre hypothèse de recherche 2(HR2) est validée. Elle est validée car on constate que quand les évaluations formatives sont faites dans une logique pédagogique, elles contribuent effectivement à l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de l'histoire à travers l'adoption des différentes stratégies d'apprentissages par les enseignants.

C. Vérification de l'hypothèse de recherche 3 (HR3)

Rappel de l'hypothèse de recherche

H.R.3 : La pratique de l'évaluation sommative permet à l'enseignant d'améliorer le processus enseignement-apprentissage de l'histoire.

Comme nous l'avons dit, l'évaluation sommative est une évaluation notée. Ici nous prendrons donc en compte les différentes évaluations séquentielles. Cette évaluation qui est aussi certificative, a un autre aspect qui est pédagogique et c'est dans ce sens qu'elle permet à l'enseignant d'adapter des stratégies pédagogiques de régulations de l'apprentissage. Cette évaluation devrait être en quelque sorte la résultante des autres évaluations qui constitue ainsi une mesure pour ce qui est de l'atteinte des objectifs fixés au départ.

Il apparaît ici qu'étant une évaluation chiffrée, l'une des étapes préalable pour favoriser les apprentissages est la correction des évaluations. Ainsi, dans le tableau 13, où il est question de l'effectivité de correction des épreuves par l'enseignant, 82,3% d'élèves affirment que leurs enseignants font

des corrections après les évaluations séquentielles. Ces statistiques montrent bien que les enseignants mettent un point d'honneur à la correction des épreuves. C'est donc une pratique courante ; Dans le tableau 15, 34,1% d'élèves affirment que les enseignants ressortent leurs difficultés lors des corrections séquentielles ; Et 53,9% d'élèves ont l'impression que l'enseignant améliore sa manière d'enseigner. Ceci pour dire que les évaluations sommatives permettent aussi aux enseignants de réguler leur apprentissage.

Cette idée ressort aussi des différents entretiens qu'on a eu avec ces enseignants. Evidemment pour eux, la correction des évaluations est incontournable, est nécessaire pour tout enseignant et ceci se fait à chaque fois qu'il y a évaluation. Pour ces enseignants, cette correction des épreuves et, même les résultats scolaires des élèves, leur permettent de juger le niveau de leurs élèves. Cette évaluation donne des indices du niveau d'acquisition de connaissance des élèves. A partir des notes chiffrées on peut donc connaître le niveau des élèves et identifier leurs lacunes. Cette identification des lacunes se fait au niveau des corrections des copies ou les enseignants recensent un certain nombre de lacunes nécessaire pour eux dans les enseignements. Cette recension des lacunes est donc importante pour ces enseignants qui disent adopter des stratégies de remédiations pour pouvoir améliorer le rendement scolaire. Il est donc question pour eux de mettre l'accent sur certaines notions qui, le plus souvent, sont sources de problèmes pour les élèves pendant les évaluations. Ces enseignants disent aussi renforcer un certain nombre de paramètres liés à la forme. C'est donc dire que cette évaluation est importante dans les stratégies de remédiation des apprentissages.

Au vu des différents faits énoncés plus haut, on comprend qu'il existe un lien significatif entre les évaluations sommatives et l'amélioration de

l'enseignement-apprentissage de l'histoire. En fait, cette évaluation qui se veut chiffrer, énonce également le niveau des apprenants. Elle permet aussi à travers la notation de voir s'il y a eu appropriation des savoirs. Les précédentes évaluations n'étant pas chiffrées, elles font partie intégrante du processus d'apprentissage. Ainsi pour vérifier si cela a fonctionné, on fait une évaluation chiffrée. Cette évaluation permettra au final de mesurer le degré d'atteinte des objectifs et aussi envisager des stratégies de remédiation. Nous pouvons alors dire que notre hypothèse de recherche 3(HR3) est confirmée et elle permet de conclure que les évaluations sommatives sont utilisées dans un but pédagogique, elles permettent la régulation des apprentissages afin d'améliorer le rendement scolaire.

De manière générale, nous pouvons voir que l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de l'histoire peut se percevoir à travers la mise en place des stratégies de remédiation. Quand un enseignant varie ses méthodes pédagogiques, on peut dire qu'il améliore sa manière d'enseigner de façon permanente. La première étape de cette démarche est d'ailleurs l'effectivité des évaluations. Lorsqu'il y a évaluation, ceci constitue une première étape vers l'amélioration des apprentissages scolaires. Ensuite, l'évaluation n'est pas faite de manière gratuite. Evidemment, à travers ces différentes évaluations, il est question de jauger le niveau d'appropriation des savoirs par les élèves et c'est pourquoi cette évaluation ne doit pas être faite à la légère. Les questions posées doivent aider l'enseignant à voir s'il y a eu des difficultés d'apprentissage au cours d'une leçon. C'est pourquoi l'évaluation dans une approche centrée sur l'apprenant représente un défi important, parce qu'elle doit être au service des apprenants et les aider à apprendre. Dans le cadre de la pédagogie de maître, BLOOM a proposé des étapes dans l'évaluation qui peuvent de manière

graduelle aidé les enseignants à évaluer, ceci à travers l'utilisation de certains verbes dans des domaines précis (Evaluation, Synthèse, interprétation, application, compréhension, connaissance).

Après cette phase, il faut alors procéder à des stratégies de remédiation ; qui sont les plus importantes dans l'apprentissage. L'adoption de ces stratégies de remédiation constitue alors une amélioration de l'enseignement. Nous l'avons d'ailleurs relevé dans nos hypothèses de recherche qui ont été toutes validées. Ainsi donc, lorsque les évaluations sont faites dans une optique pédagogique, il y a inévitablement un processus de remédiation qui est engagé par l'enseignant. Tous ces mécanismes permettent alors de mesurer l'effectivité d'amélioration de l'enseignement-apprentissage de l'histoire en classe de 3^{ème} comme nous l'avons déjà souligné plus haut. Cette dynamique d'amélioration de l'apprentissage, doit aussi viser l'amélioration des rendements scolaires. Car si toutes les évaluations sont faites normalement et si toutes les remédiations sont faites de manière efficiente, on devrait pouvoir logiquement voir cela dans les résultats scolaires. L'évaluation sommative atteste donc du degré d'apprentissage des élèves. Si nous nous référons aux statistiques des pourcentages de réussite enregistrés pendant les évaluations séquentielles, on peut voir que même si les pourcentages de réussite n'atteignent pas toujours les 100%, on peut voir un effort d'amélioration des notes des élèves lors de ces évaluations. Ainsi dans une des classes de 3^{ème} où nous avons assisté à certaines leçons d'un enseignant, on a pu constater le souci de ce dernier d'aider les élèves à apprendre. Ceci se manifestait par les diverses stratégies d'enseignement qu'il mettait en place pour favoriser les apprentissages. Et surtout, mettait un point d'honneur à motiver les apprenants pour qu'ils s'intéressent réellement à cette discipline. Grâce aux statistiques de réussite dans cette classe on peut donc dire que lorsqu'il y a évaluation il y a

aussi amélioration de l'enseignement et par ricochet amélioration des performances scolaires. Ainsi dans cette classe notamment en 3^e All3 on a pu avoir les pourcentages de réussite ci-après :

1 ^e séquence	61%
3 ^e séquence	50,9%
5 ^e séquence	75,7%

Source : Censeur des 3^e All.

À travers ces taux de réussite nous pouvons voir qu'au moins à la dernière séquence tout au moins pour ce qui est de l'histoire, il y a eu une amélioration des performances scolaires. Pendant notre période d'observation nous avons effectivement remarqué le dynamisme de cet enseignant dans un souci pédagogique ; si nous prenons les autres pourcentage pour ce qui est de la 5^e séquence, on peut voir que en 3^e All₁ on a 46,9% ; en 3^e All₂ 17,3% et en 3^e All₄ 48,5%. Ces résultats montrent que des efforts doivent être encore faits par ces enseignants, pour qu'au moins on puisse atteindre 50% de réussite. Certes, plusieurs facteurs peuvent expliquer les échecs scolaires ; mais nous disons que si un enseignant fait ses évaluations de telle sorte qu'à travers elles il parvient à améliorer son apprentissage, il y aura quand même une certaine amélioration des résultats scolaires même si ces résultats n'atteignent pas 100 % de réussite

Au départ de cette investigation, nous avons formulé trois hypothèses de recherche, lesquelles ont été toutes confirmées après leur vérification. Etant donné que celles-ci sont issues de l'opérationnalisation de l'hypothèse générale,

nous déduisons et nous confirmons en dernière analyse que les pratiques évaluatives au Lycée Général Leclerc contribuent à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage de l'histoire en classe de 3^{ème}. Après la vérification des hypothèses, nous allons donner une interprétation.

II. INTERPRETATION DES RESULTATS

La présente partie consacrée à l'interprétation des résultats prend en compte les données de l'observation faite sur le terrain, les entretiens avec les enseignants et les questionnaires remplis par les élèves. L'usage de ces trois techniques permet de varier les sources d'information et par conséquent de se rapprocher d'avantage de la vérité.

L'observation que nous avons faite et les entretiens montrent que les évaluations diagnostiques sont menées (dans toutes les cinq classes observées). On retient donc ici que les enseignants disent faire des évaluations diagnostiques de manière régulière, nous révèle 6 enseignants sur les 7 interrogés. Le questionnaire révèle plutôt des données contradictoires. 52,3 % d'élèves disent que les enseignants d'histoire posent des questions de rappel avant le nouveau cours (évaluation diagnostique) contre 23,1% qui disent que l'enseignant fait rarement le rappel.

Il ressort grâce à ces données, que même s'il y'a amélioration de l'enseignement-apprentissage ceci grâce à l'évaluation diagnostique, il reste que ce n'est pas aussi systématique. D'ailleurs pendant l'observation, nous avons pu constater que cette évaluation ne servait pas toujours à l'évaluation des acquis des élèves dont doivent se servir les enseignants afin d'orienter leur manière d'enseigner. Nous avons relevé que cette évaluation parfois n'étant qu'une simple formalité à remplir. D'ailleurs, lors des entretiens, les enseignants n'ont

pas mis l'accent sur cette évaluation, pour ce qui est de la planification de nouvelles stratégies d'enseignement. De même les résultats du questionnaire montrent que 77,2% d'élèves disent comprendre le cours précédent à travers cette évaluation contre 22,8% qui disent ne rien comprendre. Ces résultats traduisent le fait que l'évaluation initiale en rapport avec l'amélioration de l'enseignement apprentissage n'est pas encore totalement un acquis pour ces enseignants.

Nos conclusions sont rejointes par celles de l'Inspection Générale qui, dans son rapport publié en 2005 sous le titre *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'École ?*, montrait qu'en termes d'évaluation, la classe demeurait une boîte noire, que l'évaluation diagnostique était insuffisamment utilisée par les enseignants et qu'elle servait encore plus rarement à une diversification des activités pédagogiques.

Quant aux évaluations formatives, les observations montrent qu'elles ne sont pas faites de manière systématique. Lorsqu'elles sont faites, nous observons que l'enseignant interroge la plus part du temps les mêmes personnes. Tous les enseignants disent (via l'entretien) pratiquer l'évaluation formative afin de voir le degré de compréhension des élèves et détecter les lacunes des apprenants. Paradoxalement, seul 39,23% d'élèves affirment que leurs enseignants les posent les questions ou les évaluent tout au long du cours. La plupart d'élève soit 41,54% affirme que leurs enseignants les interroge rarement à chaque phase des cours.

Les enseignants interrogés affirment à 100% faire les corrections après les évaluations séquentielles en histoire. Un enseignant affirme même que c'est une obligation". Paradoxalement 17,7% affirment que les enseignants ne font pas de correction des épreuves séquentielles.

L'amélioration des stratégies d'apprentissage n'est donc pas un luxe pour les enseignants. Évaluer englobe plusieurs variantes ou plusieurs fonctions donc la plus importante est d'apporter des solutions de remédiation aux apprenants. Car comme le dit Perrenoud Philippe « L'évaluation formative s'inscrit dans une logique de résolution de problème »⁵⁶. C'est dire que l'amélioration de l'apprentissage est une contrainte permanente des enseignants. Les recherches effectuées au Lycée Général Leclerc sur cette question nous font dire que les enseignants pour la plus part adoptent de nouvelles stratégies d'enseignement, même si parfois elles peuvent se révéler peu productive par rapport aux résultats des élèves.

De manière générale, on peut remarquer une disparité d'information lorsqu'on compare nos sources d'informations. Les données de l'entretien ne sont pas toujours de connivence avec ceux du questionnaire et même de l'observation. Si on compare les données des trois outils d'information sur la question de la fréquence des pratiques évaluatives, on se rendra compte que tandis que les enseignants disent faire régulièrement les évaluations diagnostiques et formatives, les élèves vont dire autre chose au regard du tableau 1 et 3 ; et même, les données de l'observation montre que les évaluations (surtout formative) ne sont pas faites de manière systématique. De même, lorsque nous observons le tableau 14 concernant la possibilité que l'enseignant ressorte les difficultés des élèves pendant les séances de corrections des évaluations et les dires des enseignants. Sur cette question on se rend quand même compte qu'il n'y a pas vraiment une synergie dans les réponses. Plusieurs facteurs peuvent expliquer de tels résultats : la recherche d'une image sociale positive. Taffel et

⁵⁶ P. Perrenoud, « Touche pas à mon évaluation ! Pour une approche systémique du changement pédagogique », in *Mesure et évaluation en éducation*, Vol 16, N°1-2, 1993, p.3.

Turner nous montrent dans leur article " An integrative theory of intergroup conflict"⁵⁷ que les individus cherchent à maintenir ou à acquérir une image sociale positive ; ils ont donc tendance à camoufler ce qui est socialement dévaloriser. L'effet de l'expérimentation stipule que la simple présence de celui-ci entraîne la modification du comportement des participants dans ce cas, le comportement des sujets observés n'est pas naturel mais plutôt artificiel. On serait donc tenté de dire que les informations recueillies chez les élèves par questionnaire seraient alors plus plausibles.

Dans ce chapitre consacré à l'interprétation des résultats, nous avons grâce à nos données confirmés nos deux hypothèses de recherche spécifiques et partant aussi l'hypothèse générale. L'interprétation a été faite et nous avons constaté que même si les hypothèses ont été confirmées à plus de 80% ils restent quand même que ces pratiques ne sont pas faites au maximum au Lycée Général Leclerc. Ce qui pourrait expliquer aussi les rendements peu productifs des apprenants. Il sera donc question dans le dernier chapitre de proposer des solutions et des suggestions afin d'apporter notre contribution à ce thème dont nous traitons.

⁵⁷Tajfel, H., & Turner, J.C., An integrative theory of intergroup conflict. In S. Worchel and W. Austin (Eds), the social psychology of intergroup relations, Pacific Grove, CA/Brooks/Cole, 1979, pp.33-48.

CHAPITRE IV : DISCUSSIONS ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Dans ce dernier chapitre il sera question de faire des recommandations pour que les pratiques évaluatives servent réellement les apprentissages.

I. DISCUSSION

Cette articulation de notre investigation nous amène à opposer les résultats obtenus aux différents points de vue des auteurs et des théories explicatives. Dans la première hypothèse de recherche, nous voulions examiner la relation d'influence de l'évaluation diagnostique sur l'amélioration de l'enseignement apprentissage de l'histoire en classe de 3^{ème} au LGL. Cette première hypothèse a été vérifiée et confirmée.

La deuxième hypothèse de recherche stipulant que l'évaluation formative favorisait l'amélioration de l'enseignement apprentissage de l'histoire en classe de 3^e au LGL. Celle-ci a également été confirmée.

Quant à la troisième, elle formulait ainsi le lien entre l'évaluation sommative et l'amélioration de l'enseignement apprentissage de l'histoire en classe de 3^e au LGL. Cette dernière hypothèse a également été confirmée. Ce qui induit que notre hypothèse générale intitulé les pratiques évaluatives favorisent l'amélioration du processus enseignement apprentissage de l'histoire en classe de 3^e au LGL a été justifié.

Ces résultats rejoignent les théories de l'apprentissage telle que mentionné au début de cette recherche. Ainsi dans les théories behavioristes qui ont d'ailleurs inspirés l'APO en vigueur dans nos établissements scolaires, l'apprentissage est basé sur la rétroaction. C'est aussi l'information dont l'enseignant et l'élève ont besoin pour savoir si les objectifs visés sont atteints et

rendu possible la progression pédagogique vers des objectifs plus complexes qu'on pourrait appeler aujourd'hui les compétences. Cette évaluation ne classe pas, ne juge pas elle compare la performance de l'élève à un seuil de réussite fixé à l'avance. Comme le dit De Landsheere il s'agit d'un feed-back pour l'élève et le maître qui ne se traduit pas en note ou encore moins en score.

La dimension constructiviste s'appuie sur la certitude que la connaissance n'est pas le résultat d'une réception passive, mais constitue le fruit de l'activité du sujet apprenant. Celui-ci est actif dans son apprentissage puisqu'il participe à son processus de construction des apprentissages.

Les paradigmes constructivistes et socioconstructivistes ont imposé une nouvelle vision du rôle que joue l'évaluation des apprentissages. Ils ont mis de l'avant l'importance de la cohérence entre l'enseignement et le processus d'évaluation.

Les théories explicatives portant sur l'évaluation mentionnent bien la place centrale qu'occupe la remédiation dans l'apprentissage. Concernant l'évaluation sommative, même si en général elle permet de sanctionner les acquis, de décider de la promotion ou de certifier les études, elle a un deuxième aspect qui est pédagogique qui permet grâce aux résultats obtenus d'adapter de nouvelles stratégies d'apprentissage afin d'améliorer les performances des apprenants. Ainsi, la remédiation par l'adoption de nouvelles stratégies d'apprentissage est incontournable lorsqu'on évalue. Dans un souci socioconstructiviste, cette part de remédiation est bien présente. Les travaux de Vigotsky sur l'apprentissage montre l'interaction qu'il y'a entre enseignants et élèves, ainsi que élèves-élèves. Dans le constructivisme, Piaget met en avant les structures cognitives de l'individu. On se rend compte ici que l'enseignant doit adopter diverses stratégies pour aider l'apprenant dans la compréhension de la leçon. Ainsi

comme le dit Develay « Le maître n'est plus ici seulement accoucheur ou organisateur, il est celui qui aide à accoucher grâce aux situations d'apprentissage qu'il propose »⁵⁸. Ceci pour dire que face aux difficultés identifiées des élèves, l'enseignant doit adopter de nouvelles stratégies, proposer de nouvelles situations d'apprentissage afin d'aider l'élève à construire son savoir.

L'amélioration des stratégies d'apprentissage n'est donc pas un luxe pour les enseignants. Évaluer englobe plusieurs variantes ou plusieurs fonctions donc la plus importante est d'apporter des solutions de remédiation aux apprenants. Car comme le dit Perrenoud Philippe « L'évaluation formative s'inscrit dans une logique de résolution de problème »⁵⁹. C'est dire que l'amélioration de l'apprentissage est une contrainte permanente des enseignants. Les recherches effectuées au Lycée Général Leclerc sur cette question nous fait dire que les enseignants pour la plus part adoptent de nouvelles stratégies d'enseignement, même si parfois elles peuvent se révéler peu productive par rapport aux résultats des élèves.

II. PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Ici, il est question de faire quelques suggestions à l'endroit des enseignants, aux chefs d'établissement, et au staff éducatif camerounais.

A. Proposition aux enseignants

Les enseignants sont au premier chef concerné par l'évaluation scolaire. Pour cela, il s'agit donc de maîtriser le concept de l'évaluation et tout ce qui y est relié Comme littérature. Il est question pour eux de s'approprier ce concept puisque

⁵⁸ M. Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 1992, pp.108-109.

⁵⁹ P. Perrenoud, « Touche pas à mon évaluation ! Pour une approche systémique du changement pédagogique », in *Mesure et évaluation en éducation*, Vol 16, N°1-2, 1993, p.3.

incontournable dans l'enseignement-apprentissage d'une discipline. Ceci implique donc la maîtrise des auteurs qui ont travaillé sur cette question, les finalités de l'évaluation ainsi que ses fonctions. Pour cela, il faut un certain professionnalisme et même du zèle. Car les enseignants sont les garants de la qualité de l'éducation et c'est à eux que revient la lourde tâche d'éduquer les enfants à eux confié. De faire de la réussite de leurs élèves un défi personnel et permanent à relever. Il doit donc donner le meilleur de lui-même aux élèves donc il a la responsabilité. Certes, c'est une tâche ardue que d'appliquer certains principes pédagogiques dans des classes à grand effectif, mais la pratique de l'évaluation est un impératif pour tout enseignant qui vise au final la réussite.

Notons en outre que d'une manière générale, les pratiques d'évaluation ne doivent pas être faites de manière non structurées. Ceci obéir à une logique que l'enseignant met en place pour qu'à travers ces évaluations, il puisse adapter son enseignement car :

Il ne peut y avoir de conception dynamique des apprentissages scolaires sans une conception de l'évaluation qui lui soit étroitement reliée. Inversement, les choix concernant les pratiques d'évaluations supposent des choix complémentaires en matière de stratégies.⁶⁰

C'est donc dire que l'évaluation scolaire est un des outils les plus puissants dont disposent les enseignants pour favoriser et améliorer les apprentissages de leurs élèves. Ce processus n'est pas automatique. Se contenter de faire passer un test, de le corriger et d'y attribuer une note n'aura que peu d'effets s'il n'existe pas tant en amont qu'en aval un travail d'analyse, de diagnostic et de soutien⁶¹.

⁶⁰Institut national de recherche pédagogique, pédagogie du contrat en lycée professionnel, vol 1,1991.

⁶¹F.-M Gerard, « L'évaluation, un levier pour la réussite, Après l'université d'été... la feuille d'automne », in *Actes de l'Université d'été des enseignants de la CCI Paris, Ile-de-France, 27-28 juin 2013*, pp 1-7.

En amont, l'enseignant doit savoir pourquoi il évalue, sur quoi va porter l'évaluation, à quels critères et indicateurs se référera-t-il pour analyser la production de l'élève, quels types de conclusions et d'actions concrètes pourra-t-il tirer et mettre en œuvre au terme du processus... En aval, il doit organiser et réaliser les actions nécessaires et, éventuellement, mettre en place un nouveau processus d'évaluation. Ainsi, en optimisant tous ces éléments, la démarche sera une véritable « évaluation pour l'apprentissage », bien éloignée de la manière dont elle est trop souvent perçue par les acteurs concernés, que ce soient les enseignants et les élèves, mais aussi les parents, à savoir une « évaluation-sanction » pénalisant les élèves en difficulté, sans analyser ni surmonter celle-ci.

L'évaluation ou alors la manière d'évaluer est spécifique à chaque discipline, car les finalités des disciplines sont différentes.

Ici nous sommes en histoire et nous constatons que beaucoup d'élèves ne considèrent pas au premier plan cette matière. Beaucoup la néglige. Ceci pour plusieurs raisons qui peuvent d'ailleurs être valables ; Entre autre, la lourdeur des programmes, l'enseignement frontal ou l'enfant ne comprend pas toujours l'utilité de cette discipline. Mais, ce qui nous intéresse ici c'est l'impact de tout ceci dans les pratiques évaluatives surtout celle diagnostique et formative. Car comme nous l'avons relevé dans les précédents chapitres, il y'a un problème de distraction et de manque d'attention des élèves qui trouvent parfois le cours ennuyeux. Puisque l'évaluation est essentielle pour vérifier le degré d'acquisition des savoirs des apprenants, il faudra que les enseignants trouvent des voies et moyens pour motiver les apprenants. Il s'agit donc pour eux de dispenser le cours d'histoire d'une autre manière afin que l'élève ne se sente plus étranger à cette discipline. Il faudra alors développer la motivation des élèves.

Par des renforcements positifs ou négatifs tels que développer par Skinner, l'enseignant peut aussi parvenir à susciter l'intérêt de l'enfant pour l'histoire. Au final, ceci permettra à l'enseignant à travers les différentes formes d'évaluation d'apprécier le niveau de leurs élèves et de pouvoir par la même occasion apporter des solutions aux problèmes des apprenants. Et ceci ne peut se faire que par l'adoption de nouvelles stratégies d'enseignement apprentissage par l'enseignant. Ceci est encore plus vrai en histoire car l'enseignement de l'histoire n'est pas linéaire. La manière dont est traité le fait religieux n'est pas la même pour la politique, ou les traites ou encore la colonisation. Ainsi, comment enseigner tous ces faits en histoire reste encore un vaste champ de la didactique.

L'évaluation au service de la régulation des apprentissages est avant tout un état d'esprit. L'évaluation peut prendre de multiples formes, simples ou complexes, mais ce qui importe est la manière dont l'évaluateur percevra sa démarche, sa volonté d'en faire ou non un levier positif pour l'apprentissage.

B. Propositions aux chefs d'établissement

Les chefs d'établissement sont les garants du bon fonctionnement d'un établissement et ceci doit se vérifier à travers son rayonnement dans les performances scolaires des apprenants. C'est dire que les chefs d'établissement doivent adopter certaines stratégies afin d'amener les enseignants à plus de rigueur. Adopter des stratégies c'est faire des recommandations aux animateurs pédagogiques (AP) concernant chaque filière. Nous avons assisté pendant notre stage pratique au LGL à deux conseils d'enseignement du département d'Histoire –Géographie. Lors de ces conseils d'enseignements, il était beaucoup plus question pour les enseignants responsables de niveau de faire un bilan de l'évolution des leçons ainsi que les statistiques des séquences. Entre autres, il était aussi question de planification des évaluations en ce qui concerne la

confection des épreuves. Ce qui nous a le plus marqué c'est que les questions liées à l'évaluation et même les résultats des statistiques n'ont pas fait l'objet de débat entre les enseignants. Or, pour notre part cet espace peut aussi être un milieu où les animateurs pédagogiques(AP) attirent l'attention des enseignants sur les valeurs de l'évaluation compte tenu des pourcentages de réussite parfois catastrophiques en classe de 3eme. C'est même aussi le lieu pour les enseignants de mutualiser les efforts, pour que les enseignants soient d'accords pour les stratégies de remédiation à adopter.

C'est donc dire que les chefs d'établissement doivent impulser cette réflexion au niveau des départements afin que les conseils d'enseignements soient aussi des foires où peuvent discuter les enseignants entre eux. Les classes n'ont pas les mêmes réalités, les rapports enseignants-élèves et savoirs ne sont pas les mêmes. C'est pourquoi il faudrait une certaine synergie dans les travaux des enseignants afin que les uns et les autres puissent bénéficier de l'expérience des autres. Un enseignant qui fait de bon pourcentage de réussite peut partager son expérience avec ses collègues. Ceci implique que l'évaluation n'est pas faite de façon fortuite, quand elle est faite ceci doit avoir un but clairement identifié par l'enseignant. Les pratiques évaluatives sont donc indissociables des stratégies pédagogiques d'apprentissage. Ce fait souligne aussi un point essentiel concernant l'évaluation.

C. Recommandation au staff éducatif camerounais

Il s'agit de tout organe réfléchissant sur les questions éducatives au Cameroun. Nous commençons par la formation des enseignants. Ceci se fait à deux niveaux : pendant la formation professionnelle. Il est a noté que pendant la formation, un accent très fort doit être mis sur l'évaluation. Certes à l'état actuel, dans les programmes il y a des unités d'enseignement qui abordent l'aspect

évaluation .Mais nous disons que compte tenu de la place importante qu'à l'évaluation dans l'enseignement (car aucun enseignement ne peut se faire sans évaluation), il est primordial que cette notion soit enseignée de manière efficace dans les écoles de formation des enseignants (ENS YDE, Maroua, Bambili, Kumba). Un accent particulier doit être mis sur la formation de telle sorte que les enseignants sortis de ces écoles de formation puissent dans leurs différentes salles, intégrés le fait que l'évaluation soit incontournable dans l'apprentissage des élèves, et la pratiqué de manière pédagogique. Non plus comme un automate qui évalue pour évaluer, mais comme celui qui évalue dans un but précis.

C'est-à-dire qui évalue pour connaître le niveau des enfants et ainsi planifier de nouvelles stratégies d'enseignements afin qu'au sortir d'une classe, d'un cycle ou alors du secondaire que les apprenants soient nanti d'un package intellectuel, morale et citoyen nécessaire pour son intégration dans la société.

En outre comme la science évolue, les pratiques en matière d'évaluation évoluent aussi, il est nécessaire que les enseignants soient recyclés de temps en temps pour être au faits des nouvelles avancées pédagogiques relative aux pratiques évaluatives. Car avec l'avancée des travaux en didactique des disciplines et même avec une option mesure et évaluation, ou voir bien qu'un ensemble de réflexions sur les pratiques évaluatives au Cameroun seront effective surtout avec les travaux des chercheurs qui porteront sur cette thématique. Il est donc important que les enseignants soient au fait de ses avancées. On se rapproche de Fonkoua qui pense que le système de formation des enseignants doit être articulé de manière à intégrer la formation initiale, la formation à distance ou la formation continue de façon à procurer tout au long de la vie professionnelle des moments de recyclage structurés et planifiés. Pour cet auteur, l'élaboration et la mise en œuvre des objectifs de formation doivent

être orientées vers les compétences nécessaires à l'exercice de la fonction enseignante⁶².

Ceci passera peut être par les inspecteurs qui doivent organiser des ateliers de recyclages mensuels, trimestriels, sinon semestrielles pour permettre aux enseignants d'être à la page des travaux en pédagogie surtout en ce qui concerne l'évaluation.

⁶² P.Fonkoua , « la formation des enseignants dans la francophonie : diversité, défis et stratégie d'action », in P.Fonkoua et al, *La formation des enseignants et du développement durable en Afrique : d'une situation locale à une préoccupation globale*. Montréal, Agence Universitaire de la francophonie, 2007, PP105-117.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette étude qui est rendue à son ultime articulation porte sur : » pratiques évaluatives et amélioration du processus enseignement-apprentissage de l'histoire en classe de 3^e : cas du lycée général Leclerc ».

En effet, nous sommes partis du constat selon lequel un grand nombre d'élèves avaient des performances scolaires remarquablement faible en histoire. Cette situation nous a préoccupés dans la mesure où ces mauvaises performances conduisaient à l'échec scolaire. Nous avons donc choisi orienter notre travail dans le domaine de l'évaluation en rapport avec l'amélioration de l'enseignement apprentissage de l'histoire. La problématique étant circonscrit nous nous sommes fixé comme objectif général de voir si les pratiques évaluatives permettent aux enseignants d'améliorer l'enseignement-apprentissage de l'histoire en classe de 3eme. Cet objectif a suggérer la question de recherche principale ci-après : La pratique de l'évaluation permet – elle d'améliorer le processus enseignement-Apprentissage de l'histoire en classe de 3^{ème} ? Cette question nous a conduit à une affirmation provisoire : la pratique de l'évaluation permet à l'enseignant d'améliorer le processus enseignement apprentissage de l'histoire en classe de 3eme. L'opérationnalisation de cette hypothèse nous a conduit à dégager 3 hypothèses de recherche spécifique.

En vue de les vérifier, nous sommes descendus sur le terrain muni de 3 outils de recherche. L'observation directe a été faite par nous pendant une période d'un mois. Un questionnaire de 15 items a été soumis aux élèves. Au total 130 questionnaires ont été remplis par les élèves dans 5 classes de 3eme choisies de manière aléatoire. Pour finir nous avons eu des entretiens avec 7 enseignants. Les données ainsi collectées ont été analysées par SPSS et grâce à la méthode de l'analyse de contenu, nous avons réalisé que nos trois hypothèses ont été confirmées. Ceci nous a permis de parvenir à la confirmation de notre hypothèse de recherche générale.

A partir de cette étude, nous constatons que les pratiques évaluatives sont effectivement une réalité et quelles contribuent par la même occasion à l'amélioration de l'enseignement apprentissage de l'histoire en classe de 3eme.

Tout de même, cette vérité n'occulte pas le fait qu'il y a encore beaucoup d'effort à faire pour que l'évaluation soit réellement un instrument pédagogique. Car face aux résultats scolaires qui ne sont pas assez reluisant, on pourrait bien s'interroger sur un certain nombre de chose. L'évaluation diagnostique et formative sont des évaluations qui permettent à l'enseignant de réguler son enseignement. En principe si ces évaluations sont bien menées, cela devrait se ressentir à terme sur les résultats des évaluations sommatives. Mais on constate que les résultats scolaires ne sont pas toujours ceux attendus. Certes, la pratique effective de l'évaluation ne peut à elle seule expliquer cet échec scolaire, mais il reste quand même que cette pratique ne donne pas les résultats escomptés. C'est pourquoi dans les recommandations nous avons suggéré un certains nombres d'idées qui pourront optimiser les pratiques évaluatives pour quelle servent réellement à l'action pédagogique.

Ce constat nous amène pour fermer définitivement ce travail à signaler que nous avons buté sur quelques pistes de réflexions pouvant ouvrir de nouveaux horizons de recherche

- Comment maximiser les pratiques évaluatives en situation de classes pour quelques puisse servir à l'amélioration des performances scolaires des apprenants ?
- Quelle adaptation faut-il apporter aux formes d'évaluations pour leurs meilleures mises en application ?

**SOURCES ET RÉFÉRENCES
BIBLIOGRAPHIQUES**

I- SOURCES PRIMAIRES

1-Archives du MINSEC

Programme d'études de 6^e et de 5^e : Histoire, arrêté N°263/14 Minesec/IGE du 13 Août 2014.

Loi 98/004 d'Avril 1998 de l'orientation et l'éducation.

2-Sources orales

N°	Noms et Prénoms	Statut	Date et lieu de l'interview
1	ANEGA	Pré-siège	04/04/2016 au LGL
2	ELOUNDOU	PLEG	06/04/2016 au LGL
3	KOUMOU Carine	PLEG	04/04/2016 au LGL
4	ABO'O Martin	PLEG	09/03/2016 au LGL
5	MONKAM FEUZIN	PLEG	08/04/2016 au LGL
6	OHANA MBEZELE	PLEG	12/04/2016 au LGL
7	NGO NYOBE	PLEG	17/03/2016 au LGL

II- SOURCES SECONDAIRES

1- Ouvrages

- Abernot Y, *Les méthodes d'évaluation*, Paris, Bordas, 1988.
- Altet M, *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, PUF, 1997.

- Astolfi J.P, *l'École pour apprendre*, Paris, Esf, 8^e édition, 2007.
- Belinga Bessala S, *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Yaoundé, clé, 2005.
- Belinga Bessala S, *didactique universitaire et formation à l'enseignement des professeures d'université*, Paris, harmattan, 2010.
- Bloch M, *Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien*, Paris, A Colin, 1949
- De Ketele J-M et Roegiers X, *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. Bruxelles : De Boeck. 2009.
- De Perreti A, (sd), *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, Paris, Esp, 2005, 3^eed.
- Develay M, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 1992.
- Fonkoua P et al, *la formation des enseignants et du développement durable en Afrique : d'une situation locale à une préoccupation globale*. « la formation des enseignants dans la francophonie : diversité, défis et stratégie d'action », Montréal, Agence Universitaire de la francophonie 2007 .
- GERARD, F.-M. (2013), L'évaluation, un levier pour la réussite, *Après l'université d'été... la feuille d'automne - Actes de l'Université d'été des enseignants de la CCI Paris Ile-de-France*, 27-28 juin 2013.
- Grawitz M, *Méthodes des sciences sociales*, paris, Edition Dalloz, 2001.

- Le Pellec J et Marcos-Alvarez V, *enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*, Paris, hachette, 1991.
- Marrou H.I, *De la connaissance historique*, Paris, seuil, 1954.
- Pelpel P, *Se former pour enseigner*, Paris, Dunod, 2005.
- Perrenoud P, *dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF, 1999.
- Raynalet F et Rieunier A, *pédagogie, dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris, Esf, 2010.
- Tsafack G, *Comprendre les sciences de l'éducation*, Paris, Le harmattan, 2001.
- Vogler J & Al, *L'Évaluation*, Paris, Hachette, 1996.

2- Thèses et mémoires

- Ndagijimana J.B, « Motivation et réussite des apprentissages scolaires : cas des élèves de la 4eme. Ecoles Normale primaires du système éducatif rwandais », DEA en psychologie de l'éducation, université de Bouake, 2008.
- Gombart E, « Comment l'évaluation peut-elle servir les apprentissages scolaires ? », Mémoire professionnel, IUFM de Bourgogne, 2005-2006.
- Yopa H: « Pratique didactique et performances des élèves en mathématiques ; cas de 4 écoles primaires publiques de l'inspection d'arrondissement de l'éducation de base de Banganté », Master en science d'éducation, Yaoundé I, 2014.

- Ntsa A.B, « Le lycée General Leclerc de Yaoundé : 1950-1972 »,Mémoire de DI.P.E.S II, Histoire, ENS Yaoundé, 2001

Articles et revues

- A., Kozanitis, *Les principaux Courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage*, in *courants pédagogiques*, 2005 p.5
- Evola R, « Quelques réflexions critiques sur la pédagogie et les évaluations académiques », in *Revue Internationale des sciences humaine et sociales*, mai 2008, Volume 2, N°2 (l'Afrique subsaharienne à l'épreuve des mutations).
- Institut national de recherche pédagogique ; pédagogie du contrat en lycée professionnel,vol 1,1991.
- P. Perrenoud « Touche pas à mon évaluation ! Pour une approche systémique du changement pédagogique », in *Mesure et évaluation en éducation*, Vol 16, N°1-2, 1993.
- Tajfel, H., & Turner, " An integrative theory of intergroup conflict". In S. Worchel and W. Austin (Eds), *the social psychology of intergroup relations*, Pacific Grove, CA/Brooks/Cole, 1979.

Dictionnaire édité

Le petit Larousse, illustré, Paris, Larousse, 2007

Sources numériques

www.universalis.fr encyclopédie béhaviorisme, consulté le 07 avril 2016.

ANNEXES

ANNEXE 1 : GRILLE D’EVALUATION

ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE POUR ELEVES

ANNEXE 3 : GUIDE D’ENTRETIEN POUR ENSEIGNANTS

ANNEXE 4 : LOI D’ORIENTATION DE L’EDUCATION AU CAMEROUN

TABLE DES MATIERES

DÉDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
SOMMAIRE	iii
SIGLES ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS	iv
LISTE DES ILLUSTRATIONS	v
RÉSUMÉ	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE I : ANALYSES CONCEPTUELLES ET PROCÉDÉS	
MÉTHODOLOGIQUES	13
I. ANALYSES CONCEPTUELLES	13
A. Pratiques évaluatives	13
1. L'évaluation diagnostique.....	15
2. L'évaluation formative.....	16
3. L'évaluation sommative.....	17
B. L'Enseignement-Apprentissage	18
1. L'enseignement	18
2. L'apprentissage	18
3. L'histoire	19
II. APPROCHES THÉORIQUES	20
A. Le béhaviorisme	21
B. Le constructivisme.....	22
C. Le socio constructivisme	23

III. PROCÉDÉS MÉTHODOLOGIQUES.....	24
A. Type de recherche	24
B. Construction de l'échantillon	24
1. Population de référence.....	24
2. Population cible.....	25
3. Population accessible	25
C. Justification du choix de l'échantillon.....	26
D. Instruments de collecte de données	27
1. L'observation directe	27
2. Les entretiens.....	27
3. Le questionnaire	28
E. Procédure de collecte des données	28
CHAPITRE II : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	30
I. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS ISSUS DE L'OBSERVATION DIRECTE.	30
A. Évaluation initiale.....	30
B. Pendant le déroulement de la leçon	31
C. À la fin du cours	32
II. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS ISSUS DU QUESTIONNAIRE.....	33
III. DONNEES RELATIVES AUX INTERVIEW	49
A. CONNAISSANCES GENERALES SUR LA NOTION D'EVALUATION.....	50
B. Observation générale sur les pratiques évaluatives en situation de classe.	51

C. Évaluations sommatives et implication pédagogique en situation de classe.	53
---	----

CHAPITRE III : VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES ET

INTERPRETATION DES RESULTATS DE LA RECHERCHE

I. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES.....	55
A. Vérification de l'hypothèse de recherche 1 (HR1)	55
B. Vérification de l'hypothèse de recherche 2 (HR2).....	58
C. Vérification de l'hypothèse de recherche 3 (HR3).....	61
II. INTERPRETATION DES RESULTATS	66

CHAPITRE IV : DISCUSSIONS ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES. 70

I. DISCUSSION	70
II. PROPOSITIONS DIDACTIQUES	72
A. Proposition aux enseignants	72
B. Propositions aux chefs d'établissement.....	75
C. Recommandation au staff éducatif camerounais.....	76

CONCLUSION GÉNÉRALE

RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

ANNEXES.....

TABLE DES MATIERES