

RASEF

Revue Africaine des Sciences de
l'Éducation et de la Formation



N°3, Décembre 2023

ISSN 2756-7370 (Imprimé)

ISSN 2756-7575 (En ligne)

01 BP 1479 Ouaga 01

Site: www.revue-rasef.org

Email: revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal: 22-559 du 11/01/2024



RASEF N° 3, Décembre 2023



ISSN 2756-7370 (Imprimé)

ISSN 2756-7575 (En ligne)

Site web et Indexation internationale



<http://esjindex.org/index.php>

<http://esjindex.org/search.php?id=6997>



<https://reseau-mirabel.info/>

http://www.revue-rasef.org/accueil_026.htm

**Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des
Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en
Sciences de l'Éducation (RACESE)**

**Domiciliée à l'École Normale Supérieure,
Burkina Faso**

01 BP 1479 Ouaga 01

Site: www.revue-rasef.org

Email: revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal: 22-559 du 11/01/2024

DIRECTION DE LA REVUE

Directeur de Publication

KYELEM Mathias, Maitre de Conférences en didactique des sciences, ENS/Burkina Faso,

Directeur de Publication Adjoint

THIAM Ousseynou, Maitre de Conférences en sciences de l'éducation, FASTEUF/ Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Directeur de la revue

BITEYE Babacar, Maitre-assistant en sciences de l'éducation, FASTEUF/Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Directeur Adjoint de la revue

KOUAWO Achille, Maitre de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo,

Rédacteur en chef

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de recherche en sciences de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

Rédacteur en chef adjoint

DEMBA Jean Jacques, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure de Libreville/Gabon,

Responsable d'édition numérique

DIAGNE Baba Dièye, Maître assistant en sciences de l'éducation, Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Assistants à la rédaction

YAGO Iphigénie, Maître assistant en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

PEKPELI Toyi, Docteur en Sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo.

COMITÉ SCIENTIFIQUE

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeure titulaire en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

KOUDOU Opadou, Professeur Titulaire de Psychologie, École Normale Supérieure d'Abidjan

NEBOUT ARKHURST Patricia, Professeure titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BATIONO Jean-Claude, Professeur Titulaire de didactique des langues Africaines et germanophone, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

AKAKPO-NUMANDO Séna Yawo, Professeur Titulaire en Sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

BABA MOUSSA Abdel Rahamane, Professeur Titulaire en sciences de l'éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

TRAORÉ Kalifa, Professeur titulaire en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

SOKHNA Moustapha, Professeur Titulaire en didactique des mathématiques, FASTEF Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

COMPAORE Maxime, Directeur de recherche en histoire de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

FERREIRA-MEYERS Karen, Professeure Titulaire en linguistique, Université of Eswatini en Eswatini (Afrique australe),

KONKOBO/KABORÉ Madeleine, Directrice de recherche en sociologie de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

PARI Paboussoum, Professeur Titulaire de Psychologie de l'éducation, Université de Lomé, (Togo),

BALDE Djéneba, Professeure Titulaire en administration scolaire, Institut Supérieur des Sciences de l'éducation, (Guinée),

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), École Normale Supérieure (Burkina Faso),

SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

TCHABLE Boussanlègue, Professeur Titulaire en Psychologie de l'Éducation, Université de Kara (Togo),

DIALLO Mamadou Cellou, Professeur Titulaire en évaluation des programmes scolaires, Institut supérieur des sciences de l'éducation (Guinée),

ACKOUNDOU NGUESSAN Kouamé, Professeur titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

KYELEM Mathias, Maître de conférences en didactique des sciences, École Normale supérieure de Koudougou (Burkina Faso),

KOUAWO Achilles, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

THIAM Ousseynou, Maître de conférences en sciences de l'éducation, FASTEF Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal),

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),

QUENTIN Franck de Mongaryas, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),

BETOKO Ambassa Marie-Thérèse, Maître de conférences en littérature francophone, École Normale Supérieure de Yaoundé (Cameroun),

ASSEMBE ELA Charles Philippe, Maître de Conférences CAMES, Esthétique, philosophie de l'art et de Culture, École Normale Supérieure, (Gabon),

BONANE Rodrigue Paulin, Maître de recherche en philosophie de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/(Burkina Faso),

CONGO Aoua Carole épouse BAMBARA, Maître de recherche en Linguistique, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

HOUEDENOU Florentine Adjouavi, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

NAPPORN Clarisse, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

DIOP Papa Mamour, Maître de Conférences en didactique de la langue et de la littérature espagnole, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Maître de Conférences, Sociologie de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

AKOUETE HOUNSINOU Florentine, Maître de Recherches en Sciences de l'Éducation, Centre béninois de la recherche scientifique et de l'innovation (Bénin),

BAWA Ibn Habib, Maître de Conférences en Psychologie de l'Éducation, Université de Lomé (Togo),

SEKA YAPI, Maître de conférences en psychologie de l'éducation, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

ABBY-MBOUA Parfait, maître de conférences en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BAYAMA Claude-Marie, Maître de conférences en philosophie de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

ZERBO Roger, Maître de recherche en Anthropologie, INSS/CNRST (Burkina Faso).

BEOGO Joseph, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Maître de conférences en philosophie politique et morale, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

TONYEME Bilakani, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université de Lomé

TOURÉ Ya Eveline épouse JOHNSON, Maître de conférences en Psychosociologie, École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire),

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de Recherche en Sciences de l'Education, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, Maître de Conférence en Sciences de l'Éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

BARRO Missa, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

SAWADOGO Timbila, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DOUAMBA Jean-Pierre, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, École Normale Supérieure, Burkina Faso.

COMITÉ DE LECTURE

ABBY-MBOUA Parfait, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

AMOZOU-GLIKPA Amevor, Université de Lomé/Togo,

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;

BARRO Missa, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo,

BAYAMA Claude-Marie, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

BETOKO Ambassa, École Normale Supérieure de Yaoundé/Cameroun,

BITEYE Babacar, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

BITO Kossi, Université de Lomé/Togo,

BONANE Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,

COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,

DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DIAGNE, Baba DIEYE, ENSTP, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

DIALLO Mamadou Thierno, Institut Supérieur des sciences de l'éducation, Guinée,

DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

EDI Armand Joseph, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,

GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

GUEDELA Oumar, École Normale Supérieure de l'Université de Maroua/Cameroun,

GUIRE Inoussa, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

HONVO Camille, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

KOUAWO Achilles, Université de Lomé, Togo,
MBAZOGUE-OWONO Liliane, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,
MOUSSAVOU Raymonde, École Normale Supérieure, Libreville/Gabon,
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,
NDONG SIMA Gabin, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
NIANG, Amadou Yoro, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure/Burkina Faso,
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
SAMANDOULGOU Serge, CNRST, Burkina Faso,
SANOGO Mamadou, Institut de Formation et Recherche Interdisciplinaires en Sciences de la Santé et de l'Éducation, Burkina Faso,
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure (Burkina Faso),
SEKA YAPI, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,
SIDIBÉ Moctar, École Normale d'Enseignement Technique et Professionnel ENETP, Mali,
SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
SOMÉ Alice, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
TONYEME Bilakani, Université de Lomé, Togo,
TRAORÉ Ibrahima, Université de Bamako, Mali,
YOGO Evariste Magloire, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
ZERBO Roger, CNRST/INSS, Burkina Faso.

COMITÉ DE RÉDACTION

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,
BALDE Salif, Université Cheik Anta Diop, Sénégal,
BITEYE Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,
BONANÉ Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

ESSONO ÉBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,
FAYE Émanuel Magou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
KOUAWO Achille, Université de Lomé, Togo,
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
OUEDRAOGO P. Salfou, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
SAMANDOULGOU Serge, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali,
YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo.

ASSISTANTES

DIOUF Salimata,
THIAM Ndèye Fatou.

Table des matières

ÉDITORIAL	11
« HORIZONS ÉDUCATIFS AFRICAINS : RÉFLEXIONS DIVERSIFIÉES ET RECHERCHE EN MOUVEMENT »	11
ESSONO EBANG Mireille.....	11
RÉFORMES SCOLAIRES ET ACTUALISATION DE LA COMPÉTENCE À ÉVALUER LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES : UNE EXPÉRIENCE DE RECHERCHE AVEC UNE CELLULE D'ANIMATION PÉDAGOGIQUE AU SÉNÉGAL	12
DIÉDHIYOU Serigne Ben Moustapha, NASSALANG Jean-Denis, MERNA Jane Eulentin, WADE Astou	12
COMPÉTENCE DE COMMUNICATION ET DIDACTIQUE DE LA RÉCEPTION DES TEXTES EN CLASSE DE FRANÇAIS : ANALYSE DE QUELQUES LEÇONS DE LECTURE MÉTHODIQUE AU SECONDAIRE CAMEROUNAIS.	28
BILO'O Hélène.....	28
À PROPOS DE LA DIDACTIQUE AU GABON : MON RÉCIT	40
DEMBA Jean Jacques.....	40
ÉTUDE COMPARATIVE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES DES PROFESSEURS FORMÉS ET NON FORMÉS DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE EN COURS D'ANGLAIS AU BURKINA FASO	50
SORE Wendinmi Abdoul Fataf, BATIONO Jean-Claude	50
PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES : CAS DES SPÉCIALITÉS DU BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL TECHNIQUE TERTIAIRE AU BURKINA FASO	62
ZINGUÉ Di, ZAGARÉ Wénégouda, TIENDREBÉOGO Ousséni	62
L'EFFICACITE DES PRATIQUES DE L'ÉVALUATION FORMATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GÉOGRAPHIE AU SECONDAIRE	77
SOMÉ Walièma Éric, TRAORÉ Amadou Tiémoko.....	77
ANALYSE COMPARÉE DES CURRICULA DE FORMATION AVANT ET APRÈS L'UNIVERSITARISATION DE L'INSTITUT DES SCIENCES DU SPORT ET DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN (ISSDH)	90
PAKODE Sakré, KYELEM Mathias, SAWADOGO Amidou	90
DÉVOLUTION DE LA SITUATION AUX APPRENANTS DANS LA PHASE D'INTRODUCTION DE LA SÉANCE DE LECTURE EN CLASSE DE SECONDE	105
MBENGUE Bounama.....	105
LA PERCEPTION DES ÉLÈVES DE LA DICTÉE À L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL DU GRAND LOMÉ OUEST AU TOGO	120
AWOKOU Kokou, KPANTE Ounone, TABATI Tchilabalo.....	120
LA QUESTION DE LA LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE DANS LES LYCÉES : CAS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE EN FRANCE ET AU SÉNÉGAL	138
DIA Ibrahim Samba Mody.....	138
UN MODÈLE PRÉCURSEUR POUR ÉTAYER L'ENSEIGNEMENT DE LA COULEUR DES OBJETS EN OPTIQUE PAR LA DÉMARCHE D'INVESTIGATION	153
ZONGO Issa, ZOUNDI Christian.....	153
EFFET DE L'UTILISATION DE LA TECHNOLOGIE SUR LES APPRENTISSAGES EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE (EPS) DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES AU BURKINA FASO ..	169
KABORÉ Issa, NANA Brigitte, SAWADOGO Amidou	169

REPRÉSENTATIONS ET OBSTACLES Á L'INTÉGRATION DES RESSOURCES NUMÉRIQUES CHEZ LES ENSEIGNANTS EN COURS DE GÉOGRAPHIE AU SÉNÉGAL	181
THIARÉ Mamadou, BÂ Amadou Tidiane, DIONE Djibril.....	181
PROBLÉMATIQUE DE L'ATTRITION DES ENSEIGNANTS : QUELS MÉTIERS ALTERNATIFS ET/OU COMPLÉMENTAIRES AU MÉTIER D'ENSEIGNEMENT AU SÉNÉGAL	193
FAYE Cheikh, SÈNE Aliou, BA Djibrou Daouda, CISSÉ Aminata, BA Aissata, NDIAYE Bilguiss, TIMÉRA Mamadou Bouna	193
ÉDUCATION RELIGIEUSE ET LAÏCITE AU SÉNÉGAL : CONTRIBUTION Á LA CITOYENNETÉ.....	209
KHOUMA Seydou.....	209
PAR DELÁ LE CLASSICISME DU XVIIÈME SIÈCLE FRANÇAIS : SUBLIMER <i>LE CID</i> DE PIERRE CORNEILLE	227
OUIGNON Hodé Hyacinthe, AKAKPO Ablavi Rose, HOUNZANDJI Dédjinnaki Romain, TOSSOU Okri Pascal	227
LES RAISONS DE LA FAIBLE FRÉQUENTATION DES BIBLIOTHÈQUES SCOLAIRES DANS LA VILLE DE KOUDOUGOU	243
KABORÉ Sibiri Luc	243
SITUATION D'URGENCE DANS LA RÉGION DU CENTRE NORD AU BURKINA FASO : QUELS SONT LES FACTEURS DE SCOLARISATION DES ENFANTS AFFECTÉS PAR LA CRISE SÉCURITAIRE ?.	254
BOLY Dramane, YAOGO Elysé	254
LISTES DES AUTEURS.....	268

ÉDITORIAL

« HORIZONS ÉDUCATIFS AFRICAINS : RÉFLEXIONS DIVERSIFIÉES ET RECHERCHE EN MOUVEMENT »

ESSONO EBANG Mireille¹

Chers lecteurs et lectrices de la Revue africaine des sciences de l'éducation et de la formation (RASEF), nous sommes ravis de vous présenter le troisième numéro de notre revue, une édition qui incarne la diversité et la profondeur des questions éducatives abordées par la communauté académique africaine. Pour ce numéro, les articles sélectionnés témoignent de la richesse des recherches en cours dans le domaine des sciences de l'éducation sur le continent. Avec plus d'une dizaine d'articles, les auteurs explorent des problématiques de la recherche en Afrique et ailleurs.

Ce numéro recense une variété de sujets qui couvrent l'ensemble du spectre éducatif, de la salle de classe à la gestion des réformes scolaires. De l'expérience de recherche innovante sur les réformes scolaires à l'analyse approfondie des pratiques d'enseignement, chaque article offre une perspective unique et précieuse.

Un autre point porte sur l'enseignement et l'évaluation sous l'œil de la recherche. Les auteurs nous guident à travers des investigations approfondies, telles que l'étude comparative des pratiques enseignantes à l'efficacité des pratiques d'évaluation formative. Ces contributions éclairent les enjeux actuels de l'enseignement et de l'évaluation dans des contextes éducatifs variés.

Le rôle de l'éducation dans la société est également exploré, qu'il s'agisse de la question délicate de la laïcité, de la problématique de l'attrition des enseignants, ou de la situation d'urgence dans certains pays en Afrique. Ces articles nous encouragent à réfléchir profondément aux liens complexes entre éducation, citoyenneté et crises sociales.

Dans un monde en constante évolution, nous examinons également l'impact de la technologie sur l'éducation physique et sportive, ainsi que les obstacles à l'intégration des ressources numériques chez les enseignants dans le contexte africain.

La RASEF continue de servir de catalyseur pour le dialogue et la collaboration au sein de la communauté éducative africaine. Nous invitons nos lecteurs à s'engager activement dans ces discussions, à partager leurs idées et à contribuer à l'enrichissement continu de notre compréhension collective de l'éducation en Afrique.

Nous remercions chaleureusement les auteurs, les évaluateurs, et tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce numéro. Votre engagement à promouvoir la recherche éducative de qualité en Afrique est inestimable. Nous espérons que ce numéro de la RASEF suscitera des réflexions profondes et inspirera de nouvelles avenues de recherches et de pratiques éducatives en Afrique.

Bien cordialement.

¹ Enseignante chercheuse au Gabon, Vice-Présidente chargée de la recherche au RACESE

L'EFFICACITE DES PRATIQUES DE L'ÉVALUATION FORMATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GÉOGRAPHIE AU SECONDAIRE

SOMÉ Walièma Éric, TRAORÉ Amadou Tiémoko

Résumé

En tant qu'étude contributive à l'amélioration des pratiques d'évaluation des apprentissages de la géographie, cette recherche vise à analyser les pratiques en cours des enseignants lors des évaluations formatives au secondaire. Elle procède d'un constat effectué sur le terrain qui révèle que ces évaluations peinent à être réalisées de manière satisfaisante. Pour comprendre cet état de fait, la présente recherche ambitionne d'interroger les manières singulières des enseignants en matière d'évaluation par la formulation d'une hypothèse de base selon laquelle les pratiques en matière d'évaluation formative ne sont pas efficaces pour permettre une prise de décision éclairée. La vérification de cette hypothèse impose le recours à une méthodologie mixte de recherche et à des instruments diversifiés comprenant aussi bien des questionnaires qu'une grille d'observation de séances de cours. Les résultats obtenus indiquent que les pratiques d'évaluation formative manquent d'efficacité du fait de défaillances constatées dans le recueil et le traitement d'informations y relatives.

Mots-clés : Burkina Faso-géographie-évaluation formative- pratiques d'évaluation- efficacité.

Abstract

As a study contributing to the improvement of geography learning assessment practices, this research aims to analyze teachers' current practices during formative assessments in secondary school. It is based on an observation made on the ground which reveals that these evaluations are struggling to be carried out satisfactorily. To understand this state of affairs, it aims to question the practices of their implementation by formulating a basic hypothesis according to which formative evaluation practices are not effective in enabling informed decision-making. The verification of this hypothesis requires the use of a mixed research methodology and diversified instruments including both questionnaires and an observation grid for course sessions. The results obtained indicate that formative evaluation practices are ineffective due to shortcomings in the collection and processing of formative evaluation information.

Keywords: Burkina Faso-geography-formative evaluation- evaluation practices- effectiveness.

Introduction

L'évaluation formative constitue dans l'enseignement de la géographie une étape incontournable de la démarche pédagogique, Elle intervient à la fin d'un objectif général ; comme le précise un Arrêté ministériel (MESS⁷, 2010) ou d'un savoir-faire selon une Note de service (MENAPLN⁸, 2022). Elle vise à mesurer le niveau d'atteinte de l'objectif ou de la compétence. De par sa finalité, elle est une évaluation continue dont l'importance dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage est indéniable (Ouédraogo, 2010). Elle constitue à la fois un soutien à l'apprentissage, un levier pour la réussite des élèves et un outil d'enseignement. C'est au regard de cette importance que Gerard & Roegiers, (2011, p75) estiment « *qu'il est quasiment impossible d'enseigner efficacement pour permettre l'apprentissage des élèves si l'évaluation n'accompagne pas le processus* ».

L'évaluation formative dans l'enseignement-apprentissage de la géographie, s'inscrit dans cette perspective d'amélioration de la qualité de l'enseignement, de l'apprentissage et de la réussite des élèves de façon générale. Elle est réalisée au fur et à mesure du déroulement des activités de la classe et se présente comme une boussole pour guider et orienter les acteurs impliqués par les remédiations et les corrections qu'elle suscite. Mais cette évaluation ne trouve tout son sens que, si au bout du compte, elle aboutit à une prise de décision et d'actions concrètes pour améliorer l'apprentissage. La prise de décision est donc fondamentale dans le processus évaluatif parce qu'elle permet, selon Scallon (1974), de réaliser que l'évaluation n'est pas une fin en elle-même, mais un moyen qui est au service d'une prise de décision. Howe & Ménard (1993, p 58) rappellent à cet effet que « *si on fait de l'évaluation, quel que soit le contexte, c'est qu'on a des décisions à prendre, c'est qu'on cherche à agir* ». De Ketele (1993, p.68) partage cet avis et affirme que : « *toute évaluation menée autour des apprentissages a pour fonction principale de prendre une décision d'action et non simplement de faire un constat* ». Ces réflexions sur l'impérieuse nécessité de prise de décision dans le processus d'évaluation sont en cohérence avec la vision selon laquelle « *l'évaluation formative ne peut donner sa pleine valeur si l'enseignant éprouve de la difficulté à prendre des décisions d'évaluation pertinentes* » (Bourgeois, 2018, p. ix).

C'est cette difficulté à prendre des décisions d'évaluation pertinentes qu'éprouvent les enseignants lors des évaluations partielles. Elle s'exprime par l'absence de remédiation à l'issue de ces évaluations, situation qui nous amène, à travers cette étude, à interroger les pratiques de mise en œuvre des différentes étapes du processus évaluatif en vue d'en apprécier leur efficacité dans la prise de décision évaluative. Cela est d'autant plus vrai que la qualité de la prise de décision évaluative est tributaire de la qualité des informations recueillies sur l'apprentissage des élèves et du traitement que l'enseignant fait de ces informations recueillies. À ce sujet, Perrenoud (1988) affirme que pour qu'il y ait une prise de décision pertinente, il faudrait que l'enseignant dispose d'informations pertinentes et fiables sur l'apprentissage des élèves, et qu'il les interprète correctement. L'absence de remédiation à l'issue des évaluations partielles au secondaire suscite alors quelques interrogations : les pratiques de recueil des informations permettent-elles à l'enseignant de disposer d'informations pertinentes et fiables sur les apprentissages réalisés par les élèves ? Permettent-elles une interprétation correcte à même d'orienter une prise de décision pertinente ?

Alors, pour comprendre ces « *manières de faire l'évaluation formative des apprentissages* » en géographie au secondaire, d'après le titre emblématique d'un article scientifique de Morissette (2010), la question de recherche suivante a été formulée : en termes d'efficacité, comment les

⁷ Ministère des Enseignements secondaire et supérieur

⁸ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues nationales

pratiques enseignantes d'évaluation formative se présentent-elles ? L'objectif visé par cette étude est d'évaluer la qualité de mise œuvre des évaluations formatives par les enseignants au cours des séances de géographie au secondaire au Burkina Faso.

Comme réponse anticipée à cette question de recherche, l'étude suggère que les pratiques de mise en œuvre des évaluations partielles au secondaire sont peu efficaces pour orienter une prise de décision satisfaisante.

La présente étude est organisée autour des points suivants : les orientations théoriques et le cadre méthodologique. Les orientations théoriques abordent le cadre conceptuel et l'ancrage théorique de cette étude. Le cadre méthodologique aborde la méthodologie de la recherche, les résultats de la recherche et la discussion de ces recherches.

1. Les orientations théoriques de la recherche

Les orientations théoriques de la recherche abordent d'une part le cadre conceptuel et d'autre part l'ancrage théorique.

1.1. Le cadre conceptuel

La compréhension de ce travail passe nécessairement par la clarification d'un certain nombre de concepts de base tels que les concepts d'évaluation formative, de pratiques évaluatives et d'efficacité synonyme d'évaluation formative,

1.1.1. *Evaluation formative ou évaluation partielle en géographie*

L'évaluation formative dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire et de la géographie est une évaluation qui se situe en plein déroulement d'un cours. Elle s'effectue après chaque grande activité de la leçon correspondant à un objectif général et vise à en vérifier l'atteinte. Elle est aussi qualifiée de « partielle » parce qu'elle porte sur une partie de la leçon, c'est-à-dire sur chaque objectif général au fur et à mesure de l'exécution de la leçon et non sur toute la leçon. Telle que conçue, elle aboutit nécessairement à une remédiation des difficultés qu'elle aura permis d'identifier. L'évaluation formative est une évaluation d'inspiration behavioriste (Grégoire, 2008), liée à la pédagogie de la maîtrise et la pédagogie par objectif. La régulation qu'elle suscite est rétroactive c'est-à-dire qu'elle se situe à la suite d'une séquence d'enseignement-apprentissage et constitue un retour sur les tâches non réussies, afin d'aider l'apprenant à surmonter ses difficultés. (Maunier, 2015). La régulation rétroactive ou remédiation apporte une réponse immédiate aux besoins des élèves. Le principe de ce type d'évaluation est semblable à celui documenté par Allal et Mottier (2005, p. 268) :

Dans un premier temps, les activités d'enseignement/apprentissage sont réalisées en relation avec les objectifs de l'unité de formation. Une fois ces activités achevées, une évaluation formative est proposée aux élèves, généralement sous forme de contrôle papier-crayon. Les résultats de ce contrôle produisent un feedback à l'intention de l'enseignant et des élèves, et ils sont utilisés pour concevoir des démarches appropriées de correction destinées aux élèves qui ne maîtrisent plus encore les objectifs définis.

L'évaluation formative fonctionne donc selon un « *modèle triphasé*⁹ » : apprentissage vérification – remédiation.

Sur le plan didactique, l'évaluation se déroule à la fin d'un objectif général (OG) et cherche à vérifier le niveau d'atteinte de chacun des objectifs spécifiques (OS) ou savoir-faire du même OG. Si les réponses aux items ou questions d'évaluation sont satisfaisantes, la décision découlant de ce résultat est le passage à une autre activité, un autre OG ou une nouvelle leçon. Dans le cas contraire, l'enseignant devra procéder

⁹ Expression empruntée à Poitras-Bernier, O. (1995) (p.64). *Les effets de l'évaluation formative et des facteurs attributionnels sur la réussite scolaire* (Doctoral dissertation, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation)

par des remédiations, un dispositif pédagogique mis en place, après évaluation de l'élève, pour combler des lacunes, corriger des apprentissages erronés. La réussite de l'évaluation est tributaire de la démarche utilisée.

1.1.2. La démarche d'évaluation partielle.

Selon De Ketele, (1989, p.5) évaluer consiste à :

recueillir un ensemble d'informations reconnues comme suffisamment pertinentes, valides et fiables, et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères jugés suffisamment adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de fonder une prise de décision.

Cette définition met en évidence un certain nombre d'opérations dans le processus évaluatif. Selon Allal (1979), trois étapes essentielles caractérisent l'évaluation formative : le recueil d'informations sur l'apprentissage des élèves, l'interprétation de ces informations et la prise de décision. Une hiérarchie existe entre ces opérations, dans le sens que la qualité d'une opération dépend de celles qui la précèdent.

Le recueil d'informations sur l'apprentissage consiste à la collecte d'informations utiles sur les progrès et les difficultés d'apprentissage des élèves. Cette étape est capitale car sa qualité conditionne la qualité des étapes suivantes du processus. Pour pouvoir favoriser une prise de décision cohérente, les informations récoltées sur l'apprentissage des élèves doivent être : pertinentes dans le choix, valides pour l'exploitation, fiables dans le recueil (De Ketele, 2011). Selon lui, ces qualités, consignées dans le tableau ci-dessous, peuvent être examinées autour des questions suivantes que l'enseignant doit se poser :

Tableau : Micro (recueil d'informations)

Micro-pertinence	<i>"Est-ce que je ne me trompe pas d'informations à recueillir ?"</i>
Micro-validité	<i>"La stratégie mise en place me donne-t-elle toutes les garanties que l'information que je vais recueillir est bien celle que je déclare vouloir recueillir"</i>
Micro-fiabilité	<i>"La façon de recueillir l'information est-elle semblable d'une personne à l'autre, d'un endroit à l'autre, d'un moment à l'autre ?"</i>

Source : De Ketele, J. M. (1993, p.69).

L'interprétation des données récoltées sur l'apprentissage des élèves quant à elle, « permet de donner un sens aux données recueillies afin de porter un jugement de qualité et de prendre des décisions appropriées » (Durand, 2008, p.65). L'interprétation dans une évaluation formative ponctuelle comme l'évaluation formative est critériée. Ce type d'interprétation repose sur des critères et des indicateurs dans le but de diagnostiquer les facteurs qui sont à la source des difficultés d'apprentissage des élèves en vue d'une prise de décision.

La décision constitue la finalité du processus d'évaluation. Elle dépend des résultats de l'interprétation. En cas de constat de non-atteinte de l'objectif, l'enseignant peut apporter immédiatement des correctifs aux erreurs constatées, engager des activités de remédiation pour la classe ou reprendre l'enseignement de l'objectif concerné.

1.1.3 Pratiques évaluatives des enseignants de géographie

Les pratiques évaluatives sont des manières concrètes plus ou moins formalisées de penser, d'agir, d'utiliser les outils, les procédures, les langages, les codes et normes et les traces qui se rapportent à l'évaluation des apprentissages (Mottier Lopez, 2015). Elles regroupent divers aspects de la situation d'évaluation, allant de la conception à la sélection des instruments d'évaluation et à leur mise en œuvre (Kaboré, 2021). Pour Gagné et al. (1989), les pratiques

d'évaluation sont l'ensemble des éléments impliqués dans le processus d'évaluation visant à déterminer, à l'intérieur d'une classe donnée, dans quelle mesure les objectifs d'enseignement ont été atteints ou à quel niveau se situent les élèves. Leroux (2009) intègre dans sa définition l'origine des savoir-faire des enseignants. Pour elle, la pratique d'évaluation est un processus qui relève d'une façon d'agir empirique ou d'un savoir-faire méthodologique propre à un enseignant, lequel repose sur une démarche de collecte et de traitement d'informations dans le but d'apprécier les niveaux d'apprentissage atteints par l'élève pour porter un jugement et prendre une décision. Dans notre contexte, les pratiques évaluatives résument tout ce que fait et dit l'enseignant et les moments qu'il choisit pour les réaliser. Les documents officiels que sont les curricula et leurs guides indiquent les moments, le niveau et les manières possibles de le faire.

1.1.4 Efficacité des pratiques évaluatives

Talbot (2012), considère qu'est « efficace » ce qui produit l'effet attendu ou ce qui permet de parvenir à ses fins, d'atteindre ses objectifs. Le terme « efficacité » est un terme assez ambigu et exige que l'on se pose la question de savoir quels sont les objectifs que les pratiques d'évaluation doivent atteindre. Selon lui, les pratiques évaluatives efficaces sont celles qui permettent à l'enseignant de se rendre compte du taux de réussite des élèves, de repérer les difficultés éventuelles des élèves, de modifier le rythme des activités d'enseignement. L'efficacité s'apprécie à travers des critères de qualité. Un critère est un point de vue à partir duquel une œuvre, un produit ou une performance est évaluée (Scallon, 1988). Selon Bourgeois (2018, p.7), « *c'est au moyen des critères d'évaluation qu'il est possible d'interpréter les données recueillies sur l'apprentissage afin de mieux comprendre l'écart qui sépare le travail de l'élève du niveau de performance attendu* ». Les critères d'évaluation des apprentissages sont variés, mais les plus utilisés selon Roegiers (2004) sont : le critère de pertinence (adéquation de la production à la situation), le critère de correction (utilisation correcte des concepts), le critère de cohérence (utilisation d'une démarche logique, sans contradiction interne), le critère de complétude (caractère complet de la réponse), le critère de profondeur des propositions émises (par exemple dans l'analyse de problèmes sociaux, historiques, géopolitiques,...). L'indicateur, quant à lui, est un indice observable et mesurable d'un critère. L'indicateur précise le critère et permet de l'opérationnaliser. L'indicateur est donc un signe visible, un élément recueilli dans la production qui permet à l'enseignant de porter un jugement sur le niveau d'atteinte de l'objectif. Dans notre étude les critères devant servir à mesurer l'efficacité de l'évaluation sont de trois ordres : la qualité de la formulation des consignes et questions d'évaluation en vue du recueil d'informations, la qualité et la proportion des réponses satisfaisantes des apprenants

Pour notre étude, nous retenons que les pratiques efficaces d'évaluation sont celles qui permettent à l'enseignant de disposer d'informations pertinentes, fiables et valides sur l'apprentissage des élèves, et dont l'analyse et l'interprétation lui permettront d'envisager des actions de remédiation une occasion pour l'enseignant de se remettre aussi en cause.

I.2 L'ancrage théorique

L'ancrage théorique behavioriste de l'évaluation formative se justifie par l'approche pédagogique en vigueur dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire-géographie au Burkina Faso : la pédagogie par objectif (PPO) dans les classes de 4^e, 3^e, et terminale et l'APC dans les classes de 6^e, 5^e, 2nde et première. Les curricula de 2010 sont déclinés en objectifs généraux que l'enseignant se doit de démultiplier en objectifs spécifiques congruents entre eux, avec les activités d'enseignement-apprentissage et avec les tâches d'évaluation. L'enseignant doit évaluer chaque OG à travers ses OS afin de s'assurer que cet OG est maîtrisé avant d'aborder un autre OG. L'évaluation formative dans ces conditions est axée sur le produit de

l'apprentissage et accorde à l'enseignant un rôle central dans la mesure où c'est lui qui planifie et prend en charge tout le processus d'évaluation. L'élève demeure alors un acteur passif dans tout le processus.

Les reformes intervenues dans l'enseignement de l'histoire-géographie au Burkina Faso en 2010 et 2022, bien que maintenant un paradigme centré sur les objectifs et (ou) les compétences, recommandent l'utilisation des méthodes dites actives d'inspiration constructiviste et socioconstructiviste. Dans cette perspective, les élèves, acteurs de la construction du savoir doivent être aussi des acteurs actifs du processus l'évaluation. Selon ces paradigmes constructiviste et socioconstructiviste, les élèves construisent le savoir individuellement ou avec les pairs sous la guidance de l'enseignant. Dans cette perspective, l'évaluation en cours d'apprentissage ne se limite plus aux produits de l'apprentissage c'est-à-dire aux comportements observables, mais s'intéresse davantage au processus de construction du savoir car « *si le produit est défectueux, c'est qu'il y a des lacunes dans le processus* » selon Aylwin, U. (2015, p.26), le produit de l'apprentissage, selon lui, n'étant que le résultat d'un processus.

2. La méthodologie

2.1 Champ et population d'étude

La réalisation de cette étude a nécessité d'adopter une approche mixte qui allie l'approche quantitative et l'approche qualitative. L'approche quantitative consiste à mesurer des phénomènes, et ce, par l'entremise de l'analyse de données numériques (Fortin, 2010). Cette approche nous permet de dégager, à partir de questionnaires, des données chiffrées sur les pratiques de mise en œuvre des évaluations partielles au secondaire. L'approche qualitative quant à elle permet de donner un sens aux pratiques d'évaluations partielles observées en classe et aux déclarations non quantifiables des encadreurs pédagogiques et des professeurs d'histoire-géographie enquêtés.

Le champ de cette étude est la région des Cascades au Burkina Faso. La population cible est constituée d'enseignants, d'encadreurs pédagogiques et de leçons d'histoire-géographie. Les pratiques évaluatives faisant partie des pratiques enseignantes, les professeurs d'histoire-géographie constituent alors les personnes les mieux indiquées pour fournir des informations utiles sur la manière de réaliser cette activité. Les encadreurs pédagogiques de par leur qualité de superviseurs, de conseillers et d'animateurs sont des personnes ressources susceptibles de fournir des informations précieuses sur la qualité des pratiques des enseignants en classe. Les observations de leçons permettent de comparer les pratiques déclarées des enseignants et les pratiques effectivement observées en situation de classe.

La collecte des données pour la réalisation de ce travail a concerné vingt-huit (28) enseignants d'histoire-géographie, cinq (5) encadreurs d'histoire-géographie, neuf (09) séances de leçons observées qui nous ont permis d'apprécier la mise en œuvre de vingt (20) évaluations partielles.

2.2. Les instruments de collecte de données

Pour cette étude, deux (2) types instruments ont été utilisés. Il s'agit des questionnaires adressés aux enseignants d'histoire-géographie et aux encadreurs pédagogiques et une grille d'observation de l'évaluation formative dans la conduite d'une leçon.

Comme méthode de traitement et d'analyse des données récoltées, nous avons utilisé le tableur Microsoft Excel pour traiter les données quantitatives afin d'en dégager des proportions. Il s'est agi ensuite de réaliser une analyse descriptive de ces données. En ce qui concerne les données qualitatives, elles ont été traitées manuellement. Ensuite une analyse de contenu a consisté à mettre en relief des éléments observés et des déclarations des enquêtés qui paraissent

caractéristiques pour les hypothèses que nous voulons vérifier, en retenant quelques questions d'évaluations et certaines déclarations.

3. Résultats

La présentation des résultats est organisée en deux (2) sections. La première section fait l'état des pratiques de recueil des informations sur les apprentissages des élèves lors des évaluations partielles au secondaire. La seconde est consacrée à l'analyse des données sur les pratiques d'interprétation des informations recueillies sur l'apprentissage des élèves pendant les évaluations partielles au secondaire.

3.1. Présentation et analyse des données sur les pratiques de recueil des informations sur l'apprentissage des élèves lors des évaluations formatives au secondaire

L'examen des résultats montre que les enseignants utilisent majoritairement l'oral comme modalité des évaluations partielles. En effet, 89,29% des professeurs enquêtés affirment utiliser des questions orales pour l'évaluation partielle. L'utilisation de la forme orale pour les évaluations s'est imposée comme la forme privilégiée des évaluations certainement du fait du temps relativement court accordé à cette activité. La pratique de l'oral comme forme d'évaluation formative est confirmée lors des observations de leçons. En effet, 100% des évaluations formatives faites lors des observations étaient à l'oral.

Les questions ouvertes à réponses brèves constituent le type de questions utilisé par la majorité des enseignants. 57,14% des enseignants disent utiliser ce type de question pour les évaluations partielles. 100% des questions d'évaluations formatives observées étaient des questions ouvertes à réponses brèves. Les questions ouvertes à développement qui sont les types de questions les mieux adaptées pour évaluer les habiletés complexes au secondaire sont peu utilisées. Seulement 10,71% des enseignants affirment utiliser ce type de questions. Ce faible recours aux questions ouvertes à développement se justifie selon les enseignants enquêtés par le peu de temps accordé à l'évaluation dans la conduite de la leçon et par la complexité de son appréciation.

Dans une évaluation formative à visée vérificatrice de l'atteinte ou non des objectifs, l'atteinte ou non d'un OG est subordonnée à la maîtrise par les élèves des différents OS qui composent cet objectif. Pour ce faire, chaque élève doit être évalué sur l'ensemble des OS issu de la démultiplication de l'OG. 96,43%, des enseignants interrogés reconnaît ne vérifier la maîtrise de chaque OS que chez quelques élèves de la classe. Ce qui sous-entend que l'atteinte de l'OG n'est pas vérifiée chez la majorité des élèves. Les observations de leçons ont permis de constater qu'effectivement les élèves ne sont pas soumis à l'évaluation des différents OS de l'OG étudié. En effet, aucun élève sur les 534 présents lors des différentes observations de leçons, n'a été évalué sur l'ensemble des dimensions d'un OG évalué.

Il ressort aussi des résultats que très peu d'élèves sont évalués pendant les évaluations partielles. Sur 534 élèves présents dans l'ensembles des classes visitées, seulement 41 élèves ont répondu à une question d'évaluation formative, ce qui ne représente que 7,68% de l'effectif total. Par exemple, dans une classe de première, les deux (2) questions d'évaluation pour vérifier l'atteinte d'un OG ont été validées par le professeur à partir de la réponse de seulement deux (2) élèves sur un effectif de 73 élèves, ce qui ne représente que 2,74% des élèves. Les échantillons d'élèves sur lesquels les professeurs se basent pour valider l'atteinte des objectifs sont donc très faibles.

Il ressort aussi de l'observation des leçons que les items d'évaluation formative ne sont pas souvent en congruence avec l'objectif évalué. La congruence, selon Morissette (1984, p. 123), « fait référence à l'accord logique entre la tâche de mesure et son objectif spécifique

correspondant ». Lors des observations de leçons, 80% des questions d'évaluation formative n'étaient pas congruentes avec le niveau taxonomique de l'objectif évalué.

Les items d'évaluations manquent de précision et de clarté. Cela est dû, selon les encadreurs enquêtés à l'absence de verbes-consignes qui ont pour rôle de rendre explicite et univoque la consigne de la tâche à réaliser.

3.2 Les pratiques d'interprétation des informations recueillies sur l'apprentissage des élèves.

Pour l'interprétation des informations recueillies sur l'apprentissage des élèves, les professeurs enquêtés affirment qu'ils prévoient des réponses pour chacune des questions d'évaluation et que c'est à partir de ces réponses qu'ils jugent et valident celles des élèves. L'interprétation et la validation des réponses des élèves sont faites sans détermination préalable de critères et d'indicateurs de réussite. En effet, 92,86% des professeurs enquêtés disent qu'ils ne déterminent pas de critères ni d'indicateurs. Ces résultats montrent que les professeurs ne disposent pas d'éléments probants pour attester le niveau d'atteinte des objectifs.

4. Discussion des résultats

Dans la mise en œuvre des évaluations formatives deux exigences sont à observer. Il s'agit de la qualité des pratiques de recueil des informations sur l'apprentissage des élèves et de celle des pratiques d'interprétation des informations recueillies sur l'apprentissage des élèves.

4.1. La qualité des pratiques de recueil des informations sur l'apprentissage des élèves

Les pratiques de qualité de recueil des informations sur l'apprentissage des élèves sont celles qui permettent d'obtenir des informations pertinentes, valides et fiables. (Roegiers, 2007).

4.1.1 De la pertinence des informations recueillies sur l'apprentissage des élèves lors des évaluations partielles

La pertinence fait référence à la relation étroite qui doit exister entre les items de l'instrument et les comportements attendus et prévus dans les objectifs spécifiques. La pertinence, selon Roegiers (2007, p.61), « *met en jeu le choix du type d'informations à recueillir* ». Il s'agit de la cible de l'évaluation, c'est-à-dire les objets sur lesquels porte l'évaluation. Ces objets sont selon Howe et Menard (1993) citant Stiggins (1991) : la connaissance, le savoir-faire, les habiletés intellectuelles supérieures. Au secondaire, la majorité des objectifs sont des habiletés intellectuelles supérieures correspondant aux niveaux taxonomiques analyse - synthèse - évaluation (Gauthier, & Saint-Onge, 1980). Dans la mise en œuvre des évaluations formatives au secondaire, la prédominance de l'utilisation des questions ouvertes à réponses brèves ne permet pas à l'enseignant de prendre la mesure de toute la compétence dont l'élève doit faire montre pour l'évaluation d'habiletés complexes. Ce type d'items n'est pas adapté aux types d'habiletés complexes du niveau secondaire qui nécessitent des réponses élaborées permettant d'apprécier toutes les facettes de la compétence évaluée. Les informations issues de cet outil sont donc peu pertinentes.

Les questions d'évaluation posées en classe ne sont pas univoques. En effet, 60,00% des questions posées n'étaient pas très explicites et manquaient de verbes consignes. Par exemple, dans une classe de seconde, une question a été formulée comme suit : « qu'est-ce que la tectonique des plaques » pour évaluer l'OS « Expliquer la tectonique des plaques ». Les réponses données par les élèves :

- « *La tectonique des plaques est le mouvement des plaques lithosphériques* ».

- « *La tectonique des plaques est une théorie qui explique les mouvements des plaques lithosphériques* ».

Toutes ces réponses sont insuffisantes car l'enseignant attendait une explication de la tectonique des plaques et non une simple définition. Il a donc fallu plusieurs reformulations pour aboutir à l'explication de la théorie par les élèves. L'utilisation de verbes préciserait donc la consigne et éviterait les multiples reformulations.

4.1.2 De la validité des informations recueillies sur l'apprentissage des élèves lors des évaluations partielles.

La validité est le degré d'adéquation entre ce que l'on déclare faire et ce que l'on fait réellement, entre ce que l'outil mesure et ce qu'il prétend mesurer (Laveault & Grégoire, 2002). Il existe plusieurs types de validités (Tardif, 1993). Pour apprécier la validité des informations issues du recueil des informations sur l'apprentissage des élèves, l'étude s'est intéressée à la validité de contenu. Elle est définie dans le dictionnaire de Legendre (1988, p.634), comme :

« *Le type de validité qui indique le degré de :*

- a- *congruence de chacun des items avec l'objectif mesuré ;*
- b- *représentativité de l'ensemble des items d'un instrument de mesure en regard de ce qu'on veut mesurer. »*

L'absence de congruence entre les items d'évaluation et les objectifs évalués relevée lors des enquêtes et constatée dans les pratiques en classe rend les informations peu valides. En outre, l'évaluation d'un OG se fait à travers ses différents OS dont chacun constitue une composante de la compétence à évaluer. L'atteinte de l'OG est donc subordonnée à l'atteinte de l'ensemble des OS. Or dans la mise en œuvre des évaluations formatives au secondaire, la réalité du terrain indique que lorsque qu'un OG comprend deux OS, l'évaluation formative prend en compte les deux OS. Par contre, lorsqu'ils dépassent deux, la logique n'est plus appliquée : la question de temps est évoquée pour réduire l'évaluation à quelques OS, ce qui signifie que la vérification de l'atteinte de l'OG par le biais de l'évaluation formative n'est en réalité pas effectuée. La conclusion que l'on peut tirer est que les enseignants ne mesurent pas ce qu'ils prétendent mesurer. En effet on ne peut se prononcer sur le niveau de réalisation de l'OG si on n'a pas évalué tous les OS de cet OG.

Il ressort des résultats que très peu d'élèves sont évalués pendant les évaluations partielles. Seulement 41 élèves sur 534 élèves ont donné des réponses exactes aux questions d'évaluation des enseignants. Les 493 restants ne se sont pas exprimés ni pour, ni contre, ce qui biaise la qualité de l'évaluation. Par exemple, dans une classe de première, les deux (2) questions d'évaluation pour vérifier l'atteinte d'un OG ont été validées par le professeur à partir de la réponse de seulement deux (2) élèves sur un effectif de 73 élèves ce qui ne représente que 2,74% des élèves. Les échantillons d'élèves sur lesquels les professeurs se basent pour valider l'atteinte des objectifs sont donc très faibles. Par ailleurs, l'atteinte de l'OG n'est pas vérifiée chez les élèves car aucun élève sur les 534 présents n'a été évalué sur l'ensemble des dimensions des OG évalués.

4.1.3 De la fiabilité des informations recueillies sur l'apprentissage des élèves lors des évaluations partielles.

La fiabilité, se définit comme l'aptitude des résultats à demeurer les mêmes, même si les données ont été recueillies par « quelqu'un d'autre », à un autre moment, à un autre endroit, dans un autre contexte et/ou dans d'autres conditions (Roegiers, 2004). La prédominance de l'oral comme modalité de mise en œuvre des évaluations formatives affecte la fiabilité des informations recueillies sur l'apprentissage des élèves. En effet, les résultats sur le degré de

maitrise d'un objectif seraient sans doute différents si les mêmes questions étaient administrées aux élèves à l'écrit. Les questions fermées posées à l'oral ne permettent pas de recueillir des informations suffisamment claires et riches pour faire avancer le cours. Par ailleurs, le manque de clarté des questions d'évaluation, c'est-à-dire l'absence de verbes consignes, peut affecter la fiabilité des informations car le caractère équivoque des items du fait de l'absence de verbes consignes induit les élèves en erreur alors qu'ils seraient capables de produire des réponses justes à la condition que la question soit bien formulée. De plus, les pratiques de validation des objectifs à partir d'un faible échantillon d'élèves, peu représentatif de l'effectif de la classe, entament la fiabilité des informations recueillies.

Nous pouvons conclure que les pratiques de recueil des informations sur l'apprentissage des élèves dans la mise en œuvre des évaluations formative ne sont pas efficaces car elles ne permettent pas à l'enseignant d'obtenir des informations pertinentes, valides et fiables sur l'apprentissage des élèves à même d'orienter des actions de remédiation.

4.2 La qualité des pratiques d'interprétation des informations recueillies sur l'apprentissage des élèves

La qualité de l'interprétation des informations recueillies lors de l'évaluation est tributaire de la qualité des informations recueillies.

4.2.1. L'interprétation des réponses orales

L'oral comme forme d'évaluation, l'utilisation de questions fermées, la non congruence des items avec les objectifs évalués, l'absence de verbes-consignes dans les items d'évaluation, la non évaluation de l'ensemble des différents objectifs spécifiques et la soumission de peu d'élèves aux évaluations partielles conduisent à des informations peu pertinentes.

La détermination des critères et des indicateurs pour apprécier la maitrise des objectifs de niveaux taxonomiques complexes s'inscrit dans une perspective constructiviste. En effet, depuis les réformes des programmes et curricula d'histoire-géographie en 2010 (MESS, 2010), les instructions recommandent la mise en œuvre des méthodes actives. Dans ce contexte, l'évaluation des apprentissages devient un processus actif lié à la construction des apprentissages de l'élève. La détermination des critères et les indicateurs sont alors nécessaires pour situer les niveaux de difficultés dans la construction du savoir de chaque élève et pour identifier les obstacles dans l'appropriation des connaissances. En l'absence de critères et d'indicateurs de réussite, l'appréciation de l'atteinte des objectifs est dichotomique : « Juste » ou « pas juste », « exact », « inexact », alors que l'évaluation vise à situer l'élève sur son degré de maitrise de l'objectif afin de favoriser une autorégulation de son processus d'apprentissage. En somme, l'absence de critères et d'indicateurs de réussite dans l'appréciation des productions des élèves ne permet pas à l'enseignant de fournir à l'élève une rétroaction lui permettant une autorégulation, facteur du développement de son autonomie dans l'apprentissage

4.2.2. L'interprétation des réponses non exhaustives

Alors qu'en classe de Français par exemple, l'évaluation formative est réalisée à l'écrit, permettant ainsi à l'enseignant de faire une synthèse des réponses et d'en déduire le taux de réussite, la situation est toute différente en géographie. En effet, les informations recueillies auprès des apprenants ne tiennent pas compte des réponses de tous les élèves : le professeur pose une question d'évaluation, un seul élève répond, il valide la réponse qu'il fait endosser à toute la classe. Il procède comme si tous les apprenants ont donné une réponse juste. Or dans une classe de soixante-dix élèves, la bonne réponse d'un seul élève ne saurait être la réponse de toute la classe. Peut-être que dans cette classe, tout le monde n'est pas du même avis. Les dérives, c'est que lorsque la réponse est juste, le professeur en tire la conclusion que tout le

monde a compris le cours. En revanche quand elle est fausse, il poursuit en interrogeant d'autres élèves car il lui faut fournir la preuve que ses objectifs sont atteints et qu'il a le quitus pour passer à autre chose. À défaut de procéder comme en Français, il est cependant souhaitable que toute réponse d'un apprenant soit « démocratisée », c'est-à-dire appréciée par toute la classe en vue d'avoir une idée sur la proportion de ceux qui auraient réussi à donner une bonne ou une mauvaise réponse.

En guise de synthèse, nous pouvons dire que les pratiques de recueil des informations sur l'apprentissage des élèves mises en œuvre par les enseignants d'histoire-géographie, à savoir : l'oral comme forme de l'évaluation, l'utilisation d'items ouverts à réponses brèves, la non congruence des items avec les objectifs évalués, l'absence de verbes-consignes dans les items d'évaluation, la non évaluation de l'ensemble des différents objectifs spécifiques et la soumission de peu d'élèves aux évaluations partielles, ne permettent pas à l'enseignant de disposer d'informations fiables, pertinentes et valides à même d'éclairer une prise de décision évaluative. De même, la non détermination de critères et d'indicateurs de réussite par les enseignants lors des évaluations formatives ne permettent pas de poser un diagnostic clair des difficultés qu'éprouve l'élève dans son apprentissage afin de lui fournir une rétroaction pour une remédiation de ces difficultés. Nous pouvons donc déduire que les pratiques de mise en œuvre des évaluations formatives ne sont pas efficaces pour orienter une prise de décision pertinente, ce qui confirme notre hypothèse de départ.

Conclusion

L'évaluation formative apparaît comme un outil efficace pour la réussite des élèves. Dans l'enseignement-apprentissage de la géographie au secondaire, cette évaluation intervenant après chaque partie (objectif général) de la leçon est aussi appelée évaluation partielle. L'absence d'actions de remédiation après ces évaluations nous a amené à interroger les pratiques de sa mise en œuvre. Cette étude s'est fixée comme objectif principal de recherche : « *Évaluer les pratiques de mise œuvre des évaluations formatives dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire géographie au secondaire au Burkina Faso* ». Et nous nous sommes posé la question principale suivante : *Quelle est l'efficacité des pratiques de mise en œuvre des évaluations formatives dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire-géographie au secondaire ?* Pour répondre à cette question, nous avons émis une hypothèse principale : « *Les pratiques de mise en œuvre des évaluations formatives en histoire-géographie au secondaire ne sont pas efficaces* ». Afin de vérifier cette hypothèse, des investigations ont été menées sur le terrain en vue de collecter des données sur les pratiques de mise en œuvre des évaluations formatives au moyen de deux (2) types d'outils : les questionnaires adressés aux enseignants et aux encadreurs pédagogiques et une grille d'observation de l'évaluation formative dans une séance d'enseignement-apprentissage.

Au regard des résultats des enquêtes, nous sommes amenés à conclure que les pratiques de recueil des informations sur l'apprentissage des élèves ne sont pas efficaces pour orienter une prise de décision car les informations sur les apprentissages des élèves issues de ces pratiques, ne sont ni pertinentes, ni valides, ni fiables. Ces critères de pertinence, de validité et de fiabilité sont ceux nécessaires pour une prise de décision éclairée (Roegiers, 2007). Les résultats des enquêtes sur les pratiques d'interprétation des informations recueillies sur l'apprentissage des élèves confirment que ces pratiques ne sont pas efficaces car ne permettant pas à l'enseignant de pouvoir identifier les difficultés des élèves pour leurs apporter des correctifs nécessaires.

Pour une amélioration des pratiques dans la mise en œuvre des évaluations partielles, il serait nécessaire de passer de l'oral à l'écrit comme modalité de sa mise en œuvre des évaluations partielles, d'améliorer les instruments de collectes des informations sur les apprentissages des élèves, de déterminer des critères et d'indicateurs de réussite pour des appréciations efficaces

des informations recueillies. L'entrée en vigueur prochaine de l'APC dans l'enseignement postprimaire et secondaire au Burkina Faso, ouvre une nouvelle perspective pour les pratiques des évaluations formatives.

Références bibliographiques

- Allal, L. & Mottier, L. (2005). *L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française*. OCDE, *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, 265-290
- Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. In ALLAL & CARDINET & PERRENOUD (éd.). (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang. pp.
- Bourgeois, L. (2018). *Rôle de la collaboration entre enseignants pour soutenir la qualité des décisions d'évaluation aux fins de la régulation de l'enseignement et de la rétroaction*. (Doctoral dissertation, Université d'Ottawa)
- De Ketele, J. M. (2011). L'évaluation et le curriculum : les fondements conceptuels, les débats, les enjeux. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (25), 89-106.
- De Ketele, J. M. (1993). L'évaluation conjugulée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 59-80.
- De Ketele, J.M. (1989) L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation. *Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*.
- Durand, M. J. (2008). *La démarche d'évaluation dans une approche basée sur le jugement professionnel*. *Vie pédagogique*, 148, 63-67.
- Fortin, M.- F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Gagné, G., Lazure, R., Spenger-Charolles, L. et Ropé F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Tome I. Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*, Bruxelles/Paris/Montréal : De Boeck/Éditions Universitaires/INRP/PPMF
- Gerard, F. M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII (1), 75-92
- Grégoire, J. (2008). Grégoire, J. (2008). Introduction. Dans : Jacques Grégoire éd., *Évaluer les apprentissages : Les apports de la psychologie cognitive* (pp. 13-16). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.grego.2008.01.0013>
- Guimard P. (2010). *L'évaluation des compétences scolaires*. Rennes : PUR
- Howe, R., & Ménard, L. (2015). *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*. v. 7, no 3, mars 1994, p. 21-27. *Pédagogie collégiale*.
- Leroux, J. L. (2009). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial* (Doctoral dissertation, Université de Sherbrooke)

- Kaboré, N. D. (2021). *Les pratiques évaluatives probantes en évaluation formative : qu'en est-il dans les politiques évaluatives à l'enseignement primaire, post-primaire et secondaire au Burkina Faso*. Maîtrise en mesure et évaluation, Québec, Canada.
- MESS (2010). *Arrêté n°2010- 360 /MESSRS/SG/DGIFPE fixant les programmes d'histoire et de géographie de l'enseignement post primaire et de l'enseignement secondaire général, technique et professionnel*, Ouagadougou, 21 septembre 2010.
- Maunier, S. (2015). *L'évaluation formative en classe, dans les interactions entre enseignant et étudiants, selon une perspective ethnométhodologique*, Université du Québec à Trois-Rivières
- MENAPLN (2022). *Note n°00853 du 20 septembre 2022 portant généralisation des nouveaux curricula de la réforme curriculaire*, Ouagadougou
- Ouédraogo, T. (2010). *L'évaluation formative dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire-géographie en classe de Terminale : état des lieux et perspectives*. Mémoire professionnel, Koudougou : ENS
- Morrisette, J. (2010). « Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages ». Sarrebruck, Allemagne : Éditions universitaires européennes, *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 228–229. <https://doi.org/10.7202/1016772ar>
- Perrenoud P. (1988). *La part d'évaluation formative dans toute évaluation continue* in INRAP Évaluer l'évaluation, Dijon, pp 203-210.
- Roegiers, X. (2009). *L'APC, qu'est-ce que c'est ?* EDICEF
- Roegiers, X. (2007). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Éditions De Boeck, Bruxelles. 363 p.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages : l'instrumentation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval. 263 p.
- Scallon, G. (1974). *L'Évaluation des étudiants et les principales conceptions de la mesure et de l'évaluation*. *Prospectives*, vol. 10, no 4, oct. 1974, p. 263-269.
- Saré, E. D. (2021). *Les items de savoir-faire en histoire-géographie : leur prise en compte dans les épreuves d'évaluation en classe de troisième*. Mémoire professionnel. Koudougou : ENS
- Tapsoba/Yougbaré, P. (2019). *La problématique de la formulation et de l'évaluation des objectifs spécifiques du domaine psychomoteur en histoire-géographie au post-primaire au Burkina Faso : cas de la classe de 6^{ème}*. Mémoire professionnel
- Talbot, L. (2012). *Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. Synthèse, limites et perspectives*. *Questions vives. Recherches en éducation*, 6(18), 129-140.
- Tardif, J. (1993). *L'évaluation dans le paradigme constructiviste*. Texte tiré de *L'évaluation des apprentissages*. Réflexions, nouvelles tendances et formation. Coll. Sous la direction de René Hivon. Université de Sherbrooke, Canada. P.27-56.

LISTES DES AUTEURS

AKAKPO Ablavi Rose, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

AWOKOU Kokou, Université de Lomé, Togo ;

BA Aissata, Sciences de l'Education, de la Formation et des Sports (SEFS), Sénégal ;

BÂ Amadou Tidiane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

BA Djibrou Daouda, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;

BATIONO Jean-Claude, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;

BILO'O Hélène, École normale supérieure de Bertoua, Cameroun ;

BOLY Dramane, Université Joseph KI-ZERBO, Burkina Faso ;

CISSÉ Aminata, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;

DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Gabon;

DIA Ibrahim Samba Mody, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

DIÉDHIOU Serigne Ben Moustapha, Université du Québec à Montréal, Canada ;

DIONE Djibril, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure, Gabon;

EULENTIN Merna Jane, Secrétaire général des services éducatifs aux Seychelles, Seychelles ;

FAYE Cheikh, Université Assane Seck Ziguinchor, Sénégal ;

HOUNZANDJI Dédjinnaki Romain, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

KABORE Issa, Université Norbert Zongo, Burkina Faso ;

KABORE Sibiri Luc, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Burkina Faso ;

KHOUMA Seydou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

KPANTE Ounone, Université de Lomé, Togo ;

KYELEM Mathias, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;

MBENGUE Bounama, Centre Régional de Formation des Personnels de l'Education, Sénégal ;

NANA Brigitte, Université Joseph Ki- Zerbo, Burkina Faso;

NASSALANG Jean-Denis, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

NDIAYE Bilguiss, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;

OUINGNON Hodé Hyacinthe, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

PAKODE Sakré, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;
SAWADOGO Amidou, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;
SAWADOGO Amidou Université Joseph Ki- Zerbo, Burkina Faso ;
SÈNE Aliou, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;
SOMÉ Walièma Éric, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
SORE Wendinmi Abdoul Fataf, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
TABATI Tchilabalo, Université de Lomé, Togo ;
THIARE Mamadou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;
TIENDREBÉOGO Ousséni, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;
TIMERA Mamadou Bouna, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;
TOSSOU Okri Pascal, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;
TRAORÉ Amadou Tiémoko, Enseignement Secondaire, direction régionale des enseignements
postprimaire et secondaire des Cascades, Burkina Faso ;
WADE Astou, Étudiante à la maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada ;
YAOGO Elysé, Université Joseph KI-ZERBO, Burkina Faso ;
ZAGARÉ Wénégouda Olivia Solange, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;
ZINGUÉ Di, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;
ZONGO Issa, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
ZOUNDI Christian, Université Norbert Zongo, Burkina Faso.

Informations utiles

www.racese.org

www.revue-rasef.org

<https://www.linkedin.com/company/racese/>

<https://www.facebook.com/profile.php?id=100080796643354>