

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation
www.la-recherche-en-education.org

N.° 11 (2014), pp. 73-90

Attitude des élèves de 5^e secondaire face à l'évaluation en Histoire à Kinshasa Ngaliema

Pierre Kabuika Mukulu

Université Pédagogique Nationale
pierre.kabuika@upn.ac.cd

Jaria Kamonji Cibangu

Université Pédagogique Nationale
jaria.kamonji@upn.ac.cd

Résumé

Cet article vise à déceler l'attitude dominante des apprenants de la 5^{ème} année des humanités face à l'évaluation en histoire dans la municipalité de Ngaliema.

La population cible de l'étude est constituée d'un échantillon représentatif d'élèves de 5^{ème} année des humanités fréquentant les écoles de la commune de Ngaliema. L'enquête a été menée auprès de 312 élèves de 31 écoles de Ngaliema, tous réseaux confondus, à partir d'une échelle d'attitude construite selon le modèle de Likert.

Les résultats obtenus révèlent que les apprenants ont manifesté dans l'ensemble une attitude « neutre » ou médiale face aux pratiques de mesure et de l'évaluation utilisées par les enseignants. La prédominance de l'indécision des apprenants démontre qu'il existe des problèmes sérieux lors de l'évaluation en histoire chez les apprenants de 5^{ème} année des humanités.

Mots-clés : Attitude – Histoire – Évaluation – Intensité – Direction

1. Introduction

Les recherches sur l'évaluation des attitudes ne datent pas d'aujourd'hui. Elles sont généralement orientées vers deux principaux axes. Il s'agit d'abord des études sur les attitudes de l'enseignant et de l'apprenant en situation d'interaction, puis des investigations s'articulant autour des attitudes de l'enseignant et de l'enseigné lors de la mesure et de l'évaluation en situation de classe.

L'étude de Morissette (1993), menée à l'Université de Laval au Canada, en est une des illustrations. Cette recherche a abordé presque tous les aspects de l'évaluation scolaire. En effet, cet auteur a analysé le degré d'atteinte des objectifs cognitifs et affectifs et présenté les résultats d'une pratique et d'une évaluation qui selon lui, aident tous ceux qui se préoccupent de la mesure et de l'évaluation scolaire.

Le système éducatif en République Démocratique du Congo comporte des déficiences criantes qu'il serait fastidieux d'énumérer toutes ici. Nous pouvons citer à titre indicatif les facteurs ci-après :

- la sous-qualification du personnel enseignant ;
- l'immensité et l'incohérence des curricula par rapport aux objectifs du millénaire ;
- la dévalorisation de la fonction enseignante ;
- la modicité du budget alloué à l'éducation ;
- l'insuffisance et l'inadéquation entre le contrôle, la mesure et l'évaluation scolaire.

Il est important de noter que les enseignants chargés du cours d'histoire à l'instar de leurs collègues d'autres branches, sont confrontés à d'énormes difficultés pour évaluer les compétences des apprenants. C'est la raison pour laquelle Brahimi (2011, p. 19) estime à juste titre que :

« Les constructivistes reconnaissent que le domaine de l'évaluation est en développement et n'est pas encore stabilisé. Toutefois, ils proposent certaines stratégies évaluatives qui semblent pertinentes dans une perspective de construction des connaissances et de développement des compétences, ce que Wiggins (1989) appelle l'évaluation authentique. »

Pour améliorer l'évaluation des produits des apprentissages, l'auteur préconise une évaluation en contexte réel (ex. : réalisation des projets) et suggère de se pencher sur le processus plutôt que sur le résultat. Il propose d'utiliser diverses mesures d'évaluation, comme soumettre les travaux à un comité d'évaluateurs (au lieu d'une seule personne), développer l'autoévaluation ainsi que l'évaluation par les pairs.

C'est dans ce même ordre d'idées que nous insistons sur l'attention que l'enseignant doit avoir vis-à-vis de l'apprenant pendant le processus enseignement-apprentissage et évaluation.

Les difficultés relatives à l'évaluation sont en grande partie dues aux applications pédagogiques du behaviorisme qui est à l'origine de la pédagogie par objectifs (PPO), encore largement utilisée dans notre système d'enseignement. Actuellement, « la notion d'objectif a peu à peu fait place à une réalité plus complexe soit celle de « compétence. » (Scallon, 2004). L'approche par compétence vérifie la capacité de l'individu de mobiliser toutes les ressources susceptibles de lui permettre de résoudre les situations complexes. Jonnaert, (2010, p. 53) dans une étude consacrée à l'approche par situations, apporte de l'éclairage à la notion de ressources :

« Les ressources sont les moyens dont se servent les personnes pour agir en situation. Elles sont de natures diverses; certaines ressources relèvent des personnes elles-mêmes, comme leurs propres connaissances ou émotions. D'autres ressources sont des circonstances de la situation, comme le temps ou l'espace attribués à la situation ou encore certaines ressources matérielles, comme l'accès à un ordinateur ou à une bibliothèque. D'autres ressources sont extérieures à la personne, comme une liste de savoirs. »

Tout processus enseignement-apprentissage implique l'évaluation en vue de permettre à l'enseignant d'obtenir des informations utiles pour prendre une décision appropriée (orientation, attribution des notes, sélection, promotion, certification, passage de classe, etc.).

Masandi (2007, p. 2), soutient à cet effet que « la pratique de l'évaluation pose d'énormes difficultés aux enseignants dans leurs activités quotidiennes. Ces derniers se posent les questions du comment évaluer ? »

Plusieurs travaux ont révélé des insuffisances dans la manière d'évaluer les apprenants par les enseignants (Piéron (1963, 1969), De Landsheere (1992), Toussignant (1990), Cardinet (1986), Merle & Meyer (2007)). De ce point de vue, la recherche des solutions pour améliorer la manière d'évaluer demeure une impérieuse nécessité pour les chercheurs et les enseignants.

La présente étude vise à connaître l'attitude dominante des apprenants de 5^{ème} secondaire de la Commune de Ngaliema à l'égard de l'évaluation dans le cours d'histoire. De ce fait, il consiste spécifiquement à :

- construire une échelle des attitudes à cinq sous-échelles ;
- récolter, analyser et interpréter les données obtenues ;
- analyser la pertinence des instruments utilisés dans l'enseignement et dans l'évaluation en histoire en vue de proposer des pistes de solution.

2. Généralités sur l'évaluation scolaire

2.1. Définition

L'évaluation scolaire est un moyen dont dispose l'enseignant pour se rendre compte de l'évolution de l'action didactique au cours ou à la fin d'une période d'apprentissage.

Selon De Landesheere (1992b, p. 122), l'évaluation est une « *estimation par une note d'une modalité ou d'un critère considéré dans un comportement ou un produit.* »

Scallon (2004) a montré dans ses réflexions la place qu'occupe l'évaluation dans la formation :

« L'évaluation des apprentissages est sans contredit un élément clé de tout programme de formation. Il s'agit d'un processus complexe étroitement lié à des intentions de formation que l'on a appelé « objectifs » pendant plusieurs années. Peu importe les termes utilisés pour désigner ces intentions, l'évaluation doit rendre compte du degré auquel les individus en formation répondent à ces intentions ou à des attentes. »

De Ketele (1986, p. 266), relève le rôle et l'importance de l'évaluation des apprentissages :

« L'évaluation est un processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et viables et d'examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères choisis adéquatement en vue de fonder la prise de décision. »

A la lumière de ce qui précède, l'évaluation est l'ensemble des techniques et des dispositifs qui permettent à l'enseignant d'avoir des renseignements sur les difficultés et les progrès des apprenants dans la construction des savoirs au cours du processus enseignement-apprentissage.

2.2. Rôles et buts de l'évaluation

L'évaluation des produits de l'enseignement et de l'apprentissage remplit trois rôles essentiels que nous esquissons ci-dessous :

- le rôle de *pronostic* qui consiste à prédire le succès de l'apprenant dans un nouveau type d'apprentissage ou une nouvelle filière d'études ;
- le rôle de *jaugeage* qui vise l'évaluation du progrès de l'apprenant et le contrôle des compétences acquises dans la construction des savoirs par ce dernier ;

- le rôle de *diagnostic* qui permet de déterminer les causes à la base de non atteinte des objectifs assignés.

Le but principal de l'évaluation est de suivre l'évolution de l'apprenant et de le situer vis-à-vis des objectifs didactiques à atteindre. Cela permet au formateur d'adapter le contenu et la forme de la formation aux besoins et au niveau des apprenants. Un autre but de l'évaluation est la certification de la formation sous la forme de diplôme, en vue d'avoir accès, soit à un emploi, soit à un niveau supérieur des études.

2.3. Formes d'évaluation

Il existe une kyrielle d'évaluation scolaire. Nous présentons ci-après, deux formes les plus courantes. Il s'agit de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative.

- L'évaluation *formative* intervient continuellement au cours du processus enseignement-apprentissage. Elle établit le degré d'appropriation par les apprenants, des savoirs d'un enseignement donné. Elle met en évidence les difficultés rencontrées par les apprenants en vue de remédier au processus enseignement-apprentissage en situation de classe. Elle correspond en histoire aux interrogations orales et écrites, aux devoirs à domicile, aux travaux dirigés, etc.
- L'évaluation *sommative* établit le bilan des tâches d'apprentissage après une période donnée dans une discipline scolaire déterminée. Les examens semestriels et de fin d'année, ainsi que ceux de fin d'un cycle d'études correspondent à cette catégorie d'évaluation.

2.4. Étapes de l'évaluation

L'évaluation scolaire comporte généralement quatre étapes essentielles : l'élaboration de l'épreuve, l'administration de l'épreuve, la présentation et analyse des résultats et la prise de décision par l'évaluateur. Jonnaert (2008), précise à ce sujet que :

« Évaluer c'est avant tout se poser la question du sens de ce qui se passe dans la relation didactique Par ailleurs toute pratique de l'évaluation se fait en quatre étapes : relever des informations, analyser ces informations, prendre des décisions en fonction de ces informations et enfin communiquer l'information. »

Il revient donc à l'enseignant, de savoir utiliser à bon escient toutes les informations recueillies après la passation de l'épreuve en vue d'améliorer l'action didactique. Toutefois la conception, la construction et l'administration des questions d'évaluation exigent la maîtrise des méthodes et stratégies appropriées de la part des enseignants.

Nkongolo (2008, p. 57) indique la nécessité de la technicité en la matière lorsqu'il affirme :

« La façon dont doivent être conçues, organisées et administrées les questions, leur formulation, leur degré de clarté, la part d'initiative et de l'effort cérébral qui est exigée de leurs destinataires, tout cela doit relever d'un minimum de savoir et de savoir-faire ou de pratique consciente, auxquels doivent être sensibilisés tous les praticiens ou futurs praticiens de l'enseignement. »

C'est la raison pour laquelle nous estimons que la docimologie (science de l'évaluation), doit occuper une place importante dans la formation initiale du futur professeur d'histoire.

3. Matériel et Méthodes

3.1. Population et échantillon

La base du sondage est constituée des écoles de la commune de Ngaliema de 7 réseaux d'enseignement (Écoles Non conventionnées, Écoles Privées Agréées, Écoles Conventionnées Protestantes, Écoles Conventionnées Catholiques, Écoles Salutistes, Écoles Conventionnées Kimbanguistes et Écoles de la Fraternité).

La population concernée par cette enquête est finie. Elle englobe 891 élèves de 5^{ème} secondaire de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (EPSP) de Ngaliema. Nous avons constitué un échantillon de type stratifié non proportionnel à partir de 31 écoles organisant le cycle long des humanités. La taille dudit échantillon est de 312 sujets, répartis selon les réseaux, le sexe et les sections d'étude, soit 32, 01% de la population-cible. Les renseignements généraux (réseau, identification, section d'étude, effectifs par sexe en 5^{ème} année) sur chaque école, recueillis au Service des statistiques nous ont permis de constituer les grappes à étudier.

3.2. Instrument de collecte des données

L'instrument métrologique utilisé pour mener l'investigation est l'échelle d'attitude conçue selon le modèle de Likert. Cette échelle ordinale composée de cinq sous-échelles explore les cinq paramètres de l'évaluation de l'apprentissage scolaire (les moments, les objectifs, les destinataires, les objets et les instruments de l'évaluation scolaire) à l'aide de questions à choix multiples. (cf. Meyer, 2007, p. 42)

Chaque apprenant était invité à donner son appréciation de l'évaluation dans le cours d'histoire. Les sujets ont exprimé leurs opinions selon les cinq catégories ci-après : approbation totale, approbation, indécision, désaccord et désaccord total. Un coefficient numérique a été attribué à chacune des catégories pour obtenir une pondération. Lumeka-lua-Yansenga (2005, p. 100) précise à cet effet que :

« L'attitude est évaluée par les formules : approuve fortement(AF), approuve(A), indécis(I), désapprouve(D), désapprouve fortement(DF), auxquelles on affecte respectivement les poids 5, 4, 3, 2, 1. Parfois on calcule la moyenne de ces scores pour pouvoir décrire le niveau d'attitude d'une façon générale. Mais le total ou la moyenne donnent la même information qui permet de classer les sujets sur l'échelle. »

Nous avons au départ rédigé 60 items, soit 12 items par sous-échelle. L'échelle définitive a été réduite à 50 items, après son administration à un pré-échantillon de 25 élèves, en raison de 10 items par sous-échelle. L'échelle définitive a été obtenue après l'application de la procédure statistique du calcul de corrélation. Nous avons à cet effet, comparé le classement final résultant des scores totaux avec le classement établi par rapport à chaque item. Nous avons éliminé les items pour lesquels le classement s'éloignait sensiblement du classement final. Ngongo, Disashi, (1999, p. 127), fournit des indications intéressantes sur le processus à suivre pour la construction de l'échelle d'attitudes.

3.3. Plan d'analyse et de traitement

Le score de chaque sujet a été obtenu par l'addition de notes correspondantes aux réponses à tous les items selon le principe de méthode de classements additionnés. Dans le traitement des données, la recherche de l'estimation a concerné l'établissement de la correspondance entre les caractéristiques observées sur l'échantillon et celles de la population de référence.

L'analyse des fréquences nous a permis d'effectuer le décompte observé dans chaque catégorie suivant cette formule :

$$\% = \frac{F \times 100}{N}$$

ou :

% = Pourcentage

F = Fréquence des réponses

N = Nombre des sujets observés

100= Constance pour calculer le pourcentage.

Pour mesurer l'écart entre les fréquences observées sur l'échantillon et celles théoriques de la distribution, nous avons utilisé le test de Khi carré en appliquant la formule ci-après :

$$\Sigma = \frac{fo-fe)^2}{fe}$$

ou :

Σ = Somme

fo = Fréquence observée d'une classe

fe = Fréquence théorique (attendue).

Le test paramétrique de Khi carré a été complété par la correction de Yates. Les logiciels SPSS et EP I INFO 6 ont utilisés pour effectuer les analyses. Les données récoltées sont présentées d'une manière visuelle et claire dans les tableaux et graphiques.

4. Résultats

L'évaluation des apprentissages n'est complète que si elle tient pas compte de facteurs cognitifs, affectifs et psychomoteurs, car elle a comme principale fonction de mieux décrire l'état d'une situation où interagissent enseignants-apprenants d'une part, et apprenants-apprenants d'autre part.

En effet, l'intégration des trois facteurs évoqués précédemment, s'avère indispensable dans un contexte didactique complexe. De ce fait, nous avons construit pour chaque cas, un tableau reprenant l'attitude exprimée par les sujets dans l'échelle globale.

La démarche a consisté à dégager et analyser la valence de l'attitude des sujets dans l'ordre suivant :

- l'intensité de l'attitude des élèves sur base des paramètres de l'évaluation ;
- la direction de l'attitude des apprenants ;
- l'attitude des élèves selon les variables retenues.

4.1. Intensité de l'attitude des apprenants face aux paramètres de l'évaluation dans le cours d'histoire

Après avoir dégagé l'intensité de l'attitude au niveau de chacune des cinq sous-échelles, nous avons regroupé les réponses des apprenants en une seule échelle : l'échelle globale.

Les fréquences obtenues sont reprises dans le tableau suivant.

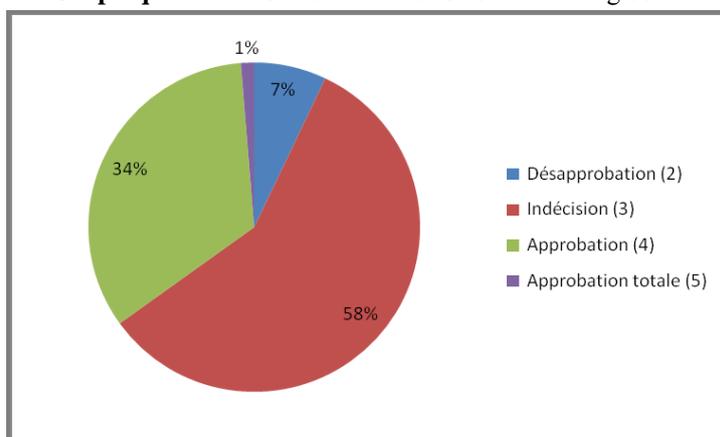
Tableau 1. Intensité de l’attitude des sujets dans l’échelle globale

DEGRÉS	Ni	%
Désapprobation totale (1)	—	—
Désapprobation (2)	22	7,05
Indécision (3)	181	58,01
Approbation (4)	105	33,65
Approbation totale (5)	4	1,28
Total	312	100,00

L’analyse du **Tableau 1** montre que sur un total de 312 enquêtés, aucun n’a désapprouvé totalement les pratiques évaluatives en histoire, 22 (7,05%) l’ont désapprouvé, 181 (58,01%) sont restés indécis, 105 (33,65%) ont approuvé, tandis que 4 (1,28%) ont approuvé totalement.

Nous avons appliqué le test de Khi carré pour trouver la signification. Le khi carré calculé est de 201,36 avec 4 comme degré de liberté. La signification asymptotique est de 0,00001. Ce qui permet de rejeter l’hypothèse nulle, la différence statistique étant significative. Nous constatons qu’un grand nombre de sujets ont gardé une position médiale face aux pratiques de l’évaluation des objectifs de l’apprentissage. Par ailleurs, les sujets de l’enquête qui se sont engagés ont opté pour l’approbation. La lecture du **Graphique 1** permet de visualiser l’intensité de l’attitude telle qu’elle a été exprimée par les apprenants dans l’échelle globale.

Graphique 1. Intensité de l’attitude selon l’échelle globale



4.2. Direction de l’attitude dans l’échelle globale

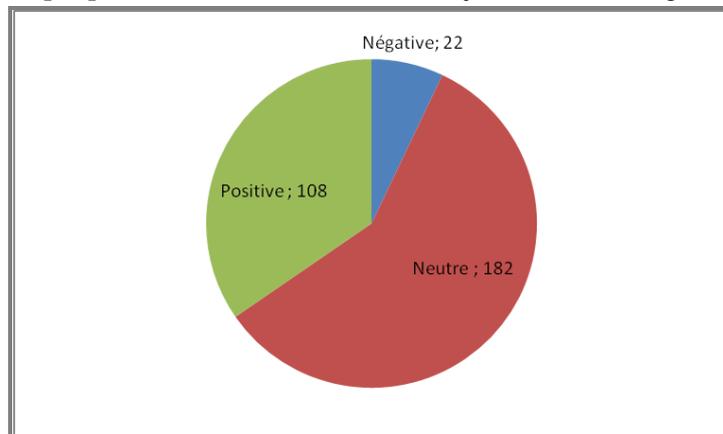
La direction de l’attitude exprimée par les enquêtés dans l’échelle globale est présentée dans le **Tableau 2**. Nous y avons regroupé les opinions exprimées en trois directions : positive, neutre et négative.

Tableau 2. Direction de l’attitude des élèves au niveau de l’échelle globale

ATTITUDES	Ni	%
Négative	22	7,05
Neutre	182	58,33
Positive	108	34,62
Total	312	100,00

La direction positive est obtenue par l'association des approbations (approbation totale et approbation). La neutralité est l'ensemble des indécisions, tandis que la direction négative est constituée de toutes les désapprobations (désapprobations totales et désapprobations).

Graphique 2. Direction de l'attitude des sujets dans l'échelle globale



La lecture des résultats des données du **Tableau 2** et du **Graphique 2**, montre que sur 312 apprenants concernés dans cette étude, 182 (58,33%) sont neutres, 108 (34,62%) ont une direction positive, 22 (7,05%) ont une direction négative. Etant donné que la neutralité est la tendance la plus élevée exprimée par les sujets, nous avons estimé que ces derniers ont une attitude mitigée à l'égard des pratiques évaluatives en histoire.

Le Khi-carré calculé est de 74,71, avec 2 comme degré de liberté et la valeur asymptotique de 0,000. La différence étant significative, l'hypothèse nulle a été rejetée.

4.3. Attitude des élèves selon les variables retenues

Les indications sur les opinions des enquêtés en fonction des trois variables retenues (sexe, réseaux d'enseignement et sections d'études) sont exposées ci-après.

4.3.1. Attitude des élèves selon le sexe

Notre préoccupation est de déterminer si les opinions exprimées par les sujets seraient associées à leur sexe.

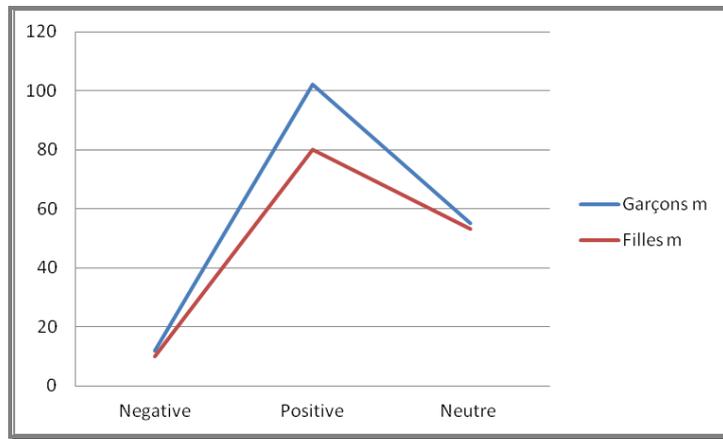
Tableau 3. Attitude des élèves selon le sexe dans l'échelle globale

ATTITUDES	GARÇONS		FILLES		TOTAL	
	M	%	M	%	M	%
Négative	12	7,10	10	6,99	22	7,05
Neutre	102	60,36	80	55,94	182	58,33
Positive	55	32,54	53	37,06	108	34,62
Total	169	100,00	143	100,00	312	100,00

L'examen attentif des éléments contenus dans le **Tableau 3** indique que 60,36% des garçons sont neutres, contre 55,94% des filles ; 37,06% ont exprimé une attitude positive contre 32,54% des garçons, enfin 7,10% des garçons ont manifesté une attitude négative contre 6,99% des filles.

Après le test de signification de l'association d'attitude des élèves avec le sexe, le Khi carré calculé est de 0,72 avec 2 comme degré de liberté et la valeur asymptotique est de 0,698897. Il n'y a donc pas d'association entre les attitudes des sujets et le sexe. L'attitude neutre a prédominé par rapport aux deux autres attitudes (négative et positive).

Graphique 3. Attitude des apprenants selon le sexe



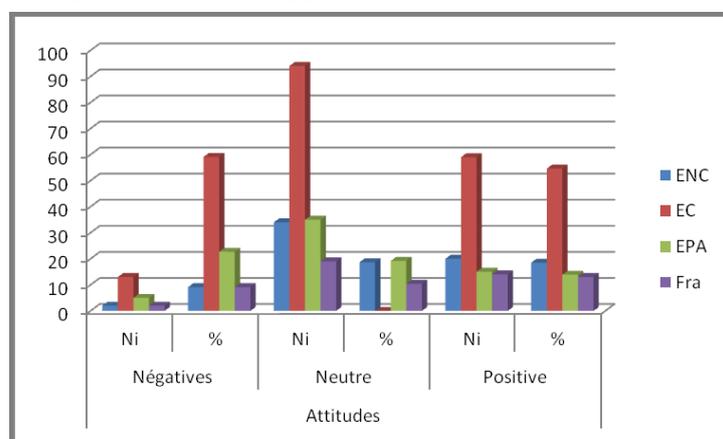
4.3.2. Attitude des apprenants selon les réseaux d'enseignement

Les données du **Tableau 4** présentent la relation d'association entre l'attitude des apprenants et leurs réseaux d'enseignement respectifs.

Tableau 4. Attitude des sujets selon les réseaux d'enseignement

RÉSEAUX	ATTITUDES					
	Négatives		Neutre		Positive	
	Ni	%	Ni	%	Ni	%
ENC	2	9,1	34	18,7	20	18,5
EC	13	59,1	94	51,6	59	54,6
EPA	5	22,7	35	19,2	15	13,9
Fra	2	9,1	19	10,4	14	13,0

Graphique 4. Attitude des apprenants selon les réseaux d'enseignement



L'analyse des résultats du **Tableau 4** et du **Graphique 4**, n'a pas révélé la dépendance entre l'attitude des apprenants et les réseaux d'enseignement. Le khi carré calculé est de 3,23 avec 6 comme degré de liberté et la valeur asymptotique de 0,779543. Le Khi carré étant non significatif, nous avons conclu qu'il n'existe pas d'association entre les opinions des sujets et les réseaux d'enseignement. L'hypothèse nulle a été donc acceptée.

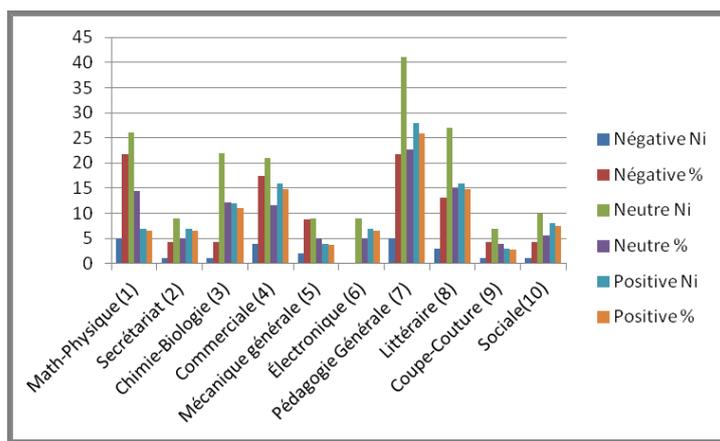
4.3.3. Attitude des apprenants d'après les sections d'études

Nous avons cherché à dégager la relation globale entre l'attitude manifestée par les enquêtés et la variable sections d'étude face à l'ensemble de l'évaluation des connaissances en histoire. Nous avons considéré dix sections (math-physique, secrétariat, chimie-biologie, commerciale, mécanique générale, électronique, pédagogie générale, littéraire, coupe-couture et sociale).

Tableau 5. Attitude globale des sujets d'après les sections d'étude

SECTIONS	NÉGATIVE		NEUTRE		POSITIVE		TOTAL	
	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%
Math-Physique (1)	5	21,74	26	14,36	7	6,48	38	12,18
Secrétariat (2)	1	4,35	9	4,97	7	6,48	17	5,45
Chimie-Biologie (3)	1	4,35	22	12,15	12	11,11	35	11,22
Commerciale (4)	4	17,39	21	11,60	16	14,81	41	13,14
Mécanique générale (5)	2	8,70	9	4,97	4	3,70	15	4,81
Électronique (6)	—	0,00	9	4,97	7	6,48	16	5,13
Pédagogie Générale (7)	5	21,74	41	22,65	28	25,93	74	23,72
Littéraire (8)	3	13,04	27	14,92	16	14,81	46	14,74
Coupe-Couture (9)	1	4,35	7	3,87	3	2,78	11	3,53
Sociale(10)	1	4,35	10	5,52	8	7,41	19	6,09
Total	23	100,00	181	100,00	108	100,00	312	100,00

Graphique 5. Attitude des sujets selon les sections d'étude



Les résultats contenus dans le **Tableau 5** et le **Graphique 5** révèlent que les pourcentages associés aux effectifs des apprenants de l'attitude positive face à l'évaluation des pratiques évaluatives dans le processus enseignement-apprentissage varient entre 25,93% et 2,78%. Ceux relatifs à l'indécision des sujets oscillent entre 22,65% et 3,87%, tandis que ceux ayant une attitude négative varient entre 21,74% et 0%.

Le test de signification de l'association de l'attitude des apprenants avec les sections d'étude sur l'évaluation des connaissances en histoire, a abouti au Khi carré de 10,2252 avec 18 comme degré de liberté et la valeur asymptotique de 0,924304. Le test s'étant avéré non significatif, l'hypothèse nulle a été acceptée. Ce qui signifie qu'il n'y a pas d'association entre les opinions des sujets et les sections d'étude.

4.4. Caractéristiques de l'évaluation selon les apprenants

Les résultats des items de chacune des cinq sous-échelles dégagés précédemment, indiquent ce que pensent les sujets de l'évaluation en histoire. Les principaux traits caractéristiques de l'appréciation des apprenants, sont regroupés selon les cinq paramètres de l'évaluation : moments, objectifs, destinataires, objets et instruments.

4.4.1. Les moments de l'évaluation

Après le traitement et l'analyse des résultats, la majorité des enquêtés a exprimé une attitude positive face aux moments de l'évaluation en histoire. Toutefois, les apprenants ont soulevé dans leurs réponses les questions majeures suivantes :

- absence de l'évaluation avant une nouvelle leçon ;
- échecs massifs à l'évaluation décourageant les apprenants ;
- agressivité de certains enseignants qui annoncent les résultats des interrogations et examens ;
- évaluation très tardive après l'enseignement apprentissage.

4.4.2. Les objectifs de l'évaluation

En dépit de la prédominance de l'attitude positive exprimée par les apprenants, ces derniers n'ont pas manqué de relever leurs préoccupations en rapport avec les objectifs poursuivis par l'évaluation. En effet, d'après eux, l'évaluation est perçue comme poursuivant les objectifs ci-après :

- classement des apprenants (intelligents, moins intelligents) ;
- décision relative à la réussite ou non de l'apprenant ;
- non atteinte des objectifs poursuivis par l'évaluation.

Les attentes des apprenants face à leurs évaluateurs pour le cours d'histoire se résument de la manière suivante :

- aider les élèves à déceler leurs difficultés au cours d'histoire ;
- aider les enseignants à améliorer leurs comportements dans le processus enseignement-apprentissage.

4.4.3. Les destinataires de l'évaluation

La majorité des apprenants a opté pour la neutralité. Ceci indique qu'il existe des difficultés constatées par les apprenants :

- indifférence de la place primordiale de l'apprenant comme acteur dans l'évaluation ;
- rôle prépondérant joué par l'enseignant pendant l'évaluation ;
- ignorance du rôle de l'inspecteur dans l'évaluation ;
- désintéressement de certains chefs d'établissement à l'évaluation appropriée ;
- absence de dialogue entre parents d'élèves et l'école sur l'évaluation scolaire.

4.4.4. Les objets de l'évaluation

En ce qui concerne les objets de l'évaluation, c'est-à-dire son contenu, les sujets ont gardé une tendance mitigée en restant neutres. Ils ont révélé que l'évaluation est réalisée sur des références floues et mal connues, alors qu'elle devrait se faire par rapport aux références claires donnant une description précise des activités attendues (grilles, critères, indicateurs, etc.).

4.4.5. Les instruments de l'évaluation

S'agissant des instruments de l'évaluation, les apprenants ont gardé la centralité. Les élèves ont désapprouvé le recours au système de cotation arbitraire et subjectif qui les décourage et provoque des échecs massifs. Les apprenants ont déploré que les enseignants continuent à privilégier les interrogations et les examens comme les seuls moyens d'évaluation. L'idéal serait de varier et d'adapter les moyens d'évaluation en fonction de compétences des apprenants en situation de classe.

Il s'agit de concevoir des situation-problèmes afin d'évaluer les compétences des apprenants dans un contexte bien déterminé, en vue de les aider à reconstruire l'histoire. De ce point de vue, l'évaluation aide l'enseignant à contribuer au développement de compétences des apprenants. Ces derniers participent à leur apprentissage. Car, comme le stipule Prégent (1990, p. 262) :

« L'époque des formations scolaires encyclopédiques est révolue. Dans la société du troisième millénaire, les étudiants devront apprendre à produire un travail intellectuel autonome et continu qui leur servira toute leur vie durant. »

5. Conclusion

Cette étude a porté sur l'attitude des élèves de 5^e année secondaire de la Commune de Ngaliema face à l'évaluation des connaissances en histoire. Les objectifs spécifiques ci-après ont été assignés à l'étude :

- récolter, traiter et analyser les opinions des apprenants face à l'évaluation des connaissances en histoire ;
- relever les opinions des sujets sur les causes des échecs en histoire en vue de déterminer l'attitude dominante chez les apprenants de 5^e année des humaines ;
- analyser la pertinence des instruments utilisés dans la mesure et dans l'évaluation des connaissances en histoire en vue de proposer des pistes de solution.

Dans ce travail, nous avons supposé que les élèves de la 5^e année des humanités de la commune de Ngaliema avaient une attitude négative face à l'évaluation des connaissances en histoire. Nous avons également estimé que face l'évaluation de l'apprentissage en histoire, l'attitude dominante varierait selon les variables sexe, réseau et sections d'étude. Pour ce faire, nous avons construit une échelle d'attitude selon le modèle de l'échelle ordinale de Likert. Cet instrument de mesure constitué de cinq sous-échelles a été administré à un échantillon de 312 sujets issus de 31 écoles de la municipalité de Ngaliema.

Après analyse et traitement des données récoltées, nous avons constaté que les enquêtés ont opté pour la position médiale. Ces résultats ont infirmé la première hypothèse selon laquelle, les élèves auraient une attitude négative face à l'évaluation en histoire. Par ailleurs, les analyses ont indiqué l'inexistence d'association entre l'attitude et les variables retenues (sexe, réseaux et sections d'étude). Ce qui revient à dire que la seconde hypothèse selon laquelle l'attitude des apprenants varierait avec les variables retenues a été infirmée.

Le taux de neutralité enregistré dans cette étude démontre qu'il existe des problèmes qui méritent d'être minutieusement étudiés par les spécialistes de l'évaluation scolaire.

Les critiques formulées à l'endroit des pratiques évaluatives traditionnelles enregistrées au sujet du cours d'histoire, dans les écoles enquêtées, résultent des insuffisances de certains enseignants dans le domaine de la docimologie au cours de leur formation initiale. Il est reproché notamment aux examens traditionnels, le manque d'objectivité de la part des correcteurs.

C'est dans cette perspective que nous recommandons le recours aux épreuves objectives, en construisant les grilles d'évaluation et les échelles d'appréciation selon des critères et des indicateurs, bien précis en vue d'évaluer les compétences des apprenants en histoire.

Enfin les recherches ultérieures doivent être entreprises afin de déceler les lacunes constatées pendant l'évaluation des produits d'apprentissage. Les enseignants d'histoire sont donc invités à améliorer leurs pratiques évaluatives.

Références bibliographiques

- CARDINET, Jean, *Évaluation scolaire et mesure*, Bruxelles, De Boeck, 1986, 233 pages.
- BRAHIMI, Cora. et alii, *L'approche par compétences. Un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec*, Institut national de santé publique du Québec, 2011, 110 pages. Disponible sur internet : http://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1228_ApprocheCompetences.pdf, (consulté le 24/avril 2014).
- DE KETELE, Jean-Marie, *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck Wesmael, 1986, 288 pages.
- DE LANSHEERE, Gilbert, *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*, 6^{ème} édition, Paris, Fernand Nathan, 1992a, 310 pages
- DE LANSHEERE, Gilbert, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, 2^{ème} éd., Paris, Presses Universitaires de France, 1992b, 375 pages.
- JOANNAERT, Philippe (sous la direction.), *Approche par situations. Matrice du traitement compétent de situation*, dans *Les cahiers de la Chaire UNESCO de développement curriculaire*, Université du Québec à Montréal, octobre 2010, Cahier 5, 1010.
- JOANNAERT, Philippe, *Osons parler simplement de l'évaluation*, *Publications de l'Observatoire des réformes en éducation*, Université du Québec à Montréal, Juillet 2008. Disponible sur internet : https://cudc.uqam.ca/upload/files/ORE18_parlons%20evaluation.pdf, (consulté le 3 mai 2014).
- LUMEKA-LUA-YANSENGA, Placide, *Guide pour les pratiques de la recherche éducationnelle en terre d'Afrique. Les moyens de la recherche éducationnelle*, Livre III, Kinshasa, PUC, 2005, 416 pages.
- MASANDI, Alphonse, *Attitudes des élèves de sixième année secondaire des écoles de la ville de Kisangani face à l'évaluation scolaire. Contribution d'une méthodologie de l'évaluation formative-interactive des apprentissages scolaires*, Thèse de Doctorat en Pédagogie, Faculté de Psychologie et sciences de l'éducation, Département des Sciences de l'Éducation, Université de Kisangani, 2007, 314 pages
- MEYER, Geneviève, *Évaluer, Pourquoi ? Comment ?*, Paris, L'Harmattan, 2007, 283 pages.
- MINISTÈRE DE L'EPSP, *Programme National d'Histoire. Enseignement secondaire*, Kinshasa, Edideps, 2005, 27 pages.
- MORISSETTE, Dominique, *Les examens de rendement scolaire*, 3^e éd., Laval, PUL, Sainte-Foy, 1993, 469 pages.
- NGONGO DISASHI, Paul-Richard, *La recherche en éducation*, Louvain-la-Neuve, Bruylant/Académia, 1999, 216 pages.

- NKONGOLO, Jean-Jacques, *Savoir poser des questions : une compétence pédagogique à acquérir*, Kinshasa, 2008, Cedesurk.
- PIÉRON, Henri, *Vocabulaire de la Psychologie* (avec la collaboration de l'Association des Travailleurs scientifiques). Paris, Presses Universitaires de France, 1951, 356 pages.
- PREGENT, Richard, *La préparation d'un cours. Connaissances de base utiles aux professeurs et aux chargés de cours*, Montréal, Éditions de l'École Polytechnique de Montréal, 1990, 274 pages.
- SCALLON, Gérard, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent, Éditions du renouveau pédagogique, 2004. Disponible sur internet : <http://www.fse.ulaval.ca/Gerard.Scallon/>, (consulté le 5 mai 2014).
- TOUSIGNANT, Robert et MORISSETTE, Dominique, *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1990, 2^{ème} éd., 237 pages.

Annexes

Annexe n°1. Echelle d'attitude

Cher(e) élève,

Nous menons une étude sur l'attitude des élèves de la Commune de Ngaliema face à l'évaluation en histoire. Nous vous garantissons du caractère anonyme de vos réponses et vous remercions sincèrement.

I. Identité

Nom :

Age :

Sexe :

Dénomination de l'établissement :

Réseau :

Section :

Classe :

II. Directives

Votre tâche consiste à lire attentivement le barème d'attitudes suivant et d'encercler la proposition qui correspond à votre opinion.

- 5 : Si vous êtes entièrement d'accord
4 : Si vous êtes d'accord
3 : Si vous êtes neutre et sans opinion
2 : Si vous n'êtes d'accord
1 : Si vous n'êtes pas du tout d'accord

Exemples

D. L'Afrique est le berceau de l'humanité : 1 2 3 4 5

J'encercler 5 parce que je suis entièrement d'accord avec la proposition.

E. Les Noirs sont moins intelligents que les Blancs : 1 2 3 4 5

J'encercler 1 parce que je ne suis pas du tout d'accord.

Sous-échelle I : Les moments de l'évaluation en histoire

1. Le professeur d'histoire évalue les élèves avant d'introduire la toute 1^{ère} leçon : 1 2 3 4 5
2. Avant de commencer une nouvelle leçon d'histoire, le professeur évalue (interroge) les élèves pour s'assurer qu'ils ont compris la matière précédente : 1 2 3 4 5
3. Pendant le déroulement de la leçon, l'enseignant pose des questions aux élèves pour soutenir leur attention : 1 2 3 4 5
4. Après la leçon, le professeur interroge les élèves pour se rendre compte si les matières enseignées ont été bien assimilées : 1 2 3 4 5
5. Les devoirs à domicile permettent aux élèves d'approfondir la matière : 1 2 3 4 5
6. Les élèves échouent massivement en histoire parce que l'enseignant ne les évalue pas régulièrement : 1 2 3 4 5
7. Le professeur d'histoire évalue les élèves d'une façon régulière pour les aider à assimiler la matière : 1 2 3 4 5
8. Pour évaluer les élèves, le professeur attend souvent plusieurs jours après la leçon : 1 2 3 4 5
9. L'évaluation en histoire a lieu quelques jours après l'apprentissage : 1 2 3 4 5

10. L'enseignant d'histoire ne fixe pas à l'avance le jour de l'interrogation : 1 2 3 4 5

Sous-échelle II : Les objectifs de l'évaluation en histoire

1. Le professeur évalue les élèves en vue de comparer le niveau de connaissances atteint en histoire par ces derniers par rapport à l'objectif fixé : 1 2 3 4 5
2. L'évaluation en histoire vise à distinguer les élèves intelligents, des moyens et des moins intelligents : 1 2 3 4 5
3. L'évaluation en histoire cherche à montrer à chaque élève les progrès qu'il réalise : 1 2 3 4 5
4. L'évaluation en histoire est un moyen pour le professeur de se venger contre les élèves : 1 2 3 4 5
5. Les élèves estiment que l'évaluation est moyen de les aider à comprendre leurs difficultés dans les cours d'histoire : 1 2 3 4 5
6. Le professeur évalue les élèves pour améliorer sa façon d'enseigner l'histoire : 1 2 3 4 5
7. L'évaluation sert à relever les réussites à la fin de l'année scolaire : 1 2 3 4 5
8. L'évaluation sert à découvrir les notions non assimilées par les élèves : 1 2 3 4 5
9. L'évaluation est un moyen pour connaître ceux qui passent et ceux qui ne passent pas de classe : 1 2 3 4 5
10. Les enseignants d'histoire évaluent les élèves pour voir si les objectifs d'apprentissage sont atteints : 1 2 3 4 5

Sous-échelle III : Les destinataires de l'évaluation en histoire

1. L'évaluation profite d'abord aux élèves : 1 2 3 4 5
2. Le professeur d'histoire est le bénéficiaire principal d'évaluation des ses élèves : 1 2 3 4 5
3. Les inspecteurs d'histoire bénéficient de l'évaluation des élèves par les enseignants : 1 2 3 4 5
4. Les parents d'élèves se soucient des résultats scolaires en histoire de leurs enfants : 1 2 3 4 5
5. L'évaluation des connaissances en histoire intéresse les chefs d'établissement au premier rang : 1 2 3 4 5
6. La société (Etat) est préoccupée par les résultats des élèves en histoire : 1 2 3 4 5
7. L'évaluation n'intéresse pas les inspecteurs d'histoire : 1 2 3 4 5
8. Les élèves aiment être évalués en histoire : 1 2 3 4 5
9. Les parents discutent avec les enseignants d'histoire au sujet des résultats scolaires de leurs enfants : 1 2 3 4 5
10. Les élèves aiment l'évaluation de leurs connaissances en histoire : 1 2 3 4 5

Sous-échelle IV : Les objets de l'évaluation en histoire

1. L'enseignant d'histoire pose des questions d'examen sur la matière mal comprise par les élèves : 1 2 3 4 5
2. Pendant l'évaluation, l'enseignant d'histoire tient compte du raisonnement de l'élève : 1 2 3 4 5
3. L'évaluation en histoire porte sur la matière trop vaste et illimitée : 1 2 3 4 5
4. Certaines questions d'histoire portent sur des notions non enseignées : 1 2 3 4 5
5. L'enseignement d'histoire se préoccupe de la compréhension des notions par les élèves : 1 2 3 4 5
6. Pendant l'apprentissage d'histoire, l'évaluation aide à améliorer les méthodes de travail de chaque élève : 1 2 3 4 5
7. Les élèves n'acceptent pas les points qui leur sont attribués par l'enseignant : 1 2 3 4 5
8. Les questions de fin d'année ne portent pas sur toute la matière vue : 1 2 3 4 5
9. Pendant les examens, les professeurs d'histoire ne reposent pas les questions posées en cours d'année : 1 2 3 4 5
10. A la fin de chaque chapitre, l'enseignant évalue ses élèves pour identifier leurs difficultés : 1 2 3 4 5

Sous-échelle V : Les instruments de l'évaluation en histoire

1. Les questions d'évaluation en histoire font appel à la mémoire : 1 2 3 4 5
2. Les questions d'évaluation en histoire sont vagues et imprécises : 1 2 3 4 5
3. Les données concrètes (croquis, cartes, statistiques,...) ne font pas partie de l'évaluation : 1 2 3 4 5
4. Après l'apprentissage, les devoirs à domicile ne sont pas donnés aux élèves : 1 2 3 4 5
5. Les travaux dirigés et les interrogations servent à évaluer les élèves : 1 2 3 4 5
6. L'enseignant recourt à des critères arbitraires pour évaluer les élèves en histoire : 1 2 3 4 5
7. Les questionnaires servent à évaluer les élèves à la fin de l'année : 1 2 3 4 5
8. Les parents évaluent leurs enfants à travers les devoirs à domicile : 1 2 3 4 5
9. Les questions posées aux élèves ne sont pas adaptées à leur niveau : 1 2 3 4 5
10. L'enseignant d'histoire manque d'objectivité dans l'évaluation des élèves : 1 2 3 4 5

Annexe 2. Liste des écoles sélectionnées

N°	RÉSEAUX D'ENSEIGNEMENT	ÉCOLES RETENUES		SECTIONS	EFFECTIFS			
		N°	Écoles		G	F	Total	%
1	ÉCOLES NON CONVENTIONNÉES	1	<i>Institut Badiadingi</i>	<i>Math-Physique</i>	4	1	5	2%
		2	<i>ITC Djelo Binza</i>	<i>Chimie- Biologie</i>	3	2	5	2%
		3	<i>ITC Ngaliema</i>	<i>Commerciale</i>	5	4	9	3%
		4	<i>ITP Ngaliema</i>	<i>Mécanique générale</i>	12	-	12	4%
				<i>Électronique</i>	16	-	16	5%
5	<i>IS Ngaliema</i>	<i>Pédagogie générale</i>	7	2	9	3%		
2	ÉCOLES CONVENTIONNÉES PROTESTANTES	6	<i>Institut Lukunga I</i>	<i>Chimie -Biologie</i>	4	3	7	2%
		7	<i>LTP Ngaliema</i>	<i>Secrétariat</i>	-	7	7	2%
		8	<i>Institut Bakana</i>	<i>Commerciale</i>	1	5	6	2%
		9	<i>Institut Mpumbu</i>	<i>Sociale</i>	3	8	11	4%
		10	<i>Institut Révérend Samba</i>	<i>Pédagogie générale</i>	17	16	33	11%
<i>Institut SC. Luyundu</i>	<i>Math-Physique</i>			2	2	4	1%	
3	ÉCOLES CONVENTIONNÉES	12	<i>institut Lukubama</i>	<i>Pédagogie générale</i>	5	4	9	3%
		13	<i>Institut Wabaluku</i>	<i>Commerciale</i>	-	2	2	1%
4	ÉCOLES CONVENTIONNÉES	14	<i>Institut Papa Diangenda</i>	<i>Sociale</i>	4	4	8	3%
		15	<i>Institut Bolingo</i>	<i>Commerciale</i>	-	7	7	2%
5	CONVENTIONNÉES CATHOLIQUES	16	<i>Institut Bobokoli</i>	<i>Math-Physique</i>	19	1	20	6%
		17	<i>Institut Bosalisani</i>	<i>Commerciale</i>	9	-	9	3%
		18	<i>Lycée Notre Dame</i>	<i>Coupe et couture</i>	-	9	9	3%
		19	<i>Collège St Gyavira</i>	<i>Pédagogie générale</i>	-	3	11	4%
		20	<i>Lycée Tobongisa</i>	<i>Secrétariat</i>	-	10	10	3%
		21	<i>Institut St Cyprin</i>	<i>Chimie-Biologie</i>	9	1	10	3%
<i>Littéraire</i>	-			3	3	1%		
6	ÉCOLES PRIVÉES AGRÉES	22	<i>EDAP/UPN</i>	<i>Littéraire</i>	12	12	24	8%
		23	<i>CS Kuntwala</i>	<i>Chimie-Biologie</i>	-	9	9	3%
		24	<i>CS la Borne</i>	<i>Commerciale</i>	-	3	3	1%
		25	<i>CS Loupiot</i>	<i>Math-Physique</i>	5	4	9	9%
		26	<i>Lokumu</i>	<i>Mécanique générale</i>	3	-	3	1%
		27	<i>Maeema</i>	<i>Pédagogie générale</i>	2	3	5	2%
		28	<i>Maman Nembanemba</i>	<i>Coupe -couture</i>	-	2	2	1%
7	ÉCOLES DE LA FRATERNITÉ	29	<i>Institut Lisalisi</i>	<i>Littéraire</i>	8	4	12	4%
		30	<i>Ecole Normale Pilote</i>	<i>Pédagogie générale</i>	2	5	7	2%
		31	<i>Institut Kilimani</i>	<i>Chimie-Biologie</i>	9	3	12	4%
<i>Commerciale</i>	-			4	4	1%		
Total					169	143	312	100%

Annexe 3. Tableau des items d'attitudes négatives des élèves face à l'évaluation en histoire

Sous-Échelles	N° des items	ÉNONCÉS DES ITEMS
Moments de l'évaluation	6	Les élèves échouent massivement en histoire parce que l'enseignant ne les évalue pas régulièrement : 1 2 3 4 5
	8	Pour évaluer les élèves, le professeur attend souvent plusieurs jours après la leçon : 1 2 3 4 5
	10	L'enseignant d'histoire ne fixe pas à l'avance le jour de l'interrogation : 1 2 3 4 5
Objectifs de l'évaluation	4	L'évaluation en histoire est un moyen pour le professeur de se venger contre les élèves : 1 2 3 4 5
Destinataires de l'évaluation	5	L'évaluation des connaissances en histoire intéresse les chefs d'établissement au premier rang : 1 2 3 4 5
	7	L'évaluation n'intéresse pas les inspecteurs d'histoire : 1 2 3 4 5
Objets de l'évaluation	1	L'enseignant d'histoire pose des questions d'examen sur la matière mal comprise par les élèves : 1 2 3 4 5
	3	L'évaluation en histoire porte sur la matière trop vaste et illimitée : 1 2 3 4 5
	4	Certaines questions d'histoire portent sur des notions non enseignées : 1 2 3 4 5
	8	Les questions de fin d'année ne portent pas sur toute la matière vue : 1 2 3 4 5
Instruments de l'évaluation	2	Les questions d'évaluation en histoire sont vagues et imprécises : 1 2 3 4 5
	3	Les données concrètes (croquis, cartes, statistiques,...) ne font pas partie de l'évaluation : 1 2 3 4 5
	6	L'enseignant recourt à des critères arbitraires pour évaluer les élèves en histoire : 1 2 3 4 5
	9	Les questions posées aux élèves ne sont pas adaptées à leur niveau : 1 2 3 4 5

Resumen

Este artículo apunta a descubrir la actitud dominante de los alumnos del quinto año de enseñanza media enfrente la interrogación del curso de la Historia del barrio de Ngaliema de la ciudad de Kinshasa.

El estudio de este artículo está constituido con todos los alumnos del quinto año de enseñanza media que estudian en el barrio de Ngaliema. La investigación ha sido hecha con 312 alumnos de 31 escuelas de Ngaliema todas confundidas, a partir de una escala de actitud construyendo según el modelo de Likert.

Los resultados obtenidos dicen que los alumnos han manifestado juntos una actitud neutra o media frente de los prácticos de medida de interrogación utilizada para los profesores. La mayoría de la indecisión de los alumnos demuestra que existe un problema grave durante la interrogación de Historia por los alumnos de quinto año de enseñanza media.

Palabras clave: Actitud – Historia – Interrogación – Intensidad – Dirección

Abstract

This article is focused on detecting the prevailing attitude of the fifth form pupils of the high school in front of history evaluation in the Ngaliema municipality into the city of Kinshasa

The target population of the study is constituted of a sample represented fifth form pupils of the high school attending the Ngaliema municipality. The investigation has been conducted near to 312 pupils of 31 schools of Ngaliema, all education system mixed up, from a scale of attitude built according Likert model.

The result obtained revealed that pupils have expressed a neutral or medial attitude in front of the measurement and the evaluation practices used by the teachers. The predominance of pupils' indecisiveness shows that there are serious problems among the fifth form pupils of the high school during the examination of the history course.

Keywords: Attitude – History – Investigation – Intensity – Direction

Resumo

Este artigo tem como objetivo descobrir a atitude dominante dos alunos do 5º ano de humanidades do município de Ngaliema em Kinshasa, face à avaliação em História.

A população-alvo do estudo é constituída por uma amostra representativa de todos os alunos do 5º ano que frequentam as escolas secundárias da comuna Ngaliema. A investigação foi realizada com 312 alunos de 31 escolas de Comuna de Ngaliema, todas as redes de ensino misturadas, a partir de uma escala de atitude construída de acordo com o modelo de Likert.

Os resultados demonstram que todos os alunos manifestaram uma atitude neutra ou medial face às práticas de medida e de avaliação utilizados pelos professores. A predominância da indecisão dos alunos mostra que há problemas graves durante a avaliação em História entre os alunos de humanidades.

Palavras-chave: Atitude – História – Avaliação – Intensidade – Direcção