

REPUBLIQUE DU BENIN

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE



UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI
ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE PORTO-NOVO

DOMAINE : Sciences de l'Education et de la Formation

MENTION : Professorat de l'Enseignement Secondaire

SPECIALITE : HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

GRADE : Licence/BAPES

MEMOIRE DE FIN DE CYCLE

SUJET

**IMPORTANCE DE L'EVALUATION FORMATIVE DANS LE
PROCESSUS ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE EN
HISTOIRE ET EN GEOGRAPHIE AU PREMIER CYCLE DE
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL : CAS DU
CEG BIO-GUERRA DE PORTO-NOVO**

Présenté par :

GANDAHO M. Imelda

Sous la direction de :

Bernard FANGNON

Maître-Assistant à l'UAC

Soutenu, le 2014

SOMMAIRE

Sommaire.....	2
Dédicace.....	3
Remerciements.....	4
Sigles et Acronymes	5
Résumé et Summary.....	6
Introduction.....	7
CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE ET APPROCHE METHODOLOGIQUE.....	9
1.1. Cadre théorique.....	9
1.2. Présentation géographique du milieu.....	11
1.3. Approche méthodologique.....	15
CHAPITRE II : IMPORTANCE DE L’EVALUATION FORMATIVE, DIFFICULTES ET SUGGESTIONS.....	33
2.1. Importance de l’évaluation formative.....	33
2.2. Difficultés.....	39
2.3. Suggestions.....	44
Conclusion.....	48
Bibliographie.....	49
Liste des figures et photo	52
Liste des tableaux	52
Annexes.....	53
Table des matières.....	58

DEDICACE

☞ A mon père GANDAHO Ph. Médard

☞ A ma mère BOKOU Célest

REMERCIEMENTS

Le présent travail de recherche a été réalisé grâce à l'apport d'un certain nombre de personnes à qui, il est important de témoigner une profonde reconnaissance. Ainsi nos remerciements vont particulièrement :

- à Monsieur Bernard FANGNON, Maître-Assistant à l'UAC qui a accepté diriger ce mémoire en dépit de ses multiples occupations ;
- à Monsieur Fidèle SAGBO, inspecteur de l'enseignement secondaire pour ses conseils qui nous ont été précieux ;
- au Directeur et aux membres de l'administration de l'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo qui n'ont ménagé aucun effort pour nous assurer une formation de qualité en ces trois années ;
- aux membres de l'administration du CEG Bio-Guerra qui ont guidé nos pas au cours des stages de qualification et qui nous ont consacré du temps pendant la recherche ;
- à Madame Inès BOSSA pour ses conseils qui nous ont été précieux ;
- à tous mes frères et sœurs.

SIGLES ET ACRONYMES

APC	:	Approche Par les Compétences
BAPES	:	Brevet d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement Secondaire
CEG	:	Collège d’Enseignement Général
CERI	:	Centre pour l’Innovation et la Recherche dans l’Enseignement
CFPEEN	:	Centre de Formation des Personnels d’Encadrement de l’Education Nationale
CP	:	Conseiller Pédagogique
DIP	:	Direction de l’Inspection Pédagogique
ENS	:	Ecole Normale Supérieure
INFRE	:	Institut National de la Formation et de la Recherche en Education
IGPM	:	Inspection Générale Pédagogique du Ministère
IPAM	:	Institut Pédagogique Africain et Malgache
OCDE	:	Organisation de Coopération et de Développement Economique
SA	:	Situation d’Apprentissage
UAC	:	Université d’Abomey Calavi

RESUME

La présente étude montre l'importance de l'évaluation formative dans le processus enseignement /apprentissage. Le choix de ce thème est parti du constat selon lequel la mise en œuvre de l'évaluation formative est défectueuse dans nos salles de classe.

L'approche méthodologique utilisée dans cette étude prend en compte la recherche documentaire et les enquêtes de terrain.

L'analyse des résultats de nos enquêtes montre que la majorité des enseignants du CEG Bio-Guerra font l'évaluation formative. Toutefois, 17,65% d'entre eux affirment être confrontés aux difficultés liés à l'insuffisance de temps, 35,29% aux effectifs pléthoriques, 11,76% à l'insuffisance de formation et 35,29% aux exigences matérielles.

Mots clés : Evaluation - Evaluation formative - Enseignement - Apprentissage - Processus enseignement / apprentissage.

SUMMARY

The present study shows the importance of formative evaluation in the teaching process /learning. The choice of this theme is going to the fact in accordance with the formative evaluation is defective in our classrooms.

The methodological approach used in this study takes into account the documentary research and the field surveys.

The analysis of results of our inquiries shows that the majority of teachers of Bio-Guerra secondary school do the formative evaluation. However, 17,65% among them assert to be confronted with difficulties linked to lack of time, 35,29% to total number of students, 11,76% to lack of training and 35,29% to materials demand.

Key words: Evaluation – Formative evaluation- teaching- learning-

Teaching process/learning

INTRODUCTION

L'éducation est l'une des bases essentielles du développement. Pour cela, elle doit être fondée sur une méthodologie rigoureuse et des programmes d'études pouvant contribuer à résoudre des problèmes de développement.

Aujourd'hui, il n'est plus à démontrer que l'échec scolaire massif des apprenants est un phénomène récurrent du système éducatif béninois que la réforme des programmes d'études selon l'APC vise fondamentalement à éradiquer. L'amélioration du rendement scolaire est tributaire non seulement de la qualité de l'enseignement /apprentissage, mais aussi de celle de l'évaluation. En tant qu'instrument de prise de décision, elle est indispensable au bon déroulement de l'enseignement/apprentissage, de par les diverses fonctions qui lui sont assignées (Leroux, 2010). Ainsi dans un contexte d'enseignement de qualité visant l'acquisition des habiletés de base et la maîtrise des compétences, l'évaluation doit répondre à plusieurs exigences d'ordre pédagogique psychométrique et institutionnel (Astolfi, 1997). Cela impose alors, sans nul doute un changement dans les conceptions de l'évaluation en l'occurrence celle formative puisqu'elle aide l'élève à apprendre et à se développer (Perrenoud, 1998). Elle aide celui qui apprend à mieux apprendre (Meyer, 1995)

On comprend donc qu'elle s'inscrit dans une approche constructiviste de l'apprentissage et s'apparente à un processus d'accompagnement. Ce type d'évaluation qui convenablement mis en œuvre améliore le rendement scolaire, fait partie intégrante du travail des enseignants. Mais elle ne saurait atteindre ses objectifs tant que sa mise en œuvre sera défectueuse. Ainsi, il se pose le problème de la mise en œuvre de l'évaluation formative afin qu'elle soit au service des apprentissages. C'est dans le souci de remédier à cette situation que nous avons choisi de réfléchir sur le thème :

« Importance de l'évaluation formative dans le processus enseignement/apprentissage en Histoire et en Géographie au premier cycle de l'enseignement secondaire général : cas du CEG Bio Guerra de Porto-Novo ». Il se révèle donc que le sujet de la présente étude n'a pas surgi au hasard, mais correspond à l'existence d'un problème réel.

Dans la perspective d'amener les enseignants à changer leur pratique évaluative notamment celle formative, il est utile de repenser à sa réalisation pour parfaire les apprentissages scolaires.

Cette étude s'articule autour de deux chapitres. Le premier chapitre aborde le cadre théorique, la présentation géographique du milieu et l'approche méthodologique. Le second quant à lui prend en compte l'importance de l'évaluation formative, les difficultés et quelques suggestions.

CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE ET APPROCHE METHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre, nous allons aborder le cadre théorique, la présentation géographique du milieu et l'approche méthodologique.

1-1 CADRE THEORIQUE

1.1.1. Problématique

L'éducation a toujours préoccupé les sociétés depuis l'antiquité jusqu'à nos jours. Elle constitue un enjeu social et un défi urgent pour le développement social (Houedenou, 2011) car elle est le moteur par lequel tous les peuples accèdent à leur développement. Au sein de cette éducation, l'évaluation est reconnue actuellement comme un des points d'entrée privilégié de l'étude du processus enseignement/apprentissage. Elle fait partie intégrante du métier d'enseignement et de l'apprentissage car c'est l'un des actes pédagogiques majeurs. De ce fait, l'évaluation entretient des relations étroites avec la réussite scolaire. C'est dans ce sens que (Hadji, 1997) considère même que l'évaluation doit devenir un puissant levier pour accroître la réussite scolaire. De même, (Cardinet, 1994) citant De Ketele affirme : « *Aborder alors le problème de l'évaluation, c'est nécessairement toucher à tous les problèmes fondamentaux de la pédagogie* ». On constate aujourd'hui, que le système éducatif béninois, qui désormais fonctionne selon l'APC devient de plus en plus inefficace et que la plupart des apprenants ont un niveau intellectuel insuffisant. Alors, l'étiologie de cette situation révèle qu'entre autres facteurs, le mode d'évaluation pratiqué par bon nombre d'enseignants est inapproprié (Glessougbe, 2007). En effet, ces derniers accordent une grande importance aux évaluations sommative et certificative ignorant celle formative qui devrait préparer les apprenants à améliorer leurs performances.

L'enseignement ne doit pas être seulement centré sur les compétences à faire acquérir dans le seul but de les certifier. Il faut mettre en place des situations d'apprentissage dans lesquelles seront déterminés des moments permettant de se prononcer sur les progrès de l'élève (Dossou, 2011). Dans ce cas, l'évaluation assure une fonction formative car « *son but est de fournir des informations permettant une adaptation de l'enseignement aux différences individuelles dans l'apprentissage* » (Allal, 1999). Elle occupe une place importante dans le processus enseignement /apprentissage et contribue à la réussite de l'évaluation sommative (Allal, 1999). Malheureusement, au cours de notre stage d'observation et de qualification dans nos collèges et lycées, il a été constaté à maintes reprises que les enseignants éprouvent des difficultés à la mise en œuvre de cette évaluation et n'accordent pas de crédit à cette pratique. Cette situation a suscité en nous plusieurs questions:

- quel est l'impact de l'évaluation formative sur le rendement scolaire ?
- quelles sont les difficultés liées à la mise en œuvre de cette évaluation ?

1.1.2. Hypothèses de travail

Dans le cadre du présent travail, deux hypothèses ont été formulées :

- l'évaluation formative permet d'accroître la réussite scolaire ;
- les enseignants éprouvent plusieurs difficultés à la mise en œuvre de l'évaluation formative.

1.1.3. Objectifs de recherche

Les objectifs de notre recherche se subdivisent en deux parties à savoir : l'objectif global et les objectifs spécifiques.

1.1.3.1. Objectif global

L'objectif global de ce travail est de montrer le rôle de l'évaluation formative dans le processus enseignement /apprentissage et les difficultés liées à sa mise en œuvre.

1. 1. 3. 2. Objectifs spécifiques

Pour mener à bien le présent travail, il a été fixé des objectifs spécifiques. Il s'agit de :

- montrer la place qu'occupe l'évaluation formative dans la réussite scolaire ;
- analyser les difficultés liées à la mise en œuvre de l'évaluation formative.

1-2 PRESENTATION GEOGRAPHIQUE DU MILIEU

1.2.1. Grands traits physiques

Le troisième arrondissement de la ville de Porto-Novo, se situe dans l'espace géographique entre les coordonnées 6°28'53,3'' latitude Nord et 2°37'09, 4'' longitude Est. Le CEG Bio-Guerra se situe dans le quartier Oganla. Le site est très exigu. Il est encastré entre l'ancien cimetière municipal et la caserne de la gendarmerie nationale. Dans ce collège, la présence de quelques arbres bien disposés dont les plus importants sont les saules pleureurs, procure de l'ombre et du bon vent aux usagers. Le bon positionnement des bâtiments dans l'enceinte du collège facilite la circulation de l'air dans les salles de classe. Aussi, le CEG Bio- Guerra ne dispose pas d'infrastructures sportives et se sert de celles du Lycée Béhanzin. Ce Collège est alimenté en eau courante et en électricité et dispose d'une bibliothèque très exiguë.

1.2.2. Grands traits humains

Le CEG Bio-Guerra fut créé en 1982 par le Directeur de la Gendarmerie Nationale, feu Colonel BEHETON Nestor. A l'origine, c'était une école primaire, instaurée pour faciliter l'instruction aux enfants des gendarmes affectés au Camp II d'Oganla. Mais avec le temps, elle a été relocalisée derrière le grand hôpital de Porto-Novo. A sa place, a été créé le Collège d'Enseignement Général Bio-Guerra.

Son premier Directeur fut feu GNIMASSOU Nestor. Il a connu depuis sa création six (06) directeurs dont l'actuel est Mme VODONNOU Eustochie. Elle est assistée par deux (02) censeurs, une (01) comptable et un (01) surveillant. Au cours de l'année scolaire 2013-2014, le collège compte mille huit cent (1800) élèves dont mille quarante (1040) filles. Au premier cycle, on a mille quatre cent quatre-vingt-sept (1497) élèves et au second cycle trois cent trois (303) élèves. L'encadrement de ces élèves est assuré par cent cinquante-six (156) professeurs dont cent trente-sept (137) vacataires. Parmi les dix-sept (17) professeurs intervenant en Histoire et Géographie, seuls quatre (04) sont permanents. Les élèves sont répartis dans trente et deux (32) groupes pédagogiques pour dix-huit (18) classes disponibles, cinq (05) hangars et neuf (09) classes volantes. La figure n°1 illustre sa localisation dans la ville de Porto-Novo et la figure n°2 présente son plan détaillé.

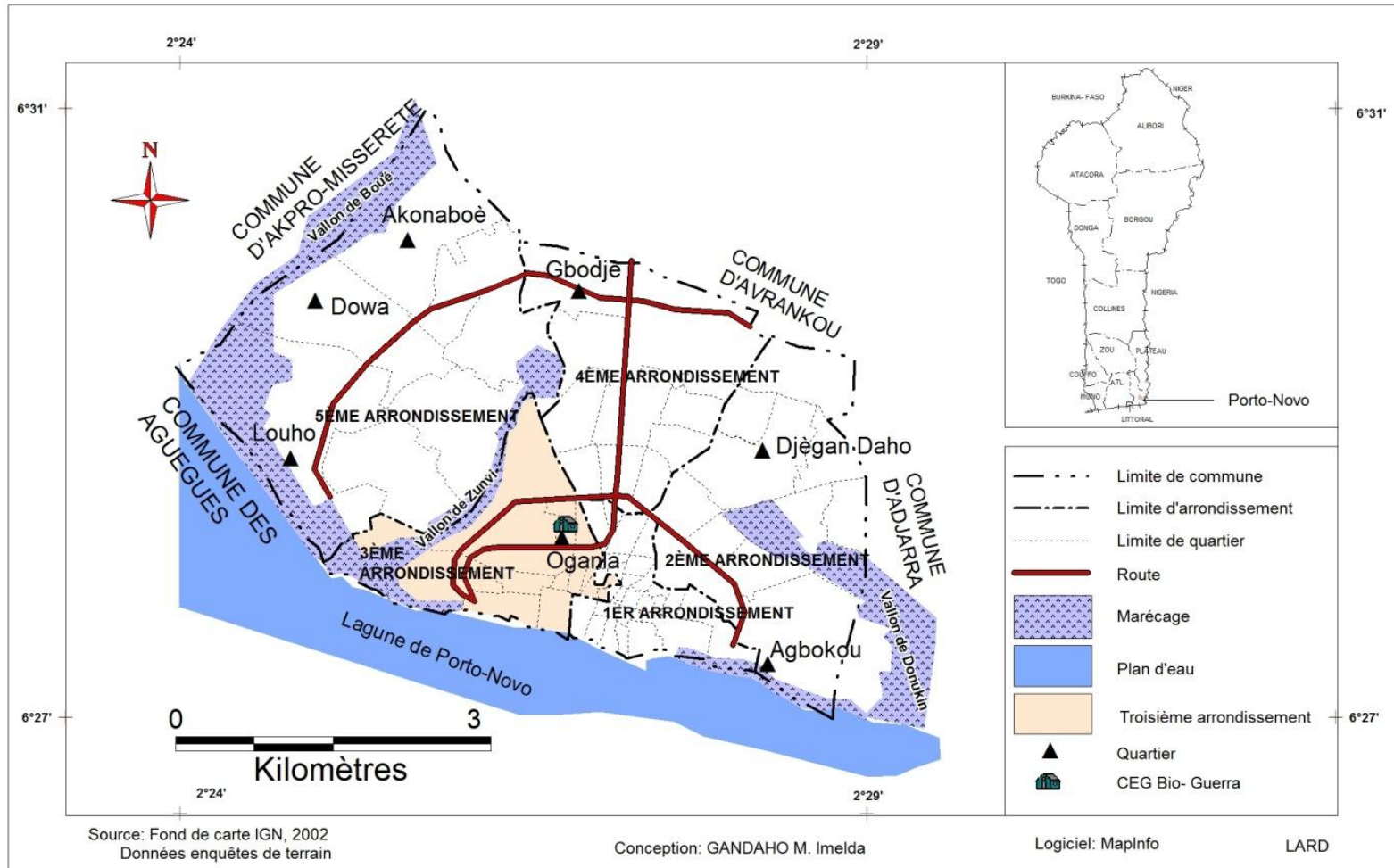


Figure 1 : Localisation du CEG Bio-Guerra dans la ville de Porto-Novo

1-3 APPROCHE METHODOLOGIQUE

Tout travail scientifique nécessite une bonne approche méthodologique. Ainsi dans le cadre du présent travail, la méthodologie utilisée prend en compte la recherche documentaire, les travaux de terrain basés sur le questionnaire d'enquête, l'entretien avec les personnes ressources, l'observation directe, le dépouillement et enfin le traitement des données.

1.3.1 Recherche documentaire

La recherche documentaire a consisté à chercher des ouvrages relatifs à l'évaluation formative. Ainsi, plusieurs centres de documentation ont été consultés. Ce sont entre autres la bibliothèque de l'ENS de Porto-Novo/UAC où les livres et mémoires ont été consultés.

Notre recherche s'est aussi orientée vers la bibliothèque de l'INFRE, le CFPEEN, où nous avons consulté des mémoires et des ouvrages qui ont également abordé le thème de l'évaluation formative. Ce qui nous a permis de connaître les différents points de vue des auteurs qui l'ont abordé.

Nous sommes également allés à la bibliothèque nationale de Porto-Novo où nous avons consulté des encyclopédies pour avoir une large compréhension des différents concepts de notre sujet d'étude.

Les différentes informations recueillies dans les divers centres de documentation se résument dans le tableau I.

Tableau I : Synthèse des documents consultés

N°	Centre de documentation	Nature des documents	Types d'informations recueillies	Etat et qualité des informations recueillies
1	Bibliothèque de l'ENS de Porto-Novo /UAC	Ouvrages et mémoires.	Définition des concepts.	Informations importantes mais pas très récentes.
2	Bibliothèque de l'INFRE de Porto-Novo	Ouvrages et mémoires.	Différents types d'évaluations.	Informations importantes et très récentes.
3	Bibliothèque Nationale de Porto-Novo	Encyclopédies.	Définition des concepts.	Informations importantes et récentes.
4	CFPEEN	Ouvrages généraux.	Les formes de l'évaluation formative.	Informations importantes et très récentes.

Source : Enquêtes de terrain, Mai - Juillet 2014

1.3.2 Revue de littérature

Plusieurs ouvrages n'ont cessé d'être publiés à propos de l'évaluation formative. Elle a été l'objet de réflexion et continue d'être la préoccupation de plusieurs auteurs. La notion d'évaluation formative a été introduite par Michael Scriven en 1967 puis popularisée par Bloom en 1971.

Selon Scallon (2004), l'évaluation formative et l'apprentissage reposent sur une variété de situations qu'on propose aux apprenants. Que ceux-ci aient réussi ou pas il faut qu'il y ait un feed-back, individualisé ou de groupe, de la part de l'enseignant. Le feed-back sera qualifié de correctif s'il correspond à des ajustements pertinents. Il finit en disant que l'évaluation formative doit être intégrée aux activités d'apprentissage.

Toujours dans ce même ordre d'idée Talbot (2009), montre l'importance de l'évaluation formative. Selon lui, pour trouver des solutions aux difficultés des apprenants, l'enseignant doit recourir à l'évaluation formative qui lui permet de savoir à tout moment où sont ses apprenants et les difficultés auxquelles ceux-ci sont confrontés. Il rappelle aussi le pourquoi, le quoi et le comment de l'évaluation et, plus spécifiquement de l'évaluation formative.

Leroux et Bigras(2003) 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 compétences. Ils présentent une définition de l'évaluation formative suivie d'exemples d'instruments d'évaluation élaborés afin de soutenir la régulation en situation d'apprentissage.

L'évaluation formative concentre une grande partie des réflexions actuelles sur les évaluations réalisées pendant l'apprentissage et pour l'apprentissage, comme en témoigne par exemple la parution de l'ouvrage du CERI-OCDE sur la question. En 2008, le Centre pour l'Innovation et la Recherche dans l'Enseignement (CERI) en collaboration avec l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE) a effectué un travail sur l'évaluation. Il montre l'importance de l'évaluation formative en menant en autres des observations sur sa mise en pratique dans quelques établissements secondaires. Aussi montre-t-il comment l'évaluation formative œuvre en faveur des objectifs de l'apprentissage tout au long de la vie en aidant les apprenants à mieux apprendre. Il ajoute qu'elle contribue à l'accroissement du niveau des apprenants et que par son biais, l'enseignant accompagne les élèves dans le développement de leurs compétences personnelles. Elle est également un moyen permettant à l'enseignant de faire chaque fois un retour sur son enseignement

Pour Richard (2004), l'évaluation est la pierre angulaire du processus enseignement/apprentissage et pour qu'elle fasse partie intégrante du trio enseignement/apprentissage/évaluation, son mode d'utilisation doit changer. Il continue en disant qu'afin d'avoir un impact réel sur l'apprentissage, l'évaluation, par l'entremise de sa fonction formative, doit être régulière, continue et impliquer l'élève. Ainsi, il propose l'utilisation du portfolio qui devient un outil de premier ordre pour organiser et gérer le travail accompli, ce qui permet ainsi à l'enseignant et à l'élève de faire état des progrès face aux apprentissages visés.

S^t Pierre(2004) quant à elle, présente l'évaluation formative comme un contexte favorisant le développement de l'autonomie intellectuelle. Elle ajoute que ceci n'est possible que lorsque l'enseignant utilise des outils développant le jugement et soutenant la réflexion critique de l'apprenant.

Allal et La fortune (2008), après avoir donné une définition du concept évaluation formative, traitent de l'application du jugement professionnel dans l'ensemble des activités de l'enseignement dont l'évaluation formative où le jugement professionnel vise à soutenir les apprentissages.

A ceux –ci s'ajoute Laurier(2003) qui démontre qu'une transition s'opère à partir d'une évaluation formative, dont on saisit les limites et les difficultés, vers une évaluation informative. En effet, cette transition met l'accent sur la rétroaction que reçoit l'apprenant relativement à l'effet de ses actions en cours d'apprentissage.

Toutes ces œuvres montrent et décrivent d'une manière ou d'une autre l'importance de l'évaluation formative dans le processus enseignement / apprentissage ainsi que les étapes à observer dans sa mise en œuvre pour qu'elle joue son rôle de régulation. Cela nous renseigne sur sa teneur et nous pousse à œuvrer pour qu'elle soit effective dans nos salles de classe. Mais la particularité de notre travail se trouve dans l'identification des contraintes liées à sa mise en œuvre efficiente dans nos collèges et lycées.

1.3.3 Clarification de concepts

Nombreux sont les concepts qui ont fait objet de clarification dans cette partie. Il s'agit entre autres de l'enseignement, l'apprentissage, l'évaluation, l'évaluation formative et le processus enseignement/apprentissage.

Au sens étymologique du terme, le mot **évaluation** vient du verbe évaluer qui signifie « ex valuer ». C'est une expression latine qui, littéralement traduite donne « extraire la valeur de », « faire ressortir la valeur de ».

Selon le Dictionnaire le Robert(2010), l'évaluation est « *la mesure à l'aide des critères déterminés des acquis d'un élève, de la valeur d'un enseignant* ».D'après la même source, la mesure est « l'action d'évaluer une grandeur d'après son rapport avec une grandeur de même espèce prise comme unité et comme référence ». Dans les sciences cognitives, nombreuses sont les définitions qui ont été données à l'évaluation.

Pour, De Ketele et Roegiers (1993), l'évaluation est un « *processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides, fiables, et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs à évaluer, en vue de prendre une décision* ».

Quant à Renald(1993), l'évaluation est une « *opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et / ou quantitatives et de critères précis en vue d'une prise de décision. Evaluer, c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des événements*». L'évaluation englobe et dépasse le contrôle. Intervenant dans un système en évolution, elle privilégie le qualitatif sur le quantitatif en vue d'en élucider le fonctionnement.

Pour notre part, l'évaluation en classe est un processus formel ou informel qui consiste à recueillir des informations pertinentes sur l'apprentissage réalisé par l'élève, et à les interpréter en vue de prendre les meilleures décisions possibles sur la gestion de la classe, la qualité de l'enseignement fourni aux élèves et le niveau d'apprentissage de l'élève.

Ainsi, selon les objectifs visés, l'évaluation peut être diagnostique, formative ou sommative. Mais le plus important ici est l'évaluation formative.

Pour De Landsherre (1999), l'**évaluation formative** est « *l'évaluation intervenant, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour but d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser* ». Elle est un processus qui s'inscrit du début à la fin de la séquence d'enseignement /apprentissage et en permet les adaptations tout au long de son déroulement. Par conséquent, elle vise à améliorer l'apprentissage pendant qu'il en est encore temps. L'enseignant peut revenir en arrière, apporter des compléments, ou bien modifier sa planification, sa méthode son attitude. Ce dernier peut modifier de son côté sa façon d'aborder la tâche, de la comprendre ou de l'exécuter.

En ce qui concerne 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 la régulation des apprentissages pendant un cours ou une séquence d'apprentissage. Elle n'est pas « un piège » car elle est au service de l'élève pour lui permettre de mieux progresser dans ses apprentissages.

Dans le cadre de ce travail, l'évaluation formative est un processus d'accompagnement de l'apprentissage et de l'enseignement qui assure la progression de chaque individu. Elle est celle qui soutient le cours, qui est fréquente et immédiate pour permettre à l'élève de remédier à ses erreurs et à ses lacunes peu après leur apparition avant qu'un processus cumulatif ne s'engage. Cette évaluation ne se traduit pas en note et encore moins en scores car elle prépare l'évaluation sommative.

Quant à l'**enseignement**, le Dictionnaire le Robert(2010) le définit comme « *l'action, l'art d'enseigner, de transmettre des savoirs à un élève*». Dans cette définition le mot qui a le plus attiré notre attention est « *enseigner* »

Selon la même source, « *enseigner* » veut dire « *transmettre à un élève de façon qu'il comprenne et assimile des connaissances, des techniques* »

Mais aujourd'hui avec la nouvelle conception, enseigner va au-delà de transmettre qui peut réduire l'acte d'enseignement à une simple transmission de l'information. La tête d'un apprenant fut-il jeune n'est jamais vide. L'apprenant a toujours des préconceptions sur un sujet donné dont l'enseignant doit tenir compte pour éviter de faire du remplissage. A Cet effet, il devient un guide, un facilitateur pour l'apprenant.

Pour notre part, enseigner veut dire aider à changer ou du moins à modifier le savoir antérieur de l'apprenant. Cela implique pour l'enseignant, la revue de ses pratiques de classe, de créer des conditions pour faciliter l'apprentissage des apprenants, à travers, une ou plusieurs situations susceptibles de les amener à remettre en cause certaines de leurs structure mentales. Qu'en est-il alors de l'apprentissage ?

Pour IPAM(1993),l'**apprentissage** se définit comme : « *un processus d'acquisition d'une connaissance ou d'un savoir-faire par un élève* » Le Dictionnaire Encarta(2009) le définit comme « *la préparation professionnelle à un métier qui se fait à l'école ou chez un professionnel pendant une période donnée* ».Pour notre part, l'apprentissage est un processus conduisant à l'acquisition du savoir, du savoir-faire et du savoir-être par l'apprenant en relation avec ses pairs et l'enseignant.

Pour Sagbo (2011), « Le dytique **enseignement / apprentissage** désigne l'activité des acteurs de l'éducation, le maître ou formateur d'une part, l'élève ou plus généralement l'apprenant d'autre part ».

● **Formes d'évaluation formative**

Selon la DIP, aujourd'hui IGPM, on distingue plusieurs formes d'évaluation formative qui sont : les régulations, le portfolio, la métacognition, l'autoévaluation, des erreurs pour apprendre et des échecs pour savoir.

Les régulations

Il existe trois types de régulation: la régulation pré-active (proactive), la régulation interactive et la régulation post active (rétroactive).

La régulation proactive permet à l'élève de confirmer ou d'ajuster sa perception de la tâche à accomplir, la perception qu'il a aussi de sa capacité à la réussir, de son degré d'engagement. A cette étape, afin d'ajuster ses interventions et d'apporter le soutien nécessaire à la poursuite de l'activité, l'enseignant se pose des questions telles que: l'élève a-t-il compris la tâche qu'il doit faire? Les connaissances qu'il mobilise vont-elles l'aider à progresser? A-t-il toutes les ressources qu'il faut pour commencer la tâche? etc...

La régulation interactive permet à l'élève de confirmer ou d'ajuster les ressources qu'il a mises en branle pour accomplir la tâche, les stratégies cognitives et métacognitives qu'il a choisies de mobiliser.

A cette étape, pour guider son intervention, l'enseignant se pose les questions suivantes: Quelles stratégies les élèves utilisent-ils ? Sont-elles bonnes? Ont-ils besoin de ressources supplémentaires ? C'est surtout à cette étape que l'enseignant interviendra pour aider des élèves, de façon systématique, modifier le déroulement s'il y a lieu, revenir en arrière, donner des explications au groupe, etc.

La régulation postactive ou rétroactive permet aux élèves de porter un regard sur l'ensemble de la démarche enseignement/apprentissage qui vient de se dérouler et grâce à l'observation des élèves pendant le déroulement des apprentissages, de repérer les difficultés dues à l'inadéquation des procédés ou outils didactiques proposés par l'enseignant qui peuvent se révéler inappropriés pendant le déroulement de l'apprentissage. L'enseignant, le groupe et l'élève individuellement analysent, comparent, tirent des conclusions sur les différents plans et prennent des décisions quant aux suites à donner aux activités-qui viennent de se terminer. A cette étape, l'enseignant se pose des questions comme celles-ci : Les élèves ont-ils fait l'apprentissage visé? Quelles conditions ont favorisé cet apprentissage ou lui ont nui ? Que puis-je suggérer maintenant ? L'enseignant demande aux élèves de préciser leurs nouveaux besoins pour poursuivre l'apprentissage.

Le Portfolio, un instrument d'évaluation (forme de dossier de l'élève)

Le portfolio est un ensemble de documents montrant les productions d'un élève au cours d'un semestre ou d'un trimestre et pouvant éventuellement servir pour une partie de l'évaluation sommative (un pourcentage), Il a rapidement été modifié afin de répondre à la nouvelle conception de l'apprentissage et de ses exigences en matière d'évaluation. Le portfolio représente un dossier personnel des élèves. C'est avant tout un outil préparé et géré par eux-mêmes. Le rôle de l'enseignant consiste à s'assurer que les élèves gèrent bien leur

portfolio. C'est l'ensemble du document constituant le portfolio qui servira à évaluer les apprentissages des élèves. Il est important que celui-ci ne soit pas qu'une sorte de dossier contenant un recueil de travaux mais plutôt un instrument témoin, parlant, qui exprime et illustre l'évolution de l'apprentissage des élèves.

La métacognition

La métacognition est un processus interne, mental, pendant lequel l'apprenant fait une réflexion consciente sur ses propres modes de réflexion, sur ses activités cognitives, sur leur efficacité éventuelle, et sur les décisions à prendre dans le but de les optimiser. Elle est un outil de l'évaluation formative.

L'autoévaluation

L'autoévaluation est un moyen permettant à l'élève de mieux gérer lui-même le processus de régulation nécessaire à la réalisation efficace d'une tâche complexe ou à un meilleur engagement de sa part vis-à-vis de son apprentissage. C'est également la réflexion et l'évaluation que fait l'élève sur son apprentissage et sur les processus qu'il met en action durant cet apprentissage. En ce sens, l'autoévaluation devient un élément important de l'enseignement dans la mesure où l'enseignant se donne pour tâche d'aider l'élève à gérer ses propres mécanismes d'apprentissage.

Des erreurs pour apprendre

Elle informe l'enseignant sur ce qui fait obstacle à l'apprentissage visé et le guide ainsi dans ses interventions auprès de l'élève. En même temps elle renseigne l'élève sur les limites de ses connaissances et donne du sens à l'acquisition de nouvelles connaissances. «Comment puis-je savoir que tu es en train d'apprendre si tu ne me montres pas les erreurs que tu fais, et surtout comment vais-je savoir quoi faire pour t'aider ?» dira une enseignante à un élève. L'erreur est une dynamique, une période, repérée ou non, pendant la durée d'un apprentissage ; elle est informative d'un apprentissage en cours.

Des échecs pour savoir

On apprend par l'erreur. Même s'il apparaît ambigu de situer les échecs dans l'évaluation formative ou l'évaluation sommative, pour celui qui vit, un échec permet si on doit recommencer, de corriger les imperfections, les maladresses. La volonté, la persévérance participent de la remédiation pour aller de l'avant. L'aspect pratique de cette évaluation se résume dans le tableau suivant :

Tableau II : Aspects pratiques de l'évaluation formative

Phase proactive Moment: Au début de l'activité	
Enseignant	Apprenant
L'enseignant s'assure que l'apprenant a bien compris la tâche.	L'apprenant donne sa représentation de la tâche et a droit à l'erreur.
Il s'assure que les ressources que les apprenants mobilisent peuvent les aider à progresser.	Les apprenants énoncent les ressources disponibles à leur niveau pour accomplir cette tâche.
Il s'assure qu'ils ont toutes les ressources pour commencer la tâche	L'apprenant évalue s'il dispose de toutes les ressources nécessaires pour démarrer. C'est une source de motivation.
Phase interactive Moment: Pendant le processus d'apprentissage	
Enseignant	Apprenant
Il assiste les apprenants dans l'exécution des activités sur la base des difficultés identifiées.	Les apprenants exécutent les activités et expriment, au besoin, leurs difficultés. Ils tiennent compte des suggestions de l'enseignant.
Il cherche à comprendre l'efficacité et la pertinence des stratégies utilisées par l'apprenant en établissant des liens entre les stratégies et les résultats.	Les apprenants exposent les résultats produits et justifient les stratégies utilisées. Ils les changent si elles s'avèrent inefficaces.
Il évalue si les apprenants ont des besoins de ressources supplémentaires.	L'apprenant exprime ses besoins.
Il peut modifier le cours du déroulement de l'activité en proposant des consignes intermédiaires, si le besoin se fait sentir.	L'apprenant applique des mesures de réajustement.
Il peut arrêter temporairement les groupes pour apporter des explications ou des informations nécessaires.	L'apprenant écoute l'enseignant et tire les ressources utiles.
Il vérifie si les stratégies cognitives métacognitives que l'apprenant a choisies de mobiliser sont mises en œuvre de façon efficace et prend des mesures appropriées.	Il explique les stratégies mises en œuvre à l'enseignant et/ou fait preuve par sa pratique du niveau de maîtrise de la stratégie qu'il s'est proposé d'utiliser. Il applique les mesures correctives suggérées.
Phase rétroactive Moment: Vers le terme de l'apprentissage	
Enseignant	Apprenant
Il cherche à comprendre si les apprenants ont acquis des ressources et vérifie si leur apprentissage a réussi.	Les apprenants font le bilan de leurs apprentissages en énonçant les succès et les échecs au plan des connaissances, des stratégies et des attitudes.
Il invite ou aide l'apprenant à identifier les situations de réinvestissement des acquis.	L'apprenant énonce et présente les situations de réinvestissement identifiées et justifie ses choix. Il doit à ce niveau identifier les difficultés auxquelles il doit faire face.
L'enseignant doit présenter d'autres situations de vie courante sur lesquelles il invitera les apprenants à travailler.	Les apprenants réinvestissent les ressources dans les situations de vie de leur choix.

Source : Direction de l'Inspection Pédagogique (DIP), 2010, aujourd'hui IGPM

1.3.4. Travaux de terrain

La recherche documentaire a été complétée par les informations recueillies sur le terrain grâce à la Pré-enquête, l'échantillonnage et les outils et techniques de collecte.

1.3.4.1. Pré-enquête

Avant l'attribution des sujets de mémoire par l'administration de l'ENS - P /N et le début de l'enquête proprement dite, nous avons profité de la période de déroulement de notre stage au CEG Bio-Guerra de Porto- Novo pour nouer une bonne relation avec notre population cible. Ainsi, nous avons pu mieux sonder le terrain et avertir les membres de l'administration, les professeurs d'Histoire-Géographie et les élèves sur la tenue d'une enquête pour la rédaction de notre mémoire de BAPES .Ensemble nous avons pu dégager la période propice pour recueillir les informations nécessaires pour notre travail, auprès des membres de l'administration, des professeurs et des apprenants.

1.3.4.2. Population cible et Echantillonnage

L'échantillonnage a pris en compte les apprenants et les professeurs d'Histoire-Géographie du CEG Bio-Guerra.

S'agissant des enseignants, tous ont été enquêtés soit 100 %.

Tableau III : Echantillon des enseignants enquêtés

Population cible	Effectif total	Nombre de fiches distribuées	Nombre de fiches récupérées	Pourcentage de récupération
Professeurs d'Histoire et de Géographie	17	17	17	100%

Source : Résultats d'enquêtes, Mai- juin 2014

Dans le souci de déterminer de manière scientifique l'échantillon des élèves à interroger, nous avons utilisé la méthode de SCHWARTZ. Cette méthode se résume en la formule suivante :

$$n = \frac{z\alpha^2 \times p \cdot q}{(i)^2}$$

n : Taille de l'échantillon

Zα : Ecart réduit correspondant à un risque de 5% soit $z\alpha=1,96$

P : Population de la cible concernée par rapport à la population totale

i: Précision désirée à 5% soit $i=0,05$

q : $1-P$

Ainsi, à l'aide de cette méthode nous avons déterminé un échantillon donné pour chaque promotion du premier cycle. Notons que l'effectif total des élèves de premier cycle est de 1497 élèves.

- ✓ Soit n_1 la taille de l'échantillon pour la promotion 6^{ème} qui compte un total de 620 élèves.

$$n_1 = \frac{z\alpha^2 \times p \cdot q}{(i)^2}$$

$$p_1 = 400 \div 1497 = 0,26$$

$$q_1 = 1 - 0,26 = 0,745$$

$$n_1 = (1,96 \times 1,96) \times 0,26 \times 0,74 \div (0,05 \times 0,05)$$

$$n_1 = 295 ; n_1 = 295 \div 3 = 98,33$$

$$n_1 = 98$$

- ✓ Soit n_2 la taille de l'échantillon pour la promotion 5^{ème} qui compte 365 élèves.

$$n_2 = \frac{z_{\alpha}^2 \times p \cdot q}{(i)^2}$$

$$p_2 = 365 \div 1497 = 0,24$$

$$q_2 = 1 - 0,24 = 0,76$$

$$n_2 = (1,96 \times 1,96) \times 0,24 \times 0,76 \div (0,05 \times 0,05)$$

$$n_2 = 280; n_2 = 280 \div 3 = 93,33$$

$$n_2 = 93$$

- ✓ Soit n_3 la taille de l'échantillon pour la promotion 4^{ème} qui compte 423 élèves.

$$n_3 = \frac{z_{\alpha}^2 \times p \cdot q}{(i)^2}$$

$$p_3 = 423 \div 1497 = 0,28$$

$$q_3 = 1 - 0,28 = 0,72$$

$$n_3 = (1,96 \times 1,96) \times 0,28 \times 0,72 \div (0,05 \times 0,05)$$

$$n_3 = 309; n_3 = 309 \div 3 = 103$$

$$n_3 = 103$$

- ✓ Soit n_4 la taille de l'échantillon pour la promotion 3^{ème} qui compte 309 élèves.

$$n_4 = \frac{z\alpha^2 \times p.q}{(i)^2}$$

$$P_4 = 309 \div 1497 = 0,20$$

$$q_4 = 1 - 0,20 = 0,8$$

$$n_4 = (1,96 \times 1,96) \times 0,20 \times 0,8 \div (0,05 \times 0,05)$$

$$n_4 = 245; n_4 = 245 \div 3 = 81,66$$

$$n_4 = 82$$

Tableau IV : Effectif des élèves selon la méthode de Shawn

Promotions	Effectifs de la population cible	Echantillon	Fiche récupérées	Pourcentage(%) de récupération
Sixièmes (6 ^{ème})	400	98	90	91,83%
Cinquièmes (5 ^{ème})	365	93	85	91,39%
Quatrièmes (4 ^{ème})	423	103	95	92,23%
Troisièmes (3 ^{ème})	309	82	80	97,56%
TOTAL	1497	376	350	93,08%

Source : Résultats d'enquêtes Mai-Juin 2014

1.3.4.3. Outils et techniques de collecte

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 auprès des personnes ressources.

Dans le but de recueillir les informations nécessaires à notre étude, un questionnaire a été adressé aux enseignants et aux élèves.

En plus du questionnaire, le stage de qualification organisé à notre intention par l'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo, effectué au CEG Bio-Guerra 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.

Les entretiens très fructueux que nous avons eu avec les personnes ressources ont permis de confronter nos points de vue avec les leurs, de bénéficier de leurs expériences et de leurs conseils.

1.3.5. Dépouillement et traitement 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 376 questionnaires administrés aux élèves, 350 ont pu être récupérés. Pour les enseignants, nous avons pu récupérer la totalité. Au total, 367 questionnaires ont été dépouillés 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.

1.3.6. Difficultés rencontrées

Certaines difficultés ont été rencontrées au cours de nos travaux de recherche. L'attribution de notre thème d'étude s'est faite pendant une période de grève où les activités scolaires avaient connu un arrêt périodique. Ce qui a fait qu'on a eu du mal à partager les questionnaires et à les 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.

CHAPITRE II:IMPORTANCE DE L'EVALUATION FORMATIVE, DIFFICULTES ET SUGGESTIONS

Dans ce chapitre, il s'agira, de montrer l'importance de l'évaluation formative, de présenter les problèmes qui entravent sa mise en œuvre efficiente et de proposer quelques suggestions.

2.1. IMPORTANCE DE L'EVALUATION FORMATIVE

2.1.1. Définition de l'évaluation formative selon les professeurs d'Histoire et de Géographie et les apprenants.

L'évaluation formative est d'autant un outil de régulation d'apprentissage que d'enseignement. Elle informe l'apprenant et l'enseignant sur les progrès et les problèmes d'apprentissage et d'enseignement.

Les tableaux suivants montrent les différentes propositions de réponses des professeurs et des apprenants par rapport à l'évaluation formative.

Tableau V : Définition de l'évaluation formative selon les professeurs d'Histoire et de Géographie du CEG Bio-Guerra

Différentes propositions de réponses sur la définition de l'évaluation formative	Effectif	Pourcentage%
L'évaluation formative est le type d'évaluation qui consiste à améliorer l'apprentissage pendant qu'il est encore temps.	7	41,17
L'évaluation formative est une évaluation continue qui permet de connaître le niveau de connaissance des apprenants, de s'auto évaluer (aussi bien de la part de l'enseignant que de l'apprenant) et d'ajuster l'enseignement/apprentissage au fur et à mesure.	10	58,82

Source : Résultats d'enquêtes, Juin-juillet 2014

L'analyse de ce tableau montre que les professeurs ne définissent pas l'évaluation formative de la même manière.

Ainsi donc, 58,82% des enseignants définissent l'évaluation formative avec les deux grands aspects qui la compose dont l'enseignement et l'apprentissage. En effet, selon eux, elle informe l'enseignant sur sa manière d'enseigner et l'élève sur sa manière d'apprendre. Par contre, 41,17% des enseignants la définissent comme étant une pratique centrée sur l'apprenant. Mais compte tenu du but de ce type d'évaluation, nous pouvons dire que ces enseignants n'ont pas une perception assez suffisante de ce qu'est l'évaluation formative car non seulement elle vise l'apprentissage par le fait qu'elle informe l'apprenant sur sa manière d'apprendre, mais aussi elle permet à l'enseignant de s'auto évaluer sur sa manière d'enseigner et, d'aider les apprenants à surmonter les difficultés liées à l'appropriation des connaissances.

Tableau VI: Définition de l'évaluation formative selon les apprenants du CEG Bio-Guerra

Différentes propositions de réponses	Effectif	Pourcentage%
L'évaluation formative est une évaluation d'étape ponctuelle faite par le professeur.	100	28,57
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.	250	71,43

Source : Résultats d'enquêtes, Juin-Juillet 2014.

De l'analyse de ce tableau, on peut déduire que la majorité des élèves interrogés, soit 71,43% comprennent ce que sait qu'une évaluation formative. Ils savent même qu'une telle évaluation leur est important pour corriger certaines de leurs erreurs. Par contre, 28,57% des élèves interrogés ne savent pas encore très bien ce qu'est une évaluation formative. Ils confondent l'évaluation formative à une évaluation ponctuelle d'étape.

En outre, l'ensemble des professeurs ont l'habitude de mettre en pratique l'évaluation formative. Dans ce sens, il a été posé la question de savoir quel est l'impact de cette pratique sur l'enseignement/apprentissage.

2.1.2. Impact de l'évaluation formative sur le processus enseignement / apprentissage

La mise en œuvre de l'évaluation formative permet d'accroître la réussite scolaire. Le tableau suivant montre l'impact de cette évaluation sur le processus enseignement / apprentissage.

Tableau VII : Impact de l'évaluation formative sur l'enseignement / apprentissage

Types de réponses obtenus	Effectif	Pourcentage%
L'évaluation formative permet à l'enseignant d'avoir un bon rendement au cours de l'évaluation sommative.	5	29,41
L'évaluation formative permet d'ajuster l'enseignement/apprentissage en vue de maximiser les chances de réussite dans l'atteinte des objectifs.	7	41,17
L'évaluation formative permet aux apprenants d'avoir une meilleure compréhension du cours.	5	29,41

Source : Résultats d'enquêtes, Juin-Juillet 2014.

Comme le montre le tableau ci-dessus, il est indéniable que l'évaluation formative est d'une importance capitale. D'abord, 41,17 % des enseignants estiment qu'elle permet de maximiser les chances de réussite. Ensuite, toujours dans la même optique, 29,41% d'entre eux estiment que cette évaluation permet aux enseignants d'avoir un bon rendement au cours de l'évaluation sommative; ce qui prouve que les apprenants ont bien compris le cours. Enfin, 29,41% pensent que cela favorise une meilleure compréhension du cours chez les apprenants. Ce qui justifie l'hypothèse selon laquelle l'évaluation formative permet d'accroître la réussite scolaire.

De ce fait, il est donc évident de mettre en pratique de façon efficiente l'évaluation formative.

2.1.3. Mise en œuvre de l'évaluation formative

2.1.3.1. Aspects de l'apprentissage évalués

Pendant longtemps, l'apprentissage était considéré comme l'importation dans l'esprit de l'élève d'informations qui primitivement ne s'y trouvaient pas. Elle est conçue alors comme un remplissage ou comme un empilement. Mais aujourd'hui avec l'Approche par les compétences, l'apprenant n'apprend plus juste pour apprendre mais plutôt pour transcrire ses savoirs dans des situations de la vie courante quand le besoin se fera sentir. Alors cela voudra dire que l'enseignant doit plus privilégier les savoir-faire et les savoir-être et devenir au cours de l'évaluation formative. La figure n°3 illustre les aspects de l'apprentissage évalués par les professeurs.

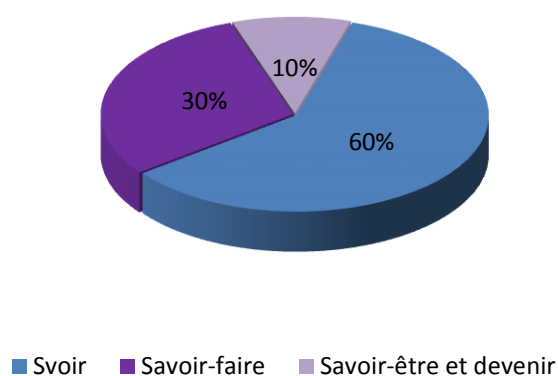


Figure n°3: Aspects de l'apprentissage évalués par les professeurs

Source : Résultats d'enquêtes, Juin –Juillet 2014.

Face à cette question, 60% des enseignants optent pour les savoirs, 30% pour les savoir-faire et 10% pour les savoir-être et devenir. Ceci pourrait nous amener à dire que les enseignants privilégient plus le savoir que le savoir-faire et le savoir-être et devenir ; ce qui va à l'encontre des principes de l'APC.

2.1.3.2. Période de déroulement de l'évaluation formative.

Bien que les enseignants perçoivent l'importance de l'évaluation formative, beaucoup d'entre eux attendent la fin de chaque SA pour la mettre en œuvre. Les tableaux suivants présentent les différents moments de mise en œuvre de l'évaluation formative.

Tableau VIII: Récapitulatif des moments choisis par les enseignants pour la mise en œuvre de l'évaluation formative.

Période	Effectif	Pourcentage%
A chaque séance de l'enseignement/apprentissage	3	17,64
A la fin de chaque S.A	7	41,17
A la fin de chaque capacité	5	29,41
Tout au long de l'enseignement/apprentissage	2	11,76

Source : Résultats d'enquêtes, Juin - Juillet 2014

Tableau IX: Récapitulatif des moments choisis par les enseignants pour la mise en œuvre de l'évaluation formative selon les apprenants.

Période	Effectif	Pourcentage%
A chaque séance de l'enseignement/apprentissage	100	28,57
A la fin de chaque S.A	110	31,42
A la fin de chaque capacité	100	28,57
Tout au long de l'enseignement/apprentissage	40	11,42

Source : Résultats d'enquêtes, Juin - Juillet 2014

A cette question, on constate que seul 11,76% des enseignants questionnés la font tout au long de l'enseignement/apprentissage. Ce que confirment 11,42% des apprenants. On note alors que le moment d'exécution de l'évaluation formative choisit par la majorité des enseignants n'est pas la meilleure. L'évaluation formative doit intervenir tout au long de l'enseignement/apprentissage. Quelles sont les techniques utilisées par les enseignements pour mettre en œuvre l'évaluation formative ?

2.1.3.3. Techniques de mise en œuvre de l'évaluation formative

Pour une mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative, l'enseignant doit évaluer les apprenants oralement et par écrit.

Les tableaux ci-après montrent les différentes techniques utilisées pour la mise en œuvre de l'évaluation formative.

Tableau X : Techniques utilisées par les enseignants pour la mise en œuvre de l'évaluation formative.

Techniques utilisées	Effectif	Pourcentage %
Oralement	12	70,58
Par écrit	3	17,64
Oralement et par écrit	2	11,64

Source : Résultats d'enquêtes, Juin - Juillet 2014

Tableau XI : Techniques utilisées par les enseignants pour la mise en œuvre de l'évaluation formative selon les apprenants.

Techniques utilisées	Effectif	Pourcentage %
Oralement	300	85,71
Par écrit	50	14,28

Source : Résultats d'enquêtes, Juin - Juillet 2014

L'analyse des tableaux, montre que 70,58% des enseignants font l'évaluation formative oralement. Selon eux, la méthode par excellence de la mise en œuvre de l'évaluation formative est la voie orale. Ceci se confirme davantage de par les réponses des apprenants dont 85,71% estiment que leur professeur leurs font faire l'évaluation formative oralement. Seul 17,64% de ces enseignants la font par écrit. La réponse des apprenants confirme cela : soit 14,28% l'exécutent par écrit.

Une partie, soit 11,76% des enseignants procèdent oralement et par écrit. Pour cette catégorie, les deux techniques de mise en œuvre de l'évaluation

formative sont utilisées. Ce qui devrait être normalement fait pour permettre à tous les apprenants de s'impliquer dans l'exécution des tâches.

Bien que les enseignants perçoivent l'importance de l'évaluation formative en la faisant habituellement, ils la réduisent à une simple restitution orale du cours par les apprenants. De cette manière, l'évaluation formative prend en compte une partie des apprenants surtout ceux qui réagissent bien. Or, à cette phase, tous les apprenants devraient être mis à l'épreuve pour qu'ensuite l'enseignant puisse savoir comment procéder à la régulation. Il urge donc de chercher les raisons qui poussent les enseignants à le faire ainsi.

2.2. DIFFICULTES

Les enseignants d'Histoire et de Géographie du CEG Bio-Guerra sont confrontés à plusieurs difficultés dans la mise en œuvre de l'évaluation formative. Aux nombres de ces difficultés, nous avons celles liées à l'insuffisance de temps, aux effectifs pléthoriques, aux exigences matérielles et enfin à l'insuffisance de formation. Le tableau ci-dessous montre cela.

Tableau XII : Difficultés de mise en œuvre de l'évaluation formative.

Difficultés rencontrées	Effectif	Pourcentage%
Insuffisance de temps	3	17,65
Effectifs pléthoriques	6	35,29
Exigences matérielles	6	35,29
Insuffisance de formation	2	11,76

Source : Résultats d'enquêtes, Juin - Juillet 2014

Pour 17,65% des enseignants, l'insuffisance de temps est un grand obstacle pour le déroulement normal de cette évaluation, pour 35,29% ce sont les effectifs pléthoriques, pour 35,29%, les exigences matérielles et pour 11,76%, l'insuffisance de formation.

Au vu des résultats susmentionnés, les facteurs les plus défavorables qui entravent la mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative chez les professeurs d'Histoire et de Géographie du CEG Bio-Guerra, sont les effectifs pléthoriques des apprenants et les exigences matérielles. A ceux-ci, s'ajoutent l'insuffisance de temps et l'insuffisance de formation. Toutes ces réponses de la part des enseignants confirment notre hypothèse de travail selon laquelle les enseignants éprouvent plusieurs difficultés liées à la mise en œuvre de l'évaluation formative.

2.2.1. L'Insuffisance de temps

Il faut reconnaître que le facteur temps est un facteur déterminant dans la réalisation de tout travail. Vu le quota horaire dont dispose l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie, le temps peut faire défaut compte tenu de la densité des programmes d'études. A titre illustratif, au premier cycle de l'enseignement secondaire, nous avons quatre (4) Situations d'Apprentissage par classe auxquelles sont alloués quatre (4) heures de temps par semaine. Aussi, au cours de notre entretien avec le censeur, avons nous été mis au courant de ce que le CEG Bio-Guerra ne commence pas à temps les cours, vu les différents problèmes liés au manque de salles de classe. La situation étant telle, l'évaluation formative pourrait empiéter sur le temps qu'il faut consacrer pour le déroulement normal du programme. Néanmoins, nous pensons que les professeurs peuvent avoir du temps pour le faire.

2.2.2. Les effectifs pléthoriques

La question d'effectif pléthorique reste un problème récurrent au Bénin en général et au CEG Bio-Guerra en particulier, compte tenu de la croissance démographique de la population d'année en année. « *La salle de classe, cadre de travail de l'enseignant et des élèves, doit être fonctionnelle et répondre à un certain nombre de normes techniques sécuritaires et pédagogiques* » (Sagbo, 2011). Mais Compte tenu de l'exiguïté de l'espace du CEG Bio-Guerra, le nombre de salle de classe est insuffisant ; ce qui est à l'origine de la pléthore des effectifs dans les salles de classe. L'espace étant insuffisant, l'enseignant n'arrive pas à circuler convenablement et est obligé de rester dans une position statique. Ainsi, dans une classe, comme le montre la photo ci-dessous, nous retrouvons au moins 60 à 75 élèves. Ce phénomène s'observe plus au 1^{er} cycle surtout dans les classes de 6^{ème}, 5^{ème} et de 4^{ème}. Ce qui empêche le bon déroulement du cours en amenant les enseignants à se focaliser juste sur les tâches obligatoires et à plus travailler avec les apprenants qui réagissent bien en classe. Ils recueillent leurs avis sur des questions données qu'ils généralisent lors de l'exécution de l'évaluation formative déroulée dans l'ensemble oralement. Ce faisant, les moins forts n'ont pas la chance de réussir les évaluations sommatives.

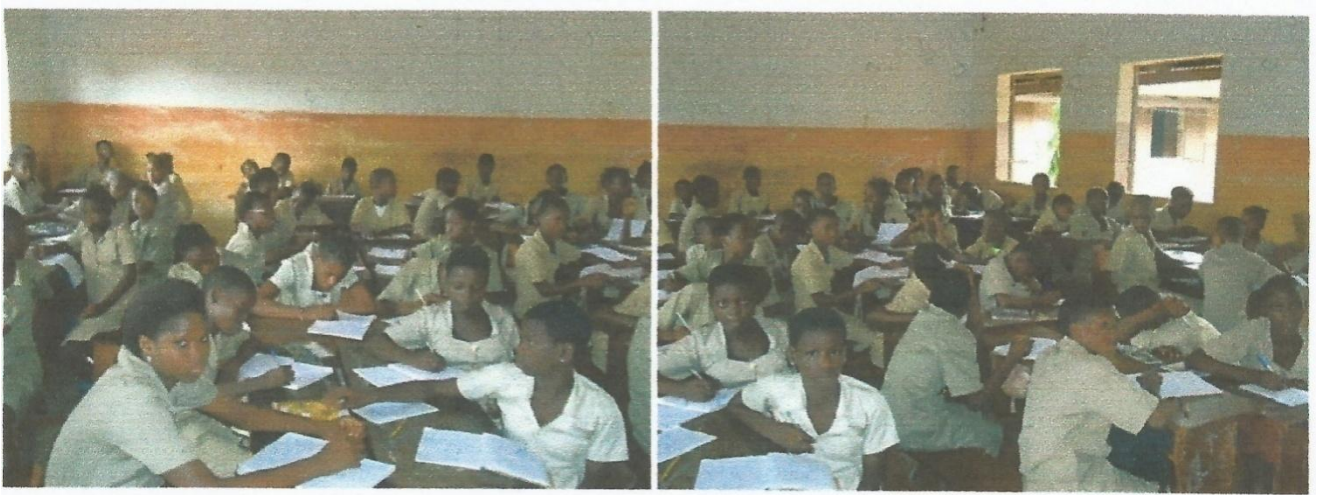


Photo : vue partielle d'une salle de classe de 5^{ème} au CEG Bio-Guerra
Prise de vue : GANDAHO M. Imelda, Juin 2014

Cette photo montre une salle de classe à effectif pléthorique (70 élèves) au CEG Bio-Guerra. C'est ainsi que les élèves sont entassés pour suivre les cours. Dans ces conditions, la circulation de l'enseignant pour jouer son rôle de facilitateur n'est pas toujours aisée.

2.2.3. Les exigences matérielles

On désigne par matériel, tout ce qui sert à la réalisation concrète de quelque chose. Pour l'éducation, le matériel fait penser à tout ce qui sert à des fins pédagogiques aussi bien pendant la préparation que lors du déroulement de l'activité d'apprentissage/enseignement/ évaluation. L'Histoire et la Géographie, disciplines d'observation, d'éveil et de développement de l'esprit ont besoin de matériels didactiques adéquats. L'enfant ne s'épanouit que s'il applique sa réflexion et ses connaissances à la résolution des problèmes concrets, d'où toute l'importance du rôle du matériel didactique qui a une valeur hautement pédagogique. En effet, le matériel didactique permet à l'apprenant de visualiser et de fixer à l'esprit les éléments constitutifs de l'environnement. C'est pourquoi il est nécessaire de concrétiser les apprentissages par des matériels tels que les images, les cartes, etc. D'où la nécessité de doter les collègues de matériels didactiques adéquats notamment le CEG Bio-Guerra. Il est alors nécessaire de

montrer l'impact de ce manque tant sur les activités des apprenants que sur celles des enseignants. L'insuffisance de matériels adéquats à des répercussions sur les activités scolaires des apprenants. En effet, les élèves constituent les premières victimes de l'insuffisance d'utilisation ou de l'absence chronique de supports de travail. Ainsi, d'après nos observations, nous avons constaté que ces derniers sont moins motivés lorsque le cours se fait de façon abstraite : ce qui ne permet pas aux enseignants d'avoir de bons résultats au cours de l'évaluation formative. Les enseignants conscients et soucieux de la lourde responsabilité qui leur revient, acceptent de se sacrifier pour les apprenants et pour leur propre culture en s'équipant personnellement. Par contre, d'autres se bornent à donner à l'enseignement/ apprentissage un caractère routinier avec des extrapolations. Ils se contentent des seuls documents disponibles dans les établissements et qui sont d'ailleurs généralement frappés de caducité et des anciens cahiers. Ces derniers éprouvent des difficultés lors de l'élaboration des consignes étant donné que l'Histoire et la Géographie sont des disciplines qui évoluent dans le temps.

Sur le plan pédagogique, lorsque l'enseignement est abstrait, les objectifs à atteindre sont très peu perceptibles. Il résulte de ce fait que le savoir-faire et le savoir-être ne seront pas atteints.

2.2.4. L'insuffisance de formation

La qualité de l'enseignement/apprentissage dépend d'une part de la formation reçue par l'enseignant et d'autre part de ses recherches personnelles. Eu égard à la qualification des enseignants d'Histoire-Géographie du CEG Bio-Guerra seul quatre(04) sont détenteurs de diplômes professionnels sur dix-sept (17). Alors cette question d'insuffisance de formation est discutable. Si les enseignants ne savent pas le bien-fondé de cette évaluation, il serait difficile que sa mise en œuvre soit efficiente dans nos collèges. Aujourd'hui, assez de documents sont disponibles sur l'évaluation formative selon l'approche par les compétences pouvant servir de compléments d'informations aux enseignants.

2.3. SUGGESTIONS

En vue d'une meilleure pratique de l'évaluation formative et de son effectivité dans nos collèges et lycées, nous proposons quelques suggestions à l'endroit des enseignants, des élèves, de l'Etat et des superviseurs pédagogiques.

2.3.1. A l'endroit de l'Etat

Une bonne exécution des programmes d'histoire-Géographie selon l'approche par les compétences dépend de la qualité des enseignants qui exécutent ces programmes. Face aux problèmes qui se posent sur le plan pédagogique et didactique, l'Etat doit continuer la formation des enseignants déjà amorcée et penser aussi à une formation initiale pour les vacataires pour leur permettre de s'approprier les concepts de l'approche par les compétences.

Par ailleurs, l'organisation des journées pédagogiques régulières s'impose. Elles doivent être systématisées pour permettre aux enseignants d'Histoire et de Géographie de faire ressortir les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs pratiques de classe car les deux (02) heures d'animation pédagogique par semaine ne suffisent pas pour aborder toutes les difficultés. Ces rencontres seront des séances de recyclage au cours desquelles les besoins des enseignants seront pris en compte. Le recyclage permanent est utile à la société car, cette dernière a besoin des cadres de plus en plus compétents pour son évolution.

L'Etat a le devoir de faciliter la tâche aux enseignants en les dotant de matériels didactiques adéquats et d'infrastructures notamment les salles de classe pour pallier les problèmes de classes volantes et d'effectifs pléthoriques pour qu'enfin on ait des effectifs raisonnables dans les salles de classe (environs 30 à 35 par classe).

L'Etat doit aussi revoir la politique de recrutement des enseignants afin de recruter des enseignants conscients de leur devoir et prêts à exercer le métier avec passion.

2.3.2. A l'endroit des enseignants

Le métier d'enseignant exige une formation académique et professionnelle. La formation académique, développe d'une part une compétence dans une ou plusieurs disciplines et d'autre part une culture générale. Si la formation académique est nécessaire, elle est insuffisante pour faire de l'enseignant un bon éducateur ; d'où la nécessité de la formation professionnelle. L'état l'a si bien compris qu'il a mis en formation depuis août 2011 les contractuels locaux reversés. Nous recommandons donc aux enseignants de mettre en pratique les cours reçus.

Face aux problèmes d'effectifs pléthoriques, qui entravent la mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative, nous suggérons aux enseignants qu'en attendant que l'Etat construise assez de salles de classe, ils peuvent répartir les apprenants en sous-groupe en tenant compte de plusieurs paramètres comme le niveau, le besoin et le style d'apprentissage de chaque apprenant.

Concernant les problèmes liés aux exigences matérielles, nous pouvons dire qu'à l'étape actuelle, il n'y a pas encore de manuels d'Histoire et de Géographie conçus spécialement pour les programmes selon l'APC. Certaines informations nécessaires à la préparation et au déroulement des situations d'apprentissage se retrouvent dans plusieurs ouvrages. Les documents disponibles dans les bibliothèques et centres de documentation ne sont pas suffisants. Mais dans la mesure où les enseignants ont le devoir de donner le meilleur d'eux-mêmes, des sacrifices s'imposent à eux. En attendant que l'Etat ne pense à une revalorisation de la fonction enseignante, ils doivent œuvrer pour leur propre documentation. Ce qui leur permettra de formuler des consignes claires qui vont susciter chez l'apprenant l'esprit de recherche. L'enseignant doit proposer des situations qui intègrent l'essentiel des objectifs exigibles (savoir, savoir-faire et savoir- être), faire des remédiations dont la nature doit être déterminée par les besoins spécifiques de chaque élève avant les évaluations sommatives à travers les exercices de consolidation .

2.3.3. A l'endroit des superviseurs pédagogiques

La supervision pédagogique est un processus qui, à partir d'interventions et d'échanges vise à fournir une aide professionnelle appropriée en vue d'améliorer l'acte éducatif et la qualité des apprentissages scolaires. Elle est assurée par les directeurs, les responsables d'unité pédagogique, les conseillers pédagogiques et inspecteurs qui, font le plus souvent l'objet de récrimination du fait de la démarche policière qu'ils utilisent : visites de classe inopinées, objectifs visés non annoncés, manœuvres d'intimidation, règlements de compte.

Pour que l'enseignant accorde du prix aux conseils du superviseur pédagogique, ce dernier doit concevoir la supervision pédagogique comme une relation d'aide afin que l'enseignant acquière les capacités et développe les habiletés qui le mettent sur le chemin de l'autoformation et de l'auto supervision pour accéder à une autonomie effective dans sa pratique pédagogique.

Pour réaliser cet objectif, les superviseurs pédagogiques doivent créer un climat propice à une animation pédagogique dynamique. Dynamiseur de groupe, méthodologue, facilitateur et bon gestionnaire du temps, tout superviseur pédagogique a le devoir de savoir qu'il est comparable à une accoucheuse ou à une matrone. Par rapprochement, le superviseur pédagogique doit aider les groupes à accoucher de leurs idées, des solutions à leurs propres problèmes. Dès lors, son rôle se confond avec l'art de susciter la participation.

Aussi doivent-ils intensifier la formation et le recyclage des enseignants en matière d'évaluation formative.

Toutefois, lorsque les mêmes difficultés persistent, la cogestion (gestion en commun) est un recours à envisager.

2.3.4. A l'endroit des apprenants

Les apprenants doivent savoir qu'ils sont au centre de leur propre apprentissage et que l'enseignant n'est là qu'en tant que guide et facilitateur. Pour cela, ils doivent adopter des attitudes génératrices de succès et accomplir les tâches demandées à l'évaluation formative de façon engagée car cela y va de leur intérêt. Dans le but de continuer le processus d'apprentissage débuté en classe il revient à l'apprenant de mobiliser ses propres initiatives, son engagement et son travail personnel dans l'acquisition de nouveaux savoirs.

CONCLUSION

L'évaluation est la pierre angulaire du processus enseignement/apprentissage. Elle sert non seulement à attester les apprentissages, mais aussi à guider l'acte pédagogique. Cependant, l'évaluation est souvent mal comprise et par conséquent, mal utilisée menant à des jugements et à des décisions pédagogiques qui peuvent être mal fondés. Afin d'avoir un impact réel sur l'enseignement /apprentissage, l'évaluation par l'entremise de sa fonction formative, doit être régulière, continue et doit impliquer l'apprenant.

Au terme de notre étude, il ressort que l'évaluation formative revêt un intérêt capital. Elle permet à l'enseignant et à l'élève de ne plus être seulement concernés par les résultats, mais par les processus cognitifs qui y conduisent. Ainsi, les conditions de sa mise en œuvre par les enseignants dans nos salles de classe sont déplorables et cela dues à plusieurs facteurs comme l'insuffisance du temps, les effectifs pléthoriques, les exigences matérielles et l'insuffisance de formation des enseignants.

Néanmoins, nous pensons que les enseignants doivent faire des efforts afin d'intégrer l'évaluation formative à leur pratique enseignante car non seulement, elle permet aux apprenants de surmonter leurs difficultés, mais aussi aux enseignants de faire un retour sur leurs enseignements en s'auto évaluant. Il est donc important que les enseignants renforcent et approfondissent leurs connaissances sur l'évaluation formative et sa mise en œuvre afin d'en faire un outil de régulation.

L'application des suggestions faites plus haut pourraient pallier ces problèmes qui entravent la mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative dans nos salles de classe afin d'assurer la réussite maximale d'élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- 1- ALLAL L. (1999), *Vers une pratique d'évaluation formative*, de Boeck & Larciens, département de Boeck Université, 158p.
- 2- ALLAL L. et LAFORTUNE L. (2008), *Jugement professionnel en évaluation: pratiques enseignantes au Québec et à Genève*, Québec, Presses de l'université du Québec, 254p.
- 3-ASTOLFI J-P. (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, Paris, 164p
- 4-CARDINET J. (1994), *Evaluation scolaire et mesure*, Bruxelles, De Boeck. Wesmael, Avenue Louis, 232p.
- 5-DIP (2010), *Formation des professeurs de l'enseignement secondaire Général à la Mise en œuvre des principes de l'évaluation des apprentissages selon l'APC*, 61p
- 6-DOSSOU K. L. (2011), *Evaluation des apprentissages en Histoire et en Géographie* Porto-Novo 56p.
- 7-ENCARTA, (2009), *Dicos Encarta*
- 8-GLESSOUGBE D. (2010): *L'évaluation Formative dans le processus d'enseignement/apprentissage/Evaluation: condition de Mise en œuvre pour l'amélioration du rendement scolaire*. Mémoire du CAIP 53p.
- 9-HADJI C. (1997), *L'évaluation en démystifiée*, Paris, ESF 124p
- 10-HOUEDENOU F. (2011-2015), *Les Grands courants de la pensée pédagogique* ,50p.
- 11-IPAM (1993), *Guide pratique du maître*. Paris, Edicef, 672p.
- 12-LAURIER. D. (2003), *Evaluation et Communication. De l'évaluation formative à l'évaluation informative*, les éditions Quebecor, 134p.

- 13- LEGENDRE R. (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^{ème} édition Montréal, Guérin, 1329p.
- 14-LEROUX J.L. (2010), *L'évaluation des compétences au collégial. Un regard sur des pratiques évaluatives*, Québec, Cégep de Saint-Hyacinthe, 326p.
- 15-LEROUX J. L. et BIGRAS N. (2003), *L'évaluation des compétences: une relation accessible dans nos collèges*, Québec, Cégep de Saint-Hyacinthe, 176p.
- 16-MEYER G. (1995), *Evaluer: Pourquoi? Comment?*, Paris, Hachette, quai de Grenelle, 175p.
- 17-OCDE (2008), *Rapport de l'organisation de coopération et de développement économique, contre pour l'innovation et la recherche dans l'enseignement (CERI), Evaluer l'apprentissage- l'évaluation formative*, Paris 250p.
- 18-PERRENOUD P. (1998), *L'évaluation des apprentissages de fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques* Bruxelles: De Boeck, Paris: Larciens 219p.
- 19-RICHARD J-F. (2004), *Intégration de l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage*, Education 158p.
- 20-ROBERT G. (2010), *Le Nouveau Grand Robert*, Paris: 2837p.
- 21-SAGBO L.F. (2011), *Animation et gestion de la classe d'Histoire et de Géographie*, Porto-Novo 64p.
- 22-SCALLON G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche les compétences*, Bruxelles: De BOECK Université, 360p.

23-SCALLON G. (2005), module de formation publié en format PDF sur : *Approche par compétences et évaluation*, 5p.

24-SCHWARTZ D. (1995), *Méthode statistiques à l'usage des médecins et des biologistes* 4^{ème} édition, Edition médicale Flammarion, Paris, 314p.

25-S^T PIERRE L. (1996), *L'habileté d'auto-évaluation: pourquoi et comment la développer?* 6p.

26-TALBOT L. (2009), *L'évaluation formative: comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*, Paris, Colin 191p.

WEBOGRAPHIE :

- http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html, consulté le 06 juin 2014 à 11h
- <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>, consulté le 20 juin 2014 à 20h
- <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life>, consulté le 10 juillet 2014 à 12h

LISTE DES FIGURES ET PHOTO

Figure n°1 : Localisation du CEG Bio-Guerra dans la ville de Porto-Novo

Figure n°2 : Plan détaillé du CEG Bio-Guerra

Figure n°3 : Aspects de l'apprentissage évalués par les professeurs

Photo : Vue partielle d'une salle de classe de 5^{ème} au CEG Bio-Guerra

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I: Synthèse des documents consultés

Tableau II : Aspects pratiques de l'évaluation formative

Tableau III : Echantillon des enseignants enquêtés

Tableau IV : Effectif des élèves selon la méthode de Shawn

Tableau V : Définition de l'évaluation formative selon les professeurs
d'Histoire et de Géographie du CEG Bio-Guerra

Tableau VI : Définition de l'évaluation formative selon les apprenants

Tableau VII : Impact de l'évaluation formative sur l'enseignement/
apprentissage

Tableau VIII: Récapitulatif des moments choisis par les enseignants pour la
mise en œuvre de l'évaluation formative

Tableau IX: Récapitulatif des moments choisis par les enseignants pour la
mise en œuvre de l'évaluation formative selon les apprenants

Tableau X: Techniques utilisées par les enseignants pour la mise en œuvre de
l'évaluation formative

Tableau XI : Techniques utilisées par les enseignants pour la mise en œuvre
de l'évaluation formative selon les apprenants

Tableau XII : Difficultés de mise en œuvre de l'évaluation formative.

ANNEXES

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE A L'ATTENTION DES ENSEIGNANTS

Chers enseignants !

Le présent questionnaire est réalisé dans le but de recueillir des informations en vue de la rédaction de notre mémoire de fin de formation du cycle 1 Licence/BAPES à l'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo. Il est intitulé « Importance de l'évaluation formative dans le Processus Enseignement/ apprentissage en Histoire et en Géographie au premier cycle de l'Enseignement Secondaire Général : cas du CEG Bio-Guerra ». Nous vous garantissons la plus grande discrétion dans l'exploitation de vos réponses et vous remercions d'avance pour votre collaboration.

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

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

2) Avez-vous l'habitude de faire une évaluation formative ?

Oui

Non

3) Si oui quel est l'impact de cette pratique sur votre enseignement ?

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

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

Savoir savoir-faire savoir-être et devenir

5) A quel (s) moment (s) du déroulement de l'enseignement/apprentissage la mettez-vous-en œuvre ?

- A chaque séance de l'enseignement apprentissage
- A la fin de chaque situation d'apprentissage
- A la fin de chaque capacité
- Tout au long de l'enseignement/apprentissage

6) Par quel procédé mettez- vous en œuvre l'évaluation formative ?

Oralement

Par écrit

7) Tous les élèves réussissent-ils les activités que vous leur proposez ?

Oui

Non

8) Quel sort réservez- vous à ceux qui sont en difficultés ?

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

9) Quelles sont les difficultés auxquelles vous êtes confrontées dans la mise en œuvre de cette forme d'évaluation ?

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

10) Quelles sont vos suggestions pour remédier ces difficultés ?

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

QUESTIONNAIRE A L'ATTENTION DES APPRENANTS

Chers apprenants !

Le présent questionnaire est réalisé dans le but de recueillir des informations en vue de la rédaction de notre mémoire de fin de formation du cycle 1 Licence/BAPES à l'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo. Il est intitulé «Importance de l'évaluation formative dans le processus enseignement/apprentissage en Histoire et en Géographie au premier cycle de l'Enseignement Secondaire Général : cas du CEG Bio-Guerra ».

1) Quelle est votre classe ?.....

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

L'évaluation formative est une évaluation que le professeur met en œuvre au cours du déroulement des situations d'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 écrites car elle n'est pas notée.

2)

a. Entendez-vous parler de l'évaluation formative en Histoire-Géographie ?

Oui Non

b. Si oui, dites tout ce que vous savez sur cette évaluation

.....

.....

.....

.....

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

Oui

Non

4) Si oui, à quel moment du déroulement des situations d'apprentissage l'a fait-t-il ?

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

Tout au long de l'apprentissage A chaque situation d'apprentissage

5) Comment votre professeur fait-il cette évaluation ?

Oralement Par écrit

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

Oui Non

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

Oui Non

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

.....

.....

.....

INTERVIEW A L'ENDROIT DU CENSEUR DU CEG BIO-GUERRA

- Quel est l'effectif du CEG Bio-Guerra ?
- Pourquoi ne déroulez- vous pas les cours au même moment que les autres établissements publics?
- Comment gérez-vous les effectifs pléthoriques ?

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	2
DEDICACE:.....	3
REMERCIEMENTS:.....	4
SIGLES ET ACRONYMES:.....	5
RESUME:.....	6
INTRODUCTION:.....	7
CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE ET APPROCHE	
METHODOLOGIQUE :.....	9
1-1 CADRE THEORIQUE:.....	9
1.1.1 Problématique :.....	9
1.1.2 Hypothèses de travail.....	10
1.1.3 Objectifs de recherche.....	10
1.1.3.1 Objectif global.....	11
1.1.3.2 Objectifs spécifiques.....	11
1.2 PRESENTATION GEOGRAPHIQUE DU	
MILIEU.....	11
1.2.1 Grands traits physiques	11
1.2.2 Grands traits humains	12
1.3 APPROCHE METHODOLOGIQUE.....	15
1.3.1 Recherche documentaire.....	15
1.3.2 Revue de littérature.....	16
1.3.3 Clarification de concepts.....	18
1.3.4 Travaux de terrain.....	27
1.3.4.1. Pré-enquête.....	27

1.3.4.2. Population cible et Echantillonnage.....	27
1.3.4.3. Outils et techniques de collecte.....	31
1.3.5 Dépouillement et traitement des données.....	31
1.3.6 Difficultés rencontrées.	32
CHAPITRE II : IMPORTANCE DE L’EVALUATION FORMATIVE, DIFFICULTES ET SUGGESTIONS.....	33
2.1. IMPORTANCE DE L’EVALUATION FORMATIVE.....	33
2.1.1 Définition de l’évaluation formative selon les professeurs d’Histoire et de Géographie et les apprenants.....	33
2.1.2. Impact de l’évaluation formative sur le processus enseignement/ apprentissage.....	35
2.1.3. Mise en œuvre de l’évaluation formative.....	36
2.1.3.1. Aspects de l’apprentissage évalués.....	36
2.1.3.2. Période de déroulement de l’évaluation formative.....	37
2.1.3.3. Techniques de mise en œuvre de l’évaluation formative.....	38
2.2. DIFFICULTES.....	39
2.2.1. l’insuffisance de temps.....	40
2.2.2. les effectifs pléthoriques.....	41
2.2.3. les exigences matérielles.....	42
2.2.4. l’insuffisance de formation.....	43
2.3. SUGGESTIONS.....	44
2.3.1. A l’endroit de l’Etat.....	44
2.3.2. A l’endroit des enseignants.....	45

2.3.3. A l'endroit des superviseurs pédagogiques.....	46
2.3.4. A l'endroit des apprenants.....	47
CONCLUSION.....	48
BIBLIOGRAPHIIE.....	49
LISTE DES FIGURES ET PHOTO.....	52
LISTE DES TABLEAUX.....	52
ANNEXE.....	53
TABLE DES MATIERES.....	58