

ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DANS UN ENSEIGNEMENT HYBRIDE EN HISTOIRE-GEOGRAPHIE

Maurice ARCHER

École Normale Supérieure (ENS) Abidjan-Côte d'Ivoire
/Département d'Histoire-Géographie/archermaurice2@gmail.com

Résumé

Cette recherche étudie le phénomène d'hybridation dans l'évaluation des apprentissages. L'objectif est, ici, de proposer notre conception à l'amélioration des stratégies en vue de venir en aide aux apprenants. Nous proposons notre stratégie de conception d'un prototype qui tient compte à la fois, de la qualité de la démarche didactique du traitement des erreurs, et de l'impact des outils d'évaluation sur les apprentissages. L'étude, qui a été menée dans trois centres de composition du baccalauréat sur un échantillon de 1795 copies, révèle les mêmes erreurs de méthodologie, d'organisation des idées et de contenu. Après ce constat, l'intérêt de cette recherche réside dans l'approche méthodologique mise en œuvre sur le terrain de recherche. Nous avons eu recours à la méthode qualitative et quantitative. Nous avons utilisé deux méthodes de la technique qualitative : la recherche documentaire et l'observation directe participante. La recherche documentaire nous a permis de rassembler la documentation en vue de disposer d'informations suffisantes sur notre sujet d'étude. L'observation directe participante nous a permis d'assister aux corrections des copies. À l'aide d'un guide d'observation, nous avons également porté notre attention sur la nature des évaluations, le diagnostic des erreurs et les stratégies de traitement didactique des erreurs. Outre la méthode qualitative, nous avons eu recours à la méthode quantitative. Pour cette méthode, nous avons mené une enquête au moyen d'un questionnaire auprès des professeurs, portant sur le format de l'évaluation au baccalauréat. Nous concluons que pour favoriser une évaluation des apprentissages en mode hybride, il faut maîtriser les stratégies de traitement des erreurs précédées d'un bon diagnostic, proposer un ensemble de démarches progressives mises en jeu. Pour ce

faire, notre recherche propose un modèle qui se structure en deux grandes composantes en contexte hybride : la conception des outils d'évaluation qui ont du sens pour les apprentissages et le savoir-faire professionnel du professeur décrivant le sens que chacun donne à sa pratique du traitement didactique des erreurs.

Mots clés : évaluation des apprentissages, évaluation formative, évaluation sommative, mode hybride, régulation, remédiation.

Abstract

This research studies the phenomenon of hybridization in the evaluation of learning. The objective here is to propose our design for the improvement of strategies in order to help learners. We propose our strategy for designing a prototype which takes into account both the quality of the didactic approach to error processing, and the impact of the evaluation tools on learning. The study, which was carried out in three baccalaureate composition centers on a sample of 1795 copies, reveals the same errors in methodology, organization of ideas and content. After this observation, the interest of this research lies in the methodological approach implemented in the research field. We used the qualitative and quantitative method. We used two methods of qualitative technique: documentary research and direct participant observation. Documentary research allowed us to gather documentation in order to have sufficient information on our subject of study. Direct participant observation allowed us to witness the corrections of the copies. Using an observation guide, we also focused our attention on the nature of the evaluations, the diagnosis of errors and the strategies for didactic treatment of errors. In addition to the qualitative method, we used the quantitative method. For this method, we conducted a survey using a questionnaire among teachers, relating to the format of the baccalaureate assessment. We concluded that to promote an evaluation of learning in hybrid mode, it is necessary to master the strategies for dealing with errors preceded by a good diagnosis, to propose a set of progressive approaches involved. To do this, our research proposes a model which is structure in two major components in a hybrid context: the design of evaluation tools that make sense for learning and

the professional know-how of the teacher describing the meaning that each person gives to their practice of didactic treatment of errors.

Key words: learning assessment, formative assessment, summative assessment, hybrid mode, regulation, remediation

Introduction

Depuis quelques années, une réforme des systèmes d'éducation a fait place à de nombreux changements concernant les méthodes d'évaluation utilisées dans le processus d'apprentissage des apprenants. Le processus d'enseignement et d'apprentissage est devenu résolument le processus d'enseignement et d'apprentissage, signifiant par-là, qu'il est impossible d'enseigner efficacement, pour permettre l'apprentissage des élèves si l'évaluation n'accompagne pas le processus (F.-M. Gérard, 2013, p.77). L'évaluation des apprentissages touche directement les élèves. Elle a pour but de mesurer ou de vérifier leurs acquis (ce qu'ils ont appris, ce qu'ils sont capables de faire). C'est pourquoi en Côte d'Ivoire, le ministère en charge de l'éducation en a fait un maillon essentiel du processus d'enseignement et d'apprentissage. À ce titre, elle a deux finalités : l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des acquis. Pour la première, l'évaluation favorise des apprentissages de qualité chez les apprenants et leur réussite. Elle sert aussi à prendre des décisions qui touchent l'enseignement et l'apprentissage dans l'immédiat. Pour la seconde, l'évaluation vise à vérifier si le niveau estimé de performance à la fin d'une étape importante d'un parcours de formation est atteint. En d'autres termes, elle vise à faire le bilan des acquis des apprenants pour informer les parents et la communauté éducative, certifier les apprentissages en décernant un diplôme. Au regard de ces finalités, il ne s'agit pas d'évaluer plus, bien au contraire. Il s'agit surtout de donner plus de sens à l'évaluation, de regarder les productions des élèves avec un autre regard. Cet autre regard est celui de l'évaluation en contexte hybride. Cependant, il faut s'interroger sur la manière dont cela est présenté et vécu dans la pratique. La nouveauté et l'enjeu de l'évaluation en mode hybride sont de développer chez chaque apprenant les compétences. Ce qui en termes

scolaires signifie apprendre des savoirs et des savoir-faire et, d'autre part, apprendre à les mobiliser pour résoudre une situation. C'est pourquoi le choix de ce sujet nous semble être un objet d'étude captivant pour la recherche en didactique. Pour ce faire, nous avons structuré notre travail en trois parties. La première, s'emploie à évoquer les aspects théoriques, la deuxième, présente le cadre méthodologique, la troisième, expose quant à elle, les résultats de l'étude.

1. Aspects théoriques

1.1. Cadre théorique de référence

Cette recherche s'inspire de l'approche proposée par L. Mottier Lopez (2012), sur la régulation des apprentissages et X. Roegiers (2003), dans le cadre de la pédagogie de l'intégration. En s'appuyant sur les observations de classes, L. Mottier Lopez (2012) souligne qu'il existe une grande variabilité des interventions de l'enseignant en fonction du moment de la leçon, du savoir visé, des caractéristiques particulières des apprenants.

L'application de ce modèle a permis d'effectuer un certain nombre de remarques. D'abord, le sens que chaque enseignant donne à sa pratique de régulation est fortement lié à la valeur qu'il accorde au principe de dévolution du problème et à la représentation du type d'étaillage interactif « autorisé » par ce principe, nourrie par son expérience en classe et sa formation initiale et continue. Ensuite, toute interaction entre professeur et apprenant ne constitue pas une régulation interactive. Enfin, il existe des décalages entre les intentions visées dans la régulation interactive et la mise en œuvre de cette régulation, décalages interprétés comme un déficit de compréhension partagée entre l'enseignant et les élèves.

La régulation de l'apprentissage est intégrée à l'évaluation formative. Le concept d'évaluation formative prend son origine dans une typologie de l'évaluation des moyens d'enseignement qui a été proposée par M. Scriven (1967). L'évaluation formative est une évaluation ayant pour objet de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser dans un processus éducatif normal, les erreurs

sont à considérer comme des moments dans la résolution d'un problème et, plus généralement, comme des moments dans l'apprentissage. Elle a pour fonction d'améliorer l'apprentissage en cours en détectant les difficultés de l'apprenant afin de lui venir en aide.

C'est une évaluation progressive, qui a lieu pendant les séances. Elle consiste à faire apparaître les acquis en cours d'apprentissage, pour réguler l'apprentissage. Elle cherche à guider l'apprenant pour faciliter ses progrès. Elle permet à ce dernier de se situer dans son apprentissage et à l'enseignant d'évaluer son enseignement. En somme, l'évaluation formative :

- s'adresse à l'élève ; elle l'implique donc dans son apprentissage. Il doit en prendre conscience ;
- vise à révéler ce que chaque apprenant comprend, de façon à permettre à l'enseignant de décider de ce qu'il peut faire pour l'aider à progresser ;
- cherche à adapter l'enseignement à la situation de chaque apprenant ;
- ne se limite pas à la collecte d'informations, mais elle entraîne une action pédagogique ;
- est *continue* : elle accompagne le processus d'apprentissage. Elle doit se faire à intervalles réguliers tout au long de l'année, en accordant une importance particulière à l'autocorrection des exercices.

L'évaluation formative s'accompagne d'activités d'application et d'intégration.

L'approche de X. Roegiers (2003), se veut utile sur la remédiation des apprentissages. Cette dernière est conçue comme un soutien, et qui se fait en principe en fonction de démarches pédagogiques différentes, et souvent de manière individualisée. Elle porte sur des savoirs et des savoir-faire, mais aussi sur les modalités d'apprentissage (J.-P. Cuq, 2003, p.213).

En somme, la remédiation est un ensemble d'activités qui permettent de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre. Ces difficultés transparaissent lors de l'évaluation sommative. À ce niveau, nous nous référons aux travaux de D. Morissette (1996). Elle considère

l'évaluation sommative comme le dernier acte de l'enseignement qui a lieu à la fin d'une période d'apprentissage (un module, un semestre, une année ou un programme). C'est une évaluation bilan qui permet d'évaluer le profit que l'élève a tiré au terme d'une période de formation relativement longue. Elle est souvent qualifiée d'évaluation sanction, et s'accompagne d'une note, mettant en scène les démarches de l'enseignant, lesquelles impliquent des gestes selon A. Jorro (2006).

Les gestes de l'évaluation définissent les interactions entre enseignants et apprenants. C'est en ce sens que l'approche didactique de l'évaluation se caractérise par une attention spécifique portée aux relations entre enseignement, apprentissages et contenus, entre évaluation et construction des disciplines scolaires (Y. Reuter, 2012, p.103). C'est dans ce contexte que nous faisons appel à l'hybridation. Le concept d'hybridation est polysémique, voire polémique. À la fois combinaison, hiérarchisation, métissage (C. Ruby, 2019), il peut être défini comme un processus d'enchevêtrement de savoirs de référence qui génère de la complexité (D. Bédouret, 2022) et, par-là, crée des passerelles entre les disciplines (M. Dogan, R. Pahre., 1991). Mais ce terme peut aussi renvoyer à l'hybridation des savoirs pédagogiques et des pratiques d'enseignement-apprentissage, plus ou moins instrumentées par les outils numériques, qui engagent à articuler des modalités d'enseignement en présence et/ou à distance et, dans ce cadre, à mobiliser des ressources et des activités de natures et d'origines différentes. Pour notre part, l'hybridation concerne les interférences entre les activités d'enseignement et d'évaluation dans le curriculum prescrit. Ainsi, pour évaluer les savoirs scolaires, le professeur se sert d'outils d'évaluation constitués de tests objectif et subjectif. C'est ce que M.-A. Nadeau (1988) nomme les tests de rendement scolaire.

Le test objectif occasionne des réponses sans interprétation et faciles à corriger. Il est constitué des items à choix multiple, d'alternative, d'appariement, de réarrangement, de phrase lacunaire ou phrase à trou. Dans le test subjectif, les réponses font l'objet d'une activité de construction. C'est le cas de la dissertation ou du commentaire de documents.

Après cet éclairage théorique, il importe de préciser le problème et les questions de recherche.

1.2. Problème et questions de recherche

Notre problème de recherche découle de trois constats. Premièrement, nous avons remarqué que les notes à l'épreuve écrite d'histoire-géographie ne sont guère reluisantes. C'est le cas par exemple en 2021, lors de l'examen du baccalauréat. L'observation du tableau 1, indique que les notes des candidats des trois centres de correction A, B et C, oscillent entre 04 et 11/20.

Tableau 1. Notes des copies des centres A, B, C de la session 2021 du baccalauréat

Notes/20	Centre A		Centre B		Centre C	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
04	120	20	110	18	150	25
06	50	8	75	13	25	4
07	200	34	125	21	70	12
08	100	17	90	15	190	32
09	60	10	140	23	120	20
10	55	9	40	7	30	5
11	10	2	20	3	15	2
Total	595	100	600	100	600	100

Deuxièmement, la conduite de l'évaluation sommative en histoire-géographie repose désormais sur un nouveau format d'évaluation (tableau 2). L'objectif de ce nouveau format selon la Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue ou DPFC (2021) est de permettre aux élèves de ne plus avoir de mauvaises notes, aussi, d'amener les enseignants à concevoir des évaluations qui ont du sens pour les apprenants. Pour ce faire, la conception des outils d'évaluation, notamment les tests objectif et subjectif devraient prendre en compte les savoirs scolaires vus en classe et les habiletés installées lors des situations d'enseignement et d'apprentissage.

Tableau 2. Format de l'épreuve d'histoire-géographie en terminale A, C, D

Nature du sujet	Exercices	Outils d'évaluation	Durée	Points
Partie 1: Test objectif, calcul et construction	Exercice 1 : Histoire Exercice 2 : Géographie	Deux exercices en histoire et géographie obligatoires	3h30	6
Partie 2 : Test objectif	Exercice 1 : histoire ou géographie	Dissertation obligatoire dans l'une des matières		7
	Exercice 2 : histoire ou géographie	Situation d'évaluation et commentaire de documents au choix		7

Pour ce qui est de la conception des épreuves, l'épreuve d'histoire-géographie comprenait, par le passé, deux sujets au choix. C'était lorsque la pédagogie par objectifs (PPO) était en vigueur dans le système éducatif ivoirien. Le candidat devrait traiter une dissertation ou un commentaire de documents (texte, carte, image, tableau statistique) en histoire ou géographie. Avec la nouvelle pédagogie d'enseignement axée sur l'approche par les compétences, les élèves ont l'obligation de traiter les deux épreuves : une dissertation et un commentaire. Nous constatons très souvent que cette injonction n'est pas comprise par les candidats.

Troisièmement, nous avons dans le curriculum prescrit et les progressions annuelles, la régulation et la remédiation qui s'ajoutent aux savoirs à enseigner. À l'analyse des informations contenues dans ces documents, il s'agit de l'évaluation des apprentissages en mode hybride. Ce sont des stratégies d'aide aux apprentissages intégrées aux activités d'enseignement et d'apprentissage. Elles ont pour objectif de faciliter la prise en compte du traitement didactique de l'erreur durant les évaluations formative et sommative. Ces stratégies visent à aider les enseignants dans leur travail d'évaluation en contexte d'hybridation. Au regard de ce qui précède, il convient de se demander, d'une part, quelles sont les activités d'évaluation en mode hybride contenues dans le curriculum prescrit d'histoire-géographie en terminale ? Comment ces activités d'évaluation sont conduites en classe ? Outre nos questions de recherche, intéressons-nous aux objectifs et hypothèses de recherche.

1.3. Objectifs et hypothèses de recherche

Les objectifs de recherche sont de deux ordres : l'objectif général et les objectifs spécifiques.

L'objectif général assigné à cette recherche vise à analyser l'évaluation des apprentissages en mode hybride en histoire-géographie.

Cet objectif général sera explicité par des objectifs spécifiques :

- identifier les activités d'évaluation en mode hybride;
- expliquer la démarche d'hybridation de l'évaluation des apprentissages.

Pour mieux appréhender notre étude, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

- hypothèse 1 : la conception des activités d'évaluation en mode hybride est la cause des mauvaises notes des élèves en histoire-géographie à l'examen du baccalauréat ;
- hypothèse 2 : les démarches d'hybridation mises en œuvre en classe par les professeurs ne sont pas propices à une amélioration des apprentissages et du traitement didactique des erreurs des élèves pendant les activités de régulation et de remédiation des apprentissages.

Après avoir indiqué l'objectif général et les hypothèses de recherche, la suite de cette étude présentera le cadre méthodologique.

2. Méthodologie de la recherche

2.1. Du type de recherche au traitement des données

Cette partie s'articulera autour de cinq points : le type de recherche, le public cible, les instruments de recueil des données, la collecte de données et le traitement des données.

Nous avons choisi la recherche par méthodes mixtes combinant des méthodes de collecte de données quantitatives et qualitatives pour conduire cette recherche. Nous avons fait ce choix, parce que nous voulons obtenir une compréhension plus complète de la question étudiée. Pour l'approche quantitative, nous avons mené une enquête au moyen d'un questionnaire auprès des enseignants ou correcteurs et des harmonisateurs des trois centres de délibération. L'approche qualitative a

mis en œuvre deux techniques : l'observation des séances de correction à l'aide d'une grille d'observation et l'entretien.

La première nous a permis de décrire les procédures de correction des copies, l'appropriation et l'harmonisation du barème. La seconde avait pour objectif d'identifier le statut des enseignants. Nous les avons aussi questionnés sur le nouveau format d'évaluation, puis sur l'ensemble des démarches de régulation et de remédiation contenues dans la progression annuelle des classes de terminale. C'est dans ce contexte que nous examinons la démarche d'hybridation mise en œuvre en classe.

Notre public cible est constitué de professeurs d'histoire-géographie et des harmonisateurs. Ils ont une expérience professionnelle comprise entre 15 et 20 ans.

La collecte des données est quant à elle réalisée avec le questionnaire d'évocations libres couplées à la hiérarchisation. Il est composé de 20 questions et orienté dans trois directions :

- évocations et hiérarchisation de l'hybridation : "Lorsque vous entendez le concept hybride/hybridation, quels sont les cinq mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit ?" ;
- évocations et hiérarchisation des outils d'évaluation dans la mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages : "Quels sont les outils d'évaluation, utilisés dans la conception de l'évaluation des apprentissages en classe ?" ;
- Démarches d'hybridation en classe en vue du traitement des erreurs : "Comment vous vous servez de la régulation et la remédiation pour traiter les erreurs des élèves en vue d'améliorer leur rendement pendant l'évaluation des apprentissages ?" .

Le traitement des données est effectué avec les logiciels EVOC et SIMI pour les analyses d'évocations et de similitude (Vergès, 2005).

Qu'en est-il des autres aspects méthodologiques ?

2.2. Cadre de l'étude, indicateurs de performance et échantillon de recherche

Les enquêtes furent menées dans un Centre de Correction et de Délibération (CCD) d'une Direction Régionale de l'Education Nationale (DREN) d'Abidjan, situé dans une des communes du District d'Abidjan. Cette dernière est réputée difficile, en raison des menaces récurrentes des candidats pris en flagrant délit de fraude avec des téléphones portables. Le CCD comprenait 11 centres d'écrit au baccalauréat. Pour les besoins de la recherche, nous avons choisi trois centres, en vue de mieux maîtriser nos variables. Nous avons conduit nos recherches dans ce CCD à cause de notre fonction de président de jurys du baccalauréat. À ce titre, nous avons accès aux copies, aux feuilles de notes simples des correcteurs, les notes harmonisées par les harmonisateurs.

Le chef du CCD nous autorisait également à échanger avec les correcteurs et les harmonisateurs des autres disciplines. Nous avons dénombré 45251 copies réparties entre les séries A1, A2 et D, dont 2507 en histoire-géographie. Nous avons aussi recensé 800 copies en histoire-géographie, portant la mention « Fraude ».

Nous avons examiné 1795 copies des centres A, B et C du CCD. L'analyse du troisième tableau montre la répartition des copies par série dans les trois centres de correction. Nous avons dénombré 270 copies en A1, 625 en A2 et 900 en D.

Tableau 3. Copies par série

Séries	Centre A	Centre B	Centre C	Total
A1	75	100	95	270
A2	210	200	215	625
D	310	300	290	900
Total	595	600	600	1795

Nous avons constitué un échantillon représentatif de 60 correcteurs ($n = 60$), en raison de 20 par centre. Il y avait 50 correcteurs issus de l'enseignement secondaire privé formés dans les universités publiques ivoiriennes et 10 du public ayant reçu une formation en pédagogie et didactique à l'École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan. Ces derniers ont été initiés à la conception des outils d'évaluation et au compte-rendu de

devoirs. Il ressort de cette analyse que 83% des correcteurs venaient des établissements privés. Ce sont des professeurs titulaires parfois de la Licence ou d'un Master en histoire ou géographie.

Les enseignants du public s'en désintéressent pour deux raisons. Il y a d'abord le fait qu'ils ne sont pas sanctionnés par leur hiérarchie. Ensuite, leur statut de fonctionnaire leur confère une assurance financière. Nous avons identifié seulement cinq (5) enseignants du privé tenant des classes de terminale contre 10 pour le public. Notre corpus est également constitué des productions écrites des élèves. Nous avons choisi l'échantillonnage aléatoire stratifié.

Nous avons rencontré des difficultés sur le terrain de l'étude. Elles concernent d'abord l'échantillon et ensuite, les enquêtes. Nos données collectées ne permettent pas d'établir un ordre de grandeur de l'échantillon population-élèves ou échantillon-copies ou encore correcteurs-copies.

Pour le second volet, nos enquêtes ont été menées en période d'examen scolaire, pendant les corrections du baccalauréat. C'est une période très sensible qui nécessite la discrétion des acteurs et la confidentialité des données. Certains enseignants, ceux du privé comme du public avaient peur d'exprimer leur point de vue, car ils ne voulaient pas étaler leurs insuffisances en matière d'évaluation. En dépit de ces limites, nous allons présenter les résultats de notre recherche.

3. Résultats de la recherche

3.1. Présentation des résultats

Les enquêtes auprès des correcteurs ont permis d'analyser leur connaissance du nouveau format d'évaluation. Les discussions ont porté sur les points suivants : les activités d'évaluation, la structure de l'épreuve, les instruments d'évaluation, l'utilisation du nouveau format d'évaluation en situation d'enseignement et d'apprentissage et l'appréciation des copies au cours des corrections des épreuves. Au niveau des évaluations, les échanges ont montré que la plupart des évaluations portaient sur des questions de cours axées sur les connaissances déclaratives (60%), les connaissances procédurales (25%) et les connaissances conditionnelles

(15%). Ils ont affirmé dans les échanges que les élèves ne participaient aux corrections. Les enseignants étaient eux-mêmes les acteurs de la remédiation.

Pour le nouveau format d'évaluation, les correcteurs étaient surpris de le découvrir durant les corrections. Pour certains, c'est la première fois qu'ils se familiarisent à ce type de correction. Cependant, il convient de rappeler que quelques correcteurs avaient été informés du nouveau format, au cours d'un atelier de formation de la DPFC.

Sur la structure de l'épreuve, certains correcteurs découvraient l'existence du calcul et de l'activité de construction dans le test objectif, ce qui leur paraissait inhabituel. La raison évoquée est que dans le format d'évaluation du premier cycle, ces deux activités faisaient partie d'un troisième exercice du deuxième test subjectif. Outre la structure de l'épreuve, les correcteurs ne connaissaient pas tous les instruments d'évaluation contenus dans les deux parties de l'épreuve. Dans nos échanges, nous avons dénombré que 2% des correcteurs ayant parvenu à citer les outils d'évaluation et leurs composantes. Toutefois, ils méconnaissaient leur fonction.

Les discussions ont aussi révélé que 3% des correcteurs utilisaient le nouveau format dans les activités d'enseignement et d'apprentissage. Cela veut dire que la majorité des élèves ne sont pas régulièrement soumis aux évaluations formatives en classe. Pourtant, c'est une évaluation fondamentale qui consiste à guider l'élève pour faciliter ses progrès. Une autre étape de cette étude a porté sur l'interprétation et la discussion des résultats.

3.2. Interprétation et discussion des résultats

La correction des copies a reposé sur trois opérations : le respect de la structure de l'épreuve dans les productions des élèves, les consignes pour le choix et le traitement des sujets et les réponses des élèves durant les épreuves.

Les productions des élèves ont montré que les candidats ne respectaient pas la structure de l'épreuve dans la rédaction de leurs réponses. En effet, 45% des candidats ont d'abord traité le test subjectif

avant le test objectif. Pour ce qui est des choix du sujet, 65% des candidats ont traité deux sujets de géographie et 35% l'ont fait aussi en histoire. Or, dans ce nouveau format, chaque candidat devait traiter obligatoirement une épreuve d'histoire et une autre de géographie. Ces derniers n'avaient donc pas compris les consignes, cela confirme qu'en classe, ils n'ont jamais été soumis à ce type d'exercice, bien que certains correcteurs ou enseignants aient une idée du nouveau format d'évaluation.

Les réponses des élèves dans les épreuves du test subjectif, en dissertation et commentaire de documents laissaient transparaître de nombreuses erreurs.

La première source d'erreur met en scène certains principes de l'enseignement de l'histoire-géographie dont la proscription de la dictée intégrale du cours. L'enseignement de cette discipline accorde une place importante à l'approche par les compétences.

Les principales prescriptions de ces méthodes actives sont l'utilisation de supports didactiques appropriés, un questionnement méthodique, une trace écrite bien élaborée. L'élaboration de la trace écrite de la leçon fait intervenir diverses techniques, entre autres : la formulation de phrases simples à noter par les élèves eux-mêmes, l'énoncé d'idées essentielles à retenir par les élèves eux-mêmes après un échange constructif avec le professeur. Ces objectifs ne peuvent être atteints que si le professeur entreprend de faire acquérir à ses élèves une méthodologie rigoureuse et opérationnelle. C'est à ce niveau que réside toute la difficulté, parce que cet apprentissage ne peut se faire que sur une longue durée. Effectivement, nous avons pu remarquer qu'il fallait systématiquement rappeler cette méthode lors de la réalisation d'exercices allant dans ce sens. Ces automatismes sont longs à se mettre en place. Il est évident que ces élèves dyslexiques aient des problèmes lors des évaluations.

La deuxième source d'erreur provient de l'absence d'exemples pendant l'explication du cours par le professeur. Dans les principes de l'enseignement de l'histoire-géographie, tout exposé de leçon doit être illustré par des exemples afin de permettre à l'élève de comprendre l'idée.

Il est plus facile de comprendre une idée abstraite quand elle se relie à une illustration concrète. Si le professeur ne peut pas produire d'exemples, les élèves n'arriveront pas à comprendre l'idée. L'exemple choisi doit être concret et simple, faisant partie de l'expérience de l'élève. Il doit avoir une valeur didactique, c'est-à-dire qu'il doit permettre d'éclairer une idée abstraite afin de lancer la réflexion des élèves. Il y a deux façons d'utiliser les exemples : la technique déductive (elle part du général au particulier) et la technique inductive (elle part du particulier au général). Autrement dit, dans la démarche inductive, l'enseignant ne part de l'idée, mais part d'exemples conduisant à l'idée. Après l'étude d'un ou plusieurs exemples, les élèves tentent de procéder à des généralisations. Si les élèves ne parviennent pas à l'idée principale, c'est qu'ils n'ont pas induit correctement ou que les exemples les ont mal guidé. Dans le premier cas, il appartient à l'enseignant de relever les erreurs de raisonnement. Dans le second cas, il doit chercher des exemples plus efficaces. Jamais on ne doit dire aux élèves ce que les exemples veulent illustrer : c'est à l'élève de le découvrir.

Nous avons aussi constaté la spécificité des items et des situations complexes. Pour les réussir, il faut avoir de bonnes connaissances sur les savoirs scolaires et cerner leur épistémologie. Or, les professeurs comme les élèves lisent peu. Les premiers se contentent de documents de seconde main pour construire leurs cours, quant aux seconds, ils se limitent seulement qu'aux contenus reçus en classe. La complexité du vocabulaire spécialisé occasionne parfois aussi des contresens ou incorrections. Par ailleurs, une erreur ne veut pas dire que l'élève n'a pas assimilé ou compris un objet de savoir. Au niveau du commentaire de documents, l'analyse des réponses des copies des élèves a permis d'examiner des passages qu'ils devaient traiter. Les réponses font apparaître deux lacunes : la mauvaise formulation de l'idée générale et les connaissances insuffisantes. Ces lacunes indiquent qu'en classe, il n'y a pas d'activités d'apprentissage suffisantes sur ces objets d'apprentissage. Pour les connaissances insuffisantes, les élèves développent des savoir-faire limités sur les verbes d'action : dégager, expliquer, commenter, discuter. Cela conduit à des

réponses approximatives, sommaires, superficielles. En effet, l'histoire et la géographie sont de manière presque inextricable liées à la maîtrise de la langue française. Généralement, la langue entre en jeu pour la compréhension des supports didactiques utilisés dans les objets d'apprentissage, pour l'argumentation, la construction du raisonnement, l'expression. Il est donc difficile d'isoler des capacités ou des savoir-faire moins complexes. Les erreurs concernent les grandes parties du devoir : l'introduction, le développement et la conclusion. Dans certaines copies, les compositions n'ont pas d'introduction, et lorsqu'elles existent, elles sont tout simplement escamotées. Dans les copies analysées, la présentation du sujet comporte de nombreuses faiblesses, entre autres : le manque d'explicitation du sujet, de délimitation du champ chronologique et géographique. Si un élève ne maîtrise pas les dates, il lui sera difficile de situer un événement dans le temps, voire, dégager le contexte historique. Comme la présentation du sujet, la problématique est encore absente ou souvent mal formulée, nous retrouvons des copies où le questionnement n'est pas pertinent.

La problématique est le cœur du sujet. C'est le problème essentiel à traiter. Il doit être maîtrisé pour éviter un hors sujet. Il en est de même du plan, qui soit, n'est pas annoncé ou manque de pertinence.

L'analyse des copies révèle aussi la faiblesse de l'argumentation, le manque d'esprit critique, l'absence de structuration du raisonnement. Les connaissances sont souvent des ramassis d'idées et de connaissances inorganisées alors que souvent, celles-ci auraient pu contribuer à répondre aux questions, à la problématique.

Les différentes parties du devoir sont non seulement déséquilibrées, mais aussi, il n'y a aucun enchaînement entre les idées, ni la conclusion partielle.

Enfin, la conclusion n'existe pas souvent. Lorsqu'elle existe, elle se présente généralement comme le résumé du développement et non son aboutissement. Alors que dans cet exercice, la conclusion doit répondre à la problématique. C'est le résultat de la réflexion du sujet, à savoir le bilan de la démonstration. Cependant, elle peut également proposer une

ouverture sur l'avenir, c'est-à-dire rattacher le sujet à des questions voisines. Cela se fait dans la mesure du possible ou lorsque la situation le recommande.

Ces dysfonctionnements conduisaient à de mauvaises notes recensées dans les trois centres de correction. Une recherche approfondie de ces notes peu reluisantes nous a permis d'identifier deux facteurs : l'impréparation des élèves au nouveau format d'évaluation et l'absence d'évaluation en mode hybride dans les activités d'évaluation en classe.

La première cause évoque la confusion dans le choix des épreuves à traiter. Plusieurs candidats ont traité simultanément deux épreuves d'histoire ou de géographie. Ils ne savaient pas qu'ils devraient traiter obligatoirement une épreuve d'histoire et une autre de géographie. Ils ont donc des difficultés à ce niveau. Les élèves méconnaissaient cette disposition parce que les enseignants ne leur ont pas suffisamment expliqué cela. Cette lacune repérée dans les copies montre que les techniques de rédaction des devoirs ne sont pas enseignées aux élèves. Le deuxième facteur révèle qu'en classe, les enseignants corrigent les évaluations sans la participation des élèves. Ils adoptent cette posture parce qu'ils ne possèdent pas de grille de traitement des erreurs. Cela sous-entend que les enseignants n'accordent aucune importance au traitement didactique de l'erreur dans leur pratique évaluative. Comment y remédier ?

Notre démarche s'articule autour de trois points : la conceptualisation de l'évaluation des apprentissages en mode hybride, les groupes d'apprentissage et le soutien aux apprenants en termes d'activités de régulation et de remédiation.

Le concept d'hybridation dans l'évaluation des apprentissages est nouveau dans la pratique d'évaluation en histoire-géographie. Très peu d'enseignants ont une idée précise de ce concept, à tel point qu'ils tâtonnent dans la conduite de l'évaluation en classe. Il est important de le formaliser clairement dans le curriculum prescrit, en vue de l'appliquer dans les activités d'évaluation. Cette mention dans le savoir à enseigner

permettra d'outiller les enseignants au langage ou vocabulaire de l'évaluation des apprentissages.

L'intérêt de la constitution des groupes d'apprentissage est indispensable. Les activités d'évaluation vont permettre au professeur d'expliquer le nouveau format d'évaluation, sa structure et les techniques de rédaction des tests de rendement scolaire. Il profitera de ce moment pour leur expliquer les consignes et les attentes dans ce type d'évaluation.

Pour les élèves, les groupes d'apprentissage favorisent d'abord, une interaction entre eux, puis une implication dans l'objet d'enseignement. Le professeur organisera la classe en sous-groupes d'apprentissage avec lesquels il travaillera.

Les régulations proprement dites peuvent exister à différents moments de l'action : avant, pendant et après (A. Jorro, 2006, p.91). Les activités de remédiation vont quant à elles, s'articuler autour de l'élève et du professeur. Au niveau de l'élève, le professeur doit lui faire comprendre d'où provient l'erreur. Il doit aussi lui rappeler les règles de la dissertation et du commentaire de documents en histoire-géographie, faire de nouveaux exercices en mettant l'accent sur les parties non comprises.

Il est aussi nécessaire de lui proposer des activités supplémentaires avec des consignes claires et précises et de le laisser travailler seul. Mais cette méthode peut s'avérer inutile si elle n'est pas précédée d'explication et de diagnostic des sources et des causes de l'erreur.

Pour le professeur, celui-ci doit revoir sa stratégie d'enseignement face aux erreurs récurrentes. Cela suppose qu'il s'auto-évalue. Il doit être aussi plus pratique que théorique en multipliant durant les activités d'évaluation, les exemples et exercices pratiques.

Que retenir au terme de cette étude ?

Conclusion

Les enseignants ont longtemps privilégié la recherche de notes sans s'investir sur la façon d'apprendre de l'élève et sa maîtrise des techniques de devoirs. Cette recherche a permis d'analyser les causes des mauvaises notes des candidats en histoire-géographie au baccalauréat en Côte d'Ivoire. Il ressort de cette étude que l'évaluation en mode hybride n'est

pas pratiquée dans la conduite des activités d'évaluation en histoire-géographie. L'étude diagnostique a servi de cadre pour mettre en évidence les faiblesses de ce mode d'évaluation dans les situations d'enseignement et d'apprentissage en histoire-géographie.

Les notes au baccalauréat seront toujours mauvaises si des corrections ne sont pas apportées à l'évaluation des apprentissages en mode hybride.

En formation initiale et continue, il importe de bien clarifier cette forme d'évaluer les apprentissages en histoire-géographie en indiquant les enjeux, pour les élèves et pour les enseignants.

La conceptualisation de l'hybridation de l'évaluation doit être mentionnée dans les orientations pédagogiques des savoirs à enseigner, notamment dans le guide d'exécution et le programme éducatif. Il revient dans ce cas, à l'enseignant d'en faire un objet de savoir, qui doit être enseigné.

Il importe aussi de spécifier les formes d'évaluation, leur fonction et l'utilité dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. C'est à cette condition que les erreurs des élèves seront traitées dans le cadre de la régulation et de la remédiation des activités d'apprentissage. À ce niveau, il faut que l'erreur soit localisée, décrite afin de rechercher sa cause et son origine pour un traitement didactique efficace.

En procédant ainsi, le professeur pourra impliquer ses élèves dans les activités qui ont du sens pour eux. C'est aussi le lieu de mettre en place des groupes d'apprentissage qui pourront travailler sur diverses activités d'application d'un test objectif ou d'un test subjectif. Lorsque les élèves rencontreront des difficultés sur un sujet donné, le professeur interviendra pour les guider et les orienter dans la construction du savoir.

Dans les groupes d'apprentissage, il devra aussi diversifier les supports d'apprentissage, pour une meilleure prise en compte des élèves sur les techniques de devoirs et de l'appropriation des objets d'apprentissage.

Références bibliographiques

- ABRECHT Roland., 1999 : *L'évaluation formative. Une analyse critique*, Bruxelles, De Boeck.
- ARCHER Maurice., 2015 : Evaluation sommative en Histoire-Géographie, WIIRE, *Revue de Langues, Lettres, Arts, Sciences humaines et sociales*, n°2, Ouagadougou, pp. 83-110.
- ASTOLFI Jean-Pierre., et al., 1997 : *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, Bibliographies*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université.
- AUDIGIER François., 1995 : Histoire et Géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Revue de recherche en éducation*, n°15, Paris, pp. 61-89.
- BACHELARD Gaston., 1947 : *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- BEDOURET David., 2022 : L'enseignant.e d'histoire, de géographie et l'éducation à la citoyenneté : un.e acteur.trice confronté.e aux enjeux d'hybridation dans sa classe, son établissement, son territoire. *Acte colloque international de didactique de l'histoire, de la géographie et de la citoyenneté*, Toulouse, Hal open science.
- CUQ Jean-Pierre., 2013 : *Dictionnaire didactique langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International.
- DOGAN Mattei, PAHRE Robert., 1991 : *L'Innovation dans les sciences sociales*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DELORME Charles., 1992 : *L'évaluation en question*, Paris, ESF éditeur.
- DPFC., 2021 : *Format d'évaluation en histoire-géographie*, Abidjan, MENA.
- GERARD François-Marie., 2013 : L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue Française de linguistique appliquée*, volume XVIII-1, pp. 75-92.
- JORRO Anne., 2006 : *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*, Bruxelles, De Boeck Université.

- LANDSHEERE Gilbert de., 1974 : *Évaluation continue et examens, précis de docimologie*, Bruxelles/Paris, Nathan-Labor.
- LE PELLE Jean et MARCOS-ALVAREZ Violette., 1991 : *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*, Paris, Hachette Education.
- LEPLAT Jean et HOC Jean-Michel., 1983 : Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, *Cahiers de psychologie cognitive*, volume 1, pp. 49-63.
- MOTTIER LOPEZ Lucie., 2012 : *La régulation des apprentissages en classe*, Bruxelles, De Boeck.
- MORISSETTE Dominique., 1996 : *Évaluation sommative*. Québec, Editions du Renouveau Pédagogique.
- NADEAU Marc-André., 1988 : *L'évaluation de programme. Théorie et pratique*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- NOIZET Georges., 1978 : *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris, PUF.
- REUTER Yves., et al., 2013 : *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- ROEGIERX Xavier., 2003 : *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement* (2^e éd.), Bruxelles, De Boeck.
- RUBY Chard., 2019 : « Hybridation », dans LEVY Jacques et LUSSAULT Michel, *Dictionnaire de la géographie*, Paris, Belin.
- SCALLON Gérard., 2004 : *L'évaluation des apprentissages dans une approche par les compétences*, Bruxelles, De Boeck Université.
- SCRIVEN Michael., 1967 : *The methodology of evaluation (AERA Monograph series on curriculum evaluation, book 1)*. Chicago : Rand MC Nally and Co.
- TALBOT Laurent., 2009 : *L'évaluation formative : comment évaluer pour remédier aux difficultés des Elèves*, Paris, Armand Colin.
- VERGES Pierre., 2001 : L'analyse des représentations sociales par questionnaires, *Revue Française de Sociologie*, volume 42 (3), pp. 537-561

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel., 1999 : *Comprendre les énoncés et les consignes*, Amiens, Centre Régional de Documentation Pédagogique.