



REPUBLIQUE DU BENIN

\*\*\*\*\*

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET  
DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE (MESRS)

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE D'ABOMEY -CALAVI  
(UAC)

\*\*\*\*\*

ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE PORTO-NOVO  
(ENS)

\*\*\*\*\*

**DOMAINE : Science de l'Education et de la Formation**

**MENTION : Professorat de l'Enseignement Secondaire**

**SPECIALITE : Histoire et Géographie**

**GRADE : Licence /BAPES**

MEMOIRE DE FIN DE FORMATION

**IMPORTANCE DE L'EVALUATION FORMATIVE DANS  
L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET DE LA GEOGRAPHIE  
AU CEG DE DJASSIN**

Réalisé et soutenu par :

**DJOKLE Sylvie**

Sous la direction de :

**Dr. Patrick J. ADJIVESSODE**

**DHA / FASHS/UAC**

Soutenu, le 17 Octobre 2017

## Sommaire

Dédicace.....	2
Remerciements.....	3
Sigles et acronymes.....	4
Liste de la carte, figure et tableau.....	5
Résumé.....	6
INTRODUCTION.....	7
Chapitre 1: Cadres théorique, géographique et approche méthodologique.....	9
1.1 Cadre théorique.....	9
1.2 Démarches méthodologiques.....	24
Chapitre 2: Présentation, analyse des résultats et suggestions.....	28
2.1 Présentation et analyse des résultats.....	28
2.2 Solution.....	44
CONCLUSION.....	50
Bibliographie.....	51
Webographie.....	52
Annexes.....	53
Table des matières.....	58

## **Dédicace**

A mes parents.

## Remerciements

Au terme du présent travail, nous voudrions exprimer toute notre gratitude à notre maître de mémoire, le docteur Patrick Joël ADJIVESSODE, qui malgré ses multiples occupations, a accepté de suivre jusqu'à terme ce travail de recherche. Ses observations, ses recommandations et ses conseils nous ont été d'une grande utilité.

Nos remerciements vont aussi à l'endroit :

- de notre oncle Félix D. DJOKLE pour son soutien financier depuis le début de cette formation ;
- de nos autres oncles et tantes qui nous ont également soutenu tout en donnant des conseils ;
- de nos collègues qui ont passé leurs temps pour la lecture de ce travail en particulier à nos amis

Darius Fongnikin, Christelle Quenum, Elysée Akodjinlossi et Arnaldo Koutomi ;

- des enseignants et élèves du CEG de Djassin qui n'ont ménagé aucun effort pour apporter leur contribution en se prêtant à nos questionnaires

## **Sigles et acronymes**

APC : Approches Par les Compétences

BAPES : Brevet d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire

CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire

CP : Conseiller Pédagogique

ENS : Ecole Normale Supérieure

INFRE : Institut National pour la Formation et la Recherche en Education

MEPS : Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire

## Liste des figures

<b>Figure 1</b>	: localization du CEG Djassin.....	24
<b>Figure 2</b>	: Le degré de mise en œuvre mise en œuvre de l'évaluation formative par les apprenants et enseignants.....	34
<b>Figure 3</b>	: Technique de mise en l'évaluation formative par les apprenants et les enseignants.....	

## Liste des tableaux

Tableau I	Types d'évaluation .....	20
Tableau II	Nature et qualité des documents consultés selon les différents centres de documentation.....	27
Tableau III	Echantillonnage de la population cible.....	28
Tableau IV	Présentation de qualification des enseignants de l'histoire et de géographie du CEG de Djassin.....	31
Tableau V	Formation des enseignants sur l'évaluation selon l'approche par les compétences.....	32
Tableau VI	Définition des enseignants de l'évaluation formative et ses buts.....	33
Tableau VII	Période d'exécution de l'évaluation formative par les apprenants et les enseignants.....	36
Tableau VIII	Aspects de l'apprentissage évalué selon les apprenants et les enseignants.....	39
Tableau IX	Difficultés de mise en œuvre de l'évaluation formative .....	40
Tableau X	Résultats relatifs à l'impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur la compréhension du cours par les apprenants.....	43
Tableau XI	Impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur la préparation des devoirs et interrogations selon les apprenants.....	45
Tableau XII	Approches de solutions relatives à l'insuffisance du temps selon les enseignants	48
Tableau XIII	Approches de solutions relatives à l'effectif pléthorique	48

## Résumé

L'évaluation formative, telle qu'elle est mise en œuvre dans les salles de classe pose un véritable problème. Cette étude vise à montrer l'importance de l'évaluation formative dans le processus enseignement-apprentissage. L'approche méthodologique qui a conduit aux résultats s'est déroulée en trois phases : la recherche documentaire, les enquêtes du terrain, le traitement des données et l'analyse des résultats. La majorité des enseignants soit 60% ne met pas de façon efficiente l'évaluation formative comme cela se doit. Ce type d'évaluation ainsi déroulé par les enseignants constitue une évaluation tronquée qui n'améliore guère ni la qualité de l'enseignement ni celle de l'apprentissage. Or 63% des apprenants du CEG de Djassin estiment que l'évaluation formative permet une meilleure compréhension du cours et 80% des apprenants assure 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. Toutefois, il présente ainsi les limites que les suggestions apportées permettront de le juguler.

**Mots - clés :** CEG de Djassin, enseignement-apprentissage, évaluation formative.

## Abstract

The aim of this research work is to show the place formative assessment occupies in teaching-learning process. The methodological approach that led to the findings is organized into three stages: the documentary research, the investigation on teaching field, and the processing and analysis of data. After analysis and interpretation of collected data, we come to conclusions that the majority of teachers (60%) don't apply efficiently formative assessment as required. We observe a truncated formative assessment which scarcely helps to improve neither the quality of teaching nor that of learning. Nevertheless, 63% of learners of CEG of Djassin think formative assessment enables a better comprehension of the class, and 80% of them ready to the summative assessment. As for teachers, they think this form of assessment remains a powerful levy for the success of teaching-learning.

**Keywords:** Junior High School of Djassin , teaching-learning , formative assessment.

## Introduction

Dans le monde actuel en perpétuels changements, la capacité permanente de l'homme à s'adapter à des situations nouvelles et à faire face au développement durable s'avère obligatoire. Dans ce contexte où l'Homme a besoin d'être formé autrement et d'être éduqué, l'école a un rôle prépondérant à jouer.

En effet, toute Nation, pour assurer son développement, met un accent particulier sur l'éducation car, de tout temps et en tout lieu ; elle a fait la différence des sociétés et des hommes. En d'autres termes, la garantie la plus sûre du développement est étroitement liée à la qualité de la formation reçue par les citoyens. Aujourd'hui, tous s'accordent à dire qu'être compétent dans un domaine donné, c'est mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre des situations-problèmes du domaine considéré. Selon l'INFRE (2001, p. 76 .77) être compétent c'est être capable de faire appel aux bonnes ressources, de les combiner de manière efficace et de les utiliser à bon escient ». Ici, nous attendons par ressources, les savoirs, le savoir-faire et le savoir-être. On comprend pourquoi le Bénin, depuis son accession à la souveraineté internationale en 1960 et après une série de réforme du système éducatif, a adopté celle actuelle qui ambitionne la formation d'un citoyen dont le profil est le suivant : « Un citoyen autonome, intellectuellement et physiquement, capable d'entreprendre, de se prendre en charge et d'apprendre tout au long de sa vie, un citoyen respectueux de la personne humaine, de la vie, de la vérité, de la démocratie, animé d'un esprit de méthode, de coopération et de la vie sociale ». MEPS (2005, p.2). 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 (1999, p.23). La présente réforme a entraîné des changements profonds tant dans les pratiques pédagogiques que dans le monde d'évaluation des apprenants. Ces changements sont profonds en ce sens que l'évaluation ne se détache pas du processus d'enseignement-apprentissage. Cette dernière constitue un outil qui favorise une meilleure connaissance des processus d'apprentissage de chaque élève et permet des stratégies de remédiation. Cet

outil qui s'intéresse plus aux processus qu'aux résultats des apprentissages est autant plus intéressant pour l'enseignant qu'il importe qu'on y focalise l'attention à partir d'une problématique de recherche. C'est donc dans ce contexte de justification que s'inscrit notre thème de recherche : « **Importance de l'évaluation formative dans l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie : cas du CEG de Djassin** ».

Le présent travail aura pour but d'appréhender la question de l'évaluation formative dans sa mise en œuvre dans les classes afin d'en dégager l'importance. Il envisage aussi d'apporter une contribution à la résolution des difficultés liées à l'apprentissage des élèves, à la pratique des évaluations formatives ou formatrices.

Pour ce faire, il s'agira dans le premier chapitre d'aborder le cadre théorique et méthodologique de cette étude et de faire l'état de la question. Dans le deuxième chapitre, il sera question de la présentation des résultats, de la discussion, des solutions et suggestions.

## **Chapitre 1 : Cadres théorique, géographique et approche méthodologique**

Ce chapitre comporte deux catégories. La première catégorie 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. La deuxième catégorie traite de l'approche méthodologique qui regroupe la recherche documentaire et celle de terrain, les différents outils et technique de collecte des données, le dépouillement et le traitement des données.

### **1.1. Cadre théorique**

Plusieurs éléments sont abordés dans le cadre théorique. Il s'agit entre autre de la problématique, les hypothèses, les objectifs de ce travail, la revue de littérature et la clarification conceptuelle.

#### **1.1.1. Problématique**

L'approche méthodologique par les compétences repose sur le modèle de formation : enseignement-apprentissage-évaluation. Dans ce modèle de formation, l'évaluation joue un grand rôle. Elle est utilisée comme un moyen permettant l'amélioration, voire la réussite de l'action didactique. Il s'agit d'une opération qui permet « d'apprécier l'écart entre ce qu'a réalisé l'élève et l'objectif qui lui était assigné » (Tyler, 1992). L'évaluation est donc un élément crucial du processus d'enseignement-apprentissage et s'impose à toute enseignant comme pratique pédagogique fondamentale. L'acte d'évaluation de façon générale a pour but de vérifier les compétences qui reposent sur le savoir, le savoir fait et le savoir être 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 centrés sur les compétences à faire acquérir dans le seul but de les attester ou de les certifier car l'approche par les compétences attributs à l'action de nouveaux objectifs et lui ouvre une nouvelle dimension. Autrement dit, comme l'avance Aboubaker (1996), « la définition qu'on donne actuellement à l'action d'évaluation assigne à celle-ci une nouvelle dimension : alors qu'elle visait initialement et principalement la sélection et l'orientation des élèves, l'acte d'évaluation considère que les résultats des élèves ne sont qu'un moyen permettant un jugement et de prendre une décision au niveau de l'organisation de l'acte d'enseignement-apprentissage ». L'évaluation de façon générale apparait donc capital

dans l'enseignement-apprentissage de toute discipline. Généralement dans les établissements scolaires, les évaluations les plus visibles sont sommatives mais elles peuvent avoir aussi une fonction formative.

L'une des règles de la pédagogie est qu'on apprend par erreur. La place de l'évaluation formative dans le processus enseignement-apprentissage, trouve son importance dans cette règle pédagogique. Ce type d'évaluation permet le suivi de la progression de chaque élève qui est essentiel et dépend de la maîtrise de divers procédés d'observation et diagnostic. Car « son but est de fournir des informations permettant une adaptation de l'enseignement aux différences individuelles dans l'apprentissage » ; (Allal, 1999). Pour Meyer (1995) ; « l'évaluation formative permet d'aider celui qui apprend à mieux apprendre. » Elle doit être au service de l'enseignement-apprentissage pour en améliorer la qualité. Elle permet la régulation continue des apprentissages (Scallon, 2004). Par ailleurs, « l'évaluation formative prépare l'évaluation sommative. » (Allal, 1999).

Mais en jetant un regard critique sur le déroulement de ladite évaluation au cours des pratiques de classe des professeurs pendant notre stage de qualification au vu des enseignements que nous avons reçus sur cette évaluation au cours de notre formation, nous avons remarqué que l'évaluation formative telle qu'elle est mise en œuvre par les professeurs, pose un véritable problème. On assiste à une évaluation formative tronquée qui n'améliore ni la qualité de l'enseignement ni celle de l'apprentissage. Ils ne prennent pas de dispositions pratiques pour assister les apprenants au cours des séquences de classe.

Ce fait polémique a suscité de notre part plusieurs interrogations. Voici les plus importantes :

- les enseignants d'Histoire et de Géographie du CEG de Djassin ont-ils une bonne perception et une maîtrise de l'évaluation formative ?
  - mettent-ils en œuvre de façon efficiente l'évaluation formative ?
  - quelles sont les difficultés et obstacles auxquels ils sont confrontés ?
  - comment rendre l'évaluation formative plus efficace en vue d'un meilleur enseignement-apprentissage ?

Voilà autant d'interrogations qui motivent, pour cette recherche, le choix du thème :

## **Importance de l'évaluation formative dans l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie : cas du CEG de Djassin.**

### **1.1.2 Hypothèse de travail**

Les hypothèses que nous avons émises pour ce travail sont les suivantes :

- La majorité des enseignants d'Histoire et de Géographie du CEG de Djassin n'a pas une bonne perception de l'évaluation formative ;
- Plusieurs difficultés empêchent la mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative au CEG de Djassin ;
- des solutions existent pour une mise en œuvre efficiente de l'évaluation sommative.

### **1.1.3 Objectifs de recherche**

Pour mieux effectuer notre recherche, plusieurs objectifs sont donc définis.

#### **1.1.3.1. Objectif général**

L'objectif global de ce travail vise à amener les enseignants de l'Histoire et de la Géographie du CEG de Djassin à mettre en œuvre de manière efficiente l'évaluation

formative dans l'enseignement-apprentissage selon l'APC. Cet objectif global se démultiplie en trois objectifs spécifiques.

### **1.1.3.2. Objectifs spécifiques**

De façon spécifique, il s'agit de :

- d'évaluer le niveau de compréhension des professeurs d'Histoire et de Géographie sur l'évaluation formative au CEG de Djassin ;
- Inventorier les difficultés empêchant la mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative au CEG de Djassin ;
  - Proposer des solutions pour une mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative en Histoire et en Géographie au CEG de Djassin.

Plusieurs auteurs avant nous, ont abordé la thématique de l'évaluation formative. Il nous revient de faire l'état des lieux.

### **1.1.4 Revue de littérature**

La recherche scientifique est une sorte de course de relais où l'on prend le témoin de quelque part pour le transmettre à d'autres. A cet effet, il est important de connaître ce qui a précédé le travail actuel pour que sa construction soit rassurante. C'est pourquoi nous allons passer en revue l'état actuel de la recherche sur l'importance de l'évaluation formative dans l'enseignement-apprentissage en Histoire et en Géographie.

#### Etat de la recherche sur l'évaluation formative

Nos investigations nous ont permis de constater que des chercheurs se sont penchés sur la question.

Dans son ouvrage intitulé « *l'évaluation des compétences. Document de parcours de développement* », Tardif développe un raisonnement fort judicieux en lien avec l'un des principes fondamentaux de l'évaluation des compétences. Selon lui, le premier principe à respecter a trait à l'obligation de rendre compte de la progression dans une trajectoire de développement. Evoquant le caractère sporadique ou épisodique des évaluations qui sont inscrites dans l'instantanéité et qui restent totalement silencieuses sur les changements survenus dans le développement ou dans l'évolution par rapport à des objets d'apprentissage clairement définis.

Scollan, auteur québécois de référence sur l'évaluation formative, dans son manuel intitulé « *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence* », traite de cette question sous plusieurs aspects. Pour lui, l'apprentissage et l'évaluation formative reposent sur une variété de situation 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 correctif s'il correspond à des ajustements pertinents. Il conclut en disant que l'évaluation formative doit être intégrée, voire infusée, aux activités d'apprentissage.

Talbot, dans son ouvrage intitulé « *L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage* », 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 formative. Selon Talbot, le thème de l'évaluation formative constitue un outil pour enseigner. Il concerne les pratiques des enseignants. L'évaluation formative constitue un outil pour enseigner. Elle permet à l'enseignant de savoir à tout moment où sont ses élèves.

Leroux, dans rapport intitulé « *L'évaluation des compétences au collégial : Un regard sur les pratiques évaluatives* » dans lequel une place importante a été consacrée à l'évaluation formative ; elle ressort le rôle actif de l'apprenant et de sa responsabilisation dans 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 mise en œuvre, les outils et stratégies, dont les grilles d'évaluation à échelle descriptive, la planification, les moments consacrés à l'évaluation formative.

Leroux et Bigras, dans un document intitulé « *L'évaluation des compétences : une réalité accessible dans nos collèges* », proposent une démarche de conception d'instruments d'évaluation des apprentissages et de détermination du seuil de réussite adaptée au contexte d'un programme par compétence. De manière spécifique, on y trouve de nombreux exemples d'échelles à énoncés descriptifs et d'instrument 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

Laurier qui, dans la première partie de son ouvrage intitulé : « *Evaluation 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, il 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 davantage 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 de type constructiviste ou il s'agit de renseigner l'apprenant sur son processus d'apprentissage dans le cadre d'activité de résolution de problème.

Allal et Lafortune qui rapportent des recherches qui ont été menées tant au Québec qu'à Genève sur le jugement professionnel dans le domaine de l'enseignement, dans un livre intitulé « *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève* » mettent fin à cet état de question. Après avoir donné une définition du concept évaluation formative, les auteurs traitent l'application du jugement professionnel dans l'ensemble des activités de l'enseignement dont l'évaluation formative ou le jugement professionnel vise à soutenir les apprentissages. C'est dans ce contexte que les auteurs traitent quoique de façon mineure, la question de l'évaluation formative dans sa pratique en salle de classe. Ce livre est beaucoup utile particulièrement aux enseignants car il propose une kyrielle de stratégie pour inférer les compétences.

Néanmoins, tous ces ouvrages, articles, rapports précités abordent la question de l'évaluation sous l'angle de stratégie 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 qu'elle joue un rôle de régulation du processus enseignement-apprentissage. Mais la particularité de notre travail se trouve dans l'identification des difficultés liées à la mise en œuvre efficiente de cette évaluation

ainsi que les propositions pour contourner ces difficultés.

### **1.1.5. Clarification conceptuelle**

Dans le souci de faciliter la compréhension et l'interprétation du présent document à nos potentiels lecteurs envisageant des intérêts liés au thème de notre recherche, nous avons jugé opportun de procéder à la définition de quelques concepts notamment : enseignement et mission de l'enseignant ; apprentissage et mission de l'apprenant ; évaluation et évaluation formative.

#### **1.1.5.1. Enseignement et mission de l'enseignant**

Selon le dictionnaire le Grand Robert de la langue française (2010), l'enseignement au second sens du terme, c'est « l'action, l'art d'enseigner, de transmettre des connaissances à un élève ». Visiblement, cette définition ne révèle pas la façon de transmettre ces connaissances et par quelle manière ces connaissances vont devenir la propriété de l'apprenant pour qu'il les utilise à de bonne fin. C'est pourquoi il nous paraît important de nous intéresser au sens de « enseigner pour davantage sa portée pédagogique.

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. Pour Larousse de poche (2010), « enseigner c'est faire acquérir la connaissance ou la pratique d'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 sien », 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 faite" et en même temps une "tête bien faite" comme le prône l'approche par les compétences; car une tête ne peut pas être "bien faite" avec du "néant".

A cet effet, la mission de l'enseignant n'est pas seulement de transmettre ou de

faire acquérir des connaissances à un élève. L'enseignant doit beaucoup se préoccuper de comment un élève se l'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 ici, 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 de tout ce qui précède, nous proposons dans notre travail la définition suivante: 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 et mission de l'apprenant**

Selon le dictionnaire le Grand 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 ses savoirs.

Sur cette même question, Meyer 199, pp (112-113) a cité un nombre d'auteur. Ainsi, selon James W. apprendre c'est « monter des habitudes »; pour P. L. Galpérine, « agir mais aussi anticiper et intérioriser » ; pour Allal, « interagir avec le maître » ; pour Vigostky « acquérir des concepts »; pour J.F. Richard, « acquérir des

connaissances relationnelles et procédurales » etc. Meyer 199, pp 112- 113.

En présence de ces nombreuses définitions de « apprendre » aussi divergentes que complémentaires, celle qui peut être retenue dans le cadre de notre travail est la suivante apprendre, « c'est acquérir des connaissances déclaratives, conditionnelles, et procédurales en interagissant avec des pairs et le professeur pour accéder à un niveau supérieur de la connaissance »

Ainsi, selon l'approche par les compétences, la mission de l'apprenant est énorme. Il doit être l'acteur principal de la construction de son propre savoir. Pour cela, il apprend à partir de ses habiletés cognitives et socio affectives et de ses connaissances antérieures. Il doit entreprendre une démarche pour comprendre une situation-problème et aussi coopérer avec le groupe pour la mener à son terme et à bon escient. L'apprenant n'est donc plus une boîte vide que l'enseignant doit remplir. Il construit plutôt son savoir avec ses pairs et l'aide de l'enseignant qui, joue le rôle de guide et de facilitateur; lequel savoir sera contrôlé par l'enseignant lors de l'évaluation.

### **1.1.5.3. Evaluation**

Evaluer signifie donner une appropriation aux résultats obtenus. C'est donner une valeur à quelque chose. Selon le Grand Robert (2010), « l'évaluation est une mesure de la valeur des acquis des élèves à l'aide des critères déterminés ». Au niveau étymologique, le mot évaluation évoque la valeur.

Bloom conçoit l'évaluation comme « un jugement ou une interprétation que l'on donne à la qualité de l'objet ou de la valeur étudiée dans une perspective opérationnelle de prise de décision ».

Pour De Ketele (1989), « évaluer signifie recueillir un ensemble d'information suffisamment pertinentes, valides, et fiable et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'information et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route en vue de prendre une décision » L'objet de ces développements est de clarifier les points de vue qui amènent à établir ces

distinctions, et à proposer des formulations plus appropriées en fonction de ces analyses.

Dans ce travail, évaluer c'est recueillir 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.

Ainsi, selon les objectifs visés, l'évaluation des apprentissages peut être diagnostique, formative, sommative ou certificative comme l'indique le tableau I de la page 20.

**Tableau I : Types d'évaluation**

<b>Types d'évaluation</b>	<b>Diagnostique</b>	<b>Formative</b>	<b>Sommative et certificative</b>
Fonction	Planification (préventive)	Régulation (aide l'apprentissage)	Sanction, promotion ou certification des apprentissages
Moment	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
Décision à prendre	Adaptation des activités d'enseignement-apprentissage en fonction des informations recueillies :		Certification des compétences de l'élève dans un document officiel et permanent (sous forme de bulletin ou diplôme)
But	Fournir au maître /élève un feed-back 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 ; relation entre différents résultats et		Résultat 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 de ce tableau que la décision à prendre varie selon que l'évaluation est formative, sommative ou certificative. Leur but, 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 afin de mieux la cerner.

#### **1.1.5.4. Evaluation formative**

Le thème évaluation formative a été introduit par Scriven (1967) dans un article sur l'évaluation des moyens d'enseignements (curricula, manuels, etc...). Dans ce contexte, les procédures d'évaluation formative sont conçues pour permettre des ajustements successifs lors du développement et de l'expérimentation d'un nouveau curriculum, manuel méthode d'enseignement. Par la suite, dans les travaux de Bloom et collaborateur (1971) sur

évaluation de l'apprentissage de l'élève, le terme "évaluation formative" a été appliqué aux procédures utilisées par le maître afin d'adapter son action pédagogique en fonction de progrès observés chez ses élèves. Pour Scallon (2005), l'évaluation formative est « un processus d'évaluation continue ayant pour objectif d'assurer la progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage ou de formation selon deux voies possibles: soit par la modification de la situation ou du contexte pédagogique, soit par l'offre à chaque individu de l'aide dont il a besoin pour progresser, et ce, dans chacun des cas, pour apporter, s'il y a

lieu, des améliorations ou des correctifs. La décision-action c'est-à-dire la régulation, a pour objet, soit la situation d'apprentissage, soit l'individu lui-même ». En effet, pour cet auteur, l'évaluation formative a comme fonction exclusive la régulation des apprentissages

pendant un cours ou une séquence d'apprentissage. Elle vise des apprentissages précis et révèle d'une ou de plusieurs interventions pédagogiques. Ainsi, que l'évaluation soit formelle ou informelle, elle porte toujours sur deux objets: l'apprenant dans sa progression et la pédagogie envisagée dans un contexte d'enseignement-apprentissage. Elle constitue donc l'information dont l'enseignant a besoin, pour savoir si les objectifs visés sont atteints et rendent possible la progression pédagogique vers des objectifs complexes.

Pour Carette, Defrance, Khan et Rey (2007), « une évaluation est formative lorsqu'elle est privée ». Ce qui entend-sous la construction d'une relation dans un climat de confiance entre le professeur et l'élève. Le fait de communiquer les points et les erreurs, de manière publique, va à l'encontre de cette vision de l'évaluation formative. En effet, cela implique que l'élève va à l'école non plus pour apprendre mais réussir.

Dans le cadre de ce travail, l'évaluation formative s'apparente à un processus d'accompagnement d'apprentissage et de l'enseignement. Elle permet de déceler, tout au long de l'apprentissage, les réussites et les difficultés des élèves. Il s'agit d'une évaluation davantage qualitative que quantitative, qui propose des commentaires ou des appréciations en vue de provoquer l'échange entre élèves et professeur. Elle ne peut être pénalisante. Elle est positive et a pour but d'aider l'apprentissage. Elle informe le formateur 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'apprenant et de chercher avec lui des stratégies qui vont lui permettre de s'améliorer. Contrairement à l'évaluation sommative, elle est riche en informations et permet de déterminer les causes des difficultés. Ici l'erreur n'est nullement considérée comme une sanction, une faiblesse mais bien comme un moyen d'avancer, d'apprendre mieux. Elle révèle les stratégies et les représentations des élèves. 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'implication pour l'apprenant au niveau de l'autoévaluation est une composante importante de l'évaluation formative. Pour s'autoévaluer, l'apprenant doit avoir une conception claire de ce qu'il doit savoir et être capable de faire, de ce qu'il sait et peut déjà faire pour combler l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée. L'autoévaluation amène l'élève à verbaliser, à objectiver la façon dont il a procédé. Qu'ai-je ai voulu faire, que suis-je en train de faire, comment je m'y prendre, quelles sont les démarches dont je prends conscience, qu'est-ce que je constate quand je compare ce que j'ai fait avec ce qu'on attendait; que pourrais-je changer; qu'est-ce qui m'a aidé, qu'est-ce qui m'a

paru difficile, qu'est-ce qui m'a mis mal à l'aise, qu'est-ce qui m'a rendu particulièrement fier... L'élève, grâce à l'autoévaluation, doit arriver à faire des commentaires sur ses productions, afin de comprendre pourquoi parfois ça « coince » et pouvoir ainsi trouver des solutions pour y pallier. Ceci implique que l'élève doit connaître les critères d'évaluation voire même les avoir déterminés lui-même avec le professeur.

Pour l'enseignant, l'implication est majeure. En effet, pour la mise en œuvre d'une évaluation formative bien pensée, l'enseignant doit identifier des unités d'apprentissage ou des aspects précis du cours à évaluer (notions, stratégies, savoir-faire, savoir-être et devenir). Il doit veiller à l'identification des indicateurs par les apprenants. Il doit préciser des qualités attendues de ces apprentissages ou des critères d'évaluation. Il faut entendre par critère, une qualité à respecter. Par exemple: adéquation, cohérence, interprétation correcte des données. L'indicateur est lui, un indice observable d'un critère. Il permet de le contextualiser.

Ensuite, l'enseignant doit utiliser ces critères d'évaluation pour analyser la production des apprenants. La correction de l'évaluation formative est de ce fait importante et obligatoire. Partant, il tire des conclusions à partir de ses appropriations et la révélation du degré maitre ou d'appropriation des apprentissages: c'est la décision.

En fin, il est important de remédier aux erreurs des apprenants en les impliquant et de consolider leurs acquis et juger du changement de pédagogie ou de sa régulation pour développer chez ceux-ci la compétence.

### **1.1.6. Cadre d'étude**

Le cadre d'étude met l'accent sur le cadre géographique et les grands traits humains et économiques.

#### **1.1.6.1. Cadre géographique**

Le collège d'enseignement général de Djassin se localise dans la commune de Porto-Novo. Cette commune est limitée au nord-est par la commune d'Avrankou, au nord-ouest par la commune d'Akpro-Misséreté, au sud par la lagune de Porto-Novo, à l'est par la commune d'Adjarra et à l'ouest par la commune des Aguégus. Elle est située

au sud-est du Benin et plus précisément dans le département de l'ouémé. Elle distante de Cotonou d'environ 30 km et est longée par l'un des plus grands fleuves du pays qui a donné son nom au département. Elle comprend cinq grands arrondissements, une soixantaine de quartiers. L'accroissement de sa population est à l'origine de l'augmentation du taux de scolarisation des enfants ce qui a conduit à la naissance de plusieurs collèges parmi lesquels le CEG de Djassin. En effet, ce collège a été créé en 1971 par feu Joseph BOSSOU. Il est implanté dans le troisième arrondissement et plus précisément dans le quartier de Djassin Zounmè (confère carte)/ Il est limité au nord par le complexe scolaire de Djassin Zounmè, au sud par l'évêché de Porto-Novo ; à l'est et à l'ouest par une série d'habitation. Selon le procès-verbal de l'année 2011-2012, il a une superficie de 600000 m et comporte des bâtiments et une grande clôture qui le distingue clairement. Il a à son actif des grands terrains de football, de basketball, de hand-ball ; piste d'athlétisme et un sautoir. Notons aussi que ce collège dispose d'un grand bloc administratif qui est séparé des autres bâtiments et d'un garage pour les enseignants. A l'intérieur, on souligne, la présence de plusieurs arbres tels que les manguiers qui constituent les espèces les plus dominantes. La carte de la page 26 présente la situation géographique du C.E.G de Djassin.

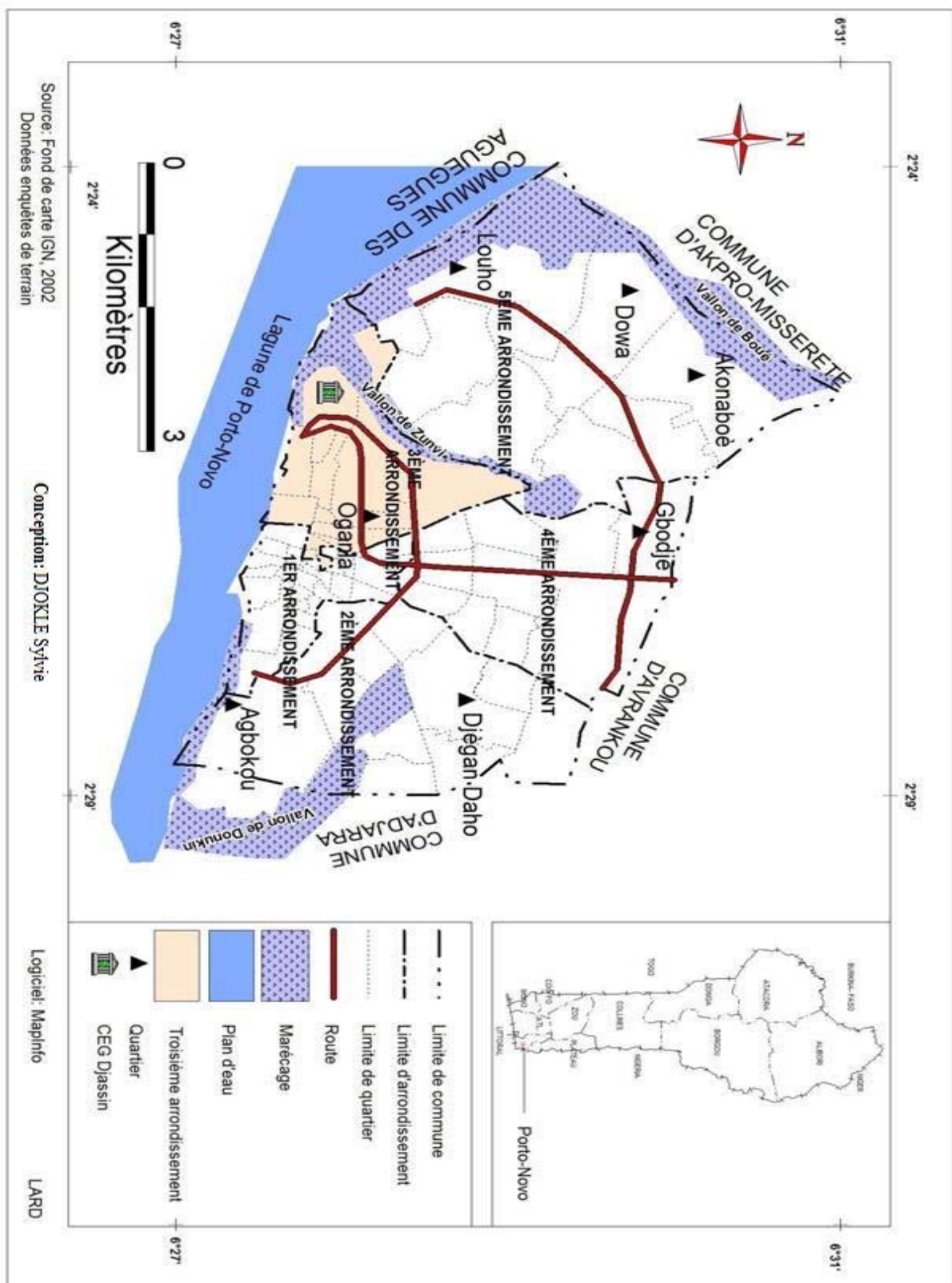


Figure n°1 : Localisation du CEG de Djassin

### 1.1.6.2. Grands traits humain et économique

En ce qui concerne les traits humain et économique, il est important de mentionner que le CEG de Djassin dispose de 26 groupes pédagogiques dont six classes de troisième. On dénombre dans ce collège 81 enseignants, dont 54 vacataires,

05 Agents Permanents de l'Etat (APE), 22 Agents Contractuels de l'Etat(ACE). Son effectif général est évalué à 1213 élèves dont 927 élèves au premier cycle et 286 au second cycle (rapport de fin d'année 2016-2017). L'effectif de chaque classe est estimé à 60 apprenants. On note aussi la présence de plusieurs vendeuses de nourriture qui viennent exercer leur commerce aux alentours et à l'intérieur de ce collège. Soulignons pour finir que cet établissement abrite les examens nationaux de fin d'année.

## 1.2. Démarche méthodologique de l'étude

Pour tester les hypothèses formulées, diverses investigations ont été amenées. La méthodologie utilisée prend en compte la recherche documentaire, les travaux de terrain basés sur l'enquête par questionnaire, l'observation directe, le dépouillement et enfin l'analyse des résultats.

### 1.2.1. Recherche documentaire

Les différentes informations recueillies dans les divers centres de documentation 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 du document	Types d'informations recueillies	Etat et qualité d'informations recueillies
1	Bibliothèque de l'ENS Porto-Novo	Livres	Définitions des concepts enseignement, apprentissage, compétence	Ces informations sont récentes et importantes

2	Bibliothèques de l'INFRE et de CAEB	Livres, articles, rapports	Clarification sur l'évaluation formative, son importance, ses buts et les étapes de sa mise en œuvre	Ces informations sont toutes récentes et d'une grande importance dans le cadre de notre travail
---	-------------------------------------	----------------------------	--	---

**Réalisatrice:** Djoklé, résultats d'enquêtes de terrain, juin 2017

Le tableau II met en relief la nature des documents et la qualité des informations collectées dans les centres de documentations de l'ENS, de l'INFRE et de CAEB. Ces informations sont récentes et importantes. Elles ont permis de mieux appréhender les contours du thème d'étude et de prendre connaissance des travaux antérieurs effectués sur ce thème. Après cette étape, suit celle de recherche de terrain.

## **1.2.2 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 professeurs à travers nos différentes techniques de collecte des informations. Cette exploration a servi à comparer la mise en œuvre de ladite évaluation par les professeurs aux normes scientifiques établies régissant son déroulement afin de confirmer ou d'infirmer dans la mesure du possible nos hypothèses.

### **1.2.2.1 Méthodologie et outils de collecte des données**

#### **1.2.2.1.1 Echantillonnage**

La population cible est celle du monde éducatif et en cela, elle a essentiellement visé le corps enseignant en particulier celui d'Histoire et de Géographie, le groupe - apprenant du premier cycle. Au CEG de Djassin, il a été dénombré 1213 élèves. Dans le souci de tenir dans le temps qui nous est imparti et vu nos moyens très limités, nous avons pris 10% de l'effectif total des élèves tout en tenant compte du genre.

**Tableau III:** Echantillonnage de la population cible

N°	Population cible	Effectif total	Effectif s enquêtés	Taux de couverture en %
1	Apprenants	1213	130	10,71%
2	Enseignants	05	05	100%
3	Total	1218	135	11,08%

**Réalisatrice :** Djoklé , résultats d'enquêtes, 2017

### **1.2.2.1.2 Choix des méthodes et outils d'enquêtes**

Nous avons utilisé un questionnaire pour recueillir les informations ou les données. Au cours de notre stage pratique, nous avons procédé à des observations directes et recueilli des informations par des entretiens avec des personnes ressources.

### **1.2.2.1.3 Point d'administration des outils de collecte des données**

#### **1.2.2.1.3.1 Enquête par questionnaire**

Un questionnaire (voir annexe) a été destiné aux enseignants et aux apprenants dans le cadre de ce travail pour recueillir les données relatives aux rubriques suivantes: la perception des enseignants sur le concept d'évaluation formative, l'état des lieux de sa mise en œuvre, les difficultés ou obstacles liés à sa mise en œuvre efficiente et les approches de solutions.

#### **1.2.2.1.3.2 Observation directe**

En plus du questionnaire, le stage de qualification organisé à notre intention par l'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo, effectué au CEG de Djassin de Porto- Novo constitue une source importante d'observation et de recueil d'information. En effet, nous y avons constaté, entre autres, le degré d'adaptation ou de prise en compte des principes essentiels de mise en œuvre de l'évaluation formative, les diverses techniques utilisées pour sa mise en œuvre et l'aspect des apprentissages qui font l'objet de cette évaluation.

### **1.2.2.1.3.3. Entretiens**

Ils sont orientés vers des personnes ressources qui, à notre avis sont d'une importance particulière. Les entretiens très fructueux que nous avons eus avec elles nous ont permis de confronter de vue avec les leurs, de bénéficier de leurs expériences et de leurs conseils.

### **1.2.3. Dépouillement des fiches d'enquête, traitement et analyse des données**

Un nombre non négligeable d'informations ont été recueillies; classées manuellement et examinées. Elles ont servi à construire des tableaux à partir du logiciel Excel 2007. Parmi les 130 questionnaires administrés aux élèves, 50 ont pu être retirés. Au total, 48 questionnaires ont été exploités et traités dans le cadre de ce travail. Ainsi, des déductions ont été faites en vue d'aboutir à des résultats que nous espérons utiles. Certaines difficultés ont été par ailleurs rencontrées lors de ce travail.

### **1.2.4. Difficultés rencontrées et approches de solution**

Certaines difficultés ont été rencontrées pour conduire les travaux de recherche. L'attribution de notre thème d'étude s'est faite à une période où les activités scolaires avaient presque pris fin sauf quelques professeurs qui continuaient à calculer les moyennes. Ce qui a fait qu'on avait du mal à partager les questionnaires et à récupérer à temps pour leur exploitation. De plus, certains enseignants sont réticents, pensant que ce travail a pour but de dénoncer leurs pratiques de classe. Aussi, des rendez-vous pourtant pris de commun accord ont-ils souvent été manqués à cause des travaux des séries d'examens dont les personnes ressources ont leur charge.

Pour éviter tous ses obstacles dont nous venons d'énumérer et dans le cadre de la rédaction en bonne et due forme du mémoire, l'attribution des thèmes d'étude doit être faite au bon moment c'est-à-dire à une période où les activités scolaires sont encore en pratique.

## Chapitre 2: Présentation, analyse des résultats et suggestions

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

Les informations recueillies lors des enquêtes se présentent comme suit:

### 2.1 Qualification du personnel enseignant d'Histoire et Géographie du CEG de Djassin

Le niveau d'étude des enseignants détermine la qualité de l'enseignement-apprentissage.

Le tableau IV présente la qualification des enseignants d'Histoire et Géographie du CEG de Djassin.

**Tableau IV** : Présentation de qualification des enseignants d'Histoire et de Géographie du CEG de Djassin

Établissement	Diplômes académiques		Diplômes académiques	
	Licence	Maitrise	BAPES	CAPES
CEG Djassin				
Effectif	02	00	02	01
Total	05			

**Réalisatrice** : Djoklé, résultats d'enquêtes, juin 2017

Après analyse de ce tableau, nous pouvons déduire que parmi les cinq (05) enseignants interrogés, trois détiennent le diplôme professionnel, c'est-à-dire, deux (02) titulaires de BAPES et un (01) titulaire de CAPES. Les deux (02) autres restants détiennent un diplôme académique, c'est-à-dire, deux (02) titulaires de Licence.

## 2.1.2 Perception des enseignants de l'Histoire et de la Géographie sur le concept évaluation formative.

Les informations recueillies à ce niveau permettront de savoir le niveau de compréhension des enseignants sur l'APC, leur niveau de compréhension sur la définition et but de l'évaluation.

### 2.1.1.1 Formation sur l'évaluation selon l'APC

Dans cette partie, nous exploiterons les données recueillies pour répondre à la question de recherche n°1. Le tableau V renseigne sur la formation des enseignants en évaluation selon l'approche par les compétences.

**Tableau V:** Formation des enseignants sur l'évaluation selon l'approche par les compétences.

Formation sur l'évaluation Formative	Effectifs	Pourcentage (%)
Oui	05	100
Non	00	00
Sans réponse	00	00
Total	05	100

**Réalisatrice :** Djoklé, résultats d'enquêtes, juin 2017

La qualité de l'enseignement-apprentissage dépend d'abord de la formation initiale de l'enseignant. D'après ce tableau, tous les enseignants enquêtés ont choisi l'assertion "oui". Ils témoignent ainsi qu'ils ont été formés au sujet d'évaluation selon l'approche par les compétences.

### 2.1.2.2 Définition et but de l'évaluation

Le tableau VI de la page 34 expose les différentes propositions de définitions des enseignants de l'évaluation formative et de ses buts.

**Tableau VI:** Définition des enseignants de l'évaluation formative et ses buts.

Proposition de réponses des professeurs	Effectifs	Pourcentage (%)
Contrôle 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 apprenants	04	80
Activité permettant à l'enseignant à travers les succès et les difficultés des apprenants de se remettre en cause et réorienter sa pédagogie pour être plus. L'enseignant met en œuvre l'évaluation formative pour mieux enseigner et aider les apprenants à mieux apprendre	01	20
Total	05	100

**Réalisation :** Djoklé, résultats d'enquêtes, juin 2017

Il s'agit de la question 2-b°) qui, fermée, demande à chaque enseignant de définir l'évaluation formative au vue des formations reçues sur celle-ci et d'énumérer les buts visés pour la mise en œuvre de ce type d'évaluation. A ces questions, eu égard aux convenances scientifiques sur l'évaluation formative, l'élément de réponse attendu est le suivant : « L'évaluation formative est toute activité qui amène l'apprenant à se situer par rapport à un objectif à atteindre (à travers succès et insuccès) et à l'enseignant de remédier à ces insuffisances ou difficultés en impliquant ce dernier et consolider ses succès ou acquis. Elle permet à l'apprenant de mieux apprendre et à l'enseignant de réguler sa pratique de classe ou sa pédagogie. Elle n'est pas sanctionnée par une note mais par un jugement de valeur à partir critères et des indicateurs » Comme l'indique le tableau VI, les résultats de nos enquêtes révèlent que la majeure partie des enseignants interrogés soit 80% ont défini l'évaluation formative

comme étant le contrôle permettant à l'enseignant de mesurer ou de jauger le niveau de maîtrise des connaissances des apprenants et de remédier à leurs difficultés. Pour cette, l'enseignant la fait pour résoudre les problèmes d'acquisition de connaissances par les apprenants.

Seulement 20% l'ont défini comme l'activité permettant à l'enseignant de se remettre en cause et de réorienter sa pédagogie pour être efficace à travers les succès et les difficultés des apprenants. Ceux-ci précisent que l'enseignant met en œuvre l'évaluation pour mieux enseigner et aider les apprenants à mieux apprendre.

## **Synthèse des résultats de la question 2.**

Tous les enseignants d'Histoire et de Géographie du CEG de Djassin de Porto- Novo reconnaissent avoir été formés sur la question de l'évaluation selon l'approche par les compétences. Toutefois, à partir des résultats des enquêtes auprès de ces derniers, on peut affirmer que la majorité de ceux-ci, soit 80%, n'a pas une assez bonne perception de l'évaluation formative et de ses buts. Ils la réduisent juste à un simple repérage des erreurs survenues lors de l'apprentissage au sein des apprenants pour y remédier. Contrairement à Linda Alla (1989, p .13) qui dit que « l'évaluation formative est d'autant un outil de régulation d'apprentissage que d'enseignement. Elle informe l'apprenant et l'enseignant sur le progrès et les problèmes d'apprentissage et d'enseignement ». S'ils ne savent pas le bien-fondé de cette évaluation pour l'enseignant, comment pourront-ils en faire un outil de régulation de leur pédagogie? Leurs mauvaises perceptions de l'évaluation formative et de ses buts valident aussi notre hypothèse n°1 selon laquelle ils n'ont pas une compréhension et une perception assez suffisante de l'évaluation formative. Cette perception mérite d'être corrigée.

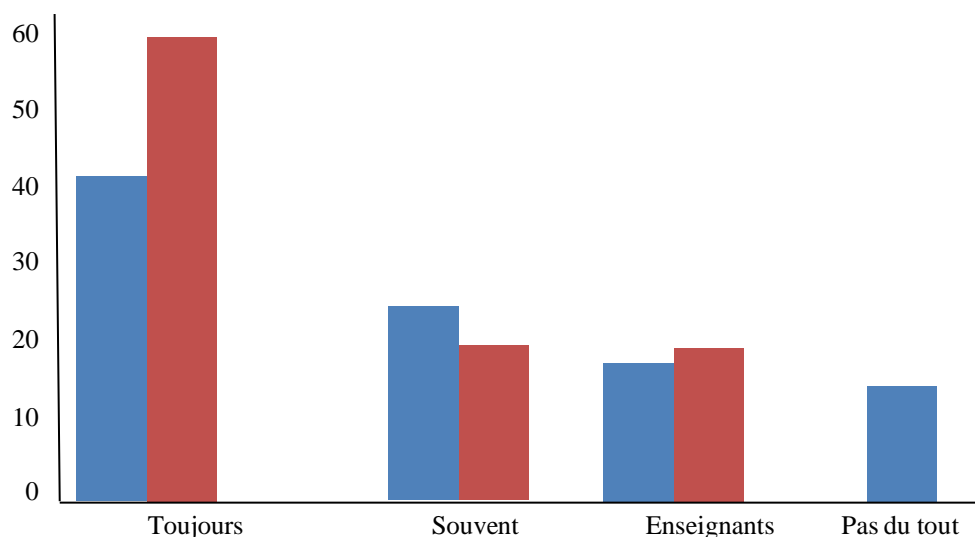
### **2.1.2. Etat des lieux de la mise en œuvre de l'évaluation au CEG de Djassin**

L'importance de l'évaluation formative, sa période de déroulement et les techniques de sa mise en œuvre constituent les éléments clés de cet état des lieux.

#### **2.1.2.1 Importance de l'évaluation formative.**

Ici, les données recueillies seront exploitées pour répondre à la question

de recherche n°3. La figure n°2 récapitule respectivement le degré de mise en œuvre de l'évaluation formative par les professeurs et de son exécution par leurs élèves.



**Figure n°2 :** Mise en œuvre de l'évaluation formative par les apprenants et les enseignants.

**Réalisatrice :** Djoklé, résultats d'enquêtes, juin 2017

L'évaluation formative est d'une importance capitale dans le processus enseignement-apprentissage. Les enseignants d'Histoire et de Géographie du CEG de Djassin en témoignent à partir des résultats de la figure

1 révélant que 60% l'exécutent habituellement, 20% souvent et 20% aussi rarement. Sur cette même question, 42% des élèves affirment exécuter l'évaluation formative au cours de leur apprentissage. Pour 25% de ces élèves, ils l'exécutent souvent contre 18% qui l'exécutent rarement et 15% qui déclarent ne jamais l'exécuter.

En établissant une parallèle entre témoignage des enseignants sur le degré de mise en œuvre de l'évaluation formative et celui des élèves, nous pouvons alors noter que l'évaluation formative s'intègre à l'acte pédagogique de la plupart de ces enseignants. Mais, à quel moment du processus d'enseignement-apprentissage la mettent-ils en œuvre?

### 2.1.2.2 Période de déroulement de l'évaluation formative.

Le tableau VII renseigne respectivement sur les différentes tendances des périodes de mise en œuvre de l'évaluation formative par les enseignants et celles de son exécution par leurs élèves.

**Tableau VII:** Période d'exécution de l'évaluation formative par les apprenants et les enseignants.

Période	Effectif des apprenants	Pourcentage (%)	Effectif des enseignants	Pourcentage (%)
Début de l'apprentissage	07	15	00	00
Chaque séance de l'apprentissage	18	37	01	20
Tout au long de l'apprentissage	09	19	01	20
A la fin de l'apprentissage	14	29	03	60
Total	48	100	05	100

**Réalisation :** Djoklé, résultats d'enquêtes, juin 2017.

Pour une évaluation formative efficiente et bien pensée selon l'approche par les compétences, la réponse attendue est l'assertion iii<sup>o</sup>) « tout au long de l'apprentissage ».

L'assertion i<sup>o</sup>) « au début de l'apprentissage » est une évaluation diagnostique. L'assertion ii<sup>o</sup>) « à chaque séance d'enseignement-apprentissage » est une évaluation prédictive et n'est pas réaliste à cause du quota horaire alloué à l'exécution du programme en Histoire et Géographie.

L'assertion iv<sup>o</sup>) « à la fin de l'apprentissage » est une évaluation sommative.

A cette question, tous les enseignants interrogés ont répondu. Aucun d'eux n'a choisi l'assertion i<sup>o</sup>). Ce qui explique qu'ils ne la déroulent pas au début de l'apprentissage alors que 15% des élèves interrogés affirment qu'ils exécutent ladite évaluation au début de l'apprentissage. Par contre, 20% des enseignants déclarent mettre en œuvre ladite évaluation à chaque séance d'enseignement-apprentissage.

contrairement à la majeure partie des apprenants soit 37% qui disent exécuter l'évaluation formative à chaque séance.

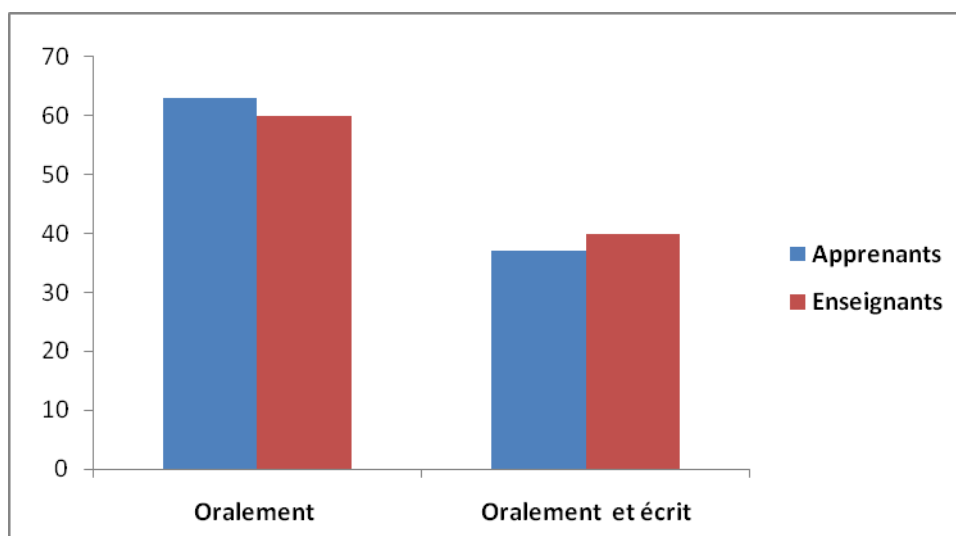
Plus de la moitié des enseignants interrogés soit 60% ont choisi l'assertion iv°). Ceux-ci déroulent ainsi l'évaluation formative à la fin de l'apprentissage même si 29% de leurs élèves affirment l'exécuter à la fin de l'apprentissage.

Seulement 20% des enseignants ont choisi l'assertion iii°) pour ainsi dire qu'ils mettent l'évaluation formative tout au long de l'apprentissage. Ce qui atteste les dires de 19% des élèves qui ont affirmé l'exécuter vraiment tout au long de l'apprentissage. La confrontation des informations de ces deux pôles du système éducatif pourrait faire ressortir un manque de fiabilité et d'honnêteté dans la réponse à certaines de nos questions. Toutefois, on note que le moment que la majorité des enseignants 60% choisissant pour dérouler l'évaluation formative ne sont pas propices.

Par quelle(s) technique(s) mettent-ils alors en œuvre l'évaluation formative?

### 2.1.2.3 Technique de mise de l'évaluation formative.

Plusieurs techniques telles que l'écrit, l'écrit et par l'oral permettent une mise en œuvre de l'évaluation formative digne du nom.



**Figure n° 3 :** Technique de mise en œuvre de l'évaluation formative par les apprenants et enseignants.

**Réalisatrice :** Djoklé, résultats d'enquêtes, juin 2017

La figure ci-dessus retrace respectivement les différentes techniques de mise en œuvre de l'évaluation formative par les enseignants et celles de son exécution par leurs élèves.

Pour cette question relative à la méthode de mise en œuvre de l'évaluation formative, la réponse attendue est l'assertion ii°) « par écrit ». La mise en œuvre par écrit de l'évaluation formative permettra à tous les apprenants de produire et aux enseignants d'analyser leur production en recueillant les informations sur leurs productions, en interprétant ces informations et prendre une décision. Alors que lorsqu'elle est mise en œuvre « oralement », tous les apprenants ne sont pas impliqués dans son exécution et dans la remédiation.

Pour cette question, 60% des enseignants interrogés ont choisi l'assertion i°) « oralement ». Pour ceux-ci, leur méthode par excellence de mise en œuvre de l'évaluation formative est la voie orale. Ce qui se confirme d'ailleurs par les réponses de leurs apprenants dont 63% estiment l'exécuter oralement.

Une partie, soit 40% de ces enseignants ont choisi à la fois, l'assertion i°) et ii°) « oralement et par écrit » et le témoignage de leurs apprenants confirme cet état de chose 37% l'exécutent par écrit et oral. Pour cette catégorie d'enseignants, les deux techniques de mise en œuvre de l'évaluation formative proposées sont celles qu'ils utilisent.

Aucun des enseignants interrogés n'a choisi l'assertion ii°) « par écrit » comme technique par excellence de mise en œuvre de l'évaluation formative efficiente, alors que c'est la technique qui confère à l'évaluation formative, toute son importance, son efficacité et ses fonctions de régulation de l'enseignement et de l'apprentissage.

Quels sont les aspects de l'apprentissage qui font l'objet d'évaluation formative lors de sa mise en œuvre au CEG de Djassin Aucun des enseignants interrogés n'a choisi l'assertion ii°) « par écrit » comme technique par excellence de mise en œuvre de l'évaluation formative efficiente, alors que c'est la technique qui confère à l'évaluation formative, toute son importance, son efficacité et ses fonctions de régulation de l'enseignement et de l'apprentissage.

Quels sont les aspects de l'apprentissage qui font l'objet

d'évaluation formative lors de sa mise en œuvre au CEG de Djassin?

#### 2.1.2.4. Aspects de l'apprentissage évalué

Plusieurs aspects tels que les savoirs, savoir-faire, savoir-être et devenir font objet des évaluations.

Le tableau ci-dessous présente les aspects de l'apprentissage évalués par les enseignants chez les élèves

**Tableau VIII :** Aspects de l'apprentissage évalué par les enseignants.

Proposition de réponses	Effectif des apprenants	Pourcentage (%)	Effectif des enseignants	Pourcentage (%)
Savoir (i)	29	60	04	80
Savoir-faire (ii)	15	32	01	20
Savoir-être et devenir (iii)	04	08	00	00
Total	48	100	05	100

**Réalisatrice :** Djoklé, résultats d'enquêtes, juin 2017

En nous appuyant sur Meyer (1995) et Allal (1999), qui disent que les savoir-faire et les savoir-être et devenir doivent être privilégiés dans l'évaluation formative, les assertions que nous avons privilégiées dans l'évaluation formative sont: ii°) iii°), « savoir-faire et savoir-être et devenir » sans pour autant occulter le savoir encore appelé connaissance déclarative sur lequel se greffent tous les autres. Sur cette question, 80% des enseignants interrogés ont choisi l'assertion i°), « savoir ». Leur évaluation porte sur les notions enseignées et c'est d'ailleurs la raison pour laquelle ils la font oralement. Ce que confirment leurs apprenants dont 60% affirment que les évaluations formatives proposées par leurs professeurs portent toujours sur les connaissances notionnelles.

Très peu 20% ont choisi l'assertion ii°) « savoir-faire ». Cette catégorie d'enseignant évalue non seulement les connaissances notionnelles, mais aussi les savoir-faire chez leurs apprenants. C'est ce que témoignent 32% des élèves interrogés sur cette question.

Parmi les enseignants interrogés, personne n'a choisi l'assertion iii°) relative aux savoir-être et devenir, contrairement aux élèves qui 08 % affirment que leurs professeurs évaluent chez eux les savoir-être et devenir. Ceci pourrait pousser à penser que pour les enseignants, le savoir-être et savoir devenir ne font pas objet d'apprentissage et d'évaluation dans l'approche par les compétences.

## 2.2 Difficultés de mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative

Les données recueillies seront exploitées à la question de recherche n°5. Le tableau IX présente les difficultés liées à la mise efficiente de l'évaluation formative.

**Tableau IX:** Difficultés de mise en œuvre de l'évaluation formative

Difficultés	Effectifs	Pourcentage (%)
Insuffisance du temps	02	40
Effectif pléthorique	01	20
Tâche supplémentaire et bénévole	01	20
Insuffisance de formation	01	20
Total	05	100

**Réalisatrice :** Djoklé, résultats d'enquêtes, juin 2017

Au sujet de la question n°5) relative aux difficultés liées à la mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative, majeure partie des enseignants interrogés soit 40% affirme que l'insuffisance de 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 du déroulement de l'évaluation formative, autant il en faut aux élèves pour l'effectuer et l'approprier de nouvelles connaissances.

D'après aussi 20% trouvent que l'effectif pléthorique est un facteur important entravant la mise en œuvre efficiente 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 de 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'erreur commise. Ce qui n'est donc pas aisée avec un effectif pléthorique.

20% aussi de ces enseignants estiment que l'évaluation formative engendre des tâches non seulement supplémentaires mais aussi bénévoles. Une autre proportion d'enseignant soit 20%, lie l'obstacle de l'évaluation formative à l'insuffisance de la formation. Puisque la qualité de l'enseignement-apprentissage dépend d'abord de la formation initiale de formation continue, les séances de formation ou de mise à niveau sur l'évaluation formative. Au vu des résultats issus de la question n°5), les facteurs les plus défavorables à la mise efficiente de l'évaluation formative sont l'insuffisance du temps et l'effectif pléthorique des apprenants. A celles-ci s'ajoutent tâches supplémentaire et bénévole y afférentes et l'insuffisance de formation.

### **Synthèse des résultats de la question 3.**

Bien que les enseignants d'Histoire et de Géographie du CEG de Djassin perçoivent l'importance de l'évaluation formative en la faisant habituellement, beaucoup d'entre eux, soit 60% attendent la fin de la situation d'apprentissage pour la mettre en œuvre.

Alors qu'elle doit intervenir tout au long de la situation d'apprentissage sur des aspects importants, très focaux pour lui concéder sa fonction de régulation.

La méthode de l'évaluation formative adoptée par 60% de ces enseignants est orale. Ainsi, l'apprenant procède à la restitution de ce qu'il vient d'apprendre à l'échéance de ce cours comme l'a exigé d'ailleurs la consigne, surtout que les connaissances évaluées sont purement notionnelles. De cette manière, l'évaluation formative ne prend en compte qu'une minime partie des apprenants (ceux qui réagissent le plus souvent bien). Or chaque apprenant, à cette phase doit être mis à l'épreuve pour qu'ensuite l'enseignant prenne des décisions et régule. L'évaluation formative telle qu'elle est faite, d'après nos enquêtes, réduit l'enseignement apprentissage à une simple fonction consistant faire des apprenants des "têtes pleines", des "encyclopédies"; privilégiant ainsi la mémorisation. De cette façon, l'évaluation formative intervient par une simple improvisation de la part des enseignants, plutôt que par une

bonne préparation au préalable pendant la conception du support didactique appelé généralement "fiche du cours".

Au vu des résultats issus de la question, les facteurs les plus défavorables selon les professeurs d'Histoire et de Géographie du CEG de Djassin à la mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative sont l'insuffisance du temps et l'effectif pléthorique des apprenants. A celles-ci s'ajoutent les tâches supplémentaires et bénévoles y afférentes et l'insuffisance de formation.

Voilà autant de raisons qui confirme assez bien notre hypothèse de travail n°2 selon laquelle: les enseignants d'Histoire et de Géographie du CEG de Djassin ne pratiquent pas de façon efficiente l'évaluation formative pour diverses raisons.

### **2.2.1 Evaluation formative, moyen de mise en œuvre efficiente de l'évaluation sommative**

Pour montrer l'impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur l'enseignement-apprentissage, on s'intéressera à son impact sur la compréhension du cours et son impact sur les résultats des apprenants.

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

A ce niveau du travail, l'impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur la compréhension du cours fera l'objet de cette recherche. Le tableau 10 présente les résultats relatifs à l'impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur la compréhension du cours par les apprenants.

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

Réponses	Nombres	Pourcentage (%)
Oui	30	63
Non	04	08
Parfois	14	29
Total	48	100

**Réalisatrice :** Djoklé, résultats d'enquêtes, juin 2017

Après analyse des données, on constate que 30 apprenants soit 63% donc la majorité assurent que l'évaluation formative leur permet de mieux comprendre les situations d'apprentissages, 14 apprenants soit 29% affirment que la mise en œuvre de l'évaluation formative leur permet de mieux comprendre les situations d'apprentissages parfois. Seulement 4 apprenants soit 8% assurent que cette forme d'évaluation ne leur permet pas de mieux comprendre les situations d'apprentissage. 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.

### **2.2.1.2 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. La figure ci-dessous renseigne sur les impacts de la mise en œuvre régulière de l'évaluation formative sur le résultat des apprenants.

Rappelons au passage que ce tableau est réalisé en fonction du nombre d'enseignant qui pratique l'évaluation formative tout au long de l'apprentissage comme le recommande l'approche par les compétences. En nous référant à la figure 2, il est à noter que tous les enseignants d'Histoire et de Géographie témoignent pratiquer cette forme d'évaluation mais seulement à des degrés variés soit 60% qui l'exécutent toujours, 20% qui exécutent souvent et 20% aussi rarement.

Tableau XII : Résultat relatif à l'impact de la régularité de l'évaluation formative sur les résultats des apprentissages selon les enseignants

Impact de la régularité de l'évaluation formative sur le résultats des apprentissages	Effectif des enseignants	Pourcentage (%)
Elle a amélioré le niveau des apprenants	04	80%
Elle a stabilisé leur niveau	01	20%

**Réalisatrice** : Djoklé, résultats d'enquêtes, juin 2017

Après analyse, on constate que tous les enseignants confirment l'impact positif de la mise en œuvre de l'évaluation formative à des degrés variés. La majorité des enseignants confirme l'impact positif de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur les résultats d'apprentissage. Quatre (04) enseignants soit 80% attestent que la mise en œuvre de l'évaluation formative permet d'améliorer le niveau des apprenants. Un (01) soit 20% atteste qu'elle stabilise le niveau des apprenants.

Selon Allal « L'évaluation formative prépare l'évaluation sommative ». (1999). 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 ? Le tableau ci-dessous nous permet de répondre à cette interrogation.

**Tableau XI :** Impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur la préparation des devoirs et des interrogations selon les apprenants

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Oui	38	80%
Non	02	04%
Parfois	08	16%

**Réalisatrice :** Djoklé , résultats d'enquêtes, juin 2017

Après analyse des données, on constate que 38 élèves soit 80% assurent que la mise en œuvre de l'évaluation formative leur permet de se préparer pour les devoirs et interrogations même si 09 soit 16% apprenants affirment que c'est parfois, seulement 2 apprenants soit 04% affirment que sa mise en œuvre ne leur permet pas de se préparer pour les devoirs et interrogations. A la lumière de tout ceci, on peut en déduire que la majorité des apprenants confirment l'impact positif de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur la préparation pour les évaluations sommatives.

### **Synthèse des résultats des questions 3 et 4**

Bien que les enseignants d'Histoire et de Géographie du CEG de Djassin perçoivent l'importance de l'évaluation formative en la faisant habituellement,

beaucoup d'entre eux soit 60% attendent la fin de la situation d'apprentissage pour la mettre en œuvre. Alors qu'elle doit intervenir tout au long de la situation de l'apprentissage sur des aspects importants, très focaux pour lui concéder sa fonction de régulation.

La méthode de l'évaluation formative adoptée par 60% de ces enseignants est orale. Ainsi, l'apprenant procède à la restitution de ce qu'il vient d'apprendre à l'échéance de ce cours comme la exigée d'ailleurs la consigne, surtout que les connaissances évaluées sont purement notionnelles. De cette manière, l'évaluation formative ne prend en compte qu'une minime partie des apprenants (ceux qui réagissent

le plus souvent bien). Or ; chaque apprenant, à cette phase doit être mis à l'épreuve pour qu'ensuite l'enseignant prenne des décisions et régule. L'évaluation formative telle qu'elle est faite, d'après nos enquêtes, réduit l'enseignement-apprentissage à une seule fonction consistant à faire des apprenants des « têtes pleines », des « encyclopédie » ; privilégiant ainsi la mémorisation. De cette façon, l'évaluation formative intervient par une simple improvisation de la part des enseignants, plutôt que par une bonne préparation au préalable pendant la conception du support didactique appelé généralement fiche du cours.

Au vue des résultats issus de la question, les facteurs les plus défavorables selon les professeurs d'Histoire et de Géographie du CEG de Djassin à la mise en œuvre efficace de l'évaluation formative sont l'insuffisance du temps et l'effectif pléthorique des apprenants. A celles-ci s'ajoutent les tâches supplémentaires et bénévoles y afférentes et l'insuffisance de formation. Certes, aux dits des apprenants, l'évaluation formative permet d'accompagner l'apprenant dans son apprentissage, 30 apprenants soit 63%

assurent que cette forme d'évaluation leur permet une meilleure compréhension du cours. Cette forme d'évaluation permet à l'apprenant de savoir ce qu'il sait déjà, ce qu'il doit apprendre ainsi que ce qui lui reste à acquérir. C'est-à-dire « d'apprécier l'écart entre ce qu'a réalisé et l'objectif qui lui était assigné » (Tyler, 1992). A côté de cela, les 48 apprenants enquêtés soit 80% assurent que « l'évaluation formative leur permet de se préparer pour les devoirs et les interrogations donc les évaluations sommatives. Ils confirment sur l'idée d'Allal, (1999) selon laquelle « l'évaluation

formative prépare l'évaluation sommative ». C'est dire donc que l'évaluation formative facilite l'apprentissage de façon générale : « l'évaluation formative permet à celui qui apprend à mieux apprendre ».

Quant à la majorité des enseignants enquêtés, 04 soit 80%, estiment que l'évaluation formative non seulement elle est bénéfique aux apprenants 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, elle permet également d'améliorer le niveau des apprenants par ses différentes fonctions. La majorité des enseignants reconnaissent une triple fonction à l'évaluation formative: la fonction régulatrice, la renforçatrice et la fonction correctrice. Voilà

autant de raisons qui confirme assez bien notre hypothèse de travail n°3 selon laquelle des solutions existent pour une mise en œuvre efficiente de l'évaluation sommative.

Tous les enseignants d'Histoire et de Géographie du CEG de Djassin affirment pratiquer l'évaluation formative. Mais, les enquêtes auprès de ces derniers, révèlent que la majorité de ceux-ci soit 60%, n'a pas une assez bonne perception de l'évaluation formative et de ses buts, que 80% la réduisent juste à un simple repérage des erreurs survenues lors de l'apprentissage au sein des apprenants pour y remédier ; et que seulement 20% étant conscient de ses avantages, la réalise tout au long de l'apprentissage conformément aux exigences de l'approche par les compétences. Aux dires des apprenants, l'évaluation formative permet d'accompagner l'apprenant dans son apprentissage, 30 apprenants soit 63% assurent que cette forme d'évaluation leur permet une meilleure compréhension du cours. Cette forme d'évaluation permet à l'apprenant de savoir ce qu'il sait déjà, ce qu'il doit apprendre ainsi que ce qu'il lui reste à acquérir. C'est-à-dire « d'apprécier l'écart entre ce qu'a réalisé l'élève et l'objectif qui lui était assigné » (Tyler, 1942). A côté de cela, des 48 apprenants enquêtés soit 80% assurent que l'évaluation formative leur permet de se préparer pour les devoirs et les interrogations donc les évaluations sommatives. Ils confirment sur l'idée de Allal (1999) selon laquelle «l'évaluation formative prépare l'évaluation sommative ». C'est dire

donc que l'évaluation formative facilite l'apprentissage de façon générale : « L'évaluation formative permet d'aider celui qui apprend à mieux apprendre »

### 2.3. Solutions

En dépit des bienfaits de l'évaluation formative dont l'amélioration du rendement des apprenants et la pédagogie de l'enseignant, les difficultés précédemment évoquées entravent sa mise en œuvre efficiente. Face à ces difficultés, nous proposerons des approches de solutions qui, elles sont appliquées, pourraient aider au mieux les enseignants dans la mise en œuvre de l'évaluation formative.

#### 2.3.1 Solutions relatives à l'insuffisance du temps

Le problème de l'insuffisance du temps mérite d'être résolu. Ainsi, le tableau 12 présente les approches de solutions selon les enseignants.

Tableau XII : Approches de solutions relatives à l'insuffisance du temps selon les enseignants

Approches de solutions relatives à l'insuffisance du temps	Effectifs	Pourcentage (%)
- Organiser les cours de rattrapages - Le temps à octroyer pour les travaux connexes (préparation, appréciation des productions,...)	04	80%
Le temps à octroyer dans la mise en œuvre de l'évaluation des classes	01	20%

Réalisatrice : Djoklé, résultats d'enquêtes juin 2017

Au sujet de la question liée aux approches de solutions relatives à l'insuffisance du temps ; la majorité des enseignants soit 80% affirment qu'il faut augmenter beaucoup plus de temps dans les travaux connexes (préparation, appréciation des productions...), 20% estiment qu'il faut du temps dans la mise en œuvre de l'évaluation formative en salle de classe. Au vu de résultats, les approches de solutions relatives à l'insuffisance du temps sont entre autres l'augmentation du temps dans les travaux connexes, dans la mise en œuvre de l'évaluation formative et dans l'organisation des cours de rattrapages.

#### 2.3.2. Solutions relatives à l'effectif pléthorique.

A ce niveau, il sera question de la présentation des solutions relatives à l'effectif

pléthorique. Le tableau XIII présente les approches de solution relative à l'effectif pléthorique.

**Tableau XIII** : Les approches de solution relative à l'effectif pléthorique.

Approches de solution relative à l'effectif pléthorique	Effectifs	Pourcentage (%)
- Construire assez d'infrastructures scolaires - Donner de note aux méritants	03	60%
Répartir les apprenants en des groupes assez réduit en fonction de leur difficulté pour remédier à ces dernières	02	40%

Réalisatrice : Djoklé, résultats d'enquêtes juin 2017

Après analyse des données, il est à noter que la majorité des enseignants interrogés soit 60% estiment que la construction des infrastructures scolaires, donner des notes aux méritant constituent d'une part des solutions relatives à l'effectif pléthorique, 40% déclarent que la répartition des apprenants en des groupes assez réduits en fonction de leur difficulté pour remédier à ces dernières fait partie aussi des solutions à l'effectif pléthorique.

Au vu des résultats, des solutions proposées par rapport à l'effectif pléthorique sont la construction des infrastructures scolaire et l'attribution de note aux méritants.

### **Synthèse des résultats de la question 6**

L'évaluation formative est assujettie à des difficultés dans sa mise en œuvre. En effet, ces difficultés ne sont pas sans solution. Au vu des résultats issus de la question, l'augmentation de la masse horaire dans les travaux connexes, dans la mise en œuvre de l'évaluation formative en salle de classe et organisé des cours de rattrapage constituent des solutions relatives à l'insuffisance du temps.

La construction des infrastructures scolaires, l'attribution de note aux méritants et la répartition des apprenants en des groupes assez réduit en fonction de leur difficulté pour remédier ç cette dernière sont des solutions relatives à l'effectif pléthorique.

Voilà autant de raisons qui confirment assez bien l'hypothèse de travail n°3 selon laquelle : des solutions existent pour une mise en œuvre efficiente de l'évaluation sommative.

## **2.4. Suggestions**

Elles sont formulées à l'endroit des enseignants, des élèves, des membres du corps de contrôle et des pouvoirs publics.

### **2.4.1. 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 rédaction du processus d'enseignement-apprentissage-évaluation mais s'inscrivant dans celui-ci pour lui donner force, participe à cette réussite. De ce fait, il faut:

- qu'elle intervienne nécessairement pendant l'apprentissage, autrement dit, avant tout 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 de l'objectifs exigibles ;
- proposer des situations qui intègrent l'essentiel des objectifs exigibles (savoir, savoir-faire et savoir-être) ;
- formuler des consignes claires et des critères et indicateurs sans équivoques ;
- confier une responsabilité accrue aux élèves durant les activités d'évaluation afin de rendre actifs dans leurs apprentissages; la rétroaction qui suscite l'évaluation formative favorise le développement de la capacité d'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.

## 2.4.2 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 de son 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'information relativement aux nouveaux savoirs à acquérir; tout le reste du processus (la mémoration 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 personnel d'abord ;
- en tant qu'acteur et seul responsable de ses apprentissages, adopter au moins attitudes génératrices de succès (prise de notes, technique d'étude, etc.) et d'accomplir les tâches demandées à l'évaluation formative de façon engagée et sereine ;
- 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 des 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.

### **2.4.3. A l'endroit des composantes du corps de contrôle (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 faudrait 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 immédiate, 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.

### **2.4.4 Aux pouvoirs publics**

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

- résoudre d'une part, le problème des effectifs pléthoriques ou tout au moins réduire son acuité en dotant les établissements de salles de classe en nombre suffisant ;

- renforcer davantage, d'autre part, la formation intégrée des enseignants et d'assurer le suivi de leur formation ;
- revoir la politique de recrutement des enseignants afin d'obtenir des enseignants conscients de leur devoir et prêts à exercer le métier avec passion et abnégation.

## Conclusion

Il ressort de ce travail que la majorité des enseignants ont une perception peu satisfaisante de l'évaluation formative et de son importance. Ils ne la pratiquent que partiellement et 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. 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'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 alors mieux "perdre" quelques heures pour la mettre en œuvre afin d'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 feed-back 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 ces autorités: assurer la réussite du maximum d'élèves en tenant compte non seulement de leur savoir-faire mais aussi de leur savoir-Être et devenir.

## Bibliographie

- ALLAL, L., (1999): *Vers une pratique d'évaluation formative*, Paris, De Boeck & Larciens, département de Boeck Université, 158p.
- ALLAL, L., (1984): *Evaluation pédagogique, Fascicule I*, Genève, centrale des photocopies de l'Université de Genève, 13p.
- ALLAL, L. K. et LAFORTUNE, L., (2008): *Jugement professionnel en évaluation: pratique enseignantes au Québec et à Genève*, Québec, presse de l'Université du Québec, 254 P.
- CARDINET, J., (1994): *Evaluation scolaire et mesure*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, Avenue Louise, 232 p.
- CARETTE V., DEFRANCE A., KHAN S., REY B., (2007) : *Les compétences à l'école Apprentissages et évaluation*, Bruxelles de Boeck& Larcier 2<sup>ème</sup> édition, 3<sup>ème</sup> tirage.
- DE KETELE, J.-M., (1989): *"L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation, cahier de la fondation universitaire: université et société, le rendement de l'enseignement universitaire"*, Education, in Revue de diffusion des savoirs en éducation, De Boeck Université, pp. 33-37
- De KETELE, J.-M., (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
- INFRE, (2001) : *Acquérir à l'école des compétences utiles pour la vie*, Porto-Novo, pp.76-77
- LAURIER M. D., (2003): *Evaluation et communication. De l'évaluation formative à l'évaluation informative*, Outremont, les Editions Québec, 134p.
- LEROUX, J.L. et BIGRAS. N., (2003): *L'évaluation des compétences: une réalité accessible dans nos collèges*, Québec, Cégep de St-Hyacinthe, 176 p
- LEROUX, J.L., (2010) : *L'évaluation des compétences au collégial : Un regard sur des pratiques évaluatives*, Québec, Cégep de St- Hyacinthe, 176 p.

- MEPS/DES, (2005): *Programme d'études Histoire et Géographie classe de sixième*, 130p.
- MEYER, G., (1995): *Evaluer: Pourquoi? Comment?*, Paris, Hachette, quai de Grenelle, 1975 P.
- NATHALIE, D. , (2010) : *Evaluation formative favorise la motivation*, Morlanwelz, IEPSCF, 203p.
- NEKPO, C., (1999) : *Education et culture Tome 2*, Porto-Novu, INFRE, 136 p.
- ROEGIERS, X. , (2000): *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, De Boeck Université, 304 p.
- SCALLON, G. , (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
- TALBOT, L. , (2009): *L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*, Paris, colin, 191 p.
- TARDIF, J., (2006) : *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Education, 384 p.

## Webographie

- <http://www.cdc.qc.ca/bulletin>, « importance de l'évaluation pour l'apprenant et l'enseignant », consulter le 30 avril 2017 à 10h38min.
- [http : // www . Caim. Info/revue-française-de-pédagogie- 2011-1-page-71](http://www.Caim.Info/revue-française-de-pédagogie-2011-1-page-71), « notion de compétence ».
- <http://www.unige.ch/fase/SSE/teachers/perrenoud/Dumas>, « Enseigner et évaluer », consulté le 06 mai 2017 à 9h07min

## Annexes

### Annexe 1 : Questionnaire d'enquêtes à l'endroit des enseignants

Chers collègues,

Le présent questionnaire est réalisé dans le cadre de recueillir des informations en vue de la rédaction de notre mémoire de fin de formation du cycle I Licence/ BAPES a l'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo qui porte sur le thème **importance de l'évaluation formative dans l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie : cas du CEG Djassin.**

Sur la base de votre expérience et de vos constats, mettez une croix dans la case correspond le mieux à votre opinion ou s'il y a lieu, rédigez votre réponse.

1- Quel est votre niveau d'étude ?

Bac  Licence  Master

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

a) Avez- vous été informés à propos de l'évaluation selon L'APC

? OUI  NON

b) Que savez-vous de l'évaluation formative ?

3-a) Quel est le degré de la mise en œuvre de vos évaluation formative ?

Toujours  Souvent  Rarement  Pas du tout

b) A quel moment du déroulement de l'enseignement-apprentissage la mettez- vous en œuvre ?

ii) A chaque séance d'enseignement-apprentissage

iii) tout au long de l'enseignement-apprentissage

i) A la fin de l'enseignement-apprentissage

Autres réponses .....

.....

C) Quels sont les aspects de l'apprentissage qui font l'objet de vos évaluations formatives ?

i) Savoirs

ii) Savoir-faire

iii) ) Savoir-être et devenir

4-a) Par quelle technique mettez-vous en œuvre l'évaluation formative ?

Oralement  Par écrit

b-Quel impact l'évaluation formative a-t-elle sur la mise en œuvre de l'évaluation sommative ?

-Elle amélioré le niveau des apprenants

-Elle stabilisé leurs niveaux

-Elle n'a rien changé dans le niveau des apprenants

5-Quelles sont les difficultés auxquelles vous êtes confrontés dans la mise en œuvre de l'évaluation formative ?

.....

.....

.....

6-Quelles sont vos suggestions pour remédier ces difficultés

Merci pour votre franche collaboration

## Annexe 2 : Questionnaire à l'intention 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 I Licence/BAPES à l'École Normale Supérieure de Porto-Novo qui porte sur le thème : L'importance de l'évaluation formative dans l'enseignement d'Histoire et de la Géographie : cas du CEG Djassin .

Perception des apprenants de l'évaluation formative

1-Quelle est votre classe ?.....

2-Chers élèves, l'approche qu'on exécute actuellement pour votre formation est ce qu'on appelle approche par les compétences APC. Les programmes conçus selon cette approche impliquent de nouvelles stratégies d'évaluation des savoirs construits.

a) Entendez-vous parlez de l'évaluation formative en Histoire-Géographie ?

Oui

Non

b) Si non, lisez la remarque pour mieux comprendre ce dont il s'agit. 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 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'apprentissage 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 écrite car elle n'est pas notée. Le professeur la fait pour aider l'élève) vous à réussir les interrogations et les devoirs, à développer des compétences telles que raisonnement, la logique, le civisme, l'esprit critique et autres. Mais ne la confondez pas aussi aux séances d'exercices et de révisions.

### 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 ?

Oui

Non

4- La mise en œuvre de l'évaluation formative vous permet-il de mieux comprendre les cours d'Histoire et de la Géographie ?

5-La mise en œuvre de l'évaluation formative vous permet-il de préparer les devoirs et les interrogations ?

-Oui

-Non

-Parfois

6-Si oui, à quel moment du déroulement des situations d'apprentissage il a fait

Au début de l'apprentissage  A chaque séance d'apprentissage

Tout au long d'apprentissage  A la fin des situations d'apprentissages

5) Comment votre professeur fait-il cette évaluation ?

Oralement

Par Ecrit

7) Lors de cette évaluation, votre professeur vous demande-t-il ce qui est appris en classe les notions enseignées) ?

Oui

Non

b) Vous demande-t-il de réfléchir sur des situations de la vie courante à partir de ce qui est appris en classe ?

Oui

Non

c)Vous demande-t-il de proposer des comportements souhaitables pur mieux vivre en société ou de donner votre point de vue sur un fait ?

Oui

Non

8) Pour vous dont le professeur ne la fait pas, que proposez 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 pour votre franche collaboration.***

## Table des matières

Dédicace.....	2
Remerciements.....	3
Sigles et acronymes.....	4
Liste de la carte, des figures et des tableaux.....	6
Résumé.....	7
INTRODUCTION.....	8
Chapitre 1: Cadres théorique, géographique et approche méthodologique.....	9
1.1 Cadre théorique.....	9
1.1.1. Problématique.....	9
1.1.2. Hypothèse de travail.....	11
1.1.2.1 Hypothèse générale.....	12
1.1.2.2 Hypothèses spécifiques.....	12
1.1.3. Objectif de recherche.....	12
1.1.3.1 Objectif général.....	12
1.1.3.2 Objectifs spécifiques.....	12
1.1.4 Revue de littérature.....	12
1.1.5 Clarification conceptuelle.....	15
1.1.5.1 Enseignement et mission de l'enseignant.....	15
1.1.5.2 Apprentissage et mission de l'apprenant.....	16
1.1.5.3 Evaluation.....	17
1.1.5.4 Evaluation formative.....	19
1.1.5.5 Cadre de l'étude.....	21
1.1.6 Cadre géographique.....	21
1.1.6.1 Grands traits humains et économiques.....	24
1.2 Démarches méthodologiques.....	24

12.1 Recherche documentaire.....	24
1.2.2 Travaux de terrain.....	25
1.2.2.1 Méthodologie et outils de collecte de données.....	25
1.2.2.1.1 Echantillonnage.....	25
1.2.2.1.2 Choix des méthodes et outils d'enquêtes.....	26
1.2.2.1.3 Point d'administration des outils de collecte des données.....	26
1.2.2.1.3.1 Enquêtes par questionnaire .....	26
1.2.2.1.3.2 Observation directe.....	26
1.2.2.1.3.3 Entretiens.....	26
1.2.3 Dépouillement des fiches d'enquête, traitement et analyse des données.....	26
1.2.4 Difficultés rencontrées et approches de solutions.....	27
Chapitre 2:Présentation, analyse des résultats et suggestions.....	28
2.1 Présentation et analyse des résultats .....	28
2.1.1 Qualification du personnel enseignant d'Histoire et de Géographie du CEG de Djassin.....	28
2.1.2 Perception des enseignants d'Histoire et de Géographie sur le concept d'évaluation formative.....	28
2.1.2.1 Formation sur l'évaluation selon l'approche par les compétences (APC).....	29
2.1.2.2 Définition et but de l'évaluation.....	29
2.1.3 Mise en œuvre de l'évaluation formative : état des lieux .....	31
2.1.3.1 Importance de l'évaluation formative.....	31
2.1.3.2 Période de déroulement de l'évaluation formative.....	34
2.1.3.3 Techniques de mise en œuvre de l'évaluation formative.....	34
2.1.3.4 Aspect de l'apprentissage évalué.....	36
2.1.3.5 Difficultés de mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative.....	37
2.1.4 Evaluation formative, moyen de mise en œuvre efficient de l'évaluation sommative.....	39
2.1.4.1 Impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur la compréhension du cours.....	40

2.1.4.2 Impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur le résultat des Apprenants.....	40
2.2 Solution .....	44
2.3.1 Solutions relatives à l'insuffisance de temps.....	44
2.3.2 Solutions relatives à l'effectif pléthorique.....	45
2.4 Suggestions.....	46
2.4.1 A l'endroit des enseignants.....	46
2.4.2 A l'endroit des élèves.....	47
2.4.3 A l'endroit des composantes du corps de contrôle (conseillers pédagogiques, censeurs et inspecteurs).....	48
2.4.4 Aux pouvoirs publics.....	49
CONCLUSION.....	50
Bibliographie.....	51
Webographie.....	52
Annexes.....	53
Tables des matières.....	58