



REPUBLIQUE DU BENIN



=====

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE
LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

=====

UNIVERSITE D'ABOMEY CALAVI

=====

ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE PORTO-NOVO

=====

DOMAINE : SCIENCES DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION

MENTION : Professorat de l'Enseignement Secondaire

GRADE : Licence/ BAPES

SPECIALITE : HISTOIRE-GEOGRAPHIE

MEMOIRE DE FIN DE CYCLE

SUJET

**IMPORTANCE DE L'EVALUATION FORMATIVE DANS
L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE
ET DE LA GEOGRAPHIE : CAS DU LYCEE BEHANZIN
DE PORTO-NOVO**

Présenté par :

**Saturnin Mahussi
SEWAYI**

Sous la direction de :

**Bernard FANGNON
Maître-Assistant à l'UAC**

Soutenu, le.....2014

SOMMAIRE

TITRES	PAGES
SOMMAIRE.....	2
DEDICACE.....	3
REMERCIEMENTS.....	4
SIGLES ET ACRONYMES	5
RESUME	6
INTRODUCTION.....	7
CHAPITRE I : CADRE GEOGRAPHIQUE, THEORIQUE ET APPROCHE METHODOLOGIQUE.....	09
1.1- CADRE THEORIQUE.....	09
1.2- CADRE D'ETUDE	14
1.3- APPROCHE METHODOLOGIQUE	19
CHAPITRE II : IMPORTANCE DE L'EVALUATION FORMATIVE, DIFFICULTES LIEES A L'EVALUATION FORMATIVE ET SUGGESTIONS	38
2.1- IMPORTANCE DE L'EVALUATION FORMATIVE.....	39
2.2- DIFFICULTEES LIEES A L'EVALUATION FORMATIVE.....	50
2.3-SUGGESTIONS	55
CONCLUSION	60
BIBLIOGRAPHIE	62
WEBOGRAPHIE	64
LISTE DES TABLEAUX.....	69
LISTE DES FIGURES.....	70
ANNEXE.....	71

DEDICACE

A

M. Barnabé A. YEMIHIN

REMERCIEMENTS

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

Nos reconnaissances vont aussi à l'endroit :

- de Elie HOUNTONDJI, notre maître de stage qui, malgré ses préoccupations quotidiennes, ne nous a pas marchandé son temps. Il nous reçoit toujours très bien pour des discussions franches et constructives ;
- des enseignants et des élèves du lycée Béhanzin qui n'ont ménagé aucun effort pour apporter leur contribution en se prêtant à nos questionnaires ;
- de l'inspecteur Fidèle L. SAGBO, dont la modestie et la disponibilité nous ont séduit ;
- de Maurice GARNIER, Professeur émérite de sociologie à l'Université de l'Indiana (USA) pour tout son soutien et ses conseils pour parfaire ce travail ;
- de nos collègues qui ont passé leurs temps à nous lire en particulier à nos amis Mariano Félix NAZEBA, Saïd BANKOLE, Sofianou OUMAROU, Igor DATCHE, Mikael N'TCHA et Brice OTCHOUN. Nous vous adressons notre sincère reconnaissance ;
- de nos parents qui nous ont soutenus depuis le début de cette formation. Nous vous adressons notre sincère reconnaissance ;
- de tous les membres de l'Eveil Normalien pour le Dynamisme (END).

Infiniment merci à tous nos collègues de filière pour leur esprit d'équipe

SIGLES ET ACRONYMES

APC : Approche Par les Compétences

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

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

ENS : Ecole Normale Supérieure

CP : Conseiller Pédagogique

RESUME

La présente étude vise à montrer la part active de l'évaluation formative dans le processus de l'enseignement-apprentissage. L'approche méthodologique qui a conduit aux résultats s'est déroulée en trois phases : la recherche documentaire, les enquêtes de terrain, le traitement et l'analyse des données. Après analyse et interprétation des informations recueillies, nous sommes parvenus, aux conclusions selon lesquelles l'évaluation formative est très peu pratiquée au lycée Béhanzin soit par 20% des enseignants. Ils affirment être confrontés à des difficultés dont l'insuffisance de temps et l'effectif pléthorique des classes pour sa mise en œuvre. Toutefois, 86,15% des élèves estiment que l'évaluation formative permet une meilleure compréhension du cours et 80,61% des apprenants assurent qu'elle les prépare à l'évaluation sommative. Quant aux enseignants, ils estiment que cette forme d'évaluation reste un puissant levier pour la réussite de l'enseignement/apprentissage.

MOTS CLES : Lycée Béhanzin ; Evaluation ; Evaluation formative ; Enseignement ; Apprentissage.

The current study aims at showing the active part of evaluation in the teaching and learning process. In fact, the research methodology that led to the results was done in three different steps: documentary research, empirical research and data processing and analysis. After the analysis and interpretation of the collected data, the conclusion drawn is that only few teachers 20% at lycée Béhanzin carry out formative evaluation in their classrooms. They said that they come across some difficulties such as overcrowded classrooms and lack of time constraints. However, 86.15% of the students asserted that formative evaluation helps them to better understand the lessons and 80.61% of the students said that it prepares them for the summative evaluation. As far as teachers are concerned, they asserted that the formative evaluation remains a powerful tool for the success of teaching.

KEYWORDS:

Lycée Béhanzin, Evaluation, Formative evaluation, Teaching, Learning.

INTRODUCTION

L'éducation est le socle sur lequel se bâtit le développement d'une nation. Tout pays sans système éducatif de qualité et performant sera en marge de la globalisation. En d'autres termes, le développement de toute nation dépend de la qualité de l'éducation reçue par ses filles et ses fils. C'est ainsi qu'un certain nombre de systèmes éducatifs s'orientent depuis quelques années vers le développement des compétences. 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, le savoir-faire et le savoir-être. 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). La présente réforme a entraîné des changements profonds tant dans les pratiques pédagogiques que dans le mode d'évaluation des apprenants. Ces changements sont profonds en ce sens que la définition qu'on donne actuellement à l'action d'évaluation assigne à celle-ci une nouvelle dimension. De plus en plus diversifiées, les évaluations jouent un rôle majeur dans la nouvelle politique éducative et sont devenues des instruments de pilotage de l'approche par les compétences où le souci d'efficacité du dispositif d'enseignement-apprentissage prend progressivement le pas sur le jugement normatif. L'évaluation en général devient un élément crucial du processus d'enseignement-apprentissage. Dans les établissements scolaires, les évaluations les plus visibles sont sommatives. Elles sont utilisées pour juger ce que les élèves ont

appris à la fin d'une unité de formation , pour faire passer les élèves d'une classe à une autre, pour s'assurer qu'ils ont le niveau requis pour obtenir un diplôme de fin de formation. Cela étant, l'évaluation peut aussi revêtir une fonction formative. Dans les classes, l'évaluation formative désigne les évaluations interactives fréquentes des progrès et des acquis des élèves afin d'identifier les besoins de ces derniers et d'ajuster en conséquence l'enseignement. Les enseignants qui utilisent des méthodes et des techniques d'évaluation formative sont mieux préparés pour répondre à la diversité des besoins des élèves en différenciant et en adaptant leur pédagogie pour améliorer le niveau des élèves et l'équité des résultats. «L'évaluation formative permet d'aider celui qui apprend à mieux apprendre », (Meyer, 1995). Cependant, la généralisation de cette pratique se heurte à d'importants obstacles dont la perception négative des enseignants à l'égard de cette évaluation qui malgré le fait qu'elle reste un puissant levier pour la réussite de l'enseignement-apprentissage est très peu pratiquée par les enseignants comme nous l'avons constaté au cours de notre stage de qualification professionnelle au lycée Béhanzin de Porto-Novo. C'est fort de ce constat que dans le cadre de la rédaction du mémoire de fin de formation pour l'obtention du diplôme de fin du cycle I, nous avons décidé de mener une réflexion sur le sujet « **Importance de l'évaluation formative dans l'enseignement-apprentissage de l'Histoire et de la Géographie : cas du lycée Béhanzin de Porto-Novo** ». En nous engageant dans cette réflexion, nous souhaiterions amener les enseignants à mieux aider les élèves pour un enseignement/apprentissage efficace qui augure d'une amélioration de leur rendement aux différentes évaluations sommatives qui passe par la pratique fréquente de l'évaluation formative dans les classes.

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 GEOGRAPHIQUE, THEORIQUE ET APPROCHE 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, la clarification des concepts, la localisation géographique et les grands traits physiques de notre champ d'étude.

La deuxième partie traite de l'approche méthodologique qui regroupe la recherche documentaire, les travaux de terrain et les difficultés rencontrées.

1.1- Cadre Théorique

1.1.1- Problématique

L'approche par les compétences repose sur le modèle de formation : enseignement-apprentissage-évaluation. Dans ce modèle de formation, l'évaluation joue un grand rôle. Elle est utilisée comme un moyen permettant l'amélioration, voire la réussite de l'action didactique. Il s'agit d'une opération qui permet « d'apprécier l'écart entre ce qu'a réalisé l'élève et l'objectif qui lui était assigné » (Tyler, 1942). L'évaluation est donc un élément crucial du processus d'enseignement-apprentissage et s'impose à tout enseignant comme une pratique pédagogique fondamentale.

L'acte d'évaluation de façon générale a pour but de vérifier les compétences qui reposent sur le savoir, le savoir-faire et le savoir-être liés à l'évaluation des apprentissages entendue dans son sens le plus large. Pour ceux et celles qui enseignent, il ne s'agit pas seulement de se centrer sur les compétences à faire acquérir dans le seul but de les attester ou de les certifier car l'approche par les compétences attribue à l'action d'évaluation de nouveaux objectifs et lui ouvre une nouvelle dimension. Autrement dit, comme l'avance Aboubaker (1996), « La définition qu'on donne actuellement à l'action d'évaluation assigne à celle-ci une nouvelle dimension : alors qu'elle visait initialement et principalement la sélection

et l'orientation des élèves, l'acte d'évaluation considère que les résultats des élèves ne sont qu'un moyen permettant un jugement et de prendre une décision au niveau de l'organisation de l'acte d'enseignement-apprentissage ». L'évaluation de façon générale apparaît donc capitale dans l'enseignement-apprentissage de toute discipline. Généralement dans les établissements scolaires, les évaluations les plus visibles sont sommatives mais elles peuvent avoir aussi une fonction formative.

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

En jetant un regard critique sur le déroulement de ladite évaluation au cours des pratiques de classe des professeurs pendant notre stage de qualification et les enseignements que nous avons reçus sur cette évaluation au cours de notre formation, nous avons remarqué que l'évaluation formative, telle qu'elle est mise en œuvre par les professeurs, pose un véritable problème : elle est très peu pratiquée par ces derniers. On assiste à une évaluation formative tronquée, de formalité et irrégulière, donc de circonstance qui n'améliore ni la qualité de l'enseignement, ni celle de l'apprentissage. La raison qui pourrait justifier une telle pratique est l'ignorance de l'importance de l'évaluation formative dans l'enseignement. Ce fait polémique a suscité de notre part plusieurs interrogations dont les plus importantes sont:

- les enseignants d'Histoire et de Géographie du Lycée Béhanzin savent-ils que l'évaluation formative favorise la réussite de l'enseignement-apprentissage ?

- comment rendre l'évaluation formative plus efficace en vue d'un meilleur enseignement-apprentissage ?

Voilà autant d'interrogations qui motivent le choix de notre thème de recherche : **Importance de l'évaluation formative dans l'enseignement-apprentissage de l'Histoire et de la Géographie : cas du lycée Béhanzin.**

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

1.1.2- Hypothèses de travail

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

- ✓ l'évaluation formative favorise la réussite de l'enseignement-apprentissage de l'Histoire et de la Géographie ;
- ✓ la pratique de l'évaluation formative est assujettie à de nombreuses difficultés.

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

1.1.3- Objectifs de recherche

1.1.3.1. Objectif global

L'objectif global de ce travail est de montrer l'importance de l'évaluation formative dans l'enseignement-apprentissage de l'Histoire et de la Géographie selon l'approche par compétences pour une meilleure réussite des apprenants.

Cet objectif global se démultiplie en deux objectifs spécifiques.

1.1.3.2. Objectifs spécifiques

De façon spécifique, il s'agit de :

- ✓ montrer le rôle de la mise en œuvre de l'évaluation formative dans l'enseignement-apprentissage de l'Histoire et de la Géographie;
- ✓ analyser les difficultés liées à la mise en œuvre de l'évaluation formative en Histoire et en Géographie au lycée Béhanzin.

1.1.4- Revue de littérature

La question de l'évaluation est assez délicate parce qu'aujourd'hui nous nous trouvons devant une diversité de modèles d'évaluation. Les publications sur l'évaluation ont "explosé" au cours des dix dernières années. Il nous a été difficile de les mettre bout à bout, ou en tout cas, en perspective, c'est-à-dire d'examiner l'ensemble des productions disponibles pour essayer de comprendre le sens de l'évaluation en général et celle de l'évaluation formative en particulier. En effet, la question de l'évaluation en général et celle formative en particulier, dans l'approche par les compétences a été l'objet de réflexion et continue d'être la préoccupation de plusieurs auteurs. Parmi ceux-ci, nous avons :

Charles Hadji qui en parle dans son ouvrage de « l'évaluation démystifié », paru en 1997. De l'analyse de cette œuvre, il ressort que Charles Hadji montre la manière dont l'évaluation formative fait évoluer les apprenants vers la réussite et profite pour inviter d'abord l'enseignant à comprendre que cette évaluation n'est pas un mesurage mais une confrontation entre une situation réelle et des attentes. Ensuite il lui demande d'agir en mettant en œuvre ce type d'évaluation par des tâches appropriées à des objectifs déjà fixés. Cette œuvre est un appel lancé aux enseignants.

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.

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.

Abrecht, dans son ouvrage « L'évaluation formative : Une analyse critique » (1991), il 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 les auteurs, l'évaluation peut prendre des formes très diverses, voire divergentes. L'auteur propose 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?" (p. 54), "La véritable évaluation formative commence au moment où l'on fait réfléchir l'apprenant sur les enjeux de ce qu'on lui propose" (p. 55). 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. Même s'il contient des pistes tracées et praticables, cet ouvrage invite essentiellement à une réflexion.

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 adapté 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.

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 ont abordé 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.

Nous finirons cet état de la question avec **Pelpel** (2014) qui dans son ouvrage « se former pour enseigner » expose de façon très pertinente une méthodologie pour exécuter l'évaluation formative. Il préconise une évaluation formative centrée sur les apprenants mais aussi sur les enseignants par le biais de questionnaire soumis aux apprenants qui permettra à ces derniers de se prononcer sur la façon dont chaque enseignant enseigne.

Ces différents auteurs abordent la question de l'évaluation formative sous l'angle de stratégies à adopter. La présente étude a pour but de montrer l'importance de l'évaluation formative à travers son rôle de régulation du processus enseignement-apprentissage afin d'inciter les enseignants d'Histoire Géographie du lycée Béhanzin de Porto Novo pour sa mise en pratique régulière.

1.1.5- Clarification de Concepts

Les concepts qui feront objet de clarification dans cette partie sont: l'enseignement, l'apprentissage, enseignement-apprentissage, l'évaluation, l'évaluation formative et la régulation.

1.1.5.1 - L'enseignement

Selon le dictionnaire 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 ». Pour saisir davantage la portée pédagogique de l'enseignement il nous paraît important de nous intéresser au sens de « enseigner » 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) ». Mais enseigner ce n'est pas seulement transmettre. C'est aussi mettre en place des situations (cognitives, matérielles, relationnelles, temporelles,

pédagogiques, didactiques...) qui devraient permettre l'apprentissage. Pour le 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.

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 ?

1.1.5.2 - L'apprentissage

L'apprentissage est la « la préparation professionnelle à un métier manuel ou technique, qui se fait dans une école ou chez un professionnel pendant une période donnée ». Mais il serait important de clarifier apprendre afin de mieux cerner le sens du mot apprentissage. Selon le dictionnaire le 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.

Pour la Théorie socioconstructiviste, apprendre c'est construire des connaissances, des compétences en bénéficiant de médiations.

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.

1.1.5.3- Enseignement-apprentissage

Le concept d'enseignement/apprentissage est la manière qu'emploie un enseignant pour transmettre des connaissances aux apprenants et pour se faire comprendre par ceux-ci. Connaissances qui avant d'être dispensées doivent être au préalable durement élaborées et structurées et organisées en suivant une démarche scientifique.

1.1.5.4- L'évaluation

Au niveau étymologique, le mot évaluation évoque la valeur « évaluer » vient de « ex valere » expression latine qui, traduite littéralement signifie « extraire la valeur de », « faire ressortir la valeur de ». Il s'agit donc de donner une valeur à quelque chose. Selon le Robert (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 ».

Dans ce travail, 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. Actuellement, l'évaluation recouvre trois fonctions. D'abord il y a la fonction d'orientation : Cette évaluation permet d'orienter l'élève vers une filière de formation. Elle permet également d'évaluer les pré-requis avant d'aborder un nouvel apprentissage. Ensuite la régulation : Il s'agit d'une évaluation dont le but est d'optimiser l'apprentissage en cours. L'objectif est d'observer les comportements, les stratégies utilisées et la façon dont fonctionnent les élèves. Enfin, la fonction de certification qui comme son nom l'indique permet de certifier une séquence ou situation d'apprentissage dans le but de classer les élèves.

Tableau III : 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 feedback 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 afin de mieux la cerner.

1.1.5.5- L'évaluation formative

L'évaluation formative a pour objectif de repérer les problèmes d'apprentissage et/ou d'enseignement. Elle permet à l'élève et à l'enseignant de se réajuster. La notion d'évaluation formative a été proposée par Scriven, dès 1967. Aujourd'hui, de nombreuses recherches soulignent l'importance de l'évaluation formative. Elle s'intéresse à la façon dont l'élève apprend, aux stratégies qu'il utilise pour solutionner une situation problème. Proposer l'évaluation formative implique un changement dans les pratiques d'enseignement. Celles-ci sont davantage centrées sur les élèves et sur leurs apprentissages. L'évaluation formative permet de déceler, tout au long de l'apprentissage, les réussites et les difficultés des élèves. Il s'agit d'une évaluation davantage qualitative que quantitative, qui propose des commentaires ou des appréciations en vue de provoquer l'échange entre élèves et professeur. Elle ne peut être pénalisante. Elle est positive et a pour but d'aider à l'apprentissage. Elle informe le formateur et l'apprenant sur le degré de maîtrise d'un apprentissage et cherche à comprendre le fonctionnement cognitif de l'apprenant. Elle permet dès lors de proposer à l'apprenant et de chercher avec lui des stratégies qui vont lui permettre de s'améliorer. Contrairement à l'évaluation sommative, elle est riche en informations et permet de déterminer les causes des difficultés. Ici, l'erreur n'est nullement considérée comme une sanction, une faiblesse mais bien comme un moyen d'avancer, d'apprendre mieux. Elle révèle les stratégies et les représentations des élèves. Elle est envisagée comme un moment dans la résolution d'un problème. Le rôle de l'erreur est essentiel. Il ne faut en aucun cas la punir mais bien y chercher une logique.

L'évaluation formative se révèle être donc, en fait, un outil pédagogique. L'intérêt de cette évaluation réside dans le fait que professeur et élève peuvent dialoguer sur la manière de fonctionner pour faciliter les apprentissages et pour limiter les difficultés. Il s'agit en fait de chercher avec l'apprenant la meilleure façon de lui faire acquérir les compétences. Cela sous-entend que le formateur se remette en question en fonction des difficultés de ses élèves. Il adaptera son style d'apprentissage à ces derniers. L'évaluation va lui permettre de se réajuster dans sa manière de transmettre un apprentissage. « L'évaluation est formative uniquement lorsqu'elle a pour seul objectif l'amélioration de l'apprentissage de l'élève » (Ministre de l'éducation, Nouvelle-Zélande, 2005). Allal et Cardinet distinguent plusieurs types d'évaluation formative

Allal distingue deux modèles : l'évaluation formative ponctuelle et celle continue. L'évaluation formative ponctuelle intervient à la fin d'une étape d'enseignement /apprentissage pour faire un constat des performances et des acquis des apprenants par rapport aux objectifs pédagogiques visés. Elle suppose que les difficultés n'ont pas été repérées en cours d'apprentissage et que la régulation qui suit cette évaluation se fera par un retour sur les objectifs non maîtrisés de la séquence d'enseignement, d'où le nom de régulation rétroactive donné aux activités de soutien et de renforcement qui en résultent. La seconde modalité que propose Allal est l'évaluation formative continue qui se réalise par l'observation systématique des étudiants en situation d'apprentissage relativement à un cours ou à une séquence de cours. Dans ce cas, les interactions entre apprenants, d'un côté et les interactions enseignant-élève, de l'autre, sont des occasions d'évaluation riches en feedback et donc propices à la régulation et aux adaptations des activités d'enseignements et d'apprentissage qui en découlent. Ces adaptations intervenant pendant le déroulement du cours prennent alors la forme de régulations interactives pouvant contribuer de façon effective à l'atteinte des objectifs de maîtrise des compétences visées.

Se voulant plus systématique et plus efficace, le modèle d'évaluation formative proposé par Cardinet distingue deux formes d'évaluation formative : l'évaluation continue et l'évaluation ponctuelle. Partant de cette distinction, l'auteur met en évidence les moments d'évaluation formative suivants : l'évaluation formative de départ, l'évaluation formative ponctuelle, l'évaluation formative interactive et l'évaluation formative diagnostique.

L'évaluation formative de départ selon l'auteur est mise en œuvre juste avant l'apprentissage. Elle évalue les : connaissances, savoir-faire, attitudes, conditions nécessaires pour aborder une séquence d'apprentissage. Son but est d'entreprendre la séquence prévue, de prescrire des remédiations et si possible de modifier la planification et l'orientation selon les besoins des apprenants.

Par contre, l'évaluation formative inter-active et l'évaluation formative diagnostique sont mises en œuvre au cours de l'apprentissage selon Cardinet. L'évaluation formative inter-active permet d'évaluer les : erreurs, difficultés et les progrès des apprenants. C'est celle qui permet à un enseignant de savoir comment il va réexpliquer un cours pour que les apprenants comprennent mieux. Elle permet donc à l'enseignant de revoir sa méthode de travail. Quant à l'évaluation formative diagnostique elle évalue les aptitudes des apprenants grâce auxquelles on peut proposer une démarche d'apprentissage utilisant les points forts de l'élève.

Enfin l'évaluation formative ponctuelle selon Cardinet est mise en œuvre juste après l'apprentissage. Elle a pour but de vérifier si les objectifs d'apprentissages ont été atteints. Elle permet de prescrire des exercices correctifs, de modifier la planification du cours selon les besoins des apprenants pour faciliter la remédiation.

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

d'évaluations formatives. Ce sont l'évaluation formative formelle et l'évaluation formative informelle.

➤ **Evaluation formative formelle**

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

➤ **Evaluation formative informelle**

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

Selon Philippe Perrnoud (1998), « est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et au développement de l'élève [...] l'évaluation formative se définit par ses effets de régulation du processus d'apprentissage ». Mais qu'entend-on par régulation ?

1.1.5.6- La régulation

Dans le domaine de l'apprentissage, la régulation est un mécanisme par lequel le sujet adapte, modifie, ses connaissances aux problèmes qu'il rencontre et ce afin de retrouver un certain équilibre. On dénombre trois types de régulation :

- ✓ la régulation pré-active : mécanisme par lequel l'élève s'assure du fait qu'il a bien compris la tâche, qu'il utilise bien les connaissances nécessaires pour la réaliser, qu'il a les connaissances pour réaliser la tâche.

- ✓ la régulation interactive : mécanisme par lequel l'élève adapte les ressources, les connaissances, les stratégies cognitives et métacognitives nécessaires à la réalisation de la tâche.
- ✓ la régulation post-active: analyse, comparaison, conclusion sur le travail du point de vue de l'élève, de la classe et de l'enseignant.

1.2- Cadre d'étude

1.2.1- Aspects physiques du lycée Béhanzin

La description de ces aspects géographiques paraît nécessaire dans cette étude car elle servira à mieux connaître notre cadre d'étude. Porto-Novo se situe au Sud-est de la République du Bénin à une trentaine de kilomètres de Cotonou. Actuelle Capitale de la République du Bénin, chef-lieu du Département de l'Ouémé et Commune à statut particulier, Porto-Novo est limitée au Nord-Est par la Commune d'Avrankou, au Nord-Ouest par la Commune d'Akpro-Misséréte, au Sud par la lagune qui porte son nom, au Sud-Ouest par les Aguégus et à l'Est par la commune d'Adjara. Elle est construite sur le plateau de Porto-Novo – Pobè d'altitude moyenne de 100m et un sol ferrallitique dans un climat béninien (subéquatorial) à quatre saisons (ADAM S. et BOKO M. 1993). La végétation naturelle primaire est inexistante. Elle a abrité à partir de 1894 le siège de l'administration coloniale française au Dahomey et de ce fait, on y retrouve les premiers établissements tant commerciaux, administratifs que scolaires dont le Lycée Béhanzin.

Devenu Lycée Béhanzin en 1975 sous le régime révolutionnaire, l'ancien Lycée Victor Ballot est construit sur un espace de 180.000m². Il est localisé au troisième arrondissement de la ville de Porto-Novo dans la zone administrative. Faisant face au stade Charles de Gaulle, le lycée Béhanzin est limité au Sud par le camp militaire Bio Guerra¹. Au Nord par l'Ecole Normale Supérieure, à l'Est par le cimetière de la ville et le camp militaire Bio Guerra 2 et s'ouvre à l'Ouest sur le quartier AVAKPA Kpodji.

Le lycée Béhanzin est pourvu d'énergie électrique et de l'eau courante. De plus, il dispose des infrastructures sportives dont le terrain de sport. Les nombreux arbres dont dispose cet établissement servent d'ombrage à ses usagers. Les figures 1 et 2 montrent respectivement la localisation du lycée Béhanzin dans la ville de Porto-Novo et le plan détaillé de ce lycée.

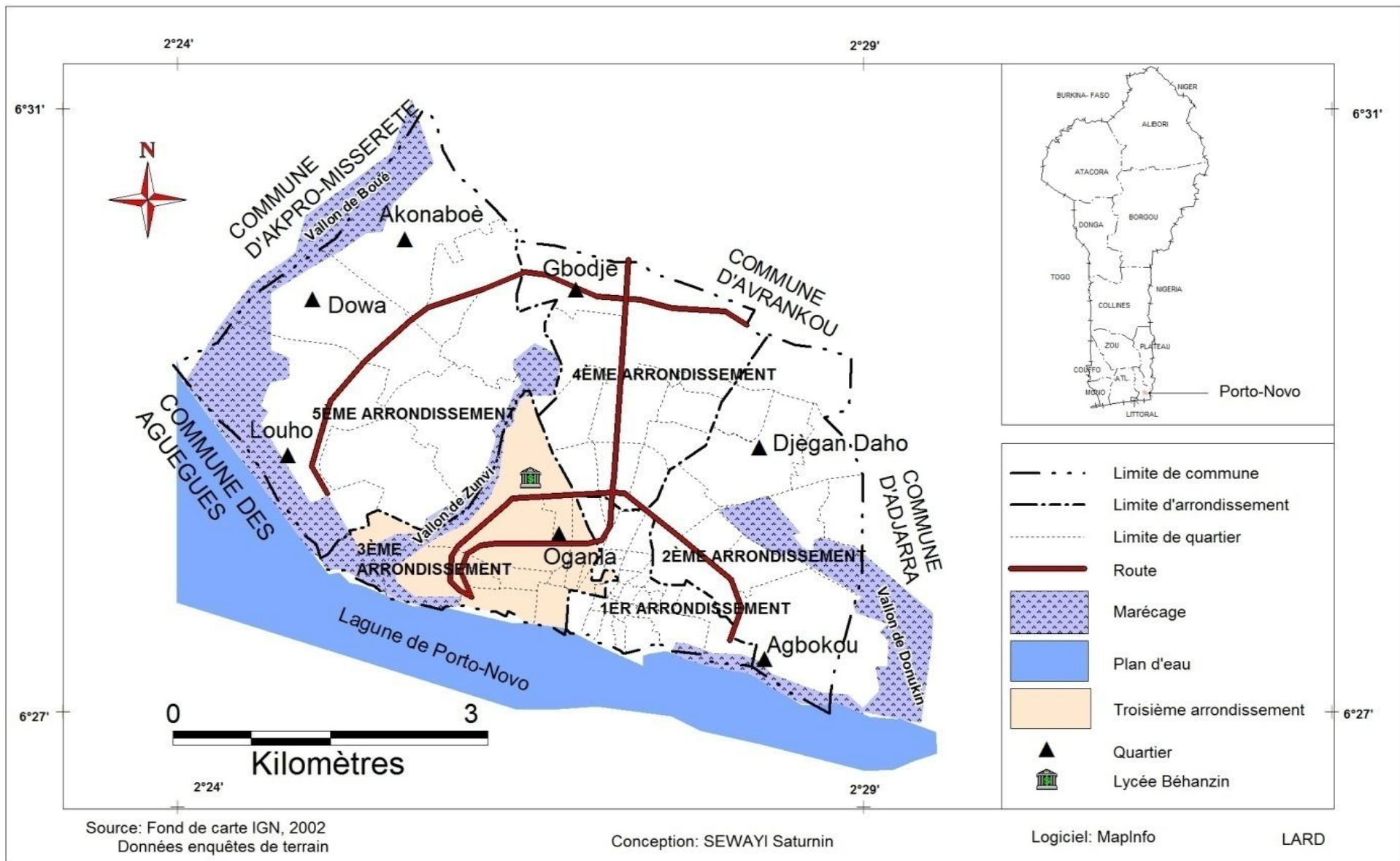


Figure1 : Localisation du Lycée Béhanzin

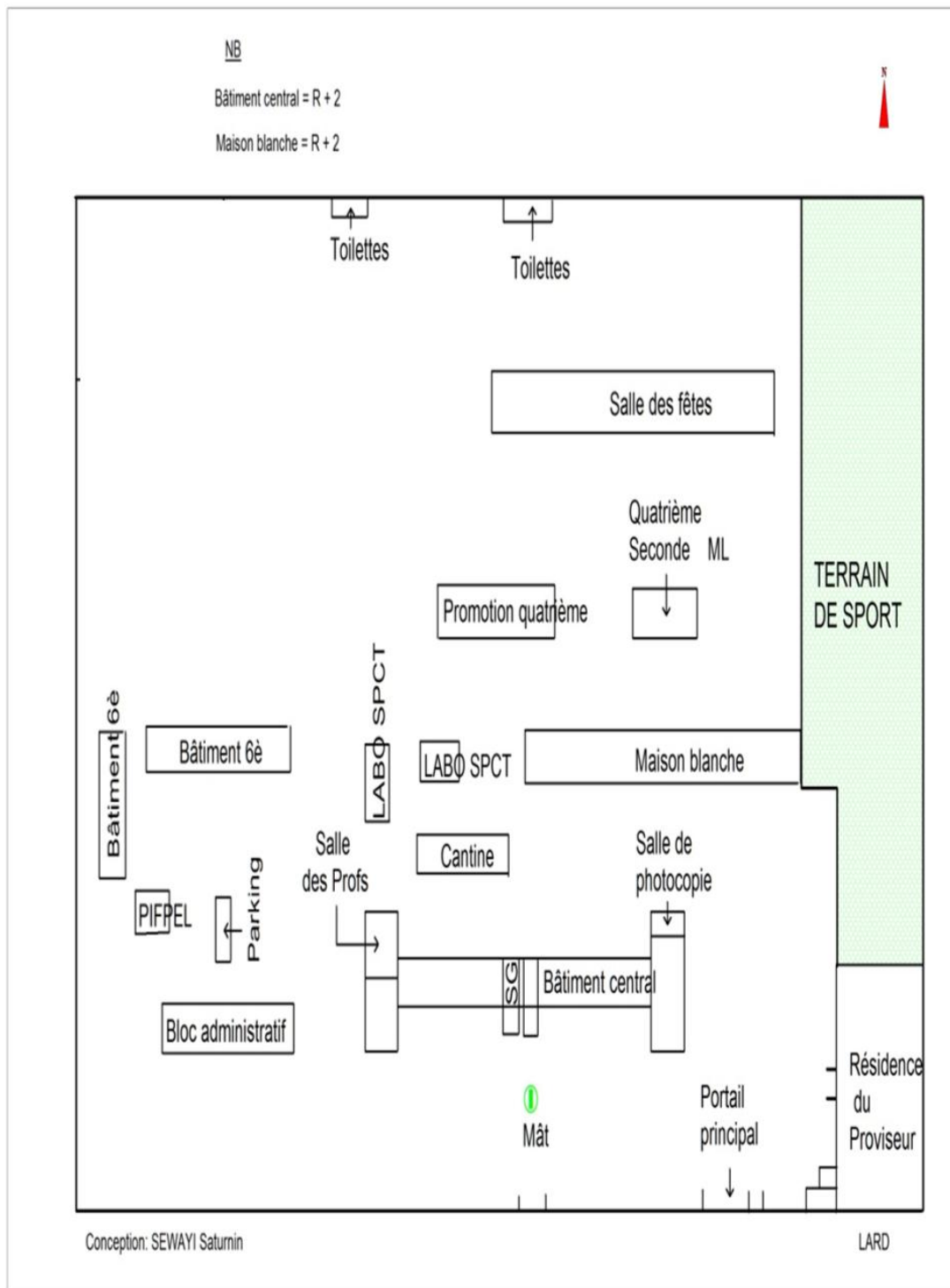


Figure 2 : Plan détaillé du lycée Béhanzin

1.2.2- Aspects humains du Lycée Béhanzin

Créé en 1913, l'ex lycée Victor Ballot, actuel lycée Béhanzin, est un établissement public d'enseignement secondaire général à régime externat. Il forme des élèves de la classe de sixième en Terminale dans les séries A, B, C et D. C'est l'un des plus grands établissements d'enseignement secondaire public de la ville de Porto-Novo, le plus ancien d'ailleurs.

A la rentrée d'octobre 2013, le Lycée Béhanzin compte 50 groupes pédagogiques dont 29 groupes pédagogiques pour le 1^e cycle et 21 pour le 2nd cycle. Le lycée compte au total 3300 élèves. Le 1^{er} cycle compte 1755 élèves, soit 53,18% de l'effectif total. Le tableau ci-dessous présente l'évolution de l'effectif des élèves et des groupes pédagogiques de 2007-2014 au 1^e cycle.

Tableau I : Evolution de l'effectif des élèves et des groupes pédagogiques du 1^{er} cycle du Lycée Béhanzin (2007-2014)

Années scolaires	Nombre de groupes pédagogiques	Effectifs		
		Garçons	Filles	Total
2007-2008	23	1229	17	1246
2008-2009	23	1269	00	1269
2009-2010	23	1135	00	1135
2010-2011	24	1057	00	1057
2011-2012	24	1030	12	1042
2012-2013	25	1013	64	1077
2013-2014	29	1428	327	1755

SOURCE : Lycée Béhanzin (2014)

1.3- Approche méthodologique

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

1.3.1- Recherche documentaire

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

Tableau II : Nature et qualité des documents consultés selon les différents centres de documentation.

N°	Centres de documentation parcourus	Nature du document	Types d'informations recueillies	Etat et qualités d'informations recueillies
1	Bibliothèque de l'ENS Porto-Novo	Livres	Définitions des concepts enseignement, apprentissage, compétence	Ces informations sont récentes et importantes
2	Bibliothèque de l'INFRE Porto-Novo	Livres, articles, rapports.	Clarifications sur l'évaluation formative, son importance, ses buts et les étapes de sa mise en œuvre.	Ces informations sont toutes récentes et sont d'une grande importance dans le cadre de notre travail.

Source : Enquêtes de terrain, Juillet 2014

Le tableau II met en relief la nature des documents et la qualité des informations collectées dans les centres de documentation de l'ENS et de l'INFRE de Porto-Novo. Ces informations sont récentes et importantes. Elles ont

permis de mieux appréhender les contours du thème d'étude et de prendre connaissance des travaux antérieurs effectués sur ce thème.

1.3.2- Recherche de terrain

1.3.2.1- But

Le but de cette recherche empirique est d'explorer la mise en œuvre de l'évaluation formative telle que déroulée par les professeurs à travers nos différentes techniques de collecte des informations. Cette exploration a servi à comparer la mise en œuvre de ladite évaluation par les professeurs aux normes scientifiquement établies régissant son déroulement afin de confirmer ou d'infirmer dans la mesure du possible nos hypothèses.

1.3.2.2- Population cible

Cette étude a été réalisée avec tous les professeurs d'Histoire et de Géographie du Lycée Béhanzin de Porto-Novo et quelques apprenants dudit collège. En effet, ce collège dispose de dix (10) professeurs d'Histoire et de Géographie au total. Nous avons orienté notre recherche vers eux parce qu'ils sont, quel que soit leur cycle, les principaux concepteurs des activités essentielles de la classe, les metteurs en scène et les animateurs de la vie de la classe. De ce fait, ils sont donc mieux indiqués pour nous faire part de tout ce qui concerne leur pratique de l'évaluation formative en général, sa mise en œuvre et les difficultés et obstacles qu'ils y rencontrent en particulier.

Nous avons impliqué les apprenants dans le cadre de notre travail parce qu'ils sont les bénéficiaires de l'évaluation formative étant donné qu'en approche par les compétences, ils sont au centre de la construction de leur savoir. Ils sont donc les mieux indiqués pour nous témoigner les différentes pratiques de classe de leurs professeurs sur la mise en œuvre de l'évaluation formative. Ce qui nous permettra de confronter les différentes informations entre elles.

1.3.2.3- Echantillonnage

Notre étude porte sur le lycée Béhanzin, notamment le 1^{er} cycle. Au 1^{er} cycle, il a été dénombré 1755 élèves.

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

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

n : Taille de l'échantillon

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

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

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

q : $i - p$

Ainsi donc à l'aide de cette méthode nous avons déterminé un échantillon donné pour chaque promotion du premier cycle. Notons que l'effectif total des élèves de premier cycle est de 1755 élèves.

- soit n_1 la taille de l'échantillon pour la promotion 6^{ème} qui compte un total de 558 élèves.

$$n_1 = (z\alpha \times z\alpha) \times p \cdot q \div (i \times i)$$

$$p_1 = 558 \div 1755 ; p_1 = 0,31$$

$$q_1 = 1 - p ; 1 - 0,31 = 0,69 ; q_1 = 0,69$$

$$n_1 = (1,96 \times 1,96) \times (0,31 \times 0,69) \div (0,05 \times 0,05)$$

$$n_1 = 328,6 ; n_1 = 329 \div 3 = 109,66 ; n_1 = 110$$

- soit n_2 la taille de l'échantillon pour la promotion 5^{ème} qui compte 345 élèves

$$n_2 = (z\alpha \times z\alpha) \times p \cdot q \div (i \times i)$$

$$p_2 = 345 \div 1755 ; p_2 = 0,19$$

$$q_2 = 1 - p_2 ; q_2 = 1 - 0,19 = 0,81 ; q_2 = 0,81$$

$$n_2 = (1,96 \times 1,96) \times (0,19 \times 0,81) \div (0,05 \times 0,05)$$

$$n_2 = 236,4 \quad n_2 = 236 ; n_2 = 236 \div 3 = 78,66 ; n_2 = 79$$

- soit n_3 la taille de l'échantillon pour la promotion 4^{ème} qui compte 314 élèves

$$n_3 = (z_{\alpha} \times z_{\alpha}) \times p \cdot q \div (i \times i)$$

$$p_3 = 314 \div 1755 ; p_3 = 0,17$$

$$q_3 = 1 - p_3 ; q_3 = 1 - 0,17 ; q_3 = 0,83$$

$$n_3 = (1,96 \times 1,96) \times (0,17 \times 0,83) \div (0,05 \times 0,05)$$

$$n_3 = 216,8 = 217 \quad n_3 = 217 \div 3 \quad n_3 = 72,33 ; n_2 = 72$$

- Soit n_4 la taille de l'échantillon pour la promotion 3^{ème} qui compte 538 élèves

$$n_4 = (z_{\alpha} \times z_{\alpha}) \times p \cdot q \div (i \times i)$$

$$P_4 = 538 \div 1755 ; p_4 = 0,30$$

$$q_4 = 1 - p_4 ; 1 - 0,30 = 0,70 ; q_4 = 0,70$$

$$n_4 = (1,96 \times 1,96) \times (0,30 \times 0,70) \div (0,05 \times 0,05)$$

$$k_8 n_4 = 322,6 = 323 ; 323 \div 3 = 107,66 ; n_4 = 108$$

Ce quota appliqué selon la méthode de Shwan à toutes les promotions du premier cycle dudit lycée de la 6^{ème} en 3^{ème} peut se résumer comme suit. Sur un effectif de 1755 élèves au premier cycle, 369 sont interrogés soit 21.02%. En ce qui concerne les professeurs d'Histoire-Géographie, au nombre de 10, tous ont été interrogés soit 100 % ; les personnes ressources ciblées au nombre de deux ont tous été interrogés soit 100% en raison de leur nombre réduit.

Tableaux IV : Répartition de la taille des échantillons.

N°	Population cible	Effectif total	Echantillon	Taux de couverture
01	Personnes ressources	04	04	100%
02	Enseignants	10	10	100%
03	Apprenants	1755	369	21,02%

Source : Nos calculs à partir des enquêtes de terrain juillet 2014

1.3.2.4- 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.

1.3.2.4.1- Enquête par questionnaire

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

1.3.2.4.2- Observation directe

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

1.3.2.4.3- 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.

1.3.3- Dépouillement et traitement des données

Un nombre non négligeable d'informations a été recueilli, classé manuellement et examiné. Ces informations ont servi à construire des tableaux à partir du logiciel Excel 2007. Parmi les 369 questionnaires administrés aux élèves, 339 ont pu être récupérés dont 09 ont été remplis de façon fantaisiste. Au total, 330 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. Certaines difficultés ont été par ailleurs rencontrées lors de ce travail.

1.3.4- Difficultés rencontrées

Certaines difficultés ont été rencontrées pour conduire les travaux de recherche. Notre thème nous a été attribué à une période où les activités scolaires avaient presque pris fin. Ce qui a fait qu'on a eu du mal à partager les questionnaires et à les récupérer à temps pour leur exploitation. De plus, certains enseignants sont réticents, pensant que ce travail a pour but de dénoncer leurs pratiques de classe. Aussi, des rendez-vous pourtant pris de commun accord ont-ils souvent été manqués à cause des travaux rentrant dans le cadre des différents examens de fin d'année.

CHAPITRE II : IMPORTANCE DE L'ÉVALUATION FORMATIVE, DIFFICULTÉS LIÉES À L'ÉVALUATION FORMATIVE 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 d'analyser les résultats et d'envisager des suggestions pour une mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative.

2.1- IMPORTANCE DE L'ÉVALUATION FORMATIVE

Dans cette partie de notre travail, il s'agira essentiellement de montrer l'importance de l'évaluation formative grâce aux résultats de nos enquêtes. Pour y arriver on s'intéressera d'abord à la formation des enseignants sur l'évaluation selon l'APC et les différentes définitions que les enseignants donnent à l'évaluation formative sans occulter ses buts. Ensuite on s'intéressera à la fréquence et aux techniques de mise en œuvre de l'évaluation formative. Pour finir nous présenterons les techniques et les périodes de mise en œuvre de l'évaluation formative et analyserons l'impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur l'enseignement/apprentissage de l'Histoire et de la Géographie.

2.1.1- Formation des enseignants sur l'évaluation selon l'APC

La qualité de l'enseignement/apprentissage dépend d'abord de la formation initiale de l'enseignant. Le tableau ci-dessous présente le taux de formation des enseignants sur l'évaluation selon l'APC.

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

Formation sur l'évaluation formative	Oui	Non	Sans réponse
Effectif	10	00	00
Pourcentage %	100%	00	00

Source : Résultats d'enquêtes, juillet 2014

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. Que retenir des différentes définitions que les enseignants donnent à l'évaluation formative sans occulter ses buts ?

2.1.2- Définition des professeurs de l'évaluation formative et ses buts

La mise en œuvre régulière de l'évaluation formative par les enseignants pour la réussite de l'enseignement/apprentissage dépend de la définition que ces derniers donnent à l'évaluation formative. Le tableau ci-dessous présente les définitions des professeurs de l'évaluation formative et ses buts.

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

Proposition de réponses des professeurs	Effectif (s)	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.	08	80
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.	02	20

Source : Résultats d'enquêtes, juillet 2014

Après analyse des données de la question 3-1 **l'appropriation des concepts de l'évaluation formative** qui, demande à chaque enseignant de définir l'évaluation formative au vue des formations reçues sur celle-ci. A cette question, 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 dernier et consolider ses succès ou acquis. Elle permet à l'apprenant de mieux apprendre et à l'enseignant de réguler sa pratique de classe ou sa pédagogie. Elle n'est pas sanctionnée par une note mais un jugement de valeur à partir des critères et des indicateurs. Comme l'indique le tableau VI, les résultats de nos enquêtes révèlent que la majeure partie des enseignants interrogés soit 80% ont défini l'évaluation formative comme étant le contrôle permettant à l'enseignant de mesurer ou de jauger le niveau de maîtrise des connaissances des apprenants et de remédier à leurs difficultés. Pour cette catégorie, le professeur la met en œuvre pour résoudre les problèmes d'acquisition de connaissances par les apprenants.

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

2.1.3- Fréquence de mise en œuvre de l'évaluation formative

La mise en œuvre régulière de l'évaluation formative joue un grand rôle dans l'enseignement/apprentissage. Ici on mettra en exergue la fréquence de la mise en œuvre de l'évaluation formative. La figure ci-dessous illustre la fréquence de la mise en œuvre de l'évaluation formative par les enseignants.

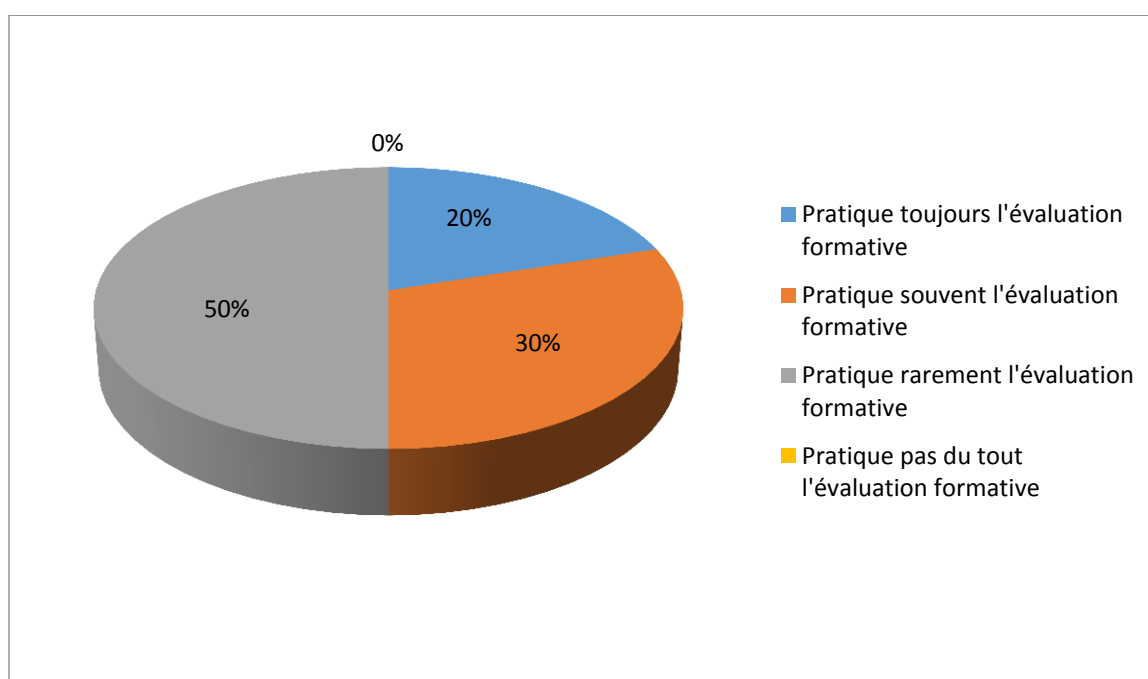


Figure 3 : Graphique traduisant le degré de mise en œuvre de l'évaluation formative par les enseignants.

L'examen de la figure 3 permet de constater que d'une façon générale tous les professeurs font l'évaluation formative mais à des pourcentages donnés. Seulement 20% des enseignants font toujours recours à l'évaluation formative et 30% des enseignants font souvent recours à cette évaluation. La moitié des

enseignants soit 50% pratique rarement l'évaluation formative. Ceux qui ne pratiquent pas souvent l'évaluation formative affirment pourtant qu'ils ont des connaissances notionnelles sur cette évaluation. Par connaissances notionnelles, on entend les modalités de mise en œuvre de la dite évaluation, de toutes ses implications sur le processus d'enseignement/apprentissage. Seulement 101 apprenants interrogés soit 30,60% attestent la mise en œuvre régulière de l'évaluation formative par leur professeur contre 229 apprenants soit 69,39% qui confirment la pratique non régulière de cette évaluation dans les classes.

2.1.4- Techniques de mise en œuvre de l'évaluation formative

Ils existent plusieurs techniques pour mettre en œuvre l'évaluation formative selon le type de l'évaluation formative et l'objectif de l'enseignant qui la pratique. La figure ci-dessous nous présente les techniques de mise en œuvre de l'évaluation formative des enseignants d'Histoire et de Géographie du lycée Béhanzin.

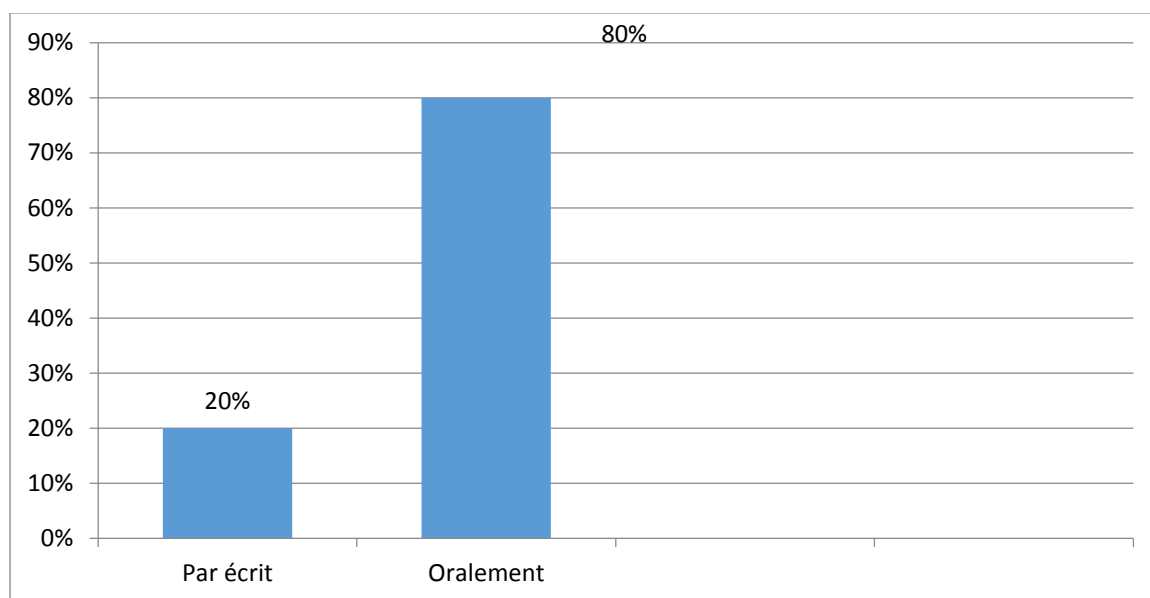


Figure 4 : Graphique illustrant les techniques de mise en œuvre de l'évaluation formative

L'analyse de la figure 4 montre que la majorité des enseignants 80% utilisent la méthode orale pour mettre en œuvre l'évaluation formative. Seulement 20% utilisent la méthode écrite pour la mise en œuvre de l'évaluation formative.

Les données des apprenants viennent confirmer ces résultats : 252 apprenants soit 76,45% confirment que les professeurs utilisent la méthode orale pour mettre en œuvre l'évaluation formative contre 78 soit 23,54%.

2.1.5- Les périodes de mise en œuvre de l'évaluation formative

L'évaluation formative est mise en œuvre au cours de différentes périodes d'apprentissage. Le tableau VII renseigne respectivement sur les différentes tendances des périodes de mise en œuvre de l'évaluation formative par les enseignants.

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

Périodes	Effectif	Pourcentage
Au début de l'apprentissage	00	00%
A chaque séance	02	20%
Tout au long de l'apprentissage	03	30%
A la fin de l'apprentissage	05	50%

Source : Résultats d'enquêtes, juillet 2014

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

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

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

L'assertion « à la fin de l'apprentissage » est une évaluation sommative. L'analyse de ce tableau montre que la majorité des enseignants 5 soit 50% mettent en œuvre l'évaluation formative à la fin de l'apprentissage contre 3 soit 30% qui mettent en œuvre cette évaluation tout au long de l'apprentissage. Seulement 2 enseignants soit 20% mettent en œuvre l'évaluation à chaque séance. Aucun des enseignants ne mettent en œuvre ladite évaluation au début des apprentissages.

2.1.6- Impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative

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

2.1.6.1- Impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur la compréhension du cours

«L'évaluation formative permet d'aider celui qui apprend à mieux apprendre », (Meyer, 1995). A ce niveau du travail, nous montrerons l'impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur la compréhension du cours. Le tableau ci-dessous présente les résultats relatifs à l'impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur la compréhension du cours par les apprenants.

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

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	284	86,15%
Non	7	2,12%
Parfois	39	11,81%

Source : Résultats d'enquêtes, juillet 2014

Après analyse des données on constate que 284 apprenants soit 86,15% donc la majorité assurent que l'évaluation formative leur permet de mieux comprendre les situations d'apprentissages, 39 apprenants soit 11,81% affirment que la mise en œuvre de l'évaluation formative leur permet de mieux comprendre les situations d'apprentissages parfois. Seulement 7 apprenants soit 2,12% assurent que cette forme d'évaluation ne leur permet pas de mieux comprendre les situations d'apprentissages. A la lumière de tout ceci, on peut donc en déduire que la mise en œuvre de l'évaluation formative facilite l'apprentissage selon la majorité des apprenants.

2.1.6.2- Impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur le résultat des apprenants

La mise en œuvre régulière de l'évaluation formative a des impacts sur le résultat des apprenants. Le tableau et la figure ci-dessous renseignent sur les impacts de la mise en œuvre régulière de l'évaluation formative sur le résultat des apprenants. Rappelons au passage que ce tableau est réalisé en fonction du nombre d'enseignant qui pratique l'évaluation formative. En nous référant à la figure 3, on retient que tous les enseignants d'Histoire Géographie témoignent pratiquer cette forme d'évaluation seulement à des degrés variés soit 20% qui exécutent toujours, 50% qui l'exécutent rarement et 30% qui l'exécutent souvent.

Tableau IX: l'impact de l'évaluation formative sur les résultats des apprentissages selon les professeurs.

Réponse	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Elle a amélioré le niveau apprenants	08	80%
Elle a stabilisé leurs résultats	02	20%
Elle n'a rien changé dans le niveau des apprenants	00	00%

Source : Résultats d'enquêtes, juillet 2014

Après analyse on constate que tous les enseignants confirment l'impact positif de la mise en œuvre de l'évaluation formative à des degrés variés. La majorité des enseignants confirment l'impact positif de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur les résultats d'apprentissage. Huit (8) enseignants soit 80% attestent que la mise en œuvre de l'évaluation formative permet d'améliorer le niveau des apprenants. 2 enseignants soit 20% attestent qu'elle stabilise le niveau des apprenants.

Selon Allal « l'évaluation formative prépare l'évaluation sommative ». (1999). Qu'en est-il de l'impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur la préparation des devoirs et des interrogations au niveau des apprenants ? La figure ci-dessous nous permet de répondre à cette interrogation.

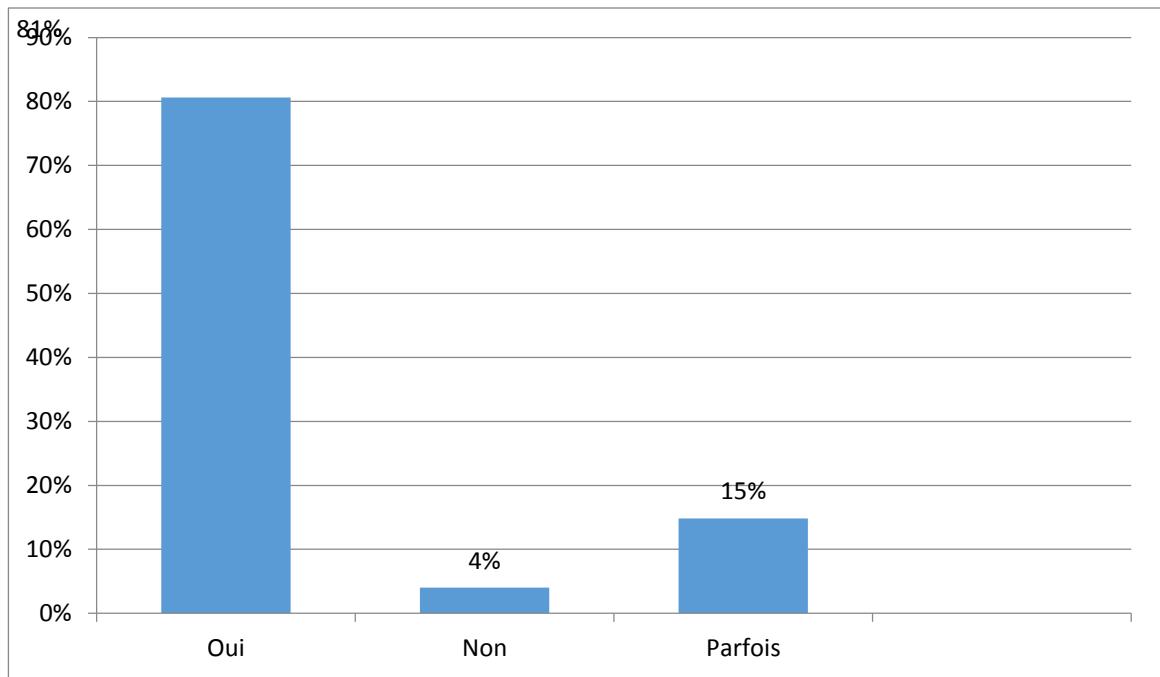


Figure 5 : l'impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur la préparation des devoirs et des interrogations selon les apprenants.

Source : Résultats d'enquêtes, juillet 2014

Après analyse des données on constate que 266 des apprenants soit 80,61% assurent que la mise en œuvre de l'évaluation formative leur permet de se préparer pour les devoirs et interrogations même si 49 apprenants soit 14,83% affirment que c'est parfois, seulement 15 apprenants soit 4,54% affirment que sa mise en œuvre ne leur permet pas de se préparer pour les devoirs et les interrogations. A la lumière de tout ceci, on peut en déduire que la majorité des apprenants confirment l'impact positif de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur la préparation pour les évaluations sommatives.

De façon globale, on retient de l'analyse de l'ensemble des résultats, que les professeurs d'Histoire et de Géographie (100%) du lycée Béhanzin de Porto-Novo reconnaissent avoir été formés sur la question de l'évaluation selon l'approche par les compétences. Ils connaissent également l'évaluation formative. Toutefois, à partir des résultats des enquêtes auprès des professeurs, on

peut affirmer que la majorité de ceux-ci, soit 80%, n'a pas une assez bonne perception de l'évaluation formative et de ses buts. Une petite minorité pratique toujours cette forme d'évaluation seulement 2 soit 20% contre 3 soit 30% qui l'exécutent souvent et 50% qui l'exécutent rarement. La majorité des enseignants exécutent l'évaluation formative oralement 8 soit 80% contre 2 soit 20%. Aux dires des apprenants, l'évaluation formative permet d'accompagner l'apprenant dans son apprentissage 284 apprenants soit 86,15% assurent que cette forme d'évaluation leur permet une meilleure compréhension du cours. Cette forme d'évaluation permet à l'apprenant de savoir ce qu'il sait déjà, ce qu'il doit apprendre ainsi que ce qu'il lui reste à acquérir. C'est-à-dire « d'apprécier l'écart entre ce qu'a réalisé l'élève et l'objectif qui lui était assigné » (Tyler, 1942). A côté de cela, des 266 apprenants enquêtés soit 80,61% assurent que l'évaluation formative leur permet de se préparer pour les devoirs et les interrogations donc les évaluations sommatives. Ils confirment ainsi l'idée d'Allal (1999) selon laquelle « l'évaluation formative prépare l'évaluation sommative ». C'est dire donc que l'évaluation formative facilite l'apprentissage de façon générale : « L'évaluation formative permet d'aider celui qui apprend à mieux apprendre », (Meyer, 1995).

Quant à la majorité des enseignants enquêtés, 8 soit 80%, ils estiment que l'évaluation formative non seulement elle est bénéfique aux apprenants car elle permet une meilleure compréhension du cours mais surtout la participation active des apprenants et l'amélioration de leurs performances lors des évaluations sommatives, elle permet également d'améliorer le niveau des apprenants par ses différentes fonctions. La majorité des enseignants reconnaissent une triple fonction à l'évaluation formative : la fonction régulatrice, la fonction renforçatrice et la fonction correctrice. Voilà autant de raisons qui confirment assez bien notre hypothèse de travail n°1 selon laquelle **l'évaluation formative**

favorise la réussite de l'enseignement/ apprentissage de l'Histoire et de la Géographie.

2.2- LES DIFFICULTES LIEES A L'EVALUATION FORMATIVE

La mise en œuvre de l'évaluation formative est assujettie à des difficultés. Dans cette partie, il sera question de présenter les difficultés liées à l'évaluation formative. La figure 6 ci-dessous présente les difficultés liées à la mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative.

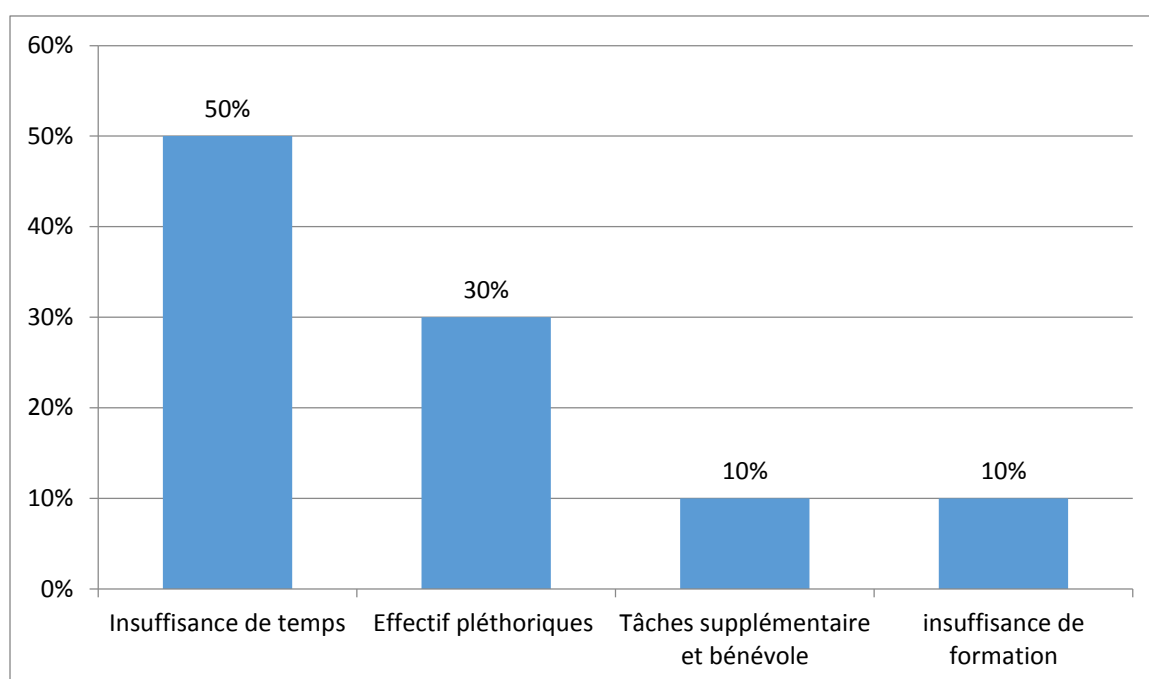


Figure 6 : Les difficultés liées à la mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative

Source : Résultats d'enquêtes, juillet 2014

Au sujet de la question relative aux difficultés liées à la mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative, la majeure partie des enseignants interrogés soit 50% affirment 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 (30%) 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 pour la 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 aisée avec un effectif pléthorique.

10% 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 (10%), 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.

Au vu des résultats, on en déduit que les facteurs les plus défavorables à la mise en œuvre 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. Tous ces éléments confirment notre hypothèse de travail n°2 selon laquelle **la pratique de l'évaluation formative est assujettie à de nombreuses difficultés.**

Toutes ces différentes raisons évoquées par les enseignants comme obstacles de mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative méritent d'être présentées plus amplement pour savoir de quoi il s'agit vraiment.

➤ **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 quatre heures de temps par semaine. Au second cycle, il y a également quatre situations d'apprentissage réparties sur quatre heures de temps par semaine pour la série D et six situations d'apprentissage réparties sur six heures de temps par semaine pour les séries A et B. 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 pour afficher la liste des professeurs retenus pour dérouler les cours. Tout ceci, directement ou indirectement rétrécit le temps qui était déjà lui-même insuffisant pour le processus d'enseignement-apprentissage-évaluation selon

l'approche par les compétences. Partant, nous ne pouvons donc pas assister à une évaluation formative que recommande l'approche actuelle (APC).

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

➤ **L'effectif pléthorique des apprenants.**

La question d'effectif pléthorique reste une question récurrente au Bénin et au lycée Béhanzin de Porto Novo 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 que, 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) selon laquelle « l'évaluation formative prépare l'évaluation sommative ».

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

➤ **Evaluation formative comme tâche supplémentaire et bénévole**

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.

➤ **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. Cette question d'insuffisance de formation est très importante. En effet, au cours des formations professionnelles, la question d'évaluation prend toujours une place de choix. 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'informations aux enseignants désirant aiguïser 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 telles 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, nous avons formulé des suggestions.

2.3- SUGGESTIONS

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 formulerons des suggestions à l'endroit des enseignants, des élèves, des membres du corps de contrôle et des pouvoirs publics qui, si elles sont appliquées, pourraient aider au mieux les enseignants dans la mise en œuvre de l'évaluation formative.

2.3.1. 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.

Par rapport au problème d'insuffisance de temps, nous suggérons aux enseignants 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.

Enfin en attendant que l'Etat ne s'acquitte de son devoir de construire assez d'infrastructures scolaires afin de désengorger les effectifs dans les salles de classe et avoir des effectifs raisonnables. 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.

2.3.2- 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 de 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 aiguïser sa pensée critique.

2.3.3- A l'endroit des 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 et de la Géographie pour que les professeurs s'acquittent des exigences de l'APC ;

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

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

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

-pour leur attribut et leur proximité immédiate, les censeurs sont les premiers contrôleurs de l'action pédagogique des professeurs. En s'appuyant sur les animateurs d'établissement et en jetant des coups d'œil réguliers sur le cahier de

texte, ils contribueront considérablement à l'amélioration des pratiques de classe et à l'évaluation formative.

2.3.4- Aux pouvoirs publics

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

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

- d'autre part, revoir la politique de recrutement des enseignants afin d'obtenir des enseignants conscients de leurs devoirs et prêts à exercer le métier avec passion et abnégation.

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. Nous suggérons donc à l'Etat de construire assez d'infrastructures scolaires afin de désengorger les effectifs dans les salles de classe et avoir des effectifs raisonnables (au plus vingt-cinq élèves par classe).

CONCLUSION

Si enseigner est une tâche difficile, ce n'est pas pour autant une mission impossible. Celui qui choisit d'en faire un métier doit acquérir les compétences spécifiques lui permettant de l'aborder dans les meilleures conditions possibles pour la réussite de l'enseignement/apprentissage. Cette réussite dépend de plusieurs paramètres dont la mise en œuvre régulière de l'évaluation formative.

Il ressort de ce travail que la majorité des enseignants ont une perception peu satisfaisante de l'évaluation formative et la pratique rarement. Ils 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 et où ils sont contrôlés par l'administration du collège. 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. Cependant l'évaluation formative demeure un pilier très important de l'enseignement/apprentissage au service personnel des apprenants et des enseignants. Tout ceci 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 mieux alors de "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.

BIBLIOGRAPHIE

- 1- ABOUBAKER, E. (1996) : *Evaluation de la compétence linguistique des étudiants libyens apprenants le français à l'Université El Fatah* (Tripoli), Thèse de 3^{ème} cycle, Grenoble III
- 2- ABOUDOU, A. (2011) : l'Evaluation formative dans les collèges d'enseignement secondaire au Bénin : cas du CEG1 de Natitingou, Mémoire de CAPES, 50 p.
- 3- ABRECHT, R. (1991) : *l'évaluation formative une analyse critique*, Bruxelles, de Boeck, 144p.
- 4- ALLAL, L. (1984) : *Evaluation pédagogique, Fascicule I*, Genève, centrale des photocopies de l'Université de Genève, 13 p.
- 5- ALLAL, L. (1999) : *Vers une pratique d'évaluation formative*, Paris, De Boeck & Larciens, département de Boeck Université, 158 p.
- 6- 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.
- 7- CARDINET, Jean. (1994) : *Evaluation scolaire et mesure*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, Avenue Louise, 232 p.
- 8- 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
- 9- 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
- 10- De LANDSCHERE, G. (1979) : *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF, VIII, 338 p.

- 11- DOSSOU, L. K. (2011-2015) : module de cours polycopié sur : *Evaluation des apprentissages en Histoire et en Géographie*, 56 p.
- 12- ENCARTA. (2009) : *Dico Encarta*
- 13- GBETIE, T. (2013) : module de cours polycopié sur : *Législation scolaire*, 43p.
- 14- GERARD, F.-M, &ROGIERS, X. (1993) : *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 56-57
- 15- INFRE, (2001) : *Acquérir à l'école des compétences utiles pour la vie*, Porto-Novvo, pp.76-77
- 16- HADJI, C. (1997) : l'évaluation démystifiée, Paris, ESF, 124p.
- 17- LAROUSSE. (2007) : Paris, Flamboyant, EDICEF, 1812P.
- 18- LAURIER M. D. (2003) : *Évaluation et communication. De l'évaluation formative à l'évaluation informative*, Outremont, les Editions Quebecor, 134 p.
- 19- LEGENDRE, R. (1993) : *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2è édition, Montréal, Guérin, 1329 p.
- 20- LEROUX, J.L. et BIGRAS. N. (2003) : *L'évaluation des compétences : une réalité accessible dans nos collèges*, Québec, Cégep de St-Hyacinthe, 176 p.
- 21- LEROUX, J. L. (2010) : *L'évaluation des compétences au collégial : Un regard sur des pratiques évaluatives*, Québec, Cégep de Saint-Hyacinthe, 326 p.
- 22- MEYER, G. (1995) : *Evaluer : Pourquoi ? Comment?*, Paris, Hachette, quai de Grenelle, 175 p.
- 23- MEPS/DES, (2005) : *Programmes d'études Histoire et Géographie classe de sixième*, 130 p.
- 24- NEKPO, C. (1999) : *Education et culture Tome 2*, Porto-Novvo, INFRE, 136 p.

- 25- ONGE, M. S. (2008) : *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?*, 4^e édition, Montréal, Groupe Beauchemin, chenelière Education, 123p.
- 26- PELPEL, P. (2014) : *se former pour enseigner*, Paris, 384p.
- 27- 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.
- 28- ROBERT. (2010) : *Le nouveau Robert*, Paris, 3827 p.
- 29- ROEGIERS, X. (2003) : *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, De Boeck Université, 304 p.
- 30- 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
- 31- SCALLON G. (2005) : module de formation publié en format PDF sur : *Approche par compétences et évaluation*, 5 p.
- 32- TALBOT, L. (2009) : *L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*, Paris, Colin, 191 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 2013 à 20h04min

<http://www.cdc.qc.ca/catalogue.html>, consulté le 26 Juin 2013 à 16h40min.

Liste des tableaux	Pages
Tableau I : Evolution de l'effectif des élèves et des groupes pédagogiques du 1 ^{er} cycle du Lycée Béhanzin (2007-2014).....	18
Tableau II : Nature et qualité des documents consultés selon les différents centres de documentation.....	19
Tableau III: Types d'évaluation.....	28
Tableau IV : Répartition de la taille des échantillons.....	36
Tableau V : Formation des enseignants sur l'évaluation selon l'APC.....	40
Tableau VI : Définition des professeurs de l'évaluation formative et ses buts.....	41
Tableau VII : Période de mise en œuvre de l'évaluation formative.....	44
Tableau VIII : Résultats relatifs à l'impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur la compréhension du cours par les apprenants.....	46
Tableau IX : l'impact de l'évaluation formative sur les résultats des apprentissages selon les professeurs.....	47

Liste des figures	Pages
Figure 1: Localisation du lycée « Béhanzin» dans la ville de Porto-Novo.....	16
Figure 2 : Plan détaillé du lycée «Béhanzin».....	17
Figure 3 : Graphique traduisant le degré de mise en œuvre de l'évaluation formative par les enseignants.....	42
Figure 4 : Graphique illustrant les techniques de mise en œuvre de l'évaluation formative.....	43
Figure 5 : l'impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur la préparation des devoirs et des interrogations selon les apprenants.....	48
Figure 6 : Les difficultés liées à la mise en œuvre efficiente de l'évaluation formative.....	50

ANNEXES

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

Chers Professeurs

A travers ce questionnaire nous voulons recueillir des données sur vos vécus pédagogiques quotidiens sur l'évaluation formative.

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- Quel diplôme avez-vous ?

2- PARTICIPATION AUX FORMATIONS

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

Oui

Non

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

a- Une évaluation en cours d'apprentissage

b- Une évaluation enfin d'apprentissage (notée)

c- Une évaluation pour diagnostiquer les difficultés des élèves sur un apprentissage

- d- Une évaluation qui permet de régler l'apprentissage
- e- Autres (s) à préciser.....
-
-

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

Toujours souvent rarement pas du tout

3.4- la mise en œuvre de l'évaluation formative permettent-ils d'améliorer les résultats des apprenants ? (**Importance**)

- Elle améliore le niveau des apprenants
- Elle ne change rien
- Elle stabilise leurs résultats

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

Oralement Par écrit

3.6- A qu'elle période du cours vous mettez en œuvre l'évaluation formative ?

- Au début de l'apprentissage
- A chaque séance
- Tout au long de l'apprentissage
- A la fin de l'apprentissage

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-Novu qui porte sur le thème : « **Importance de l'évaluation formative dans l'enseignement/apprentissage de Histoire-Géographie : cas du lycée Béhanzin** »

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) Comment votre professeur fait-il cette évaluation?

Oralement

Par écrit

5) la mise en œuvre de l'évaluation formative vous permettent-ils de mieux comprendre les cours d'Histoire Géographie ?

- Oui

- Non

- Parfois

6) la mise en œuvre de l'évaluation formative vous permettent-ils de préparer les devoirs et les interrogations ?

- Oui

- Non

- Parfois

7) 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 !**

TABLES DES MATIERES

Sommaire.....	2
Dédicace.....	3
Remerciements.....	4
Sigles et acronymes	5
Résumé	6
Introduction.....	7
Chapitre I : cadre géographique, théorique et approche méthodologique....	10
1.1- cadre théorique	11
1.1.1- Problématique.....	11
1.1.2- Hypothèse de travail.....	13
1.1.3- Objectifs de recherche.....	13
1.1.3.1- Objectif global.....	13
1.1.3.2- Objectifs spécifiques.....	14
1.2- Cadre d'étude.....	14
1.2.1- Aspects physiques du lycée Béhanzin.....	14
1.2.2- Aspects humains du lycée Béhanzin.....	18
1.3- Approche méthodologique.....	19
1.3.1- Recherche documentaire.....	19
1.3.2- Revue de littérature.....	20
1.3.3- Clarification de concepts.....	23
1.3.3.1- L'enseignement.....	23
1.3.3.2- L'apprentissage.....	25
1.3.3.3- Enseignement/Apprentissage.....	26
1.3.3.4- Evaluation.....	26

1.3.3.5- L'évaluation formative.....	29
1.3.3.6- La régulation.....	32
1.3.2- Recherche de terrain.....	33
1.3.2.1- But.....	33
1.3.2.2- Population cible.....	33
1.3.2.3- Echantillonnage.....	34
1.3.2.4- Outils et techniques de collecte.....	36
1.3.2.4.1- Enquête par questionnaire.....	36
1.3.2.4.2- Observation directe.....	36
1.3.2.4.3- Entretiens.....	37
1.3.3- Dépouillement et traitement des données.....	37
1.3.4- Difficultés rencontrées.....	37
Chapitre II : Importance de l'évaluation formative, difficultés	
liées à l'évaluation formative et suggestions.....	38
2.1- Importance de l'évaluation formative.....	39
2.1.1- Formation des enseignants sur l'évaluation selon l'APC.....	39
2.1.2- Définition des professeurs de l'évaluation formative et ses buts.....	40
2.1.3- Fréquence de mise en œuvre de l'évaluation formative.....	42
2.1.4- Techniques de mise en œuvre de l'évaluation formative.....	43
2.1.5- Les périodes de mise en œuvre de l'évaluation formative.....	44
2.1.6- Impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative.....	45
2.1.6.1- Impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative sur la compréhension du cours.....	45

2.1.6.2- Impact de la mise en œuvre de l'évaluation formative	
sur le résultat des apprenants.....	46
2.2- Les difficultés liées à l'évaluation formative.....	50
2.3- Suggestions.....	55
2.3.1- A l'endroit des enseignants.....	55
2.3.2- A l'endroit des élèves.....	57
2.3.3- A l'endroit des conseillers pédagogiques, censeurs et inspecteurs....	58
2.3.4- Aux pouvoirs publics.....	59
Conclusion.....	56
Bibliographie.....	62
Webographie.....	64
Liste des tableaux.....	61
Listes des figures.....	62
Annexes.....	63
Table des matières.....	66