



REPUBLIQUE DU BENIN



=====
MINISTRE D'ETAT CHARGE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE
LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

=====
UNIVERSITE D'ABOMEY CALAVI

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

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

MENTION : Professorat de l'Enseignement Secondaire **SPECIALITE** : HISTOIRE-GEOGRAPHIE

GRADE : Licence/ BAPES

MEMOIRE DE FIN DE CYCLE

SUJET

**IMPORTANCE DE L'EVALUATION FORMATIVE DANS LE
PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE
L'HISTOIRE-GEOGRAPHIE : CAS DU CEG DE DAVIE**

Présenté par :

NAZEBA Mahougnon
Félix Mariano

Sous la direction de :

Dr. Romuald MICHOZOUNNOU

Année académique : 2013-2014

**IMPORTANCE DE L'EVALUATION FORMATIVE DANS LE
PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE
L'HISTOIRE-GEOGRAPHIE : CAS DU CEG DE DAVIE**

Sommaire

DEDICACE	3
REMERCIEMENTS	4
SIGLES ET ACRONYMES	5
RESUME ET MOTS CLES	6
INTRODUCTION	7
CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE, GEOGRAPHIQUE ET METHODOLOGIQUE.....	10
1.1- CADRE THEORIQUE	10
1.2- CADRE D'ETUDE	13
1.3- APPROCHE METHODOLOGIQUE	18
CHAPITRE 2 : RESULTATS, PROBLEMES ET SUGGESTIONS	38
2.1- PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	38
2.2- DISCUSSION	57
2.3- SOLUTION	60
2.4- SUGGESTIONS	62
CONCLUSION	65
BIBLIOGRAPHIE	67
WEBOGRAPHIE	70
ANNEXE	

Dédicace

Ce travail est dédié à mes chers parents qui ont tout donné pour m'instruire.

Remerciement

Nous remercions infiniment Docteur Romuald MICHOZOUNNOU qui, malgré ses multiples occupations, a passé son temps à nous écouter, prodiguer de sages conseils pour la bonne réalisation de ce travail. Nous vous adressons notre profonde gratitude.

Inspecteurs Fidèle L. SAGBO, Jean-Marc HOUEGBELO, Garba AYOUBA votre modestie et votre disponibilité nous ont séduites. Ces mots sont franchement peu pour vous dire ce que nous vous devons.

Nos remerciements vont également à nos chers parents et collègues qui ont passé leurs temps à nous lire. Nous vous adressons notre sincère reconnaissance.

Infiniment merci à vous, collègues de filière pour votre esprit d'équipe.

Sigles et acronymes

APC : Approche Par Compétences.

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

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

CEG : Collège d'Enseignement Général.

CP : Conseiller Pédagogique

DES : Direction de l'Enseignement Secondaire

ENS : Ecole Normale Supérieure

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

MEPS : Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire

Résumé

Les différentes conceptions scientifiques relatives à l'évaluation formative n'intègrent pas les pratiques de classe des professeurs. Nous assistons ainsi à une pseudo-évaluation formative qui n'aide guère à améliorer ni la qualité de l'enseignement ni celle de l'apprentissage. En prenant en compte les contraintes telles que les effectifs pléthoriques, l'insuffisance de temps telles qu'évoquées par les professeurs, comment peut-on mettre en œuvre une évaluation formative pour un enseignement-apprentissage efficace en vue d'un meilleur rendement scolaire en Histoire-Géographie ?

Pour ce faire, il a été menée une recherche documentaire qui a permis d'avoir de plus amples informations sur la question et de prendre connaissance des auteurs qui ont précédemment abordé ce sujet. Cette recherche documentaire a été complétée par celle de terrain faite à base des questionnaires, de l'observation directe et des entretiens avec les personnes ressources.

L'analyse des résultats de nos enquêtes et observations montre qu'effectivement la majorité, soit 63,63% des enseignants n'ont pas une perception suffisante du concept d'évaluation formative et de son importance dans le processus d'enseignement/apprentissage. En conséquence, ils négligent certaines étapes de sa mise en œuvre. Ce qui nous a amené à suggérer une démarche mettant l'enseignant dans l'imagerie mentale de la mise en œuvre efficiente d'une évaluation formative sans oublier de ressortir l'implication de l'élève dans le processus de son apprentissage efficace.

Mots clés : enseignement ; apprentissage ; évaluation ; évaluation formative ; compétence.

INTRODUCTION

L'importance de l'éducation dans toute société n'est plus à démontrer ; c'est un fait indéniable. Toute société voulant s'engager dans le processus d'un développement intégral doit miser d'abord et avant tout sur l'éducation, considérée par John Dewey comme « la méthode fondamentale du progrès ». En d'autres termes, la garantie la plus sûre du développement est étroitement liée à la qualité de la formation reçue par les citoyens. C'est ainsi qu'un certain nombre de systèmes éducatifs s'orientent depuis quelques années vers le développement des compétences en vue d'« Offrir à tous les individus de l'espace humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs ; assurer à chacun la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions auxquelles il a le droit d'être appelé, de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature et, par-là, établir entre les citoyens une égalité de fait et rendre l'égalité politique reconnue par la loi,...» (CONDORCET, 1792). Aujourd'hui, tous s'accordent à dire qu'être compétent dans un domaine donné, c'est mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre des situations-problèmes du domaine considéré. C'est cette même idée que partage un document de l'INFRE (2001) en affirmant qu' « être compétent c'est être capable de faire appel aux bonnes ressources, de les combiner de manière efficace et de les utiliser à bon escient ». Ici, nous entendons par ressources, les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. On comprend pourquoi le Bénin, depuis son accession à la souveraineté internationale en 1960 et après une série de réformes du système éducatif, a adopté celle actuelle qui ambitionne la formation d'un citoyen dont le profil est le suivant : « *Un citoyen autonome, intellectuellement et physiquement 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 sens de responsabilité, un citoyen gestionnaire de l'environnement et gestionnaire de la vie sociale.* » MEPS (2005, classe de sixième, p.2). L'école, « un lieu d'éducation, de formation, un lieu où l'on façonne l'individu dans un processus de la préparation à la vie » y joue un rôle déterminant à travers la mise en œuvre de la trilogie enseignement-

apprentissage-évaluation de l'approche par les compétences, NEKPO (1999, p.23). La présente réforme a entraînée des changements profonds tant dans les pratiques pédagogiques que dans le mode d'évaluation des apprenants. Ces changements sont profonds en ce sens que l'évaluation privilégiée de cette réforme est l'évaluation formative, une évaluation qui ne se détache pas du processus d'enseignement-apprentissage. Cette dernière constitue un outil qui, favorise une meilleure connaissance des processus d'apprentissage de chaque élève et permet des stratégies de remédiation. Cet outil qui s'intéresse plus aux processus qu'aux résultats des apprentissages est autant plus intéressant pour l'enseignant qu'il importe qu'on y focalise l'attention à partir d'une problématique de recherche. C'est donc dans ce contexte de justification que s'inscrit notre thème de recherche : **importance de l'évaluation formative dans le processus d'enseignement-apprentissage : cas du CEG de Davié.**

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

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

CHAPITRE I :

CADRE THEORIQUE, GEOGRAPHIQUE ET METHODOLOGIQUE

Ce chapitre comporte deux parties. La première traite du cadre théorique au sein duquel sont abordés la problématique, les hypothèses, les objectifs de ce travail, la revue de littérature et la clarification conceptuelle.

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

1. CADRE THEORIQUE

1.1- Problématique

Grace aux progrès de la science cognitive, les connaissances que l'on a de l'acte d'apprentissage ont beaucoup évoluées au cours des trois dernières décennies. Les mutations observées au niveau de l'éducation sont aujourd'hui très déterminantes pour l'évolution des connaissances. Ces mutations sont à la base de nombreuses réformes dont la dernière est la mise en œuvre de l'Approche par les compétences qui est axée sur la pédagogie, l'organisation scolaire et l'évaluation qui elle, est considérée comme une composante continue et nécessaire du processus d'apprentissage. De nos jours, la nécessité d'évaluer lors d'un enseignement, semble largement admise. C'est ce qu'avaient déjà indiqué G. NOIZET et J.P. CAVERNI en ces termes : « l'acte d'évaluer, qui permet de confronter un résultat à un objectif, est nécessairement inscrit dans tout processus d'apprentissage.» (NOIZET et CAVERNI, 1978, p. 190). La conduite des actions d'évaluation, de la part de ceux et de celles qui doivent intervenir dans un programme d'étude, relève d'une compétence professionnelle qui s'énonce comme suit : « Au regard de chaque individu en formation, évaluer les compétences qu'il doit posséder au terme de son programme d'étude ainsi que les apprentissages liés à leur développement», (SCALLON 2005, p.1). Le développement de cette compétence repose sur un nombre imposant de savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à l'évaluation des apprentissages entendue dans son sens le plus large. Pour ceux et celles qui enseignent, il ne s'agit pas seulement de se centrer sur les compétences à faire acquérir dans le seul but de les

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

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

- les enseignants d'Histoire-Géographie du CEG de Davié ont-ils une bonne perception et une bonne maîtrise de l'évaluation formative ?

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

Voilà autant d'interrogations qui motivent, pour notre recherche, le choix du thème : **Importance de l'évaluation formative dans le processus d'enseignement-apprentissage : cas du CEG de Davié.**

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

1.2- Hypothèses de travail

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

- les enseignants d'Histoire-Géographie du CEG de Davié n'ont pas une compréhension et une perception assez suffisante de l'évaluation formative ;
- les professeurs du Collège d'Enseignement Général de Davié ne pratiquent pas de façon efficiente l'évaluation formative pour diverses raisons ;
- la mise en œuvre de l'évaluation formative de façon régulière en histoire-géographie, améliore les résultats des apprenants du CEG de Davié ;

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

1.3. Objectif de recherche

1.3.1- Objectif global

L'objectif global de ce travail est de contribuer à faire percevoir l'importance de l'évaluation formative dans l'acte d'enseignement/apprentissage aux enseignants

d'histoire-géographie et les convaincre de la nécessité de l'intégrer dans leurs pratiques de classe.

Cet objectif global se démultiplie en trois objectifs spécifiques.

1.3.2. Objectifs spécifiques

De façon spécifique, il s'agit de :

- apprécier le niveau de compréhension des professeurs du CEG de Davié sur l'évaluation formative ;
- faire le bilan de la mise en œuvre de l'évaluation formative en Histoire-Géographie par les enseignants du CEG de Davié et proposer des solutions aux différentes difficultés ;
- faire cerner l'importance de l'évaluation formative dans le processus enseignement/apprentissage en Histoire-Géographie aux enseignants du CEG « Davié » et renforcer leur capacité en matière d'évaluation formative.

2. Cadre d'étude

2.1- Grands traits physiques

Notre étude s'est entièrement déroulée à Porto-Novo, ville localisée sur la frange Est de la République du Bénin, entre 6°27 et 6°31 de latitude Nord par rapport à l'équateur d'une part et 2°35 et 2°40 de longitude Est par rapport au méridien de Greenwich d'autre part. Située à 30 km environ de Cotonou, elle est la capitale administrative du Bénin, la plus grande ville du département de l'Ouémé et couvre une superficie totale de 52,2 km² (RGPH III, 2002). Porto-Novo est limitée au Nord par les communes d'Akpro-Missérété et d'Avrankou, au Sud par la lagune de Porto-Novo, à l'Est par la commune d'Adjarra et à l'Ouest par la commune des Aguégus. Cette ville abrite plusieurs établissements secondaires publics dont le collège d'enseignement général de Davié qui constitue le cadre de notre étude.

Le collège d'enseignement général de Davié est sis au quartier Davié situé dans le 2^e arrondissement de Porto-Novo. Il est limité au Nord par l'école primaire de Davié, au Sud par le quartier Sèssouvié, à l'Est par la route de Médédjonou rue 220 et à l'Ouest par le quartier Kandévié. Il couvre une superficie évaluée à huit (08) hectares.

Le collège d'enseignement général de Davié dispose d'un certain nombre d'infrastructures et d'équipement dont 44 groupes pédagogiques au premier cycle et 22 au second cycle, une salle GLOBE, un bloc administratif constitué d'une direction, de deux censorats, d'une intendance, d'un secrétariat, d'une bibliothèque, de trois surveillances, d'un magasin. Tout le bloc dispose de moyens de communications internes. Le collège à également à sa disposition deux laboratoires (SVT, SPCT), une salle réservée aux professeurs, un local informatique, une infirmerie, un terrain de sport (Football, Basket-ball, Hand-ball) des toilettes.

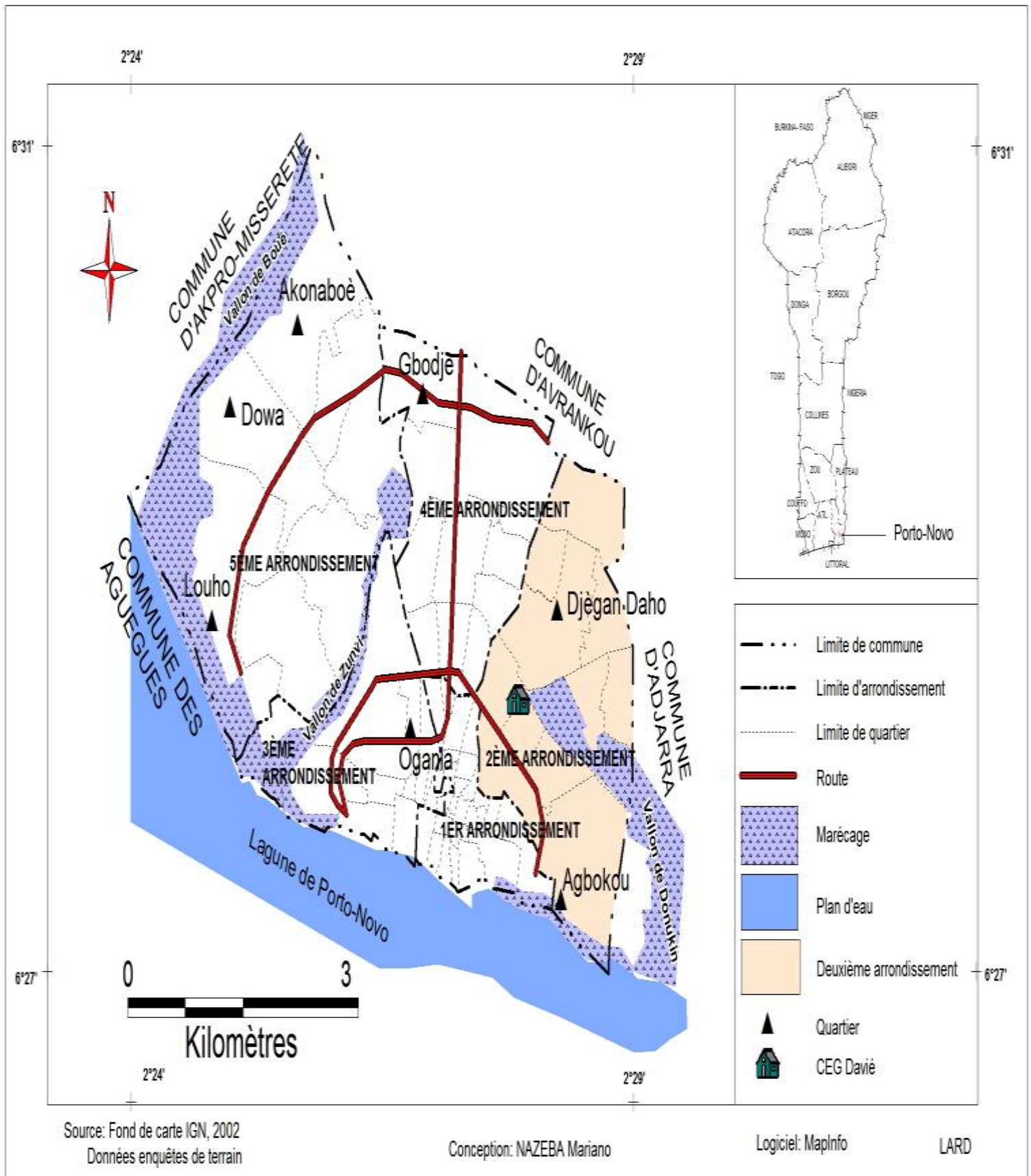


Figure 1 : Localisation du CEG de Davié dans la ville de Porto-Novo

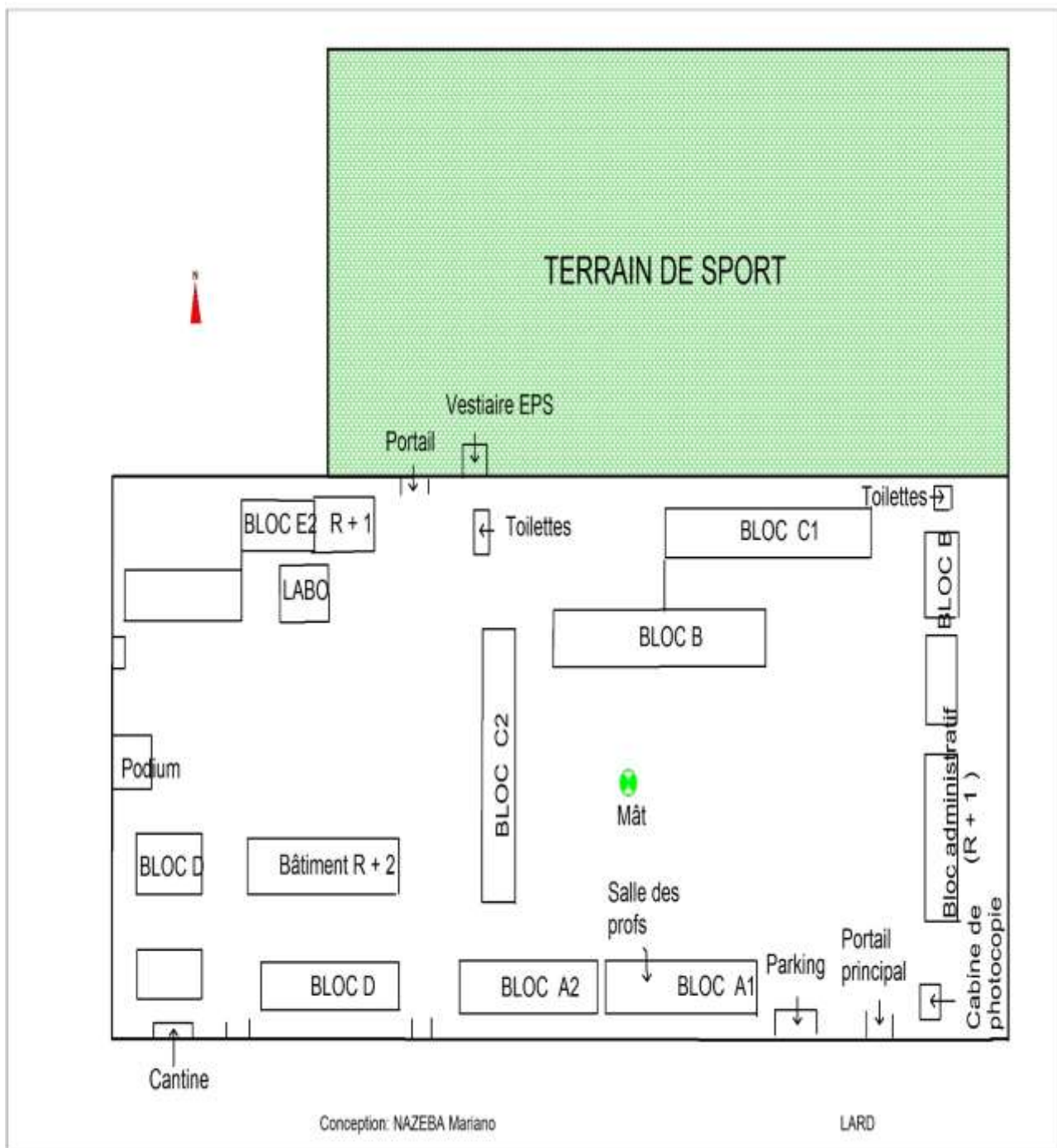


Figure 2 : Plan d'accès du CEG de Davié

2.2- Grands traits humains et économiques

Le collège d'enseignement général de Davié, créé en octobre 1962, abritait les locaux de l'ancienne société de traite de la Compagnie Française de l'Afrique Occidentale (CFAO) à Dèguè Tokpa et la maison des combattants de Porto-Novo. Pour cause de manque d'espace susceptible de contenir l'effectif des élèves, le CEMG Davié d'antan sera transféré en 1966 sur le site actuel dont la superficie a été évaluée à environ huit (08) hectares et prendra par la suite (1990-1991) le nom de CEG de Davié. L'objectif principal de sa création est de satisfaire les besoins des populations en matière d'éducation. En effet, suite à l'accroissement de la population scolaire, les établissements publics constitués des lycées Béhanzin et Toffa 1^{er} s'avéraient de plus en plus inadaptés pour gérer l'effectif. Les responsables en charge de l'éducation du département de l'Ouémé ont alors pris des mesures subséquentes en créant le CEG de Davié sur un espace fourni par la famille SESSOU.

Le premier Directeur fut M. George Sébastien MLEDEKIN (1962-1974) qui entama la construction dudit CEG par un ensemble d'environ 13 salles y compris une administration embryonnaire. Le collège a été clôturé par le Directeur Manzourou ANJORIN (1974-1976). Le collège lui doit aussi le nouveau bloc administratif dont la construction débutera en 1979 et s'acheva en 1982. Mais bien avant ce Directeur il y a d'abord un autre du nom de TOUDONOU André (1976-1982). Après suivent respectivement les directeurs Pascal ANDO DOSSA (1982-1989), François DJIDOHOKPIN (1989-1996), Nicolas AVOCETIEN (1996-2003), Aziz ACHIMI (2003-2007). Ceux-ci se sont succédés et ont tous contribué à la construction du Collège. Ce fut ensuite le tour de Mesdames Collecte OGOUDARE de 2007 à 2010 et Rosaline TOTIN GOUGNIMENOU de 2010 à nos jours.

3. Approche méthodologique

3.1- Etat de la question

Il est question d'aller à la quête de ce qui est déjà fait jusque-là sur le thème. Cette partie sera présentée en trois (03) points essentiels : la recherche documentaire, la revue de littérature et la clarification ou définition de concepts.

3.1.1- Recherche documentaire

La recherche documentaire est un art qui fait évoluer la science et conduit à l'élaboration de nouvelles théories. Or, conscient que pour bâtir du solide et durable, il faut s'appuyer sur les vestiges du passé, nous avons décidé de recenser quelques écrits se rapportant à notre thème d'étude. A cet effet, nous avons exploré la documentation disponible sur le sujet.

L'objet principal de cette phase est de faire une revue de littérature sur la question et faire l'état des connaissances relatives au thème. Ainsi, nous avons parcouru différents centres de documentation. La nature des documents consultés et les types d'informations recueillies sont recensés dans le tableau ci-dessous.

Tableau I : Centres de documentation visités, la nature des documents consultés, les types, l'état et la qualité des informations recueillies

N°	Centres de documentation	Nature des documents consultés	Types d'informations recueillies	Etat et qualité des informations recueillis
01	Bibliothèque de l'ENS	Livres et mémoires	Informations générales à caractère didactique, pédagogique et méthodologique	Documents anciens mais contenant des informations utiles à cette étude.
02	Centre de documentation et d'information pédagogique de l'INFRE	Livres, mémoires, rapports, et articles	Informations générales à caractère didactique, pédagogique et méthodologique	Documents anciens et nouveaux fournissant des informations encore actuelles et exploitables.
03	Bibliothèque nationale	Livres, mémoires, rapports, actes de colloque	Données générales sur la méthodologie	Données anciennes mais contenant des informations utiles à cette étude.
04	Scholar.google.fr	Documents électroniques d'ordre général sur l'enseignement et l'évaluation.	Données générales sur l'évaluation en générale et celle formative en particulier	Informations très récentes et riches et riches favorisant la réussite de cette étude.

Source : Enquête de terrain, juin-juillet 2014

Plusieurs auteurs ont traité avant ce travail, de l'évaluation formative. Dans les lignes à suivre, nous aborderons la revue de leurs œuvres.

3.1.2- Revue de littérature

En abordant le thème qui fait l'objet du présent mémoire, l'une des préoccupations majeures a été de prendre connaissance de la bibliographie disponible et des aspects pertinents développés par les auteurs dans les différentes publications. Ce travail de base trouve son intérêt dans le souci de fonder nos investigations sur l'existence théorique et d'aider à une meilleure compréhension de la question à Davié.

Dans cette démarche, la revue de littérature ici s'appuie fondamentalement sur les écrits ayant retenu notre attention.

TOUSIGNANT (1990), dans son ouvrage « *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* » écrit essentiellement pour l'enseignement au Québec. Il expose non seulement les principes de base mais aussi, décrit des techniques très détaillées pour aider les enseignants à mieux définir les objectifs de leurs cours, à formuler les questions de leurs examens, à construire des grilles d'évaluation, à constituer des banques de questions. Mieux, un chapitre important (35 pages) est consacré à la mesure et l'évaluation des apprentissages affectifs et psychomoteurs, aspect qui est rarement envisagé dans les ouvrages sur l'évaluation.

ABRECHT (1991), dans son ouvrage « *L'évaluation formative Une analyse critique* », aborde la notion d'évaluation formatrice développée dans l'Académie d'Aix-Marseille et l'explique de façon très positive. Comme l'indique le sous-titre, l'auteur se livre à une analyse critique des principales contributions antérieures à la définition de l'évaluation formative, de sa place et sa spécificité dans le domaine de l'évaluation, de ses rapports avec la pédagogie de maîtrise. Il reconnaît et admet que, selon certains auteurs, l'évaluation peut prendre des formes très diverses, voire même divergentes. Roland ABRECHT propose ici une approche de l'évaluation formative qui "consiste toujours essentiellement à se demander : tel apprentissage, a-t-il eu un sens, et quel est ce sens? "La véritable évaluation formative commence au moment où l'on fait réfléchir l'apprenant sur les enjeux de ce qu'on lui propose" affirme-t-il. Bien qu'il estime, à raison, que le monde scolaire reste très peu ouvert, dans la pratique quotidienne, à des interrogations sur la démarche d'apprentissage, à une prise de conscience par l'élève de ses démarches, il centre l'objet de l'évaluation formative à ce domaine des compétences

transversales et de la métacognition (sans employer ces termes) et proclame - à juste titre - le non-sens d'une "évaluation formative purement locale" (portant, par exemple, sur les savoirs et les acquis, sur les résultats plutôt que sur les démarches de l'élève). D'où le caractère des "quelques instruments" présentés, dans le cadre d'une évaluation formative axée essentiellement sur la remédiation, ou instrument d'auto-évaluation ("organiser son temps et travailler méthodiquement"), instruments destinés aux enseignants ou aux élèves (check-lists, questionnaires, Q-Sort, etc.). Ainsi proposée, l'évaluation formative possède des atouts et propose des apports séduisants; toutefois, l'auteur ne cache pas les difficultés qui surgiront lors de la mise en œuvre de ces démarches, la fabrication des instruments.

Dans son ouvrage intitulé « *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement* », TARDIF (2005) développe un raisonnement fort judicieux en lien avec l'un des principes fondamentaux de l'évaluation des compétences. Selon lui, le premier principe à respecter a trait à l'obligation de rendre compte de la progression dans une trajectoire de développement. Évoquant le caractère sporadique ou épisodique des évaluations qui sont inscrites dans l'instantanéité et qui restent totalement silencieuses sur les changements survenus dans le développement ou dans l'évolution par rapport à des objets d'apprentissage clairement définis, TARDIF ajoute : « *L'étudiant doit, en référence à un modèle cognitif de l'apprentissage, être informé régulièrement de ses progrès, de son évolution et de ses apprentissages relativement au développement de chaque compétence visée.* »

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

ALLAL et LAFORTUNE (2008) qui rapportent les résultats des recherches qui ont été menées tant au Québec qu'à Genève sur le jugement professionnel dans le

domaine de l'enseignement, dans un livre intitulé « *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève* ».Après avoir donné une définition du concept évaluation formative, les auteurs traitent de l'application du jugement professionnel dans l'ensemble des activités de l'enseignement dont l'évaluation formative où le jugement professionnel vise à soutenir les apprentissages. C'est dans ce contexte que les auteurs traitent, quoique de façon mineure, la question de l'évaluation formative dans sa pratique en salle de classe. Ce livre est beaucoup utile particulièrement aux enseignants car il propose une kyrielle de stratégies pour inférer les compétences.

Dans cette même perspective, TALBOT (2009), dans son ouvrage intitulé « *L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage* », discute avec méthode et pertinence la question de l'évaluation formative telle que la pensée pédagogique la voit aujourd'hui. L'auteur rappelle le pourquoi, le quoi et le comment de l'évaluation et, plus spécifiquement, de l'évaluation formative. Selon TALBOT, le thème de l'évaluation formative est aujourd'hui incontournable. Il concerne les pratiques des enseignants. L'évaluation formative constitue un outil pour enseigner. Elle permet à l'enseignant de savoir à tout moment où sont ses élèves.

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

Par ailleurs, dans un document intitulé «*L'évaluation des compétences : une réalité accessible dans nos collèges,* », LEROUX et BIGRAS (2003) proposent une démarche de conception d'instruments d'évaluation des apprentissages et de détermination du seuil de réussite adaptée au contexte d'un programme par

compétences. De manière spécifique, on y trouve de nombreux exemples d'échelles à énoncés descriptifs et d'instruments d'évaluation formative. Dans ce document, les auteurs y présentent une définition de l'évaluation formative suivie d'exemples d'instruments d'évaluation élaborés afin de soutenir la régulation en situation d'apprentissage.

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

Nous finirons cet état de la question avec HADJI (1997) qui dans son ouvrage intitulé « *L'évaluation démystifiée* » souhaite relire les écrits de ces trente dernières années autour d'une problématique de l'évaluation : celle de l'évaluation formative, avec l'intention de mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages. Pour parvenir à ses fins, tamiser les écrits relatifs à l'évaluation formative dans le but d'évaluer les élèves pour les faire évoluer vers la réussite, Charles Hadji propose d'abord de comprendre et ensuite d'agir. Comprendre quoi ? Que l'évaluation formative ne consiste pas en un mesurage, mais en une confrontation dans un processus de régulation entre une situation réelle et des attentes ; qu'elle est avant tout pratique pédagogique tout autant que pratique d'évaluation. Agir comment ? En déclenchant la possibilité d'évaluer, par des tâches appropriées, les objectifs que l'on s'était fixés ; en observant et en interprétant de façon judicieuse dans l'optique de faciliter l'auto-évaluation ; en communiquant de façon utile et en remédiant de façon efficace. L'ouvrage constitue en effet, un plaidoyer mais aussi un recueil de suggestions en vue d'une " culture de

l'évaluation ". Un souci ultime anime le regard philosophique de l'auteur : la nécessité d'inscrire toute entreprise d'évaluation formative dans l'exigence éthique d'un agir évaluationnel. Pour lui, l'évaluation est formative si elle permet de comprendre et d'agir à une condition : qu'existe la volonté pour l'enseignant de s'installer dans une posture progressivement capable de rendre l'élève souverain.

Tous ces ouvrages, articles, rapports précités abordent la question de l'évaluation formative sous l'angle de stratégies à adopter, des outils pour la réussite de sa mise en œuvre, des conduites à tenir au cours de son déroulement, ainsi que les étapes à observer dans sa mise en œuvre pour qu'elle joue son rôle de régulation du processus enseignement-apprentissage. Ainsi, cela nous renseigne sur la teneur de la chose et nous pousse à œuvrer pour qu'elle soit active dans nos salles de classes. Mais la particularité de notre travail se trouve dans l'identification des difficultés liées à la mise en œuvre efficiente de cette évaluation ainsi que les propositions pour contourner ces difficultés.

3.1.3- Clarification de concepts

Nombreux sont les concepts qui feront objet de clarification dans cette partie. Il s'agira entre autres de l'enseignement, l'apprentissage, l'évaluation, l'évaluation formative et la compétence.

3.1.3.1. L'enseignement et la mission de l'enseignant

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

Selon la même source et au second sens du terme, « enseigner » veut dire « transmettre à un élève de façon qu’il comprenne et assimile (certaines connaissances). Pour Larousse de poche (2007), « enseigner », c’est faire acquérir la connaissance ou la pratique de (une science, un art, etc.) ».

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

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

De cette façon, en prenant en compte tout ce qui précède, nous proposons dans le cadre de notre travail la définition suivante : enseigner, c’est transmettre à un élève, de façon à ce qu’il comprenne et assimile, des connaissances et qu’il puisse les mobiliser face à un problème donné (complexe ou non) pour le résoudre. Cela implique pour

l'enseignant, la revue de ses pratiques de classe et l'appropriation des techniques nouvelles pouvant faciliter l'accomplissement de sa mission dans un métier en pleine évolution afin de rendre aisé l'apprentissage aux apprenants. Qu'est-ce alors l'apprentissage ?

3.1.3.2. L'apprentissage et la mission de l'apprenant

Selon le dictionnaire le Grand Robert (2010), apprendre c'est « acquérir des connaissances, le savoir par un travail intellectuel ou par l'expérience ». Cette définition souligne implicitement l'activité de l'élève, son implication personnelle dans l'acquisition de ses différents savoirs.

Sur cette même question, MEYER (1995, pp. 112-113) a cité un certain nombre d'auteurs. Ainsi, selon James W., apprendre c'est « monter des habitudes » ; pour P.L. Galpérine, « agir mais aussi anticiper et intérioriser » ; pour L. Allal, « interagir avec le milieu, avec le maître » ; pour Vigotsky, « acquérir des concepts » ; pour J.F.Richard, « acquérir des connaissances relationnelles et procédurales », etc. MEYER (1995, pp. 112-113)

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

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

3.1.3.3. L'évaluation

Au sens étymologique du terme, « évaluer » vient de « ex valuere » expression latine qui, traduite littéralement signifie « extraire la valeur de », « faire ressortir la valeur de ».

Selon « Le petit Larousse illustré » (2010), l'évaluation est « la mesure à l'aide des critères déterminés des acquis d'un élève, de la valeur d'un enseignement ». D'après la même source, la mesure est « l'action d'évaluer une grandeur d'après son rapport avec une autre grandeur de même espèce prise comme unité et comme référence ». Mais l'évaluation des apprentissages dans le cadre de l'enseignement-apprentissage va bien au-delà car il va falloir prendre une décision à l'issue de cette mesure par rapport aux objectifs visés au départ.

Dans les sciences cognitives, nombreuses sont les définitions qui ont été données à l'évaluation. Celle de De KETELE (1989) reste de nos jours l'une des plus opérationnelles et des plus complètes. Pour cet auteur, évaluer consiste à « recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision. Pour CARDINET (1994), « l'évaluation des apprentissages en contexte scolaire est une opération ou activité qui consiste essentiellement en un jugement, en un constat ou en un diagnostic quantitatif ou qualitatif par inférence, porté par l'enseignant sur les apprentissages d'un apprenant à partir des données ou des informations qui se rapportent à des indicateurs et qui sont interprétés à l'aide de repères (critères d'évaluation, exigences, échelles, etc.) dans le but d'éclairer des décisions relatives aux processus ou aux résultats des apprentissages de cet apprenant ».

Pour notre part, évaluer c'est recueillir avec des instruments pertinents, des informations idoines sur une situation pour apporter au besoin un remède, améliorer les performances, corriger les erreurs ou pour jauger de l'atteinte des objectifs de départ en vue d'une prise de décision.

Les chercheurs en science de l'éducation ont identifié plusieurs types d'évaluation. Ainsi selon les objectifs visés, l'évaluation des apprentissages peut être diagnostique, formative, sommative et certificative comme l'indique le tableau 2.

Tableau II: Types d'évaluation

	Types d'évaluations		
	Diagnostique	Formative	Sommative et certificative
Fonction	Planification (préventive)	Régulation (aide à l'apprentissage)	Sanction, promotion ou certification des apprentissages
Moment	Avant la formation ou l'action pédagogique	Pendant la formation ou l'action pédagogique	Après la formation ou l'action pédagogique, à la fin d'un parcours, d'une plus longue période d'enseignement- apprentissage
Décision à prendre	Adaptation des activités d'enseignement/apprentissage en fonction des informations recueillies : régulation immédiate et interactive ; régulation différée : rétroactive et proactive		-Certification des compétences de l'élève dans un document officiel et permanent (sous forme de bulletin ou diplôme)
But	Fournir au maître/élève un feed-back concernant le progrès de l'élève. Repérer les problèmes d'enseignement- apprentissage.		Etablir un bilan de ce que l'élève a fait.
Objectifs pédagogiques évalués	Chaque objectif important de l'unité		Un échantillon représentatif(ou sélectif) des objectifs du cours

Aspect(s) de l'apprentissage évalué(s)	Résultat d'apprentissage (performance par rapport aux objectifs) mais aussi, voir surtout : relations entre différents résultats et processus conduisant aux résultats.	Résultat d'apprentissage (performance par rapport aux objectifs)
--	---	--

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

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

3.1.3.4. L'évaluation formative

A la question relative à l'évaluation formative, il n'existe pas une définition unique, mais plusieurs auteurs s'accordent à dire qu'elle est la plus apte à améliorer la qualité des apprentissages des apprenants. Ainsi, pour BLOOM, l'évaluation formative « est celle qui soutient le cours, qui est fréquente et immédiate pour permettre à l'élève de remédier à ses erreurs et ses lacunes peu après leur apparition et avant que ne s'engage un processus cumulatif... Elle constitue l'information dont l'enseignant et l'élève ont besoin, pour savoir si les objectifs visés sont atteints et rendent possible la progression pédagogique vers des objectifs plus complexes ». Quant à De LANDSCHERE (1999), c'est « l'évaluation intervenant, en principe au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour but d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser ». Cette forme d'évaluation est donc indispensable et se fait tout au long du processus enseignement-apprentissage. Elle permet de relever les succès et les insuccès de l'un et de l'autre des acteurs : l'apprenant et l'enseignant. SCALLON (2005), dans son nouveau volume, le précise davantage dans une nouvelle définition : l'évaluation formative est « un processus d'évaluation continue ayant pour objectif d'assurer la progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage ou de formation selon deux voies

possibles : soit par la modification de la situation ou du contexte pédagogique, soit par l'offre à chaque individu de l'aide dont il a besoin pour progresser, et ce, dans chacun des cas, pour apporter, s'il y a lieu, des améliorations ou des correctifs. La décision-action, c'est-à-dire la régulation, a pour objet, soit la situation d'apprentissage, soit l'individu lui-même ». En effet, pour cet auteur, l'évaluation formative a comme fonction exclusive la régulation des apprentissages pendant un cours ou une séquence d'apprentissage. Elle vise des apprentissages précis et relève d'une ou de plusieurs interventions pédagogiques. Ainsi, que l'évaluation formative soit formelle ou informelle, elle porte toujours sur deux objets : l'apprenant dans sa progression et la pédagogie envisagée dans un contexte d'enseignement-apprentissage. Elle constitue donc l'information dont l'enseignant a besoin, pour savoir si les objectifs visés sont atteints et rendent possible la progression pédagogique vers des objectifs complexes.

Comme on le voit, l'évaluation formative permet de stigmatiser la performance atteinte et les attitudes à adopter pour faciliter l'apprentissage ou même à l'accélérer. C'est elle qui éclaire la voie pour permettre de choisir les nouvelles dispositions de facilitation de l'apprentissage. Elle relève donc les difficultés pour que les outils de perfectionnement ou de remédiation des lacunes s'installent dans le processus d'enseignement.

Pour notre part, l'évaluation formative s'apparente à un processus d'accompagnement d'apprentissage et de l'enseignement. Elle permet aux apprenants, à l'aide des critères et indicateurs, de découvrir leurs succès et leurs erreurs afin de les remédier avec l'appui de l'enseignant qui peut ainsi se demander ce qu'il doit changer ou corriger dans sa pédagogie. Notons que cette évaluation qui a des implications aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant, ne fait pas objet de note.

Pour l'apprenant, l'implication au niveau de l'autoévaluation est une composante importante de l'évaluation formative. Pour s'auto-évaluer, l'apprenant doit avoir une conception claire de ce qu'il doit savoir et être capable de faire, de ce qu'il sait et peut déjà faire pour combler l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée. Cette dynamique permet à l'apprenant de mieux cibler ses efforts.

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

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

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

3.1.3.5. La compétence

Pour tenter une synthèse des réflexions des auteurs GERARD et ROEGIERS (1993), la compétence est un ensemble intégré de capacités qui permet de manière spontanée d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment. C'est cette même idée que défend De KETELE (1996) lorsqu'il dit que la compétence est un ensemble ordonné de capacités (activités) qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situation pour résoudre des problèmes posés par celles-ci ». Très proche de la définition précédente, cette définition est intéressante car elle explicite davantage les trois composantes de la compétence : contenu, capacité et situation.

PERRENOUD (1997), apporte à ces définitions un complément intéressant. Pour lui, la compétence est la « capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation ».

Pour notre part, eu égard à toute cette panoplie de définitions, la compétence se définit comme la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes.

3.2- Travaux de terrain

3.2.1- Méthodes et outils de collecte de données

Tableau III : Tableau des méthodes et outils de collecte de données

Méthodes	Outils	Lieux ou cibles indiqués
Recherche documentaire	- Fiche de consultation de documents - Notes de lecture	Bibliothèques ENS, INFRE et bibliothèque nationale
Enquête par questionnaire	Questionnaire (s) d'enquête	Cibles à effectifs importants : enseignants et apprenants
Enquête par entretien /interview	Guide d'entretien	Cibles à effectifs restreints : membres du corps de contrôle

Source : Enquête de terrain, juin-juillet 2014

3.2.2- Echantillonnage

La population cible est celle du monde éducatif et en cela, l'enquête a essentiellement visée le corps enseignant en particulier celui d'Histoire-Géographie, le groupe-apprenant du premier cycle du CEG de Davié, et enfin le corps de contrôle que sont les inspecteurs d'Histoire-Géographie.

En fonction de la taille de chaque composante, la technique de l'échantillonnage par quotas a été adoptée. Pour les apprenants du premier cycle du CEG de Davié, nous sommes basés sur la méthode de Schwyn qui se présente comme suit :

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

n : Taille de l'échantillon

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

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

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

q : 1-p

Ainsi donc à l'aide de cette méthode nous avons déterminé un échantillon donné pour chaque promotion du premier cycle. Notons que l'effectif total des élèves de premier cycle est de 2371 élèves.

*soit n1 la taille de l'échantillon pour la promotion 6^{ème} qui compte un total de 673 élèves.

$$n1 = (z\alpha \times z\alpha) \times p.q \div (i \times i)$$

$$p1 = 673 \div 2371 ; p1 = 0,28$$

$$q1 = 1 - p ; 1 - 0,28 = 0,72 ; q1 = 0,72$$

$$n1 = (1,96 \times 1,96) \times (0,28 \times 0,72) \div (0,05 \times 0,05)$$

$$n1 = 307,2 ; n1 = 307 \div 3 = 102 ; n1 = 102$$

*soit n2 la taille de l'échantillon pour la promotion 5^{ème} qui compte 628 élèves

$$n2 = (z\alpha \times z\alpha) \times p.q \div (i \times i)$$

$$p2 = 628 \div 2371 ; p2 = 0,26$$

$$q2 = 1 - p2 ; q2 = 1 - 0,26 = 0,74 ; q2 = 0,74$$

$$n2 = (1,96 \times 1,96) \times (0,26 \times 0,74) \div (0,05 \times 0,05)$$

$$n2 = 291,84 = 292 ; n2 = 292 \div 3 = 97,33 = 97 ; n2 = 97$$

*soit n3 la taille de l'échantillon pour la promotion 4^{ème} qui compte 490 élèves

$$n3 = (z\alpha \times z\alpha) \times p.q \div (i \times i)$$

$$p3=490\div 2371 ; p3=0,20$$

$$q3=1-p3 ; q3=1-0,20 ; q3=0,80$$

$$n3= (1,96\times 1,96) \times (0,20\times 0,80) \div (0,05\times 0,05)$$

$$n3=245,76= 246 \quad n3=246\div 3 \quad n3=82$$

*Soit n4 la taille de l'échantillon pour la promotion 3^{ème} qui compte 580 élèves

$$n4= (z\alpha\times z\alpha) \times p.q\div (i\times i)$$

$$P4=580\div 2371 ; p4=0,24$$

$$q4=1-p4 ; 1-0,24=0,76 ; q4=0,76$$

$$n4= (1,96\times 1,96) \times (0,24\times 0,76) \div (0,05\times 0,05)$$

$$n4=276,48 ; 276\div 3=92 ; n4=92$$

Ce quota appliqué selon la méthode de Schwyn à toutes les promotions du premier cycle dudit CEG de la 6^{ème} en 3^{ème} peut se résumer comme suit. Sur un effectif de 2371 élèves au premier cycle, 373 sont interrogés soit 15,73%. En ce qui concerne les professeurs d'Histoire-Géographie, au nombre de 35, seulement 22 ont été interrogés soit 62,85 % ; les inspecteurs ciblés au nombre de deux ont tous été interrogés soit 100% en raison de leur nombre réduit.

Tableau IV : Tableau d'échantillonnage

N°	Population cible	Effectif total	Echantillon	Taux de couverture
01	Membres du corps de contrôle	02	02	100%
02	Enseignants	35	22	62,85%
03	Apprenants	2371	373	15,73%

Source : Enquête de terrain, Juin-juillet 2014

3.2.3- Outils et techniques de collecte

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

3.2.3.1- Enquête par questionnaire

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

3.2.3.2- Observation directe

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

3.2.3.3- Entretiens

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

3.3- Dépouillement des fiches d'enquêtes, traitement et analyse des données.

Un nombre non négligeable d'informations ont été recueillies, classées manuellement et examinées. Elles ont servi à construire des tableaux à partir du logiciel Excel 2007. Parmi les 373 questionnaires administrés aux élèves, 292 ont pu être récupérés dont 15 ont été remplis de façon fantaisiste. Au total, 277 questionnaires ont été dépouillés et traités dans le cadre de ce travail. Ainsi, des déductions ont été faites en vue d'aboutir à des résultats que nous espérons utiles. Par ailleurs certaines difficultés ont été rencontrées lors de ce travail.

3.4- Difficultés éprouvées

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

CHAPITRE 2 :

**PRESENTATION ET ANALYSE DES
RESULTATS, DISCUSSIONS, SOLUTIONS
ET SUGGESTIONS.**

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

1- Présentation et analyse des résultats

Les informations recueillies lors des enquêtes se présentent comme suit :

1.1. Nombre d'années dans l'enseignement général

Le tableau V présente l'ancienneté des professeurs d'Histoire-Géographie du CEG de Davié dans l'enseignement général.

Tableau V : Nombre d'années dans l'enseignement général

Année	Nombre	Pourcentage
0-5 ans	26	74,28%
5-10 ans	07	20%
10 ans et plus	02	05,71%

Source : Informations recueillies au censurat du CEG de Davié, juin 2014

Il ressort de l'analyse de ces données que la plupart des enseignants d'Histoire-Géographie du CEG de Davié sont en début de carrière et n'ont pas assez d'expérience dans l'enseignement de la matière.

1.2 Qualification du personnel enseignant d'Histoire-Géographie du CEG de Davié

Le tableau VI présente la qualification des enseignants d'Histoire-Géographie du CEG de Davié.

Tableau VI : Qualification des enseignants d'Histoire-Géographie du CEG de Davié

Diplômes	académique	professionnels	
	Licence	BAPES	CAPES
Effectif	14	04	02
Pourcentage	70%	20%	10%

Source : Résultats d'enquêtes, juin-juillet 2014

A travers ces données, on retient que parmi les vingt (20) professeurs qui ont répondu à cette question, quatorze (14), soit 70% sont détenteurs de diplômes académiques contre six (06), soit 30% ayant un diplôme professionnel.

1.3. Participation aux animations pédagogiques

Le tableau VII présente la participation des professeurs d'Histoire-Géographie du CEG de Davié aux animations pédagogiques

Tableau VII : Résultats d'enquêtes relatifs à la participation aux animations pédagogiques

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	22	100%
Non	00	00%

Source : Résultats d'enquêtes, juin-juillet 2014

De l'analyse de ces données, on constate que tous les professeurs d'Histoire-Géographie qui ont répondu à cette question, participent aux animations pédagogiques.

1.4 Perception des professeurs d'Histoire-Géographie sur le concept évaluation formative.

Dans cette partie, nous exploiterons les données recueillies pour répondre à la question de recherche n°1.

1.4.1. Formation sur l'évaluation selon l'APC

Le tableau VIII renseigne sur la formation des enseignants en évaluation selon l'approche par les compétences.

Tableau VIII : Formation des enseignants sur l'évaluation selon l'APC

Formation sur l'évaluation formative	Oui	Non	Sans réponse
Effectif	22	00	00
Pourcentage %	100%	00	00

Source : Résultats d'enquêtes, juin-juillet 2014

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

1.4.2. Définition et but de l'évaluation formative

Le tableau IX expose les différentes propositions de définitions des professeurs de l'évaluation formative et de ses buts.

Tableau IX : Définition des professeurs de l'évaluation formative et ses buts.

Proposition de réponses des professeurs	Effectif	Pourcentage
contrôle permettant à l'enseignant de mesurer ou de jauger le niveau de maîtrise des connaissances des apprenants et de remédier à leurs difficultés. Le professeur le fait pour résoudre les problèmes d'acquisition de connaissances par les apprenants.	14	63,63%
activité permettant à l'enseignant à travers les succès et les difficultés des apprenants de se remettre en cause et de réorienter sa pédagogie pour être plus efficace. L'enseignant met en œuvre l'évaluation formative pour mieux enseigner et aider les apprenants à mieux apprendre.	08	36,36%

Source : Résultats d'enquêtes, juin-juillet 2014

Il s'agit ici de la question 3.2) qui, fermée, demande à chaque enseignant de définir l'évaluation formative au vue des formations reçues sur celle-ci et d'énumérer les buts visés pour la mise en œuvre de ce type d'évaluation. A ces questions, eu égard aux convenances scientifiques sur l'évaluation formative, l'élément de réponse attendu est le suivant : « L'évaluation formative est toute activité qui amène l'apprenant à se situer par rapport à un objectif à atteindre (à travers ses succès et insuccès) et à l'enseignant de remédier à ces insuffisances ou difficultés en impliquant ce derniers et consolider ses succès ou acquis. Elle permet à l'apprenant de mieux apprendre et à l'enseignant de réguler sa pratique de classe ou sa pédagogie. Elle n'est pas sanctionnée par une note mais un jugement de valeur à partir des critères et des indicateurs ». Comme l'indique le tableau IX, les résultats de nos enquêtes révèlent que la majeure partie des enseignants interrogés soit 63,63% ont défini l'évaluation formative comme étant le contrôle permettant à l'enseignant de mesurer ou de jauger le niveau de maîtrise des

connaissances des apprenants et de remédier à leurs difficultés. Pour cette catégorie, le professeur la fait pour résoudre les problèmes d'acquisition de connaissances par les apprenants.

Seulement 36,36% l'ont défini comme l'activité permettant à l'enseignant de se remettre en cause et de réorienter sa pédagogie pour être plus efficace à travers les succès et les difficultés des apprenants. Ceux-ci précisent que l'enseignant met en œuvre l'évaluation formative pour mieux enseigner et aider les apprenants à mieux apprendre.

Synthèse des résultats des questions 3.1 et 3.2

Tous les professeurs d'Histoire-Géographie du CEG de Davié reconnaissent avoir été formés sur la question de l'évaluation selon l'approche par les compétences. Toutefois, à partir des résultats des enquêtes auprès de ces derniers, on peut affirmer que la majorité de ceux-ci, soit 63,63%, n'a pas une assez bonne perception de l'évaluation formative et de ses buts. Ils la réduisent juste à un simple repérage des erreurs survenues lors de l'apprentissage au sein des apprenants pour y remédier. Contrairement à Linda ALLAL (1989, p.13) qui dit que « l'évaluation formative est d'autant un outil de régulation d'apprentissage que d'enseignement. Elle informe l'apprenant et l'enseignant sur les progrès et les problèmes d'apprentissage et d'enseignement ». S'ils ne savent pas le bien-fondé de cette évaluation pour l'enseignant, comment pourront-ils en faire un outil de régulation de leur pédagogie ? Leur mauvaise perception de l'évaluation formative et de ses buts valident ainsi notre hypothèse n°1 selon laquelle ils n'ont pas une compréhension et une perception assez suffisante de l'évaluation formative. Cette perception mérite d'être corrigée.

1.5. Mise en œuvre de l'évaluation formative: état des lieux.

Ici, les données recueillies seront exploitées pour répondre à la question de recherche n°2.

1.5.1. Fréquence de mise en œuvre.

Les tableaux X et XI récapitulent respectivement le degré de mise en œuvre de l'évaluation formative par les professeurs et de son exécution par leurs élèves. La figure 7 quant à elle, fait une étude comparative des réponses des professeurs à celles des apprenants.

Tableau X : Degré de mise en œuvre de l'évaluation formative par les professeurs

Degré	Toujours	Parfois	Pas du tout
Effectif	07	15	00
Pourcentage	31,81%	68,18%	00%

Source : Résultats d'enquêtes, juin-juillet 2014

Tableau XI : Degré de mise en œuvre de l'évaluation formative par les professeurs selon les élèves

Degré	Toujours	Parfois	Pas du tout
Effectif	54	199	24
Pourcentage%	19,49%	71,84%	8,66%

Source : Résultats d'enquêtes, juin-juillet 2014

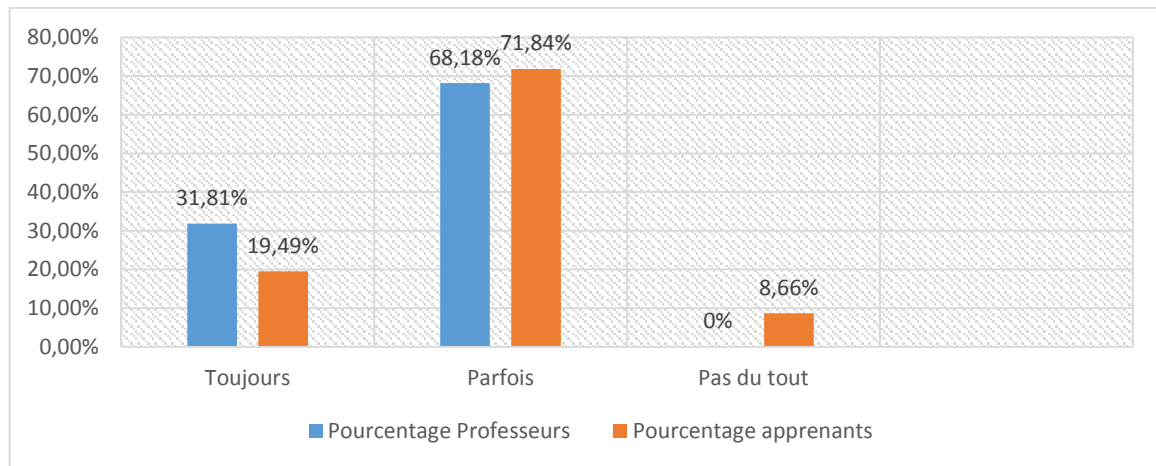


Figure 3 : Graphe traduisant le degré de mise en œuvre de l'évaluation formative et ce qu'en disent les élèves

Les enseignants d'Histoire-Géographie du CEG de Davié témoignent à partir des résultats du tableau X qui révèlent que seulement 31,81% exécutent toujours l'évaluation formative, contre 68,18% qui la font parfois. Sur cette même question, 19,49% des élèves affirment exécuter toujours cette évaluation au cours de leur apprentissage, 71,84% l'exécutent parfois et 8,66% déclarent ne jamais l'exécuter. Ce qui confirme les réponses des professeurs sur cette question. En nous basant sur la figure 7 qui établit une parallèle entre les témoignages des professeurs sur le degré de mise en œuvre de l'évaluation formative et ceux des élèves qui révèle que la majorité, soit 71,84% exécutent parfois cette évaluation, nous pouvons alors noter que tous les enseignants du CEG de Davié, intègrent l'évaluation formative à l'acte pédagogique mais à des degrés variés. A quel moment du processus d'enseignement-apprentissage ces derniers la mettent-ils vraiment en œuvre ?

1.5.2. Période de déroulement de l'évaluation formative.

Les tableaux XII et XIII renseignent respectivement sur les différentes tendances des périodes de mise en œuvre de l'évaluation formative par les enseignants et celles de son exécution par leurs élèves.

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

Périodes	Effectif	Pourcentage
Au début de l'apprentissage	00	00%
A chaque séance	03	13,63%
Tout au long de l'apprentissage	06	27,27%
A la fin de l'apprentissage	13	59,09%

Source : Résultats d'enquêtes, juin-Juillet 2014

Tableau XIII : Période de mise en œuvre de l'évaluation formative par les professeurs selon les élèves

Période	Effectif	Pourcentage %
Début de l'apprentissage	113	40,79%
A Chaque séance	34	12,27%
Tout au long de l'apprentissage	58	20,93%
A la fin de l'apprentissage	72	25,99%

Source : Résultats d'enquêtes, juin-Juillet 2014

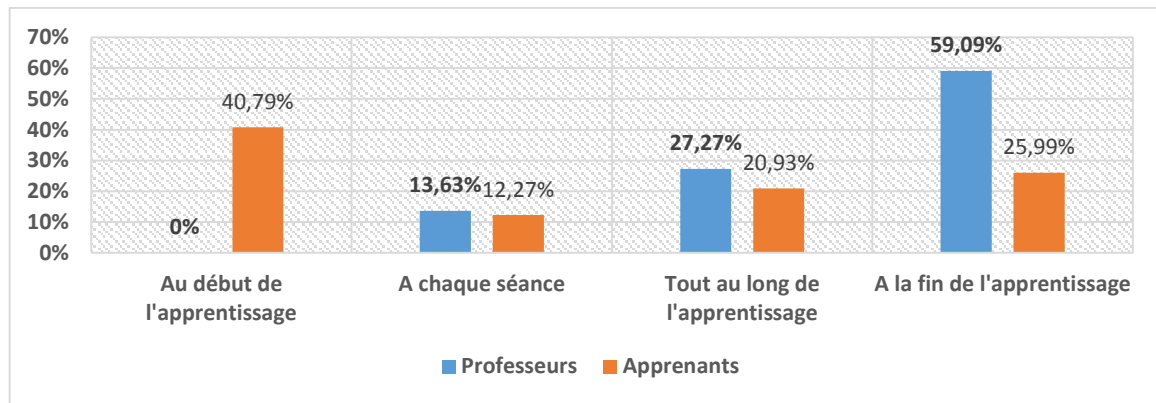


Figure 4 : Graphe traduisant les différentes tendances des périodes de mise en œuvre de l'évaluation formative par les enseignants et ce qu'en disent leurs élèves.

Pour une évaluation formative efficiente et bien pensée selon l'approche par les compétences, la réponse attendue est l'assertion 4.c) « tout au long de l'apprentissage ».

L'assertion 4.a) « au début de l'apprentissage » est une évaluation diagnostique.

L'assertion 4.b) « à chaque séance » est une évaluation prédictive et n'est pas réaliste à cause du quota horaire alloué à l'exécution du programme en Histoire-Géographie.

L'assertion 4.d) « à la fin de l'apprentissage » est une évaluation sommative.

A cette question, tous les professeurs interrogés ont répondu. Aucun d'eux n'a choisi l'assertion 4.a). Ce qui explique qu'ils ne la déroulent pas au début de l'apprentissage alors que la majeure partie des élèves interrogés soit 40,79% affirment qu'ils exécutent ladite évaluation au début de l'apprentissage. Par contre, 13,63% des enseignants déclarent mettre en œuvre ladite évaluation à chaque séance d'enseignement-apprentissage tout comme l'affirme 12,27% des apprenants.

Plus de la moitié des enseignants interrogés soit 59,09% ont choisi l'assertion 4.d). Ceux-ci déroulent ainsi l'évaluation formative à la fin de l'apprentissage même si 25,99% de leurs élèves disent l'exécuter à la fin de l'apprentissage.

Seulement 27,27% des enseignants ont choisi l'assertion 4.c) pour ainsi dire qu'ils mettent l'évaluation formative tout au long de l'apprentissage. Ce que confirment 20,93% des élèves qui ont affirmé qu'ils l'exécutent vraiment tout au long de l'apprentissage. La confrontation des informations de ces deux pôles du système

éducatif sur la figure 8 pourrait faire ressortir un manque de fiabilité et d'honnêteté dans la réponse à certaines de nos questions. Toutefois, on note que le moment que la majorité des professeurs (59,09%) choisissent pour dérouler l'évaluation formative n'est pas propice.

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

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

Les tableaux XIV et XV retracent respectivement les différentes techniques de mise en œuvre de l'évaluation formative par les professeurs et celles de son exécution par leurs apprenants.

Tableau XIV : Techniques de mise en œuvre de l'évaluation formative (Enseignants)

Proposition de réponses	Effectif	Pourcentage
Oralement	14	63,63%
Par écrit	00	00%
Oralement et par écrit	08	36,36%

Source : Résultats d'enquêtes, juin 2014

Tableau XV : Techniques d'exécution de l'évaluation formative (Apprenants)

Techniques	Effectif	Pourcentage
Oralement	198	71,48%
Par écrit	79	28,51%

Source : Résultats d'enquêtes, juin 2014

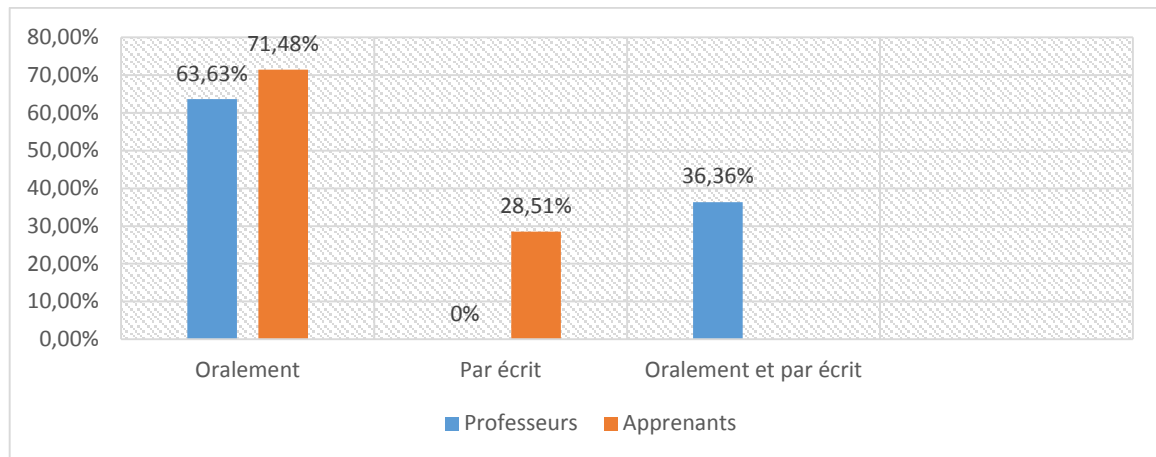


Figure 5 : Graphe traduisant le pourcentage des instruments de meure utilisés pour réaliser l'évaluation formative

Pour cette question relative à la méthode de mise en œuvre de l'évaluation formative, la réponse attendue est l'assertion 3.5.b) « par écrit ». La mise en œuvre par écrit de l'évaluation formative permettra à tous les apprenants de produire et aux enseignants d'analyser leur production en recueillant les informations sur leurs productions, en interprétant ces informations et prendre une décision. Alors que lorsqu'elle est mise en œuvre « oralement », tous les apprenants ne sont pas impliqués dans son exécution et dans la remédiation.

Pour cette question, 63,63% des enseignants interrogés ont choisi l'assertion 3.5.a) « oralement ». Pour ceux-ci, leur méthode par excellence de mise en œuvre de l'évaluation formative est la voie orale. Ce qui se confirme d'ailleurs par les réponses de leurs apprenants dont 71,48% estiment l'exécuter oralement.

Une partie, soit 36,36% de ces enseignants ont choisi à la fois, l'assertion 3.5.a) et 3.5.b) « oralement et par écrit » et le témoignage de leurs apprenants confirme cet état de chose : 28,51% l'exécutent par écrit. Pour cette catégorie d'enseignants, les deux techniques de mise en œuvre de l'évaluation formative proposées sont celles qu'ils utilisent.

Aucun des professeurs interrogé n'a choisi seulement l'assertion 3.5.b) « par écrit » comme technique par excellence de mise en œuvre de l'évaluation formative efficace, alors que c'est la technique qui confère à l'évaluation formative, toute son importance, son efficacité et ses fonctions de régulation de l'enseignement et de l'apprentissage.

Quels sont les aspects de l'apprentissage qui font l'objet d'évaluation formative lors de sa mise en œuvre au CEG de Davié ?

1.5.4. Aspects de l'apprentissage évalués.

Les tableaux XVI et XVII présentent les aspects de l'apprentissage évalués par les professeurs chez les apprenants.

Tableau XVI : Aspects de l'apprentissage évalués (selon les professeurs)

Proposition de réponses	Effectif	Pourcentage %
Savoir	17	77,27
Savoir-faire	05	22,72
Savoir-être et devenir	00	00

Source : Résultats d'enquêtes, juin-Juillet 2014

Tableau XVII : Aspects de l'apprentissage évalués (selon les élèves)

Propositions	Effectif	Pourcentage %
Savoir	151	54,51
Savoir-faire	88	31,76
Savoir-être et devenir	38	13,71

Source : Résultats d'enquêtes, juin 2014

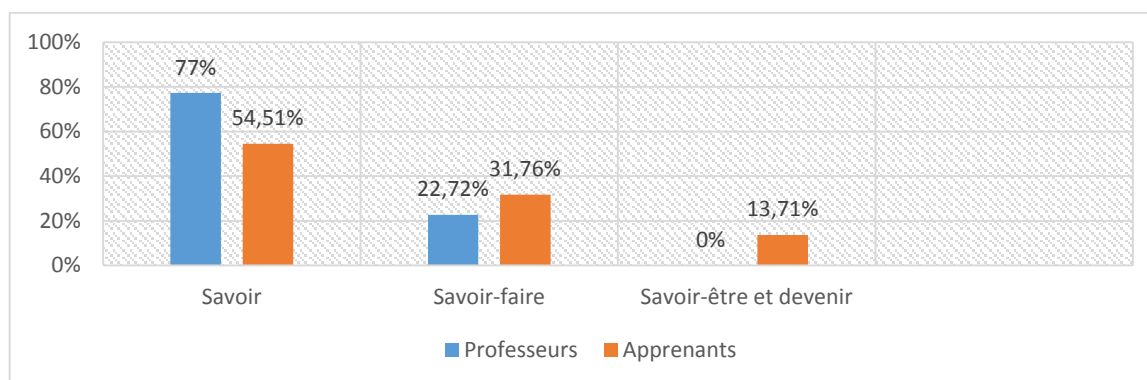


Figure 6 : Graphe traduisant l'aspects de l'apprentissage évalués

L'analyse du graphique montre que la plupart des professeurs interrogés privilégie le savoir lors de l'évaluation formative.

En nous appuyant sur MEYER (1995) et ALLAL (1999), qui disent que les savoir-faire et les savoir-être et devenir doivent être privilégiés dans l'évaluation formative, les assertions que nous privilégions sont : 6.b) et 6.c), « savoir-faire et savoir-être et devenir » sans pour autant occulter le savoir encore appelé connaissance déclarative sur lequel se greffent tous les autres. Sur cette question, 77,27% des enseignants interrogés ont choisi l'assertion 6.a), « savoir ». Leur évaluation porte sur les notions enseignées et c'est d'ailleurs la raison pour laquelle ils la font oralement. Ce que confirment leurs apprenants dont 54,51% affirment que les évaluations formatives proposées par leurs professeurs portent toujours sur les connaissances notionnelles.

Très peu (22,72%) ont choisi l'assertion 6.b) « savoir-faire ». Cette catégorie d'enseignant évalue non seulement les connaissances notionnelles, mais aussi les savoir-faire chez les apprenants. C'est ce que témoignent 31,76% des élèves interrogés sur cette question.

Parmi les enseignants interrogés, personne n'a choisi l'assertion 6.c) relative aux savoir-être et devenir, contrairement aux élèves qui à 13,71% affirment que leurs professeurs évaluent chez eux les savoir-être et devenir. Ceci pourrait pousser à penser que pour les enseignants, le savoir-être et le savoir devenir ne font pas objet d'apprentissage et d'évaluation dans l'approche par compétences. Ce qui est pourtant contraire aux principes même de l'approche par compétences

1.5.5 Difficultés de mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative

Le tableau XVIII présente les difficultés liées à la mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative.

Tableau XVIII : Difficultés de mise en œuvre de l'évaluation formative

Difficultés	Effectif	Pourcentage
Insuffisance de temps	11	50%
Effectifs pléthoriques	07	31,81%
Tâches supplémentaire et bénévole	01	4,54%
Insuffisance de formation	03	13,63%

Source : Résultats d'enquêtes, juin-Juillet 2014

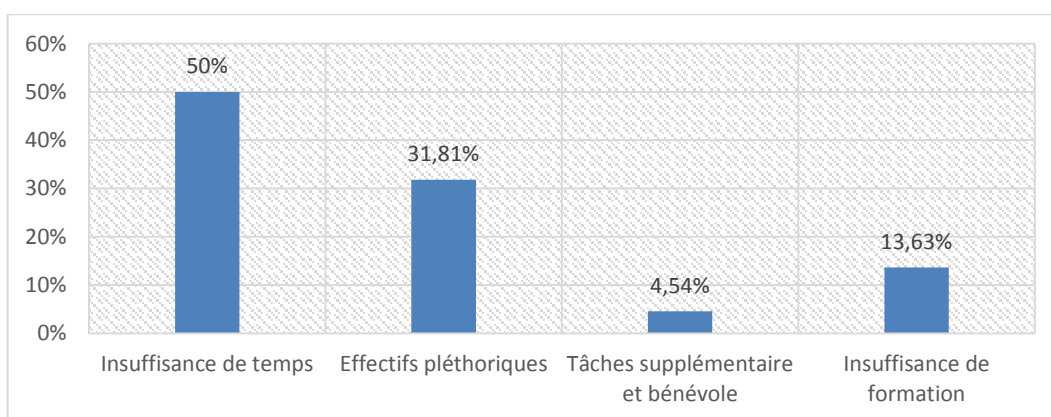


Figure 7 : Graphe traduisant les difficultés de mise en œuvre de l'évaluation formative

Au sujet de la question 4^o) relative aux difficultés liées à la mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative, la majeure partie des enseignants interrogés soit 50% affirme que l'insuffisance du temps est un grand obstacle pour le déroulement normal de cette évaluation. La question du temps est donc pour eux, un frein majeur. En effet, ils estiment qu'autant il faut du temps aux professeurs pour faire les travaux qui découlent de l'évaluation formative, autant il en faut aux élèves pour l'effectuer et s'approprier de nouvelles connaissances.

D'autres aussi (31,81%) trouvent que l'effectif pléthorique est un facteur important entravant la mise en œuvre de l'évaluation formative telle qu'elle est recommandée. Cette proportion révèle que l'effectif pléthorique est non seulement un facteur de ralentissement du processus enseignement-apprentissage en général, mais aussi un obstacle majeur de mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative en particulier. Pour eux, la remédiation ne sera pas aisée parce qu'il faut d'abord identifier les erreurs des apprenants, leurs causes, les regrouper en fonction du type d'erreurs commises. Ce qui n'est donc pas aisé avec un effectif pléthorique.

4,54% de ces enseignants estiment que l'évaluation formative engendre des tâches non seulement supplémentaires mais aussi bénévoles. Une autre proportion non moins importante d'enseignants (13,63%), lie l'obstacle de l'évaluation formative à l'insuffisance de la formation. Puisque la qualité de l'enseignement-apprentissage dépend d'abord de la formation initiale de l'enseignant et des recherches ou informations complémentaires issues de sa formation continue, les séances de formation ou de mise à niveau sur l'évaluation formative doivent être courantes.

Synthèse des résultats des questions 3.3 ; 3.4 ; 3.5 ; 3.6 et 4

Malgré que les enseignants d'Histoire-Géographie du CEG de Davié soient très peu à pratiquer l'évaluation formative, beaucoup parmi eux, soit 59,09% attendent la fin de la situation d'apprentissage pour la mettre en œuvre. Alors qu'elle doit intervenir tout au long de la situation d'apprentissage sur des aspects importants, focaux, pour lui concéder sa fonction de régulation.

La méthode de l'évaluation formative adoptée par 63,63%% de ces enseignants est orale. Ainsi, l'apprenant procède à la restitution de ce qu'il vient d'apprendre à l'échéance de ce cours comme l'a exigée d'ailleurs la consigne, surtout que les connaissances évaluées sont purement notionnelles. De cette manière, l'évaluation formative ne prend en compte qu'une minime partie des apprenants (ceux qui réagissent le plus souvent bien). Or chaque apprenant, à cette phase doit être mis à l'épreuve pour qu'ensuite l'enseignant prenne des décisions et régule. L'évaluation formative telle qu'elle est faite, d'après nos enquêtes, réduit l'enseignement-apprentissage à une simple

fonction consistant à faire des apprenants, des “têtes pleines”, des “encyclopédies” ; privilégiant ainsi la mémorisation. De cette façon, l'évaluation formative intervient par une simple improvisation de la part de l'enseignant, plutôt que par une bonne préparation au préalable pendant la conception du support didactique appelé généralement “fiche du cours”.

Au vu des résultats issus de la question 4^o), les facteurs les plus défavorables selon les professeurs d'Histoire-Géographie du CEG de Davié à la mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative sont l'insuffisance du temps et l'effectif pléthorique des apprenants. A celles-ci s'ajoutent les tâches supplémentaires et bénévoles y afférentes et l'insuffisance de formation.

Voilà autant de raisons qui confirment assez bien notre hypothèse de travail n^o2 selon laquelle : les professeurs du Collège d'Enseignement Général de Davié ne pratiquent pas de façon efficiente l'évaluation formative pour diverses raisons.

1.6 Importance de l'évaluation formative

Dans cette partie, nous exploiterons les données recueillies pour répondre à la question de recherche n^o3.

1.6.1 Impact de la régularité de l'évaluation formative sur les résultats des apprenants selon les professeurs

Rappelons au passage que ce tableau est réalisé en fonction du nombre d'enseignant qui pratique l'évaluation formative tout au long de l'apprentissage comme le recommande l'approche par compétence. En nous référant alors au tableau XII, on retient que sur les 24 enseignants enquêtés, seulement 06 affirment faire cette évaluation tout au long de l'apprentissage soit 27,27%.

Tableau XIX : L'impact de l'évaluation formative sur les résultats des apprenants selon les professeurs

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Elle a amélioré le niveau des apprenants	05	83,33%
Elle a stabilisé leurs résultats	01	16,66%
Elle n'a rien changé dans le niveau des apprenants	00	00%

Source : Résultats d'enquêtes, juin-juillet 2014

De l'analyse de ces résultats, il ressort que la majorité des professeurs d'Histoire et de Géographie du CEG de Davié (83,33%) compte tenue de leurs expériences de classe affirme que l'évaluation formative a permis l'amélioration du niveau de leurs apprenants, et 16,66% soutiennent qu'elle a stabilisé le niveau de ces derniers. Par ailleurs, aucun n'affirme que cette évaluation n'ait rien changé dans le niveau des apprenants. Tous s'accordent donc sur le rôle important de l'évaluation formative.

1.6.2 Impact de l'évaluation formative sur les résultats scolaires selon les apprenants eux-mêmes

Rappelons que ce tableau est réalisé en fonction du nombre d'apprenants qui affirme exécuter l'évaluation formative tout au long de l'apprentissage. En nous basant donc sur les données du tableau XIII, 58 apprenants sur les 277 questionnés sont concernés ; soit 20,93%.

Tableau XX : L'impact de l'évaluation formative sur les résultats scolaires selon les apprenants eux-mêmes

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Elle a amélioré le niveau des apprenants	42	72,41%
Elle a stabilisé leurs résultats	13	22,41%
Elle n'a rien changé dans le niveau des apprenants	03	5,17%

Source : Résultats d'enquêtes, juin-juillet 2014

Ce tableau montre que la majorité des apprenants (72,41%) soumis à l'évaluation formative affirme avoir appropriée grâce à elle, les savoirs, savoir-faire, savoir être et devenir enseignés en Histoire-Géographie. Pour les apprenants dont le niveau est resté stable (22,41%) et ceux dont le niveau est resté inchangé (5,17%), nous pensons que cela serait dû comme nous l'avons souligné plus haut, au fait qu'un certain nombre d'enseignants du CEG Davié ne pratiquent pas cette évaluation de façon convenable.

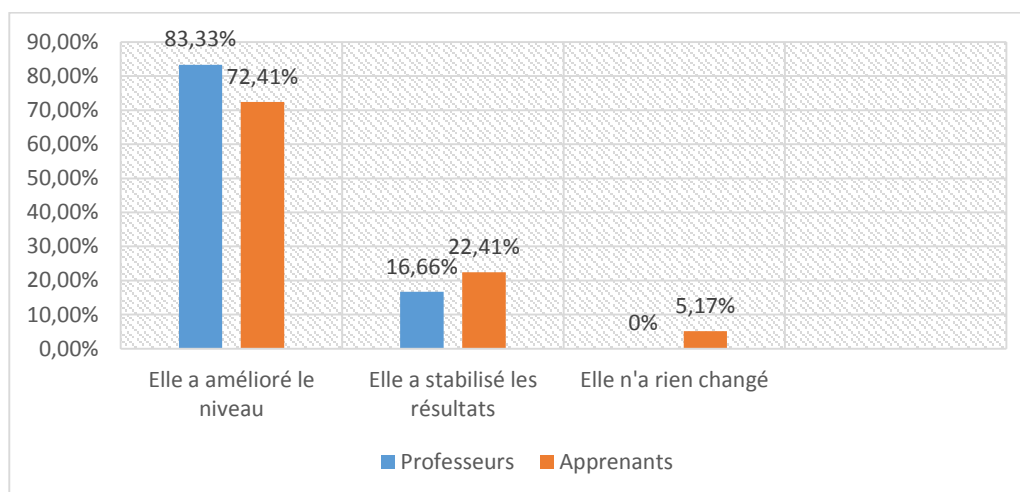


Figure 8 : Graphe traduisant l'impact de l'évaluation formative sur les résultats des apprenants selon les professeurs et selon les apprenants eux-mêmes.

Synthèse des résultats de la question 3.3.1

Tous les professeurs d'Histoire-Géographie du CEG de Davié affirment pratiquer l'évaluation formative. Mais, les résultats des enquêtes auprès de ces derniers, révèlent que la majorité de ceux-ci soit 63,63%, n'a pas une assez bonne perception de l'évaluation formative et de ses buts, que 71,48% la réduisent juste à un simple repérage des erreurs survenues lors de l'apprentissage au sein des apprenants pour y remédier ; et que seulement 27,27% étant conscient de ses avantages, la réalise tout au long de l'apprentissage conformément aux exigences de l'approche par compétence. C'est ce que confirment d'ailleurs 72,41% des apprenants qui pour avoir exécuté l'évaluation formative tout au long de l'apprentissage estiment avoir amélioré leurs résultats conformément aux dits des enseignants qui à 83,33% le pense aussi. En nous basant sur la figure 12 qui établit une parallèle entre les témoignages des professeurs sur l'impact de l'évaluation formative sur les résultats des apprenants et ceux des apprenants eux-mêmes, nous confirmons alors notre hypothèse n°3 selon laquelle : la mise en œuvre de l'évaluation formative de façon régulière en histoire-géographie, améliore les résultats des apprenants du CEG de Davié.

2. Discussion

La mise en œuvre de l'évaluation formative pose des problèmes au Collège d'Enseignement Général de Davié comme le soulignent nos hypothèses de travail. Elle est sujette à des difficultés liées à la mauvaise perception de celle-ci et par ricochet, sa mise en œuvre efficiente pose problème. Le repérage des erreurs des apprenants afin de les remédier passe normalement par le traitement de la production de ces derniers par rapport à une situation cible focale, saillante d'évaluation critériée. Malheureusement, les résultats de nos enquêtes révèlent que les professeurs ne la font pas ainsi. Par conséquent, ils n'amènent pas les apprenants à s'impliquer réellement dans la construction de leur propre savoir. Les raisons évoquées sont l'insuffisance de temps et l'effectif pléthorique des apprenants. A celles-ci s'ajoutent les tâches supplémentaire et

bénévole y afférentes et l'insuffisance de formation. Ces raisons principales méritent d'être débattues.

2.1. Insuffisance de temps

Il faut reconnaître que le temps est l'obstacle principal de la pédagogie différenciée en situation de classe. Ainsi il peut constituer une menace pour la mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative. Au premier cycle de l'enseignement secondaire, il y a en effet quatre situations d'apprentissage par classe auxquelles sont allouées trois heures de temps par semaine. La situation étant telle, l'évaluation formative pourrait empiéter sur le temps qu'il faut consacrer pour le déroulement normal du programme.

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

Une autre raison parmi tant d'autres, est le retard qu'accuse l'administration scolaire dans la délibération des résultats des professeurs retenus pour dérouler le cours. Tout ceci, directement ou indirectement rétrécit le temps qui était déjà lui-même insuffisant pour le processus enseignement-apprentissage-évaluation selon l'approche par les compétences. Partant, nous ne pouvons donc assister à une évaluation formative que recommande l'approche actuelle (APC).

Qu'en est-il de l'effectif pléthorique ?

2.2. L'effectif pléthorique des apprenants.

La question d'effectif pléthorique reste une question récurrente au Bénin en général et au CEG de Davié en particulier parce que la population scolaire ne cesse d'augmenter d'année en année alors que les moyens matériels et financiers ne suivent pas ce rythme. Ainsi, dans une classe, nous retrouvons au moins cinquante à soixante élèves. Dans ces genres de situations, les enseignants préfèrent concentrer leur énergie sur les tâches obligatoires pour lesquelles l'administration du collège leur demandera des comptes. Ceci parce qu'apprécier une cinquantaine de productions issues de l'évaluation formative n'est pas aisée et reste selon eux, une tâche supplémentaire. C'est pourquoi le plus souvent, ils fonctionnent avec les apprenants les plus éveillés en recueillant leur avis sur des questions données et statuent là-dessus lors de leur évaluation formative qu'ils déroulent dans l'ensemble oralement. Ce faisant, ils laissent les autres à leur ornière et leur imposent le rythme des plus forts. Les travaux des apprenants qu'ils analysent et interprètent sont ceux entrant dans le cadre de l'évaluation sommative pour mettre les notes afin de satisfaire à leur besoin vis-à-vis de l'institution scolaire. Contrairement à l'affirmation de (ALLAL, 1999, p.14) selon laquelle « l'évaluation formative prépare l'évaluation sommative ».

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

2.3. Evaluation formative comme tâches supplémentaires et bénévoles

L'enseignement est, comme beaucoup peuvent le dire, un métier aux multiples exigences, et aux tâches harassantes (concevoir les dispositifs didactiques, planifier le scénario pédagogique, jouer dans son imagerie mentale tout ce scénario avant, pendant et après la classe...). Tout ceci amène les enseignants à considérer l'évaluation formative comme étant une tâche supplémentaire. Certes, la tâche n'est pas facile. Mais l'enseignant doit retenir après tout qu'il exerce un métier noble et patriotique. La rémunération ne doit donc pas être un facteur de boycott de l'action pédagogique et de surcroît l'évaluation formative car la qualité du citoyen dont a besoin le pays en dépend.

Ceci dit, toute la force de travail de celui-ci ne peut être soldée en sa juste valeur. L'enseignement doit plutôt prioriser la conduite du plus grand nombre d'apprenants à la réussite dont l'une des voies est la mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative.

2.4. L'insuffisance de formation ou d'information

La qualité de l'enseignement-apprentissage dépend d'abord de la formation initiale de l'enseignant et de ses recherches personnelles. Eu égard à la qualification des enseignants d'Histoire-Géographie du CEG de Davié (six détenteurs de diplômes professionnels sur vingt-deux), cette question d'insuffisance de formation pourrait alors s'expliquer car c'est au cours des formations professionnelles, que la question d'évaluation prend toujours une place de choix. Mais l'insuffisance du temps imparti pour l'étude de cette question n'est pas une excuse pour ne pas la mettre en œuvre comme elle est recommandée. Bien de documents sont disponibles sur l'évaluation formative selon l'approche par les compétences pouvant servir de complément d'information aux enseignants désirant aiguiser leurs connaissances. Le problème qui se pose selon nous peut être qualifié de manque d'information dans la mesure où toutes nouvelles théories qui paraissent sur cette question n'intègrent pas leurs pratiques de classe parce qu'ils ne sont pas informés ou ne s'informent pas. Alors que parmi les obligations des enseignants tels qu'énumérées dans GBETIE (2013), se trouvent celles qui consistent à « s'informer de l'évolution des idées ou des tendances pédagogiques », « manifester curiosité intellectuelle et ouverture au monde de l'esprit ».

Face à ces différentes difficultés entravant la mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative, des solutions peuvent être trouvées.

3. Solutions

En dépit des bienfaits de l'évaluation formative dont l'amélioration du rendement des apprenants et de la pédagogie de l'enseignant, les difficultés précédemment évoquées entravent sa mise en œuvre efficiente. Face à ces difficultés, nous proposerons

des approches de solutions qui, elles sont appliquées, pourraient aider au mieux les enseignants dans la mise en œuvre de l'évaluation formative.

3.1. Solutions relatives à l'insuffisance du temps.

La question d'insuffisance du temps pourra être traitée sous deux angles. D'une part, le temps à octroyer à la mise en œuvre de l'évaluation formative en classe liée à la masse horaire hebdomadaire attribuée et d'autre part, le temps à octroyer pour les travaux connexes (préparation, appréciation des productions, remédiation avec tous ses sous-jacents). Tout ceci dépendra de la disponibilité des enseignants. En fait, augmenter la masse horaire hebdomadaire en Histoire-Géographie comme l'ont suggéré plusieurs enseignants interrogés aggraverait les problèmes déjà cruciaux de manque de moyens ou ressources (matériels et financiers). La solution que nous pouvons proposer pour les acteurs principaux (enseignants) est d'accepter de se sacrifier pour le bénévolat à un certain moment. Ils peuvent en effet s'entendre avec leurs apprenants parfois sur des heures non officielles. Très certainement, les apprenants se rendront disponibles à travailler occasionnellement pour une activité capitale comme l'évaluation formative qui va pleinement à leur avantage ; surtout que l'objectif est d'œuvrer davantage pour le renforcement de leurs apprentissages et à les préparer à mieux affronter les évaluations sommatives qui les préoccupent énormément. Mais il faut que les enseignants y croient et se montrent en conséquence disponibles pour motiver les apprenants à cette fin.

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

3.2. Solutions relatives à l'effectif pléthorique.

Sur la question relative à l'effectif pléthorique, l'enseignant ne peut rien faire pour la résoudre car elle ne relève pas de sa compétence. Il revient à l'Etat de construire assez d'infrastructures scolaires afin de désengorger les effectifs dans les salles de classe et avoir des effectifs raisonnables (une quarantaine au plus). Mais en attendant que l'Etat ne s'acquitte de ses devoirs, l'enseignant peut répartir les apprenants en des groupes assez réduits en fonction de leurs difficultés pour remédier à ces dernières tout en attirant l'attention des uns et des autres groupes sur l'activité qu'il mène. Aussi faut-il formuler des consignes claires et compréhensibles afin que les apprenants exécutent aisément la tâche et pour que la correction soit facilitée au professeur également.

En plus de ces solutions, nous pouvons formuler d'autres suggestions à l'endroit de tous les acteurs du système éducatif.

4. Suggestions

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

4.1. A l'endroit des enseignants

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

- qu'elle intervienne nécessairement pendant la phase d'apprentissage, autrement dit, avant toute échéance liée à une décision de certification et non après, avec le souci d'amener le maximum d'élèves à la maîtrise de l'essentiel des objectifs exigibles ;
- proposer des situations qui intègrent l'essentiel des objectifs exigibles (savoir, savoir-faire et savoir-être) ;

- formuler des consignes claires et des critères et indicateurs sans équivoques ;
- confier une responsabilité accrue aux élèves durant les activités d'évaluation formative afin de les rendre actifs dans leur apprentissage ; la rétroaction que suscite l'évaluation formative favorise le développement de la capacité d'apprendre à apprendre, une des aptitudes fondamentales qu'il faut cultiver chez les élèves ;
- identifier nécessairement au préalable les difficultés d'apprentissage et les objectifs non acquis de chaque élève à travers sa production sur les tâches demandées lors de cette évaluation afin d'envisager des remédiations adéquates et ciblées ;
- inviter les élèves à faire leur auto-évaluation;
- faire des remédiations dont la nature doit être déterminée par les besoins spécifiques de chaque élève avant toute échéance des devoirs surveillés.

4.2. A l'endroit des élèves

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

- prendre conscience de son rôle et exercer activement sa part de responsabilité dans la construction du savoir et l'évaluation des apprentissages afin d'accroître ses potentialités et d'aiguiser sa pensée critique pour le succès ;
- continuer le processus d'apprentissage qui ne fait que débiter en classe par la sélection et la compréhension d'information relativement aux nouveaux savoirs à acquérir ; tout le reste du processus (la mémorisation et l'intégration, l'organisation des connaissances entre elles, les stratégies d'autorégulation de ses apprentissages) revient presque entièrement à l'élève qui ne peut arriver que grâce à ses propres initiatives, à son engagement et à son travail personnels d'abord ;

-en tant qu'acteur et seul responsable de ses apprentissages, adopter au moins les attitudes génératrices de succès (prise de notes, techniques d'étude, etc.) et d'accomplir les tâches demandées à l'évaluation formative de façon engagée et sereine ;

-de ne pas prendre les consignes faisant appel au savoir-faire, être et devenir comme infaisable parce qu'habitué aux consignes notionnelles mais plutôt d'être en mesure de réinvestir, ou de mobiliser l'ensemble de ses connaissances, savoir, savoir-faire et savoir-être et devenir dans un contexte autre que celui utilisé pour l'apprentissage pour résoudre des situations-problèmes. D'où la nécessité de maîtriser ces connaissances exigibles et de travailler à leur transfert avec ou sans aide pour aiguiser sa pensée critique.

4.3. A l'endroit des composantes du corps de contrôle (conseillers pédagogiques, censeurs et inspecteurs)

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

-il faudra réfléchir au quota horaire hebdomadaire alloué à l'enseignement de l'Histoire-Géographie pour que les professeurs s'acquittent des exigences de l'APC ;

-les contrôles par les Conseillers Pédagogiques (CP) et les inspecteurs doivent être constants et réels ;

-étant les superviseurs pédagogiques du système éducatif, les entretiens qui succèdent aux observations de classe pourraient être des occasions de formation continue pour les enseignants ;

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

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

4.4. Aux pouvoirs publics

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

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

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

-revoir la politique de recrutement des enseignants afin d'obtenir des enseignants conscients de leur devoir et prêts à exercer le métier avec passion et abnégation.

Conclusion

Il ressort de ce travail que la majorité des enseignants ont une perception peu satisfaisante de l'évaluation formative et de son importance. Ils ne la pratiquent que partiellement et estiment que, à s'y consacrer comme il le faut, elle empiète sur le temps consacré au déroulement de nouveaux savoirs pour avancer dans le programme d'étude. Aussi, disent-ils que l'insuffisance du temps, l'effectif pléthorique et le manque d'information restent des obstacles majeurs pour le déroulement efficace de l'évaluation formative. Ce qui confirme nos hypothèses de départ.

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

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

Bibliographie

- 1-ABRECHT, (1991) : *L'évaluation formative : une analyse critique*, Québec, 237 p.
- 2-ALLAL, L. (1984) : *Evaluation pédagogique, Fascicule I*, Genève, centrale des photocopiés de l'Université de Genève, 13 p.
- 3-ALLAL, L. (1999) : *Vers une pratique d'évaluation formative*, Paris, De Boeck & Larciens, département de Boeck Université, 158 p.
- 4-ALLAL, L. K. et LAFORTUNE, L. (2008) : *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève*, Québec, presses de l'Université du Québec, 254 p.
- 5-CARDINET, Jean. (1994) : *Evaluation scolaire et mesure*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, Avenue Louise, 232 p.
- 6-De KETELE, J.-M. (1989) : "L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation, cahier de la fondation universitaire : université et société, le rendement de l'enseignement universitaire", Educations, in *Revue de diffusion des savoirs en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 33-37
- 7-De KETELE, J.-M. (1996) : "L'évaluation des acquis scolaires : Quoi ? Pourquoi ? Pour qui ?", *revue tunisienne des sciences sociales de l'éducation*, v, Paris, BIEF, vol. 23, pp. 17-36
- 8-De LANDSCHERE, G. (1979) : *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF, VIII, 338 p.
- 9-DOSSOU, L. K. (2011-2015) : module de cours photocopié sur : *Evaluation des apprentissages en Histoire et en Géographie*, 56 p.
- 10-GBETIE, T. (2013) : module de cours photocopié sur : *Législation scolaire*, 43p.
- 11-GERARD, F.-M, &ROGIERS, X. (1993) : *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 56-57

12-INFRE, (2001) : *Acquérir à l'école des compétences utiles pour la vie*, Porto-Novo, pp.76-77

13-LAURIER M. D. (2003) : *Évaluation et communication. De l'évaluation formative à l'évaluation informative*, Outremont, les Editions Quebecor, 134 p.

14-LEGENDRE, R. (1993) : *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal, Guérin, 1329 p.

15-LEROUX, J.L. et BIGRAS. N. (2003) : *L'évaluation des compétences : une réalité accessible dans nos collèges*, Québec, Cégep de St-Hyacinthe, 176 p.

16-LEROUX, J. L. (2010) : *L'évaluation des compétences au collégial : Un regard sur des pratiques évaluatives*, Québec, Cégep de Saint-Hyacinthe, 326 p.

17-MEYER, G. (1995) : *Evaluer : Pourquoi ? Comment?*, Paris, Hachette, quai de Grenelle, 175 p.

18-MEPS/DES, (2005) : *Programmes d'études Histoire et Géographie classe de sixième*, 130 p.

19-NEKPO, C. (1999) : *Education et culture Tome 2*, Porto-Novo, INFRE, 136 p.

20-ONGE, M. S. (2008) : *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?*, 4^e édition, Montréal, Groupe Beauchemin, chenelière Education, 123p.

21-PERRENOUD, P. (1997) : *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages ; Entre deux logiques*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 219 p.

22-ROEGIERS, X. (2003) : *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, De Boeck Université, 304 p.

23- SCALLON, G. (2004). "L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences", Montréal, Renouveau pédagogique, in *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 32, numéro 3, 2006, pp.350-351

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

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

26-TARDIF, J. (2006) : *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation, 384 p.

27-TOUSIGNANT R. (1990) : *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 158 p.

Webographie

<http://www.cdc.qc.ca/bulletin> , consulté le 06 Juin 2014 à 11h21min.

<http://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2011-1-page-71>, consulté le 06 Juin 2014 à 11h52min

<http://www.cjnse-rcjce.ca/ojs2/index.php/cjnse/article/view/57/63>, consulté le 10 Juin 2014 à 09h43min

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_12.html, consulté le 17 Juin 2014 à 12h10min, consulté le 17 Juin 2014 à 20h04min

<http://www.cdc.qc.ca/catalogue.html>, consulté le 26 Juin 2014 à 16h40min.

Liste des tableaux

Tableau I : Centres de documentation visités, la nature des documents consultés, les types, l'état et la qualité des informations recueillies

Tableau II : Types d'évaluation

Tableau III : Méthodes et outils de collecte de données

Tableau IV : Répartition de la taille des échantillons

Tableau V : Nombre d'année dans l'enseignement général et dans la mise en œuvre de l'APC

Tableau VI: Qualification des enseignants d'Histoire-Géographie du CEG de Davié

Tableau VII : Résultats d'enquêtes relatifs à la participation aux animations pédagogiques

Tableau VIII: Formation des enseignants sur l'évaluation selon l'APC

Tableau IX : Définition des professeurs de l'évaluation formative et ses buts.

Tableau X : Degré de mise en œuvre de l'évaluation formative

Tableau XI : Degré d'exécution de l'évaluation formative par les élèves

Tableau XII : Périodes de mise en œuvre de l'évaluation formative

Tableau XIII : Période d'exécution de l'évaluation formative par les élèves

Tableau XIV : Techniques de mise en œuvre de l'évaluation formative

Tableau XV : Techniques d'exécution de l'évaluation formative

Tableau XVI : Aspects de l'apprentissage évalués

Tableau XVII : Aspects de l'apprentissage évalués (élèves)

Tableau XVIII : Difficultés de mise en œuvre de l'évaluation formative

Tableau XIX : L'impact de l'évaluation formative sur les résultats des apprenants selon les professeurs

Tableau XX: L'impact de l'évaluation formative sur les résultats scolaires selon les apprenants eux-mêmes

Liste des figures

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

Figure 2 : Plan d'accès du CEG de Davié

Figure 3 : Graphe traduisant d'une part le degré de mise en œuvre de l'évaluation formative et le degré de son exécution par les élèves d'autre part

Figure 4 : Graphe traduisant les différentes tendances des périodes de mise en œuvre de l'évaluation formative par les enseignants et celles de son exécution par leurs élèves.

Figure 5 : Graphe traduisant le pourcentage des instruments de mesure utilisés pour réaliser l'évaluation formative

Figure 6 : Graphe traduisant l'aspects de l'apprentissage évalués

Figure 7 : Graphe traduisant les difficultés de mise en œuvre de l'évaluation formative

Figure 8 : Graphe traduisant l'impact de l'évaluation formative sur les résultats des apprenants selon les professeurs et selon les apprenants eux-mêmes

**GUIDE D'ENTRETIEN A L'ENDROIT DES MEMBRES DU CORPS DE
CONTROLE**

Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de fin de formation du BAPES, (Brevet d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire) nous avons choisi d'entreprendre notre recherche sur « l'importance de l'évaluation formative dans l'Enseignement/Apprentissage de l'histoire-géographie » en vue d'apporter notre modeste contribution à l'amélioration de la qualité de l'Enseignement/Apprentissage/Evaluation à travers l'organisation des évaluations formatives.

A ce sujet, nous vous prions de bien vouloir nous accorder quelques minutes d'entretien.

A- RENSEIGNEMENT GENERAUX

- 1- Nom.....prénoms.....
- 2- Titre ou qualification.....

B- ITEM D'ENTRETIEN

- 1- Quel(s) constat(s) faites-vous sur la pratique des enseignants en ce qui concerne l'évaluation formative ?.....
.....
.....
- 2- Quelle(s) difficulté(s) avez-vous identifié chez les enseignants au cours de leur pratique d'évaluation formative ?.....
.....
.....
- 3- Quelle importance et place donnez-vous à l'évaluation formative dans le processus d'Enseignement/Apprentissage ?.....
.....
.....
- 4- En tant que concepteurs, formateurs des formateurs, que préconisez-vous pour faire comprendre davantage dans la pratique pédagogique des enseignants l'importance l'évaluation formative ?.....
.....
.....
- 5- Vos observations et conseils pour la réussite de notre recherche.....
.....
.....

NOS REMERCIEMENTS !

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

Cher collègues

Notre mémoire de fin de formation pour l'obtention du BAPES est consacré à une réflexion sur l'importance de l'évaluation formative dans l'Enseignement/Apprentissage de l'histoire et de la géographie.

A travers ce questionnaire, nous avons voulu recueillir des données sur vos vécus pédagogiques quotidiens, vos avis et vos suggestions. Nous vous prions de bien vouloir consacrer un peu de votre temps à répondre à nos préoccupations.

Merci d'avance pour l'expression de votre réel point de vue sur ce sujet. Nous vous assurons que vos réponses resteront très confidentielles.

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

1- RENSEIGNEMENT GENERAUX

1.1- Nom.....prénoms.....

.....

1.2- Sexe M F

1.3- Etablissement.....

.....

1.4- Nombre d'année dans

	L'ENSEIGNEMENT GENERAL	LA MISE EN ŒUVRE DE L'APC
0-5		
5-10		
10-15		
15-20		
20-25		
25-30		

2.5- Quel diplôme avez-vous ?

2- PARTICIPATION AUX FORMATIONS

2.1- Participez-vous aux animations pédagogiques ?

Oui

Non

Si non pourquoi ?.....

3- L'APPROPRIATION DES CONCEPTS DE L'EVALUATION FORMATIVE

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

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

Oui

Non

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

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

3.3- Au cours du déroulement des situations d'apprentissage, faites-vous des activités d'évaluation formative ?

Toujours

Parfois

Pas du tout

3.3.1- Si Oui, quel impact l'évaluation formative a-t-elle eu sur les résultats de vos apprenants ? (**Importance**)

- Elle a amélioré les résultats de mes apprenants
- Elle a stabilisé leurs résultats
- Elle n'a rien changé dans le niveau des apprenants

3.4- A quel(s) moment(s) faites-vous l'évaluation formative ?

3.4.1- Au début de l'enseignement-apprentissage

3.4.2- A chaque séance d'enseignement-apprentissage

- 3.4.3- Tout au long de l'enseignement-apprentissage
- 3.4.4- A la fin de l'enseignement-apprentissage
- 3.4.5- Autres réponses.....

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

3.5.1 Oralement

3.5.2 Par écrit

3.6- Quels sont les aspects de l'apprentissage qui font l'objet de vos évaluations formatives ?

3.6.1- Savoir

3.6.2- Savoir-faire

3.6.3- Savoir-être et devenir

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

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

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

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

Merci pour votre contribution !

QUESTIONNAIRE A L'ATTENTION DES APPRENANTS

Le présent questionnaire est réalisé dans le but de recueillir des informations en vue de la rédaction de notre mémoire de fin de formation du cycle I Licence/BAPES à l'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo qui porte sur le thème : « **Importance de l'évaluation formative dans le processus d'enseignement-apprentissage de Histoire-Géographie : cas du CEG Davié** »

Perception des apprenants de l'évaluation formative

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

2) Chers élèves, l'approche qu'on exécute actuellement pour votre formation est celle qu'on appelle approche par compétences (APC). Les programmes conçus selon cette approche impliquent de nouvelles stratégies de construction de savoirs et par conséquent de nouvelles stratégies d'évaluation des savoirs construits.

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

Oui

Non

b) Sinon, lisez la remarque pour mieux comprendre ce dont il s'agit. Si votre réponse à la question a) est toujours non, passez à la question 8)

c) Si oui, dites tout ce que vous savez sur cette évaluation

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

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

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

critique et autres. Mais ne l'a confondez pas aussi aux séances d'exercices et de révisions.

Mise en œuvre de l'évaluation formative

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

Oui

Non

4) Si Oui, quel impact l'évaluation formative a-t-elle eu sur vos résultats

- Elle a amélioré mes résultats
- Elle a stabilisé mes résultats
- Elle n'a rien changé dans mon niveau

5) Si oui, à quel moment du déroulement des situations d'apprentissage il la fait ?

Au début de l'apprentissage

A chaque séance d'apprentissage

Tout au long d'apprentissage

A la fin des situations d'apprentissage

6) Comment votre professeur fait-il cette évaluation?

Oralement

Par écrit

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

Oui

Non

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

Oui

Non

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

Oui

Non

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

.....
.....
Merci de votre franche collaboration !

Table des matières

Sommaire	2
Dédicace	3
Remerciements	4
Sigles et acronymes	5
Résumé	6
Introduction	7
Chapitre 1 : Cadre théorique et approche méthodologique	10
1. Cadre théorique	10
1.1. Problématique.....	10
1.2.Hypothèses.....	12
1.3.Objectifs de recherche.....	12
1.3.1.Objectif général.....	12
1.3.2.Objectifs spécifiques.....	13
2. Cadre d'étude	13
2.1. Grands traits physiques	13
2.2. Grands traits humains et économiques	17
3. Approche méthodologique	18
3.1. Etat de la question	18

3.1.1. Recherche documentaire	18
3.1.2. Revue de littérature.....	19
3.1.3. Clarification conceptuelle.....	24
3.2. Travaux de terrain.....	32
3.2.1. Méthodes et outils de collecte de données.....	32
3.2.2. Echantillonnage.....	32
3.2.3. Outils et techniques de collectes	34
3.2.3.1. Enquête par questionnaire.....	34
3.2.3.2. Observation directe.....	35
3.2.3.3. Entretiens.....	35
3.3. Dépouillement et traitement des données.....	35
3.4. Difficultés rencontrées et solutions apportées.....	35
Chapitre2 : Présentation et analyse des résultats, discussions, solutions et suggestions.....	38
1. Présentation et analyse des résultats.....	38
1.1. Nombre d'année dans la fonction	38
1.2. Qualification du personnel enseignant d'Histoire-Géographie du CEG de Davié	39
1.3. Participation aux animations pédagogiques.....	39
1.4. Perception des professeurs d'Histoire-Géographie sur le concept évaluation formative.....	40
1.4.1. Formation sur l'évaluation selon l'APC	40

1.4.2. Définition et but de l'évaluation formative.....	41
1.5. Mise en œuvre de l'évaluation formative: état des lieux.....	43
1.5.1. Fréquence de mise en œuvre	43
1.5.2. Période de déroulement de l'évaluation formative.....	44
1.5.3. Techniques de mise en œuvre de l'évaluation formative.....	46
1.5.4. Aspects de l'apprentissage évalués.....	48
1.5.5. Difficultés de mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative	50
1.6. Importance de l'évaluation formative.....	52
1.6.1. Impact sur les résultats selon les professeurs	52
1.6.2. Impact sur les résultats selon les apprenants eux-mêmes	53
2. Discussion	55
2.1. L'insuffisance de temps.....	56
2.2. L'effectif pléthorique des apprenants.....	57
2.3. Evaluation formative comme tâches supplémentaires et bénévoles	57
2.4. L'insuffisance de formation.....	58
3. Solutions	58
3.1. Solutions relatives à l'insuffisance du temps.....	59
3.2. Solutions relatives à l'effectif pléthorique.....	60
4. Suggestions	60
4.1. A l'endroit des enseignants.....	60

4.2. A l'endroit des élèves.....	61
4.3. A l'endroit des composants du corps de contrôle (conseillers pédagogiques, censeurs et inspecteurs).....	62
4.4. Aux pouvoirs publics.....	63
Conclusion.....	64
Bibliographie.....	65
Webographie.....	68
Annexe	