



REPUBLIQUE DU BENIN



MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

(MESRS)

UNIVERSITE DE PORTO-NOVO

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

DOMAINE : SCIENCES 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 LA PHASE DE RETOUR ET
PROJECTION DANS LE PROCESSUS
ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE/EVALUATION DE
L'HISTOIRE ET DE LA GEOGRAPHIE EN FORMATION
PAR LES COMPETENCES : CAS DU CEG BIO-GUERRA*

Présenté par :

MEHINTO Alexandre

Sous la Direction du:

Dr Rogatien M. TOSSOU

Maître-Assistant

DHA/FLASH/(UAC)

Année académique: 2014-2015

SOMMAIRE

Sommaire.....	i
Dédicace.....	ii
Remerciements.....	iii
Définition des sigles et acronymes.....	iv
Résumé.....	v
Introduction.....	1
<u>Chapitre 1</u> Cadre théorique, géographique et approche méthodologique	
1-1-Cadre théorique de l'étude.....	4
1-2-Cadre d'étude.....	21
1-3-Démarche méthodologique.....	25
<u>Chapitre 2</u> Présentation des résultats, analyse et suggestions	
2-1- Analyse et interprétation des données d'observation.....	32
2-2- Analyse et interprétation des données de recherche.....	35
2-3- Suggestions.....	45
Conclusion.....	49
Sources et éléments de bibliographie.....	50
Annexes	
Tables des matières	
Liste des tableaux	

DEDICACE

A mon père MEHINTO HASSOU Albert et ma mère SETAHOUN Julienne qui m'ont instruit et n'ont cessé de m'aider durant tout mon cursus scolaire.

REMERCIEMENTS

C'est le lieu de témoigner avec respect nos profondes gratitudee à toutes les personnes qui se sont remarquablement investies d'une manière ou d'une autre pour la réussite de cette étude.

Toute ma gratitude au Dr Rogatien Fidèle TOSSOU, maître-assistant au département de l'Histoire et d'Archéologie à l'université d'Abomey Calavi, Directeur Adjoint de cabinet (DAC) du ministère de l'enseignement secondaire pour avoir accepté, malgré ses multiples occupations administratives et scientifiques, de diriger ce travail.

Nous remercions sincèrement tous les enseignants qui ont participé à notre formation à l'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo durant les trois années.

Nos remerciements vont spécialement à l'endroit de M. karim Abdel PATIVOH, Mme Armelle BOSSA et de M. Ghislain HOUNWATCHE pour leurs aides et leur sollicitude, non seulement durant la période de notre stage au CEG Bio-Guerra, mais aussi pendant la préparation de ce travail.

A Monsieur Julien AGOSSOU et sa femme pour leur conseil et leurs soutiens durant tout mon cursus scolaire.

Nous adressons également nos sincères remerciements à messieurs Sanni DJOSSOU, Eliada Pierre chanel KOUHIKO, Charles WINGBE et madame Imelda M. GANDAHO pour leurs précieux conseils et assistances.

Je remercie sincèrement tous mes frères et sœurs pour leur soutien durant tout mon cursus scolaire.

A mon cousin Sébastien KPOHAZOUNDE et à mon oncle maternel Antoine SETAHOUN pour leur conseil et leurs soutiens durant tout mon cursus scolaire et à mon amie Jolie Ingrid GBEGNONGBE.

A tous les amis de promotion qui ne cessent de m'encourager.

A tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à la réalisation de cette étude.

Aux membres du Jury qui, malgré leurs nombreuses occupations, ont accepté d'évaluer ce travail.

SIGLES ET ACRONYMES

APC	: Approche Par les Compétences.
APE	: Agent Permanent de l'Etat.
BAPES	: Brevet d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire.
CAEB	: Centre des Activités Educatives du Bénin.
CAFCEP	: Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Conseiller Pédagogique.
CAPEM	: Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Moyen.
CEG	: Collège d'Enseignement Général
CP	: Conseiller Pédagogique
DAC	: Directeur Adjoint de Cabinet
ENS	: Ecole Normale Supérieure.
INFRE	: Institut National pour la Formation et la Recherche en Education.
S.A	: Situation d'Apprentissage.

RESUME

La présente étude montre l'importance de la phase de retour et projection dans le processus enseignement /apprentissage/ évaluation de l'Histoire et de la Géographie en formation par les compétences au premier cycle au CEG Bio-Guerra. Le choix de ce thème est parti du constat selon lequel la mise en œuvre de retour et projection est bâclée dans nos salles de classe.

Notre analyse s'est basée sur les différentes informations tirées des ouvrages consultés dans les bibliothèques et sur Internet. Ces informations ont été complétées par nos investigations sur le terrain auprès des élèves et des enseignants du CEG BIO-GUERRA.

Les résultats obtenus montrent que malgré l'utilité de la mise en œuvre de la phase de retour et projection, elle est très peu exécutée par les enseignants. Cette situation s'explique par le manque de matériels didactiques, du quota horaire insuffisant accordé à cette phase, le manque d'échanges entre les concepteurs et les expérimentateurs d'une part et d'autre part entre collègues, déficit d'informations dû à l'utilisation abusive des cahiers d'activités conçus par d'autres collègues, l'inexistence du matériel didactique adéquat ou quand ça existe il n'est pas à la portée des enseignants...

Il est donc souhaitable que les enseignants surmontent ces difficultés pour pouvoir mettre dans leur pratique pédagogique la mise en œuvre de la phase de retour et projection. A cet effet, des suggestions réalistes et réalisables sont alors faites pour la mise en œuvre de la phase de retour et projection dans le processus enseignement/ apprentissage/ évaluation en Histoire et en Géographie au CEG BIO-GUERRA en particulier au Bénin en générale.

Mots-clés : Retour et projection-Enseignement - Apprentissage - Processus enseignement / apprentissage/ évaluation.

INTRODUCTION

Tout pays qui cherche à se hisser au rang de grandes nations s'appuie sur son système éducatif. En effet, l'éducation est le moteur de développement. On façonne les plantes par la culture, et les hommes par l'éducation. Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grands, nous est donné par l'éducation, disait Jean Jacques ROUSSEAU (1762). C'est fort de cette réalité que l'amélioration de la qualité et des performances du système éducatif est une préoccupation majeure et permanente de tous les Etats qui aspirent au progrès. Dans cette dynamique du développement globale qui doit tenir compte des besoins évolutifs et sans cesse changeants de la société, les systèmes éducatifs connaissent des réformes, des mutations afin de répondre efficacement aux aspirations et aux attentes du monde.

Notre pays le Bénin n'a pas échappé au vent de réforme dans les systèmes éducatifs. Ainsi, nos programmes d'études ont connu plusieurs changements. Le dernier a eu lieu afin de répondre aux objectifs spécifiques assignés à l'enseignement par « les Etats Généraux de l'Education ». La finalité de la nouvelle approche est de faire de l'apprenant non plus un récepteur de savoirs mais un constructeur de son propre savoir tel qu'il est précisé dans l'acte des Etats Généraux de l'Education : *« Il nous faut créer au Bénin une élite courageuse et dynamique, intellectuellement armée pour affronter les défis de cette fin de XXe siècle, capable de proposer des modèles et d'incarner des exemples, capable d'exercer sur toute la population et en particulier sur les jeunes, un effet d'entraînement qui les porte vers l'avant, individuellement et collectivement. Il faut encourager l'effort, développer la créativité, promouvoir l'invention »*. Acte...p15. (*« Acte des Etats Généraux de l'Education », Cotonou du 02 au 09 octobre 1990*).

Pour permettre à l'école de jouer pleinement ce rôle, les concepteurs ont, à cet effet, élaboré un curriculum qu'est l'Approche Par les Compétences, qui permet à l'apprenant d'être l'acteur de la construction de son propre savoir. Cette réforme a bousculé les habitudes. Les enseignants, les élèves, les inspecteurs, les éditeurs de manuels scolaires et même les parents d'élèves doivent faire face à d'autres réalités de la vie scolaire et s'y adapter. La mise en œuvre de la phase de retour et projection n'a pas échappé à ce bouleversement des habitudes. Cette adaptation, surtout par les enseignants n'est pas sans difficulté et c'est cela qui compromet l'atteinte des objectifs.

Ainsi, lors de nos stages d'observation et de qualification, nous avons constaté que la majorité des enseignants ne s'intéressent pas à la phase de retour et projection dans le processus enseignement/ apprentissage/ évaluation au premier cycle. Mais pourquoi ce désintéressement vis-à-vis de la troisième phase de l'exécution d'une Situation d'Apprentissage ? C'est suite à ce constat et pour répondre à cette interrogation qu'il a été choisi pour ce présent travail le thème suivant : « L'importance de la phase de retour et projection dans le processus enseignement/ apprentissage/ évaluation de l'Histoire et de la Géographie en formation par les compétences », en vue de montrer l'importance et la démarche appropriée pour la mise en œuvre de la phase de retour et projection.

Pour cela le travail est fait en deux chapitres. Le premier chapitre expose le cadre théorique, géographique et méthodologique du travail. Le deuxième chapitre analyse les informations relatives à l'importance, à la démarche de la mise en œuvre de retour et projection, à l'intérêt que les enseignants portent sur la mise en œuvre de la phase de retour et projection et propose quelques suggestions.

**CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE,
GEOGRAPHIQUE ET APPROCHE
METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE**

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

1-1/ Cadre théorique de l'étude

Le cadre théorique aborde la problématique, hypothèses de recherche, les objectifs, la revue de littérature et la clarification conceptuelle.

1-1 -1/ Problématique

L'éducation a toujours occupé une place de choix dans le développement de toute nation. Conscient de cette importance, les instructions officielles ont privilégié au Bénin, à travers la politique éducative, des valeurs qui se caractérisent par l'adaptation constante de l'apprenant aux conditions changeantes d'un monde en perpétuel évolution. Pour être en conformité avec cette politique, l'école béninoise vise à offrir aux élèves une solide formation de base, définit le profil de l'élève en termes de compétences. Il s'agit alors de se recentrer sur la formation de la pensée, sur les démarches d'apprentissages de l'élève et sur le sens des savoirs, en liaison avec leurs conditions d'utilisation. Ce ci pousse l'homme à développer certaines facultés intellectuelles existantes en lui qui lui permettent de penser et de repenser ces actions. Cela le conduit souvent à porter un grand prospectif sur ses entreprises, à les théoriser en se fixant des objectifs et à prévoir les moyens de leur réalisation avant d'engager toute action. C'est « un savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressource (connaissance, attitude, habilité, capacité)... », INFRE (2001).

Cette attitude de l'espèce humaine ne se limite pas à l'exécution du projet, mais elle se poursuit après l'accomplissement de la tâche. De ce point de vu l'homme fait une rétroaction sur l'œuvre accomplie pour se rendre compte du niveau de réalisation des objectifs. Il analyse son parcours pour identifier ses réussites et ses échecs, les obstacles qui ont entravé ou limité ses performances et en prend connaissance pour y remédier. Cela s'explique par le fait qu'il est sans cesse à la recherche d'une amélioration, d'un plus grand rendement même quand ses besoins essentiels sont satisfaits, et c'est ce qui fait sa supériorité par rapport à l'animal. Conscient de cette réalité, GIRAUDOUX Jean déclare : « La grandeur de l'homme est qu'il peut trouver à peine là où une fourmi se repose » (Jean GIRAUDOUX dans supplément ou voyage de Cook).

Mais cette manière d'analyse chez un individu ne peut être effective sans l'apport de la famille, de l'école et des lieux religieux dans le domaine de l'éducation. C'est ce qui amène John DAWAY à affirmer que « l'école doit former pour la vie en ce sens qu'une grande importance est accordée aux rapports qu'il y a entre l'école et la vie », Florentine HOUEDENOU (2011-2015).

Cette manière d'agir responsable et scientifique au demeurant est recommandée par la réforme en cours dans notre pays le Bénin qu'est l'Approche Par les Compétences ou Nouvelle Approche. Cette approche permet de former le type d'homme dont suggèrent les Etats Généraux de l'Education au Bénin « un citoyen autonome, intellectuellement et physiquement équilibré capable d'entreprendre, de se prendre en charge et d'apprendre tout au long de sa vie, un citoyen respectueux de la personne humaine, de la vie, de la vérité, de la démocratie, animé d'un esprit de méthode, de coopération et du goût de la responsabilité. Un citoyen gestionnaire de lui-même, gestionnaire de l'environnement et gestionnaire des situation de la vie sociale » (Actes des Etats Généraux de l'Education, Cotonou du 02 au 09 octobre 1990).

Ce type de formation permettra à l'apprenant de devenir un adulte capable d'utiliser toutes ses potentialités pour résoudre ses problèmes de la vie courante. Il permettra également de doter le cerveau de l'apprenant d'une clé universelle qui lui permettra de faire les analyses objectives pour choisir parmi les multiples possibilités qui s'offrent à lui, celle qui convient le mieux pour résoudre ses problèmes. C'est ce qui fait dire à RIEGIERS que « les ressources diverses disponibles par l'élève en vue d'une production, d'une action de résolution d'un problème qui se pose dans sa pratique scolaire ou dans sa vie quotidienne lorsque ce problème présente un caractère significatif pour lui »

Dans cette perspective, les approches préconisées par la réforme exigent que l'acte d'enseignement/ apprentissage/ évaluation se réalise à travers trois phases importantes : l'introduction, la réalisation, le retour et la projection. Etant donné l'importance de chacune de ces phases, on ne saurait à faire défaut ou même à souffrir d'une quelconque négligence. Cela traduit éloquemment la valeur Pédagogique et le caractère indispensable de ces étapes et particulièrement celle de « retour et projection » qui se déroule en deux activités (objectivation des savoirs construits et celle de réinvestissement des acquis des élèves) et qui est l'aboutissement de tout le processus.

Mais, malheureusement lors de nos stages d'observation et de qualification au CEG Bio-Guerra de Porto-Novo nous avons constaté que cette phase est souvent négligée ou même sacrifiée. Les enseignants à cette étape accomplissent simplement les formalités en posant aux apprenants quelques consignes, « énonce les savoirs construis », « détermine la procédure d'acquisition de ses nouveaux savoirs ». Seuls ceux qui sont animés par le souci de faire réussir leurs apprenants, cherchent à connaître les difficultés rencontrées par ces derniers.

Cela suscite dès lors, les interrogations suivantes :

- Est-ce que les enseignants ou les professeurs du CEG Bio-Guerra connaissent-ils effectivement l'intérêt Pédagogique de cette phase ?
- Comment les aider à appréhender l'importance du " retour et projection" et susciter en eux un changement de comportement ?
- Quelle est la méthodologie de la mise en œuvre de la phase de retour et projection ?

C'est justement pour répondre à ces interrogations que nous avons choisis de réfléchir sur le thème : « l'importance de la phase de retour et projection dans le processus enseignement/apprentissage/ évaluation de l'Histoire et de la Géographie en formation par les compétences : Cas du CEG Bio-Guerra du Porto-Novo ». En vérité ce thème de réflexion n'est pas inédit. Il a été déjà abordé par certains, mais le cadre d'étude choisi n'a jamais été choisi.

1-1-2/ Hypothèses de recherche

Pour conduire les recherches, les hypothèses suivantes sont émises :

- la phase de retour et projection permet à l'apprenant de se familiariser aux problèmes de la vie courante ;
- bon nombre d'enseignants négligent la phase de retour et projection dans le processus enseignement/ apprentissage/ évaluation ;
- bon nombre d'enseignants ne maîtrisent pas la méthodologie de la mise en œuvre de la phase de retour et projection.

1-1-3/ Objectifs de recherche

Des objectifs ont été définis en lien avec les hypothèses en vue de rester dans le but de la recherche. De là, un objectif général et quatre objectifs spécifiques sont définis.

1-1-3-1/ Objectif général

D'une manière générale cette étude vise à amener les enseignants à exécuter de façon efficace les deux activités de la phase de retour et projection dans le processus enseignement/ apprentissage/ évaluation comme le préconisent les guides et programmes.

1-1-3-2/ Objectifs spécifiques

De façon spécifique l'étude consiste à :

- montrer l'importance ou l'intérêt lié à la mise en œuvre de la phase de retour et projection pour l'apprenant et l'enseignant ;
- montrer l'importance de retour et projection en générale ;
- amener les enseignants à s'intéresser à la phase de retour et projection dans le processus enseignement/ apprentissage/évaluation ;
- aider les enseignants à mieux exécuter la phase de retour et projection.

Quel est alors l'état de la question ?

1-1-4/ Revue de littérature

Plusieurs œuvres et ouvrages ont abordé ce thème. IL s'agit de :

Selon le guide pédagogique de l'histoire et de la géographie 6^{ème} (2013), la partie du déroulement d'une situation d'apprentissage comporte trois phases à savoir : l'introduction ; la réalisation et le retour et projection. La phase de retour et projection est celle de l'objectivation des savoirs construits et des stratégies utilisées. C'est aussi la phase de la consolidation et de l'enrichissement des apprentissages réalisés par une bonne exécution des activités de réinvestissement. Comme tâche :

- l'apprenant exprime, fait le point des savoirs construits, établis les liens entre des savoirs et ses recommandations initiales, expose et analyse les stratégies utilisées, mène à la fin des activités de consolidation et de réinvestissement ;
- l'enseignant(e) soutient et accompagne l'apprenant et lui propose des activités de réinvestissement. (Guide et programme 6^{ème} 2013)

Selon Thérèse Bouffard (1980), « La métacognition réfère à la connaissance explicite qu'un individu a de ses ressources cognitives et de l'autocontrôle délibéré qu'il est en mesure d'exercer sur leur utilisation ». En effet, la métacognition est une alliée importante du transfert car elle se réfère d'abord à la connaissance qu'il possède une sorte de métasavoir sur un savoir. Ensuite, elle a la connaissance que le même individu a de la manière dont agissent la pensée et les fonctions mentales (mémoire, raisonnement ou compréhension) dans la résolution d'un problème (avoir des stratégies). Enfin, la métacognition se réfère aux prises de conscience de l'individu sur les processus qu'il met en œuvre pour gérer le déroulement de son action lorsqu'il ressent un problème. Ces prises de conscience sont autant affectives que cognitives et celles se manifestent de façon particulière lors d'un apprentissage, d'une difficulté ou d'un conflit cognitif.

Pour lui beaucoup d'apprenant n'apprennent pas parce qu'ils ne savent pas comment s'y prendre. Tous les apprenants n'ont pas bénéficié de la démarche naturelle de méditation que font les parents sensibles à cette question de démarche d'apprentissage. Les « comment tu t'y es pris pour faire cela ? » « Qu'est-ce que tu as retenu de cela ? » « Est-ce que pourrais faire cela autrement ? », qui amènent peu à peu les enfants à porter un regard critique sur leurs façons de procéder et à acquérir des stratégies utiles à l'apprentissage ont marqué à la plupart des apprenants en difficulté d'apprentissage. Pour cette raison, la pratique pédagogique qui a pour l'effet d'aider les apprenants à ressortir leur démarche d'apprentissage eux-mêmes, est l'accomplissement de la phase de retour et projection.

Selon Sandra Bellier in Ingénierie en formation d'adultes 1999 « La métacognition consiste à savoir que je sais, ou, plus précisément, prendre conscience qu'il y a eu d'acquisition d'un savoir, d'un savoir-faire, d'un changement. » Elle poursuit en écrivant que « la prise de conscience que l'on a appris sont un des moyens plus sûre de permettre non seulement l'apprentissage mais surtout son appropriation et sa réalisation dans un contexte parfois peu réceptif. Ce recul qui permet à l'apprenant de se rendre compte de ce qu'il a appris, lui permet également de modifier ses représentations sur la manière dont il agit. En ce

sens, la métacognition est le moment où l'appropriation se joue, car c'est le moment où l'apprenant commence à affirmer comme sien ce qu'il a appris. » En outre, on apprend mieux quand on sait que l'erreur ne sera pas traitée comme une faute car seuls ceux ne font rien qui ne se trompe jamais. Se tromper est donc consubstantiel de faire quelque chose.

En plus, lorsqu'un apprenant développe ses processus métacognitifs, il prend conscience de ses stratégies et caractéristiques cognitives et affectives. Cette prise de conscience influence forcément ses façons de faire, ses choix, ses actions dans des tâches spécifiques qu'il réalise. L'autorégulation qu'un élève exerce sur le déroulement de ses activités est l'expression directe des résultats de sa métacognition.

Quant à Alain DALONGEVILLE (1995), rien de plus terrible que des élèves qui ont cherché, inventé, et qui ne mènent pas un travail individuel ou en groupe sur « comment on s'y est pris ? », « qu'est-ce qui a fait obstacle ? » ou, au contraire : « Qu'est-ce qui nous a aidé ? », etc. Cette conscientisation des processus des apprentissages est indispensable si l'on veut que les outils méthodologiques soient maîtrisés, sans être parachutés de l'extérieur comme un prêt-à-porter qui ne serait jamais à la mesure du client. Ce que B.-M. Barth appelle la « métacognition ».

Pour Alain DALONGEVILLE, (1995), il ne faut pas se tromper, les réussites comme les échecs, non pas de notre faute, mais de notre fait, comme le dit Françoise Dolto. Notre responsabilité étant d'imaginer des situations qui permettent un certain nombre de possibles : l'investissement du sujet apprenant, la possibilité pour lui de faire du sens. Dès lors, il nous paraît nécessaire de préciser les pratiques concrètes qui permettent une évaluation.

Il met un accent particulier sur le réinvestissement, sur les processus d'apprentissage. Pour lui la mise à jour- progressive- des processus de la pensée que chacun a menés seul et/ou collectivement est essentielle pour rompre avec cette illusion plusieurs fois millénaire que les savoirs s'empilent les uns sur les autres. C'est à cette condition que ces processus pourront être réinvestis dans d'autres matières. Cette phase est aussi un des moyens pour que les élèves conscientisent que cette réussite est avant tout la leur. Réussite qui s'explique non pas parce qu'ils auraient un bon enseignant mais tout simplement parce qu'ils sont intelligents. Cette phase est en fait une activité réflexive qui est incontournable si l'on veut que mûrisse l'esprit de recherche chez les élèves. Et elle permet que chaque enseignant mène une véritable l'activité de recherche dans sa classe, hors de toute routine.

Il propose également d'amener les élèves à faire le résumé de leur cours à la fin de chaque situation d'apprentissage. Il nous semble plus de renverser les choses de telle sorte que ce soit les élèves qui élaborent le résumé, seuls ou en groupes. Dans ce cas de figure, le résumé est véritable outil d'évaluation pour l'enseignant de la réalité de ce qui a été compris, assimilé par les élèves. D'autre part, les lacunes ou insuffisances des résumés, ou leurs contradictions d'un groupe à l'autre sont autant d'occasion d'approfondissement, de retours ou d'apports magistraux de l'enseignant.

Rosée Morissette avec la collaboration de Micheline Voynaud, dans son document *accompagner la construction des savoirs* a mis l'accent sur le travail à faire par l'enseignant et les élèves au cours de la phase de retour et projection.

Tableau 1 : Synthèse du travail de l'enseignant et des élèves au cours de la phase de retour et projection.

PHASE D'INTEGRATION	
L'Enseignant	Les élèves
<p>Il amène les élèves à déterminer ce qu'ils ont appris et comment ils ont appris.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il demande aux élèves de présenter leur production et d'accompagner celle-ci d'une autoévaluation au regard de la démarche et du produit en se basant sur les critères d'évaluation établis à l'étape de la présentation de la tâche <p>« Aviez-vous l'impression d'avoir réalisé la tâche demandée ? »</p> <p>« De quoi êtes-vous le plus fiers ou le plus satisfaits ? »</p> <p>« Quelles différences y a-t-il entre ce que vous aviez prévu faire et ce que vous avez réalisé ? »</p> <p>« Nommez ce que vous avez appris. »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il invite les élèves à déterminer les facteurs qui expliquent leurs réussites et 	<p>Ils prennent conscience de ce qu'ils ont appris et de la façon dont ils ont appris.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ils présentent leur production et parient des apprentissages qu'ils ont fait, expliquant leurs réussites ou leurs difficultés et nommant les stratégies qui ont été, selon eux, les plus efficaces tout au long de l'activité. • Ils nomment les facteurs qui expliquent leurs réussites ou leurs échecs.

leurs échecs face à cette tâche.	
Il donne de la rétroaction aux élèves et valorise les progrès réalisés ainsi que leur degré d'engagement.	Ils mesurent le chemin parcouru en faisant des liens entre leurs savoirs antérieurs et leurs nouveaux savoirs.
<p>Il aide les élèves à organiser leurs nouveaux savoirs.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il donne du temps et propose aux élèves des stratégies pertinentes pour organiser leurs nouveaux savoirs : il accompagne les élèves en faisant du modelage, en rendant explicites des façons de faire. • Il aide les élèves à découvrir où ils peuvent réutiliser ces nouveaux savoirs et des nouvelles compétences. 	<p>Ils organisent leurs nouveaux savoirs.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selon la solution, ils font un schéma organisateur, ils écrivent dans leur cahier de notes de cours les nouvelles connaissances acquises, ils utilisent le portfolio pour décrire leur pratique ou ils emploient toute autre stratégie jugée pertinente et efficace pour organiser leurs nouveaux savoirs. • Ils prévoient de nouveaux contextes où ces savoirs et ces compétences peuvent être réutilisés.
<p>Il précise avec les élèves les suites à donner et les formes de soutiens nécessaires pour approfondir ou consolider certains concepts jugés difficiles ou déficitaires au cours du déroulement de l'activité.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il propose aux élèves des « exercices » pour approfondir certaines connaissances, certaines techniques ou pour développer certains automatismes. • Il propose aux élèves de nouvelles tâches « plutôt semblables » pour intégrer certains apprentissages. 	<p>Ils se questionnent sur le besoin d'approfondir ou de consolider certains éléments afin d'aller plus loin dans le développement de leurs compétences.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ils font des exercices, au besoin, sur certains éléments de la compétence (connaissances, procédures, etc.). • Ils s'engagent dans d'autres activités semblables.

Source : Rosée Morissette avec la collaboration de Micheline Voynaud.

Pour Suzanne Beaudoin et Carole LAQUERRE (1985), le transfert des connaissances se déroule suivant un processus d'appropriation. L'appropriation peut être définie « comme un processus par lequel des personnes, des groupes ou des organisations se développent par l'intermédiaire d'actions concrètes ». Ce processus se déroule suivant quatre étapes :

- Permettre la participation à des activités de « diffusion » qui visent à donner accès aux connaissances en développement ;
- Appliquer une mesure de sensibilisation pour que les gens définissent leurs intentions de développer leurs compétences professionnelles dans un nouveaux champ de connaissances ;
- Définir des activités d'appropriations basées sur un modèle d'apprentissage et offerte à un groupe ciblé qui pourra appliquer dans sa pratique quotidienne les connaissances acquises ;
- Déterminer un contexte d'application des connaissances acquises pour que la nouvelle méthode ou approche, le nouveau cadre théorique puissent être expérimentés.

Pour Mendelsohn (1996, 95p), « *le transfert doit s'enseigner en même temps que les connaissances de base que l'on souhaite voir transférer et non après* ».

Les conceptions de l'apprentissage sont multiples et différentes les unes des autres. Mais elles ont en commun de remettre en cause ce qu'on pourrait appeler la conception ordinaire du processus d'apprentissage.

Jean PIAGET (1941,38p), quant à lui postule que l'évolution des structures mentales de l'enfant accompagne la croissance de celui-ci. Ce processus d'élaboration progressive des structures mentales s'inscrit dans une nécessité sur laquelle les interventions des adultes n'ont pas d'effet.

Le socioconstructiviste, part de l'idée qu'il y a des obstacles à la connaissance à franchir. Ce courant accepte que le franchissement des obstacles, doit se faire par les apprenants eux-mêmes au moyen de situation-problèmes.

Ainsi pour Albert NATO (2003-2004, 15p) dans son mémoire de CAFCP, en classe, réalisées dans de bonnes conditions, les activités du retour et projection permettent de constater que l'apprenant reste motivé par tout ce qui se réalise puisque ceci a un intérêt pour lui. Il a une attention soutenue du début jusqu'à la fin de l'apprentissage. Il enregistre dans sa mémoire toutes les acquisitions et se met en cause dans certaines situations. Il étale ses forces et faiblesses et écoute ses pairs puis accepte leur point de vue. Il décrit comment il est parvenu aux différents résultats et exprime son vécu socio-affectif.

Il prend des décisions pour parfaire son apprentissage et envisage ou fait des projections de ce qu'il fera des résultats obtenus.

Cette phase exige de l'enseignant du tact. C'est le moment pour lui de mettre en valeur toutes ses habilités, ses capacités et aptitudes. C'est dire donc qu'il doit être un enseignant averti et devra poser des questions pertinentes. Il doit être capable de se rendre compte des divers changements opérés dans les savoirs antérieurs de l'apprenant. C'est le lieu de rappeler le rôle de la préconception en introduction car elle active les connaissances par rapport à l'objet d'étude au début de l'apprentissage. L'enseignant doit déceler les différentes difficultés rencontrées par chaque apprenant en écoutant chacun d'eux pour encourager les faibles et féliciter les forts.

L'enseignant devra être en mesure de juger de la reprise ou non de la séquence de classe ou de la situation d'apprentissage selon le cas.

Pour P. Zinssou ABIDEGBE (2003-2004, 12p) dans son mémoire de CAFCP, la phase de retour et projection se réalise en cinq grands moments : l'objectivation ; l'évaluation ; la nouvelle objectivation ; la projection et le réinvestissement. L'objectivation est l'étape où l'élève fait un retour sur ce qu'il/elle vient d'apprendre et les démarches mises en œuvre au cours de cet apprentissage. Point n'est besoin ici de souligner que la manière avec laquelle l'élève collabore avec ses semblables dans le groupe, sa prise d'initiative, son esprit d'ouverture, de solidarité sont pour lui un atout dans la société, et qui influenceront positivement ou négativement sa conduite. L'évaluation quant à elle est formative et permet de vérifier si les savoirs construits par l'apprenant sont effectifs. A cette occasion, l'enseignant ou l'enseignante facilite au besoin le retour aux connaissances mal maîtrisées, organise des activités de consolidation ou d'enrichissement selon le cas. La nouvelle objectivation permet à l'apprenant de faire un second retour sur ce qu'il a appris de nouveau après l'exécution des activités de consolidation ou d'enrichissement. En ce qui concerne le moment de la projection, l'élève se prononce sur ce qu'il a appris et indique l'intérêt de ces nouveaux acquis. Ce volet revêt une grande importance. L'enseignant ou l'enseignante doit faire preuve de doigté à travers les questions pour être bien fixé sur le résultat auquel l'élève a abouti, l'on ne se lassera jamais de répéter que l'enjeu ici c'est le modelage du type d'homme souhaité et proclamé par les Etats Généraux de l'Education. L'apprenant dira ce qu'il fera des acquisitions nouvelles. Et enfin le réinvestissement amène l'élève d'exécuter des tâches qui s'inscrivent dans un réinvestissement à court ou à moyen terme. Les tâches qui lui ont proposé peuvent embrasser des difficultés qui ont été abordées ou non au cours de la mise en œuvre de la situation d'apprentissage, mais qui peuvent ou doivent être prises en compte comme éléments d'enrichissement et d'ouverture.

Selon Anatole K. AZONNOUDO (2003-2004, 17p) dans son mémoire de CAFCP, la réalisation du profil souhaité dépend en grand partie de la mise en œuvre des approches et stratégies préconisées par les Nouveaux Programmes d'études et spécifiquement de la phase de 'retour et projection'. Cette constatation se justifie par le fait que le retour et projection est le couronnement des autres phases de la démarche d'enseignement/ apprentissage/ évaluation. C'est elle qui renseigne sur l'effectivité des autres. Il est donc une évidence que le retour et projection à une grande importance dans l'atteinte des finalités de l'école. L'importance de cette phase se ressent dans la vie de l'homme aussi bien dans le domaine culturel, politique, agricole et économique.

Il faut donc que les individus issus de l'école soient outillés pour surmonter tous les obstacles de la vie et pouvoir intégrer la société sans heurts. L'école n'est donc pas en marge de ces réalités sociales. Dans cette optique, enseignants et apprenants doivent donc pouvoir véritablement faire le bilan de leurs activités pour appréhender le niveau de réalisation des objectifs, leurs propositions, identifier les difficultés et entrevoir des solutions en vue de mieux faire. Cela prouve que la place de retour et projection est incontournable. Tous mes efforts fournis pour la construction des nouveaux savoirs seraient vains si les activités de retour et projection ne viennent pas les appuyer. Autrement dit, cette phase a un grand impact sur l'enseignant et sur l'apprentissage.

Sur l'apprentissage, il est démontré que le fait de raconter le cheminement parcouru pour réaliser un apprentissage, fixe cet acquis dans la mémoire à long terme. En faisant donc un retour sur ses apprentissages, l'apprenant les intériorise et les fixe. Il établit un lien entre ses acquis antérieurs et les nouveaux. C'est la métacognition. Elle assure l'assimilation des savoirs et fait prendre conscience à l'apprenant de ceux-ci. En revivant ses apprentissages, l'élève fixe les bornes de son parcours ; il valide le nouvel équilibre. Le nouveau savoir est alors archivé et le savoir procédural est fixé. Cela le prédispose à avoir une méthode de travail, une démarche de conquête du savoir et fait naître en lui la confiance en soi. C'est ce qui fait la préoccupation de Britt-Barri Barth quand il déclare que : « la façon d'apprendre est aussi importante que ce qu'on apprend ». Par la projection, l'enfant procède au transfert de ses acquis dans de nouvelles situations ; ce qui le prépare à s'adapter à toutes nouvelles situations, à être en mesure de se tirer d'affaire face à toutes les circonstances qui pourraient se présenter à lui.

Le retour sur les apprentissages permet à l'enseignant de connaître chacun de ses apprenants, d'appréhender leurs rythmes et styles d'apprentissage. Il intervient alors auprès de chacun d'eux, en utilisant la pédagogie différenciée, en se fondant sur leurs besoins, leurs actifs et passifs. Les activités de consolidation et d'enrichissement lui permettent à ce niveau de faire un enseignement individualisé pour assurer à ses apprenants la réussite de tous en même temps que la culture de l'excellence. L'enseignant se départit alors de l'idée selon laquelle certains enfants sont naturellement intelligents. L'évaluation lui permet de s'interroger sur l'efficacité de ses méthodes et de ses stratégies et l'amène à réajuster, à remédier et à renforcer les apprentissages.

Au-delà de toutes ces considérations, l'enseignant doit disposer d'autres atouts devant lui permettre une mise en œuvre efficace de cette phase. Il lui faut ainsi, une culture générale et professionnelle sans reproche et du matériel didactique adapté aux réalités de l'environnement des apprenants. Si toutes ces conditions se trouvent satisfaites, il n'y a pas de raison que la phase de "retour et projection" ne soit convenablement mise en œuvre pour le bonheur des apprenants.

De l'analyse de tous ces ouvrages, il est donc très important pour l'enseignant d'exécuter la phase de retour et projection en mettant l'apprenant au centre de la résolution d'un problème de la vie courante. Pour ce faire, l'enseignant doit proposer aux apprenants une ou des situation(s) problème qui les amènera à utiliser leur connaissance acquise au cours de l'apprentissage. A ce niveau l'enseignant doit poser des questions liées à la méthodologie d'acquisition de leur savoir, la consolidation et le réinvestissement des acquis. L'enseignant doit aussi profiter par là pour remédier son enseignement. La particularité de notre travail se trouve dans l'identification de la méthodologie adaptée à la mise en œuvre efficace de la phase de retour et projection dans nos collèges et lycées.

1-1-5/ Clarification conceptuelle

Pour mieux comprendre le sujet de notre étude, quelques concepts indispensables ont été définis. Au nombre de ces concepts, il y a : Retour et projection, enseignement ; apprentissage, évaluation, compétences.

Selon le dictionnaire universel (2008) à la page 1084, **le retour** est l'action de revenir, de revenir à son point de départ. C'est une réflexion sur soi-même, sur sa propre conduite, sa propre vie.

Sur le plan pédagogique le retour est l'étape où l'apprenant fait le bilan de ses apprentissages. On le désigne aussi par le terme objectivation que LEGENDRE définit comme « un processus de rétroaction par lequel le sujet prend conscience du degré de réussite de ses apprentissages, effectue le bilan de ses actifs et passifs, se fixe de nouveaux objectifs et détermine les moyens pour parvenir à ses fins. » Les apprentissages ainsi réalisés seront réinvestis dans d'autres situations à la projection.

De ces définitions, nous avons tenté de définir le retour comme un flash-back permettant à l'apprenant de revenir sur son passé, ses apprentissages, ses expériences et d'en prendre conscience

Selon le dictionnaire universel (2008) à la page 1017, **la projection** est l'action de projeter, c'est-à-dire ce qu'on pense de faire.

Pour le Petit Larousse(2003) à la page 340, la projection est le « fait de situer dans le monde extérieur, des pensées, des affects, des désirs, etc... sans les identifier comme tels, et de leur prêter une existence objective. » C'est une manière d'envisager la concrétisation d'une idée dans des situations ultérieures.

En pédagogie et précisément dans le cadre des nouveaux programmes d'études, la projection est l'activité qui se fait à la fin d'une séquence de classe. Elle est la phase qui permet à l'apprenant d'entrevoir les circonstances et les conditions dans lesquelles il pourra utiliser ses acquis.

Le retour et projection selon le guide et programme 6^{ème} (2013 ; 11) est la phase de l'objectivation des savoirs construits et des stratégies utilisées. C'est aussi la phase de

consolidation et de l'enrichissement des apprentissages réalisés par une bonne exécution des activités de réinvestissement.

En pédagogie, le retour et projection est le troisième grand moment d'une situation d'apprentissage. C'est une étape importante qui permet à l'apprenant de prendre du recul par rapport à ses apprentissages pour analyser la démarche utilisée et prendre position par rapport au futur.

Après ces définitions, nous avons tenté de définir le terme « retour et projection » comme étant le dernier moment du cheminement d'apprentissage où l'apprenant procède à un bilan de ses nouveaux savoirs, des stratégies et des moyens mis en œuvre pour les acquérir, ensuite fait le point de ses nouvelles acquisitions tout en les appréciant dans le but soit de les fixer davantage, soit de les enrichir, dit les circonstances d'utilisation ultérieure de ces apprentissages.

Donc la phase de « retour et projection » apparaît comme un moment décisif dans la démarche d'apprentissage.

Enseignement selon le dictionnaire universel (2008 ; 439) est l'action, manière de transmettre un savoir théorique ou pratique. C'est encore l'organisation de l'instruction.

Joseph LEIF (1979) le définit comme « l'action par laquelle le maître transmet à l'élève, fait acquérir, comprendre, apprendre, assimiler par celui-ci des connaissances générales ou spéciales, des modes ou moyens de pensée par l'emploi de méthodes élaborées à cet effet et grâce à sa propre compétence »

Enseignement vient du verbe enseigner. Ainsi, pour LEGENDRE (1993) « enseigner, c'est communiquer un ensemble organisé d'objectif, de savoirs, d'habiletés et/ ou de moyens et prendre des décisions qui favorisent au mieux l'apprentissage d'un sujet dans une situation pédagogique »

Selon le dictionnaire petit Robert (2010 ; 66), « 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 l'enseignement est donc l'action par laquelle un facilitateur, l'enseignant en l'occurrence, aide l'apprenant à acquérir des connaissances, des habiletés, des attitudes et des moyens.

Bien mené, l'acte d'enseignement conduit inévitablement à un apprentissage. Que comprendre alors par le concept d'apprentissage ?

Le dictionnaire universel (2008 ; 72), définit **apprentissage** comme l'acquisition d'une formation professionnelle.

Pour IPAM (1993 ; 83), **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 ».

Ainsi le mot apprentissage vient du verbe "apprendre". Or apprendre, c'est intégrer, assimiler, incorporer des données nouvelles à une structure cognitive déjà existant, « C'est acquérir et développer des connaissances et des habiletés », selon LEGENDRE (1993).

Selon le Guide et Programme 6^{ème} (2013 ; 11), apprendre, c'est construire des habiletés par l'exercice d'activités physiques et/ou intellectuelles au cours desquelles l'élève cherche, rassemble, compare des données ou des faits, réfléchit, s'interroge, analyse et discute avec d'autres personnes. C'est aussi construire des connaissances et des concepts

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. La position de l'apprenant transparaît nettement à travers ces définitions. Il occupe une position centrale, primordiale lui permettant de s'investir effectivement pour construire le savoir, savoir-faire et le savoir-être en prenant une part active dans le processus. Cela exige de la part de l'enseignant, des contrôles réguliers, des évaluations périodiques pour se rendre compte du niveau de réalisation des objectifs. Mais que comprendre par évaluation ?

Evaluation est défini comme action d'évaluer ; son résultat selon le dictionnaire universel (2008 ; 471).

D'après le petit Robert (2003 ; 160), l'évaluation, est « l'action qui consiste à porter un jugement sur la valeur ou le prix de quelque chose ». « C'est estimer, expertiser, fixer approximativement. »

Le dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne la définit comme « la détermination quantitative d'une grandeur par jugement d'impression ou par mesure »

Selon Jean Marie de KETELE (1993 ; 183), « l'évaluation est une stratégie qui consiste à recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables puis à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route en vue de prendre une décision ».

Quant à Renald (1993 ; 1110), 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 qui, impliquant enseignant et élève, permet de juger de la valeur de la production de l'apprenant, de sa performance, du niveau atteint dans la poursuite des objectifs, de la méthode et des stratégies d'enseignement, par la prise de mesures et une prise de décision dans le sens d'une amélioration. C'est également 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.

Les définitions des trois concepts c'est-à-dire enseignement, apprentissage et évaluation, font émerger l'interdépendance qui existe entre l'acte pédagogique, le processus d'apprentissage et l'évaluation. L'association des trois termes est autant justifiée qu'un enseignement donné dans les conditions requises, débouche toujours sur un apprentissage et tout apprentissage doit être évalué. De ce point de vue la triade enseignement/ apprentissage/

évaluation crée une synergie dont le seul bénéficiaire est l'apprenant. Les trois processus ne peuvent pas être dissociés car l'enseignement n'a de valeur que s'il débouche sur un apprentissage ; et l'apprentissage ne peut être intégral que s'il bénéficie de l'appui de l'enseignant.

Pour Sagbo (2011 ; 9), « 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 ».

Enseignement et apprentissage sont donc deux processus qui vont de pair ; et pour réussir, ils ont besoin d'être éclairés, et orientés par l'évaluation. Cela entraîne naturellement l'association des trois termes : d'où la triade enseignement/ apprentissage/ évaluation qui est une série d'activités pédagogiques organisées et menées harmonieusement par l'apprenant et enseignant en vue de conférer au premier une certaine compétence ou portion de compétence dont l'acquisition effective s'obtient à phase de retour et projection. Que comprendre alors par la compétence ?

Quant à la **compétence** c'est un concept apparu dans les années 90, et dont les principaux représentants sont Jean-Pierre ASTOFLI, Philippe PERRENOUD, Philippe MEIRIEU et Xavier ROEGIERS. Pour le dictionnaire universel (2008 ; 265), la compétence est la connaissance, expérience qu'une personne acquise dans tel ou tel domaine et qui lui donne qualité pour en bien juger.

Selon BOUDREAULT Henri. (2002 ; 83), la **compétence** se rencontre à l'intersection des savoirs (connaissances), savoir-faire et savoir-être, dans le cadre d'un contexte donné. Cela signifie qu'il ne suffit pas d'enseigner des exercices les uns derrière les autres pour développer des compétences. Il ne faut pas créer des situations dans lesquelles les élèves vont, par eux-mêmes, développer des compétences. Aussi, MEIRIEU (1991 ; 186), définit la compétence comme un « savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire donné ». Cette proposition suggère que la compétence serait une combinaison appropriée de plusieurs capacités dans une situation déterminée. C'est dans cette direction que D'HAINAUT Louis (1988) à la page 253, affirme qu'une compétence est « un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité. Convenablement signifie ici que le traitement des situations aboutira au résultat espéré par celui qui les traite ou à un résultat optimal ». Elle apparaît comme une tentative de moderniser les programmes, et le donner davantage de sens aux

objectifs de formation en prenant en compte, outre les savoirs, la capacité de les transférer et de les mobiliser. Elle tire en partie sa justification des principes et pratiques de la formation professionnelle, ainsi que de vogue des compétences dans le monde de l'économie et du travail.

Dans l'éducation en général, la compétence est alors définie, comme la capacité de l'apprenant à penser de façon autonome, à toutes les ressources qui doivent être utilisées pour accomplir une tâche complexe ou résoudre un problème. Pour ROEGIERS Xavier (2002) à la page 196, il s'agit de la « possibilité pour l'individu, de mobiliser de manière intériorisée, un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situation ». Dans de telle définition les ressources désignent des savoirs- faire, des stratégies, des attitudes, que l'individu doit posséder dans son répertoire cognitif et affectif. En effet, la compétence est la combinaison du savoir, savoir-faire et du savoir-agir. En un mot, la finalité de l'éducation serait la formation d'un citoyen autonome.

Pour nous dans cette étude la compétence est un ensemble ordonné de capacités qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situation pour résoudre des problèmes et de réaliser des projets.

1-2/ CADRE GEOGRAPHIQUE

1.2.1. Grands traits physiques du cadre d'étude

Dans 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 » dans le quartier Oganla (figure 1). Il bénéficie des caractéristiques de la ville de Porto-Novo.

Le climat typique est humide subéquatorial. Les langues couramment parlées sont le goun et le fon puis le yoruba et plus tard le français qui s'est imposé comme langue officielle de travail. Ce qui signifie que les apprenants communiquent aisément dans ces langues.

Le site est très exigü. Il est encastré entre l'ancien cimetière municipal de Porto-Novo et le casernement de la gendarmerie nationale. Dans cette école, la présence de quelques

arbres bien disposés dont les plus importants sont (les saules pleureurs) procurent de l'ombre et du bon vent aux usagers. Le bon positionnement des bâtiments dans l'enceinte du collège facilitent la circulation de l'air dans les salles de classes. Le collège ne dispose pas d'infrastructures sportives et se sert de celles du Lycée Béhanzin. Toutefois, elle est alimentée en eau courante et en électricité. La bibliothèque est trop exiguë à l'image du collège dans son ensemble. A cela s'ajoute l'absence d'une salle d'informatique.

1.2.2. Grands traits humains

Le CEG Bio-Guerra fut créé en 1982 par le directeur de la Gendarmerie Nationale, le Colonel Béhéton Nestor. L'école était instaurée pour faciliter l'instruction aux enfants des gendarmes affectés au Camp II d'Oganla. A l'origine, c'était une école primaire. 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 (CEG) 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 deux (02) surveillants. Au cours de l'année scolaire 2014-2015, le collège compte 1722 élèves dont 972 filles et 750 garçons. Au premier cycle, il y a 1420 élèves et au second cycle 302 élèves. L'encadrement de ces élèves est assuré par 137 professeurs dont 126 vacataires. Parmi les douze (12) professeurs intervenant en Histoire et Géographie, seuls deux (02) sont permanents. Les élèves sont répartis dans trente et deux (32) groupes pédagogiques dont vingt-cinq (25) pour le premier cycle et sept (07) pour le second cycle pour dix-huit (18) classes disponibles, cinq (05) hangars et neuf (09) classes volantes (figure 2). La particularité de ce collège réside dans l'importance du nombre élevé de ses élèves filles.

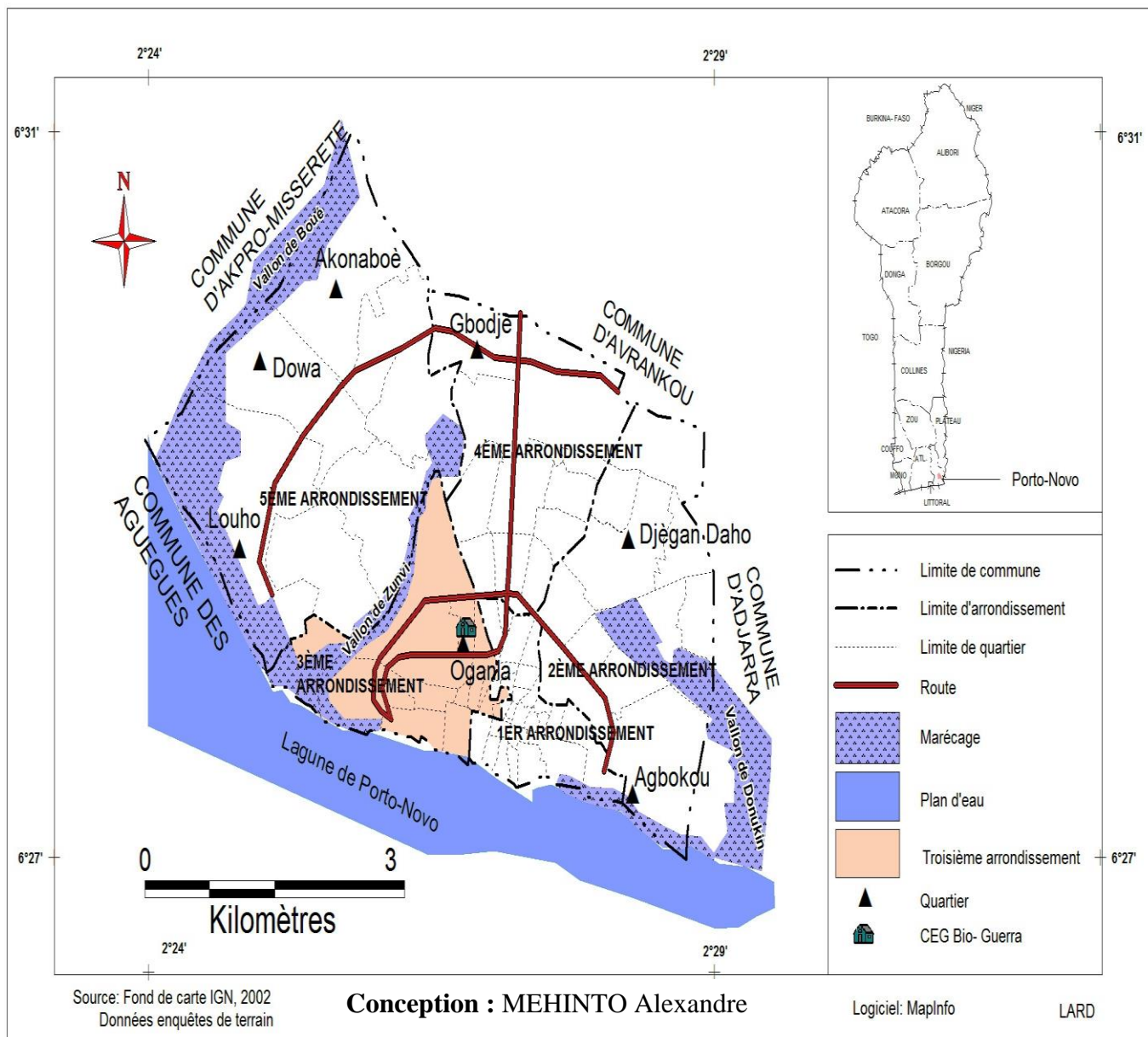


Figure 1 : Situation géographique du CEG Bio-Guerra

CASERNE DE LA GENDARMERIE



ANCIEN CIMETIERE MUNICIPAL DE LA VILLE DE PORTO-NOVO



- LEGENDE**
- Limites de l'établissement
 - Bâtiments recouverts de tôle
 - Bâtiments dallés
 - Poteaux
 - Arbres

Source:
Informations relevées
sur le terrain

Logiciel
Autocad sk Autocad

PLAN Conception : MEHINTO Alexandre - GUERRA

1-3/Approche Méthodologique

L'étude dont il est question dans ce présent mémoire est une étude à la fois qualitative et quantitative. Le cadre méthodologique montre clairement la méthodologie adoptée pour mener la recherche. Il se présente en deux dimensions à savoir la dimension empirique et la dimension théorique. Trois étapes constituent ces dimensions :

- . la collecte des données ;
- . le traitement des données ;
- . l'analyse des résultats.

1-3-1/ Dimension théorique

Cette dimension a rapport à la recherche documentaire. La recherche documentaire menée dans le cadre de l'étude de ce sujet, s'est effectuée dans quelques bibliothèques et sites internet afin de consulter les ouvrages, les articles et les mémoires portant sur l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie. Ces livres ont permis d'avoir plus de compréhension sur l'importance de la phase de retour et projection dans le processus enseignement/apprentissage/ évaluation.

Le tableau suivant fait la synthèse de notre recherche documentaire.

Tableau II : La synthèse de recherche documentaire.

N°	Centre de documentation	Nature des documents	Types d'informations recueillies	Etat et qualité des informations recueillies
01	Bibliothèque de l'ENS/P.N	Mémoires	Les informations recueillies dans ce centre sont spécifiques aux importances de chaque niveau de retour et projection	Ces informations ne sont pas trop récentes mais utiles
02		Mémoires	Les informations recueillies sont relatives aux différentes phases de l'exécution d'une SA en Histoire et Géographie et sur l'APC.	Ces informations sont récentes mais pas trop utiles.
		Ouvrages Généraux	Ces informations recueillies sont relatives à la psychologie, didactique de l'histoire et de la Géographie	Ces informations ne sont pas trop récentes mais très utiles
		Dictionnaire de la psychologie	Définition de certains concepts	Les informations recueillies ne sont pas récentes mais utiles
		Des manuels scolaires	Les informations relatives à l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie	Les informations ne sont pas trop récentes mais utiles
3	Bibliothèque Nationale	Ouvrages généraux	Sur l'APC, liés à l'enseignement, à l'éducation et à la sociologie	Les informations ne sont pas trop récentes mais utiles.
4	CAEB	Dictionnaire de l'éducation	Définitions de certains concepts	Les informations récentes et utiles.

Réalisateur: MEHINTO Alexandre, Juin 2015(données de terrain)

Le tableau I fait part de la nature et la qualité des documents consultés dans les différents centres de documentation tels que la bibliothèque nationale, INFRE, la bibliothèque de l'ENS et CAEB

1-3-2/ Dimension empirique

L'objectif de cette dimension est d'explorer la mise en œuvre de la phase de retour et projection telle que déroulée par les professeurs à travers des techniques de collecte d'informations. Cela a permis de confirmer ou d'infirmer dans la mesure du possible les hypothèses.

1-3-2-1/ Outils de technique de collecte

En ce qui concerne la dimension empirique, deux méthodes de recherche sont utilisées. Il s'agit de l'observation directe et l'enquête par questionnaire.

1-3-2-2/ Observation directe

Elle est un procédé qui consiste à recueillir un ensemble d'informations sur un sujet, un objet considéré. Ainsi dans le cadre de cette recherche, nous avons observé le déroulement de deux situations d'apprentissages (SA) en classe de 3^{ème} et de 4^{ème}. Il s'agit de SA3 intitulée les résistances en Afrique de l'ouest face à l'impérialisme européen et SA3 intitulée les droits de la personne humaine. Cette observation a permis de découvrir si les enseignants accomplissent correctement la phase de retour et projection comme l'exigent les guides et programmes d'histoire et de la géographie. Elle a permis également de se rendre compte des comportements des enseignants face à cette phase.

1-3-2-3/ Enquête par questionnaire

L'enquête par questionnaire est un outil d'observation qui permet de quantifier et de comparer l'information. Ainsi, nous avons utilisé deux questionnaires (voir annexe). Un questionnaire à l'endroit des enseignants qui nous a permis de recueillir l'avis de ces enseignants sur l'importance de la phase du retour et projection dans le processus enseignement/ apprentissage/ évaluation et le second questionnaire à l'endroit des élèves.

1-3-3/Pré-enquête

Nous avons effectué notre stage de qualification au CEG Bio-Guerra. Ce qui nous a permis de bien observer le fonctionnement de l'école afin de mener facilement notre enquête. Grâce à l'aide bienveillante de nos maîtres de stage, nous avons déterminé et prévenu notre population cible. Ainsi, ensemble nous avons pu dégager la période propice pour recueillir les informations nécessaire pour notre travail auprès des professeurs.

1-3-4/Echantillonnage et population

Dans le but de recueillir les informations relatives à l'importance de la phase de retour et projection dans le processus enseignement/ apprentissage/ évaluation en Histoire et en Géographie au CEG Bio-Guerra, nous avons défini un échantillon composé des élèves du premier cycle et des professeurs d'histoire et géographie intervenant au CEG Bio-Guerra. Sur les douze (12) professeurs d'Histoire-Géographie du collège, nous avons adressé nos questionnaires à l'endroit de ces douze (12) professeurs intervenant au premier cycle et au second cycle (voir tableau II).

Tableau III : Synthèse de l'échantillonnage

Population cible	Effectif total	Nombre de fiches distribuées	Nombre de fiches récupérées	Pourcentage de récupération
Professeurs d'Histoire-Géographie	12	12	12	100

Réalisateur : MEHINTO Alexandre, Juin 2015 (données de terrain)

Ce tableau montre que sur les douze questionnaires distribués à ces douze professeurs, la totalité de questionnaires a été récupéré soit un pourcentage de 100/100.

En ce qui concerne l'échantillonnage des élèves, seuls ceux du premier cycle (voir tableau IV) ont été enquêtés. Pour être objectif nous avons utilisé la formule de Beaud et

Marien (2003). Soit $n' = \frac{N \times 400}{N + 400}$, n' = l'échantillon ; N = effectif total des ménages

$$n' = \frac{1420 \times 400}{1420 + 400} = 312.$$

Compte tenu de la période de la rédaction de notre mémoire qui coïncide avec le début des vacances, nous avons trouvé seulement vingt (20) élèves du premier cycle de différente classe et de différente promotion sur la cours de l'école grâce à nos maitres de stage et les deux surveillants, soit 15% de l'échantillon (n').

Tableau IV : le nombre des élèves questionnés

Promotions	Effectifs de la population cible	Echantillon défini	Le nombre de fiches distribuées	Fiche récupérées	Pourcentage de récupération
Premier cycle	1420	312	20	20	100

Réalisateur : MEHINTO Alexandre, Juin 2015 (données de terrain)

1.3.5/ Dépouillement, traitement et analyse des résultats

Avec le questionnaire partagé, beaucoup d'informations sont recueillies, classées et examinées. En effet, nous avons distribué douze (12) questionnaires d'enquête aux professeurs et nous avons retiré les douze (12). L'observation des situations de classe et l'entretien avec certains apprenants nous a permis de faire des déductions pour le compte de notre travail.

Aussi, vingt (20) questionnaires sont distribués aux apprenants. Nous avons pu récupérer les vingt questionnaires administrés, mais deux (02) ont été remplis de façon incorrecte. Au total dix-huit (18) questionnaires ont été dépouillés et traités dans le cadre du travail.

Dans un premier temps, les informations recueillies ont été dépouillées manuellement. Ensuite, elles ont été catégorisées suivant les objectifs de recherche. Enfin, le logiciel *Microsoft word* a été utilisé lors de la saisie du travail et la réalisation des tableaux. Quant à la réalisation des graphiques, elle a été faite avec le logiciel *Microsoft Excel*, celle de la situation géographique avec le logiciel *MapInfo* et celle du plan du CEG Bio-Guerra avec le logiciel *Autodesk autocad*.

En outre, lors de nos recherches nous avons rencontré plusieurs difficultés.

1-3-6/ Difficultés rencontrées

Nous avons rencontré plusieurs difficultés pour cette recherche. D'abord la période de rédaction de notre mémoire se coïncide avec les débuts des vacances, ce qui fait que nous n'avons pas pu trouver la totalité des élèves à questionner ; le même cas est observé au niveau des professeurs, mais nous nous sommes parvenus à les joindre lors du conseil de fin d'année dans le dit CEG et enfin la réticence de certains professeurs, pour nous accorder un temps d'interview.



**CHAPITRE 2 : PRESENTATION
DES RESULTATS, ANALYSE ET
SUGGESTIONS**

Ce chapitre analyse la situation des classes, la place de la phase de retour et projection et les résultats du terrain en vue de dégager l'importance, la mise en œuvre, les difficultés de la phase de retour et projection dans l'enseignement/ apprentissage/ évaluation. Elle propose également quelques suggestions pour la réussite de cette phase pour l'enseignant et pour l'apprenant.

2- Présentation et Analyse des résultats de recherche et d'observation de la situation de classe

2-1/ Analyse et interprétation des données d'observation

Comme prévu par l'ENS/ Porto-Novo, qu'à partir de la deuxième année tous les élèves professeurs ont l'obligation de faire le stage d'observation dans un collège environnant proposé par l'administration de l'ENS et en troisième année un stage de qualification, nos stages ont eu lieu au CEG Bio-Guerra. En ce qui concerne le stage d'observation nous avons eu à observer dans une classe de troisième composée de 43 élèves et pour le stage de qualification dans une classe de quatrième composée de 55 élèves. En troisième, le cours sur lequel l'observation a été faite est intitulé les résistances en Afrique de l'Ouest face à l'impérialisme européen tandis qu'en quatrième c'est sur les milieux naturels en République du Bénin. Voici la description et l'analyse de ces deux séquences (S.A) de cours.

En classe de troisième où l'observation a été faite, le professeur a déjà commencé la situation d'apprentissage avant notre arrivée sur le terrain. Nous avons suivi le professeur avec attention dans le processus du cours et à la fin de chaque cours nous lui posons toutes les questions liées au non pratique des méthodologies de l'APC. Mais, il nous dit qu'il n'a pas respecté la méthodologie parce qu'il est en retard sur le programme. Arrivé à la dernière phase qu'est le retour et projection qui est une phase qui vise à amener les apprenants à faire le point des savoirs construits, établir les liens entre des savoirs et ses recommandations initiales, exposer et analyser les stratégies utilisées, mener à la fin des activités de consolidation et de réinvestissement, l'enseignant a procédé par des questions réponses. Il n'a même pas amené les apprenants à effectuer une activité de réinvestissement. L'enseignant a juste posé les questions suivantes : Qu'est-ce que tu as appris ?, comment l'as-tu appris et que feras-tu de ce que tu as appris ? Ces questions posées ont été individuellement traitées par les élèves en

classe. Le travail ainsi fait, l'enseignant a fait lire la production de trois élèves sans écrits au tableau les résultats. Après les réponses des apprenants il a apporté les résultats justes oralement sans dire aux élèves de prendre note. Normalement, le professeur devrait faire une synthèse écrite au tableau et amener les élèves à prendre note des éléments de réponse nouveaux dans leur cahier. Ce qui n'a pas été fait. Le professeur devrait aussi faire avec les élèves une activité de réinvestissement qui va permettre aux élèves de mettre en pratique ce qu'ils ont appris, développer leur capacité de réflexion sur les faits de la vie courante en relation avec ce qu'ils ont appris et permettra à l'enseignant de se rendre compte de l'efficacité de son enseignement et de remédier s'il y a erreur.

Voilà que le professeur n'a pas fait cas de tout cela, même pas proposé une activité de réinvestissement avant d'aborder une nouvelle situation d'apprentissage. Cette phase qui devrait être faite normalement en trois quart ($\frac{3}{4}$) de la durée de la réalisation a été faite en une heure. De ce fait, nous pouvons dire que cet enseignant néglige ou n'a pas maîtrisé la méthodologie d'exécution de la phase de retour et projection.

Quant à la classe de 4^{ème}, le professeur a commencé la situation d'apprentissage n°2 intitulée « Les milieux naturels en République du Bénin » avec nous. A ce niveau, il a respecté la méthodologie de repérage des représentations et celle de la collecte et analyse des informations recommandée par l'APC. Mais, arrivé au niveau de la phase de retour et projection qui constitue la dernière phase de la situation d'apprentissage, le professeur en première étape a donné aux élèves un exercice comportant des consignes suivantes : énonce les savoirs construits ; identifie tes succès et tes échecs ; détermine la procédure d'acquisition de tes nouveaux savoirs ; identifie les éléments d'enrichissement, d'amélioration ou de renforcement de tes nouvelles représentations ; exécute une activité de réinvestissement. Cet exercice a été traité individuellement par les élèves tout en respectant le temps accordé par le professeur. Tout juste après le travail individuel le professeur a fait lire quelques productions des élèves sans commenter ni demander aux autres de donner leur apport par rapport à ce que leurs camarades ont donné. Après, il a demandé aux élèves comment ils vont faire pour sauvegarder la propriété de leur établissement comme une activité de réinvestissement. Les élèves ont donné leurs réponses pêle-mêle sans l'avis de professeur avant de commencer une nouvelle situation d'apprentissage. Normalement, le professeur devrait proposer aux élèves une activité de réinvestissement proprement dite qui peut amener le professeur et les élèves à un débat scientifique permettant aux élèves de développer leur capacité de réfléchir et de

trouver des solutions sur un problème de la vie courante comme le souhaite les Etats Généraux de l'Education

. Ce qui n'a pas été fait par ce professeur. Dans les tableaux suivants, nous avons résumé les résultats de nos observations. Celles-ci portent sur la durée accordée à chaque étape de cette phase et la nature, la densité puis la pertinence des activités proposées au réinvestissement.

Tableau v : Durée de l'étape de la phase de retour et projection (en minutes)

Classes \ Paramètres observés	Retour	Objectivation	Réinvestissement
3 ^{ème}	15	40	20
4 ^{ème}	40	20	50

Réalisateur : MEHINTO Alexandre, Juin 2015 (données de terrain)

Ce tableau ressort que dans les deux différentes classes visitées, la phase de retour et projection est purement liquidée en très peu de temps car dans la classe de 3^{ème} elle n'a duré que 75 minutes, 110 minutes dans la classe de 4^{ème}. Or, la phase de retour et projection devrait normalement durer les soixante-quinze pour cent (75%) soit 3/4 du temps prévu par les conceptions dans le guide pour la phase de réalisation qui est de 24 heures.

Tableau VI : Activités proposées au réinvestissement

Classes \ Paramètres observés	Nature	Densité	Pertinence
3 ^{ème}	Projet	Très peu dense ; liquidé en 20 minutes	Ludique
4 ^{ème}	Projet	Dense ; liquidé en 50 minutes	Fictif

Réalisateur : MEHINTO Alexandre, Juin 2015 (données de terrain)

Ce tableau montre que l'étape de réinvestissement est réduite à : l'élaboration de projets. Ces projets sont soit ludiques ou/et fictif ne permet pas à l'apprenant de réellement réinvestir ses acquis car après l'amusement ou l'élaboration d'un projet fictif l'apprenant n'arrive pas à donner un sens à la connaissance développée.

2-2/ Analyse et interprétation des données de recherche

Cette partie est consacrée à l'analyse des résultats de l'enquête par questionnaire sur les différents axes du mémoire en vue de la vérification des hypothèses.

2-2-1/ La place de la phase de retour et projection dans la pratique pédagogique en classe.

Le tableau suivant montre la synthèse sur le nombre de réponses reçues ainsi que les types de réponses obtenues sur la place que les professeurs accordent à la phase de retour et projection. Ce tableau découle de la question 2 que nous avons proposé dans le questionnaire, (voir annexe).

Tableau VII : Statistique des données liées à la place qu'accordent les professeurs à la phase de retour et projection

Types de réponses	Oui	Non	Quelquefois
Effectif	02	08	02
Pourcentage	16,66	66,66	16,66

Réalisateur: MEHINTO Alexandre, Juin 2015 (données de terrain)

Tableau VIII : Statistique des données liées à la place de retour et projection dans une situation de classe (élèves).

Types de réponses	Oui	Non
Effectif	05	15
Pourcentage	25	75

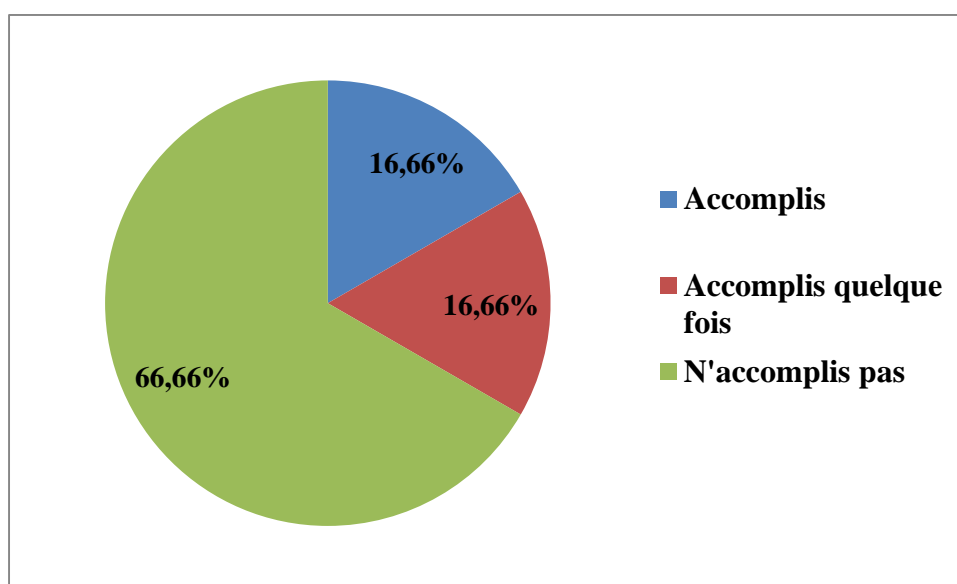
Réalisateur : MEHINTO Alexandre, Juin 2015 (données de terrain)

Le tableau n°VII nous montre que 66,66% des professeurs n'accordent pas une place importante à la phase de retour et projection. Ces professeurs ont donné des différentes raisons qui sont moins importantes. 16,66% disent qu'ils accomplissent la phase de retour et projection comme le souhaitent les guides et programmes et 16,66% disent qu'ils accomplissent à des moments donnés. Soit 33,32% des professeurs exécutent la phase de retour et projection et 66,66% n'exécutent pas.

Quant à la question 2 (voir annexe) posée aux apprenants, on constate que 75% des élèves disent que leur professeur ne leurs proposent pas des questions liées à la phase de retour et projection. Tandis que 25% disent que leurs professeurs exécutent la phase de retour et projection avec eux. La question posée aux apprenants dans ce sens et les résultats obtenus, justifient un tant soit peu la réponse données par les professeurs.

En effet, les 66,66% de ces professeurs estiment que le guide et le programme ne proposent pas un exemplaire des activités de réinvestissement ; le temps accordé à cette phase est insuffisant. Même certains parmi eux disent que les élèves ne taillent pas d'importance à cette phase même si on les propose des activités de réinvestissement. Et 33,32% estiment qu'ils exécutent cette phase par une activité d'objectivation des savoirs construits et une activité de réinvestissement des acquis qui donne accès à un débat entre les élèves et entre élève-professeur.

Figure3 : la place qu'accordent les professeurs à la phase de retour et projection



Réalisateur : MEHINTO Alexandre, Juin 2015.

Nous pouvons conclure que la majorité des professeurs n'exécute pas la phase de retour et projection dans leurs classes.

2-2-2/L'importance de la phase de retour et projection pour les enseignants et les apprenants selon les enseignants

Il est question ici d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus sur l'importance de la phase de retour et projection pour les enseignants et les apprenants en situation de classe

2-2-2-1/ l'importance de retour et projection pour les enseignants selon les enseignants.

Le tableau suivant montre la synthèse des réponses obtenues par rapport à la question 5 posée aux enseignants (voir annexe) et le nombre reçu, ainsi que les types de réponses obtenues sur l'importance de retour et projection pour les enseignants.

Tableau IX : Statistique des données liées à l'importance de retour et projection pour les enseignants

Types de proposition de réponses	Effectif	Pourcentage
Renseigne sur l'efficacité des autres phases	03	25
Permet de pratiquer la pédagogie différenciée	03	25
Soutient surtout les plus faibles dans leur projet d'apprentissage	04	33,33
Sans d'avis sur la question	02	16,66

Réalisateur : MEHINTO Alexandre, Juin 2015 (données de terrain)

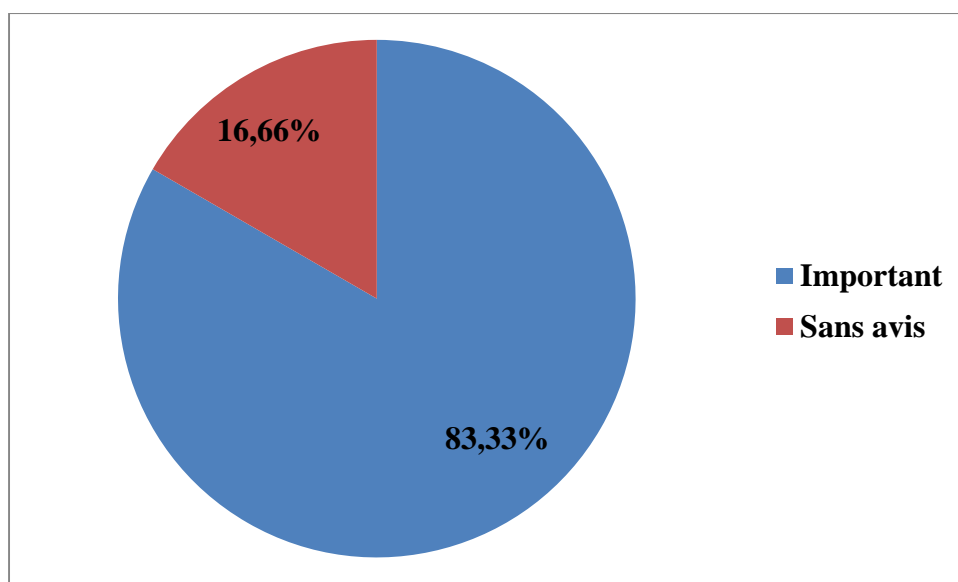
De l'analyse de ce tableau, on constate qu'il y a deux catégories de réponses données par les enseignants. La première catégorie concerne ceux qui ont donné leur avis sur la question et la deuxième catégorie concerne ceux qui n'ont pas donné leur avis sur la question. Concernant la première catégorie, 83,33% des enseignants ont donné leur divers avis sur l'importance de retour et projection pour les professeurs en situation de classe. En ce qui concerne la deuxième catégorie, 16,66% n'ont pas donné leur avis sur l'importance de retour et projection pour les enseignants en situation de classe.

En effet, 25% des enseignants disent que la phase de retour et projection leur permet de se renseigner sur l'efficacité des autres phases. Autres (25%)disent également qu'elle leur

permet de pratiquer la pédagogie différenciée. Et 33,33% disent que cette phase leur permet de soutenir surtout les plus faibles dans leur projet d'apprentissage.

De ces résultats nous pouvons dire que la majorité des enseignants connaît l'importance de la phase de retour et projection pour eux même. Seule la minorité qui ignore l'importance de cette phase. Donc, la négligence de cette phase peut être due au manque de volonté de la part des enseignants ou la non maîtrise des techniques d'exécution de la phase de retour et projection.

Figure4 : Importance de retour et projection pour les enseignants selon les enseignants



Réalisateur : MEHINTO Alexandre, Juin 2015.

Nous pouvons dire que l'importance de retour et projection pour les enseignants est connue par une grande majorité des enseignants et que très peu d'enseignants y sont indifférents. Quel est l'importance de retour et projection pour les apprenants selon les enseignants ?

2-2-2-2/L'importance de retour et projection pour l'apprenant selon les enseignants

Le tableau ci-dessous présente la synthèse de réponses obtenues par rapport à la question 4 adressée aux enseignants (voir annexe) et le nombre reçu, ainsi que les types de réponses obtenues sur l'importance de retour et projection pour les apprenants selon les enseignants.

Tableau x : Importance de retour et projection pour les apprenants.

Types de proposition de réponses	Effectif	Pourcentage
Permet à l'apprenant d'établir un lien entre ses acquis antérieurs et les nouveaux	04	33,33
Permet à l'apprenant de prendre du recul par rapport aux tâches qu'il a exécuté	03	25
Aide les apprenants à évoluer de façon autonome	02	16,66
Sans avis sur la question	03	25

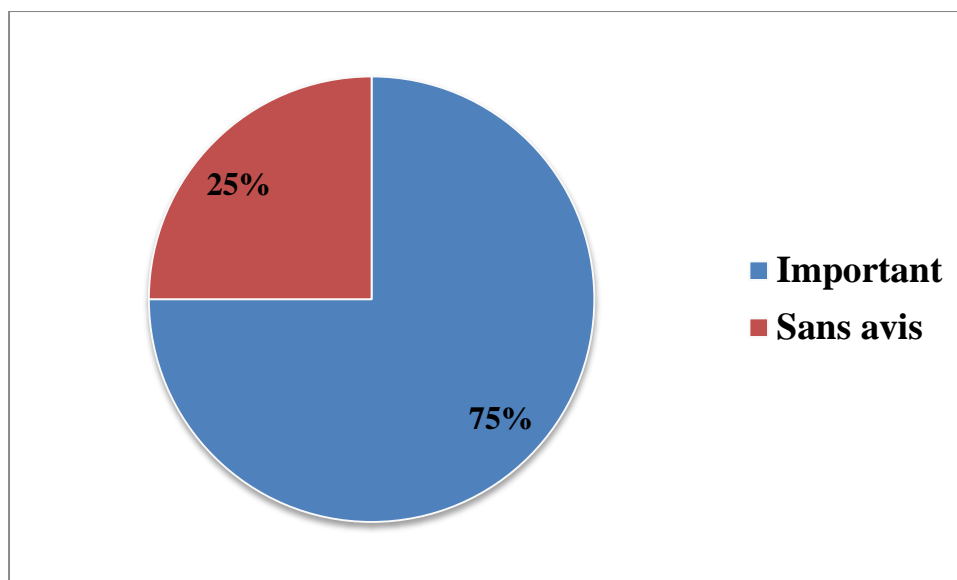
Réalisateur : MEHINTO Alexandre, Juin 2015 (données de terrain)

De l'analyse de ce tableau, on constate qu'il y a également deux catégories de réponses données par les enseignants. La première catégorie concerne ceux qui ont donné leur avis sur la question et la deuxième catégorie concerne ceux qui n'ont pas donné leur avis. Concernant la première catégorie 75% des enseignants ont donné leur divers avis sur l'importance de retour et projection pour les apprenants en situation de classe et hors de la classe. Leur avis se trouve également dans les guides et programmes. En ce qui concerne la deuxième catégorie, 25% des enseignants n'ont pas donné leur avis sur l'importance de retour et projection pour les apprenants.

En effet, le premier intérêt présenté par les enseignants sur l'importance de retour et projection pour les apprenants, est que le retour et projection permet à l'apprenant d'établir un lien entre ses acquis antérieurs et les nouveaux. Ils sont alors 33, 33% à émettre cette idée. Le deuxième intérêt est que le retour et projection permet aux apprenants de prendre du recul par rapport aux tâches qu'ils ont exécuté. 25% des enseignants ont émis cette idée. Et le troisième intérêt est que le retour et projection aide les apprenants à évoluer de façon autonome.

Ce résultat montre que la majorité des enseignants connaissent l'importance de retour et projection. Mais, l'analyse des réponses de la question n°2 nous amène à dire que malgré leur connaissance sur l'importance de retour et projection, ils négligent ou abandonnent carrément cette phase en situation de classe à cause de diverses raisons qui sont moins fondées.

Figure 5 : Importance de retour et projection pour les apprenants selon les enseignants



Réalisateur: MEHINTO Alexandre, Juin 2015

Nous pouvons donc conclure que l'importance de retour et projection pour les apprenants est connue par une grande majorité des enseignants et que très peu d'enseignants y sont indifférents.

Il ressort de ces résultats qu'un grand nombre des enseignants connaissent l'utilité de la phase de retour et projection et pour les enseignants et pour les apprenants, mais ils ne s'intéressent pas malgré leur connaissance à cette phase. Quelle est alors la méthodologie d'exécution de cette phase dans les classes ?

2-2-3/ Mise en œuvre de la phase de retour et projection

La méthodologie d'exécuter la phase de retour et projection est indispensable. A la question de savoir si les enseignants maîtrisent comment exécuter la phase de retour et projection, les types de réponses suivants sont obtenus.

Tableau XI : Statistique des données liées à la mise en œuvre de la phase de retour et projection selon les enseignants.

Types de proposition	Effectif	Pourcentage
Par une activité d'objectivation des savoirs construits	03	25
Par une activité d'objectivation des savoirs construits et des stratégies utilisées	04	33,33
Par une activité d'objectivation des savoirs construits, des stratégies utilisées ; une activité de consolidation sans exécution d'une activité de réinvestissement	03	25
Par une activité d'objectivation des savoirs construits, des stratégies utilisées ; une activité de consolidation avec une bonne exécution des activités de réinvestissement.	02	16,66

Réalisateur : MEHINTO Alexandre, Juin 2015 (données de terrain)

La lecture du tableau XI montre que 25% des enseignants exécutent le retour et projection par une seule activité d'objectivation des savoirs construits ; 33,33% des enseignants complètent à celle de l'objectivation les stratégies utilisées ; 25% également exécutent par une activité d'objectivation, des stratégies utilisées, une activité de consolidation sans l'exécution d'une activité de réinvestissement et 16,66% des enseignants ajoutent à ces activités l'exécution des activités de réinvestissement. Au total 83,33% des enseignants ne savent pas exécuter la phase de retour et projection car la phase de retour et projection n'est pas seulement l'exécution d'une activité d'objectivation et des stratégies utilisées. Et c'est seulement 16,66% des enseignants arrivent à l'exécuter comme le recommandent les guides et programmes. Cet état de chose ne semble pas être une bonne pratique de l'exécution de retour et projection mais au contraire la négligence, le boycott, ou la non maîtrise des activités de retour et projection.

Tableau XII : Exécution des activités de réinvestissement selon les apprenants.

Types de réponses	Oui	Non
Effectif	04	16
Pourcentage	20	80

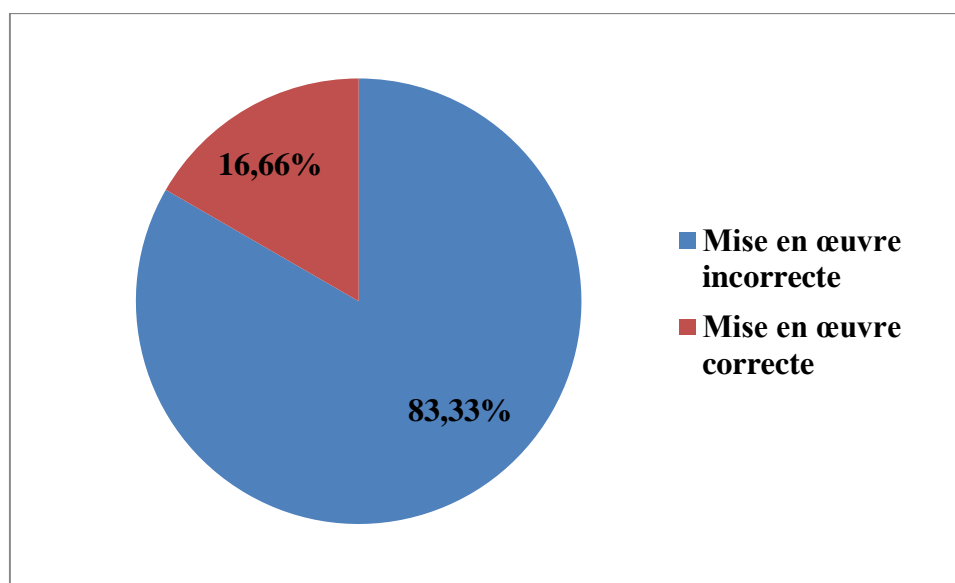
Réalisateur : MEHINTO Alexandre, Juin 2015 (données de terrain)

De plus, le tableau XII relatif à la question 4 adressée aux apprenants (voir annexe) vient de confirmer en partie cela ; car 80% des élèves estiment que leurs professeurs ne leurs proposent ni corrigent les activités de réinvestissement avec eux en classe contre 20% qui disent que leurs professeurs proposent et corrigent les activités de réinvestissement avec eux.

En outre, l'observation que nous avons fait cas plus haut, a permis de noter que les professeurs exécutent la phase de retour et projection par une activité de consolidation et des stratégies utilisées. Or, après la lecture des guides et programme la phase de retour et projection doit se dérouler en deux activités : une activité de l'objectivation des savoirs construits et une activité de réinvestissement des acquis des élèves.

Il faut ajouter que cette manière d'exécuter la phase de retour et projection par les enseignants ne permet pas de former un citoyen autonome, intellectuellement et physiquement équilibré capable d'entreprendre, de se prendre en charge et d'apprendre tout au long de sa vie, un citoyen respectueux de la personne humaine, de la vie, de la vérité, de la démocratie, animé d'un esprit de méthode, de coopération et du goût de la responsabilité. Un citoyen gestionnaire de lui-même, gestionnaire de l'environnement et gestionnaire de la situation de la vie sociale. Elle ne permettra pas également aux enseignants de se rendre compte de l'effectivité de la phase de l'introduction et celle de réalisation.

Figure 6 : Mise en œuvre de la phase de retour et projection par les enseignants.



Réalisateur : MEHINTO Alexandre, Juin 2015 (donnée de terrain)

La figure montre la part de la mise en œuvre de la phase de retour et projection par les enseignants.

Il faut noter que cette figure relève également de la justification des réponses données par les sondés sur la question de la mise en œuvre de la phase de retour et projection par rapport aux deux disciplines qu'est l'Histoire et la Géographie.

Au début de ce travail, nous sommes partis de certaines hypothèses qui selon lequel la mise en œuvre efficiente de la phase de retour et projection permet à l'apprenant de se familiariser aux problèmes de la vie courante.

En effet, la revue de littérature nous a permis de confirmer cette hypothèse qui selon laquelle la phase de retour et projection permet à l'apprenant de se familiariser aux problèmes de la vie courantes. Aussi l'étude des résultats du questionnaire prouve également en partie cette hypothèse.

De plus, nous avons vu après l'analyse des résultats du questionnaire que la majorité des enseignants négligent la phase de retour et projection malgré leurs connaissances sur l'importance de cette phase. Cela justifie également l'hypothèse selon laquelle bon nombre d'enseignants ne s'intéressent pas à la phase de retour et projection. Enfin le bon nombre des enseignants ne maîtrise pas la méthodologie de la mise en œuvre de la phase de retour et projection dans le processus enseignement/ apprentissage/ évaluation, car la mise en œuvre de

la phase de retour et projection ne se limite pas à une activité d'objectivation des savoirs construits et des stratégies utilisées. Cela est dû à plusieurs facteurs. Quelles sont ces facteurs qui entravent la mise en œuvre efficiente de cette phase ?

2-2-4/ Les difficultés liées à la mise en œuvre de la phase de retour et projection

La phase de retour et projection exige de l'enseignant du tact. C'est le moment pour lui de mettre en valeur toutes ses habiletés, ses capacités et aptitudes. C'est dire donc qu'il doit être un enseignant averti et devra poser des questions pertinentes. Il doit être capable de se rendre compte des divers changements opérés dans les savoirs antérieurs de l'apprenant. C'est le lieu de rappeler le rôle de la préconception en introduction car elle active les connaissances par rapport à l'objet d'étude au début de l'apprentissage. L'enseignant doit déceler les différentes difficultés rencontrées par chaque apprenant en écoutant chacun d'eux pour encourager les faibles et féliciter les forts.

L'enseignant devra être en mesure de juger de la reprise ou non de la séquence de classe ou de la situation d'apprentissage selon le cas.

En plus de ces difficultés d'ordre spécifiques liées à l'enseignant, nous avons des difficultés d'ordre générale. Il s'agit entre autre :

- du manque d'échanges entre les concepteurs et les expérimentateurs d'une part et d'autre part entre collègues.
- du déficit d'informations dû à l'utilisation abusive des cahiers d'activités conçus par d'autres collègues
- de l'inexistence de matériel didactique adéquat ou quand ça existe n'est pas à la portée des enseignants
- du quota horaire insuffisant accordé à cette phase.

- l'accent est mis uniquement sur la phase de réalisation au cours des formations.

En effet, au cours d'une formation de cinq (5) jours, c'est la matinée de la dernière journée, qui est le plus souvent réservée à la phase de retour et projection. Dans ces circonstances, les enseignants, les formateurs, les concepteurs et les Conseillers Pédagogiques (CP) sont tous fatigués et n'attendent que la sortie pour rentrer chez eux.

En se basant sur ses avantages pour l'apprenant et ses contraintes pour l'enseignant, il dégage que des difficultés existent tant chez l'éducateur que chez l'éduqué. Négliger celles-ci serait une entorse au succès du retour et projection. Il convient donc de proposer des solutions afin d'aider les enseignants à mieux exécuter la phase de retour et projection dans le processus enseignement/ apprentissage/ évaluation.

2-3- Suggestions

Après avoir passé en revue les facteurs explicatifs de la non maîtrise de la phase de retour et projection par les enseignants, nous allons faire des propositions en vue de son amélioration en ce qui concerne la façon dont elle est exécutée dans les classes. Car cette phase est une étape clé dans la consolidation des acquis et de leur transférabilité. C'est une phase qui permet à l'apprenant de développer l'esprit de créativité en vue de s'insérer dans la société. Pour cette raison :

- l'état doit faire le bilan de ce nouveau programme c'est-à-dire l'évaluer afin de faire ressortir ses forces et faiblesses pour corriger les erreurs et insuffisances ; améliorer les conditions de vie et de travail en mettant les moyens qu'il faut pour la réussite des nouveaux programmes d'études, entre autre des formations en bonne et due forme ;
- les inspecteurs doivent s'entendre pour avoir une version unique sur les modifications apportées à la méthodologie d'enseignement/ apprentissage surtout en Histoire et la Géographie ;
- chaque responsable d'établissement doit doter son collègue du matériel didactique adéquat ;
- les enseignants doivent utiliser judicieusement les heures d'animation pédagogique pour favoriser des échanges entre collègues ; établir des relations avec des structures spécialisées compétentes de la place en accord avec les responsables d'établissement pour orienter éventuellement les élèves dans leurs recherches
- les concepteurs doivent revoir le quota horaire accordé à la phase de retour et projection ;
- l'Etat doit renforcer la part du budget national destinée à l'équipement des établissements publics en matériels didactiques mettant l'accent sur les techniques d'exécution de la phase de retour et projection ; les professeurs, quant à eux, doivent

constituer leur bibliothèque personnelle pour ne pas toujours attendre l'aide de l'Etat. En accord avec les membres de l'administration, ils peuvent Instituer des journées récréatives dont les fonds recueillis serviront à régler les problèmes de l'établissement notamment l'achat des matériels didactiques ;

- 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 ;
- 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 ;
- le corps de contrôle doit mettre l'accent sur la pratique de retour et projection avec les enseignants lors des animations pédagogiques et discuter avec eux sur la manière dont on peut exécuter la phase de retour et projection.

2-4/Proposition de quelques méthodologies de la mise en œuvre de la phase de retour et projection.

Malgré que la démarche de la mise en œuvre de la phase de retour et projection se trouve dans les guides et programmes, la majorité des enseignants ne s'y mettre pas en pratique. Il est préférable maintenant de respecter cette démarche pour le bonheur de nos apprenants et de nous-même.

Tableau XIII : Démarche pour la mise en œuvre de la phase de retour et projection

Démarche d'apprentissage de retour et projection	Démarche pédagogique
<p>Capacité 4 : Evaluer sa démarche et les résultats obtenus.</p> <p>Activité 4 : objectivation des savoirs construits.</p> <p>Supports :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Savoirs construits au cours de l'apprentissage ; • Outil ou grille d'objectivation des savoirs conçus (e) par l'enseignant. <p>Déroulement de l'activité</p> <p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - énonce les savoirs construits ; - Identifie ses succès et ses échecs, - détermine la procédure d'acquisition de ses nouveaux savoirs ; - identifie les éléments d'enrichissement, d'amélioration ou de renforcement de ses nouvelles représentations, - se propose ou exécute une activité de réinvestissement. <p>Capacité 5 : Réinvestir ses acquis des élèves</p> <p>Support : Savoirs construits</p>	<p>L'enseignant (e) invite l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • faire le bilan de ses apprentissages, • exécuter au moins une activité d'enrichissement et/ou d'amélioration, • se proposer une activité de réinvestissement • exécuter l'activité retenue avec ses pairs.

Réalisateur : MEHINTO Alexandre, Juin 2015

Activité de réinvestissement (à titre indicatif)

Tu viens de construire tes savoirs sur les origines lointaines des peuples de l'actuelle République du Bénin. Ce riche passé regorge de nombreux sites et vestiges parfois méconnus ou menacés.

Tu es invité(e) dans le cadre de la contribution à la protection et à la sauvegarde de ce patrimoine à :

- recenser les sites et les vestiges préhistoriques, protohistoriques ou historiques éventuels de ta localité
- proposer des actions de sauvegarde et de protection de ces lieux ou objets.

Proposition d'un exemplaire de méthodologie pour accomplir la capacité 4 de retour et projection avec l'efficacité et en peu de temps

Situation d'Apprentissage : Les regroupements économiques en Afrique : cas de la CEDEAO

Capacité 3 : Evaluer la démarche suivie et les résultats obtenus.

Activité 3 : Auto-évaluation des apprenants.

Supports

- savoirs construits,
- résultats de la mise en situation.

Consigne.

1- Coche les cases du tableau ci-dessous selon ton niveau de maîtrise des connaissances.

Tableau XIV : Démarche pour la mise en œuvre de la capacité évaluée la démarche et les résultats obtenus

Connaissances		Pas compris	Peu compris	Moyennement compris	Bien compris
Connaissances déclaratives	Origines, pays membres et objectifs de la CEDEAO				
	Fonctionnement de la CEDEAO				
	Réalisation de la CEDEAO				
	Problèmes de la CEDEAO				
Connaissances procédurales	Stratégies d'apprentissages				

Réalisateur : MEHINTO Alexandre, Juin 2015

2- Dégage les possibilités d'amélioration de tes savoirs et stratégies.

CONCLUSION

Le retour et projection est la phase finale de la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage, du processus enseignement/ apprentissage/ évaluation. Elle permet non seulement à l'apprenant de tracer le parcours de son apprentissage et de le préparer au transfert de ses acquis dans des situations autres que celles qui ont contribué à l'acquisition de nouveaux savoirs, mais aussi à guider l'acte pédagogique et permet à l'enseignant de se rendre compte de l'effectivité des autres phases. Cependant, la phase de retour et projection est souvent mal comprise et par conséquent, mal exécutée menant à des jugements et à des décisions pédagogiques qui peuvent être mal fondées. Afin d'avoir un impact réel sur l'enseignement /apprentissage/évaluation, le retour et projection par l'entremise de sa fonction de régulation, doit être exécutée dans le processus enseignement/apprentissage/évaluation et doit impliquer l'apprenant. Mais il s'est révélé que bon nombre d'enseignants ne savent pas exécuter la phase de retour et projection d'une part et négliger d'autre part.

Au terme de notre étude, il ressort que le retour et projection revêt un intérêt capital. Ainsi, les conditions de sa mise en œuvre par les enseignants dans nos salles de classe sont déplorables et cela dû à plusieurs facteurs comme l'insuffisance du temps, le déficit d'informations dû à l'utilisation abusive des cahiers d'activités conçus par d'autres collègues, l'inexistence de matériel didactique adéquat ou quand ça existe il n'est pas à la portée des enseignants et l'insuffisance de formation des enseignants.

Néanmoins, nous pensons que les enseignants doivent faire des efforts afin d'intégrer le retour et projection 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 la phase de retour et projection et sa mise en œuvre afin d'en faire un outil de régulation.

L'application des suggestions faites plus haut pourrait pallier ces problèmes qui entravent la mise en œuvre efficiente de la phase de retour et projection dans nos salles de classe afin d'assurer la réussite maximale d'élèves.

Sources orales, documents d'archives, et éléments de bibliographie

I- Sources orales

Tableau XV : Synthèse de la liste sélective des informateurs

N°	Nom et Prénoms	Fonction ou profession	Sexe	Date et lieu de l'entretien
1	AHLONSOU Juliette	Elève	Féminin	28/05/2015 au CEG Bio-Guerra
2	AMARAL Luc	Elève	Masculin	28/05/2015 au CEG Bio-Guerra
3	ATACLE Rose	Elève	Féminin	28/05/2015 au CEG Bio-Guerra
4	BOSSA Inès	Enseignante	Féminin	25/06/2015 au CEG Bio-Guerra
5	HOUNDETON Jean	Surveillant Général	Masculin	15/07/2015 au CEG Bio-Guerra
6	HOUNWATHE Gislain	Enseignant	Masculin	28/05/2015 au CEG Bio-Guerra
7	IGUE Romziath	Elève	Féminin	28/05/2015 au CEG Bio-Guerra
8	KLIKA Stéphane	Elève	Masculin	28/05/2015 au CEG Bio-Guerra
9	KOUMAKPAYI Isaac	Surveillant Adjoint	Masculin	15/07/2015 au CEG Bio-Guerra
10	KOUGBENOU Edwige	Elève	Féminin	28/05/2015 au CEG Bio-Guerra
11	MOUFTAOU Faouziath	Elève	Féminin	28/05/2015 au CEG Bio-Guerra
12	NOUTAI Reine	Elève	Féminin	28/05/2015 au CEG Bio-Guerra
13	PATINVOH Karim-Abdel	Enseignant	Masculin	28/05/2015 au CEG Bio-Guerra
14	SAPHOU Latifath	Elève	Féminin	28/05/2015 au CEG Bio-Guerra
15	TOKPLONOU Brinda	Elève	Féminin	28/05/2015 au CEG Bio-Guerra
16	TOWAKINOU Maurille	Elève	Masculin	28/05/2015 au CEG Bio-Guerra
17	VODOUNNOU Eustochie	Directrice	Féminin	15/07/2015 au CEG Bio-Guerra
18	ZOKLANKLOUNON Agathe	Censeur	Féminin	15/07/2015 au CEG Bio-Guerra

II- Documents d'archives

- 1- CEG Bio-Guerra, fiche statistique du début d'année 2014-2015
- 2- CEG Bio-Guerra, rapport de fin d'année (2014-2015)

III- Éléments de bibliographie

Ouvrages

- 1- BARTH B-M., (1993), *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz p. 188
- 2- BARTH B-M., (1987), *l'apprentissage de l'abstraction ; méthode pour de meilleure réussite scolaire ;* Collection Pédagogies, Paris édition Retz,
- 3- BOUFFARD T., (1980), « *la métacognition : un rapport majeur de la psychologie cognition des années 1980 pour l'éducation* » présentation faite à l'association des cadre scolaires du Québec le 25 Novembre 1993 Québec, p. 171.
- 4- DALONGEVILLE A. (1995), *Enseigner l'Histoire à l'école*, cycle 3, Hachette éducation, p. 128.
- 5- De KETELE J-M., (1993), « *Objectif terminaux d'intégration et transfert des connaissances* ». In : R Hivon *L'évaluation des apprentissages : réflexions, nouvelles tendances et formation*. Sherbrooke, CRP p. 310.
- 6- D'HAINAUT, L., (1988), *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles, Labor, 5^e édition, p. 472.
- 7- Dictionnaire universel (2008), Hachette Edicef, 5^e édition, p. 1555
- 8- ENCARTA, (2009), *Dicos Encarta*
- 9- GADO, I. *introduction à la recherche quantitative et qualitative en éducation : Théorie et Pratique*, Porto- Novo CNPMS, version expérimentale, p. 377.
- 10- HOUEDENOU, F., (2011-2015), *Les grands courants pédagogiques*, p 50
- 11- INFRE/ DEP (2002), *Module de préparation au CAFCP cycle 2000-2001* Porto-Novo,
- 12- *Inspection Générale Pédagogique du Ministère /Direction de l'Enseignement Secondaire, (2013) : Guide Pédagogique, histoire et géographie, classe de sixième*, p. 148.
- 13- IPAM (1993), *Guide pratique du maître*. Paris, Edicef, p. 672.
- 14- LAUZON, F. (1998) « *L'intégration et le transfert des apprentissages : un défis majeur pour les enseignants* » UQAM, p.57.

- 15- LEGENDRE R., (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^{ème} édition Montréal, Guérin, p. 1329.
- 16- MEIRIEU, Ph., En collaboration avec DURAND, C. et MARIANI, Y. (Sept/octobre 1994), *Le transfert des connaissances en formation initiale et continue*, C.R.D.P. Académie de Lyon p. 263
- 17- MEIRIEU, Ph., (1997), *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris, ESF p. 294.
- 18- MEN (1991), *Actes des Etats Généraux de l'Education*, Porto-Novo, CNPMS, p. 175
- 19- MENDELSON, P., « *Le concept de transfert* », p. 11 à 19 in DEVELAY, M. et
- 20- Petit Larousse 2003, Juillet 2002 Maury Imprimeur S.A. Melesherbes, p. 455.
- 21- ROEGIERS, X., (2000), *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles, de Boeck p. 276.
- 22- ROUSSEAU, J.J., (1957), *Emile ou de l'éducation*, Paris, Garnier.
- 23- SAGBO, F., (2011), *Animation et Gestion de la classe d'Histoire et de Géographie*. Porto-Novo, p. 64.
- 24- TARDIF, J., & MEIRIEU, Ph (1996). « Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances ». *Vie pédagogique*, N°98, mars-avril, p.4-7.

Mémoires

- 1- ABIDEGBE P., Zinssou. P. G.K (2003-2004), *L'étape de retour et projection en éducation sociale dans le processus d'enseignement/ apprentissage/ évaluation*. Mémoire de CAEB, p. 53
- 2- ANATO Albert K., (2003-2004), *Le retour et projection dans l'enseignement/apprentissage/ évaluation, fondements et mise en œuvre : cas de la mathématique*. Mémoire de CAEB, p. 59
- 3- AZONNOUDO K., Anatole (2003-2004), *Le retour et projection dans le processus d'enseignement/ apprentissage/ évaluation : importance et quelques suggestions pour sa mise en œuvre efficiente à l'école primaire*. Mémoire de CAEB, p. 47
- 4- AVOCE Toussain (2010-2012), *Contribution à la gestion des activités de réinvestissement en SPCT dans les classes des séries C et D de l'enseignement secondaire : cas de la commune de Come et de ses environs*. Mémoire de CAIESG, p. 82.

WEBOGRAPHIE :

- http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html, consulté le 15 juin 2015 à 9h28
- <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>, consulté le 20 juin 2015 à 10h41
- <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life>, consulté le 05 juillet 2015 à 12h05
- Mansfield, D. (2011): Importance de la géographie au Canada (en ligne), [www.classeelementaire.free.fr/géographie/histoire 2011.pdf](http://www.classeelementaire.free.fr/géographie/histoire%202011.pdf) ; consulté le 22 mai 2015 à 20h31

Annexe 1 : Questionnaire adressé aux enseignants

Cher (e) professeur, dans le cadre de la rédaction de notre mémoire pour l'obtention du BAPES, mémoire relatif à l'importance de la phase de retour et projection dans le processus enseignement/apprentissage/évaluation en Histoire et Géographie en formation par les compétences, nous vous prions de répondre objectivement et sincèrement aux questions ci-dessous afin de nous permettre d'envisager des approches valables et applicables pour améliorer notre pratique. Soyez sûr que vos réponses seront confidentielles.». Nous vous garantissons la plus grande discrétion dans l'exploitation de vos réponses.

Recevez d'avance nos remerciements pour votre disponibilité.

Sexe : M F

Statut : Certifié per manant vacataire

Ancienneté dans le metier.....

1- Intervenez-vous au premier cycle ?

Oui Non

2- Mettez-vous régulièrement en pratique le retour et projection comme le recommandent les Nouveaux Programmes d'Etudes dans votre classe ?

OUI NON Quelquefois

- Si oui, dites en quelques lignes, comment vous conduisez cette étape.

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

- Si non, notifiez-nous les raisons.

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

3- Quels sont les résultats de vos élèves à l'issue des évaluations à cette étape pour la majorité de la classe ?

Médiocre passable Bien

- Quel est le pourcentage de réussite ?

.....
.....

4- Quand les résultats ne sont pas satisfaisants, vous est-il arrivé d'y réfléchir ?

Oui Non Quelquefois

- Quelles raisons avez-vous identifiées ?

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

5- Le quota horaire consacré par les guides et programmes pour la phase de retour et projection est-il suffisant ?

Oui Non

6- Les guides et programmes proposent-ils des activités de réinvestissement pour chaque SA du premier cycle ?

Oui Non

7- Quelles sont les difficultés rencontrez-vous à cette étape ?

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

8- Quelle est l'importance de l'exécution de la phase de retour et projection pour l'apprenant ?

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

9- Quelle est son importance pour le professeur ?

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

10- Quelles suggestions faites-vous pour la réussite de cette phase ?

.....
.....

Merci d'avoir donné vos avis

Annexe 2 : Questionnaire adressé aux apprenants

Répondez aux questions suivantes en cochant les cases qui vous conviennent

1- Votre professeur d'Histoire-Géographie vous motive-t-il à travailler ?

Oui Non

2- a-Est-ce que à la fin de la séquence du cours, après la phase de réalisation, le professeur vous demande de dire ce que vous avez appris, comment l'avez-vous et dans quelle circonstance pouvez-vous l'utiliser de la leçon ou de la situation d'apprentissage exécutée ?

Oui des fois Non

b- Si oui trouvez-vous-t-il l'importance de la phase de retour et projection ?

Oui Non

3- lorsque vous donnez une réponse à une question posée et qui n'est pas juste, quel est l'attitude du professeur envers vous :

Il vous ignore Il vous demande d'explication

Il dit qui dit mieux

4- Est- ce le professeur vous propose-t-il une activité de réinvestissement ?

Oui Non

5- Le professeur vous aide-t-il à corriger cette activité en classe ?

Oui Parfois Non

6- Est-ce que le professeur vous aide à discuter en classe des réponses que vos camarades ont données et qui ne vous semble pas vrai ?

Oui Non

Merci d'avoir donné vos avis

Tables des matières

Sommaire.....	i
Dédicace.....	ii
Remerciements.....	iii
Définition des sigles et acronymes.....	iv
Résumé.....	v
Introduction.....	1
Chapitre 1 Cadre théorique, géographique et approche méthodologique	
1-1-Cadre théorique de l'étude.....	4
1-2-Cadre d'étude.....	4
1-1-1- Problématique.....	6
1-1-2- Hypothèses de recherche.....	7
1-1-3- Objectifs de recherche.....	7
1-1-4- Revue de littérature.....	16
1-1-5- Clarification conceptuelle.....	21
1-2- Cadre géographique.....	21
1-2-1- Grands traits physiques du cadre d'étude.....	21
1-2-2- Grands traits humains.....	22
1-3- Approche méthodologique.....	25
1-3-1 Dimension théorique.....	25
1-3-2- Dimension empirique.....	27
1-3-2-1- Outils et technique de collecte.....	27
1-3-2-2- Observation directe.....	27
1-3-2-3- Enquête par questionnaire.....	28
1-3-3- Pré-enquête.....	28
1-3-4- Echantillonnage et population.....	28
1-3-5- Dépouillement, traitement et analyse des résultats.....	29
1-3-6- Difficultés rencontrés.....	30
Chapitre 2 : Présentation et analyse des résultats de recherche et d'observation de la situation de classe.	
2-Présentation et analyse des résultats de recherche et d'observation de la situation de classe.....	32
2-1- Analyse et interprétation des données d'observation.....	32
2-2- Analyse et interprétation des données de recherche.....	35
2-2-1- La place de retour et projection dans les pratiques pédagogique en classe.....	35
2-2-2- Importance de retour et projection pour les apprenants et les enseignants.....	37
2-2-2-1- Importance de retour et projection pour l'enseignant.....	37
2-2-2-2- Importance de retour et projection pour l'apprenant.....	39
2-2-3- Mise en œuvre de la phase de retour et projection.....	41
2-2-4- Les difficultés liés à la mise en œuvre de la phase de retour et projection.....	44
2-3- Suggestion.....	45
2-4- Proposition de quelques démarches de la mise en œuvre de la phase de retour et projection.....	46
Conclusion.....	49
Source et élément de bibliographie.....	50
Annexe	
Liste des tableaux	

LISTES DES TABLEAUX ET FIGURES

Tableau I : Synthèse du travail de l'enseignant et des élèves au cours de la phase de retour et projection	
Tableau II : Synthèse de recherche documentaire.....	10
Tableau III : Synthèse de l'échantillonnage.....	25
Tableau IV : Le nombre des élèves questionnés.....	29
Tableau v : Durée de l'étape de la phase de retour et projection.....	34
Tableau VI : Activités proposées au réinvestissement.....	34
Tableau VII : Statistique des données liées à la place qu'accordent-les enseignants à la phase de retour et projection.....	35
Tableau VIII : Statistique des données liées à la place de retour et projection dans une situation de classe.....	35
Tableau IX : Statistique des données liées à l'importance de retour et projection pour les enseignants.....	37
Tableau X : Importance de retour et projection pour les apprenants.....	39
Tableau XI : Statistique des données liées à la mise en œuvre de la phase de retour et projection par les enseignants.....	41
Tableau XII : Exécution des activités de réinvestissement par les enseignants.....	42
Tableau XIII : Démarche pour la mise en œuvre de la phase de retour et projection.....	47
Tableau XIV : Démarche pour la mise en œuvre de la capacité évaluée la démarche et les résultats obtenus.....	48
Tableau XV : Synthèse de la liste sélective des informateurs.....	49
Figures	
Figure 1 : Situation géographique du CEG Bio-Guerra.....	23
Figure 2 : Plan du CEG Bio-Guerra.....	24
Figure 3 : La place qu'accordent les enseignants à la phase de retour et projection.	36
Figure 4 : Importance de retour et projection pour les enseignants.....	38
Figure 5 : Importance de retour et projection pour les apprenants.....	40
Figure 6 : Mise en œuvre de la phase de retour et projection par les enseignants.....	43