

Émotions et Sentiments Induits Par Les Évaluations Sommatives Chez Des Apprenants En Situation De Formation Professionnelle

Mathias Kyélem¹, Amadou Tamboura¹, Daniel Favre²

¹Department of Teacher Training, University of Koudougou, Burkina Faso

²Department of Didactics and Socialization, LIRDEF (EA 3749), University Montpellier, France

Article Info

Article history:

Received Jan 23, 2015

Revised May 20, 2015

Accepted Aug 6, 2015

Keyword:

Emotions

Error

Evaluation

Learning

Motivation

ABSTRACT

To attest of the quality of their pedagogic activities, school leaders as well as teachers almost always rely on summative evaluations. The level of grades obtained by the majority of students during homework and exams becomes the best indicator of the quality of knowledge acquired by students. Summative assessments become sufficiently numerous to allow the creation of transcripts and monthly rankings at the expense of a formative evaluation needed to regulate and guide the educational activity. All this does not take into account the dynamics of the error in learning and the stress state in which the learner is: then subjected to a strong emotional pressure. Research in neuroscience shows that a high level of anxiety causes a deficit in the ability to perform tasks involving the resolution of non-routine problems. In this study, most participants had several years of professional training and a long teaching practice. It was interesting to explore their relationship with error and the level of understanding of the summative evaluation in a context where they are in the process of "exercising" the student job. In general, the results show that the dominant fundamental emotion among all participants is fear, with the most recurrent words being anxiety, worry, fear, feelings or emotions that inhibit actions.

Copyright © 2015 Institute of Advanced Engineering and Science.
All rights reserved.

Corresponding Author:

Mathias Kyélem,
Department of Teacher Training,
University of Koudougou,
PO. Box 376 Koudougou, Burkina Faso.
Email: mkyelem@yahoo.fr

1. INTRODUCTION

Dans le programme hebdomadaire des activités pédagogiques, les évaluations sommatives, communément appelés devoirs, examens ou interrogations tendent à devenir les activités essentielles de la vie scolaire aussi bien pour les élèves, les enseignants que les chefs d'établissements. Au Burkina Faso, la régularité des devoirs et leur nombre sont même devenus pour les parents des critères de choix d'écoles pour l'inscription de leurs enfants et un moyen privilégié pour vérifier la progression des acquis des apprenants. Les meilleurs établissements sont ceux qui font des classements mensuels de leurs élèves. Les temps des devoirs et des examens sont donc des moments redoutables et le poids émotionnel qui les caractérise n'est pas spécifiquement lié aux difficultés des sujets à traiter puisqu'il pèse sur les apprenants bien avant les épreuves. Les enseignants et les personnels de l'administration scolaire savent que cette situation est source d'anxiété importante pour les élèves: ils traquent toute tentative présumée d'éviter les devoirs et accordent peu de crédit aux raisons données par un élève pour justifier son absence, y compris les cas de maladie attestés par un certificat médical.

Si en tant qu'outil pédagogique, l'évaluation sommative est une activité permettant de repérer le degré de conformité entre les réponses des élèves portant sur un objet évalué et des indicateurs reflétant les attentes de l'enseignant, dans sa perception et sa mise en œuvre, seule la note chiffrée exprimant un niveau de réussite et conduisant à valoriser ou à dévaloriser l'élève paraît avoir de l'importance. Une appréciation sous forme de commentaire sur la production de l'élève accompagne généralement la note. Elle aurait pu en atténuer la représentation mais elle la renforce parce qu'elle a seulement pour fonction de justifier la note et indique la plupart du temps de manière explicite que la valeur attribuée à la copie reflète un jugement porté sur l'élève. Elle donne rarement suite à des initiatives de remédiation et encore moins à une autoévaluation de l'enseignant ou de l'administration scolaire.

Tout système éducatif vise l'excellence qui peut se mesurer à son efficacité interne et externe c'est-à-dire à sa capacité de contribuer au développement national grâce à la qualité de ses ressources humaines et en amont à la qualité des apprentissages de ses élèves. Or, pour le système, le meilleur indicateur de la qualité des apprentissages est le niveau des scores obtenus par le plus grand nombre d'élèves lors des devoirs ou des examens. L'importance accordée à l'évaluation est tributaire aussi bien du projet éducatif de l'autorité politique que des perspectives professionnelles de chacun pour lui-même ou pour les siens. Entre les deux, l'école et l'enseignant semblent parfois pris en étau, sachant l'une et l'autre qu'ils seront tenus pour responsables de la non réalisation des diverses ambitions.

La question de l'évaluation touche donc directement celle des motivations, c'est-à-dire celle du corpus d'objectifs fondant l'engagement de tous les membres de la communauté éducative dans le projet éducatif. De ces protagonistes, les élèves sont ceux dont la prise en compte, en tant que sujets apprenants, est marginale dans le processus d'élaboration et de conduite des évaluations.

Les personnes interrogées dans la présente étude font partie des personnels de l'éducation, en formation professionnelle pour être des enseignants du primaire, du post-primaire et du secondaire, des conseillers pédagogiques et des inspecteurs de l'enseignement du premier degré. La plupart d'entre eux ont eu une longue pratique enseignante et plusieurs années de formation professionnelle par le passé. Les autres suivent leur première formation enseignante. Il était intéressant d'explorer leur relation à l'erreur et leur niveau d'appréhension de l'évaluation sommative dans un contexte où ils sont en train d'« exercer » le métier d'élève.

2. CADRE THÉORIQUE

Des dix paradigmes de l'évaluation analysés par De Ketele [1], cinq nous semblent directement fonder et éclairer les pratiques d'évaluation en milieu scolaire dans le contexte burkinabè, les autres entreraient dans l'analyse de l'efficacité externe de l'école :

- le paradigme de l'intuition pragmatique,
- le paradigme docimologique,
- le paradigme sociologique,
- le paradigme de l'évaluation formative dans un enseignement différencié,
- le paradigme de l'évaluation comme processus de régulation.

Dans le contexte scolaire, on peut distinguer les types d'évaluation selon le but recherché :

- la recherche de l'information fait appel soit à l'évaluation dite diagnostique soit à l'évaluation dite formative, la première pour faire l'état des lieux des acquis des élèves et leurs représentations, et la seconde pour avoir le niveau des apprentissages en cours au regard des objectifs fixés par l'enseignant pour une séquence d'enseignement ou par le curriculum ;
- le bilan des acquis en termes de connaissances et de compétences fait appel à l'évaluation sommative, qui, de ce fait, devrait intervenir seulement une fois l'apprentissage réalisé.

Pour mieux clarifier ces concepts issus des classifications de Scriven et de Bloom, De Ketele [2] propose trois fonctions principales de l'évaluation : « évaluer pour orienter un nouvel apprentissage [évaluation d'orientation]; évaluer pour réguler un apprentissage en cours (ou évaluation formative) ; évaluer pour certifier un apprentissage entièrement terminé [évaluation certificative] ». Il précise que si l'évaluation formative (ou encore régulatrice) « consiste à recueillir les informations pertinentes pour améliorer le processus d'apprentissage en cours, (...) l'évaluation certificative a essentiellement une fonction sociale. »

Cette compréhension des fonctions de l'évaluation cède bien souvent la place à une pratique qualifiée d'« évaluationnite » par Frackowiak [3] dans le cas de la France où, estime-t-il, « bien des éducateurs ont été séduits ou contraints d'utiliser et de multiplier les temps et les techniques d'évaluation » et en arrivent « à passer plus de temps à évaluer, à remplir des grilles, qu'à "faire l'école" ». Selon l'auteur [3], « l'évaluationnite a renforcé le poids des exercices au détriment de la multiplication des situations de construction du savoir. Ce qui est parfaitement logique par rapport à la primauté de la transmission ».

La situation n'est probablement pas tout à fait la même au Burkina Faso, mais l'importance accordée à l'évaluation sommative et certificative au détriment de l'évaluation formative est aux antipodes d'une « pédagogie de l'encouragement ». On comprend alors pourquoi « depuis que l'école existe, des pédagogues se révoltent contre les notes » [4] et exigent que l'évaluation puisse répondre à une fonction pédagogique plus significative pour l'apprentissage. Et pourtant le problème persiste, sans doute en grande partie parce que, comme l'écrit Perrenoud [4], « l'évaluation est traditionnellement associée, dans l'école, à la fabrication de hiérarchies d'excellence ». Ce contexte conforte les enseignants dans le paradigme de l'intuition pragmatique, puisque les éducateurs satisfont, par le système de notes utilisé, le désir des parents d'être informés sur les performances de leurs enfants par rapport à celles des autres élèves [1]. Dans ces conditions, « l'évaluation attise nécessairement les passions, puisqu'elle stigmatise l'ignorance des uns pour mieux célébrer l'excellence des autres » [4].

Il s'agit là d'un enjeu de grande importance qui accroît le niveau d'anxiété des apprenants, anxiété d'autant plus importante que les apprentissages réalisés sur l'objet évalué ne leur paraissent pas, a priori, suffisants. Le stress lié à l'évaluation peut compromettre l'excellence excipée en affectant négativement les performances de l'élève : un niveau d'anxiété trop élevé détourne l'attention de la tâche, favorisant ainsi la production des erreurs à toutes les étapes du traitement de l'épreuve (compréhension des consignes, restitution de la mémoire, opérations logiques).

Pendant longtemps, les émotions ont été dissociées de la conscience, avec laquelle elles ont été souvent mises en opposition. Pour des simplifications méthodologiques, la plupart des psychologues cognitifs dissocient les processus cognitifs des processus affectifs et émotionnels au cours de leurs tests afin de s'assurer que tous leurs participants sont dans un état émotif relativement neutre et que les effets de l'émotion n'influent pas sur la connaissance. [5]

Les connaissances sur la biologie des processus affectifs se développent à partir du 19^{ème} siècle. En 1861, Broca [6] observe qu'une personne atteinte d'une lésion de la partie inféro-postérieure du lobe frontal gauche était aphasique. En 1948, Livingston [7] relève que « le comportement global d'un individu peut être remarquablement modifié par une intervention, quel qu'en soit le type, portant sur le lobe frontal », précisant que ces modifications affectent « le domaine des processus mentaux, des réactions psychologiques et du comportement émotionnel. » Les lobes frontaux sont impliqués dans l'intégration et la régulation des fonctions de base de l'attitude affective et de l'expression des émotions.

Depuis lors, l'exploration fonctionnelle du cerveau a fait d'énormes progrès et les possibilités offertes par les technologies actuelles (imagerie fonctionnelle notamment) permettent de visualiser les régions du cerveau actives lorsque les sujets sont en activité cognitive et émotive. L'idée que chaque région du cerveau soit responsable d'une fonction particulière cède à une approche plus intégrée car les régions du cerveau dites de la cognition sont sollicitées par l'émotion et les régions du cerveau affectées à l'émotion interviennent dans la cognition. Émotion et cognition sont intégrées dans le cerveau : « il n'y a aucun système véritablement distinct pour l'émotion et la cognition parce que le comportement cognitif-émotif complexe émerge des interactions riches et dynamiques entre les réseaux de cerveau » [8]. Le cortex latéral préfrontal est un exemple de région d'interactions entre l'émotion et la connaissance. Pour Tardif [9], « une image plus réaliste serait de considérer différents réseaux neuronaux comme responsables de différentes fonctions » et en particulier les réseaux neuroniques de certaines régions frontales aux propriétés adaptatives importantes [10]. Un fonctionnement anormal des lobes frontaux entraîne un déficit dans la capacité d'exécution de tâches impliquant la résolution de problèmes non routiniers [11]. Désormais, la neuroscience cognitive fait le lien entre les connaissances anatomiques et fonctionnelles du cerveau et les processus cognitifs qu'elles permettent de comprendre. On sait maintenant que les émotions sont utilisées par le cerveau pour répondre de façon adéquate et adaptée aux modifications de l'environnement de l'organisme, c'est-à-dire aux informations intéroceptives et extéroceptives qu'il reçoit.

Émotion et cognition étant fonctionnellement indissociables chez un être humain, il devient possible d'examiner le type de relation « affective » que chacun instaure avec ses propres connaissances. Selon Morin [12], « le développement de l'intelligence est inséparable de celui de l'affectivité, c'est-à-dire de la curiosité, de la passion, qui sont les ressorts de la recherche philosophique ou scientifique ». Ainsi donc, « c'est dans l'acte même de connaître, intimement, qu'apparaissent par une sorte de nécessité fonctionnelle, des lenteurs et des troubles » [13]. L'incapacité momentanée de résoudre un problème crée un besoin de connaissances, mais ce besoin s'accompagne d'une perturbation affective désagréable qui ne disparaît que lorsque l'individu aura mobilisé des connaissances suffisamment opérationnelles pour permettre de franchir l'obstacle. A l'image de l'enfant qui apprend à marcher, chaque survenue d'erreur est une situation renseignant que l'élève apprend et sur le niveau de ses compétences à franchir les obstacles au cours du processus d'apprentissage. L'obstacle est « générateur des erreurs normales qui caractérisent les passages obligés de la genèse du savoir » et c'est « une erreur normale, générale, résistante et récurrente qui signale l'obstacle » [14].

Puisqu'elle privilégie la prise en compte de l'erreur dans le processus d'apprentissage, l'évaluation formative devrait être une pratique courante dans le quotidien des classes.

Au lieu que l'acquisition des connaissances soit perçue comme une activité participant au développement personnel de l'apprenant, la situation scolaire de l'élève se ramène trop souvent à la résolution du seul problème : « comment obtenir le maximum de points avec le moins de fatigue (ou de risque) possible ? ». Il s'agit là pour lui de la question principale directement liée à celle de la reconnaissance de son milieu (école, famille, société), assurance d'avoir sa place dans ce milieu. La motivation est extrinsèque, le but d'étudier se ramenant essentiellement à l'obtention d'un bon bulletin de notes, d'un diplôme, etc. Elle l'est d'autant plus qu'elle est cohérente avec celles de la communauté éducative.

La problématique des références externe et interne de la motivation a fait l'objet de plusieurs études dont celles de Nuthin [15], de Vianin [16], de Viau [17]. Elle a donné lieu à une modélisation sous forme de systèmes permettant de comprendre les phénomènes complexes de motivation de sécurisation, motivation d'innovation et motivation d'addiction en lien fort avec les mécanismes de la violence [18],[19]. La conception de l'évaluation par les acteurs ne peut se comprendre qu'à travers la compréhension de leurs représentations de l'erreur et de leur relation avec elle dans la préparation et la mise en œuvre des activités pédagogiques et aussi dans la vie de tous les jours. Dans la plupart des cas, l'évaluation est axée sur une fonction de contrôle [19] et cela reflète la conception de l'erreur qu'ont la plupart des enseignants.

3. MÉTHODOLOGIE

La construction de la méthodologie est basée sur la mise en relation entre les représentations de l'erreur des enseignants, les sentiments et les émotions que crée en eux l'annonce d'une évaluation. Il s'agit là d'une approche visant à mettre en face de chaque participant les informations de l'état vécu par son organisme [20] face à ses erreurs dans la perspective d'un devoir.

L'enquête s'est déroulée en 2013 et 2014 auprès des élèves de cinq filières de formation professionnelle:

- filière de formation des professeurs des collèges et des lycées (PCL); élèves sans formation professionnelle, ils sont recrutés sur la base d'une licence dans leur discipline d'enseignement ;
- filière de formation des instituteurs, enseignants du primaire (EP); élèves sans formation professionnelle, ils sont recrutés sur la base du brevet d'études du premier cycle ;
- filière de formation des instituteurs principaux (IP), directeurs d'écoles primaires (recrutés parmi les enseignants du primaire) ;
- filière de formation des conseillers pédagogiques itinérants (CPI), conseillers pédagogiques de l'enseignement primaire (recrutés parmi les instituteurs principaux);
- filière de formation des inspecteurs de l'enseignement du premier degré (IEPD), recrutés parmi les conseillers pédagogiques et les professeurs de l'enseignement post-primaire.

Les élèves inscrits dans les filières IP, CPI et IEPD ont déjà suivi une formation professionnelle attestée par un titre de capacité professionnelle.

Pour des raisons méthodologiques, en particulier pour être certains d'avoir des représentations spontanées à chaque item, un même public n'est pas interrogé pour toutes les trois composantes de l'enquête.

Consigne pour le recueil des représentations du concept d'erreur

Public concerné : élèves CPI et élèves IEPD, élèves PCL.

Énoncé : dans l'exercice qui va suivre, je ne souhaite pas de pensée élaborée, simplement l'expression d'une sensation spontanée. N'hésitez pas à noter ce qui vous vient à l'esprit, même si cela vous paraît stupide. Ce sont les représentations spontanées qui sont importantes. Si au bout de 30 secondes, vous n'avez rien écrit, remettez votre feuille vierge. Voici ce qui vous est demandé : « Traduisez par le premier mot qui vous vient à l'esprit la représentation que vous avez de l'erreur. »

Consigne pour le recueil des sentiments et des émotions face à l'erreur

Publics concernés : élèves PCL, élèves IEPD.

Énoncé : Dans l'exercice qui va suivre, je ne souhaite pas de pensée élaborée, simplement l'expression d'une sensation spontanée. N'hésitez pas à noter ce qui vous vient à l'esprit, même si cela vous paraît stupide. Ce sont les représentations spontanées qui sont importantes. Si au bout de 30 secondes, vous n'avez rien écrit, remettez votre feuille vierge. Voici ce qui vous est demandé : « Imaginez que vous prenez conscience d'avoir fait une erreur, traduisez en un mot et par écrit, le sentiment ou l'émotion que vous éprouvez ».

Consigne pour le recueil des sentiments et des émotions pré-évaluations

Publics concernés : élèves IEPD, élèves CPI, élèves IP, élèves EP, élèves PCL.

Énoncé : Dans l'exercice qui va suivre, je ne souhaite pas de pensée élaborée, simplement l'expression d'une sensation spontanée. N'hésitez pas à noter ce qui vous vient à l'esprit, même si cela vous paraît stupide. Ce sont les représentations spontanées qui sont importantes. Si au bout de 30 secondes, vous n'avez rien écrit, remettez votre feuille vierge. Voici la question : « Quel sentiment ou quelle émotion vous anime à l'annonce d'une évaluation ou d'un devoir ? Traduisez en un mot et par écrit, le sentiment ou l'émotion que vous éprouvez ».

Traitement des données de l'étude

Les termes recueillis ont fait l'objet de classification selon les catégories adaptées de Favre [21], de Damasio [20] et d'André [22].

4. RÉSULTATS

4.1. Représentations de l'erreur

Nous présentons dans le tableau ci-après, les résultats obtenus auprès des élèves CPI et PCL.

Tableau 1. Représentations de l'erreur chez les élèves CPI et les élèves PCL

	Réponses des élèves CPI		Réponses des élèves PCL	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Erreur assimilée à la faute	43	46,74	10	41,67
Erreur "décontaminée" de la faute	49	53,26	14	58,33

Légende : CPI : conseillers pédagogiques itinérants ; PCL : professeurs des collèges et des lycées

L'étude a été conduite après la réalisation de certains enseignements. Les élèves conseillers pédagogiques avaient suivi en particulier les cours de didactique des disciplines. Les élèves professeurs avaient aussi bénéficié du cours de didactique disciplinaire au moment où ils ont été sollicités. Le recueil des mots exprimés montrent cependant que plus de 40% des enseignants donnent la faute comme synonyme de l'erreur. C'est ce terme qui fait l'unanimité, la diversité des autres propositions étant très importante: 14 élèves professeurs sur les 24 interrogés ont donné chacun un terme différent de celui de l'autre. Il convient donc de remarquer que malgré les cours de didactique qu'ils ont suivis, les représentations du concept de l'erreur ont moyennement évolué.

4.2. Sentiments et émotions des répondants face à leur erreur

L'enquête a été faite auprès des élèves PCL et IEPD. Les résultats sont rapportés dans le tableau ci-après.

Tableau 2. Émotions et sentiments exprimés par les élèves IEPD et les élèves PCL confrontés à leur erreur

	Réponses des élèves IEPD		Réponses des élèves PCL	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Mots qui traduisent une émotion ou un sentiment qui inhibe l'action	61	70,93	30	96,77
Concernant un sentiment désagréable	11	12,79	6	19,35
Concernant l'image de soi et de sa valeur	4	4,65	5	16,13
Concernant un sentiment de culpabilité	2	2,33	17	54,84
Concernant un sentiment de peur	44	51,16	2	6,45
Mots qui traduisent une tentative pour se rassurer ou se préserver	3	3,49	0	0,00
Concernant un sentiment désagréable	3	3,49	0	0,00
Mots qui traduisent une émotion ou un sentiment qui débouche sur l'action	21	24,42	1	3,23
Concernant la compréhension de ce qui s'est passé	17	19,77	0	0,00
Concernant la possibilité d'une nouvelle action	4	4,65	1	3,23
Non classé	1	1,16	0	0,00

Légende : IEPD : Inspecteurs de l'enseignement du premier degré ; PCL : professeurs des collèges et des lycées

Les résultats montrent que presque tous les élèves PCL traduisent leurs représentations de l'erreur par un sentiment ou une émotion qui inhibe l'action et plus de la moitié des mots exprimés traduisent un sentiment de culpabilité. Près de trois quarts des élèves IEPD expriment un sentiment ou une émotion qui inhibe l'action. Plus de la moitié des mots concernent un sentiment de peur. L'erreur et la faute ont donc manifestement le même statut chez les personnes interrogées. Notons cependant qu'un quart des élèves IEPD ont donné des mots traduisant un sentiment ou une émotion qui débouche sur l'action ; un seul élève professeur est dans ce cas.

4.3. Sentiments et émotions exprimés à l'annonce d'un devoir

Dans le Tableau 3 et la Figure 1, sont rapportées les catégories de mots exprimés par les élèves stagiaires placés dans la perspective d'une évaluation sommative.

Tableau 3. Expressions recueillies des sentiments et émotions à l'annonce d'un devoir auprès des personnes interrogées

	Réponses des élèves									
	EP		PCL		IP		CPI		IEPD	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mots qui traduisent la peur comme émotion fondamentale	64	98,46	39	81,25	133	72,28	69	75	60	71,43
Mots qui traduisent la joie comme émotion fondamentale	1	1,54	1	2,08	46	25,00	6	6,52	3	3,57
Mots qui traduisent la motivation à agir (fonction dérivée de la joie)	0	0,00	7	14,58	4	2,17	17	18,48	21	25,00
Non classés	0	0,00	1	2,08	1	0,54	0	0,00	0	0,00

Légende : EP : Enseignants du primaire ; PCL : professeurs des collèges et des lycées ; CPI : conseillers pédagogiques itinérants IEPD : Inspecteurs de l'enseignement du premier degré. N : Nombre de réponses ; % : Pourcentage

La quasi-totalité des 65 élèves enseignants du primaire qui ont participé à l'étude expriment la peur comme sentiment fondamental à la perspective d'une évaluation sommative et l'angoisse revient dans plus du tiers des termes exprimés. Angoisse, inquiétude et peur représentent plus de 80% des termes exprimés par les élèves instituteurs.

Près de trois quarts des élèves instituteurs principaux expriment la peur comme sentiment fondamental et l'inquiétude revient dans le tiers des termes recueillis. Inquiétude, angoisse et peur représentent les deux tiers des sentiments exprimés par ces élèves. Cependant, 25% des mots recueillis auprès des élèves instituteurs principaux traduisent la joie comme émotion fondamentale alors qu'elle n'a été exprimée que par un seul des 65 élèves instituteurs.

Chez les élèves professeurs, on observe un changement important dans la nomenclature des termes exprimés (cf. détail des termes exprimés en annexe) même si avec eux aussi, l'émotion fondamentale dominante est la peur avec plus de 80% des termes exprimés. Cependant, près de 15% des répondants donnent des mots traduisant la motivation à agir.

Le profil des réponses se modifie sensiblement chez les élèves instituteurs principaux, les conseillers pédagogiques itinérants et les inspecteurs de l'enseignement du premier degré. Certes, le sentiment fondamental éprouvé est toujours la peur, mais pour les deux tiers des répondants, peur, angoisse et inquiétude reviennent dans plus de la moitié des termes recueillis. Le mot peur lui seul revient dans le quart des expressions des répondants. On note aussi qu'un quart des termes recueillis auprès des élèves inspecteurs et près de 20% de ceux recueillis auprès des élèves conseillers reviennent à la motivation à agir, expression absente chez les élèves instituteurs et plus faiblement observée chez les élèves instituteurs principaux (2,17%) et chez les élèves professeurs (14,58%). Les mots sont bien plus diversifiés que dans ces deux autres parcours de formation. Le détail des termes recueillis figure en annexe.

D'une manière générale, l'émotion fondamentale dominante chez tous les répondants est la peur avec comme mots les plus récurrents angoisse, inquiétude, peur. Les élèves professeurs ont une variété d'onomatopées locales qui expriment l'étonnement et l'inquiétude ou la peur; viennent ensuite les termes frayeur, peur et non. Ce « non ! » est particulièrement intéressant dans la mesure où il exprime de manière explicite le refus du répondant de s'engager dans l'évaluation, la peur exprimant elle aussi une réaction de fuite et donc de non coopération au principe et au processus de l'évaluation. Dans l'ensemble, entre un quart et un tiers seulement des personnes interrogées expriment un sentiment d'assurance et de sérénité à l'annonce du devoir.

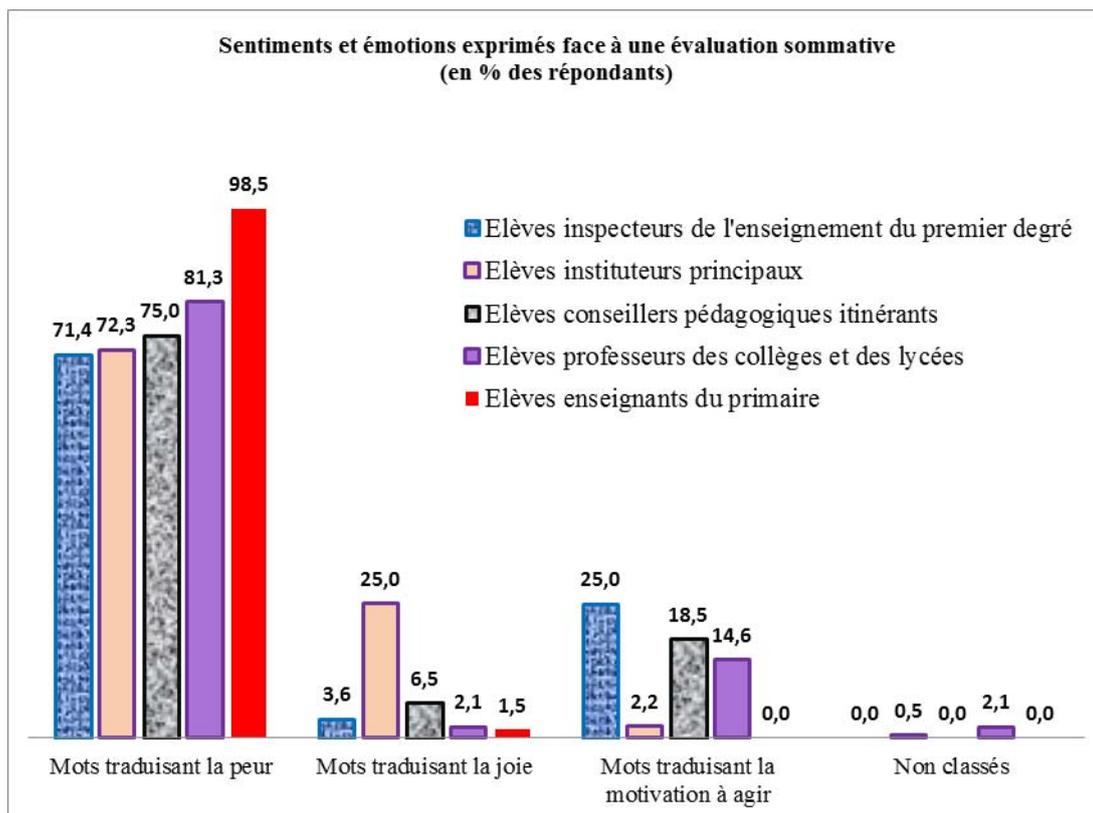


Figure 1. Comparaison des émotions et des sentiments exprimés par les quatre groupes de répondants

Les élèves enseignants du primaire et les élèves professeurs des collèges et des lycées sont les plus nombreux à exprimer la peur comme émotion fondamentale et cela concerne la quasi-totalité des instituteurs. Des cinq groupes, les personnes ayant suivi une formation professionnelle auparavant et ayant déjà enseigné (filiales des IP, CPI, IEPD) sont les moins nombreuses à exprimer la peur, mais près de trois quarts d'entre elles l'expriment tout de même.

5. DISCUSSIONS

5.1. L'erreur et l'émotion sont indissociables de l'acte d'apprendre

L'acquisition d'une nouvelle connaissance est un événement intellectuel dont le processus sollicite l'investissement fonctionnel des lobes frontaux qui permettent à une personne de se détacher d'une représentation obsolète pour avoir de nouveaux acquis nécessaires à la résolution des problèmes qui lui sont posés. Cette faculté de remise en question de ses connaissances est influencée par les émotions et les affects ayant aussi pour siège les lobes frontaux ; diminution de l'attention et perte du sens critique sont entre autres les effets directs de tout débordement émotionnel dépressif ou euphorique [23].

L'apprentissage vient par suite de l'échec d'une représentation devenue non viable [24] pour la résolution d'un problème posé ou pour la compréhension d'un phénomène particulier. Cette situation crée en soi une frustration qui sera à l'origine de son engagement dans l'activité d'apprentissage, avec comme finalité l'acquisition de compétences à résoudre les problèmes l'ayant poussé dans l'acte d'apprendre. Un individu a d'autant plus du désir à apprendre qu'il manque de ressources cognitives et de savoir-faire pratiques pour résoudre un problème qui se pose à lui.

L'apprentissage n'est possible que s'il se produit chez l'apprenant une déstabilisation cognitive et affective. En effet, « il existe au cours du temps de l'apprentissage une période de vulnérabilité correspondant à la perte de stabilité de notre monde de représentation, le temps de l'accommodation-assimilation » [13]. Ainsi, « l'interaction entre émotion et cognition amène à considérer l'apprentissage à la fois comme un processus cognitif et émotionnel et le rôle des émotions est d'apporter des feed-back nécessaires à l'apprentissage » [25]. Ignorer que l'émotion et la cognition constituent donc un « couple inséparable », c'est choisir délibérément de s'engager dans une activité pédagogique au succès limité, sinon compromis.

Les mots recueillis qui expriment les émotions ressenties par les apprenants confrontés à l'erreur traduisent bien le statut épistémologique qu'ils accordent à l'erreur et l'aversion qui en résulte. Plus de 96% des élèves professeurs interrogés expriment des mots qui traduisent une émotion ou un sentiment qui inhibe l'action. En valorisant l'autonomie des apprenants et une représentation de l'erreur « décontaminée » de la notion de faute, en leur assurant leur droit à l'erreur et une sécurité émotionnelle, ils réalisent des apprentissages significatifs en confrontant en situation de classe leurs arguments [26],[27].

Il est indispensable d'éviter d'administrer l'évaluation sommative pendant le temps de l'apprentissage. En le faisant, non seulement on accentuerait chez l'apprenant la perturbation émotionnelle désagréable avec le risque d'une répercussion sur l'ensemble de son organisme, mais en plus, le résultat en termes de note chiffrée peut être suffisamment faible pour que l'élève perde la confiance en lui.

5.2. La logique de régulation doit être séparée de la logique de contrôle

Selon Damasio [20], « les sentiments sont l'expression de l'épanouissement humain et de la détresse humaine, tels qu'ils se produisent dans l'esprit et le corps ». Au cours de l'étude, les enseignants se sont vite rendu compte de la perturbation émotionnelle que la perspective d'une évaluation sommative engendrait en eux. Plus de 80% d'élèves PCL et plus de 98% des élèves EP éprouvent comme émotion dominante la peur à la perspective d'une évaluation sommative. Comme l'écrivent Ravestein et Sensevy [28], en présence de l'erreur, le rôle de l'enseignant est « de mesurer un écart, d'évaluer une différence entre le produit attendu et la production de l'élève ». La mesure de l'erreur sert donc « au quotidien à adresser un message socialement codé: la note ». La perturbation émotionnelle se renforce d'un sentiment d'échec personnel [21]. Ainsi, l'erreur, dans le contexte de l'évaluation sommative, s'apprécie en tenant compte de ses conséquences ; « c'est ce qui transmue inévitablement l'erreur en faute, au nom de la règle, de l'examen ou du concours » [29].

Les sentiments éprouvés par les enseignants et apprenants face à l'erreur sont révélateurs d'une certaine « détresse » au lieu de la joie et même de la fierté qu'éprouverait un apprenant à progresser dans ses apprentissages. En situation scolaire, le rythme des devoirs et des examens n'est pas synchronisé avec celui de la progression des élèves dans leur marche vers le changement des représentations. Trois explications non exhaustives mais complémentaires peuvent être proposées. D'abord, la conduite des activités est faite comme si le planning de leur mise en œuvre pouvait imposer la progression des élèves dans leurs apprentissages. Ensuite, les enseignants sont souvent face à la difficulté de faire le lien entre les objectifs d'éducation qui visent essentiellement à changer des êtres humains, et l'évaluation qui, à travers des acquis en construction, vise à déterminer la progression des changements de comportement souhaités [30]. La conception de Tyler de l'évaluation, essentiellement centrée sur les objectifs, est en phase avec la pédagogie par objectifs (PPO) toujours privilégiée dans les pratiques enseignantes au Burkina Faso malgré l'adoption officielle d'initiatives pédagogiques nouvelles comme l'approche par les compétences (APC). Enfin, « englués dans le modèle de l'évaluation/contrôle » [31], les enseignants, même favorables à l'utilisation de l'évaluation pour aider les élèves à apprendre, ne font que du « sommatif de parcours » (ibidem) ; l'évaluation n'est alors que très rarement utilisé pour réguler et orienter l'activité pédagogique. C'est la preuve que le paradigme sociologique, l'un des dix paradigmes de l'évaluation développés par De Ketele [1], marque d'une forte empreinte la conception de l'évaluation et de ses fonctions le système éducatif et la société burkinabè. En effet, de devoir « justifier de la pertinence des apprentissages qu'ils construisent » [31] conduit les responsables d'établissement et les enseignants à mettre l'accent sur l'évaluation sommative dont les résultats sont les indicateurs les plus accessibles pour rendre compte de la qualité des activités pédagogiques qu'ils organisent et conduisent.

La stigmatisation de l'importance des évaluations sommatives dans l'univers social et pédagogique de l'élève crée souvent les conditions objectives de son échec, au moins en ce qui concerne l'objectif de construction de connaissances viables [24], c'est-à-dire des connaissances transférables dans la résolution de problèmes en situation d'apprentissage et dans la vie courante. En effet, comme l'écrit Nuthin [15], « le besoin d'exploration cognitive est souvent atrophié du fait que la solution de beaucoup de problèmes humains est inscrite dans l'éducation fournie par le milieu culturel ».

Dans sa modélisation de l'acte d'apprendre, Favre [18] distingue quatre étapes successives du processus à travers lequel l'élève construit ses connaissances, au cours desquelles, il y a deux temps d'évaluation:

- à l'étape 2, où « je ne sais pas et je sais que je ne sais pas », seule une évaluation formative devrait être conduite;
- à l'étape 3, « je sais et je sais que je sais », le processus d'apprentissage du concept est achevé, une évaluation sommative est possible.

Ces deux étapes sont complémentaires et leur respect est essentiel au succès des apprentissages des élèves. Elles correspondent à deux logiques distinctes, la logique de contrôle et la logique de régulation [32], dont la séparation étanche est une condition importante du succès de l'acte d'apprendre.

Multiplier les évaluations sommatives revient à faire prévaloir la logique de contrôle sur la logique de régulation; d'où la nécessité d'éviter de faire des « contrôles » avant la fin de la période de déstabilisation car dans la logique de contrôle, l'erreur est comptabilisée pour faire échouer personnellement l'élève [23]. L'élève entre en salle de devoir ou d'examen (parfois c'est bien avant ce jour!) avec peu d'assurance et donc une perturbation émotionnelle profonde. Or, cet état émotionnel « peut produire des altérations de la mémoire de travail, de l'attention, du raisonnement de sorte que le processus de décision soit biaisé en faveur de la sélection de l'action la plus apte à donner le meilleur résultat possible, vu l'expérience antérieure » [20]. C'est ainsi que se construit une représentation très anxieuse de l'évaluation qui elle-même crée une spirale porteuse de l'échec du plus grand nombre. Cela est d'autant accentué que la motivation engageant aussi bien l'élève que l'enseignant dans la relation pédagogique est à référence externe.

Les résultats de l'étude ont montré que la proportion des répondants exprimant la peur comme émotion fondamentale diminuait de près de 25% quand on passait des élèves enseignants du primaire aux élèves inspecteurs. La formation est donc à même de changer les représentations des enseignants sur l'évaluation et l'erreur, mais cette évolution n'est pas encore suffisante au regard des sentiments exprimés par la majorité des participants. Une formation efficace, pour produire le changement attendu, devrait accorder de l'importance à l'évolution de la relation de l'enseignant à l'erreur, qui « s'articule et se renforce avec des valeurs, induit un rapport au savoir et un rapport à l'autre qui, ensemble et de manière complexe engage la personne dans ses multiples dimensions : cognitive, affective, sociale et axiologique » [18]. C'est à cette condition et en ayant conscience que « l'intégrité de l'émotion et du sentiment est nécessaire pour le comportement social humain normal » [20] que l'enseignant peut « former des citoyens responsables, (...) ne laisser personne au bord du chemin » [19] et assumer réellement son rôle d'acteur de développement.

5.3. Favoriser la motivation intrinsèque pour former des citoyens responsables

Weiner *et al.* [33] ont montré que certaines émotions telles que le bonheur et la déception dépendaient des résultats et non des références ; ils ont montré aussi que « pour le succès, la fierté, la compétence, la confiance, et la satisfaction, toutes les réactions étaient plus en relation avec des références internes qu'externes alors que la gratitude, le remerciement, la surprise et la culpabilité étaient plus liées à des références externes qu'internes ».

Comme précédemment relevé, l'environnement psychologique de l'élève se préparant à un devoir est d'autant plus parasité que ses motivations pour l'acte pédagogique et notamment l'évaluation sont à référence externe, fondées en particulier sur le jugement qui lui sera porté à l'issue de l'acte d'apprentissage et des résultats de son évaluation plutôt que la conscience d'avoir soi-même évolué dans ses représentations conceptuelles, dans son autonomie et ses stratégies d'apprentissages. Cela se passe comme si l'intéressé n'avait pas de problèmes à résoudre et qu'il avait failli à résoudre les problèmes externes à lui, même si ces problèmes ne sont pas étrangers à son milieu de vie. Ses capacités s'altèrent en autant qu'il éprouve des sentiments d'échec « humain » et de honte en cas de non réussite. Une tendance à l'externalisation des responsabilités s'installe peu à peu, défavorable à l'exercice d'un réinvestissement de l'erreur pour faire évoluer les représentations. Cette situation traduit, en même temps qu'elle contribue à l'installer durablement, une motivation d'addiction [19], germe de plusieurs déviations comportementales dont la violence est l'expression courante dans le milieu scolaire. La lutte contre la motivation d'addiction et donc de la référence externe consiste en la promotion de la motivation d'innovation à travers une transformation de la représentation de l'erreur et de la relation didactique qu'on a avec elle ; la façon dont les enseignants perçoivent l'évaluation renseigne sur leur représentation de l'erreur.

6. CONCLUSION

Les émotions et les sentiments exprimés par les participants mis en confrontation avec leurs erreurs dans les diverses circonstances de l'expérimentation permettent de faire une approche de leur relation à l'erreur. En outre, cette confrontation les fait entrer dans l'environnement psychologique de leurs élèves exposés à tout instant à des situations pédagogiques où le choc des motivations côtoie intimement les effets des déstabilisations cognitives indispensables à l'évolution des représentations. La joie du succès à un devoir ou à un examen est généralement à référence externe, ce qui n'est pas en opposition avec les projets des parents et les indicateurs du système éducatif. Les enseignants eux-mêmes ne s'engagent pas dans une analyse objective des apprentissages réels des élèves et tout le monde préfère adapter les procédures d'évaluation au niveau d'atteinte attendu des indicateurs. Malgré le changement des modalités de travail que donne le contexte de la formation professionnelle, les participants à l'étude éprouvent peur, angoisse et

anxiété comme émotions fondamentales en face de l'évaluation. En analysant leurs propres sentiments à l'annonce d'un devoir, les élèves stagiaires de cette étude pourraient mieux comprendre la pertinence pédagogique de changer leur représentation de l'erreur et leur relation avec elle et de n'administrer l'évaluation qu'à la fin des processus affectif et cognitif de l'apprentissage. Pour mettre l'évaluation au service d'une « pédagogie de l'encouragement » et inscrire ainsi cette activité dans le paradigme de l'évaluation formative, l'éducateur devrait, assez souvent, « devenir l'élève ».

REFERENCES

- [1] De Ketele, JM., "L'évaluation conjuguée en paradigmes", *Revue française de pédagogie*, vol. 103, pp. 59-80, 1993.
- [2] De Ketele, JM., "Contrôles, examens et évaluation", In Beillerot J. et Mosconi N. (dir.), *Traité des sciences et pratiques de l'éducation*, Paris: Dunod, pp. 562, 2006.
- [3] Frackowiak, P., "L'évaluationnisme, le malheur de l'école", 2005. <http://www.charmeux.fr/evaluer.html>.
- [4] Perrenoud, P., "L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages : entre deux logiques", Bruxelles : De Boeck supérieur, pp. 219, 1998.
- [5] Eysenck, MW., Keane MT., "Emotion and cognition", In *Cognitive psychology: a student's handbook* (6th edition), 2010. <http://www.psypress.co.uk/ek5/resources/pdf/chap18.pdf>. Consulté le 16/06/13.
- [6] Broca, P., "Nouvelle observation d'aphémie produite par une lésion de la troisième circonvolution frontale", Victor Masson et Fils, 1861.
- [7] Livingston, RB., "I. – Les fonctions du lobe frontal", *L'année psychologique*, vol. 49, pp. 295-323, 1948.
- [8] Pessoa, L., "On the relationship between emotion and cognition", *Nature reviews neuroscience*, vol. 9, pp. 148-158, 2008.
- [9] Tardif, E., "Neurones, cerveau et neuro sciences, Prismes, no. 12, pp. 5-6, 2010.
- [10] Geake, JG., "The neurological basis of intelligence: A contrast with 'brain-based' education", Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Glamorgan, 14-17 September 2005, 2006. Neuroscience and Education: the emerging dialogue symposium. In <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/156074.htm> (02/09/2008).
- [11] Favre, D., "Approche neuro-pédagogique des lobes frontaux humains", *Les sciences de l'Éducation*, vol. 5, pp. 23-44, 1993.
- [12] Morin, E., "Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur", Paris: Seuil, pp. 136, 2000.
- [13] Bachelard, G., "La formation de l'esprit scientifique", Paris: Vrin, pp. 306, 2004.
- [14] Fabre, M., "Situations-problèmes et savoir scolaire", Paris: P.U.F., pp. 239, 1999.
- [15] Nuttin, J., "Théorie de la motivation humaine", Paris: PUF, pp. 383, 1985.
- [16] Vianin, P., "La motivation scolaire: comment susciter le désir d'apprendre?", Bruxelles : De Boeck Université, pp. 221, 2006.
- [17] Viau, R., "La motivation en contexte scolaire", Bruxelles: De Boeck, pp. 221, 2007.
- [18] Favre, D., "Transformer la violence des élèves: Cerveau, motivation, apprentissages", Paris: Dunod, pp. 312, 2007a.
- [19] Favre, D., "Cessons de démotiver les élèves: 18 clés pour favoriser l'apprentissage", Paris: Dunod, pp. 185, 2010.
- [20] Damasio, AR., "Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions", Odile Jacob, pp. 364, 2005.
- [21] Favre, D., "Conception de l'erreur et rupture épistémologique", *Revue Française de Pédagogie*, no. 111, pp. 85-94, 1995.
- [22] André, C., "Emotions fondamentales et émotions dérivées", *Sciences Humaines*, no. 171, 2006.
- [23] Favre, D., "Du bon usage des neurosciences en pédagogie. Les lobes frontaux et la déstabilisation cognitive", *Cahiers pédagogiques*, no. 452, pp. 65-67, 2007b.
- [24] Pepin, Y., "Savoirs pratiques et savoirs scolaires: une représentation constructiviste de l'éducation", *Revue des sciences de l'éducation*, vol/issue: XX(1), pp. 63-85, 1994.
- [25] Favre, D., "Du bon usage des neurosciences en pédagogie. Emotion et cognition: un couple inséparable", *Cahiers pédagogiques*, no. 448, pp. 66-68.
- [26] Kyélem, M., "Le statut de l'erreur dans la dynamique des apprentissages en sciences", *Thèse de doctorat*, Montpellier: Université Montpellier, vol. 2, pp. 260, 2013.
- [27] Kyélem, M., Favre, D., "Dispositif pédagogique pour l'apprentissage des oxydations respiratoires et la résolution de problèmes non routiniers", *International Journal of Evaluation and Research in Education*, vol/issue: 3(4), pp. 245-258, 2014.
- [28] Ravestain, G., Sensevy, J., "Statuts de l'erreur dans la relation didactique", *Grand N*, vol. 054, pp. 83-90, 1993.
- [29] Fiard, J., Auriac, E., "L'erreur à l'école : petite didactique de l'erreur scolaire", Paris: L'Harmattan, pp. 239, 2005.
- [30] Tyler, RW., "Basic principles of curriculum and instruction", University of Chicago Press Books, 3rd edition, pp. 144, 2013.
- [31] Figari, G., Achouche, M., "L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels", Bruxelles: De Boeck Université, pp. 400, 2001.
- [32] Favre, D., Reynaud, C., "Des représentations obstacles à prendre en compte dans la formation aux métiers de l'enseignement", *Education et francophonie*, vol/issue: 2(9), pp. 164-187, 2000.
- [33] Weiner, B., Russell, D., Lerman, D., "The cognition emotion process in achievement-related contexts", *Journal of personality and social psychology*, vol/issue: 37(7), pp. 1211-1220, 1979.