ÉVALUATION FORMATIVE ET EXPOSÉ AU LYCÉE. ANALYSE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE EN HISTOIRE AU GABON

Brigitte Pulchérie MAVOUNGOU
Institut Pédagogique National (IPN)
Laboratoire de Recherche sur les Systèmes Éducatifs (ÉNS)
Lafresh12@yahoo.fr

Résumé

L'apprentissage historique au lycée autrefois magistral a connu un glissement qui au fil du temps, l'a conduit vers le modèle dioalogique par le questionnement ou l'utilisation d'un support pédagogique de discussion. Dans cette perspective, l'enseignement/apprentissage serait davantage centré sur le processus que sur les produits de l'apprentissage. Pour former un citoyen[1] réflexif et autonome, capable de s'arrimer aux enjeux socio-économiques du moment, le Ministère de l'Éducation nationale du Gabon a enjoint aux professionnels de prioriser la pédagogie active qui place l'élève au centre de son apprentissage. Soucieux de terminer son programme d'études tout en répondant aux exigences administratives, l'enseignant d'histoire utilise la technique pédagogique de communication dite de l'exposé de l'élève.
Notre enquête, basée sur un échantillonnage non probabiliste, a concerné des élèves de la classe de Seconde et des enseignants de sept établissements de Libreville. Nous l'avons corrélé avec huit observations non participantes. Notre objectif visait à porter un regard sur les représentations de l'évaluation formative et leur mise en œuvre dans une activité d'apprentissage.

Mots clés *: Apprentissage ; Enseignement ; Évaluation formative ; Exposé ; Histoire*

Abstract

Historical learning in high school, once masterful, has experienced a shift that over time has led it to the dioalogic model through questioning or the use of a pedagogical support for discussion. From this perspective, teaching/learning would be more process-oriented than learning products. To train a reflective and autonomous citizen, able to align with the socio-economic issues of the moment, the Ministry of National Education of Gabon has urged professionals to prioritize active pedagogy that places the student at the center of his learning. Anxious to complete his program of study while meeting the administrative requirements, the history teacher uses the pedagogical technique of communication known as the student's presentation. Our survey, based on non-probability sampling, involved students in the Second grade and teachers from seven schools in Libreville. We correlated it with eight non-participating observations. Our

[1] L'utilisation exclusive du masculin vise à ne pas alourdir le texte.

goal was to take a look at the representations of formative evaluation and their implementation in a learning activity.

Keywords: *Learning; Teaching; Formative evaluation; Presentation; History*

Introduction

L'enseignement au Gabon a pour objectif « *d'assurer la formation physique, intellectuelle morale du citoyen. Il doit contribuer à l'unité nationale et à la cohésion sociale grâce à une information et à une documentation réciproque avec tous les corps de l'État* » (disposition de la loi n°16/66 du 9 août 1966 portant organisation générale de l'enseignement en République gabonaise en son article 3, p.6). Ces finalités éducatives ont été traduites en curricula que l'enseignant exécute par l'entremise de l'enseignement/apprentissage et des évaluations. Selon Aylwin (1997 : 34), la représentation que se fait un enseignant de la pédagogie, détermine son rapport à la pratique : les schèmes de croyances constituant ainsi soit des leviers soit des obstacles du dynamisme des actions.
Le programme d'études étant jugé kilométrique, l'enseignant fait appel à des stratégies pédagogiques pour à la fois avancer par rapport à ce dernier, vérifier les apprentissages et répondre aux normes administratives en matière d'évaluation pour le trimestre. Pour ce faire, il utilise entre autres la technique de l'exposé.
Inscrite dans une posture socioconstructiviste, cette étude s'ntéresse à la « manière de faire » l'évaluation formative à partir d'une activité réalisée par les élèves.

Dans cette perspective, nous avons organisé des entrevues avec cinquante enseignants de sept établissements de Libreville et cent élèves des classes de Seconde. De plus, nous avons procédé à huit observations. Il ressort de cette recherche que l'exposé de l'élève n'est pas envisagé sous un angle formatif; mais il constitue une technique de débrouillardise qui aide l'enseignant aussi bien à terminer son programme qu'à avoir des notes. Cette conception « obsolète » de la paratique mérite d'être révisitée.

1. Cadre contextuel

Les carences criardes constatées dans le système éducatif gabonais (Gilbert Nguema Endamne, 2001; Hermine Matari et Franck Quentin de Montgaryas, 2012; Brigitte Pulchérie Mavoungou, 2021), durant la période de 1983 à 2010, ont amené le gouvernement à organiser en mai 2010, les états généraux de l'Éducation, de la Recherche et de l'Adéquation Formation-Emploi dont les objectifs ont été de repenser le système éducatif, dans l'optique d'en constituer un socle de qualité pour la formation orientée vers les trois piliers dits de l'émergence.

Cette nouvelle vision de l'État en matière d'éducation s'articule autour de deux avant-projets : l'orientation générale de l'éducation axée sur la formation du citoyen réflexif au regard des enjeux économiques, socio-culturels du moment et la planification de sa mise en œuvre. Conséquemment, nous déduisons des attentes particulières en l'endroit de l'enseignant d'Histoire dont le programme porte un regard rétrospectif sur le passé pour en constituer un outil pour l'avenir.

Dans une lettre d'orientation, le Ministère de l'Éducation Nationale au Gabon, met en avant une « démarche pédagogique qui fait une large place à la participation des élèves » (p.12) à travers des situations-problèmes. Celle-ci stipule que l'enseignant « *doit emmener l'élève à élaborer et à analyser un document* ». L'expression « *emmener l'élève à* », supposant le guider, le conduire pas à pas dans ses apprentissages par la remédiation. C'est donc progressivement que la formation conduira vers une autonomisation. Ce qui dans les types d'évaluation nous situe dans celle de type formatif.

L'examen des cahiers de textes, l'entretien exploratoire et l'observation des pratiques dans des classes de Seconde, nous ont permis de constater que les enseignants utilisent à près des 90% la technique de communication pédagogique dite de « *l'exposé de l'élève* ».

Il faut signaler que pour ce niveau d'étude, le programme commence de la Préhistoire jusqu'à l'Époque contemporaine et cela pour plusieurs continents. Face à la volubilité des savoirs à acquérir, l'enseignant se sert de l'exposé comme d'une « stratégie de survie » (Woods, 1997 : p. 351) pour épuiser les contenus à enseigner et valider les acquis. Or, dans la perspective de l'accompagnement, nous attendons de l'enseignant qu'il se positionne en animateur ou en guide dans la conceptualisation du travail.

2. Cadres conceptuel et théorique de l'étude

Pour garantir, à la suite de Jodelet (1991 : 6), le sens commun partagé des termes utilisés dans cet article, nous optons pour une clarification conceptuelle.

L'évaluation formative : pour Scallon (1988 : 155) l'évaluation formative est « *un processus […] ayant pour objectif d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter s'il y a lieu des améliorations ou des correctifs appropriés* ». La fonction de régulation est mise en avant et se fait, selon Abrecht (1991 : 273), suivant le mode proactif, interactif ou rétroactif. Finalement, c'est un acte humain complexe et lourds de conséquences (Bloom, 1966 : 111).

L'enseignement : selon Legendre (2005 : 163), la situation pédagogique d'enseignement est constituée d'actes de communication, d'objectifs et de décisions. Ce prescrit du programme vise des dispositions cognitives, psychomotrices et affectives. Il (l'enseignement) requiert non seulement plusieurs techniques dont la présentation (exposé et démonstration), la discussion (séminaire ou focus groupe, plénière), *etc.* mais s'appuie sur des consignes, l'engagement et le feed-back (Bloom, *op.cit.* : 113).

L'apprentissage : métier de l'élève, « *Apprendre implique chez le sujet un changement durable au niveau des connaissances, des comportements ou des attitudes* » (Legendre, *op cit. :* 66). L'apprentissage suppose l'acquisition des savoirs qui se traduirait en quatre catégories de compétences dont apprendre à apprendre ; apprendre à faire; apprendre à vivre ensemble; apprendre à être. (Delors, 1996 : 1).

L'Histoire : au premier niveau du savoir, l'Histoire est considérée comme la science qui permet d'accéder et d'étudier le passé. Toutefois, cet objet d'étude est indissociable du présent. Conséquemment l'Histoire se définit comme l'étude du temps. À ce propos dira Lefebvre (1970 : 23), « *il n'y a d'histoire que du présent* ».

L'exposé : « *présentation magistrale d'informations ou de connaissances habituellement de l'enseignant à l'élève, ou d'un élève à ses pairs* » (Legendre, *idem* :

658), l'exposé s'articule autour de la présentation, l'explication et la défense des faits et des avis face à un auditoire. Le formateur, quant à lui, évalue les compétences de l'exposant.

2.1. L'approche (socio)constructiviste

Cette étude s'inscrit dans une perspective constructiviste, car l'élève est actif : il construit, déconstruit et reconstruit tout au long de l'apprentissage. Dans ce processus, les interventions de l'enseignant et des pairs favorisent les conflits socio-cognitifs (Schubauer-Leoni et Ntamakiliro, 1994 : 90). Cette négociation de sens (Wenger, 2005 : 58) des représentations suite aux interactions nous situe dans le paradigme socioconstructiviste.

L'évaluation formative s'arroge ainsi cette caractéristique formatrice dans laquelle l'élève, à travers les interactions, s'autorégule tout en prenant une distance par rapport à son travail grâce au regard critique des interlocuteurs. Dans le cadre didactique, le socioconstructivisme centre sa lunette sur l'apprenant dans son apprentissage et surtout dans le travail collaboratif.

Finalement, le socioconstructivisme constitue, selon Legendre (2007 : 90) cette réflexion épistémologique sur les savoirs et leurs constructions qui dans la perspective vygotskienne est le produit du développement social et historique et pour Bourdieu (1966 : 326) le « capital culturel » de l'apprenant.

Problématique

Les entretiens exploratoires nous ont permis de faire le constat selon lequel la pratique de l'exposé consiste en la distribution des thématiques sur des parties entières du programme d'études et sans orientations bibliographiques. De plus, l'enseignant attribue systématiquement une note à l'activité.

Partant des informations théoriques et du constat sur le terrain, nous nous interrogeons sur le statut épistémique de la technique de l'exposé dans la pratique enseignante. Comment l'enseignant établit-il le lien entre l'exposé et l'évaluation formative ? Comment les apprenants réalisent-ils les apprentissages ?

En termes d'intérêt scientifique, cette étude permet de visiter les représentations des enseignants et des apprenants sur l'évaluation

formative et de vérifier l'adéquation représentation/pratique. En d'autres termes, il s'agit de s'intéresser au sens que les acteurs ont construit autour du caractère formatif de l'évaluation et à sa formalisation dans une activité comme l'exposé.
De cette problématique découle l'hypothèse générale suivante : la représentation de l'évaluation formative, pour l'enseignant, amène les apprenants à construire et à s'approprier un maximum de connaissances par la pratique de la technique de l'exposé. Comme hypothèses opérationnelles :

- L'évaluation formative influence la pratique de l'exposé;
- L'évaluation formative favorise la co-construction et le partage des connaissances lors d'un exposé.

3. Cadre méthodologique

La méthodologie de recherche mixte est priorisée dans cette étude. Cette osmose méthodologique favorise « *une vision plus nuancée* » (Moss, 1966 : p. 22) et plus complète du phénomène étudié (Van der Maren, 2003 : 42). Le Lycée National Léon MBA a constitué notre principal terrain d'expérimentation auquel nous avons greffé d'autres établissements de Libreville. Le critère du choix des établissements demeurant l'effectif plus ou moins pléthorique[2]. Le tableau ci-après nous présente le nombre de participants (enseignants) par établissement.

Établissement	LNLM	LANM	LPIG	LPEE	LJBOE	IIC	PML	Total
Effectif	15	4	8	4	7	7	5	50

Notre étude s'appuie sur un échantillonnage de convenance, non probabiliste estimé au tiers de la population. Au total, nous avons retenu 50 enseignants dont les expériences professionnelles varient entre 3 à 24

[2] Pour les établissements à effectif raisonnable : Institution Immaculée Conception (IIC), Prytanée Militaire de Libreville (PML), Lycée d'Application Nelson Mandela (LANM). Les établissements à effectif pléthorique, Lycée Paul Emane Eyeghe (LPEE), Lycée Paul Indjendjet Gondjout (LPIG), Lycée Jean Baptiste Obiang Etoughe (LJBOE).

ans dans l'enseignement et de 1 à 20 ans pour la classe de Seconde. À ceux-ci nous avons adjoint 100 élèves et 08 observations.

4. Analyse des résultats

4.1. Présentation des données du terrain

Les données recueillies que nous avons condensé dans les tableaux ci-après sont composées d'entrevues d'enseignants dont la moyenne de temps consacré est de 30 minutes chacun, de 15 minutes par élève et d'une heure d'observation.

Tableau n° 1 : Condensé des entrevues (Enseignants)

Questions	Réponses obtenues	Nbre de voix sur 50	Pourcentage %
Quel rôle attribuez-vous à l'exposé?	-Un exercice pratique de recherche qui met l'enfant devant ses responsabilités face à son apprentissage -Un travail de recherche réalisé par les élèves pour les élèves -Une forme d'évaluation au cours de laquelle l'élève est évalué sur plusieurs compétences -Un cours noté	10 20 10 10	20 40 20 20

Comment concevez-vous la démarche de mise en forme d'un exposé?	-L'enseignant donne un thème -L'enseignant donne les contours -L'enseignant explique les thèmes -L'enseignant propose une bibliographie -L'enseignant corrige le plan avec les élèves -L'enseignant donne les objectifs -L'enseignant crée les groupes	50 25 5 5 10 5 50	100 25 10 10 20 10 100
Comment l'apprenant parvient-il à trouver les informations pour construire ses connaissances ?	-Les personnes ressources -Internet -La bibliothèque -La discussion avec le professeur -La débrouillardise -Le condisciple qui est passé avant chez le même enseignant -L'élève travaille pour le groupe	10 20 10 2 4 2 2	20 40 20 4 8 4 4

Source : Mavoungou, B.P., 2022.

Pour les enseignants, l'exposé est un exercice de réflexion, un cas pratique de recherche au cours duquel l'élève est mis face à ses responsabilités et à son apprentissage. L'évaluation formative concerne « *la vérification de la compréhension du message* » tout au long de l'enseignement/apprentissage (60%). Une proportion de 20% d'enseignants estime que l'évaluation formative sanctionne le travail de l'élève par une note. Concernant l'évaluation, l'enseignant s'appesantit sur la maîtrise des contenus (18%), l'élocution (14%) et la manière de répondre aux questions (10%). Les sources d'informations sont

prioritairement : internet (40%), la bibliothèque et les personnes ressources (20%). Toutefois, les enseignants dénoncent le peu de recours aux enseignants (4%), la ruée vers les devanciers (4%) et la faible implication de certains élèves.

Tableau n° 2 : Condensé des entrevues (Apprenants)

Questions	Réponses obtenues	Nbre voix sur 100	Pourcentage %
Quel rôle attribues-tu à l'évaluation formative ?	-Évaluation qui amène à comprendre le cours -Un moyen d'améliorer les performances des élèves	50 50	50 50
L'exposé joue-t-il le même rôle ? Pourquoi?	-Non -C'est un exercice qui permet à l'élève d'améliorer ses connaissances - C'est s'imprégner d'un sujet et le partager avec l'auditoire	100 40 60	100 40 60
Quelles sont les consignes que l'enseignant donne lorsqu'il vous distribue les thèmes?	-Aucune -Il exige la présentation du plan avant - Que chacun cherche les informations de son côté -Il présente les modalités d'évaluation -Il dit comment présenter un exposé et donne les délais de préparation	50 10 10 10 20	50 10 10 10 20
Classe par ordre d'importance le rôle de l'enseignant dans un exposé	-Il vous demande de vous débrouiller -Il vous aide à construire le plan -Il vous donne les références bibliographiques -Il formule les objectifs	80 10 10 0	80 10 10 0

Source : Mavoungou, B. P., 2022

Selon les élèves, l'évaluation est la vérification de l'acquisition des connaissances (100%). L'exposé est un exercice qui permet d'améliorer lesdites connaissances tout en les transmettant aux pairs. Néanmoins, la participation de tous les membres dans l'élaboration de l'exposé n'est pas effective (60%). Les raisons de cette non implication sont la paresse, l'absence de moyens financiers pour surfer, la désinvolture, la marginalisation volontaire (10%), *etc.*

Tableau n° 3 : Récapitulatif des observations

Durée : 1 heure
Objectif général : inexistant
Objectifs spécifiques : inexistants

Indicateurs	Appréciations	Réponses convergentes/08	Pourcentage %
Maîtrise des contenus	-Les contenus sont exhaustifs, mais non maîtrisés -Les contenus sont peu exhaustifs et non maîtrisés	6 2	75 25
Capacité à répondre aux questions et à faire la remédiation	-Les réponses aux questions sont souvent évasives -Certains chefs de groupe monopolisent la parole	5 3	62,5 37,5
Interactions et évaluation	-Les échanges se font surtout entre élèves -L'enseignant se réserve l'évaluation	3 3 2	37,5 37,5 25

	-Les pairs évaluent à hauteur de 10%		
Position et rôle de l'enseignant	-Il est toujours assis au fond de la classe -Il laisse faire -Il entrecoupe la présentation - Il recadre à la fin de la présentation, -Il fait le point sur ce qui a marché et ce qui ne l'a pas été -Il renvoie la classe faire d'autres recherches	8 2 1 2 2 1	100 25 12,5 25 25 12,5

Source : Mavoungou, B.P., 2022

L'observation des huit exposés a permis de constater l'absence d'objectifs, de situer les thématiques dans le programme, de suivre le déroulement de l'activité et de dégager la posture de l'enseignant.

4.2. Interprétation des données

Le croisement de nos variables a permis la mise en relief du distinguo évaluation formative et exposé, d'envisager la pratique de l'exposé comme une technique de la débrouillardise et une stratégie de survie surtout pour les enseignants.

4.2.1. Évaluation formative et exposé, activités distinctes au service du savoir

Selon les représentations de notre population cible, l'évaluation formative et l'exposé constituent deux activités distinctes. En effet, il appert que l'exposé est appréhendé comme une question de notes et que son issue est corrélée à la sentence que Bugnard (2004 :94) nomme la

« récompense du travail accompli », tandis que l'évaluation formative est présentée comme la remédiation conduite en classe par l'enseignant pour soutenir l'apprentissage. Autrement dit, si l'évaluation formative permet « de se rendre compte que le message est passé ou non », disent les enseignants à 50%, la perspective de l'infirmation suppose la révisitation des enseignements et le prolongement de la formation continue ainsi que la sollicitation des élèves dans ce processus évaluatif.

Il faut signaler que cette distinction évaluation formative/exposé prend appui sur le principe de la responsabilité de l'apprenant qui selon Lautier (1997 : 108) et Laville (2001 : 70) remonterait aux années 1960-1970 durant lesquelles la discipline historique, au cours de son évolution, connut des transformations : le passage du cours magistral à l'enseignement dialogué. Dans cette évolution, les enseignants consacrèrent davantage de temps au commentaire de documents et aux travaux personnels des apprenants sous tendus par un instrument de mesure et de jugement. Car, il fallait non seulement mettre l'élève au centre de son apprentissage, mais aussi évaluer sa progression.

Si l'évaluation formative est intégrée à l'enseignement à des fins d'amélioration et de soutien à l'apprentissage, la technique d'exposé, quant à elle, est une activité de recherche faite en dehors de l'espace classe. Ce qui visiblement le disqualifierait de cette remédiation. Or, dans la pratique, tout exposé comporte un volet accompagnement qui se déploierait tout au long de la conceptualisation. Ce qui laisse augurer son versant formatif non envisagé par les enquêtés.

En plus de la responsabilité de l'apprenant, l'attribution de la note à ce travail de l'élève (exposé) constitue un autre point d'achoppement distinguant les deux activités nonobstant la reconnaissance de leur participation à la consolidation des connaissances (20%). L'utilisation d'outils de mesure devrait servir à évaluer les objectifs fixés au préalable. Malheureusement, pour les apprenants, aucun objectif n'est fixé au départ du contrat didactique.

Finalement, nous convenons avec Gérin-Grataloup (1994 : 26) que les représentations comme artefacts culturels sont des partages communautaires et dans le contexte de notre étude, la communauté scolaire a validé cette norme tacite qui distingue l'exposé de l'évaluation formative. À ce titre, une rupture épistémique serait plus que nécessaire.

4.4.2. L'exposé, une technique pédagogique de la débrouillardise

Les discours enseignants/élèves sur la pratique de l'exposé sont contradictoires. Pour les premiers, ils affirment d'abord donner les contours des thématiques (50%), avec très peu d'informations (10%). Ensuite, ils les renvoient à l'élaboration du plan. Puis, les deux parties conviennent de l'ossature définitive (20%). Seuls 10% d'enseignants affirment qu'ils énoncent les objectifs assignés aux thèmes. A contrario, 80% des élèves déclarent se débrouiller sans que les objectifs des exposés n'aient été définis. 20% des élèves sont partagés entre l'aide consentie par l'enseignant dans la construction du plan et la mise à disposition des références bibliographiques.

Les observations nous ont permis de constater l'absence de formalisation de la pratique de l'exposé : les apprenants effectuent des recherches et les présentent à l'auditoire constitué de pairs dans un format qui varie selon l'enseignant. Toutefois, à la question du rôle attribué à l'exposé, les enseignants attestent être « *en situation d'évaluation formative* » dans lequel « *l'élève est responsable de son apprentissage* ». Comment envisager l'évaluation formative sans la guidance de l'enseignant ?

Morissette (2009 : 42) en parlant de l'évaluation formative, évoque la notion « *d'ignorance intentionnelle* » pour référer aux enseignants qui laissent les élèves rechercher par eux-mêmes. Dans cette veine et en lien avec notre étude, cette démarche est partagée par les apprenants (13%) pour qui un exposé est un travail de recherche pour lequel l'enseignant ne doit pas donner d'informations. Cette vision nous projette dans l'école des années 1960 dont le rôle était de noter, de sanctionner et de certifier tout au long du cursus (Guimard, 2016 : 17). En filigrane, l'exposé comme technique de la débrouillardise s'inscrit dans la forme traditionnelle de l'évaluation qui selon Vogler (1996 :27), avait pour fonction de récompenser ou de sanctionner le travail de l'élève et son comportement. Ainsi, la note récompense le travail et châtie la paresse. Elle (la note) les classe afin d'identifier les meilleurs et de prendre des décisions quant à l'orientation : le passage en classe supérieure ou le redoublement.

De plus, la dichotomie évaluation formative/exposé nous interpellerait aussi sur le statut et l'objectif du travail de l'élève dans une démarche

historique. À cet effet, nous pouvons lire avec Seignobos (1984 : 103) qu'en plus de la mission civique et morale, il aurait été assigné à la discipline historique d'encourager l'activité de l'élève dans l'optique d'en faire un citoyen agissant capable de s'adapter aux évolutions du moment.

4.2.3. L'exposé, comme d'une stratégie de survie

Pour Chervel (1998 : 190), la culture scolaire ne saurait être réduite qu'au programme d'études prescrit que les mécanismes de l'évaluation doivent sanctionner. D'après les enseignants enquêtés, la pratique de l'exposé permet de terminer le programme (70%) et d'avoir des notes pour le trimestre tout en favorisant la « *co-construction des connaissances entre l'enseignant et ses élèves* » (20%). Malheureusement, la technique dite de la « d*ébrouillardise* » explicitée plus haut vient remettre en question cette affirmation.

Pour les enseignants, l'évaluation d'un exposé est essentiellement basée sur la consistance des contenus (18%) et la manière de répondre aux questions (10%). À proportions quasi-égales (6-8%) la participation de chacun des membres ; la maîtrise de soi, du sujet et la véracité des informations. Toutefois, l'accent est très peu mis (2-4%) sur la capacité à passer le message, l'effort de recherche, la concision et la cohérence des idées. Les sources d'informations des élèves sont : internet (40%), la bibliothèque et les personnes ressources (20%). Mais, il faut signaler le peu de recours aux enseignants (4%), et la ruée vers les anciens élèves du professeur (4%).

Cette expérience permet d'attester qu'aussi bien les enseignants que les élèves emploient des stratégies de survie pour répondre aux exigences de la tâche requise. Du point de vue des enseignants, les apprenants s'en sortent avec une note, sans « *aucune connaissance* ». Cette vision nous éloigne de ce que Larochelle (2003 : 59) nomme le « *regard qui resocialise l'évaluation* » et nous situe véritablement dans cette première moitié du XXe siècle où l'école s'occupait essentiellement de noter pour récompenser ou pour punir afin de « *maintenir l'ordre social* » et de susciter l'émulation. Elle mettait en exergue les tares et les talents des autres favorisant ainsi une hiérarchisation au sein de la classe. Or, le discours des enseignants sur l'évaluation formative est contraire, ils disent mettre l'accent sur le suivi des apprentissages aux fins d'améliorer les performances et orienter la remédiation. Du côté des apprenants, le

recours à la webographie et aux devanciers dénote davantage de la volonté de satisfaire aux exigences de la tâche à réaliser qu'à apprendre. C'est en cela que certains enseignants mentionnent que certains élèves s'en sortent avec des notes « *sans aucune connaissance* ».

4.2.4. De la posture de l'enseignant

De l'observation des exposés, nous avons dégagé quatre manières de faire de l'enseignant :

Dans le premier cas l'enseignant, à la fin de l'activité, fait un récapitulatif en faisant ressortir les points faibles et forts de l'exposé, tout en revenant sur ce qu'il estime être une information peu pertinente mais nécessaire et en posant des questions aux exposants. Puis, il (l'enseignant) procède à une évaluation par les pairs, à travers une note portant sur dix. Après concertation du groupe, sans critères préalables, le chef de groupe reporte sur une feuille le numéro de son équipe, son nom et la note attribuée. L'auto évaluation a aussi été retenue.
Dans le deuxième cas, l'enseignant a estimé que le travail présenté était insatisfaisant en relevant aussi bien les insuffisances sur la forme que sur le fond. Dans ce cas, il a demandé à la classe de refaire à nouveau des recherches parce que cette thématique ferait l'objet d'une évaluation sommative lors de la prochaine rencontre.
Les positions sont proportionnellement partagées quant au moment de la remédiation, dans un exposé. D'abord elle est faite soit par les enseignants (53,33%), soit par les exposants (46,66%). Ensuite, pour les uns (20%), c'est au cours d'une nouvelle séance qu'elle est faite. Pour les autres (33%), c'est systématiquement à la fin de l'exposé. Pour d'autres encore (40%), c'est pendant l'exposé. Généralement, la forme commune de la remédiation est la récapitulation (46,66%).

Dans le troisième cas, l'enseignant « s'efface » durant le déroulement de l'exposé. En effet, il reste silencieux pendant la phase de présentation et même au moment des débats. Les exposants sont seuls face au groupe-classe. Lorsque surviennent des incompréhensions, l'enseignant « renvoie la balle » aux exposants en arguant qu'il s'agit de leur responsabilité.

Dans le quatrième cas, l'enseignant renforce les réponses des exposants. Les exposants, après s'être présentés, décliné et expliqué leur thématique, lisent tour à tour les parties de l'exposé. La particularité dans ce groupe est que, les exposants au-delà de la lecture, donnent des bribes d'explications au groupe-classe. Il faut aussi relever que, les exposants rappelaient sans cesse aux autres de prendre des notes pour faciliter les échanges lors de la phase des questions-réponses. Au moment des échanges, les exposants donnaient des informations suffisantes aux préoccupations du groupe-classe. Généralement,

En définitive, sur les quatre situations sus-énoncés, seules deux d'entre elles présentent des cas de régulation et de renforcement des connaissances. Dans une pratique d'exposé, les enseignants devraient se situer, en amont, dans une évaluation formative lorsqu'ils co-construisent le projet. Lors des entretiens, autant ceux-ci trouvaient des liens entre l'évaluation formative et l'exposé, autant, ils parlaient de recadrer ou de remédier les pratiques pédagogiques. Malheureusement, qu'en situation nous réalisons que tous (enseignants) réagissent comme la proportion de ceux qui mentionnent qu'il n'existe aucun lien entre l'évaluation formative et l'exposé.

5. Proposition d'un modèle de fiche

Construire un modèle d'analyse de recherche selon Quivy et al. (2006 : p.114) revient à mettre sur pied un système cohérent de conceptualisation. Aussi, proposons-nous une fiche contenant les étapes d'une co-construction d'un exposé dans une perspective formative.

Thème : les fondements de la civilisation noire

Au temps 1

L'enseignant est le principal concerné par cette étape. Il doit définir les objectifs pédagogiques des exposés et les stratégies pour les atteindre. Il doit procéder à la justification de son choix : au cours de notre enquête, les enseignants justifient le choix des thématiques par l'ancrage culturel.

Objectif général : les élèves devraient connaître les fondements de la civilisation noire.

Objectifs spécifique 1 : les élèves devraient pouvoir distinguer les fondements de la civilisation noire de celle de la civilisation blanche.

Objectif spécifique 2 : les élèves devraient pouvoir analyser les éléments constitutifs de la civilisation noire.
La constitution de groupes : l'enseignant offre la possibilité aux apprenants de constituer eux-mêmes leurs groupes. Il faut spécifier qu'un système de rotation se fera dans les différents groupes afin de permettre aux uns et aux autres de se découvrir. Toutefois, chaque groupe est constitué de quatre membres. Pour ce qui est de l'objectif spécifique 1 nous aurons trois groupes (03) qui s'en chargeront.

Les références bibliographiques :

- **KI ZERBO Joseph *et al.*** (1986). Histoire générale de l'Afrique : Méthodologie et Préhistoire africaine. Présence africaine/ Edicef / Unesco. p. 5-170.
- **CHEIKH ANTA Diop** (1981). Civilisation ou barbarie. Présence africaine. 526p.

Les consignes : en lien avec le travail, elles doivent être présentées d'entrée de jeu. Elles concernent :
-le temps de lecture ;
-la date de retour des lectures ;
-l'ordre de passage,
-les modes d'évaluation.

Au temps 2

Le retour sur les lectures : avec Ki Zerbo, nous apprenons que pendant longtemps l'Afrique (subsaharienne) a été considérée comme un continent ahistoire. Cela se justifie par l'ignorance des populations occidentales pour qui n'avait d'Histoire qu'un peuple disposant d'une écriture. De nombreux chercheurs africains, dit-il, s'attèlent à écrire et à réécrire l'histoire de l'Afrique afin de la débarrasser de certains préjugés tout en la boostant dans la « *Nouvelle Histoire* ».

Cheikh Anta Diop prône l'affirmation de l'identité nègre en remontant aux sources de l'Égypte. Pour l'auteur, le continent africain doit retrouver ses lettres de noblesse. Car, si l'Europe a connu son apogée, c'est grâce à la culture gréco-romaine. Il en sera de même pour l'Afrique. Ainsi, Cheikh Anta Diop met en exergue la contribution de l'Égypte dans l'avancée scientifique de l'humanité dans des domaines comme: les mathématiques, l'architecture, la philosophie, etc. Toutes les lectures doivent aboutir à la composition d'un plan qui se décline ainsi qu'il suit :

Introduction

I/ La tradition orale
- 1- Les récits migratoires et la généalogie
- 2- Les proverbes et les toponymes

II/ L'art africain
- 1- Les caractéristiques de l'art africain
- 2- Les styles artistiques

III- Les rites et les croyances en Afrique et au Gabon
- 1- Les rites africains
- 2- Les rites gabonais

Conclusion

Temps 3

Les différents groupes vont à nouveau aller à la collecte des informations afin de diversifier autant que faire se peut les sources d'informations et densifier l'ossature du travail de recherche. Un compte rendu régulier de l'avancement des travaux doit être présenté à l'enseignant en présence des pairs qui peuvent éventuellement faire des suggestions à divers niveaux.

Temps 4

Suivant les délais impartis, les différents groupes présenteront les conclusions des recherches. De cette manière, nous pensons que non seulement les apprenants seront davantage impliqués dans la construction des connaissances et apprendront mieux. Le regard

constant de l'enseignant permettra ainsi de suivre l'évolution de tous les apprenants. Le partage, les contributions des uns et des autres favoriseront le travail collaboratif. Notre modèle d'analyse offre à chacun de jouer sa partition avec l'enseignant comme guide dans la construction des apprentissages des apprenants.

Conclusion

Notre problématique a visé à analyser les manières de faire l'évaluation formative à partir d'activités réalisées par des lycéens. Les résultats colligés font ressortir qu'enseignants et apprenants ont tous deux des représentations similaires de l'évaluation formative. Toutefois, la traduction de celle-ci dans une activité comme l'exposé des élèves nous situe dans une conception quelque peu désuète de l'évaluation. D'où la dissonance lors de la conceptualisation.
La technique d'exposé dans une perspective formative devrait nous situer à la fois dans une pédagogie collaborative, par l'apprentissage coopératif des pairs que dans celle de la découverte au travers de l'engagement dans les activités coordonnées par l'enseignant. D'où la nécessité pour ce dernier de questionner ses pratiques y afférentes et de les faire évoluer à l'orée du temps.

Références bibliographiques

Abrecht Roland (1991), *L'évaluation formative. Une analyse critique*. Bruxelles, De Boeck.
Aylwin, Ulrich (1997), « Les croyances qui empêchent de progresser » in *Pédagogie collégiale* vol. 11 nº1, p.32-46, Belgique, Dunod.
Béliard Jean et Gravé-Rousseau Guillaume (1986), « Imagination et Histoire : Quelle place pour les jeux de rôles et les simulations en classe ? » in *Histoire et Géographie,* 406, p.41-49.
Bloom Benjamin (1966), « La classification des objectifs pédagogiques : domaine psychomoteur » in *Journal de l'Illinois d'économie domestique,* 10(4), p.110-114.
Bourdieu Pierre (1966), « L'école conservatrice, les inégalités devant l'école et devant la culture » in *Revue française de sociologie*, 7, p.325-347.
Bugnard Pierre Philippe (2004), « La note, invention des temps modernes » in *Formation et pratique d'enseignement en question*, 1, p.89-95.

Cheikh Anta Diop (1981), *Civilisation ou barbarie*, Paris, Présence africaine.
Chervel André (1998), *La culture scolaire : une approche historique,* Paris, Belin.
Débarbieux Bernard (1997), « Les représentations de l'espace » in *Revue des Sciences humaines*, 71, p. 33-35.
Delors (1996), *Quatre grandes catégories de compétences à acquérir. L'éducation, un trésor caché dedans*, Paris, Odile Jacob et UNESCO.
Gérin Grataloup Anne-Marie (1994), « Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie », in *Revue française de pédagogie*, 106, p.25-37.
Guimard, Philippe (2016), *l'évaluation des compétences scolaires*, nouvelle édition en ligne, Presses Universitaires de Rennes, généré le 10 octobre 2016, http://books.openedition.org/pur/147
Institut Pédagogique National (2011), *Programme d'histoire Seconde,* Libreville, IPN.
Jodelet Denise (1991), *L'idéologie dans l'étude des représentations sociales*, Suisse, Delval.
Kerleroux Pierre (2006), « Éloge du cours magistral » in *Histoire et Géographie*, 394, p.187-189.
Ki Zerbo Joseph *et al.* (1986), *Histoire générale de l'Afrique : Méthodologie et Préhistoire africain*e, Présence africaine, EDICEF, UNESCO, p. 5-170.
Larochelle Marie (2003), « Rapport au savoir et socialisation à la cité scientifique », in Sylvie Maury et Michel Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (p.51-79), Paris, Fabert.
Lautier Nicole (1997), *Enseigner l'Histoire au lycée*, Paris, Colin.
Laville Christian (2001), « La recherche empirique en éducation historique : mise en perspectives et orientations actuelles » in *Perspectives documentaires en éducation*, 36 n°53, p.69-82.
Legendre Marie Françoise (2007), « Que propose le socioconstructivisme aux enseignants ? » in Chap.5, p.88-95, *Enseigner* sous la direction de Vincent Dupriez et Gaëtane Chapelle, Paris, P.U.F.
Legendre Rénald (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.
Matari Hermine et Quentin De Mongaryas Franck Romaric (2011), *École primaire et secondaire au Gabon. État des lieux*, Paris, Harmattan.
Mavoungou Brigitte Pulchérie (2021), *Rapports aux savoirs scientifiques scolaires de lycéennes du second degré général du Gabon*, Thèse de doctorat en

cotutelle internationale Université Laval/École doctorale des grandes écoles.
Ministère de l'éducation Nationale, (SD), *Lettre d'orientation à l'attention des professeurs d'histoire-géographie et d'éducation civique*, Libreville.
Morrissette Joëlle (2009), *Analyse des manières de faire l'évaluation formative des apprentissages explicitées par un groupe d'enseignantes du primaire: une perspective interactionniste*, Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec, QC.
Nguema Endamne Gilbert (2011), *L'école pour échouer. Une école en danger. Crise du système d'enseignement gabonais*, Paris, Publibook.
Quivy Raymond et Campenhoudt Luc-Van (2006), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Belgique, Dunod.
Scallon Gérard (1988), « L'évaluation formative des apprentissages » in *L'instrumentation,* Québec, Les Presses de l'Université Laval, p.115.
Schubauer-Leoni Maria et Ntamakiliro Ladislas (1994), « la construction de réponses à des problèmes impossibles » in *Revues des sciences de l'éducation*, 20 (1), p.87-113.
Seignobos Charles (1984), « L'enseignement de l'histoire comme instrument d'éducation politique », in *Vingtième siècle*, 2, p.103-108.
Van Der Maren Jean Marie (2003), « L'éducation, un objet de recherches » in *Sciences humaine*s, 142, p.40-45.
Vogler John (1996), *L'évaluation*, Paris, Hachette Éducation.
Wenger Etienne (2005), « La quête de sens » in *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Québec, Presses de l'Université Laval, p.57-78.
Woods Peter (1990), *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin.