



REPUBLIQUE DU BENIN



=====  
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE  
LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

=====  
UNIVERSITE D'ABOMEY CALAVI

=====  
ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE PORTO-NOVO

=====  
DOMAINE : SCIENCES DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION

MENTION : Professorat de l'Enseignement Secondaire

GRADE : Licence/ BAPES

SPECIALITE : HISTOIRE-GEOGRAPHIE

**MEMOIRE DE FIN DE CYCLE**

**SUJET**

**IMPORTANCE DE L'EVALUATION FORMATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT-  
APPRENTISSAGE D'HISTOIRE ET DE LA GEOGRAPHIE AU LYCEE  
BEHANZIN DE PORTO-NOVO (COMMUNE DE PORTO-NONO)**

**Présenté par :**

AMOUZOUN Constant

**Sous la direction de :**

Dr. Bernard

FANGNON

Maître-Assistant à l'UAC

Soutenu, le...../...../2017

## SOMMAIRE

DEDICACE.....	3
REMERCIEMENTS.....	4
SIGLES ET ACRONYMES.....	5
RESUME.....	6
INTRODUCTION.....	7
CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE, GEOGRAPHIQUE, ET METHODOLOGIQUE...	9
1.1- CADRE THEORIQUE.....	10
1.2- CADRE D'ETUDE.....	24
1.3- APPROCHE METHODOLOGIQUE.....	28
CHAPITRE II : IMPORTANCE DE L'EVALUATION FORMATIVE, DIFFICULTES LIEES A L'EVALUATION FORMATIVE ET SUGGESTIONS.....	34
2.1- IMPORTANCE DE L'EVALUATION FORMATIVE.....	35
2.2- DIFFICULTES LIEES A L'EVALUATION FORMATIVE.....	42
2.3- SUGGESTIONS.....	46
CONCLUSION.....	51
BIBLIOGRAPHIE.....	52
WEBOGRAPHIE.....	54
LISTE DES TABLEAUX.....	55
LISTE DES FIGURES.....	56
ANNEXES.....	57
TABLE DES MATIERES.....	61

# DEDICACE

A

Mes chers parents qui ont tout donné pour m'instruire.

## REMERCIEMENTS

C'est le lieu de témoigner avec respect notre profonde gratitude à toutes les personnes qui se sont remarquablement investies d'une manière ou d'une autre, pour la réussite de cette étude, spécialement à :

- notre maître de mémoire, le docteur Bernard FANGNON, Maître-Assistant des universités du Bénin, pour avoir non seulement accepté de diriger ce travail nonobstant ses multiples occupations mais aussi pour ses multiples soutiens et conseils. Nous vous adressons nos sincères reconnaissances ;
- tous les membres du jury qui ont accepté évaluer ce travail ;
- monsieur Rogatien TOSSOU, pour ses énormes soutiens et conseils ;
- notre maître de stage HOUNGLONOU Hyacinthe, pour ses soutiens ;
- mon frère AMOUZOUN Codjo Yves, pour son parrainage ;
- GLOHOUNDJA Dodji, pour ses conseils d'encouragement;
- AKAKPO Latifou pour avoir mis son imprimante à ma disposition ;
- SOGLOHOUN Clément pour aides financières;
- mon grand-père OLOU W. André, pour ses soutiens financiers, matériels et prières. Puisse Dieu vous donner plus de la longévité !
- au pasteur AGBEMBIA Adelphe, pour ses prières. Que Dieu vous bénisse d'avantage !
- TODEGNON Franck, pour ses conseils d'encouragement ;
- MISSOHOU Dodji, pour ses soutiens financiers ;
- Nos frères et sœurs : Alice Akpénin, Nadège, Agbégnon Gildas, Edwige, Pacôme et Cyrille. N'acceptez pas que ce travail soit le seul dans la famille.

## SIGLES ET ACRONYMES

ACE	:	Agent Contractuel d'Etat
AE	:	Animateur d'Etablissement
AP	:	Animation Pédagogique
APC	:	Approche Par Compétences
APE	:	Agent Permanent d'Etat
BAPES	:	Brevet d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire
CAMES	:	Conseil Africain et Malgache de l'Enseignement Supérieur
CP	:	Conseiller Pédagogique
DES	:	Direction de l'Enseignement Secondaire
ENS	:	Ecole Normale Supérieure
IGN	:	Institut Géographique National
INFRE	:	Institut National de la Formation et de la Recherche en Education
MEPS	:	Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire
NPE	:	Nouveaux Programmes d'Etudes
SA	:	Situation d'Apprentissage
UAC	:	Université d'Abomey-Calavi

## RESUME

L'évaluation formative est une évaluation qui aide celui qui apprend à mieux apprendre. Cependant elle est très peu pratiquée au Lycée Béhanzin de Porto-Novo. La présente étude vise à montrer la part active de l'évaluation formative dans le processus de l'enseignement-apprentissage. L'approche méthodologique qui a conduit aux résultats s'est déroulée en trois phases : la recherche documentaire, les enquêtes de terrain, le traitement des données et l'analyse des résultats. Les résultats montrent que l'évaluation formative est pratiquée à peine par 20% des enseignants au Lycée Béhanzin en raison des difficultés liées au temps et à l'effectif pléthorique des apprenants. Toutefois, 86,15 % des élèves estiment que l'évaluation formative permet une meilleure compréhension du cours et 80,61 % des apprenants assurent qu'elle les prépare à l'évaluation sommative. Quant aux enseignants, ils estiment que cette forme d'évaluation reste un puissant levier pour la réussite de l'enseignement/apprentissage. Il est souhaitable que les enseignants simplifient l'effectif des apprenants en les regroupant selon leurs difficultés de compréhension afin de mieux procéder à la remédiation.

**MOTS CLES :** Lycée Béhanzin ; Evaluation ; Evaluation formative ; Enseignement ; Apprentissage.

The current study aims at showing the active part of evaluation in the teaching and learning process. In fact, the research methodology that led to the results was done in three different steps: documentary research, empirical research and data processing and analysis. The results show that only about 20% of the teachers at Lycée Béhanzin carry out formative evaluation because of difficulties related to time and the great size of the students. Nevertheless, 86, 15% of the students believe that formative evaluation helps them understand better the lesson, and 80, 61 of them, at the same time assure that it gets them ready for other assessments. As far as teachers are concerned, they think that this kind of evaluation remains a powerful tool leading to success of teaching and learning process. It must be granted that teachers should reduce the size of students in classrooms by grouping them on the basis of their level so as to overcome difficulties they face.

### **KEYWORDS:**

Lycée Béhanzin, Evaluation, Formative evaluation, Teaching, Learning.

## INTRODUCTION

L'éducation est l'apanage de l'homme. Elle est inhérente à toutes les sociétés. Et à bien d'égard, est née avec l'homme. Les premiers systèmes d'éducatons ont été mis en place pour la première fois dans les civilisations Egyptiennes et Chinoises à partir du Ve millénaires Av J-C. Ce n'est donc pas d'une époque récente que date la volonté de l'homme de façonner l'homme. Volonté qui s'est manifestée à toutes les époques par l'adaptation des systèmes éducatifs aux transformations idéologiques et technologiques de leur temps. Pour Platon, (vers 389 av J-C), « *la bonne éducation est celle qui donne au corps et à l'âme toute la beauté, toute la perfection dont ils sont capables* » ce à quoi Aristote (-399), ne manque pas de renchérir « *l'éducation est nécessaire parce qu'elle forme les mœurs et que les mœurs affermissent l'Etat* » en Afrique, l'éducation formelle telle qu'on la connaît aujourd'hui a été introduite grâce à la colonisation. Mais cette éducation a évolué avec diverses mutations. Elle se veut être une éducation « *intégrante, intégrée et intégrale* » (HOUEDENOU, 2014).

Au Bénin la volonté de faire des citoyens modèles s'est traduite par l'article 6 de la loi n°2005-33 du 06 Octobre 2005 qui stipule que « *L'école doit former des citoyens intellectuellement et moralement équilibrés animés d'un esprit patriotique et prêt à participer au développement économique, social et culturel de leur pays* ». L'école, « un lieu d'éducation, de formation, un lieu où l'on façonne l'individu dans un processus de la préparation à la vie » y joue un rôle déterminant à travers la mise en œuvre de la trilogie enseignement-apprentissage-évaluation de l'approche par les compétences, (NEKPO, 1997, p, 23). À cet effet, le Bénin a manifesté depuis quelques années sa volonté de répondre aux exigences de la formation de citoyen outillé par l'adoption des Nouveaux Programmes d'Etude ou APC (Approche Par les Compétences). Ce qui a entraîné de profonds changements tant dans les pratiques pédagogiques que dans le mode d'évaluation des apprenants. Ces changements sont profonds en ce sens que la définition qu'on donne actuellement à l'évaluation est d'une nouvelle dimension. Diversifiées, les

évaluations jouent un rôle majeur dans la nouvelle politique éducative. L'évaluation devient en général, un élément crucial du processus enseignement/apprentissage. Dans les collèges, les évaluations les plus visibles sont sommatives ; utilisées pour juger les élèves, pour faire passer les élèves, pour s'assurer qu'ils ont le niveau requis pour obtenir un diplôme de fin de formation. Cela étant, l'évaluation peut prendre aussi une fonction formative. En effet, dans la classe, elle désigne les évaluations interactives fréquentes des progrès et des acquis des élèves afin d'identifier leurs besoins et d'ajuster l'enseignement. Les enseignants qui font cette évaluation sont mieux préparés pour répondre aux besoins des élèves en différenciant et en adaptant leur pédagogie pour améliorer le niveau et les résultats des élèves. « L'évaluation formative permet d'aider celui qui apprend à mieux apprendre » (Meyer, 1995, p 41). C'est dans cette même logique que Perrenoud (1998) écrit : est formative, toute évaluation qui aide l'élève à apprendre, à se développer » Cependant, la généralisation de cette pratique se heurte à d'importantes obstacles dont la perception négative des enseignants à l'égard de cette évaluation qui, malgré son rôle dans la réussite de l'enseignement/apprentissage est très peu pratiquée par les enseignants comme il est constaté au cours des stages de qualification au Lycée Béhanzin de Porto-Novo. C'est ainsi que dans le cadre de la rédaction du mémoire de fin de formation du diplôme de fin de cycle I, la réflexion est mise sur le sujet : « **Importance de l'évaluation formative dans l'enseignement/apprentissage de l'Histoire et de la Géographie au Lycée Béhanzin de Porto-Novo** ».

Il sera question d'amener les enseignants à mieux aider les apprenants dans les enseignements/apprentissages, pour l'amélioration de leur rendement aux différentes évaluations sommatives en passant par l'évaluation formative dans les classes.

Pour y arriver, il s'agira dans le premier chapitre d'aborder le contexte théorique et méthodologique de cette étude. Dans le deuxième chapitre, il sera question de la présentation des résultats, de la discussion, des solutions et des suggestions.

# CHAPITRE I : CADRES THEORIQUE, GEOGRAPHIQUE ET APPROCHE

## METHODOLOGIQUE

Ce chapitre comporte deux volets : le premier volet traite du cadre théorique au sein duquel sont abordés la problématique, les hypothèses, les objectifs de ce travail, la revue de littérature et la clarification conceptuelle.

Le deuxième volet traite de l'approche méthodologique qui regroupe la recherche documentaire et celle de terrain, les différents outils et techniques de collecte des données, le dépouillement et le traitement des données.

### 1.1- Cadre Théorique

Cette partie du travail prendra en compte la problématique, les hypothèses de travail, les objectifs de recherche, la clarification des concepts et la revue de littérature.

#### 1.1.1- Problématique

Le programme en vigueur actuellement au Bénin est l'approche par les compétences. Cette dernière est basée sur la pédagogie, l'organisation scolaire et l'évaluation qui elle, « consiste à recueillir des informations sur les performances des apprenants, en vue de décider comment et où ces apprenants doivent être instruits » (Hounmenou, 2010-2015 p 6). La nécessité d'évaluer lors d'un enseignement, semble largement admise aujourd'hui. C'est ce qu'avaient déjà indiqué Noizet et Caverni (1978, p. 190) en ces termes : « l'acte d'évaluer, qui permet de confronter un résultat à un objectif, est nécessairement inscrit dans tout processus d'apprentissage ». La conduite des actions d'évaluation de la part de ceux et de celles qui doivent intervenir dans un programme d'étude relève d'une compétence professionnelle qui s'énonce comme suit : « Au regard de chaque individu en formation, évaluer les compétences qu'il doit posséder au terme de son programme d'étude ainsi que les apprentissages liés à leur développement », (Scallon, 2005, p.12). Le développement de cette compétence repose sur un ensemble de savoirs, savoir-faire, liés à l'évaluation des apprentissages entendue dans son sens le plus large. Pour ceux et celles qui enseignent, il ne s'agit pas seulement de se centrer sur les compétences à faire acquérir dans le seul but de les attester ou de les certifier. S'agissant de l'évaluation formative, le suivi de la

progression de chaque élève est tout aussi essentiel et dépend de la maîtrise de divers procédés d'observation et de diagnostic. Son rôle n'est pas de sélectionner les meilleurs apprenants dans un premier temps, mais d'aider plutôt le plus grand nombre à atteindre les objectifs fixés. Il s'agit alors « d'évaluer non pas d'abord pour juger, mais pour donner du sens, pour extraire de la valeur... en vue de motiver » (Cardinet, 2003, p.112).

L'expression « évaluation formative » pour Bloom (cité par Meyer, 1995, p.20) « est celle qui soutient le cours, qui est fréquente et immédiate pour permettre à l'élève de remédier à ses erreurs et ses lacunes peu après leur apparition et avant que ne s'engage un processus cumulatif... elle constitue l'information dont l'enseignant et l'élève ont besoin pour savoir si les objectifs visés sont atteints et rendent possible la progression pédagogique vers les objectifs plus complexes ». Fort de cela, « l'évaluation formative a justement pour objectif de guider l'élève dans son travail scolaire. » (Hounmenou, 2010-2015, p 8). Pour cela, « utiliser l'évaluation pour réorienter et différencier son approche pédagogique, en l'adaptant au niveau d'apprentissage et aussi au style d'apprentissage manifesté par sa classe, voire par chaque élève afin de l'aider à mieux se voir, à mieux évaluer ses productions pour enfin être jugé de façon objective et équitable par rapport à ses compétences, devrait être la ligne de conduite des enseignants. Pour cela, l'évaluation doit être conçue autrement que sur le mode de bilans sommatifs pareils et successifs. Elle doit s'intégrer au processus éducatif lui-même, devenir formative » (Blanchard, 1996, p.108). En jetant un regard critique sur le déroulement de ladite évaluation au cours des pratiques de classe des professeurs d'Histoire et de Géographie pendant les stages de qualification, il est remarqué que très peu d'entre eux, ont conscience de l'importance de l'évaluation formative et la façon dont elle est mise en œuvre par les professeurs pose un véritable problème. Il est mis en œuvre, une évaluation formative tronquée qui n'améliore ni la qualité de l'enseignement, ni celle de l'apprentissage. Une évaluation qui ne reflète guère les missions assignées à l'évaluation formative en approche par les compétences. Ce fait polémique a suscité plusieurs interrogations dont les plus importantes sont :

- les enseignants d'Histoire-Géographie ont-ils une bonne perception de l'importance de l'évaluation formative ?

- les enseignants d'Histoire-Géographie mettent-ils en œuvre de façon efficiente l'évaluation formative ?
- quelles sont les difficultés et obstacles auxquels les enseignants sont-ils confrontés dans la mise en œuvre de l'évaluation formative ?
- comment rendre l'évaluation formative plus efficace en vue d'un meilleur enseignement-apprentissage ?

Voilà autant d'interrogations qui motivent, pour notre recherche, le choix du thème : **« Importance de l'évaluation formative dans le processus d'enseignement-apprentissage d'Histoire-Géographie au Lycée Béhanzin de Porto-Novo ».**

Au regard des différentes interrogations posées, des hypothèses ont été émises.

### **1.1.2- Hypothèses de travail**

Les hypothèses émises pour le travail sont les suivantes :

- l'évaluation formative favorise la réussite de l'enseignement/apprentissage d'Histoire et de la Géographie ;
- les enseignants éprouvent des difficultés à mettre en pratique l'évaluation formative.

Pour vérifier les hypothèses émises, des objectifs ont été fixés.

- des mesures existent pour une bonne mise en œuvre de l'évaluation sommative.

### **1.1.3- Objectifs de recherche**

Les objectifs du présent travail sont repartis suivant deux volets: l'objectif général et les objectifs spécifiques.

#### **1.1.3.1- Objectif global**

L'objectif global de ce travail est d'évaluer l'importance de l'évaluation formative dans l'acte d'enseignement/apprentissage d'Histoire et de la Géographie.

Cet objectif global est subdivisé en deux objectifs spécifiques.

### **1.1.3.2- Objectifs spécifiques.**

- montrer l'importance de l'évaluation formative dans le processus enseignement/apprentissage en Histoire-Géographie aux enseignants ;
- déterminer les difficultés liées à la mise en œuvre de l'évaluation formative en Histoire et en Géographie.
- Proposer des mesures pour une bonne mise en œuvre de l'évaluation formative en Histoire et en Géographie au lycée Béhanzin.

### **1.1.4- Revue de la littérature**

Plusieurs auteurs ont abordé de façon générale la question de l'évaluation et en particulier celle de l'évaluation formative sous divers angles. Ainsi, dans son ouvrage intitulé « *l'évaluation formative : Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage* », Talbot (2009) discute avec méthode et pertinence la question de l'évaluation formative telle que la pensée pédagogique la voit aujourd'hui. L'auteur rappelle le pourquoi, le quoi et le comment de l'évaluation et, plus spécifiquement, de l'évaluation formative. Selon Talbot, le thème de l'évaluation formative est aujourd'hui incontournable. Il concerne les pratiques des enseignants. L'évaluation constitue un outil pour enseigner. Elle permet à l'enseignant de savoir à tout moment où sont ses élèves.

De même, Leroux (2010), dans son rapport intitulé « *L'évaluation des compétences au collégial : Un regard sur des pratiques évaluatives* » accorde une place importante à l'évaluation formative, ressort le rôle actif de l'apprenant et de sa responsabilisation dans son évaluation. A partir d'une revue de la documentation, ce document étudie l'évaluation formative selon divers aspects de son application en pédagogie, dont l'autoévaluation, l'intégration de l'évaluation formative dans l'ensemble du processus d'apprentissage, les modalités d'utilisation et de la mise en œuvre, les outils et stratégies, dont les grilles d'évaluation à échelle descriptive, la planification, les moments consacrés à l'évaluation formative.

Par ailleurs, dans un document intitulé « *L'évaluation des compétences : Une réalité accessible dans nos collèges* », Leroux et Bigras (2003) proposent une démarche de

conception d'instruments d'évaluation des apprentissages et des déterminations du seuil de réussite adaptée au contexte d'un programme par compétences. De manière spécifique, on y trouve de nombreux exemples d'échelles à énoncés descriptifs et d'instruments d'évaluation formative. Dans ce document, les auteurs y présentent une définition de l'évaluation formative suivie d'exemples d'instruments d'évaluation élaborés afin de soutenir la régulation en situation d'apprentissage.

L'évaluation formative fait évoluer les apprenants vers la réussite et profite pour inviter d'abord l'enseignant à comprendre que cette évaluation n'est pas un mesurage mais une confrontation entre une situation réelle et des attentes. Ensuite, il lui demande d'agir en mettant en œuvre ce type d'évaluation par des tâches appropriées, à des objectifs déjà fixés. (Hadjji, 1997, p.27)

Selon Scallon (2005), auteur québécois de référence sur l'évaluation formative dans son manuel intitulé « *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* », traite la question de l'évaluation sous plusieurs aspects. Pour lui, l'apprentissage et l'évaluation formative reposent sur une vérité de situations qu'on propose aux apprenants. Que ceux-ci aient échoué, en tout ou en partie, il faut qu'il y ait un feedback, individualisé ou de groupe de la part de l'enseignant. Le feedback sera qualifié de collectif s'il correspond à des ajustements pertinents. Il conclue en disant que l'évaluation formative doit être intégrée, voire infusée, aux activités d'apprentissage.

A ceux-ci s'ajoute Laurier (2003) qui, dans la première partie de son ouvrage intitulé « *Évaluation et communication : De l'évaluation formative à l'évaluation informative* », démontre qu'une transition s'opère à partir d'une évaluation formative, dont on saisit les limites et les difficultés, vers une évaluation informative. En effet, cette transition met l'accent sur la rétroaction que reçoit l'étudiant relativement à l'effet de ses actions en cours d'apprentissage. On trouve dans ce livre des pistes concernant l'utilisation de la rétroaction afin de tenir compte d'avantage du processus d'apprentissage ainsi qu'une mise en contexte de l'évaluation formative dans le cadre de l'approche par compétences. La notion de compétence devient ici un référentiel à une démarche d'évaluation de type

constructiviste où il s'agit de renseigner l'apprenant sur processus d'apprentissage dans le cadre d'activité de résolution de problèmes.

Abrecht, dans son ouvrage « *l'évaluation formative : Une analyse critique* » (1991), se livre à une analyse critique des principales contributions antérieures à la définition de l'évaluation formative, de sa place et sa spécificité dans le domaine de l'évaluation, de ses rapports avec la pédagogie de maîtrise. Il reconnaît et admet que, selon les auteurs, l'évaluation peut prendre des formes très diverses, voire divergentes. L'auteur propose une approche de l'évaluation formative qui "consiste toujours essentiellement à se demander: tel apprentissage, a-t-il eu un sens, et quel est ce sens?" (p. 54), "La véritable évaluation formative commence au moment où l'on fait réfléchir l'apprenant sur les enjeux de ce qu'on lui propose" (p. 55). Ainsi proposée, l'évaluation formative possède des atouts et propose des apports séduisants. Toutefois, l'auteur ne cache pas les difficultés qui surgiront lors de la mise en œuvre de ces démarches. Même s'il contient des pistes tracées et praticables, cet ouvrage invite essentiellement à une réflexion.

Ensuite, CHAPPAZ(1996), dans son ouvrage intitulé « *valeurs de la formation, valeurs du formateur, valeurs de l'évaluation ?* » trouve que l'évaluation formative est positive et réursive, permettant des régulations, des avancées, des remédiations, des distanciations et des ouvertures de perspectives.

Pour finir avec cette étape, Pelpel (2014), qui dans son ouvrage « *Se former pour enseigner* » expose de façon très pertinente une méthodologie pour exécuter l'évaluation formative. Il préconise une évaluation formative centrée sur les apprenants mais aussi sur les enseignants par les biais de questionnaire soumis aux apprenants qui permettra à ces derniers de se prononcer sur la façon dont chaque enseignant enseigne.

Tous ces ouvrages, articles, rapports, précités abordent la question de l'évaluation formative sous l'angle de stratégies à adopter, des outils pour la réussite de sa mise en œuvre, des conduites à tenir au cours de son déroulement, ainsi que les étapes à observer dans sa mise en œuvre pour jouer son rôle de régulation du processus enseignement/apprentissage. La présente étude a pour but de montrer l'importance de

l'évaluation formative à travers son rôle de régulation du processus enseignement/apprentissage afin d'inciter les enseignants d'Histoire et de la Géographie du Lycée Béhanzin de Porto-Novo pour sa mise en pratique régulière.

### **1.1.5- Clarification des concepts**

Nombreux sont les concepts qui font objet de clarification. Il s'agit entre autre de l'enseignement, l'apprentissage, l'évaluation, l'évaluation formative, la régulation et la compétence.

#### **1.1.5.1- Enseignement**

Selon le Grand Robert, (2010), l'enseignement au second terme est, c'est « l'action, l'art d'enseigner, de transmettre des connaissances à un élève ». Pour saisir davantage la portée pédagogique de l'enseignement, il paraît important de s'intéresser au sens de « enseigner ». Selon la même source, et au second sens du terme, « enseigner » veut dire transmettre à un élève de façon qu'il comprenne et assimile (certaines connaissances) ». Mais enseigner n'est pas seulement transmettre. C'est aussi mettre en place des situations (cognitives, matérielles, rationnelles, temporelles, pédagogiques, didactiques...) qui devraient permettre l'apprentissage. Pour Larousse de poche (2007), « enseigner », c'est faire acquérir la connaissance ou la pratique de (une science, un art, etc.) ».

Un débat pourrait s'engager à propos de « transmettre » et « faire acquérir », car transmettre peut réduire l'acte d'enseignement à une activité de simple transmission de l'information qui rappelle la pédagogie de la « tête pleine ». Cela ne vaut pas la peine puisque "assimiler" veut dire « faire sein », donc acquérir pour soi, s'approprier. Le problème réside dans l'art qu'utilise l'enseignant pour ne pas faire du « remplissage », mais une « tête plutôt suffisamment bien pleine » et en même temps une « tête bien faite » comme le prône l'approche par les compétences.

A cet effet, la mission de l'enseignant n'est pas seulement de transmettre ou de faire acquérir des compétences à un élève. L'enseignant doit beaucoup se préoccuper de comment l'élève se les approprie, se les fait siennes et il doit le faire de manière à ce qu'il comprenne. Pour cela, il doit lui créer le cadre adéquat d'interaction avec les savoirs ou les connaissances; lui fournir les explications et l'aide pédagogique nécessaire afin qu'il assimile ces connaissances et les intègre à sa vie intellectuelle et pratique. Médiateur entre l'apprenant et le savoir, l'enseignant est un accompagnateur, un facilitateur tout au long de l'apprentissage et veille à l'appropriation personnelle du savoir. Il stimule, soutient, crée des conditions de motivation. Au cours de l'enseignement, l'enseignant doit pouvoir faire découvrir le sens des choses aux apprenants pour résoudre des situations-problèmes. Ici la nouvelle mission de l'enseignant selon l'approche par les compétences n'est plus celle dans laquelle il est détenteur absolu du savoir, mais il est un médiateur, un facilitateur entre le savoir et l'apprenant.

De cette façon, en prenant en compte tout ce qui précède, dans le cadre de ce travail, la définition suivante est proposée: enseigner, c'est transmettre à un élève, de façon à ce qu'il comprenne et assimile, des connaissances et qu'il puisse les mobiliser face à un problème donné (complexe ou non) pour le résoudre. Cela implique pour l'enseignant, la revue de ses pratiques de classe et l'appropriation des techniques nouvelles pouvant faciliter l'accomplissement de sa mission dans un métier en pleine évolution afin de rendre aisé l'apprentissage aux apprenants. Qu'est-ce alors l'apprentissage ?

### **1.1.5.2- Apprentissage**

L'apprentissage est « la préparation professionnelle à un métier manuel ou technique, qui se fait dans une école ou chez un professionnel pendant une période donnée ». Mais, il serait important de clarifier « apprendre » afin de mieux cerner le sens du mot apprentissage. Selon le Robert (2010), apprendre, c'est « acquérir des connaissances, le savoir par un travail intellectuel ou par l'expérience ». Cette définition souligne implicitement l'activité de l'élève, son implication personnelle dans l'acquisition de savoirs.

Pour la théorie socioconstructiviste, apprendre, c'est construire des connaissances, des compétences en bénéficiant de médiation.

En présence de ces nombreuses définitions du concept « apprendre », aussi divergentes que complémentaires, celle qui peut être retenue dans ce cadre d'étude est la suivante : apprendre, c'est « acquérir des connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales en interagissant avec les pairs et le professeur pour accéder à un niveau supérieur de connaissance ». Qu'est-ce qu'une évaluation ?

### **1.1.5.3- Evaluation**

Étymologiquement, le mot « évaluation » évoque la valeur. « Évaluer » vient de mot latin « ex valere », qui signifie littéralement « extraire la valeur de », « faire ressortir la valeur de ». Il s'agit donc de donner une valeur à quelque chose. Selon le Robert, (2010), l'évaluation est « la mesure à l'aide des critères déterminés des acquis d'un élève, de la valeur d'un enseignement ». D'après la même source, la mesure est « l'action d'évaluer une grandeur d'après son rapport avec une autre grandeur de même espèce prise comme unité et comme référence.

Par ailleurs, évaluer consiste 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 à l'objectif fixé au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision. (de Ketele, 1989).

Dans ce travail, évaluer, c'est recueillir avec des instruments pertinents, des informations idoines sur une situation pour apporter au besoin un remède, améliorer les performances, corriger les erreurs ou pour jauger l'atteinte des objectifs de départ en vue d'une prise de décision. Les chercheurs en science de l'éducation ont identifié plusieurs types d'évaluation. Ainsi, selon les objectifs, l'évaluation des apprentissages peut être diagnostique, formative, sommative et certificative comme l'indique le tableau I.

**Tableau I: Types d'évaluation**

Types d'évaluation	Diagnostique	Formative	Sommative et certificative
Moments	Avant la formation ou l'action pédagogique.	Pendant la formation ou l'action pédagogique.	Après la formation ou l'action pédagogique, à la fin d'un parcours, d'une plus longue période d'enseignement-apprentissage.
Fonctions	Planification (préventive).	Régulation (aide à l'apprentissage).	Sanction, promotion ou certification des apprentissages.
Décisions à prendre	Adaptation des activités d'enseignement-apprentissage en fonction des informations recueillies : régulation immédiate et interactive ; régulation différée : rétroactive et proactive.		Certification des compétences de l'élève dans un document officiel et permanent (sous forme de bulletin ou diplôme)
Buts	Fournir au maître/élève un feedback concernant le progrès de l'élève.  Repérer les problèmes d'enseignement-apprentissage.		Etablir un bilan de ce que l'élève a fait.
Objectifs pédagogiques évalués.	Chaque objectif important de l'unité.		Un échantillon représentatif (ou sélectif) des objectifs du cours.
Aspect(s) de l'apprentissage évalué(s).	Résultat d'apprentissage (performance par rapport aux objectifs) mais aussi, voir surtout : relations entre différents résultats et processus conduisant aux résultats.		Résultats d'apprentissage (performance par rapport aux objectifs).

**Source : Allal, L. (1984). Adapté du cours : « Evaluation pédagogique (Fascicule I), centrale de photocopies de l'Université de Genève, p.5**

Il ressort du tableau I que, la décision à prendre varie selon que l'évaluation est formative, sommative ou certificative. Leur but, les moments de leur mise en œuvre, les objectifs pédagogiques ainsi que les aspects de l'apprentissage évalués diffèrent également d'une évaluation à une autre. Mais, il est important de revenir sur la question de l'évaluation formative pour mieux la clarifier.

#### **1.1.5.4- Evaluation formative**

L'évaluation formative a pour objectif de repérer les problèmes d'apprentissages et/ou d'enseignement. Elle permet à l'élève et à l'enseignant de se réajuster. La notion de l'évaluation formative a été proposée par Scriven dès 1967. Aujourd'hui, de nombreuses recherches montrent l'importance de cette forme d'évaluation. En effet, elle s'intéresse à la façon dont l'élève apprend, aux stratégies qu'il utilise pour trouver de solution à une situation-problème. Ainsi, pour Bloom, l'évaluation formative « est celle qui soutient le cours, qui est fréquente et immédiate pour permettre à l'élève de remédier à ses erreurs et ses lacunes peu après leur apparition et avant que ne s'engage un processus cumulatif. Elle constitue l'information dont l'enseignant et l'élève ont besoin pour savoir si les objectifs visés sont atteints et rendent possible la progression pédagogique vers des objectifs plus complexes ». L'évaluation formative permet de déceler, tout au long de l'apprentissage, les réussites et les difficultés des élèves. Elle est positive et a pour but d'aider à l'apprentissage. Elle informe l'enseignant et l'apprenant sur le degré de maîtrise d'un apprentissage et cherche à comprendre le fonctionnement cognitif de l'apprenant. Elle permet dès lors, de proposer à l'élève et de chercher avec lui, des stratégies qui vont lui permettre de mieux s'améliorer. Contrairement à l'évaluation sommative, elle est riche en information et permet de déterminer les causes des difficultés. Ici, l'erreur n'est nullement considérée comme une sanction, une faiblesse mais comme un moyen d'avancer, d'apprendre mieux. Elle est envisagée comme un moment dans la résolution d'un problème. Le rôle de l'erreur est essentiel ; il ne faut en aucun cas la punir mais bien y chercher une logique.

L'évaluation formative se révèle être donc, en fait un outil pédagogique. L'intérêt de cette évaluation réside dans le fait que le professeur et l'élève peuvent dialoguer sur la

manière de fonctionner pour faciliter les apprentissages et pour limiter les difficultés. Il s'agit donc de chercher avec l'apprenant, les meilleures façons de lui faire acquérir les compétences. Cela sous-entend que le formateur se remette en question en fonction des difficultés de ses élèves afin d'adapter son style d'apprentissage à ces derniers. « L'évaluation est formative uniquement lorsqu'elle a pour seul objectif l'amélioration de l'apprentissage de l'élève ». (Ministre de l'éducation, Nouvelle-Zélande, 2005). Allal et Cardinet, (1994) distinguent plusieurs types d'évaluation formative.

Allal distingue deux modèles : l'évaluation formative ponctuelle et celle continue. L'évaluation formative ponctuelle intervient à la fin d'une étape d'enseignement/apprentissage pour faire un constat des performances et des acquis des apprenants par rapport aux objectifs pédagogiques visés. Elle suppose que les difficultés n'ont pas été repérées en cours d'apprentissage et que la régulation qui suit cette évaluation se fera par un retour sur les objectifs non maîtrisés de la séquence d'enseignement, d'où le nom de régulation rétroactive donné aux activités de soutien et de renforcement qui en résultent. La seconde modalité que propose Allal est l'évaluation formative continue qui se réalise par l'observation systématique des étudiants en situation d'apprentissage relativement à un cours ou à une séquence de cours. Dans ce cas, les interactions entre apprenants, d'un côté et les interactions enseignant-élève de l'autre, sont des occasions d'évaluation riches en feedback et donc propices à la régulation et aux adaptations des activités d'enseignement et d'apprentissage qui en découlent. Ces adaptations intervenant pendant le déroulement du cours prennent alors la forme de régulations interactives pouvant contribuer de façon effective à l'atteinte des objectifs de maîtrise des compétences visées.

Cardinet, (1994), met en évidence les moments d'évaluation formative suivants : l'évaluation formative de départ, l'évaluation formative ponctuelle, l'évaluation formative interactive et l'évaluation formative diagnostique.

En effet, l'évaluation formative de départ est selon l'auteur, mise en œuvre juste avant l'apprentissage. Elle évalue les connaissances, savoir-faire, attitudes, conditions nécessaires pour aborder une séquence d'apprentissage. Elle a pour but d'entreprendre la

séquence prévue, de prescrire des remédiations et si possible de modifier la planification et l'orientation selon les besoins des apprenants.

Par contre, l'évaluation formative interactive et celle diagnostique sont mises en œuvre au cours de l'apprentissage selon le même auteur. L'évaluation interactive permet d'évaluer les erreurs, les difficultés, et les progrès des apprenants. C'est celle qui permet à un enseignant de savoir comment il va réexpliquer un cours pour que les apprenants comprennent mieux. Elle permet donc à l'enseignant de revoir sa méthode de travail. Quant à l'évaluation formative diagnostique, elle évalue les aptitudes des apprenants grâce auxquelles on peut proposer une démarche d'apprentissage utilisant les points forts de l'élève.

Enfin, l'évaluation formative ponctuelle selon Cardinet est mise en œuvre juste après l'apprentissage. Elle a pour but de vérifier si les objectifs d'apprentissage ont été atteints. Elle permet de prescrire des exercices correctifs, de modifier la planification du cours selon les besoins des apprenants pour faciliter la remédiation.

Hormis ces différentes définitions modalités d'évaluations dont parlent Allal et Cardinet, on distingue deux différents types d'évaluations formatives à savoir : l'évaluation formative formelle et l'évaluation formative informelle

#### ➤ **Evaluation formative formelle**

Elle est mise en œuvre pour aider l'apprenant à maîtriser et à réellement structurer les nouveaux objectifs d'apprentissage et à exercer accompagnés de support à faire à la maison. Elle est généralement pratiquée à la fin d'un chapitre, d'une situation d'apprentissage suivie et de se l'approprier. Elle renseigne l'enseignant sur les difficultés que rencontrent les apprenants dans la compréhension et/ou l'assimilation du savoir dispensé.

### ➤ **Evaluation formative informative informelle**

Quant à ce type d'évaluation, elle est effectuée d'une manière orale par l'enseignant et par le biais de questions ou d'exemples complémentaires non prévus, afin de faire progresser les apprenants et de les orienter vers les objectifs fixés.

Est formative, toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer. Autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et au développement de l'élève. (Phylippe, 1998)

L'évaluation formative se définit par ses effets de régulation du processus d'apprentissage. Mais qu'est-ce que la régulation ?

#### **1.1.5.5- La régulation**

Dans le domaine de l'apprentissage, la régulation est un mécanisme par lequel le sujet adapte, modifie ses connaissances aux problèmes qu'il rencontre et ce, afin de retrouver un certain équilibre. On distingue trois types de régulation :

- La régulation pré-active : mécanisme par lequel l'élève s'assure du fait qu'il a bien compris la tâche, qu'il utilise bien les connaissances nécessaires pour la réaliser, qu'il a les connaissances pour réaliser une tâche.
- La régulation interactive : mécanisme par lequel l'élève adapte les ressources, les connaissances, les stratégies cognitives et métacognitives nécessaires à la réalisation d'une tâche.
- La régulation post-active : analyse, comparaison, conclusion sur le travail du point de vue de l'élève, de la classe et de l'enseignant.

#### **1.1.5.6- La compétence**

La compétence est « un ensemble intégré de capacités qui permet de manière spontanée d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment. » (Gerard et Roegiers, 1993). C'est cette même idée que défend De Ketele, (1996) lorsqu'il dit que la compétence est « un ensemble ordonné d'activités (capacités) qui s'exercent sur

les contenus dans une catégorie donnée de situation pour résoudre des problèmes posés par celle-ci ; »

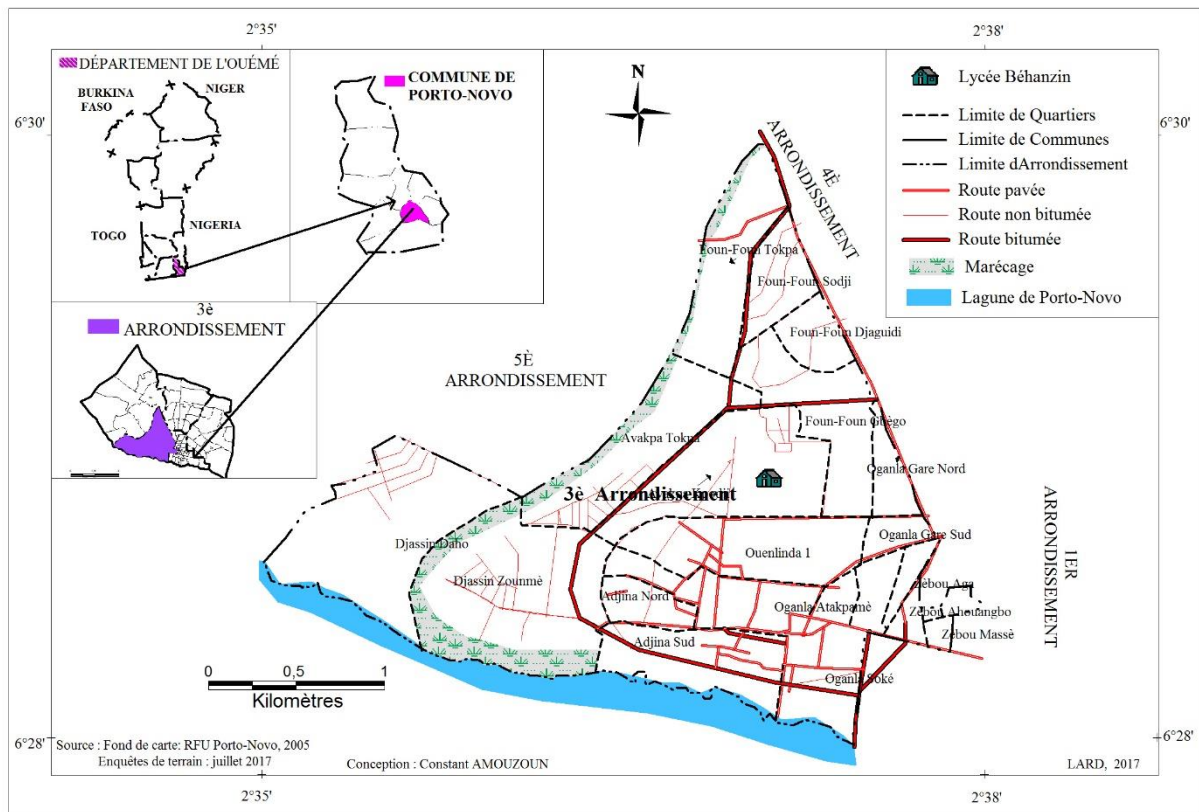
Eu égard de toutes ces définitions, la compétence est la possibilité d'un individu de mobiliser de manière intériorisée, un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes.

## **1.2- Cadre d'étude**

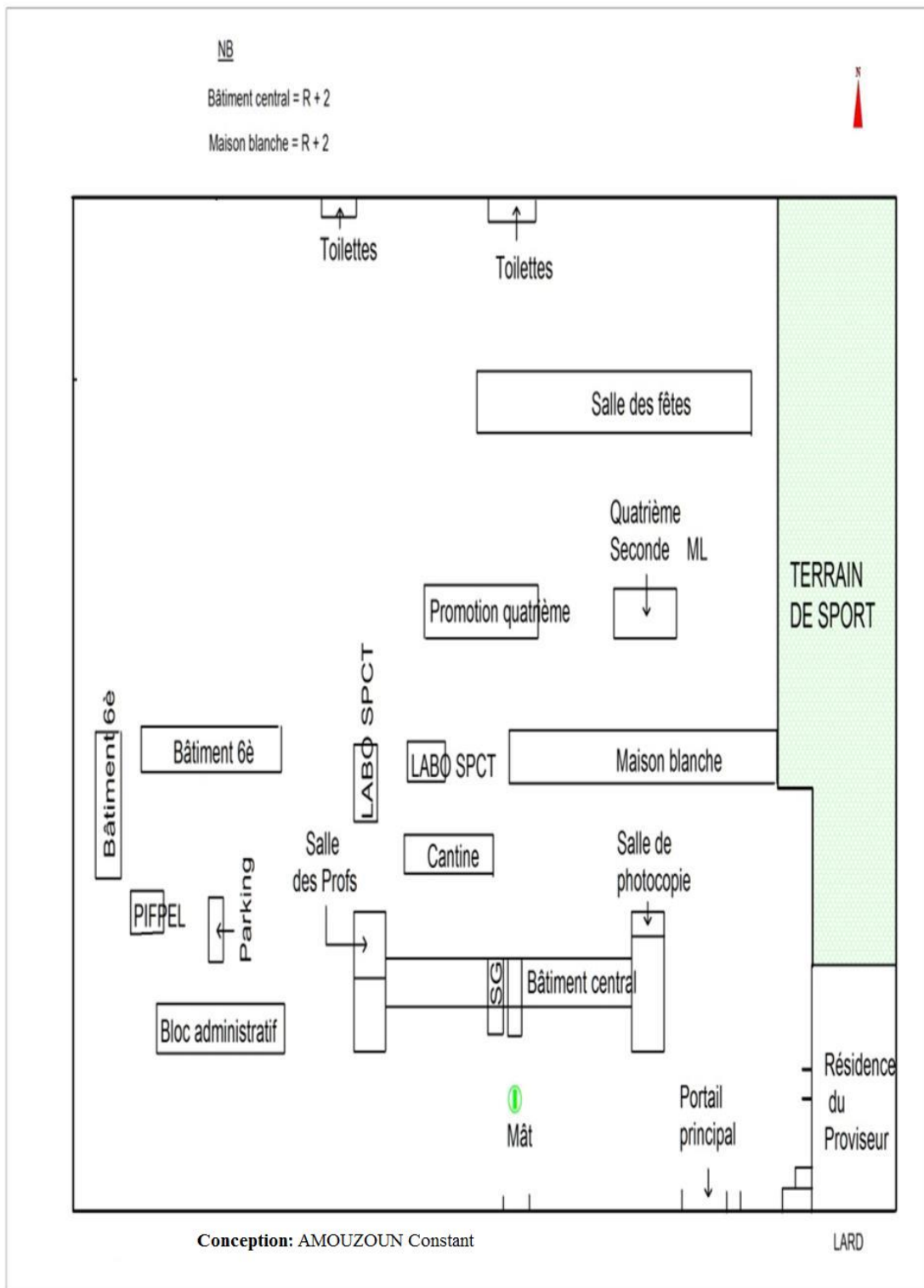
Le cadre d'étude prend en compte les traits physiques, humains et la situation géographique de l'établissement.

### **1.2.1- Traits physiques du Lycée Béhanzin**

Cette étude a pour cadre, le Lycée Béhanzin. Il est créé en février 1913 et est localisé dans le troisième arrondissement de la ville de Porto-Novo dans la zone administrative. Cette ville est située entre 6°27' et 6°33' de latitude nord et entre 2°35' et 2°37' de longitude est et est limitée au Nord-est par la commune d'Avrankou, au Nord-Ouest par la commune d'Akpro-Misséréte; au Sud par la lagune qui porte son nom, au Sud-ouest par les Aguégus et à l'Est par la commune d'Adjarra. Le Lycée Béhanzin est limité au nord par le camp2 de la gendarmerie nationale et le CEG d'Application, au sud par le Stade Charles de Gaulle, à l'est par le cimetière municipal et à l'ouest par l'école primaire publique Nadjo et le quartier Ouinlinda. Son site d'installation était une forêt sacrée de la collectivité MIGAN initialement de 18 hectares. La ville de Porto-Novo couvre une superficie de 110 km<sup>2</sup>, avec une population de 223 552 habitants. (INSAE, RGPH4, juin 2013). La végétation naturelle primaire est inexistante. Elle a abrité à partir de 1893 le siège de l'administration coloniale française au Dahomey et de ce fait, on y retrouve les premiers établissements tant commerciaux, administratifs que scolaires dont le Lycée Béhanzin. Les langues couramment parlées sont le goun, le fon, le yoruba et plus tard le français qui s'est imposé comme langue officielle de travail. Le Lycée dispose d'énergie électrique et de l'eau courante, des infrastructures sportives dont le terrain de sport. Les figures 1 et 2 montrent respectivement la localisation du Lycée Béhanzin dans la ville de Porto-Novo et le plan détaillé



**Figure n°1 : Situation géographique du lycée Béhanzin dans le 3<sup>ème</sup> arrondissement de Porto-Novo.**



**Figure n°2 : Plan détaillé du Lycée Béhanzin**

### **1.2.2- Traits humains du Lycée Béhanzin**

Dans le but d'instruire une minorité, former des cadres autochtones, dégager une élite capable de collaborer à l'œuvre civilisatrice et conquérante de l'Occident, l'ex Lycée Victor Ballot, rebaptisé le 31 juillet 1961, le Lycée Béhanzin de Porto-Novo, est un établissement public d'enseignement secondaire général à régime externat. Il forme des élèves de la classe de Sixième en Terminale dans les séries A, B, C, D.

A la rentrée d'octobre 2016, le Lycée Béhanzin comptait au total 1997 élèves dont 636 filles et 1361 garçons. Au 1<sup>er</sup> cycle; on dénombre 1327 élèves dont 402 pour la promotion troisième. Le Lycée compte au total 146 enseignants dont 12 APE, 46 ACE, 86 Vacataires, et 02 Volontaires avec 46 groupes pédagogiques. Les enseignants d'Histoire-Géographie, sont au nombre de 16 dont 02 APE, 02 ACE, 09 Vacataires et 03 Reversés.

### **1.3. Approche méthodologique**

L'approche méthodologique prend en compte la recherche documentaire, les travaux de terrain, le traitement des données et l'analyse des résultats.

#### **1.3.1- Recherche documentaire**

Les informations recueillies dans le but de ce travail se résument dans le tableau II.

Tableau II : Nature et qualité des documents consultés selon les différents centres de documentation.

N°	Centres de documentation	Nature des documents consultés	Types d'informations recueillies	Etat et qualité d'informations recueillies
1	Bibliothèque de l'ENS	Livres et mémoires	Information générale à caractère didactique, pédagogique, et méthodologique	Nouvelles informations et très utiles à cette étude
2	Bibliothèque de l'INFRE Porto-Novo	Livres, article, mémoires et rapports	Clarification sur l'évaluation formative, son importance ses buts et les étapes de sa mise en œuvre	Informations récentes et d'une grande importance
3	Bibliothèque de CAEB de Porto-Novo	Livres, mémoires et rapports	Données générales sur la méthodologie, informations sur l'évaluation formative	Informations récentes et utiles à cette étude

**Source :** Résultats d'enquête de terrain, juin-juillet 2017.

Le tableau II clarifie la nature des documents et la qualité des informations recueillies dans les centres de documentation de l'ENS, de L'INFRE de Porto-Novo et sur l'internet. Ces informations sont récentes et importantes. Elles ont permis de mieux appréhender les contours du sujet d'étude et de prendre connaissance des travaux effectués sur le sujet antérieurement.

### **1.3.2- Travaux de terrain**

Le but de cette recherche empirique est d'explorer la mise en œuvre de l'évaluation formative telle que déroulée par les enseignants à travers les différentes techniques de collecte des informations. Cette exploration a servi à comparer la mise en œuvre de ladite évaluation par les enseignants aux normes établies de façon scientifique et qui régissent son déroulement afin de confirmer ou d'infirmer dans la mesure du possible les hypothèses.

#### **1.3.2.2- Population cible**

Cette étude a été réalisée avec tous les enseignants d'Histoire et de la Géographie du Lycée Béhanzin de Porto-Novo et quelques apprenants dudit établissement. En effet, ce Lycée dispose de seize (16) professeurs d'Histoire-Géographie au total. La recherche a été orientée vers eux parce qu'ils sont, quel que soit leur cycle, les principaux concepteurs des activités de la classe, des metteurs en scène et les animateurs de la vie de la classe. De ce fait, ils sont mieux placés pour faire part de tout ce qui concerne leur pratique de l'évaluation formative en général, de sa mise en œuvre et les difficultés et obstacles qu'ils y rencontrent en particulier.

Les élèves sont impliqués dans le cadre de ce travail parce qu'ils sont les bénéficiaires de l'évaluation formative surtout qu'ils sont au centre de la construction de leur savoir selon l'approche par les compétences. Ils sont alors mieux placés pour témoigner les différentes pratiques de la classe de leurs enseignants sur la mise en œuvre de l'évaluation formative. Ce qui a permis de confronter les idées entre elles.

#### **1.3.2.3. Echantillonnage**

La cible concernée par ce travail est l'ensemble des apprenants de la promotion troisième et des enseignants d'histoire et de géographie. En effet, tous les 16 enseignants intervenant au premier cycle dans la discipline ont été interrogés. L'effectif total des apprenants de la promotion troisième étant 402 en année scolaire 2016-2017, la formule de Marien et Beaud (2003) a été utilisée pour recueillir des informations relatives au thème de recherche. Ainsi on a :

$$n = N \times 400 \div N + 400$$

Soit n la taille de l'échantillon

$$n = 402 \times 400 \div 402 + 400$$

$$n = 160800 \div 802$$

$$n = 200$$

Ce quota appliqué selon la méthode de Marien et Beaud à toute la promotion troisième dudit Lycée, peut se résumer comme suit. Sur un effectif total de 402 élèves, 200 sont interrogés, soit 50 %. Quant aux professeurs d'Histoire-Géographie, au nombre de 16, tous ont été interrogés, soit 100 % ; les personnes ressources ciblées, au nombre de 02, ont été également tous interrogés, soit 100 % en raison de leur nombre réduit.

#### **1.3.2.4- Outils et techniques de collecte**

Un questionnaire est utilisé pour recueillir les données ou les informations. Au cours des stages pratiques, des observations directes ont été faites et ont permis de recueillir des informations par des entretiens avec des personnes ressources.

##### **1.3.2.4.1- Enquête par questionnaire**

Deux modèles de questionnaire ont été élaborés. Un à l'endroit des apprenants et l'autre pour les enseignants du Lycée (voir annexes). Ces questionnaires ont été ensuite distribués selon les cibles pour recueillir des informations relatives à l'évaluation formative.

##### **1.3.2.4.2- Observation directe**

La technique d'observation directe a été choisie parce que toute enquête sur une communauté nécessite un contact avec cette dernière afin de mieux s'imprégner de ses réalités. En effet, le degré d'adaptation ou de prise en compte des principes essentiels de la mise en œuvre de l'évaluation formative, les différentes techniques utilisées et les moments de sa mise en œuvre ont été constatés.

#### **1.3.2.4.3- Entretien**

Ils sont orientés vers les personnes ressources qui, sont d'une importance particulière. Les entretiens très fructueux avec elles ont permis de confronter les points de vue.

#### **1.3.3- Dépouillement et traitement des données.**

Un nombre non négligeable d'informations ont été recueillies, classées manuellement et examinées. En effet, sur les 200 questionnaires distribués aux élèves, 145 soit 73 % ont été récupérés; dont 124 sont exploitables, soit 86 %.

De plus, tous les 16 questionnaires administrés aux enseignants ont été tous récupérés et sont tous exploitables, soit 100 % et enfin, les deux questionnaires adressés aux personnes ressources sont aussi tous récupérés et sont également exploitables, soit 100 %.

## **CHAPTIRE II: IMPORTANCE DE L'ÉVALUATION FORMATIVE, DIFFICULTES DE L'ÉVALUATION FORMATIVE ET SUGGESTIONS.**

Il s'agira dans ce chapitre de présenter et d'analyser simultanément les résultats obtenus lors des enquêtes d'une part, et d'autre part, il sera question d'analyser les résultats et d'envisager des suggestions pour une mise en œuvre efficace de l'évaluation formative.

### **2.1- IMPORTANCE DE L'ÉVALUATION FORMATIVE**

La formation des enseignants sur l'évaluation selon l'APC et les diverses définitions que donnent ces derniers à l'évaluation formative, les techniques de la mise en œuvre de celle-ci, les périodes de la mise en œuvre de l'évaluation formative et l'impact de la mise en œuvre de cette dernière sur l'enseignement/apprentissage de l'Histoire et de la Géographie permettront de montrer l'importance de l'évaluation formative.

#### **2.1.1- Formation des enseignants sur l'évaluation selon l'APC**

La qualité de l'enseignement/apprentissage dépend d'abord de la qualité de la formation initiale du formateur. En effet, tous les enseignants enquêtés soit 100 % témoignent qu'ils ont été formés. Que retenir des différentes définitions que donnent les enseignants à l'évaluation formative sans oublier ses buts ?

#### **2.1.2- Définition des enseignants de l'évaluation formative et ses buts**

L'évaluation formative est mise en œuvre pour la réussite de l'enseignement /apprentissage selon la définition que les enseignants donnent à cette dernière. Par rapport à la question 3.1 « Que savez-vous de l'évaluation formative et ses buts ? », 11 enseignants soit 69% ont affirmé que l'évaluation formative est une activité permettant à l'enseignant de mesurer ou de jauger le niveau de maîtrise des connaissances des apprenants et de remédier à leurs difficultés. Le professeur le fait pour résoudre les problèmes d'acquisition de connaissances par les élèves. Seulement 05 enseignants soit 31% ont affirmé que l'évaluation formative est une activité permettant à l'enseignant à travers les succès et les difficultés des apprenants de se remettre en cause et de réorienter

sa pédagogie pour être plus efficace. L'enseignant met en œuvre cette évaluation pour mieux enseigner et aider les apprenants à mieux comprendre.

### 2.1.3- Fréquence de la mise en œuvre de l'évaluation formative

L'évaluation formative, via sa mise en œuvre régulière joue un rôle déterminant dans l'enseignement/apprentissage de l'Histoire et de la Géographie. La figure ci-dessous montre les fréquences de la mise en œuvre de l'évaluation formative par les enseignants.

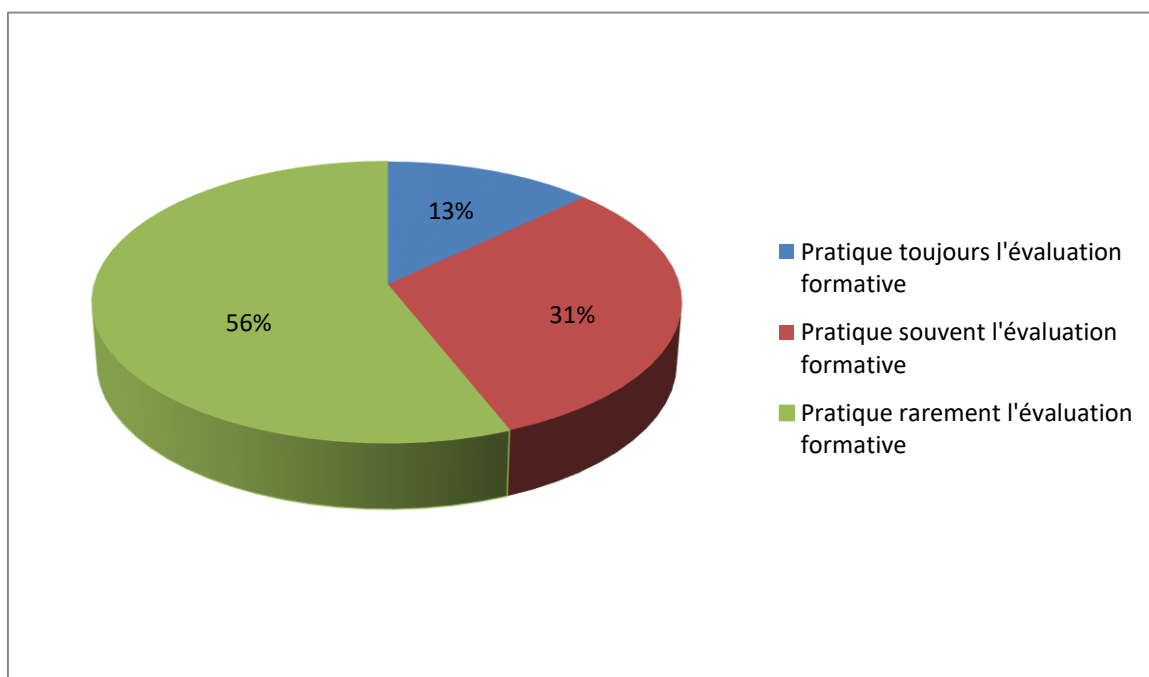


Figure n° 3 : Graphique traduisant le degré de la mise en œuvre de l'évaluation formative par les enseignants.

Source : Résultats d'enquête de terrain juin-juillet 2017

La figure 3 montre que, d'une façon générale, tous les professeurs font l'évaluation formative mais à des pourcentages donnés. Seulement 13% des enseignants font toujours recours à l'évaluation formative et 31% des enseignants font souvent recours à cette évaluation. Plus que la moitié des enseignants soit 56% pratique rarement l'évaluation formative. Ceux qui ne pratiquent pas souvent l'évaluation formative affirment pourtant

qu'ils ont des connaissances notionnelles sur cette évaluation. Par connaissances notionnelles, on entend les modalités de la mise en œuvre de la dite évaluation, de toutes ses implications sur le processus d'enseignement/apprentissage.

#### 2.1.4- Techniques de mise en œuvre de l'évaluation formative

Il existe plusieurs techniques pour mettre en œuvre l'évaluation formative selon le type de l'évaluation formative et l'objectif de l'enseignant qui la pratique. La figure ci-dessous nous présente les techniques de la mise en œuvre de l'évaluation formative des enseignants d'Histoire et de Géographie du lycée Béhanzin.

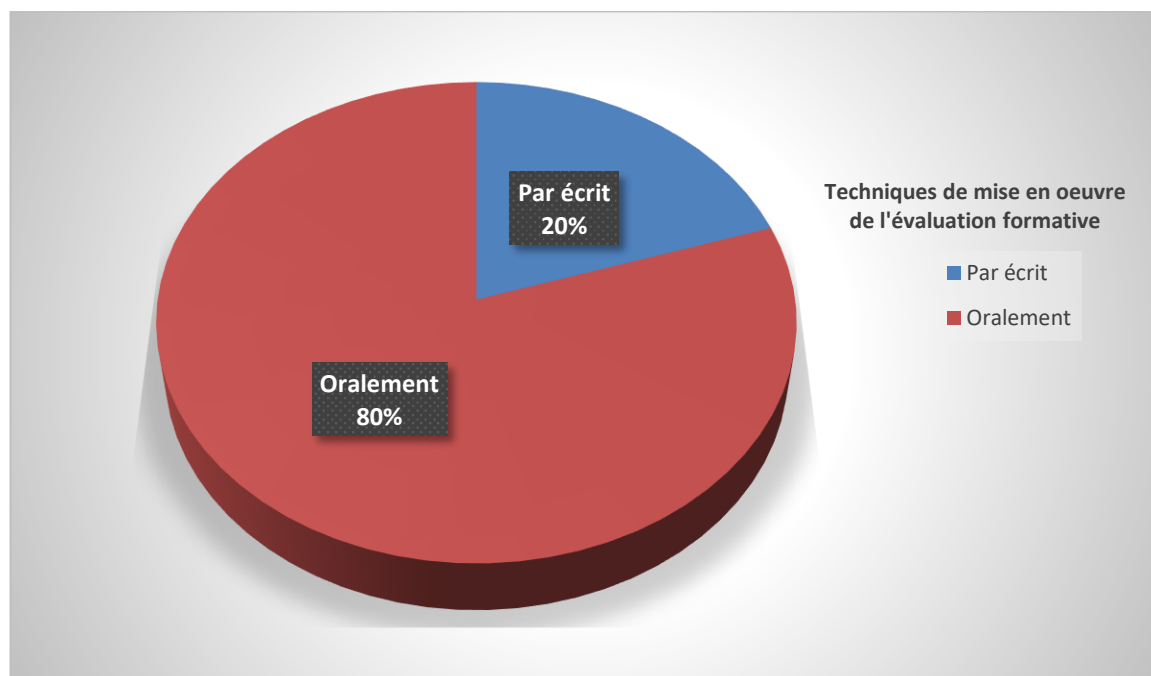


Figure n° 4: Graphique illustrant les techniques de la mise en œuvre de l'évaluation formative.

Source : Résultats d'enquêtes de terrain, juin-juillet 2017

La figure 4 montre que 80% des enseignants utilisent la méthode orale pour mettre en œuvre l'évaluation formative contre 20% qui utilisent la méthode écrite.

#### 2.1.5- Les périodes de déroulement de l'évaluation formative

L'évaluation formative est mise en œuvre au cours des diverses périodes d'enseignement/apprentissage. Le tableau VII renseigne sur les différents moments de la

mise en œuvre de l'évaluation formative par les enseignants.

**Tableau V : Périodes de mise en œuvre de l'évaluation formative par les professeurs**

Périodes	Effectifs	Pourcentages (%)
Au début de l'apprentissage	00	00
A chaque séance	03	19
Tout au long de l'apprentissage	05	31
A la fin de l'apprentissage	08	50

**Source : Résultats d'enquêtes de terrain, juin-juillet 2017**

L'analyse de ce tableau montre que la majorité des enseignants 08 soit 50% mettent en œuvre l'évaluation formative à la fin de l'apprentissage contre 05 soit 31% mettent en œuvre cette évaluation tout au long de l'apprentissage. Seulement 03 enseignants soit 19% mettent en œuvre l'évaluation formative à chaque séance. Aucun des enseignants ne met en œuvre ladite évaluation au début des apprentissages.

Pour notre part, et selon l'approche par les compétences, l'évaluation formative est mise en œuvre tout au long de l'apprentissage.

### **2.1.6- Impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative.**

Pour montrer l'effet de l'évaluation formative sur l'enseignement-apprentissage, nous nous baserons sur l'impact de cette dernière sur la compréhension du cours et sur les résultats des apprenants.

#### **2.1.6.1- Impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur la compréhension du cours.**

Le tableau suivant met en relief les résultats relatifs à l'impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur la compréhension du cours par les apprenants.

**Tableau VI : Résultats relatifs à l'impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur la compréhension du cours par les apprenants.**

Réponses	Nombres	Pourcentages(%)
Oui	184	85
Non	06	03
Parfois	27	12

### Source : Résultats d'enquêtes, juillet 2017

D'après l'analyse des données de ce tableau, on constate que 184 apprenants soit 85% assurent que l'évaluation formative leur permet de mieux comprendre les situations d'apprentissages, 27 apprenants soit 12% affirment que la mise en œuvre de l'évaluation formative leur permet de mieux comprendre les situations d'apprentissages parfois. Seulement 06 apprenants soit 03% assurent que cette forme d'évaluation ne leur permet pas de mieux comprendre les situations d'apprentissages. A la lumière de tout ceci, on peut donc en déduire que la mise en œuvre de l'évaluation formative facilite l'apprentissage selon la majorité des apprenants.

#### 2.1.6.2- Impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur le résultat des apprenants

La mise en œuvre régulière de l'évaluation formative a des impacts sur le résultat des apprenants. Le tableau et la figure ci-dessous renseignent sur les impacts de la mise en œuvre régulière de l'évaluation formative sur le résultat des apprenants. Pour rappel, ce tableau est réalisé en fonction du nombre d'enseignant qui pratique l'évaluation formative. En se référant à la figure 3, on retient que tous les enseignants d'Histoire-Géographie témoignent pratiquer cette forme d'évaluation seulement à des degrés variés soit 13% qui l'exécutent toujours, 56% qui l'exécutent rarement et 31% qui l'exécutent souvent. Le Tableau VII montre l'impact de l'évaluation formative sur les résultats des apprentissages selon les professeurs.

**Tableau VII: Impact de l'évaluation formative sur les résultats des apprentissages selon les professeurs.**

Réponse	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Elle a amélioré le niveau Apprenants	12	75%

Elle a stabilisé le niveau des élèves	04	25%
Elle n'a rien changé dans le niveau des apprenants	00	00%

Source : Résultats d'enquêtes, juillet 2014

Après analyse du tableau, on constate que la majorité des enseignants (12), soit 75% attestent que la mise en œuvre de l'évaluation formative permet d'améliorer le niveau des apprenants. 04 enseignants soit 25% attestent qu'elle stabilise le niveau des apprenants.

Selon L. Allal (1999), « l'évaluation formative prépare l'évaluation sommative ». Qu'en est-il de l'impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur la préparation des devoirs et des interrogations au niveau des apprenants ? La figure ci-dessous permet de répondre à cette interrogation.

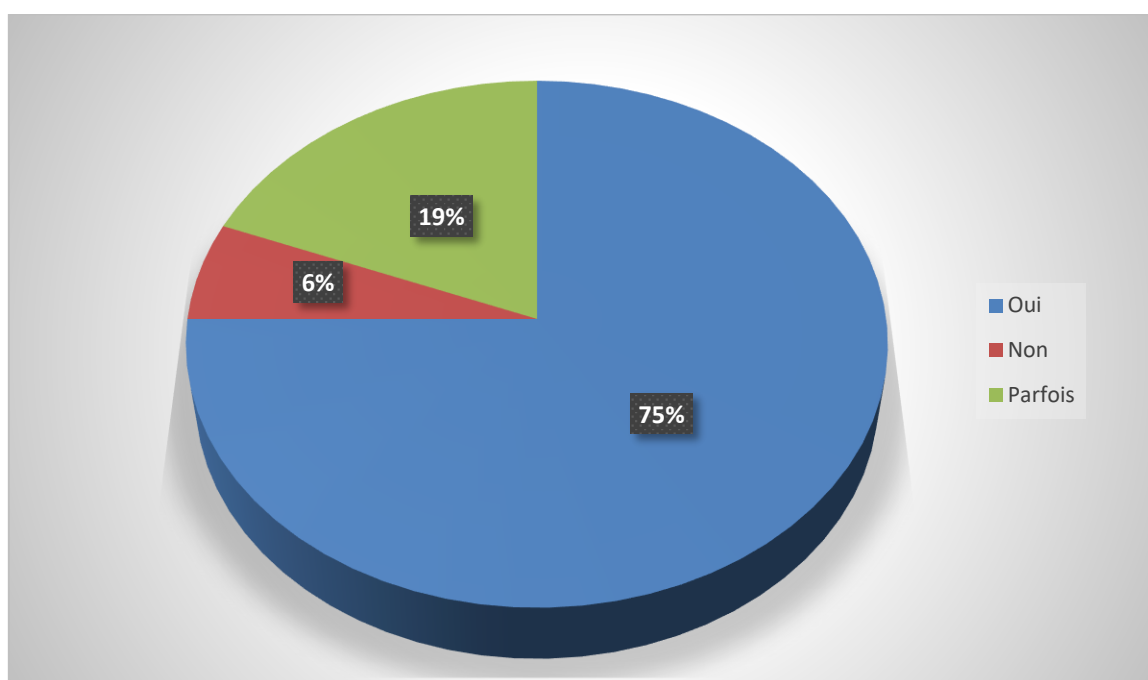


Figure n° 5 : Impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur la préparation des devoirs et interrogations selon les apprenants.

Source : Résultats d'enquêtes de terrain, juin-juillet 2017

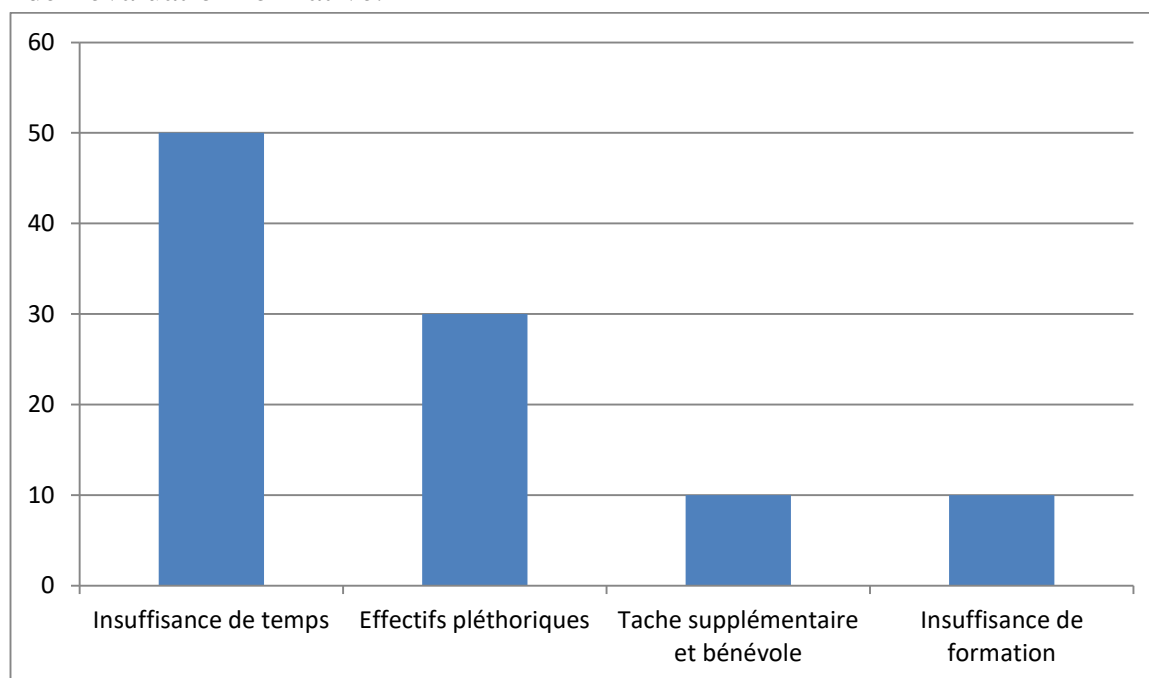
L'analyse des données de la figure n°5 montre que 75% des apprenants attestent que la mise en œuvre de l'évaluation formative leur permet de se préparer pour les interrogations écrites et devoirs, 19% pensent que l'évaluation formative leur permet parfois de se préparer pour l'évaluation sommative. Par contre 06% affirment qu'elle ne leur permet pas de se préparer. De tout ce qui précède, la majorité des apprenants confirment l'impact positif de l'évaluation formative sur la préparation des évaluations sommatives.

De façon générale, tous les professeurs du Lycée Béhanzin affirment avoir été formés sur l'évaluation selon l'approche par les compétences et connaissent bien l'évaluation formative. Mais les résultats d'enquêtes auprès de ces derniers relèvent que la majorité de ceux-ci n'a pas une assez bonne perception de l'évaluation formative et ses buts. En effet, une petite minorité (13%) des enseignants, pratiquent toujours l'évaluation formative tandis que 31% des enseignants la pratiquent souvent contre 56% qui l'exécutent rarement. La majorité des professeurs donc 80% pratique l'évaluation formative oralement contre 20% qui l'exécutent par écrit. Selon 184 des apprenants soit 85% assurent que l'évaluation formative leur permet une meilleure compréhension du cours. Cette forme d'évaluation permet « d'apprécier l'écart entre ce qu'a réalisé l'apprenant et l'objectif qui lui était assigné » (Tyler, 1942). Par ailleurs, 75% des élèves assurent que l'évaluation formative leur permet de se préparer pour les interrogations et devoirs donc les évaluations sommatives. Ils sont dans une même logique qu'Allal (1999) « l'évaluation formative prépare l'évaluation sommative ». C'est-à-dire que l'évaluation formative facilite de façon générale l'apprentissage : « L'évaluation formative permet d'aider celui qui apprend à mieux apprendre », (Meyer, 1995).

Quant aux enseignants enquêtés, 75% donc 12 ont estimé que l'évaluation formative non seulement elle est bénéfique aux élèves car elle permet une meilleure compréhension du cours mais surtout la participation active des apprenants et l'amélioration de leurs performances lors des évaluations sommatives. La majorité des enseignants reconnaissent une triple fonction à l'évaluation formative : la régulation, la correction et le renforcement. Voilà autant de raisons qui confirment la première hypothèse : **l'évaluation formative favorise la réussite de l'enseignement/apprentissage d'Histoire et de la Géographie.**

## 2.2- LES DIFFICULTES LIEES A L'EVALUATION FORMATIVE

La mise en œuvre de l'évaluation formative est confrontée à des difficultés. Ici, il sera question de présenter les difficultés liées à la mise en œuvre de l'évaluation formative. La figure ci-dessous présente les difficultés liées à la mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative.



**Figure n° 6 : Difficultés liées à la mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative.**

**Source : Résultats d'enquêtes de terrain, juin-juillet 2017**

Au sujet de la question relative aux difficultés liées à la mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative, la majorité des enseignants interrogés soit 50% affirment que l'insuffisance du temps est un grand obstacle pour le déroulement normal de cette évaluation. La question du temps est donc pour eux, un frein majeur. En effet, ils estiment qu'autant il faut du temps aux professeurs pour faire les travaux qui découlent de l'évaluation formative, autant il en faut aux élèves pour l'effectuer et s'approprier de nouvelles connaissances.

D'autres aussi ; soit (30%) trouvent que l'effectif pléthorique est un facteur important qui entrave la mise en œuvre de l'évaluation formative telle qu'elle est

recommandée. Cette proportion révèle que l'effectif pléthorique est non seulement un facteur de ralentissement du processus enseignement-apprentissage en général, mais aussi un obstacle majeur pour la mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative en particulier. Pour eux, la remédiation ne sera pas aisée parce qu'il faut d'abord identifier les erreurs des apprenants, leurs causes, les regrouper en fonction du type d'erreurs commises. Ce qui n'est donc pas aisée avec un effectif pléthorique.

Par ailleurs, d'autres enseignants 10% estiment que l'évaluation formative engendre des tâches non seulement supplémentaires mais aussi bénévoles. Une autre proportion non moins importante d'enseignants (10%), déclare que l'obstacle de l'évaluation formative se trouve dans l'insuffisance de la formation. Puisque la qualité de l'enseignement-apprentissage dépend d'abord de la formation initiale de l'enseignant et des recherches ou informations complémentaires issues de sa formation continue, les séances de formation ou de mise à niveau sur l'évaluation formative doivent être courantes.

Au vu des résultats, on en déduit que les facteurs les plus défavorables à la mise en œuvre de l'évaluation formative sont l'insuffisance du temps et l'effectif pléthorique des apprenants. A ceux-ci s'ajoutent les tâches supplémentaires et bénévoles et l'insuffisance de formation. Tous ces éléments confirment notre hypothèse de travail n°2 selon laquelle **les enseignants éprouvent des difficultés à mettre en pratique l'évaluation formative.**

Toutes ces raisons évoquées par les enseignants comme obstacles de mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative méritent d'être présentées plus amplement pour savoir de quoi il s'agit réellement.

### ➤ **Insuffisance de temps**

Il faut reconnaître que le temps est l'obstacle principal de la pédagogie différenciée en situation de classe. Ainsi, il peut constituer une menace pour la mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative. Au premier cycle de l'enseignement secondaire, il y a en effet quatre situations d'apprentissage par classe auxquelles sont allouées quatre heures de temps par semaine. Au second cycle, il y a également quatre situations

d'apprentissage réparties sur quatre heures de temps par semaine pour la série D et six situations d'apprentissage réparties sur six heures de temps par semaine pour les séries A et B. La situation étant telle, l'évaluation formative pourrait empiéter sur le temps qu'il faut consacrer pour le déroulement normal du programme.

Néanmoins, nous pensons que les professeurs peuvent avoir du temps pour mieux faire l'évaluation formative contrairement à ce que nous observons s'ils s'y mettent réellement à l'œuvre et si les autorités administratives prennent aussi leur disposition pour planifier à tant l'action éducative. En effet, nombreux sont les enseignants qui n'évoluent pas normalement dans l'exécution des programmes au début de la rentrée scolaire. La prise de contact et l'établissement du contrat didactique prévus pour une séance avec les élèves s'étendent sur des séances : une raison expliquant la mauvaise gestion du temps et pouvant déboucher sur son insuffisance.

Une autre raison parmi tant d'autres, est le retard qu'accuse l'administration scolaire pour afficher la liste des professeurs retenus pour dérouler les cours. Tout ceci, directement ou indirectement rétrécit le temps qui était déjà lui-même insuffisant pour le processus d'enseignement-apprentissage-évaluation selon l'approche par les compétences. Qu'en est-il de l'effectif pléthorique ?

### ➤ **L'effectif pléthorique des apprenants.**

La question d'effectif pléthorique reste une question cruciale au Bénin et au lycée Béhanzin de Porto Novo en particulier parce que la population scolaire ne cesse d'augmenter d'année en année alors que les moyens matériels et financiers ne suivent pas ce rythme. Ainsi, dans une classe, nous retrouvons au moins cinquante à soixante élèves. Dans ces genres de situations, les enseignants préfèrent concentrer leur énergie sur les tâches obligatoires pour lesquelles l'administration du collège leur demandera des comptes. Ceci parce que, apprécier une cinquantaine de productions issues de l'évaluation formative n'est pas aisée et reste selon eux, une tâche supplémentaire. C'est pourquoi le plus souvent, ils fonctionnent avec les apprenants les plus éveillés en recueillant leur avis sur des questions données et statuent là-dessus lors de leur évaluation formative qu'ils déroulent dans l'ensemble oralement. Ce faisant, ils laissent les autres à leur ornière et leur imposent le rythme des plus forts. Les travaux des apprenants qu'ils analysent et

interprètent sont ceux entrant dans le cadre de l'évaluation sommative pour mettre les notes afin de satisfaire à leur besoin vis-à-vis de l'institution scolaire. Contrairement à l'affirmation de (ALLAL, 1999) selon laquelle « l'évaluation formative prépare l'évaluation sommative ».

A ces difficultés s'ajoute celle relative aux tâches supplémentaires et bénévoles qui découlent de l'évaluation formative.

#### ➤ **Evaluation formative comme tâche supplémentaire et bénévole**

L'enseignement est, comme beaucoup peuvent le dire, un métier aux multiples exigences, et aux tâches harassantes (concevoir les dispositifs didactiques, planifier le scénario pédagogique, jouer dans son imagerie mentale tout ce scénario avant, pendant et après la classe....). Tout ceci amène les enseignants à considérer l'évaluation formative comme étant une tâche supplémentaire. Certes, la tâche n'est pas facile. Mais l'enseignant doit retenir après tout qu'il exerce un métier noble et patriotique. La rémunération ne doit donc pas être un facteur de boycott de l'action pédagogique et de surcroît l'évaluation formative car la qualité du citoyen dont a besoin le pays en dépend. Ceci dit, toute la force de travail de celui-ci ne peut être soldée en sa juste valeur. L'enseignement doit plutôt prioriser la conduite du plus grand nombre d'apprenants à la réussite dont l'une des voies est la mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative.

#### ➤ **L'insuffisance de formation ou d'information**

La qualité de l'enseignement-apprentissage dépend d'abord de la formation initiale de l'enseignant et de ses recherches personnelles. Cette question d'insuffisance de formation est très importante. En effet, au cours des formations professionnelles, la question d'évaluation prend toujours une place de choix. L'insuffisance du temps imparti pour l'étude de cette question n'est pas une excuse pour ne pas la mettre en œuvre comme elle est recommandée. Bien de documents sont disponibles sur l'évaluation formative selon l'approche par les compétences pouvant servir de complément d'informations aux enseignants désirant aiguïser leurs connaissances. Le problème qui se pose selon nous peut être qualifié de manque d'informations dans la mesure où toutes nouvelles théories qui paraissent sur cette question n'intègrent pas leurs pratiques de classe parce qu'ils ne sont pas informés ou ne s'informent pas.

Face à ces diverses difficultés entravant la mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative, nous avons formulé des suggestions.

## **2.3- SUGGESTIONS**

Nonobstant les bienfaits de l'évaluation formative dont l'amélioration du rendement des apprenants et de la pédagogie de l'enseignant, les difficultés précédemment évoquées entravent sa mise en œuvre efficiente. Face à ces difficultés, nous formulerons des suggestions à l'endroit des enseignants, des élèves, des membres du corps de contrôle et des pouvoirs publics qui, si elles sont appliquées, pourraient aider les enseignants à mieux mettre en œuvre l'évaluation formative.

### **2.3.1. A l'endroit des enseignants**

La réussite de l'élève est une affaire de coresponsabilité où celle de l'enseignant est plus engagée. Organisée de façon efficiente, l'évaluation formative qui n'est en rien la réduction du processus d'enseignement- apprentissage-évaluation mais s'insérant dans celui-ci pour lui donner force, participe à cette réussite. De ce fait, il faut :

- qu'elle intervienne nécessairement pendant la phase d'apprentissage, autrement dit, avant toute échéance liée à une décision de certification et non après, avec le souci d'amener le maximum d'élèves à la maîtrise de l'essentiel des objectifs exigibles ;
- proposer des situations qui intègrent l'essentiel des objectifs exigibles (savoir, savoir-faire et savoir-être) ;
- formuler des consignes claires, des critères et indicateurs sans équivoques ;
- confier une responsabilité accrue aux élèves durant les activités d'évaluation formative afin de les rendre actifs dans leur apprentissage ; la rétroaction que suscite l'évaluation formative favorise le développement de la capacité d'apprendre à apprendre, une des aptitudes fondamentales qu'il faut cultiver chez les élèves ;
- identifier nécessairement au préalable les difficultés d'apprentissage et les objectifs non acquis de chaque élève à travers sa production sur les tâches demandées lors de cette évaluation afin d'envisager des remédiations adéquates et ciblées ;
- inviter les élèves à faire leur auto-évaluation;

-faire des remédiations dont la nature doit être déterminée par les besoins spécifiques de chaque élève avant toute échéance des devoirs surveillés.

Par rapport au problème d'insuffisance de temps, nous suggérons aux enseignants d'accepter de se sacrifier pour le bénévolat à un certain moment. Ils peuvent en effet s'entendre avec leurs apprenants parfois sur des heures non officielles. Certainement, les apprenants se rendront disponibles à travailler occasionnellement pour une activité capitale comme l'évaluation formative qui va pleinement à leur avantage ; surtout que l'objectif est d'œuvrer davantage pour le renforcement de leurs apprentissages et à les préparer à mieux affronter les évaluations sommatives qui les préoccupent énormément. Mais il faut que les enseignants y croient et se montrent en conséquence disponibles pour motiver les apprenants à cette fin.

Aussi, faut-il que les enseignants aillent à l'essentiel dans leur enseignement afin de disposer plus de temps pour faire judicieusement l'évaluation formative. A titre d'exemples, les programmes d'étude peuvent être saisis et distribués aux apprenants afin qu'ils les collent dans leur cahier pour gagner du temps. Car le temps que tous reconnaissent insuffisant ne doit plus être perdu. Une autre proposition allant toujours dans le sens d'économie de temps consistera pour les enseignants à mettre en œuvre l'évaluation vers la fin de la séance pour qu'ils les corrigent à la maison et procèdent prochainement à la remédiation.

Enfin en attendant que l'Etat ne s'acquitte de son devoir de construire assez d'infrastructures scolaires afin de désengorger les effectifs dans les salles de classe et avoir des effectifs raisonnables, l'enseignant peut répartir les apprenants en de groupes assez réduits en fonction de leurs difficultés pour remédier à ces dernières tout en attirant l'attention des uns et des autres groupes sur l'activité qu'il mène. Aussi faut-il formuler des consignes claires et compréhensibles afin que les apprenants puissent exécuter aisément la tâche et pour que la correction soit aussi facile au professeur.

### **2.3.2- A l'endroit des élèves**

Les méthodes actives et les nouvelles approches pédagogiques et didactiques prônent la place centrale de l'élève en tant qu'acteur privilégié de sa formation. Pour donc s'impliquer davantage dans son apprentissage, l'élève doit :

- prendre conscience de son rôle et exercer activement sa part de responsabilité dans la construction du savoir et l'évaluation des apprentissages afin d'accroître ses potentialités et d'aiguiser sa pensée critique pour le succès ;
- continuer le processus d'apprentissage qui ne fait que débiter en classe par la sélection et la compréhension d'informations relativement aux nouveaux savoirs à acquérir; tout le reste du processus ( la mémorisation et l'intégration, l'organisation des connaissances entre elles, les stratégies d'autorégulation de ses apprentissages) revient presque entièrement à l'élève qui ne peut arriver que grâce à ses propres initiatives, à son engagement et à son travail personnels d'abord ;
- en tant qu'acteur et seul responsable de ses apprentissages, adopter au moins les attitudes génératrices de succès (prise de notes, techniques d'étude, etc.) et d'accomplir les tâches demandées à l'évaluation formative de façon engagée ;
- de ne pas prendre les consignes faisant appel au savoir-faire, être et devenir comme infaisable parce qu'habitué aux consignes notionnelles mais plutôt d'être en mesure de réinvestir, ou de mobiliser l'ensemble de ses connaissances, savoir, savoir-faire et savoir-être et devenir dans un contexte autre que celui utilisé pour l'apprentissage pour résoudre des situations-problèmes. D'où la nécessité de maîtriser ces connaissances exigibles et de travailler à leur transfert avec ou sans aide pour aiguiser sa pensée critique.

### **2.3.3- A l'endroit des conseillers pédagogiques, censeurs et inspecteurs**

Le contrôle permet de voir si les enseignants font normalement leur travail pour atteindre les objectifs qui leur sont assignés. C'est une arme de dissuasion afin d'aider ou d'amener les professeurs à s'engager et s'efforcer de bien faire leur travail. Pour cela :

- il faudra réfléchir au quota horaire hebdomadaire alloué à l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie pour que les professeurs s'acquittent des exigences de l'APC ;
- les contrôles par les Conseillers Pédagogiques (CP) et les inspecteurs doivent être constants et réels ;
- étant les superviseurs pédagogiques du système éducatif, les entretiens qui succèdent aux observations de classe pourraient être des occasions de formation continue pour les

enseignants ;

- intensifier la formation et le recyclage des enseignants en matière d'évaluation formative ;

- pour leur attribut et leur proximité immédiats, les censeurs sont les premiers contrôleurs de l'action pédagogique des professeurs. En s'appuyant sur les animateurs d'établissement et en jetant des coups d'œil réguliers sur le cahier de texte, ils contribueront considérablement à l'amélioration des pratiques de classe et à l'évaluation formative.

#### **2.3.4- Aux pouvoirs publics**

Le système éducatif est dépourvu aujourd'hui d'enseignants vraiment qualifiés et exerçant avec abnégation leur métier. L'enseignement est un métier tellement délicat qu'on ne devrait pas le laisser aux mains des personnes qui s'improvisent enseignants. Il est donc nécessaire de :

- renforcer davantage, d'une part, la formation intégrée des enseignants et d'assurer le suivi de leur formation ;

- d'autre part, revoir la politique de recrutement des enseignants afin d'obtenir des enseignants conscients de leurs devoirs et prêts à exercer le métier avec passion et abnégation.

Sur la question relative à l'effectif pléthorique, l'enseignant ne peut rien faire pour la résoudre car elle ne relève pas de sa compétence. Nous suggérons donc à l'Etat de construire assez d'infrastructures scolaires afin de désengorger les effectifs dans les salles de classe et avoir des effectifs raisonnables (au plus vingt- cinq élèves par classe).

## CONCLUSION

Il ressort de ce travail que la majorité des enseignants ont une perception peu satisfaisante de l'évaluation formative et la pratique rarement. Ils estiment que, à s'y consacrer comme il le faut, elle empiète sur le temps consacré au déroulement de nouveaux savoirs pour avancer dans le programme d'étude et où ils sont contrôlés par l'administration du collège. Aussi, disent-ils que l'insuffisance du temps, l'effectif pléthorique et le manque d'information restent des obstacles majeurs pour le déroulement efficace de l'évaluation formative ce qui confirme nos hypothèses de départ. L'enseignement est une tâche difficile, mais pas une mission impossible. Celui qui choisit d'en faire un métier doit acquérir les compétences spécifiques lui permettant de l'aborder dans les meilleures conditions possibles pour la réussite de l'enseignement/apprentissage. Cette réussite dépend de plusieurs paramètres dont la mise en œuvre régulière de l'évaluation formative.

L'évaluation formative est un instrument de pointe qui, à plus d'un égard, est motivant surtout pour l'élève. Elle renseigne l'apprenant sur son apprentissage et lui permet d'évaluer ses stratégies. Il vaut mieux alors de "perdre" quelques heures pour la mettre en œuvre afin de s'assurer de la bonne compréhension, de la structuration, de l'intégration et du transfert des acquis nouveaux. Il revient alors aux enseignants de porter attention et aides nécessaires aux apprenants pour renforcer leur apprentissage en les impliquant comme il le faut et en leur faisant prendre conscience de leur responsabilité dans la réussite scolaire. Etant aussi le feedback qui permet aux enseignants d'évaluer leur pédagogie, de situer l'apprenant aux objectifs visés, il est important que les enseignants renforcent et approfondissent leurs connaissances sur l'évaluation formative et sa mise en œuvre afin d'en faire l'outil de régulation de leur enseignement.

Les propositions faites ne règlent pas définitivement les difficultés qui entravent la bonne marche de la trilogie enseignement-apprentissage-évaluation, mais nous souhaiterions qu'elles contribuent à les atténuer et à atteindre les objectifs chers aux enseignants, élèves, parents d'élèves et autorités : assurer la réussite du maximum d'élèves.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 1- ABOUDOU, ALIDOU (2011) : l'Évaluation formative dans les collèges d'enseignement secondaire au Bénin : cas du CEG1 de Natitingou, Mémoire de CAPES, 50 p.
- 2- ABRECHT, ROLAND (1991) : *l'évaluation formative une analyse critique*, Bruxelles, de Boeck,
- 3- ALLAL, LINDA(1984) : *Evaluation pédagogique, Fascicule I*, Genève, centrale des photocopies de l'Université de Genève.
- 4- ALLAL, LINDA (1999) : *Vers une pratique d'évaluation formative*, Paris, De Boeck & Larciens, département de Boeck Université.
- 5- ALLAL, LINDA et LAFORTUNE, (2008) : *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève*, Québec, presses de l'Université du Québec.
- 6- CARDINET, JEAN (1994) : *Evaluation scolaire et mesure*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, Avenue Louise.
- 7- CHAPPAZ Georges (1996) : Valeurs de la formation, valeur du formateur, valeur de l'évaluation ?, actes du colloque de l'ADMEE à Genève, centre de recherches psychopédagogiques, Genève, p.79-84
- 8- De KETELE, (1989) : "L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation, cahier de la fondation universitaire : université et société, le rendement de l'enseignement universitaire", Educations, in *Revue de diffusion des savoirs en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- 9- De KETELE, (1996) : "L'évaluation des acquis scolaires : Quoi ? Pourquoi ? Pour qui ?", *revue tunisienne des sciences sociales de l'éducation*, v, Paris, BIEF, vol. 23, pp. 17-36
- 10- De LANDSCHERE, (1979) : *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF, VIII, 338 p.
- 11- DOSSOU, Léonce, (2011-2015) : module de cours photocopié sur : *Evaluation des apprentissages en Histoire et en Géographie*.
- 12- ENCARTA. (2009) : *Dico Encarta*

- 13- GBETIE, THEODORE, (2013) : module de cours photocopié sur : *Législation scolaire*, 43p.
- 14- GERARD Marcaire, 2008 Evaluation des Compétences. Guide pratique Bruxelles. Edition de boeck.
- 15- INFRE, (2001) : *Acquérir à l'école des compétences utiles pour la vie*, Porto-Novo, pp.76-77
- 16- HADJI, C. (1997) : l'évaluation démystifiée, Paris, ESF, 124p.
- 17- HOUNMENOUE JEAN-CLAUDE, (2010-2015) : Psychopédagogie de l'évaluation des apprentissages scolaires, pp 5-11.
- 18- LAROUSSE. (2007) : Paris, Flamboyant, EDICEF, 1812P.
- 19- LAURIER MICHEL, (2003) : *Évaluation et communication. De l'évaluation formative à l'évaluation informative*, Outremont, les Editions Quebecor, 134 p.
- 20- LEGENDRE, RENALD, (1993) : *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2<sup>e</sup> édition, Montréal, Guérin, 1329 p.
- 21- LEROUX, JULIE .LYNE et BIGRAS, (2003) : *L'évaluation des compétences : une réalité accessible dans nos collèges*, Québec, Cégep de St-Hyacinthe, 176 p.
- 22- LEROUX, JULIE LYNE, (2010) : *L'évaluation des compétences au collégial : Un regard sur des pratiques évaluatives*, Québec, Cégep de Saint-Hyacinthe, 326 p.
- 23- MEYER, Georges (1995) : *Evaluer : Pourquoi ? Comment?*, Paris, Hachette, quai de Grenelle, 175 p.
- 24- MEPS/DES, (2005) : *Programmes d'études Histoire et Géographie classe de sixième*, 130 p.
- 25- NEKPO, CELESTIN. (1999) : *Education et culture Tome 2*, Porto-Novo, INFRE, 136 p.
- 26- ONGE, MICHEL, (2008) : *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?*, 4<sup>e</sup> édition, Montréal, Groupe Beauchemin, chenelière Education, 123p.
- 27- PELPEL, PATRICE. (2014) : *se former pour enseigner*, Paris, 384p.
- 28- PERRENOUD, PHILIPPE. (1997) : *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages ; Entre deux logiques*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 219 p.

- 29- ROBERT. (2010) : *Le nouveau Robert*, Paris, 3827 p.
- 30- ROEGIERS, XAVIER (2003) : *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, De Boeck Université, 304 p.
- 31- SCALLON, GERARD, (2004). "L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences", Montréal, Renouveau pédagogique, in *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 32, numéro 3, 2006, pp.350-351
- 32- SCALLON, GERARD, (2005) : module de formation publié en format PDF sur : *Approche par compétences et évaluation*,.
- 33- TALBOT, LAURENT. (2009) : *L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*, Paris, Colin, 191 p.

### **WEBOGRAPHIE**

- <http://www.cdc.qc.ca/bulletin> , consulté le 06 Juin 2017 à 09h33min ;
- <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2011-1-page-71>, consulté le 06 Juin 2017 à 09h42min ;
- <http://www.cjnse-rcjce.ca/ojs2/index.php/cjnse/article/view/57/63>, consulté le 11 Juin 2017 à 11h43min ;
- [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2002/2002\\_12.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_12.html) , consulté le 18 Juin 2017 à 12h10min ;
- <http://www.cdc.qc.ca/catalogue.html>, consulté le 26 Juin 2017 à 18h24mi

<b>Liste des tableaux</b>	<b>Pages</b>
<b>Tableau I :</b> Types d'évaluation.....	19
<b>Tableau II :</b> Nature et qualité des documents consultés selon les différents centres de documentation.....	29
<b>Tableau III :</b> Période de mise en œuvre de l'évaluation formative selon l'APC.....	38
<b>Tableau IV :</b> Résultats relatifs à l'impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur la compréhension du cours par les apprenants.....	39
<b>Tableau V:</b> Impact de l'évaluation formative sur les résultats des apprentissages selon les professeurs.....	40

## Liste des figures

## Pages

<b>Figure n°1:</b> Localisation du lycée « Béhanzin» dans la ville de Porto-Novo.....	26
<b>Figure n°2 :</b> Plan détaillé du lycée «Béhanzin».....	27
<b>Figure n°3 :</b> Graphique traduisant le degré de mise en œuvre de l'évaluation formative par les enseignants.....	37
<b>Figure n°4 :</b> Graphique illustrant les techniques de la mise en œuvre de l'évaluation formative.....	38
<b>Figure n°5 :</b> Impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur la préparation des devoirs et des interrogations selon les apprenants.....	41
<b>Figure n°6 :</b> Difficultés liées à la mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative.....	43

## ANNEXES

### QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX PROFESSEURS D'HISTOIRE ET DE GEOGRAPHIE

Chers professeurs,

A travers ce questionnaire, nous voulons recueillir des données sur vos vécus pédagogiques quotidiens sur l'évaluation formative.

Nous vous assurons que vos réponses resteront très confidentielles.

**NB** : Cochez simplement les mentions exactes et répondez aux questions en utilisant les casiers et les lignes réservés à ce sujet.

#### 1. RENSEIGNEMENT GENERAUX

1.1. Nom.....

Prénoms.....

1.2. Sexe M  F

1.3. Etablissement.....

1.4. Quel diplôme avez-vous ?.....

#### 2. PARTICIPATION AUX FORMATIONS

Avez-vous été formés à propos de l'évaluation selon l'APC ?

Oui  Non

#### 3. L'APPROPRIATION DE CONCEPTS DE L'EVALUATION FORMATIVE

Les programmes conçus selon l'approche par les compétences impliquent de nouvelles stratégies de construction de savoir et par conséquent une nouvelle stratégie d'évaluation des savoir construits.

3.1. Que savez-vous de l'évaluation formative et de ses buts ?

.....

.....

.....

.....

.....  
.....  
3.2. Au cours du déroulement de situations d'apprentissages, faites-vous des activités d'évaluation formative ?

Toujours  Souvent  rarement  Pas du tout

3.3. La mise en œuvre de l'évaluation formative permet-elle d'améliorer les résultats des apprenants ?(Importance)

a- Elle améliore le niveau des apprenants

b- Elle ne change rien

c- Elle stabilise les résultats

3.4. Par quelle technique mettez-vous en œuvre l'évaluation formative ?

Oralement  Par écrit

3.5. A quelle période du cours vous mettez en œuvre l'évaluation formative ?

a- Au début de l'apprentissage

b- A chaque séance

c- Tout au long de l'apprentissage

d- A la fin de l'apprentissage

4. Quelles sont les difficultés auxquelles vous êtes confrontées dans la mise en œuvre de l'évaluation formative ?

.....  
.....  
.....

5. Faites des suggestions sur la mise en œuvre de l'évaluation formative ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Merci pour votre contribution !**

## QUESTIONNAIRE A L'ATTENTION DES APPRENANTS

Le présent questionnaire est réalisé dans le but de recueillir des informations en vue de la rédaction de notre mémoire de fin de formation du cycle 1 Licence/ BAPES à l'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo qui porte sur le thème : « **L'importance de l'évaluation formative dans l'enseignement / apprentissage d'Histoire et de la Géographie au Lycée Béhanzin de Porto-Novo** »

### Perception des apprenants sur l'évaluation formative

1. Quelle est votre classe ?.....
2. Chers élèves, l'approche qu'on exécute maintenant pour votre formation est celle qu'on appelle approche par les compétences(APC). Les programmes conçus selon cette approche impliquent de nouvelles stratégies de construction de savoirs et par conséquent, de nouvelles stratégies d'évaluation des savoirs construits.
  - a- Entendez-vous parler de l'évaluation formative en Histoire-Géographie ?  
Oui  Non
  - b- Sinon, lisez la remarque pour mieux comprendre ce dont il s'agit. Si votre réponse à la question 'a' est toujours 'Non', passez à la question n°7
  - c- Si oui, dites tout ce que vous savez sur cette évaluation

.....  
.....  
.....  
.....

**Remarque** : Voilà une petite clarification sur l'évaluation formative pour vous aider à mieux la comprendre et à mieux répondre par la suite aux autres questions.

L'évaluation formative est une évaluation que le professeur met en œuvre au cours du déroulement des situations d'apprentissages pour permettre à l'élève de corriger ses erreurs, ses difficultés rencontrées lors de l'apprentissage et de renforcer sa réussite. Attention !!! Elle est différente des interrogations écrites car elle n'est pas notée. Le professeur la fait pour aider les élèves (vous) à réussir les interrogations et les devoirs, à développer des compétences telles que le

raisonnement, la logique, le civisme, l'esprit critique et autres. Mais ne la confondez pas aussi aux séances d'exercice et de révision.

**Mise en œuvre de l'évaluation formative**

3. Au vu de tout ce qui est dit ci-dessus concernant l'évaluation formative, votre professeur d'Histoire-Géographie a-t-il l'habitude de faire une évaluation pareille ?

Non

Oui

4. Comment votre professeur fait-il cette évaluation ?

Oralement  par écrit

5. La mise en œuvre de l'évaluation formative vous permet-elle de mieux comprendre les cours d'Histoire-Géographie ?

Oui  Non  parfois

6. La mise en œuvre de l'évaluation formative vous permet-elle de préparer les devoirs et les interrogations ?

Oui  Non  parfois

7. Pour vous dont le professeur ne le fait pas, que proposez-vous à votre professeur pour que vous puissiez bénéficier des avantages ou bienfaits de cette évaluation tels que nous les avons énumérés dans la Remarque ?

.....  
.....  
.....

**Merci de votre franche collaboration**

## **TABLES DES MATIERES**

Sommaire.....	2
Dédicace.....	3
Remerciements.....	4
Sigles et acronymes .....	5
Résumé .....	6
Introduction.....	7
Chapitre I : cadre géographique, théorique et approche méthodologique.....	9
1.1- cadre théorique .....	10
1.1.1- Problématique.....	10
1.1.2- Hypothèse de travail.....	12
1.1.3- Objectifs de recherche.....	12
1.1.3.1- Objectif global.....	12
1.1.3.2- Objectifs spécifiques.....	12
1.1.4- Revue de la littérature .....	12
1.1.5- Clarification des concepts .....	15
1.1.5.1- L’enseignement.....	15
1.1.5.2- L’apprentissage et la mission de l’apprenant.....	16
1.1.5.3- L’évaluation.....	17
1.1.5.4- L’évaluation formative.....	20
1.1.5.5- La régulation.....	23
1.1.5.6- La compétence.....	23
1.2- Cadre d’étude.....	24
1.2.1- Traits physiques du Lycée Béhanzin.....	24
1.2.2- Traits humains du Lycée Béhanzin.....	28

1.3- Approche méthodologique.....	28
1.3.1- Recherche documentaire.....	28
1.3.2- Travaux de terrain.....	30
1.3.2.1- But.....	30
1.3.2.2- Population cible.....	30
1.3.2.3- Echantillonnage.....	31
1.3.2.4- Outils et techniques de collecte.....	32
1.3.2.4.1- Enquête par questionnaire.....	32
1.3.2.4.2- Observation directe.....	32
1.3.2.4.3- Entretien.....	32
1.3.3- Dépouillement et traitement des données.....	32
Chapitre II : Importance de l'évaluation formative, difficultés	
liées à l'évaluation formative et suggestions.....	34
2.1- Importance de l'évaluation formative.....	35
2.1.1- Formation des enseignants sur l'évaluation selon l'APC.....	35
2.1.2- Définition des professeurs de l'évaluation formative et ses buts.....	36
2.1.3- Fréquence de mise en œuvre de l'évaluation formative.....	36
2.1.4- Techniques de mise en œuvre de l'évaluation formative.....	37
2.1.5- Les périodes de déroulement de l'évaluation formative.....	38
2.1.6- Impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative.....	39
2.1.6.1- Impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur la compréhension du cours.....	39

2.1.6.2- Impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur le résultat des apprenants.....	40
2.2- Les difficultés liées à l'évaluation formative.....	42
2.3- Suggestions.....	46
2.3.1- A l'endroit des enseignants.....	47
2.3.2- A l'endroit des élèves.....	48
2.3.3- A l'endroit des conseillers pédagogiques, censeurs et inspecteurs.....	49
2.3.4- Aux pouvoirs publics.....	50
Conclusion.....	51
Références bibliographiques.....	52
Webographie.....	54
Liste des tableaux.....	55
Listes des figures.....	56
Annexes.....	57
Table des matières.....	61