REPUBLIQUE DU BENIN

****

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

****

UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI

****

ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE PORTO-NOVO

****

DOMAINE : SCIENCE DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION

MENTION : Professorat de l'enseignement secondaire.

SPECIALITE : HISTOIRE- GEOGRAPHIE

GRADE : Licence/BAPES **MEMOIRE DE FIN DE CYCLE**

SUJET:

IMPORTANCE DE L'EVALUATION FORMATIVE DANS LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE: CAS DU C.E.G OUANDO DANS LA COMMUNE DE PORTO-NOVO

Présenté par:

GBENOU Jaures

Sous la direction de :

Dr Bernard FANGNON

ANNEE ACADEMIQUE: 2012-2013

SOMMAIRE

Dédicace …..……..... ii

Remerciements..…..……..... iii

Sigles et Acronymes……..... IV

Résumé. ….…..……..... V

Introduction…..……..... 1

CHAPITRE I: CADRE GEOGRAPHIQUE, THEORIQUE ET APPROCHE METHODOLOGIQUE……..... **3**

1.1 Cadre géographique……..... 3

1.2. Cadre théorique……..... 6

1.3. Approches méthodologiques……..... 15

CHAPITRE 2 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS……..... **21**

2.1. Présentation et analyse des résultats de l'enquête menée à l'endroit des enseignants.. 21

2.2. Présentation et analyse des résultats de l'enquête menée à l'endroit des apprenants… 28

2.3. Suggestions pour une meilleure pratique de l'évaluation formative..... 36

Conclusion…….……..... 39

Bibliographie……. 41

Liste des figures…… VI

Liste des tableaux…… VI

Annexe…….. VII

DEDICACE

A

- mon père GBENOU Expédit, pour les multiples sacrifices consentis ;
- ma mère KAKPO Chantal, pour son soutien moral ;

Je dédie le présent mémoire.

REMERCIEMENTS

Au terme du présent travail, nous voudrions exprimer toute notre gratitude et nos remerciements à notre maître de mémoire, le Docteur **FANGNON Bernard,** qui, malgré ses multiples occupations, a accepté de suivre jusqu'à terme ce travail. Ses observations, ses recommandations et ses conseils nous ont été d'une grande utilité.

Nos reconnaissances vont aussi à l'endroit :

- ✓ de TOUDONOU Elie qui, malgré ses préoccupations quotidiennes, ne nous a pas marchandés son temps. Il nous reçoit toujours très bien pour des discussions franches et constructives ;
- ✓ des honorables membres du jury qui ont bien voulu sacrifier de leur temps pour apprécier ce travail ;
- ✓ de tout le corps professoral de l'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo, pour le savoir et les connaissances transmis ;
- ✓ de toute l'administration du CEG-Ouando, pour leur franche collaboration ;
- ✓ des enseignants et des élèves du C.E.G Ouando qui n'ont ménagé aucun effort pour apporter leur contribution en se prêtant à nos questionnaires.

Nous n'avons pas besoin de tenir des propos élogieux à l'endroit de tous ceux qui de près ou de loin ont apporté une contribution concrète et décisive à l'aboutissement de ce travail. C'est dans le silence que nous apprécions le mieux leur concours. Nous avons conscience de l'indigence des mots pour offrir notre gerbe de gratitude à tous.

SIGLES ET ACRONYMES

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

Résumé :

La présente étude intitulée: « L'importance de l'évaluation formative dans le processus d'enseignement/apprentissage : cas du C.E.G Ouando » vise à montrer la part active de l'évaluation formative dans le processus de l'enseignement/apprentissage. Le choix de ce thème est parti du constat selon lequel cette évaluation est très peu mise en œuvre dans les salles de classes alors qu'elle est un puissant levier pour accroître la réussite scolaire. L'approche méthodologique qui a conduit aux résultats s'est déroulée en trois phases : la recherche documentaire, les enquêtes de terrain et le traitement et analyse des données. Un échantillon de 341 élèves a été soumis aux questionnaires suivant la méthode de Shawn. Les 11 enseignants d'Histoire et de Géographie ont été aussi interrogés. Soit un total de 352 personnes enquêtées. Après analyse et interprétation des informations recueillies nous sommes parvenus aux conclusions selon lesquelles l'évaluation formative est très peu pratiquée au C.E.G Ouando. Les élèves qui subissent cette évaluation prennent conscience de leurs propres progrès et de leurs erreurs. De même les enseignants qui font recours à cette évaluation, identifient les contraintes liées au déroulement de leur programme pédagogique. Toutefois, nous avons relevé certaines difficultés liées à l'exécution de l'évaluation formative. Le caractère non critérié de l'évaluation font que les apprenants se désintéressent. De plus la mise en œuvre de tels dispositifs occupe le temps de classe et retarde dans l'exécution du programme.

MOTS CLES : Ouando ; Evaluation ; Evaluation formative ; Enseignement ; Apprentissage.

Abstract:

The present study entitled:"importance of the formative evaluation in the process of enseignement/apprentissage: case of the C.E.G Ouando "aims at showing the active share of the formative evaluation in the process of the enseignement/apprentissage. The choice of this topic left the report according to which this evaluation is very little implemented in the classrooms whereas it is a powerful lever to increase the school success. The methodological approach which led to the results is unrolled in three phases: the information retrieval, the investigations of ground and the treatment and analyze data. A sample of 341 pupils was subjected to the questionnaires according to the method of Shawn. The 11 teachers of History and Geography were also questioned. That is to say a total of 352 surveyed people. After analysis and interpretation of information collected we arrived at the conclusions according to which the formative evaluation is applied very little to the C.E.G Ouando. The pupils who undergo this evaluation become aware of their own progress and their errors. In the same way the teachers who make recourse to this evaluation, identify the constraints related to the course of their teaching program. However, we raised certain difficulties related to the execution of the formative evaluation. The characters not critérie of the evaluation make that learning them ignore. Moreover the implementation of such devices the time of class occupies and delays in the execution of the program.

Keys words : Ouando; Evaluation; Formative evaluation; Teaching; Training

INTRODUCTION

L'évaluation des apprentissages scolaires constitue le fil conducteur de la pratique pédagogique des enseignants, particulièrement pour ce qui est des activités de remédiation, de soutien et de renforcement des acquis des élèves En effet, l'évaluation, dans ses diverses facettes et en tant qu'instrument de prise de décision, est indispensable au bon déroulement de l'enseignement et des apprentissages, de par les diverses fonctions qui peuvent lui être 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 en général répondre à plusieurs exigences d'ordre pédagogique, psychométrique et institutionnel, afin de mieux assumer ses principales fonctions , exigences valables pour tous les différents types d'évaluations en l'occurrence celle formative (Astolfi, 1997).

Le concept d'évaluation formative est bien connu en éducation et la documentation sur le sujet est abondante. Malgré une forte présence du concept dans le discours pédagogique et l'expérience des enseignants en matière de mesure et d'évaluation, l'observateur lambda peut avoir l'impression qu'il est peu pratiqué ou ne se pratique pas du tout dans nos salles de classe. On en parle depuis vingt ans mais on a semble t'il, toujours du mal à passer à l'action. Les enseignants ont souvent des perceptions négatives à l'égard de l'évaluation formative. Entre autres, ils pensent que ce type d'évaluation interrompt l'enseignement, fait perdre du temps précieux qui doit servir à couvrir la matière enseignée, augmente le fardeau de la correction, augmente également le temps requis pour la préparation des cours car comme toute activité pédagogique elle ne s'improvise pas. À cela s'ajoute la perception selon laquelle les apprenants ne prennent pas au sérieux ces évaluations, ce qui en diminue la valeur (Bélanger et Lussier, 2009).

De toute façon, les apprenants, disent-ils, ne font pas les tâches si elles ne sont pas notées. C'est fort de ce constat que dans le cadre de la rédaction du mémoire de fin de formation pour l'obtention du diplôme de fin du cycle I Licence/BAPES à l'école normale supérieure de Porto-Novo, nous avons décidé de mener une réflexion

sur le sujet « L'importance de l'évaluation formative dans le processus d'enseignement/apprentissage : cas du C.EG. Ouando ». Pour essayer donc d'apporter des essais de réponses à la question qui est de savoir le rôle de l'évaluation formative, ses conséquences, et son effet sur le processus d'enseignement apprentissage, nous nous sommes fixé plusieurs objectifs. Le principal objectif consiste à montrer la part active de l'évaluation formative dans l'acquisition des connaissances et des compétences au cours de l'enseignement/apprentissage. Ceux spécifiques nous conduirons à montrer l'importance de l'évaluation formative, et à faire part des contraintes liées à la pratique de l'évaluation formative.

Nous menons ainsi donc une étude minutieuse afin de pouvoir atteindre nos objectifs et savoir si nos hypothèses seront confirmées ou infirmées. Pour ce faire notre travail s'articulera autour de deux grands axes. Dans un premier temps nous traiterons du cadre théorique et des différentes approches méthodologiques utilisées dans la réalisation de notre travail, et dans un second temps nous procéderons à l'analyse et à la présentation de nos résultats avant de proposer des recommandations pour la mise en œuvre régulière de cette évaluation.

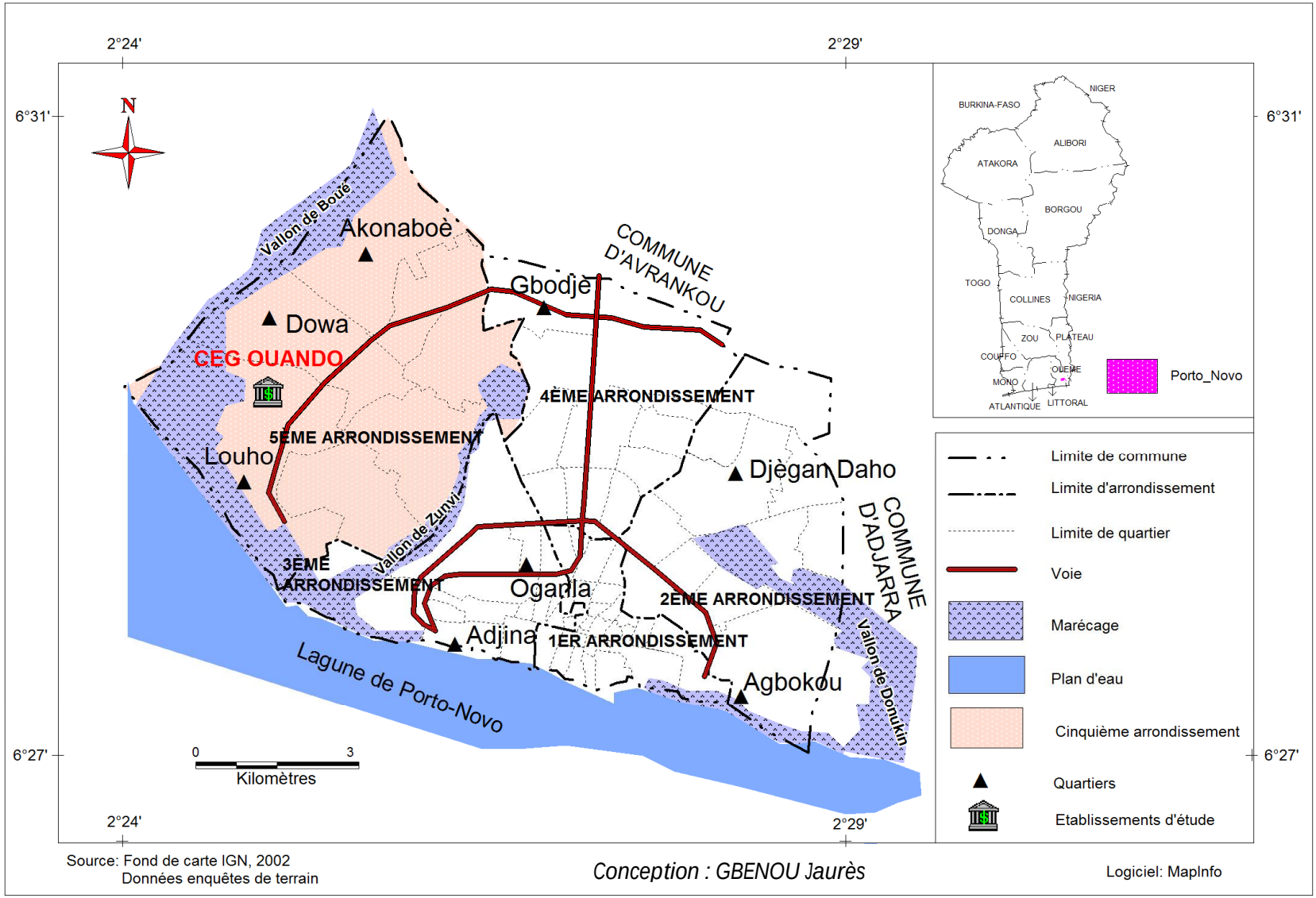
CHAPITRE 1 : CADRE GEOGRAPHIQUE, THEORIQUE ET APPROCHE METHODOLOGIQUE

Le développement de ce thème, impose une connaissance parfaite du milieu. La prise en compte du cadre géographique, théorique et de l'approche méthodologique s'avère alors indispensable.

1.1. Cadre géographique

Le C.E.G Ouando est situé dans le département de l'Ouémé, plus précisément dans la commune de Porto-Novo qui est localisée entre 6°30 de latitude nord et 3°30 de longitude Est. Elle est limitée : au nord par les communes d'Akpro-Missérété, d'Avrankou et d'Adjarra ; au Sud par la commune de Sèmè-kpodji ; à l'Est par la commune d'Adjarra ; à l'Ouest par la commune des Aguégué. La ville de Porto-Novo couvre une superficie de 52 km² soit 0,05% du territoire nationale.

La Municipalité de Porto-Novo jouit d'un climat tropical humide appelé climat subéquatorial. Ce climat est caractérisé par une forte humidité (75% en moyenne par an) et des températures variant entre 21,9°C et 32,8°C. L'année se divise en quatre saisons dont deux saisons sèches (mi-novembre à mi-mars et mi-juillet à mi-septembre) et deux saisons de pluie (mi-mars à mi-juillet et mi-septembre à mi-novembre). La municipalité de Porto-Novo a un relief très peu accidenté. D'une altitude de moins de 60m, le relief présente par endroit des entailles ; ce sont de petites et moyennes dépressions aux pentes très peu marquées. Le collège est implanté dans le cinquième arrondissement de la dite commune et est limité au nord par le quartier Dowa, au sud par les quartiers Tokpota 2 et Houinvié, à l'est par Tokpota 1 et à l'ouest par Louho. La figure 1 nous présente la situation géographique du CEG Ouando. Ce collège fut mit sur pied en 1981. Il est dirigé par une administration composée de dix membres. Au titre de l'année scolaire 2012-2013 il a employé 185 enseignants de diverses catégories pour un effectif total de 3312 élèves. Ces derniers disposent de 53groupes pédagogiques où suivre les cours et d'une infirmerie où leurs sont administrés les premiers soins en cas de troubles sanitaires.



Source: Fond de carte IGN, 2002
Données enquêtes de terrain

Conception : GBENOU Jaurès

Logiciel: MapInfo

Figure 1 : Situation géographique du secteur d'étude

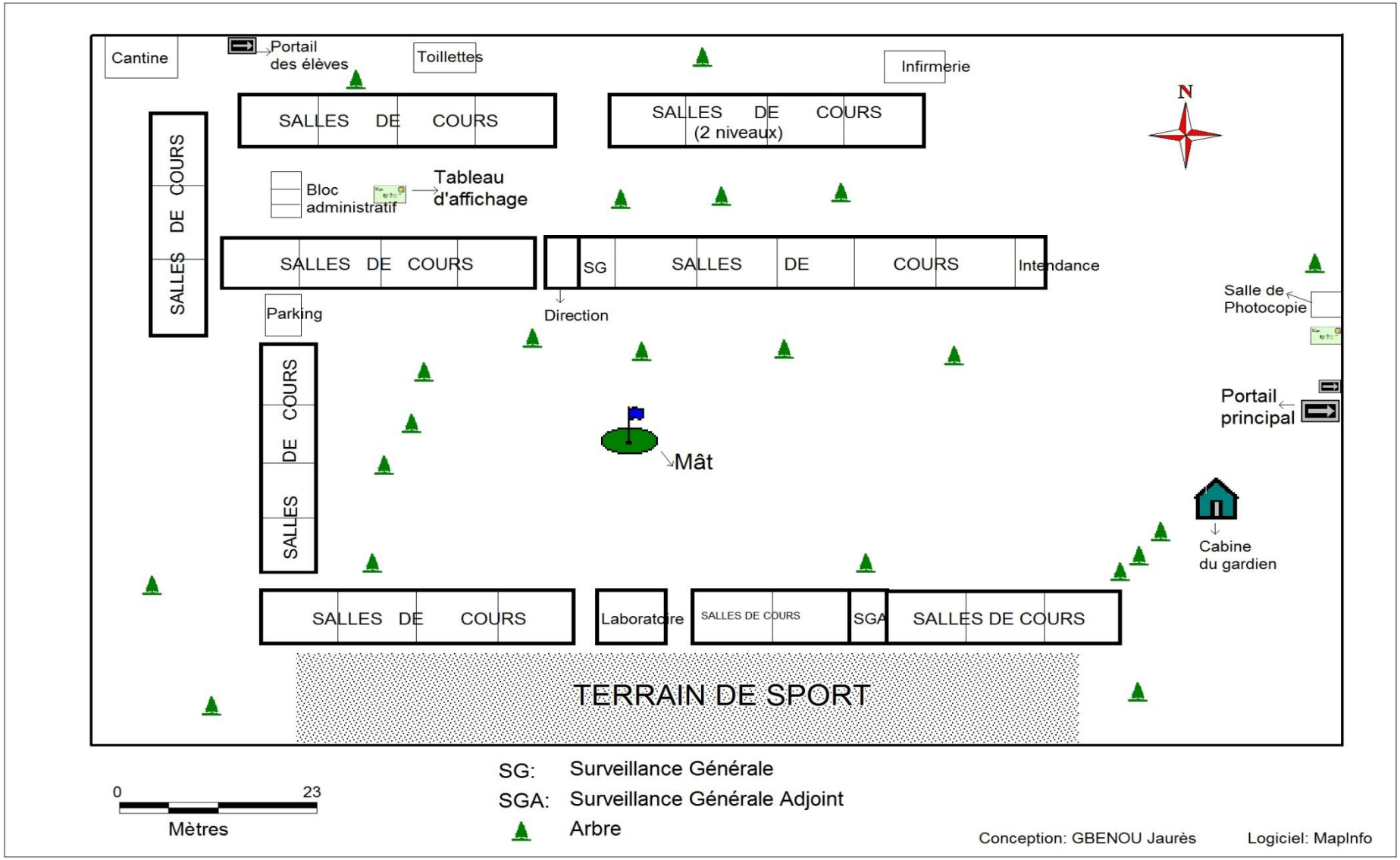


Figure 2 : Plan d'accès au C.E.G Ouando

1.2. Cadre théorique

1.2.1. Problématique

L'éducation étant un puissant vecteur de développement, l'Etat béninois en a fait une priorité. En témoignent les nombreuses réformes et politiques menées à son endroit. Ainsi le système éducatif béninois après avoir expérimenté de nombreuses approches fonctionne désormais selon l'approche par les compétences où l'évaluation joue un rôle prépondérant. De ce fait des liens étroits peuvent être établis entre évaluation des apprentissages et réussite scolaire, c'est dans ce sens que Hadji (1997) considère même que l'évaluation doit devenir un puissant levier pour accroître la réussite à l'école.

Pour ce faire, la plupart des travaux sur l'évaluation des apprentissages soutiennent qu'il faut rompre avec les pratiques qui tendent à ne situer l'évaluation qu'au terme de l'apprentissage (Perrenoud, 1998), d'où l'importance d'une évaluation dite formative, concomitante à l'apprentissage et soutenant celui-ci. Un des avantages pertinents de la pratique de l'évaluation formative ou une de ses caractéristiques serait qu'elle peut contribuer, pour une large part, à la lutte contre l'échec scolaire, à l'égalité des chances, à une démocratisation effective de nos systèmes éducatifs (Allal et *al* 1991**).** Doit-on alors ignorer la place de l'évaluation formative dans le processus d'enseignement/ apprentissage?

Cependant dans les établissements scolaires, les évaluations les plus directement visibles sont celles sommatives. Elles sont utilisées pour mesurer ce que les élèves ont appris à la fin d'une unité d'enseignement, pour faire passer les élèves d'une classe à l'autre, pour s'assurer qu'ils ont le niveau requis pour obtenir un diplôme de fin d'études. Abondant dans le même sens, Abrecht (1991) estime que le monde scolaire reste très peu ouvert, dans la pratique quotidienne, à des interrogations sur la démarche d'apprentissage, à une prise de conscience par l'élève de ses démarches, qui constituent l'objet de l'évaluation formative. Il est plutôt centré et tourné vers les évaluations de type sommatives et certificatives. L'évaluation formative occupe une place non moins importante dans le processus d'enseignement /apprentissage, ce qui fait qu'au cours de la formation initiale ou continue des enseignants béninois, une place de choix lui à toujours été réservée.

Mais la grande difficulté, à laquelle sont confrontés la plupart des enseignants réside dans l'écart observé entre le savoir qu'ils ont sur la notion et sa pratique cohérente en situation de classe. Et ceci est visible dans nos salles de classes où l'on remarque une quasi voir totale absence de l'évaluation formative dans le processus d'enseignement. Cela a sans doute pour causes, une maitrise insuffisante des objectifs assignés à l'évaluation formative, des principes d'élaboration de cette évaluation et les instruments permettant sa pratique et des avantages atténuant son importance découlant de sa mise en œuvre. Ainsi on peut se demander quel est le rôle, l'effet, les conséquences, de l'évaluation formative dans un processus d'enseignement/apprentissage.

1.2.2. Objectifs

1.2.2.1. Objectif global

Dans le cadre de notre travail nous nous sommes fixés comme principal objectif de montrer la part active de l'évaluation formative dans l'acquisition des connaissances et des compétences au cours de l'enseignement/apprentissage.

1.2.2.2. Objectifs spécifiques

Pour mener à bien notre étude nous avons fixé comme c'est le cas pour tout travail de recherche des objectifs spécifiques. Il s'agit de :

- montrer la place de choix qu'occupe l'évaluation formative dans la réussite scolaire ;
- analyser les contraintes liées à l'évaluation formative ;
- Proposer des pistes de solutions pour une meilleure pratique de l'évaluation formative.

1.2.3. Hypothèses

Dans le cadre du présent travail nous avons fixé trois hypothèses qui sont les suivantes :

- la mise en œuvre de l'évaluation formative contribue à accroître la réussite scolaire ;
- la pratique de l'évaluation formative est assujettie à de nombreuses difficultés ;
- la mise en place de plusieurs stratégies et mesures permettent une meilleure pratique de l'évaluation formative.

1.2.4. Etat de la question

Plusieurs ouvrages et autres œuvres littéraires n'ont cessé d'être publiés et édités à propos de l'évaluation formative, depuis l'apparition du concept dans les années 1960. Parmi les premières parutions les plus indiqués à ce sujet nous avons l'ouvrage de Charles Hadji intitulée « l'évaluation démystifiée », paru en 1997. De l'analyse de cette œuvre il ressort que Charles Hadji montre la manière dont l'évaluation formative fait évoluer les apprenants vers la réussite et profite pour inviter d'abord l'enseignant à comprendre que cette évaluation n'est pas un mesurage mais une confrontation entre une situation réelle et des attentes. Ensuite il lui demande d'agir en mettant en œuvre ce type d'évaluation par des tâches appropriées à des objectifs déjà fixés. Cette œuvre est un appel lancé aux enseignants.

Quelques années plus tard, plus précisément en 2004 st Pierre Lise sort « L'habileté d'auto–évaluation : pourquoi et comment la développer ». Ici l'auteur présente l'évaluation formative comme un contexte favorisant le développement de l'autonomie intellectuelle. Il ajoute que ceci n'est possible que lorsque l'enseignant utilise des outils développant le jugement et soutenant la réflexion critique.

Dans sa monographie rédigée en 2004 sur l'intégration de l'évaluation dans le processus enseignement/apprentissage, Jean-François Richard après un minutieux travail, tire plusieurs conclusions intéressantes. En effet au terme de son travail il affirme que pour que l'évaluation fasse partie intégrante du trio indissociable enseignement-apprentissage-évaluation, la manière dont on utilise l'évaluation doit changer. Il continue en disant que par l'entremise de sa fonction formative l'évaluation doit être régulière, continue et doit impliquer l'élève. Ainsi il propose l'utilisation du portfolio qui constitue une sorte de dossier contenant diverses pièces d'informations obtenues de diverses modalités d'évaluations formatives, dossier que constitue l'élève sur chaque apprentissage suivie. Il tient lieu de préciser que le contenu du dossier doit traduire un processus d'enseignement/apprentissage et comprendre également des épreuves d'évaluations reflétant les finalités poursuivies si non il devient un endroit où sont cumulés des documents sans aucune valeur pédagogique.

En 2008 le centre pour l'innovation et la recherche dans l'enseignement en collaboration avec l'Organisation de Coopération et de Développement économique

(OCDE) a effectué un travail sur l'évaluation dans l'apprentissage dans lequel plusieurs analyses ont été faites. Il mena entre autres des observations sur la mise en pratique de l'évaluation formative dans quelques établissements secondaires. Au début de l'étude le collectif montre l'importance de ce type d'évaluation. Ainsi dans le compte rendu du travail il montre 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. Ils ajoutent qu'elle contribue à l'accroissement du niveau des apprenants et justifient leur propos par les recherches effectués par Black et William en1998. 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 déterminer les facteurs à l'origine des écarts de résultats et ainsi réduire ces inégalités de résultats. Il fait part également dans son travail des différentes composantes de l'évaluation formative qu'il développe de long en large. Il clôture le travail par les implications de l'œuvre pour l'action étatique et propose quelques pistes de recherches.

Plus récemment en 2009 Laurent TABLOT, à travers son ouvrage « comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissages » traite de la même problématique. Selon lui pour solutionner les difficultés des apprenants l'enseignant peut avoir recours à l'évaluation formative qui peut sans être fondé sur des processus formels c'est-à-dire que l'évaluation peut se mettre en place d'elle-même et ainsi permettre à l'apprenant de mieux comprendre l'enseignement qu'il reçoit.

A sa suite LEROUX Lyne Julie, dans son article publié en 2010 montre l'engouement et la prise de conscience des enseignants de son collégial au Canada l'évaluation formative dans le processus enseignement/apprentissage. Elle y décrit non seulement les pratiques d'évaluation formative mais aussi leur fréquence et leur moment d'exécution.

Toutes ces œuvres littéraires montrent et décrivent d'une manière ou d'une autre l'importance de l'évaluation formative et tout ce qui s'y rapporte. Ainsi cela nous renseigne sur la teneur de la chose et nous pousse à œuvrer pour qu'elle soit active dans nos salles de classes. C'est ce qui justifie le présent travail qui sera ainsi notre contribution à la réelle mise en œuvre de l'évaluation formative dans toute son entièreté dans nos salles de classes.

1.2.5- Clarification conceptuelle

- **Evaluation**

Étymologiquement, le terme évaluation signifie « *déterminer la valeur de quelque chose* ». « *L'évaluation est une méthode qui permet d'évaluer un résultat et donc de connaître la valeur d'un résultat qui ne peut pas être mesuré.* » (Renald, 1993). Il ajoute qu'elle est aussi 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. Évaluer, c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des événements.* » Ce même auteur estime que l'évaluation est une « *Démarche ou processus conduisant au jugement et à la prise de décision. Jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif.* »

Quant à Muller (2003), l'évaluation est un « *processus (1) par lequel on définit (2), obtient (3) et fournit (4) des informations (5) utiles (6) permettant de juger les décisions possibles (7).* » Il entend, par *processus* une activité continue, par *on définit* le fait d'identifier les informations pertinentes, par *on obtient* la collecte, l'analyse, la mesure des données, par *on fournit* le fait de communiquer ces données, par *des informations* les faits à interpréter, par les *informations utiles* les informations qui satisfont aux critères de pertinence, par *décisions possibles* les actions d'enseignement, d'orientation.

- **Evaluation formative**

Nous distinguons plusieurs types d'évaluations dans le processus d'enseignement/apprentissage. C'est le cas de l'évaluation formative. Ce concept à plusieurs définitions, mais nous ne vous ferons part ici que de quelques unes d'entres elles. Elle est souvent définie comme une intervention d'évaluation réalisée en cours d'enseignement/apprentissage et dont la fonction essentielle est la régulation de l'apprentissage. Elle a pour but de reconnaître où et en quoi un élève éprouve une

difficulté et de l'en informer. Cette évaluation ne se traduit pas en notes ou en scores. Cardinet (1986). Il s'agit d'un feed-back pour l'élève et pour l'enseignant. L'évaluation formative contient trois caractéristiques essentielles à savoir : sa place dans l'apprentissage, son rapport avec l'élève et la remédiation qu'elle engendre. Tout d'abord, est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer. Contrairement aux deux autres évaluations (sommative d'étape et sommative) plutôt centrées sur le groupe, l'évaluation formative se définit par rapport à l'individu. Elle est cette évaluation qui se conçoit comme un instrument pédagogique orienté sur l'apprenant passant par une valorisation du statut de l'erreur Allal (1991).

L'évaluation formative n'est pas « un piège », elle est au service de l'élève pour lui permettre de mieux progresser dans ses apprentissages. Le professeur doit faire en sorte de se focaliser sur chaque apprenant afin de l'aider dans ses apprentissages et de surmonter ses difficultés. Il doit aussi s'appliquer à ce que l'évaluation formative ne mette pas l'élève en échec : le dispositif doit montrer ses faiblesses mais aussi mettre en avant ses points forts.

Ensuite, l'évaluation formative est un processus d'évaluation continue pour assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage, ou le rythme de cette progression, pour apporter des améliorations ou des collectifs appropriés. Elle valorise le statut de l'erreur. Lors des évaluations sommatives, on perçoit l'erreur mais on ne connait pas la démarche qui a amené l'élève à produire une réponse fausse. L'évaluation sommative ne se soucie pas de connaitre la cause des erreurs. Elle ne cherche donc pas à comprendre ces causes puisqu'elle n'a pas d'ambition correctrice. A l'inverse, lors de l'évaluation formative, plus que le résultat, c'est surtout la démarche employée par l'élève qui compte.

L'évaluation formative peut être un « arrêt sur image » comme c'est le cas dans un « contrôle » ou dans une « interrogation ». Mais elle peut aussi consister en une observation des comportements et des interactions sociales, ou en un regard rapide sur les productions individuelles… L'évaluation formative consiste donc à recueillir de l'information sur les erreurs d'un élève pour réaliser un diagnostic à propos de celles-ci et lui proposer une remédiation qui lui permettra de surmonter ses difficultés.

Pourtant, l'école n'est pas totalement acquise à l'idée d'une évaluation formative. Même si les pratiques évoluent vers une pédagogie se préoccupant de plus en plus de la cause des erreurs et que l'aide en petits groupes se développe, ce n'est qu'une amorce.

Pour Lynda Allal l'évaluation formative peut être : Rétroactive sur base d'un contrôle ou d'une interrogation ; Interactive par une observation des comportements, des interactions orales, un regard rapide sur les productions individuelles ou en sous-groupes ; proactive lors d'un recueil d'indices susceptibles des apprentissages ultérieurs.

Elle est aussi définie comme le moyen de donner un retour d'informations à l'enseignant et aux apprenants sur la compréhension et l'acquisition des compétences actuelles des apprenants. On considère qu'elle fait partie intégrante de l'enseignement en classe, car elle donne aussi bien à l'apprenant qu'à l'enseignant les éléments nécessaires pour pouvoir modifier et améliorer le processus d'enseignement-apprentissage. L'évaluation formative peut être utilisée à la fois pour l'évaluation formelle et informelle. L'évaluation est formative uniquement lorsqu'elle a pour seul l'objectif l'amélioration de l'apprentissage de l'élève » (Ministère de l'Education, Nouvelle-Zélande, 2005).

L'évaluation formative en elle même repose sur le concept de l'erreur formative ; l'erreur positive, elle fait partie de l'acte d'apprendre, elle doit être analysée et traitée dans une approche différenciée ;permet à l'élève de prendre conscience des stratégies qu'il utilise, de porter une réflexion critique sur son activité; permet à l'élève de prendre en mains son apprentissage, sa manière d'apprendre; s'adresse à l'élève, l'implique dans son apprentissage, fait partie de l'apprentissage; s'intéresse aussi bien au processus qu'aux résultats, elle entraîne une action; prépare l'élève à l'évaluation sommative.

- **Evaluation formative ponctuelle**

Il intervient à la fin d'une étape d'enseignement et d'apprentissage pour faire un constat des performances et des acquis des apprenants par rapport aux objectifs pédagogiques visés. Elle suppose que les difficultés n'ont pas été repérées en cours d'apprentissage et que la régulation qui suit cette évaluation se fera par un retour sur les objectifs non maîtrisés de la séquence d'enseignement, d'où le nom de régulation

rétroactive donné aux activités de soutien et de renforcement qui en résultent. La seconde modalité que propose Allal est l'évaluation formative continue qui se réalise par l'observation systématique des étudiants en situation d'apprentissage relativement à un cours ou à une séquence de cours. Dans ce cas, les interactions entre apprenants, d'un côté et les interactions enseignants-élèves, de l'autre, sont des occasions d'évaluation riches en feedback et donc propices à la régulation et aux adaptations des activités d'enseignement et d'apprentissage qui en découlent. Ces adaptations intervenant pendant le déroulement du cours prennent alors la forme de régulations interactives pouvant contribuer de façon effective à l'atteinte des objectifs de maitrise des compétences visées.

Se voulant plus systématique et plus efficace, le modèle d'évaluation formative proposé par Cardinet distingue deux formes d'évaluation formative : l'évaluation continue et l'évaluation ponctuelle, selon que la régulation est interactive ou différée. Ce qui donnerait quatre modalités d'évaluation formative. Du point de vue de l'auteur, la régulation est soit rétroactive, lorsqu'elle intervient après une phase d'enseignement et d'apprentissage, soit proactive lorsqu'elle a pour fonction d'anticiper les difficultés escomptées, dans une étape suivante d'enseignement, plutôt que l'action corrective à postériori. Partant de cette distinction, l'auteur met en évidence les moments d'évaluation formative suivants : L'évaluation formative de départ**,** L'évaluation formative ponctuelle, L'évaluation formative interactive.

- **Evaluation formative d'étape**

Elle survient après une séquence relativement importante d'enseignement-apprentissage et cible un ensemble intégré d'objectifs intermédiaires; quant à celle diagnostique, elle est un prolongement de l'évaluation formative d'étape et vise en particulier les élèves accusant de sérieuses difficultés d'apprentissage. Notons que cette nomenclature a pour avantage d'articuler les divers moments d'évaluation formative où il est possible ou souhaitable d'intervenir par rapport à un processus d'enseignement et d'apprentissage.

Hormis ces différentes modalités d'évaluations dont parlent Allal et Cardinet on peut s'accorder à dire qu'en général l'on distingue deux différents types d'évaluations

formatives, ce sont l'évaluation formative formelle et l'évaluation formative informelle.

- **Evaluation formative formelle**

Elle est mise en œuvre pour aider l'apprenant à maitriser et à réellement structurée les nouveaux objectifs d'apprentissage et à exercer leur transfert. Dans ce cadre le professeur propose aux apprenants des exercices accompagnés de support à faire à la maison. Elle est généralement pratiqué à la fin d'un chapitre, d'une situation d'apprentissage afin d'amener les apprenants à s'investir personnellement dans l'apprentissage suivie et de se l'approprier. Elle renseigne l'enseignant sur les difficultés que rencontrent les apprenants dans la compréhension et ou l'assimilation du savoir dispensé.

- **Evaluation formative informelle**

L'évaluation formative informelle est effectuée de manière orale par l'enseignant par le biais de questions ou d'exemples complémentaires non prévus, afin de faire progresser les élèves et les orienter vers les objectifs visés.

- **Enseignement**

Ce concept est souvent défini dans la majorité des dictionnaires comme une action, une manière d'enseigner. Ce terme d'après F. Macaire est l'art d'éveiller la curiosité des jeunes âmes pour la satisfaire ensuite. Toutefois dans notre travail nous lui accorderons le premier sens, c'est-à-dire celui prisé dans la majorité des dictionnaires.

- **Enseignement/apprentissage**

Le concept d'enseignement/apprentissage est la manière qu'emploie un enseignant pour transmettre des connaissances aux apprenants et pour se faire comprendre par ceux-ci. Connaissances qui avant d'être dispensées doivent être au préalable durement élaborées et structurées et organisées en suivant une démarche scientifique. Dans le cadre de notre travail, sujet peut se définir comme la transmission des connaissances par une aide à la compréhension et à l'assimilation.

1.3. Approches méthodologiques

Dans le cadre de notre recherche nous avons utilisé plusieurs approches méthodologiques. Cette rubrique comprend : la collecte des données, la recherche documentaire, les matériels et techniques utilisées, l'échantillonnage, le traitement et l'analyse des données.

1.3.1. Collecte des données

Pour la collecte des informations nécessaires au déroulement de notre travail, nous avons procédé à la distribution des fiches de questionnaires aux différentes populations qui constituent nos échantillons. A la population de notre premier échantillon que constituent les enseignants d'Histoire et de Géographie du C.E.G Ouando nous avons procédé à une simple distribution des fiches de questionnaires. S'agissant de notre second échantillon nous avons procédé à une distribution par hasard des fiches de questionnaires. Ensuite nous sommes allés dans plusieurs bibliothèques de la place et sur le net pour faire des recherches complémentaires pour obtenir le plus d'informations possible sur notre sujet de recherche. L'analyse et l'interprétation des résultats, la rédaction du rapport notre enquête ont duré un peu plus de trois mois. Pour l'analyse et l'interprétation des résultats, nous avons utilisés les données de nos dépouillements et les différents taux de pourcentages obtenues.

1.3.2. Recherche documentaire

Nous avons effectué nos recherches dans plusieurs centres de documentations de la place. Les noms des différents centres visités et les types d'informations recueillies dans le tableau ci-dessous.

Tableau I: La nature et la qualité des documents consultés selon les différents centres de documentations

Centres de documentations	**Nature des documents**	**Type d'informations recueillies**	**Observations spécifiques**
Bibliothèque de l'ENS	Mémoires de BAPES et de CAPES	Méthodologies et pédagogies	Documents pas très actuelles
Bibliothèque de l'INFRE	Ouvrages, mémoires de BAPES et de CAPES	Pédagogies sur le thème	Documents très utiles traitant du sujet de long en large

Source : Enquête de terrain, Mai -Juillet 2013

1.3.3. Matériels, outils et techniques de collecte des données

1.3.3.1. Matériels et outils de collecte des données

La collecte des données empiriques nécessite le choix de techniques et d'outils appropriés.

1.3.3.1.1. Le questionnaire

Dans le but de recueillir les informations nécessaires à notre étude nous avons choisi entre autre le questionnaire. Ainsi nous avons élaboré deux différents questionnaires à notre population cible que constituent les enseignants et des élèves. Ce choix s'est avéré nécessaire dans la présente étude qui porte sur l'évaluation formative puisque celle-ci est une pratique devant être propre à leur pratique quotidienne. Ainsi donc, nous avons distribué une fiche de questionnaire aux enseignants d'histoire et de géographie de notre collège et une autre fiche de questionnaire aux élèves du premier cycle.

1.3.3.2.2. L'étude comparée

Cette technique nous a permis de montrer une des importances cruciales de l'évaluation formative. Ainsi nous avons procédé à la comparaison des moyennes obtenues par des élèves de deux classes de $4^{ème}$ au cours d'un semestre. Cet exercice nous a permis de mieux appréhender l'importance d'une évaluation formative dans la réussite scolaire des apprenants.

1.3.3.2. Techniques de collecte des données

Les techniques utilisées pour recueillir les données nécessaires sur l'importance de l'évaluation formative dans le processus d'enseignement/apprentissage sont multiples. Au nombre de ces techniques se trouvent :

- la méthode des itinéraires qui a permis d'identifier les principales personnes ressources ;
- l'observation directe qui a permis de porter un jugement sur certains aspects liés aux travaux de recherche. Il s'agit par exemple d'assister à des séances de cours pour mieux apprécier l'intérêt que les apprenants accordent à cette évaluation afin de recenser les difficultés liées à cet exercice.

- l'administration de questionnaire qui a permis de recueillir auprès des apprenants et enseignants des informations relatives aux caractéristiques d'une évaluation formative et les difficultés liées à cette évaluation.

1.3.4. Echantillonnage

Définir la population cible, c'est sélectionner les catégories de personnes que l'on veut interroger et à quel titre, déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire les réponses aux questions que l'on se pose. BLANCHET & GOTMAN, (1992). Aussi pour déterminer l'échantillon des élèves à interroger puisque ne pouvant pas interroger la totalité des apprenants nous avons utilisé la méthode de Shawn. S'agissant des enseignants, ils constituent dans leur ensemble, l'échantillon à interroger.

Tableau II : Echantillon des enseignants enquêtés

Nombre de fiches / Enquêtés	**Nombre de fiches distribués**	**Nombre de fiches récupérés**	**Fréquence %**
Enseignants d'Histoire et de Géographie	**11**	**10**	**91 %**

Source : Enquête de terrain, Mai -Juillet 2013

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

$n= (z\alpha \times z\alpha) \times p.q \div (i \times i)$

n : Taille de l'échantillon

zα : Ecart réduit correspondant à un risque de 5% soit zα= 1,96

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

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

q : i −P

Ainsi donc 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 2052 élèves.

- ✓ Soit n1 la taille de l'échantillon pour la promotion 6ème qui compte un total de 620 élèves

n1= (zα×zα) ×p.q÷ (i×i)

p1= 620÷ 2052 ; P1=0,30

q1=1− 0,30 ; q1=0,70

n1= (1,96×1,96) ×0,30×0,70÷ (0,005×0,005)

n1=322 ; n1=322÷3 ; n1=107,33

n1=107

- ✓ Soit n2 la taille de l'échantillon pour la promotion 5ème qui compte 489 élèves

n2= (zα×zα) ×p.q÷ (i×i)

p2=489÷2052 ; p2=0,23

q2=1−0,23 ; q2=0,77

n2= (1,96×1,96) ×0,23×0,77÷ (0,005×0,005)

n2=272 ; n2=272÷3 ; n2=90,66

n2=91

- ✓ Soit n3 la taille de l'échantillon pour la promotion 4ème qui compte 486 élèves

n3= (zα×zα) ×p.q÷ (i×i)

p3=486÷2052 ; p3=0,23

q3=1-0,23 ; q3=0,77

n3= (1,96×1,96)×0,23×0,77÷ (0,005×0,005)

n3=272 ; n3=272÷3; n3=90,66

n3=91

- ✓ Soit n4 la taille de l'échantillon pour la promotion 3ème qui compte 457 élèves

n4= (zα×zα) ×p.q÷ (i×i)

p4= 457÷2052 ; p4= 0,22

q4= 0,22-1 ; q4=0,78

n4= (1,96×1,96)×0,22×0,78÷ (0,005×0,005)

n4=263; n4=263÷3; n4=87,66

n4=88

Tableau III : Effectif des élèves selon la méthode de Shawn

Promotions	Effectifs de la population cible	Echantillon	Fiches récupérées	Pourcentage (%)
Sixièmes (6ème)	620	107	90	84,11
Cinquièmes (5ème)	489	91	87	95,60
Quatrièmes (4ème)	486	91	84	92,30
Troisièmes (3ème)	457	88	80	90,90
TOTAL	**2052**	**377**	**341**	**90,45**

Source : Enquête de terrain, Mai - Juillet 2013

Au total **352** personnes ont été interrogées. Deux questionnaires ont été élaborés à cet effet :

→ 01 à l'endroit des apprenants (soit 341 fiches sont traitées)

→ 01 à l'endroit des enseignants (soit 10 fiches utilisées).

Notons que les enquêtes participatives ont aidé à mieux collecter les avis des uns et des autres sur leur adhésion ou non à cette pratique de classe.

1.3.5- Traitement et analyse des données

Le traitement des données recueillies nous a permis de mieux comprendre la question de l'évaluation formative au C.E.G Ouando. De prime abord après avoir recueillies les informations, nous les avons traités manuellement. Ainsi nous avons fait le dépouillement au cours duquel les réponses des questions ouvertes ont été regroupées par centre d'intérêt et leur pourcentage calculés ainsi que celles des autres questions. Ensuite s'agissant de la saisie du travail et de la réalisation des tableaux, nous l'avons fait à l'aide du logiciel Word. Enfin pour la réalisation des graphiques nous nous sommes servis du logiciel Excel.

1.3.6- Difficultés rencontrées

Tout travail de recherche est soumis pendant son déroulement à des obstacles. Les difficultés que nous avons rencontrées sont d'ordre multiple. D'abord, la période pendant laquelle nous avons menée les enquêtes était une période très sensible puisque c'était déjà l'arrêt des notes et des cours dans notre établissement de recherche. Toute chose qui à rendu un peu difficile la distribution des fiches de questionnaires à notre échantillon. De plus certains centres de documentations ne disposaient ni d'ouvrages, ni de mémoires relatifs à notre sujet d'étude. Enfin l'accueil et l'assistance dans certains centres de documentations étaient des plus déplorables.

CHAPITRE 2 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

2.1. Présentation et analyse des résultats de l'enquête menée à l'endroit des enseignants

2.1.1. Connaissance et pratique de l'évaluation formative

Lorsqu'on interroge l'ensemble des professeurs d'histoire et de géographie du CEG-Ouando sur leurs connaissances de l'existence de l'évaluation formatives, ils affirment à l'unanimité (100 %) bien connaître l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Par ailleurs, 30 % des enseignants estiment que leurs connaissances de l'interprétation critériée et normative de ce type d'évaluation sont passables. Leurs remarques témoignent cependant d'un besoin d'évoluer et de parfaire leurs connaissances dans ces domaines. Ils expliquent également que la faiblesse majeure de l'évaluation des apprentissages provient de la difficulté de varier et d'adapter les méthodes d'évaluation aux besoins individuels des élèves à l'intérieur de groupes-classes hétérogènes et que le besoin de formation le plus évident concerne l'intégration de l'évaluation aux activités d'apprentissage ainsi que l'approche formative de l'évaluation. Retenons aussi le désintérêt qu'affichent les enseignants dudit collège à cette évaluation à cause du temps d'enseignement que cela occupe. La figure 3 nous présente en proportion variable l'intérêt des enseignants à cette pratique de classe.

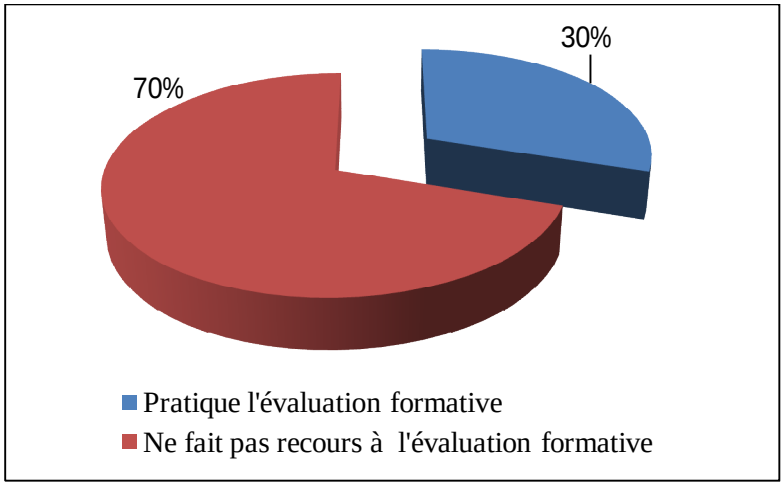


Figure 3 : Fréquence de la pratique de l'évaluation formative
Source : Enquête de terrain, Juillet 2013

L'examen de cette figure montre que 70 % (soit 07 enseignants) des enseignants ne font pas recours à cette évaluation. Par contre ils affirment qu'ils ont des

connaissances notionnelles sur cette évaluation. Par connaissances notionnelles on entend les modalités de mise en œuvre de la dite évaluation, de toute ses implications sur le processus d'enseignement/apprentissage. On constate que les classe qui ont recours à l'évaluation formative non seulement une amélioration générale des résultats scolaires, mais aussi une progression particulièrement importante chez les élèves auparavant en difficulté. Les taux de maintien scolaire et d'assiduité sont par ailleurs en hausse et on observe en outre une meilleure qualité du travail des élèves.

2.1.2. Formes d'évaluation formative

Selon les réponses recueillies, l'évaluation des apprentissages occuperait près du tiers du temps d'enseignement, ce qui confirme les résultats des études recensées. Entre 80% et 88% des enseignantes et des enseignants affirment que les apprentissages des élèves sont le plus souvent évalués au moyen de travaux quotidiens, d'épreuves et de travaux majeurs. Ces derniers font référence à des travaux de recherche ou de documentation pouvant s'échelonner sur plusieurs semaines. À des questions supplémentaires concernant les formes que prennent leurs stratégies d'évaluation, les enseignants indiquent avoir recours à quatre formes. La figure 4 ci-contre nous présente la fréquence des formes d'évaluation formatives auxquelles les enseignants font recours au CEG-Ouando.

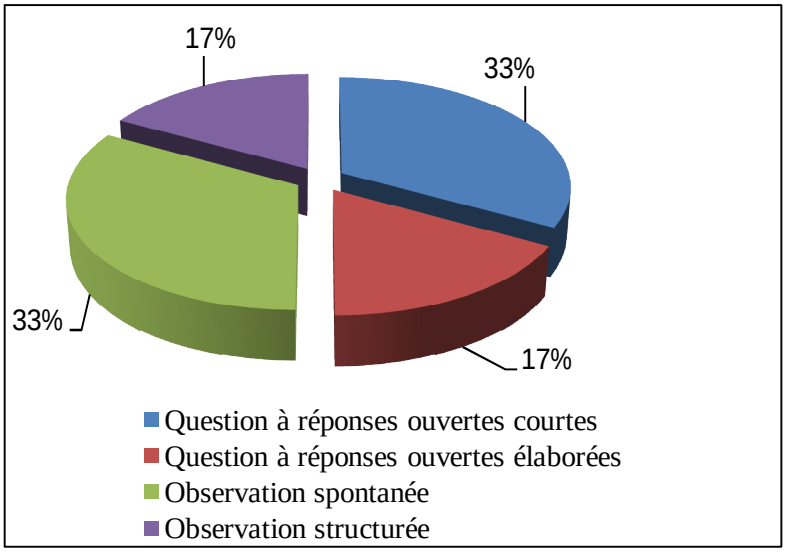


Figure 4 : fréquence des formes d'évaluation formative pratiquées au CEG-Ouando
Source : Enquête de terrain, Mai - Juillet 2013

L'analyse de cette figure montre que les enseignants qui font recours à des questions à réponses ouvertes courtes sont de l'ordre de 33 %. Ceux qui utilisent des

questions à réponses ouvertes élaborées sont environ 17 %. De plus 33 % des personnes consultées rapportent faire appel à l'observation spontanée (observation non structurée sous forme de questionnement ponctuel, survol des cahiers ou des travaux, etc.), comparativement à 17 % qui ont recours à l'observation structurée ou formelle (par exemple, l'utilisation de la forme écrite sous la tendance questions à choix multiples, etc.).

2.1.3. Moment et modalités de mise en place d'une évaluation formative dans une classe

D'après nos enquêtes, nous avons constaté que nos répondants au sujet du moment où il faut administrer l'évaluation formative, présente des avis différents. D'aucun le font à la fin d'une capacité et d'autres à la fin de chaque séquence de cours. La figure 5 nous présente le moment de mise en place d'une évaluation formative.

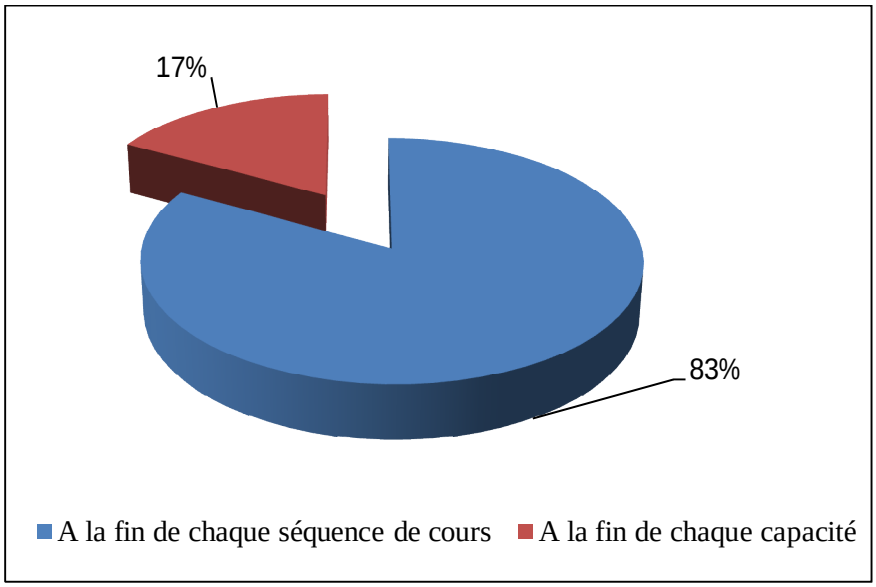


Figure 5 : Moment de mise en place d'une évaluation formative
Source : Enquête de terrain, Mai -Juillet 2013

L'examen de cette figure nous montre que 17 % des enseignants enquêtés acceptent qu'ils administrent cette évaluation à la fin de chaque capacité. Par contre 83% des répondants reconnaissent le faire à la fin de chaque séquence de cours. Ce qui à notre avis paraît judicieux.

Les modalités d'évaluation des élèves varient beaucoup d'un enseignant à l'autre, d'une école et d'un niveau scolaire à l'autre et d'un ordre d'enseignement à l'autre. Avant de préciser plus avant la démarche qui peut être adoptée, précisons qu'il

n'existe pas de stratégies toutes faites parmi lesquelles l'enseignant n'aurait qu'à choisir, c'est à lui qu'il appartient de construire une stratégie d'évaluation qui soit applicable dans sa classe. Pour une première expérience, on peut recommander la démarche suivante :

- à la suite d'une séquence d'apprentissage, l'enseignant organise une évaluation formative sous forme d'un contrôle écrit administré à l'ensemble des élèves de sa classe. Les résultats de cette évaluation permettent au maître et à l'élève d'identifier les objectifs pédagogiques qui sont atteints ou non atteints;
- dans une étape suivante, l'enseignant organise des activités de remédiation en fonction du profil des résultats obtenus par les élèves. On a donc une évaluation formative dont la régulation est rétroactive dans la mesure où il y a un retour vers les objectifs non maîtrisés dans un premier temps.

2.1.4. Intérêts et caractéristiques d'une évaluation formative selon les enseignants

Aux dires des enseignants rencontrés, l'intérêt de l'évaluation formative est donc de partir de ce que l'apprenant est capable de réaliser. Cette forme d'évaluation permet de l'accompagner dans son apprentissage. Ce qui permet de construire des réponses à ses erreurs et de faciliter la remédiation.

Les différentes caractéristiques de l'évaluation formative que nous avons relevé au cours de nos travaux de recherche sont liées au souci de déterminer les difficultés, les erreurs, les points d'arrêts et d'élaborer les remèdes. La figure 6 ci-après fait la synthèse des caractéristiques d'une évaluation formative.

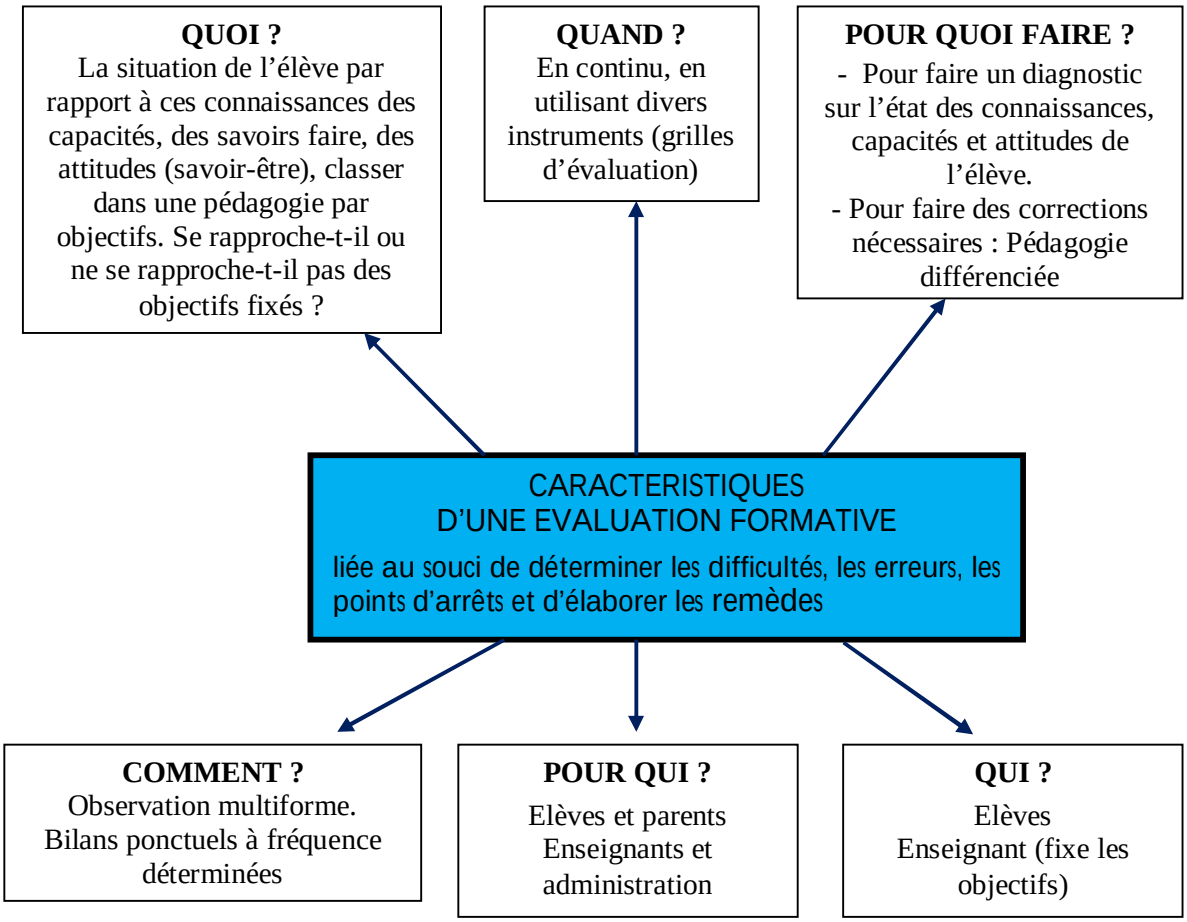


Figure 6: synthèse des caractéristiques d'une évaluation formative.
Source : Enquête de terrain, Mai - Juillet 2013

2.1.5. Composantes et fonctions de l'évaluation formative

2.1.5.1. Composantes de l'évaluation formative

Nos enquêtes de terrain nous ont permis de dégager un ensemble de principes fondamentaux dans la mise en œuvre de l'évaluation formative. Il ressort ainsi :

- l'instauration d'une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation ;
- la définition d'objectifs d'apprentissage et suivi des progrès individuels des élèves vers ces objectifs ;
- l'utilisation de méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins diversifiés des élèves ;
- le recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des élèves ;
- le feedback sur les performances de l'élève et adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés ;
- l'implication active des élèves dans le processus d'apprentissage.

L'observation la plus frappante des études de cas observés au CEG Ouando est que les enseignants ont intégré ces six principes dans leur pratique régulière sans s'en rendre compte. S'ils ne leur attachent pas nécessairement une importance égale (certains professeurs insistent davantage sur le feedback donné aux élèves, d'autres jugent plus important de proposer un éventail diversifié de possibilités d'apprentissage), ils appliquent chacun de ces six principes pour structurer l'apprentissage et l'évaluation. Les enseignants ont ainsi créé un cadre, un langage et des outils en se servant des diverses composantes de l'évaluation formative pour modeler leur approche de l'enseignement et de l'apprentissage.

2.1.5.2. Fonctions de l'évaluation formative

Tous les enseignants de ce collège reconnaissent une triple fonction à l'évaluation formative. La fonction régulatrice, la fonction renforçatrice et la fonction corrective. Le tableau IV nous présente la synthèse des fonctions de l'évaluation formative.

Tableau IV : Synthèse des fonctions de l'évaluation formative

Fonctions de l'évaluation	Pour l'apprenant	Pour l'enseignant
Fonction régulatrice	Donne sens à l'apprentissage	Apprécie les acquis réels de ses élèves
Fonction renforçatrice	Restaurer la confiance en soi	Fait preuve de bienveillance Renforce les réussites des apprenants
Fonction corrective	Comprendre ses erreurs	Rend l'enseignant exigeant Gère les erreurs de ses élèves

Source : Enquête de terrain, Juillet 2013

La fonction régulatrice donne un sens à l'apprentissage de l'apprenant et permet à l'enseignant d'apprécier les acquis réels de ses élèves. La fonction renforçatrice Restaure la confiance en soi à l'apprenant et amène l'enseignant à faire preuve de bienveillance et à renforcer les réussites des élèves. Quant à la fonction corrective, elle permet à l'apprenant de comprendre ses erreurs que l'enseignant doit gérer avec une certaine exigence.

2.1.5.3. Cycle de l'évaluation formative

L'évaluation formative peut être spontanée et informelle ou encore planifiée et formelle. Par ailleurs, une perspective constructiviste met en évidence le fait que la régulation des apprentissages ne peut être réalisée que par l'élève : l'enseignante ou l'enseignant ne peut intervenir qu'indirectement sur cette régulation, notamment en ayant recours à un type de rétroaction approprié guidant l'élève. Tout comme le propose Tardif (2006), nous distinguerons la régulation externe, ou hétéro régulation, de la régulation interne ou autorégulation. Au cours de nos enquêtes, nous avons remarqué que toute évaluation formative part d'une prise de décision menant à la régulation de l'enseignement et à celle interne chez l'apprenant. La figure 7 nous présente le cycle de l'évaluation formative.

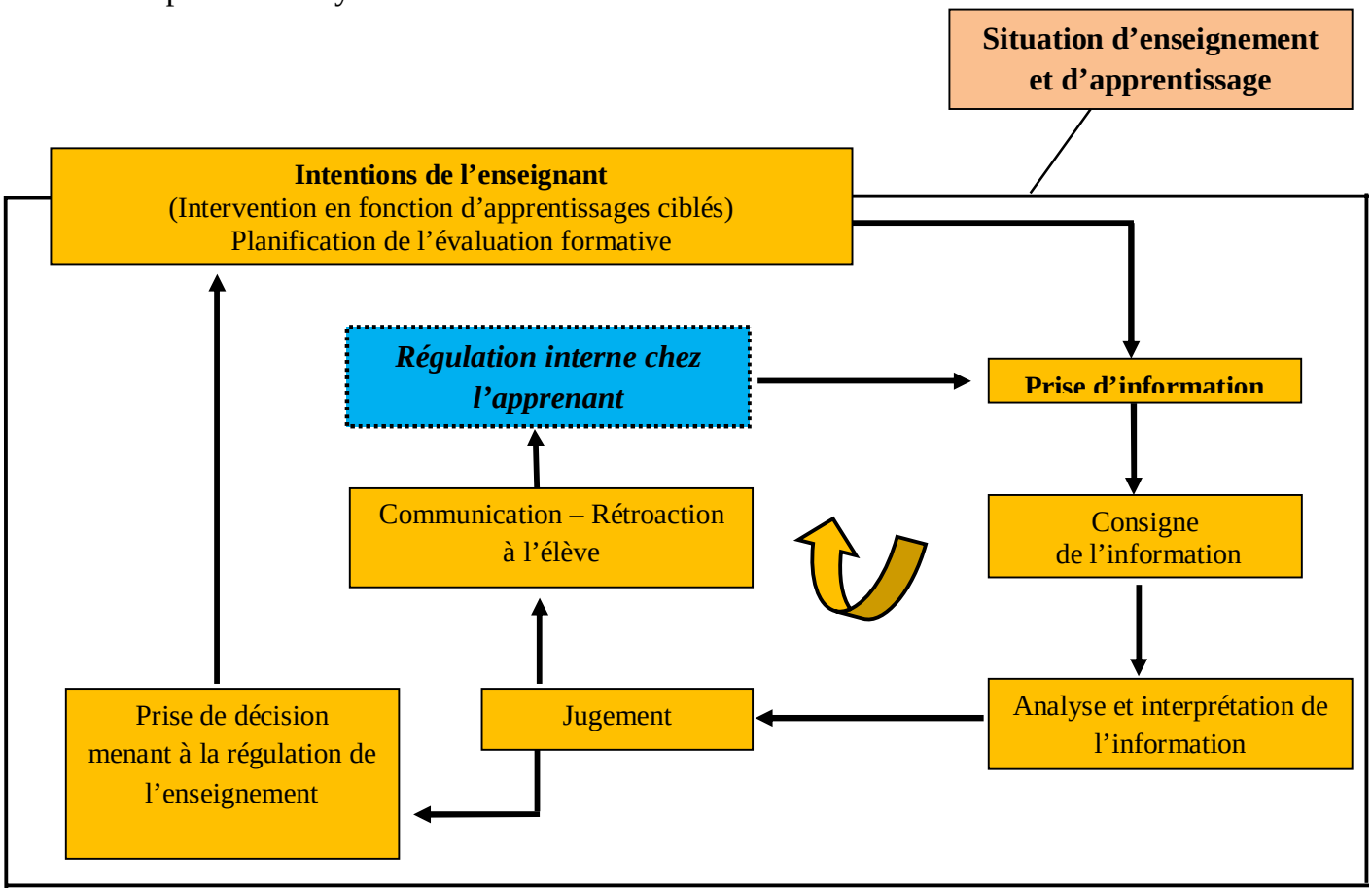


Figure 7 : Cycle de l'évaluation formative
Source : Shubacker

Dans le but de réguler son apprentissage, l'enseignant peut prendre plusieurs décisions. Parmi celles-ci nous avons celle relative à la planification de l'évaluation

formative. Pour ce faire l'enseignant doit d'abord prendre l'information relative à la notion à réguler. Ensuite, la consigné, l'analysé, l'interpréter et la traiter Enfin, il communique cette information de manière rétroactive à l'élève pour créer chez ce dernier une régulation interne.

2.2. Présentation et analyse des résultats de l'enquête menée à l'endroit des apprenants

2.2.1. Fréquence de la pratique de l'évaluation formative selon les apprenants

Aujourd'hui, nous savons que l'évaluation formative couplée à la différenciation pédagogique n'est plus un choix possible que peut faire ou ne pas faire l'enseignant. Il s'agit d'une compétence professionnelle qu'il doit acquérir et mettre en pratique dans l'exercice de son métier. Ainsi, la mise en place d'une évaluation formative en classe par l'enseignant est devenue plus que jamais une nécessité et comme l'affirme Perrenoud (1998) le professeur devient le créateur de situations d'apprentissage porteuses de sens et de régulation. Pour nombre d'apprenants interrogés aux CEG-Ouando sur la mise en pratique ou non de cette évaluation, nous avons notés que les avis divergents d'un apprenant à un autre et d'une promotion à une autre. La figure 8 nous présente en proportion variable la pratique de l'évaluation formative par promotion.

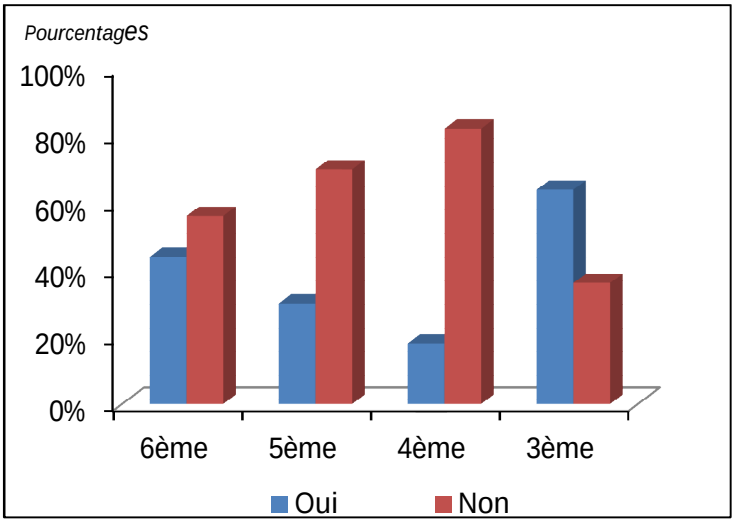


Figure 8 : Fréquence de la pratique de l'évaluation formative par promotion
Source : Enquête de terrain, Mai - Juillet 2013

De l'analyse de cette figure il ressort que la majorité des apprenants affirment qu'ils n'ont pas jamais subi d'évaluation formative. Ainsi chez les élèves de la sixième

sur 90 fiches recueillies 40 apprenants soit 44,44 % affirment qu'ils ont subi cette évaluation et 50 apprenants soit 55,55% disent qu'ils ne l'on jamais subi. Chez les élèves de la cinquième sur 87 fiches recueillies, 26 apprenants soit un pourcentage de 29,88 % ont reconnu qu'ils subissent cette évaluation tandis que 61 apprenants soit 70,11 % des répondants ont déclaré qu'ils ne l'on pas subi. En quatrième sur 84 élèves interrogés 15 soit 17,86 % ont accepté qu'ils subissent régulièrement l'évaluation formative en classe. Par contre 69 apprenants soit 82,14 % ont affirmé ne jamais subi cette évaluation. Dans les promotions troisième sur 80 fiches dépouillées 51 élèves soit un pourcentage de 63,75 % font l'évaluation formative, mais 29 apprenants soit un pourcentage de 36,25 % ont déclaré qu'ils ne la font pas du tout.

A travers ces résultats nous pouvons dire que ce sont les élèves des deux extrêmes c'est-à-dire ceux de la sixième et de la troisième qui ont subi le plus l'évaluation formative. Ceci peut s'expliquer par le fait que les enseignants pratiquant l'évaluation formative régulièrement interviennent dans ces promotions. Par ailleurs cela peut se justifier par le fait que dans le souci d'habituer les élèves de 6ème à cette évaluation l'enseignant est obligé de faire recours à cette méthode qui permet d'évaluer la progression et la compréhension du cours. Dans les classes de 3ème dans le but d'avoir un bon taux de réussite à l'examen, les enseignants sont obligés d'évaluer au fur et à mesure la compréhension du cours afin de mieux réguler l'enseignement.

2.2.2. Nécessité de la fréquence de l'évaluation formative

La pratique de l'évaluation formative semble bénéfique aux élèves d'après leurs dires. Nous nous demandons alors si une évaluation formative pourrait permettre à l'élève de devenir davantage acteur et autonome face à une situation d'apprentissage et aux activités qu'il mène. Il serait ainsi plus conscient des enjeux et se rendrait mieux compte de ce qu'il doit apprendre, de ce qu'il sait déjà ainsi que de ce qu'il lui reste à acquérir. Cette attitude chez l'élève relève pour nous de son implication. Au CEG-Ouando, les apprenants pensent en majorité que l'évaluation formative permet une meilleure compréhension du cours que l'acquisition de nouvelles informations. La figure 9 nous présente les avantages liés à la pratique de l'évaluation formative.

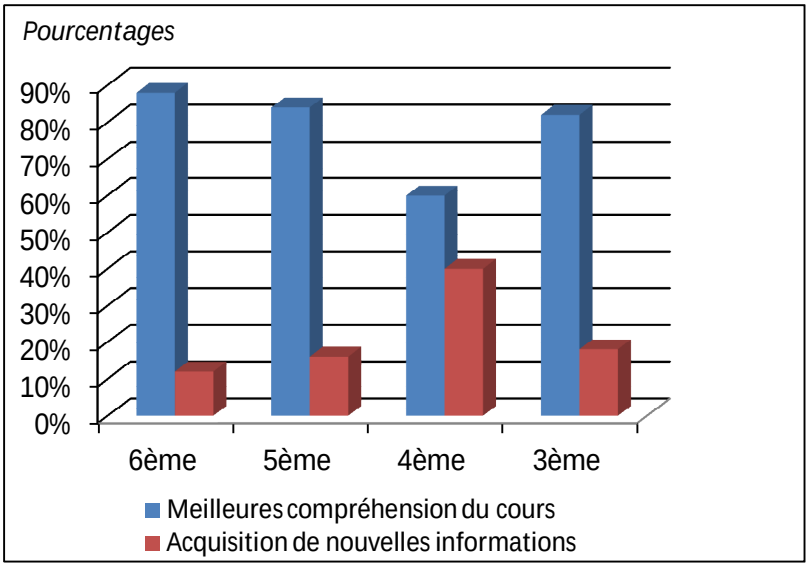


Figure 9 : Avantages liés à la pratique de l'évaluation formative selon les apprenants
Source : Enquête de terrain, Juillet 2013

L'analyse de cette figure nous montre que de la sixième en troisième, les apprenants ont reconnu que l'avantage qu'ils tirent de cette évaluation est la meilleure compréhension du cours dans sa progression. Peu d'élèves pensent qu'elle permet l'acquisition de nouvelles informations.

Par ailleurs, lorsque l'évaluation formative est faite principalement par l'élève, celui - ci assume, comme il convient, la responsabilité de sa formation. Il est essentiel, en effet, que l'élève soit au centre de toute l'activité intellectuelle, puisqu'il est le seul à pouvoir s'instruire. Concrètement, toute analyse, évaluation ou correction faite par l'enseignant «à la place» de l'élève prive celui-ci d'une occasion d'apprentissage. Vu sous un autre angle, le fait de laisser les élèves faire tout le travail qui leur revient a pour conséquence d'instaurer une relation enseignant-élève saine. Un autre avantage de l'évaluation formative, auquel nous avons déjà fait allusion, est son caractère diagnostique et descriptif. C'est le but même de cette évaluation que de donner une information précise sur les divers aspects du travail de l'élève.

Aux dires des enseignants interrogés, ils pensent que les avantages liés à cette évaluation est non seulement la meilleure compréhension du cours mais surtout la participation active des élèves et l'amélioration de leurs performances lors des évaluations critériées. La figure 10 nous présente l'avis des enseignants au sujet des avantages de l'évaluation formative.

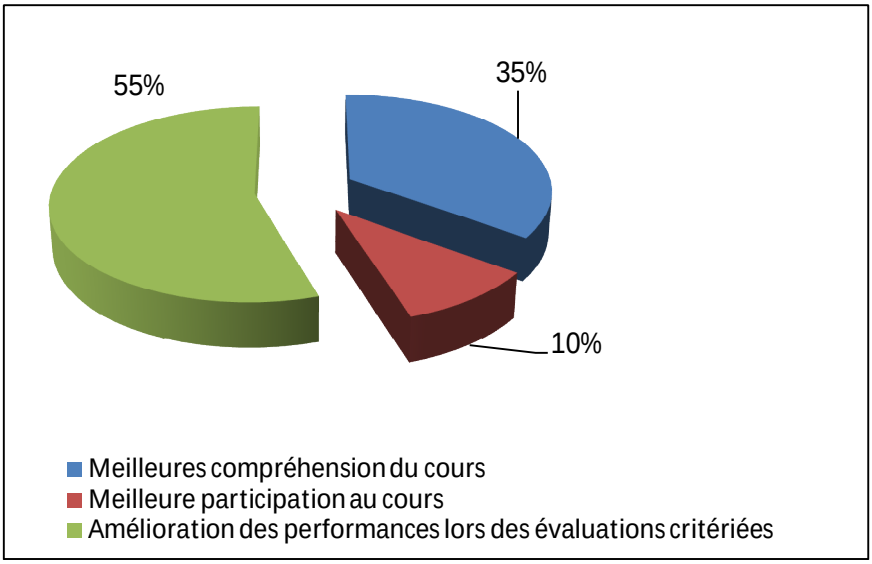


Figure 10 : Avantages liés à la pratique de l'évaluation formative selon les enseignants

Source : Enquête de terrain, Mai - Juillet 2013

2.2.3. Contraintes liées à la mise en œuvre de l'évaluation formative et son Impact sur les évaluations sommatives d'étapes et les évaluations sommatives

2.2.3.1. Contraintes liées à la mise en œuvre de l'évaluation formative

Idéalement, les régulations qui portent sur les activités sont censées, au bout du compte, favoriser les apprentissages sur bien des aspects donnés. Cependant la régulation des activités ne vise pas toujours prioritairement la régulation du processus d'apprentissage. En effet, il importe que les élèves pendant les différentes évaluations formatives s'engagent dans les tâches proposées, en viennent à bout dans le temps imparti et les réussissent honorablement. Et pour atteindre cet objectif l'enseignant exerce donc une forte pression sur le travail des élèves, comportement qui peut empêcher la régulation des apprentissages, en particulier lorsque l'enseignant, soucieux de la qualité et de l'ampleur du travail scolaire, pilote son accomplissement sans laisser aux élèves le loisir d'hésiter, de se tromper, de réfléchir, de dialoguer, donc d'apprendre. Selon les apprenants la majorité estiment qu'ils ne rencontrent pas de difficultés majeures. La figure 11 En témoigne.

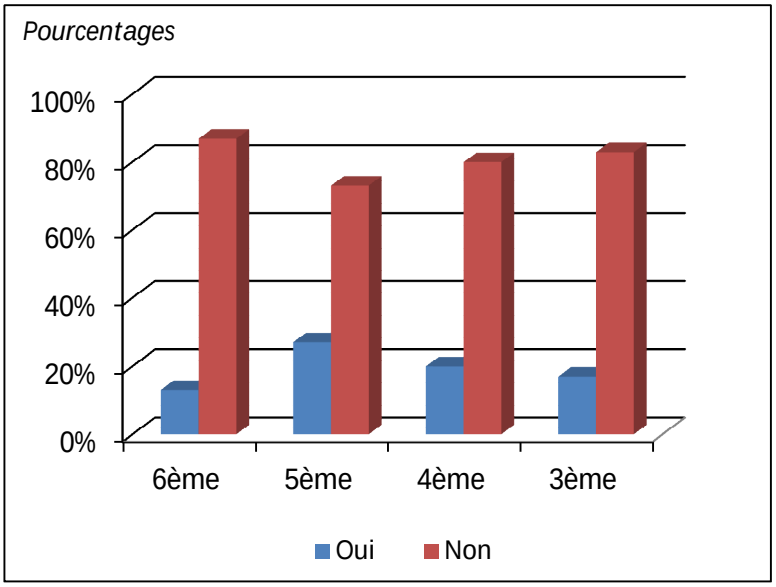


Figure 11 : Difficultés rencontrées par les apprenants
Source : Enquête de terrain, Mai - Juillet 2013

Au C.E.G Ouando, les enseignants qui mettent en œuvre l'évaluation formative affirment être confrontés à plusieurs difficultés. Au nombre de ces difficultés nous avons celle liée à la gestion du temps, au feedback et enfin celle liée au caractère non critérié de cette forme d'évaluation. En effet, un enseignant qui décide par exemple à la fin d'une séquence de cours de faire une évaluation formative sous forme de questions ouvertes peut perdre considérablement du temps. En effet, ils affirment que les réponses attendues peuvent entrainer également d'autres questions ou relancer d'autres débats. Et tout ceci peut prendre le temps que dure une séquence ou plus encore. Et de ce fait à force de faire régulièrement l'évaluation formative ils accuseront du retard dans l'achèvement de leur programme, vu que les diverses évaluations leur prennent assez de temps.

Ensuite, la difficulté relative au caractère non critérié de l'évaluation fait que certains apprenants selon les enseignants ne s'intéressent pas à cette forme d'évaluation et de ce fait perturbent son déroulement. Par ce geste la séance d'évaluation formative est transformée comme un jeu, un temps de divertissement et non comme une séance de régulation.

Enfin la dernière difficulté relative au feedback peut être interprétée de la manière suivante. Le feedback est une contrainte ayant trait au mental, au psychique des apprenants. En effet, la régulation des activités traitées ne peut agir

qu'indirectement sur les processus mentaux, de façon aléatoire et est faiblement voire difficilement observable. Ainsi donc il est difficile de savoir à quel moment et sous quelles conditions la régulation de l'activité induit des effets d'apprentissages et de régulation. Entre ce que fait l'élève et ce qui se passe dans son esprit, les médiations sont complexes. Et ce qui se passe dans son esprit n'engendre pas nécessairement des effets d'apprentissage. Ainsi, certains élèves sont actifs, semblent intéressés, posent des questions, dialoguent, ont l'air d'apprendre, mais le lendemain, il ne reste plus rien. Par ailleurs, la méconnaissance de l'efficacité réelle des remédiations apportées par l'enseignant au feedback des apprenants constitue également une difficulté à laquelle est confronté l'enseignant. La figure 12 nous présente la synthèse de ces différents obstacles qui entravent la pratique de l'évaluation formative.

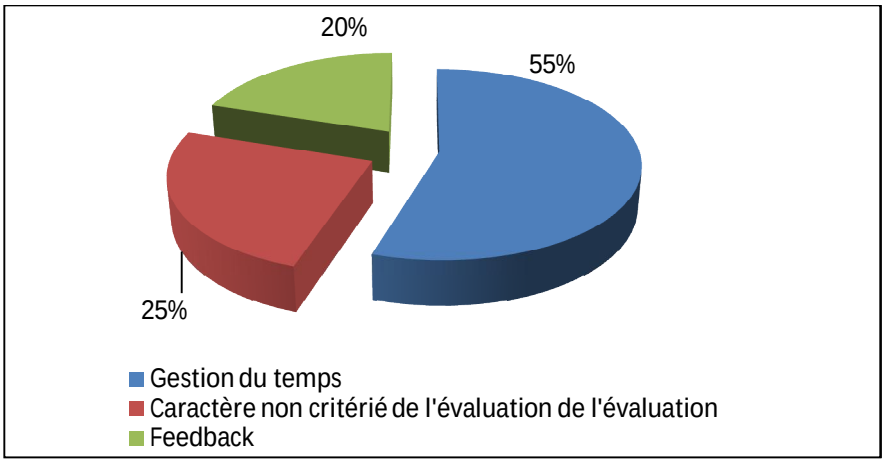


Figure 12 : Difficultés rencontrées par les enseignants
Source : Enquête de terrain, Mai - Juillet 2013

L'analyse de cette figure montre que 55 % des enseignants dudit collège sont confrontés à la dure réalité de gestion du temps. 20 % des répondants pensent que le feedback constitue également un obstacle à surmonter. Le caractère non critérié de l'évaluation formative constituent une source de démotivation pour les apprenants aux dire de 25 % des enseignants.

2.2.3.2. Activités de remédiations après la mise en œuvre de l'évaluation formative

Face à la diversité de la classe, observé après la mise en d'une évaluation formative, la question de la remédiation devient prépondérante. Ainsi donc plusieurs interrogations surgissent : Quelles caractéristiques individuelles l'enseignant doit-il

prendre en compte ? Autrement dit, quel critère utilise-t-il ? À partir de quelles intentions ? Ces intentions se traduisent en quels types de pratiques ou en quelles formes de remédiations ? La remédiation est la suite logique de l'évaluation formative. Celle-ci se met an œuvre en plusieurs étapes. La première étape est la mise en œuvre d'une évaluation formative qui permet d'appréhender les difficultés de compréhension des apprenants et les erreurs de ces derniers. La seconde étape consiste pour l'enseignant de recenser les différentes erreurs des apprenants, de les analyser et d'en déterminer les causes. Dans un troisième et dernier temps l'enseignant met en place un dispositif pour pallier à aux différentes erreurs observés. Une chose importante à notifier est que la situation de remédiation doit être totalement différente de la situation d'apprentissage préalable.

Parmi les différents dispositifs possibles, plusieurs sont couramment utilisés. D'abord nous avons ***les entretiens*** qui sont effectués de façon individuelle entre l'enseignant et l'élève en difficulté. Ensuite nous avons ***l'échange de procédures*** qui à lieu après une phase de recherches sur une situation problème donné. Ainsi lors de la plénière les solutions sont apportés par les apprenants eux-mêmes, ils choisissent celle qui leur convient le plus vu que chaque apprenant propose une procédure de résolution du problème traité. Aussi il y a ***la situation d'apprentissage*** qui est également un dispositif de remédiation qui consiste plus au traitement d'exercices d'applications, à donner des explications (oral, écrit, schématisations) plus approfondies sur des notions précises. Enfin comme dispositif couramment utilisé nous avons ***le tutorat*** qui une aide individualisée d'un élève à un autre ou à un groupe.

Plusieurs autres approches sont utilisés pour remédier aux difficultés des apprenants. D'abord l'enseignant peut varier les structures de la classe, son organisation, son environnement en modifiant le nombre d'intervenants dans la classe (maître de remédiation, etc.), effectuer des groupements de différents types sur différentes bases. Ainsi il peut utiliser plusieurs critères pour grouper les élèves : leurs niveaux, leurs besoins, leurs projets, leurs styles cognitifs, leurs profils pédagogiques ou styles d'apprentissages, etc.

Ensuite autre approche concerne l'environnement d'apprentissage (Tomlinson, 1995, 2000 et Winebrenner, 2005). Il s'agit ici de tenir compte des caractéristiques

physiques de la classe et de l'école. Plus concrètement, ces auteurs préconisent d'assurer une place calme et sans distraction, de procurer du matériel reflétant la variété des cultures et des habitudes familiales, de mettre en place des routines qui permettent à des apprenants d'obtenir l'aide quand les professeurs sont occupés avec d'autres apprenants et ne peuvent pas les aider immédiatement. L'enseignant peut également choisir de varier les contenus d'apprentissage, c'est-à-dire les savoirs et les compétences qu'un élève doit acquérir, tout en maintenant des socles communs. Tout d'abord, l'enseignant peut différencier les rôles de l'élève. Il peut lui attribuer un rôle déterminé en tenant compte de ses compétences et ses besoins d'apprentissage. L'enseignant peut également proposer des ressources différentes aux élèves, se traduisant par des consignes différentes à certains enfants (ex. : emploi ou non du dictionnaire) ou choisir soigneusement les valeurs données à certaines variables de la situation pour susciter le débat. Il peut également différencier par la tâche proposée, c'est-à-dire proposer une tâche différente à un élève ou groupe d'élèves, en fonction de ses capacités et ses besoins, des tâches à sa portée.

Il faut accepter de ne pas pouvoir remédier à toutes les erreurs25, à tous les problèmes d'apprentissages. Il faut obtenir, en fin d'année, le progrès maximum pour l'ensemble de la classe. Il convient de prendre le temps nécessaire pour remédier, en s'attachant aux difficultés les plus importantes, mais de continuer aussi à avancer dans les apprentissages dès qu'on a pu surmonter l'essentiel des difficultés. Il faut remédier aux erreurs les plus importantes, celles qui ont le plus d'impact. Pour remédier, il faut repérer les erreurs des élèves grâce aux indicateurs. Ceci permet à l'enseignant de repérer les critères d'évaluation non maîtrisés. Cependant, il faut aussi que l'enseignant effectue un classement selon les types d'erreurs afin de voir lesquelles sont indispensables à traiter et celles qui le sont moins. GERARD, F-M. (2009).

Enfin, nous proposons une dernière approche qui consiste à concevoir des groupes de besoins. Ces groupes seront formés à partir des points spécifiques liés aux difficultés des élèves observés lors de l'évaluation formative. Pour ce faire l'enseignant peut faire une liste des critères acquis, en cours d'acquisition ou non acquis par l'élève. Les groupes rassemblent ainsi les élèves ayant des difficultés

similaires. Ainsi des activités sont données à chaque groupe en fonction des critères qui la régissent.

2.2.3.3. Impact des évaluations formatives sur les évaluations sommatives d'étapes et les évaluations sommatives : analyse comparatif de deux classes

Parmi les nombreux avantages de l'évaluation formative explicités plus haut, nous avons son impact positif sur les évaluations sommatives d'étapes encore appelées interrogation écrite et les évaluations sommatives. Pour montrer l'avantage de l'évaluation formative sur les résultats des apprenants nous avons procédé à un test. Ainsi nous avons considéré les résultats d'élèves de deux professeurs d'histoire-géographie que nous avions déjà interrogés, l'un pratiquant l'évaluation formative et l'autre ne la pratiquant pas. Les deux, tenant chacun d'eux une classe de la promotion $4^{ème}$ nous avions utilisé, et ceci dans une optique comparative les résultats (notes d'interrogations écrites, d'évaluations sommatives et les moyennes) en histoire-géographie des élèves de la $4M_3$ où intervient le professeur ne pratiquant pas l'évaluation formative et de ceux de la $4M_6$ où intervient celui qui fait l'évaluation formative pour confirmer nos dires. Du traitement de ses données ressort le tableau V

Tableau V : Etude comparative de deux classes soumises ou non à l'évaluation formative

	4ème M3 Sans évaluation formative	4ème M6 Avec évaluation formative
Moyenne	11,031	13,92
Ecart type	6,03	3,61

Source : Enquête de terrain, Juillet 2013

Pour observer l'amélioration des performances des élèves lors des évaluations critériées, nous avons utilisé les notes des élèves qui ont participé à l'évaluation formative et celles des élèves n'y ayant pas participé. Et pour atteindre un résultat pertinent après cette observation, nous avons considéré les moyennes de ces deux catégories d'apprenants. Ensuite nous avons calculé la moyenne de ces moyennes et également leur écart type. Après analyse du tableau ci-dessus nous remarquons que de la moyenne de la classe n'effectuant pas l'évaluation formative en l'occurrence la

$4èm_3$ est inférieur à celle dont les apprenants subissent l'évaluation formative c'est-à-dire la 4èm6. Cela s'explique par le fait qu'en $4èm_6$ le nombre d'apprenants ayant obtenu la moyenne est inférieure au nombre d'apprenants n'ayant pas eu la moyenne, ce qui n'est pas le cas en $4èm_3$. Cela est probablement du au fait que l'enseignant de la $4M_6$ met en œuvre à la fin de chaque séquence de cours une évaluation formative. Ensuite après analyse de l'écart type des deux classes considérées on constate que celui de la $4èm_3$ est supérieur à celui de la $4èm_6$. Ceci confirme notre constat lié au fait que le nombre d'élèves n'ayant pas eu la moyenne en 4èm6 est inférieur au nombre d'apprenants ne l'ayant pas obtenu en $4èm_3$.

2.3. Suggestions pour une meilleure pratique de l'évaluation formative

En vue d'une meilleure pratique de l'évaluation formative, de sa vulgarisation et pour son effectivité dans nos différents collèges nous proposons ici un certain nombre de suggestions à l'endroit des enseignants et des autorités.

- **Aux enseignants** nous proposons un certain nombre de principes fondamentaux qui dûment misent en place et respectés permettraient une meilleure mise en place de l'évaluation formative ce sont :

- l'Instauration d'une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation ;
- la définition d'objectifs d'apprentissage et suivi des progrès individuels des élèves vers ces objectifs ;
- l'utilisation de méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins diversifiés des élèves ;
- le recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des élèves ; Le feedback sur les performances de l'élève et adaptation de l'enseignement pour répondre aux identifiés ;
- l'implication active des élèves dans le processus d'apprentissage.

Le changement de culture est essentiel dans l'instauration et le maintien d'une pratique régulière de l'évaluation formative. Les enseignants pourront puiser dans chacune de ces composantes pour créer un environnement d'enseignement et d'apprentissage dynamique et pour faire progresser les élèves vers les objectifs

d'études fixés. En effet parlant de l'instauration d'une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation.

Nous pensons qu'il est urgent pour l'atteinte de ces résultats que :

- ☞ les enseignants définissent les objectifs d'apprentissage et suivent des progrès individuels des élèves vers ces objectifs ;
- ☞ les enseignants doivent travailler ensemble pour préciser ces objectifs, élaborer et partager des critères avec leurs collègues et concevoir de nouveaux systèmes internes pour suivre les progrès individuels des élèves. Et ainsi se servir de ces normes objectives pour fixer des objectifs d'apprentissage aux élèves en décomposant parfois ces objectifs en unités secondaires pour les élèves les plus faibles ;
- ☞ les enseignants doivent également délaissé les systèmes traditionnels de notation qui tendent à reposer sur une « comparaison sociale » des performances des élèves (c'est-à-dire sur la comparaison des performances de chaque élève à celles de ses pairs) au profit de méthodes qui leur permettent de suivre les progrès d'un élève vers les objectifs d'apprentissage à partir de critères précis.

En effet, en situation de comparaison, les élèves les plus faibles se convainquent qu'ils manquent de capacités et perdent ainsi motivation et confiance. L'importance que les enseignants attachent à l'effort plus qu'à l'aptitude joue également un rôle non négligeable dans l'idée que les élèves se font d'eux mêmes. Le feedback qui fait référence aux progrès d'un élève et aux possibilités d'amélioration de son travail peut aider à compenser l'effet négatif des comparaisons sociales

Par ailleurs, notons que fondamentalement, l'objectif de l'évaluation formative est d'accompagner les élèves dans le développement de leurs propres compétences du « savoir apprendre » (parfois appelées stratégies «métacognitives »). Les élèves sont ainsi munis de leur propre langage et de leurs outils propres pour apprendre et sont mieux armés pour transférer et appliquer ces compétences à la résolution de problèmes au quotidien ; ils acquièrent la capacité à trouver des réponses ou à concevoir des stratégies pour résoudre les problèmes qui ne leur sont pas familiers. Autrement dit, ils développent des stratégies de maîtrise de leur processus d'apprentissage. La « métacognition », parfois appelée « réflexion sur la réflexion », est le processus par

lequel on prend conscience des processus d'apprentissage et de réflexion sur un nouveau sujet. L'élève conscient de la manière dont il apprend est mieux en mesure de fixer des objectifs, d'élaborer un ensemble de stratégies d'apprentissage et de contrôler et d'évaluer son processus d'apprentissage.

- **A l'endroit des autorités compétentes** nous proposons les principes d'action permettant de promouvoir une pratique plus générale, mieux ancrée et plus durable de l'évaluation formative. Ces principes consistent à *:*

- organiser des formations pour renseigner les enseignants sur les modalités, les effets, de l'évaluation formative ;
- publier des articles portant sur l'évaluation formative qui seraient distribués dans les administrations des établissements publics et privés et mis à la disposition des enseignants ;
- veiller à lier les données recueillies dans les classes, dans les établissements et dans les systèmes et à les utiliser de manière formative ;
- renforcer les liens entre la recherche, l'action publique et la pratique ;
- investir en formation et en soutien à l'évaluation formative.

CONCLUSION

Au terme de notre étude, l'évaluation formative apparaît comme un processus qui permet la mise en œuvre de régulations externes, c'est-à-dire de régulations qui vont être proposées à l'élève. Elle vise bien des transformations positives de ses conduites. C'est un moyen d'aider l'élève à faire le point pendant son avancée sur le chemin qui devrait le conduire au savoir attendu. Pour cela, il convient, d'abord, de l'aider à mieux voir le but fixé par l'enseignant.

Cependant, pour l'élève, il ne lui suffit pas de bien savoir où il doit arriver pour parvenir au but. Il lui faut aussi faire le point, et corriger sa trajectoire. Les rétroactions, nécessairement présentes dans tout dispositif d'évaluation formative, rempliraient-elles cette fonction ? Car, il apparaît pour Delorme (1987) que ces informations sont la condition d'un meilleur apprentissage. Or, c'est bien en ayant la possibilité de faire part de l'état de leur travail, en pouvant vérifier s'ils sont sur la bonne voie, ou analyser pourquoi ils sont dans une impasse que l'apprenant comprend ses erreurs.

Les enseignants devront ainsi donc intégrer l'évaluation formative à leur enseignement et instaurer une culture de classe propice aux échanges et à l'emploi d'outils d'évaluation. Pour ce faire les enseignants doivent sécuriser les élèves pour que ceux-ci osent prendre des risques et faire des erreurs en classe. Cette idée est en partie pratique : les élèves qui ont suffisamment confiance en eux pour prendre des risques ont plus de chances de révéler ce qu'ils comprennent et ce qu'ils ne comprennent pas, une caractéristique essentielle du processus formatif.

Grâce aux données que nous avons collectées et à leur analyse, nous pouvons dire que nos hypothèses se vérifient. En effet, les deux fiches de questionnaires établies et distribuées nous ont permis de le confirmer à travers les résultats. De plus, nous pouvons remarquer, grâce à l'étude comparative des résultats obtenus par les enseignants que la pratique de l'évaluation formative revêt plusieurs avantages : d'où son importance. Aussi à travers l'interprétation de ces résultats on peut dire que la pratique de l'évaluation formative est assujettie à de nombreuses difficultés.

Au regard de tout ceci, les autorités compétente doivent penser à la vulgarisation de l'évaluation formative sur toute l'étendue du territoire national. Elle est un excellent reflet des erreurs des élèves mais elle ne permet pas de connaitre les procédures employées, voilà l'une de ses lacunes. Le meilleur moyen de contourner cette difficulté est d'associer une correction approfondie de l'évaluation en demandant aux élèves d'expliciter les procédures utilisées, même si le résultat obtenu est faux.

Le travail effectué pour ce mémoire nous a permis de prendre conscience de l'importance de l'évaluation formative, des difficultés liées à sa pratique. On peut cependant noter quelques limites à ce travail auxquels d'autres travaux de recherches et d'autres expérimentations pourraient pallier.

Bibliographie

1- **Allal L., Cardinet J., Perrenoud P., (1991):** L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Berne, (6e édition), 264 p

2- **Astolfi J.-P.,** (1997) : L'erreur, un outil pour enseigner, ESF, Paris, 164p

3- **Cardinet, J., (**1986) : Evaluation Scolaire et Pratique. Pédagogie en Développement, Bruxelles, De Boeck, 4° édition, 269p

4- **De Landsheere, G.,** (1974): Dictionnaire de l'évaluation et de la Recherche

5- **Gerard, F-M.** (2009). Évaluer des compétences guide pratique, Bruxelles : éditions De Boeck (2ème édition).

6- **Geneviève M.,** (1995) : « Evaluer : pourquoi ? comment ? » Bruxelles Hachette, pp.110-137

7- **Hadji C.,** (1997) : L'évaluation démystifiée, Paris, ESF, 124p

8- **Legendre R.,** (1993) : Dictionnaire actuel de l'éducation 2e édition Montréal, Guérin, 1500p.

9- **Leroux, J.L., (2010)** : L'évaluation des compétences au collégial : Un regard sur des pratiques évaluatives. Rapport de recherche. Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), Cégep de Saint-Hyacinthe, 326 pages

10- **Macaire F.,** (1980) : Notre beau métier, les classiques africains, Paris, édition Saint Paul, 94p ,

11- **OCDE** (2008) : Rapport de l'organisation de coopération et de développement économique, centre pour l'innovation et la recherche dans l'enseignement (CERI), Evaluer l'apprentissage- l'évaluation formative, Paris, 250p

12- **Perrennoud, Ph.,** (1998) : L'évaluation des élèves de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques, Bruxelles : éditions De Boeck. pp85-102

13- **Proulx J.,** « Module 21 (2009), Quand évaluer signifie 'former' » : Enseigner Réalité, réflexions et pratiques. Cégep de Trois-Rivières, pp.340-341.

14- **Talbot, L., (2009)** : L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage**,** Paris, Colin, 191 p

- **Webographie**

Http/ : www.persée.fr consulté le 16 mai 2013 à 21h05

Http/ :www.cheneliere.com consulté le16 mai 2013 à 21h40

Http/ :www.unige.ch/fapse/SSE /groups/life consulté le 15 juin2013 à 18h33

Http/ :www.wiki univ-paris5.fr consulté le 15 juin 2013 à 19h06

Http/ :www.almadariss .ma consulté le 18 juin 2013 à 20h00

Http/ :www.ocde.org/publications /pol-brief consulté le 20 juillet 2013 à 21h46

Http/ :www.François Muller.free.fr consulté le 20 juillet 2013 à 16h43

✷ **Liste des figures**

Figure 1 : Situation géographique du secteur d'étude Figure

Figure 2 : Plan d'accès au C.E.G Ouando

Figure 3 : Fréquence de la pratique de l'évaluation formative

Figure 4 : fréquence des formes d'évaluation formative pratiquées au CEG-Ouando

Figure 5 : Moment de mise en place d'une évaluation formative

Figure 6: synthèse des caractéristiques d'une évaluation formative

Figure 7 : Cycle de l'évaluation formative

Figure 8 : Fréquence de la pratique de l'évaluation formative par promotion

Figure 9 : Avantages liés à la pratique de l'évaluation formative selon les apprenants

Figure 10 : Avantages liés à la pratique de l'évaluation formative selon les enseignants

Figure 11: Difficultés rencontrées par les apprenants**.**

Figure 12 : Difficultés rencontrées par les enseignants

✷ **Liste des tableaux**

Tableau I: La nature et la qualité des documents consultés selon les différents centres de documentations

Tableau II : Echantillon des enseignants enquêtés

Tableau III : Effectif des élèves selon la méthode de Shawn

Tableau IV : Synthèse des fonctions de l'évaluation formative

Tableau V : Etude comparative de deux classes soumises ou non à l'évaluation formative

Annexes : 1

➲ **Question d'enquête à l'endroit des apprenants du C.E.G Ouando**

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'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo .Il est intitulé : « Importance de l'évaluation formative dans le processus enseignement/apprentissage au Collège d'enseignement général de Ouando ». Nous vous garantissons la plus grande discrétion dans l'exploitation de vos réponses et vous remercions d'avance pour votre collaboration.

1-Avez-vous déjà subi l'évaluation formative ?

Oui ☐ Non ☐

2-Si oui, qu'est ce que vous y avez gagnez ?

- Une meilleure compréhension du cours ☐
- De nouvelles informations que vous n'aviez pas ☐

3- Lors de cette évaluation rencontrez- vous des difficultés ?

……

……..……..……

➲ **Questionnaire d'enquête à l'endroit des enseignants du C.E.G.Ouando**

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'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo .Il est intitulé : « Importance de l'évaluation formative dans le processus enseignement/apprentissage au Collège d'enseignement général de Ouando ». Nous vous garantissons la plus grande discrétion dans l'exploitation de vos réponses et vous remercions d'avance pour votre collaboration.

1-Avez-vous connaissance de l'évaluation formative ?

Oui ☐ Non ☐

2-Avez-vous déjà pratiqué l'évaluation formative ?

Oui ☐ Non ☐

3- Si oui, par quel procédé le faites vous ?

Oralement ☐ Par écrit ☐

4 À quel moment du processus enseignement/apprentissage le faites-vous

- A la fin de chaque séance ☐
- A la fin de chaque capacité ☐
- A la fin de chaque situation d'apprentissage ☐

5- Cette pratique vous permet-elle de prendre connaissance des difficultés de vos apprenants dans l'assimilation de votre enseignement ?

Oui ☐ Non ☐

6- quel est l'impact de cette pratique sur votre enseignement ?.....

.....

.....

7- Rencontrez-vous des difficultés dans la mise en œuvre de cette pratique ? Si oui lesquels ?

……..……

……..

Table des matières

Pages

Sommaire …..……..... i

Dédicace …..……..... ii

Remerciements..…..……..... iii

Sigles et Acronymes……..... IV

Résumé. ….…..……..... V

Introduction…..……..... 1

CHAPITRE I: CADRE GEOGRAPHIQUE, THEORIQUE ET APPROCHE METHODOLOGIQUE……..... **03**

1.1 Cadre géographique……..... 03

1.2. Cadre théorique……..... 06

1.2.1. Problématique……..... 06

1.2.2. Objectifs……..... 07

1.2.2.1. Objectif global……..... 07

1.2.2.2. Objectifs spécifiques ……..... 07

1.2.3. Hypothèses ……..... 07

1.2.4. Etat de la question……..... 08

1.2.5- Clarification conceptuelle……..... 10

1.3. Approches méthodologiques……..... 15

1.3.1. Collecte des données……..... 15

1.3.2. Recherche documentaire……..... 15

1.3.3. Matériels, outils et techniques de collecte des données……..... 16

1.3.3.1. Matériels et outils de collecte des données……..... 16

1.3.3.1.1. Le questionnaire……..... 16

1.3.3.2.2. L'étude comparée……..... 16

1.3.3.2. Techniques de collecte des données……..... 17

1.3.4. Echantillonnage……..... 17

1.3.5. Traitement et analyse des données……..... 20

1.3.6. Difficultés rencontrées ……..... 20

CHAPITRE 2 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS……..... **21**
2.1. Présentation et analyse des résultats de l'enquête menée à l'endroit des enseignants. 21
2.1.1. Connaissance et pratique de l'évaluation formative.....……..... 21
2.1.2. Formes d'évaluation formative……. 22
2.1.3. Moment et modalités de mise en place d'une évaluation formative dans une classe…..... 23
2.1.4. Intérêts et caractéristiques d'une évaluation formative selon les enseignants..... 24
2.1.5. Composantes et fonctions de l'évaluation formative .....……..... 25
2.1.5.1. Composantes de l'évaluation formative…….....……..... 25
2.1.5.2. Fonctions de l'évaluation formative …….....……..... 26
2.1.5.3. Cycle de l'évaluation formative…….....……..... 27
2.2. Présentation et analyse des résultats de l'enquête menée à l'endroit des apprenants 28
2.2.1. Fréquence de la pratique de l'évaluation formative selon les apprenants..... 28
2.2.2. Nécessité de la fréquence de l'évaluation formative. ……..... 29
2.2.3. Contraintes liées à la mise en œuvre de l'évaluation formative et son Impact sur les évaluations sommatives d'étapes et les évaluations sommatives.....… 31
2.2.3.1. Contraintes liées à la mise en œuvre de l'évaluation formative .....… 31
2.2.3.2. Activités de remédiations après la mise en œuvre de l'évaluation formative…. 34
2.2.3.3. Impact des évaluations formatives sur les évaluations sommatives d'étapes et les évaluations sommatives : analyse comparatif de deux classes……..... 35
2.3. Suggestions pour une meilleure pratique de l'évaluation formative..... 36
Conclusion…….....……..... 39
Bibliographie……. 41
Liste des figures…… VI
Liste des tableaux…… VI
Annexe…….. VII