



**LABORATOIRE DE PEDAGOGIE ET DE DIDACTIQUE DES
HUMANITES / ENS-UAC BENIN**

**REVUE
PEDAGOGIE ET HUMANITES**

2 REVUE PEDAGOGIE ET HUMANITES N°2-NOVEMBRE 2023
ISSN :2992-0051 Dépôt légal 15482 du 28/11/2023
Bibliothèque Nationale du Bénin

© REVUE / PEDAGOGIE ET HUMANITE

Le Code de propriété intellectuelle interdit les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants cause, est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L.335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle

La Revue " **PEDAGOGIE ET HUMANITES**" est une revue des sciences pédagogiques, ouverte sur la problématique de la production des connaissances dans le champ des sciences humaines en général. La revue est affiliée au Laboratoire de Pédagogie et de Didactique des Humanités (LAPEDIH) de l'ENS-UAC Bénin. Elle constitue de ce fait un espace de promotion et de vulgarisation des travaux de recherches effectués par les enseignants-chercheurs évoluant dans le vaste domaine des sciences humaines et sociales. Les axes thématiques de contribution pour la parution du mois de novembre 2023 sont :

Axe 1 : Approche par compétences et différenciation pédagogique

- Les stratégies d'apprentissage à l'épreuve des défis en milieux scolaires
- La sociologie de l'éducation en contexte africain et le socle commun de compétences
- Obstacles épistémologiques aux processus d'enseignement-apprentissage dans les disciplines scolaires : EPS-Français-Anglais-Espagnol-Allemand-Mathématiques-PCT-Histoire et Géographie-Philosophie
- Différenciation pédagogique et atteinte des objectifs en milieux scolaires

Axe 2 : Recherche et innovation

- Recherche et innovation en pédagogie : Défis et opportunités pour l'atteinte de l'Objectif de Développement Durable (ODD) en Afrique
- Recherche scientifique et innovations dans les ENS d'Afrique francophone : enjeux et perspectives
- Ethique et financement de la recherche dans les ENS d'Afrique francophone

Axe 3 : Langues et sociétés

- Modélisation des langues en contexte plurilingue en Afrique francophone
- Didactique des langues et acquisition des compétences en langues africaines.
- Connexion linguistique et approches pédagogiques : la psycholinguistique et la littérature orale en question

Axe 4 : Formation des formateurs

- La pédagogie universitaire en question
- La formation dans les ENS d'Afrique francophone : vers quelles réformes ?
- Le statut des ENS d'Afrique francophone

Axe 5 : Techniques de l'Information et de la Communication et Education

COMITE DE REDACTION DE LA REVUE

- **Directeur de publication**
Pr Jean-Claude HOUNMENO / ENS-UAC-Bénin
- **Rédacteur en chef :**
Dr Clarisse NAPPORN / FASH-UAC-Bénin
- **Secrétaire de rédaction**
Dr (MC) Coovi Clément BAH / ENS-UAC-Bénin

COMITE SCIENTIFIQUE DE LA REVUE

Président

Pr HOUNMENO Jean-Claude, Professeur Titulaire des Universités
CAMES / Université d'Abomey Calavi (ENS-UAC-Bénin)

Membres

- Pr. Maxime DA-CRUZ, Professeur Titulaire des Universités CAMES
Université d'Abomey Calavi, (UAC-Bénin)
- Pr. Moussa DAFF, Professeur Titulaire des Universités CAMES,
Université Cheick Antar Diop, Dakar (UACD-Sénégal).
- Pr. Afsata PARE-KABORE, Professeur Titulaire des Universités
CAMES, Université Norbert Zongo de Koudougou
(UNZK-Burkina-Faso).
- Pr. Moustapha TAMBA, Professeur Titulaire des Universités
CAMES, Université Cheick Antar Diop, Dakar (UACD-
Sénégal).
- Pr. Pierre FONKOUA, Professeur Titulaire des Universités CAMES,
Université de Yaoundé (UY1/Cameroun).
- Pr Amadé BADINI, Professeur Titulaire des Universités CAMES,
Université Norbert Zongo de Koudougou (UNZK-
Burkina-Faso).
- Pr. Abdel Rahamane BABA MOUSSA, Professeur Titulaire des
Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi,
(INJEPS-UAC-Bénin).
- Pr Bernard FANGNON, Professeur Titulaire des Universités CAMES,
Université d'Abomey-Calavi, (ENS-UAC-Bénin).

- Pr Sena Yawo AKAKPO-NUMADO, Professeur Titulaire des Universités CAMES, Université de Lomé (UL-Togo)
- Pr Aicha NANA GOZA, Professeur Titulaires des Universités CAMES, Université Abdou Moumouni de Niamey (UAM-Niger).
- Dr Gervais KISSEZOUNON, Professeur Titulaires des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Mohamed Moussa Sagayar, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université Abdou Moumouni de Niamey (UAM-Niger).
- Dr Ibrahim YEKINI, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Clarisse NAPPORN, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Juvénal AGBAYAHOUN Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr David BALUBI, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Abel DIDEH, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Jules ODJOUBERE, Maître Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Clément BAH, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Akimi YESSOUFOU, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Koba Yves-Marie TOGNON, Maître Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).

COMITE DE LECTURE DE LA REVUE

- Dr Hyacinthe OUINGNON, Maître Assistant des Universités
CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Achille GNIDEHOUE, Maître Assistant des Universités CAMES,
Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Crépin LOKO, Maître Assistant des Universités CAMES,
Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Roland TECHOU, Maître Assistant des Universités CAMES,
Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Béatrice AGBO, Maître Assistant des Universités CAMES,
Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Victoire AHOTIN, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).

SOMMAIRE		
1	Les représentations de l'approche par compétences en Afrique : quelle cohérence avec les méthodes d'enseignement ? Jean-Claude HOUNMENOU	9-34
2	La pratique de la pédagogie différenciée dans l'enseignement apprentissage de la lecture : Difficultés de mise en œuvre à l'école primaire Casimir KABORE Adama KERE	35-58
3	Motivation en Formation par alternance et validation des acquis des étudiants formateurs dans l'enseignement professionnel en Côte d'Ivoire : cas de l'Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel Rachel N'goran KOUASSI Mesmin Adigra EHUI	59-72
4	Implementation of Cooperative Learning in EFL Classrooms: Issues and Perceptions from Teachers OUSSEINI Hamissou MOUSSA M. Sani	73-88
5	Obstacles à l'accès aux apprentissages scolaires des apprenants déficients auditifs du Collège Professionnel d'Apprentissage des Sourds Muets d'Akogbato : analyse, défis et perspectives HOUEDENOU Florentine Adjouavi	89-106
6	Illettrisme pédagogique et autoformation : analyse quantitative des déterminants motivationnels des enseignants du second degré au Bénin BELLO Abdou Wahidi DJIMA Fatahou	107-136
7	Modèle didactique de formation des enseignants des sciences expérimentales et construction de compétences pour enseigner. Mathias KYÉLEM	137-164
8	Ressentis émotionnels des élèves du cm2 par rapport aux évaluations au Burkina Faso. TAMBOURA Amadou	165-190
9	Evaluation de l'autoformation des professeurs d'allemand dans les Lycées et Collèges au Bénin Laetitia A. DAGNONHOUEON Jean-Claude HOUNMENOU	191-208

10	Pratiques d'utilisation des outils numériques pour rechercher l'information sur internet par des collégiens et lycéens du lycée professionnel régional du centre de ouagadougou- burkina faso KABORE Dimkêg Sompasaté Parfait SIA Benjamin OUEDRAOGO Emile Léo Paul BERE Pr Afsata PARE / KABORE	209-228
11	Digitalisation des contenus, techno-transposition et enseignement/apprentissage numérique interactif : De l'alphabétisation technologique des enseignants à une gestion réflexive de la « distance Education » dans les écoles normales d'instituteurs au Cameroun TAMO FOGUÉ Yannick SIH Marie – Pascale NGUELE OWONO Marie Joelle	229-250
12	Les technologies de l'information et de la communication (tic) dans l'enseignement et l'apprentissage socioconstructiviste GOHI Lou Gobou Bien-aimée	251-274
13	Orientation des apprenants en Sciences de l'éducation au Bénin : choix raisonné ou par défaut ? ZANOOU Kouassi Valentin HOUESSO Mahounan Modeste	275-294
14	Perception de la carrière des parents et choix de carrière chez les enfants Komlan AKOSSOU Badji OUYI,	295-316
15	Innovation par le management qualitatif dans l'enseignement secondaire. Comment y parvenir dans le contexte du Burkina Faso ? Abdoulaye OUEDRAOGO	317-332
16	Dynamiques de nomination des responsables d'établissements universitaires au Bénin : état des lieux, enjeux et perspectives BAH Coovi Clément	332-360

Ressentis émotionnels des élèves du cm2 par rapport aux évaluations au Burkina Faso.

Par

TAMBOURA Amadou

Assistant en sciences de l'éducation

Ecole Normale Supérieure / Burkina Faso

226 77 37 57 57 / tambora_pamadou@yahoo.fr

-----&-----

Résumé

L'évaluation des apprentissages scolaires constitue une préoccupation majeure des acteurs dans tout système d'éducation. Cela s'explique par le fait qu'elle indique à chacune des parties prenantes, le niveau d'acquisition des connaissances dispensées à l'école sous la conduite de l'enseignant. De plus, elle sert de support à tout système pour la prise de décision sur la promotion des élèves et pour décerner des certifications en fin de cycle. L'évaluation apparaît de ce fait comme le couronnement des efforts fournis par les différents acteurs de l'œuvre éducative. En cela, il résulte incontestablement que l'évaluation occupe une bonne place dans les activités pédagogiques. Partant de la docimologie qui met en exergue les sources d'erreurs qui entachent les notations, les pratiques d'évaluations scolaires engendrent des ressentis émotionnels agréables et parfois désagréables chez les élèves. Selon Kyélem et al (2015), les temps des devoirs sont 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. Ces constats nous conduisent à la description des ressentis émotionnels des élèves et les perceptions que les enseignants ont des ressentis des élèves du CM2 par rapport à l'évaluation sommative des apprentissages scolaires. La recherche sonde des ressentis déclarés d'élèves de CM2 et des perceptions des ressentis de ces élèves par leurs enseignants par rapport à la temporalité des évaluations en procédant à des analyses entre sexes et entre classes au moyen d'outils d'analyse de variance.

Mots et clés : ressentis émotionnels ; perception ; évaluation sommative.

Emotional feelings of cm2 students related to evaluations in Burkina Faso

Abstract

The evaluation of school learning constitutes a major concern of stakeholders in any education system. This is explained by the fact that it indicates to each of the stakeholders the level of acquisition of knowledge provided at school under the guidance of the teacher. In addition, it serves as a support for any system for decision-making on the promotion of students and for awarding certifications at the end of the cycle. Evaluation therefore appears to be the crowning achievement of the efforts made by the various actors in the educational work. From this, it undeniably results that evaluation occupies a good place in educational activities. Based on docimology which highlights the sources of errors which taint grading, school evaluation practices generate pleasant and sometimes unpleasant emotional feelings among students. According to Kyélem et al (2015), homework times are daunting times and the emotional weight that characterizes them is not specifically linked to the difficulties of the subjects to be covered since it weighs on learners well before the tests. These findings lead us to the description of the emotional feelings of the students and the perceptions that the teachers have of the feelings of the CM2 students in relation to the summative evaluation of school learning. The research probes the declared feelings of CM2 students and the perceptions of the feelings of these students by their teachers in relation to the temporality of the evaluations by carrying out analyzes between sexes and between classes using analysis of variance tools.

Key words and expressions: emotional feelings; perception; summative evaluation.

Introduction

167

L'amélioration de la qualité de l'éducation touche à plusieurs dimensions de l'action éducative dont l'évaluation des apprentissages scolaires. Celle-ci joue rôle important dans une salle de classe du fait qu'elle soit un processus qui se déploie tout au long de la formation. Les enseignants, malgré les progrès réalisés par Piéron (1922), Bloom (1956) et par Krathwohl et al. (1964) et Dameuse (2004), semblent parfois privilégier l'obtention de notes plutôt que la véritable acquisition des connaissances, comme l'a souligné Dameuse (2004) : « Certains pensent que l'élève fréquente davantage l'école pour récolter des notes que pour apprendre véritablement quelque chose. ». Butera et al (2011) estiment que la pression évaluative peut paralyser, ou en tout cas réduire, les capacités cognitives des élèves. La réalisation de la plupart des tâches scolaires requiert une attention soutenue, une capacité de mémorisation prononcée, et des facultés de raisonnement développées. Lorsque les élèves sont engagés dans le processus d'apprentissage ou qu'ils font face à une évaluation, ils nécessitent un accès optimal à ces ressources cognitives. Cependant, si leur attention est détournée vers des préoccupations telles que l'anticipation de leur note, leur position relative par rapport aux performances de leurs pairs, les commentaires de l'enseignant, les réactions parentales, ou d'autres inquiétudes suscitées par l'évaluation chiffrée, leur capacité à se concentrer sur la tâche à accomplir s'en trouve considérablement diminuée. Il est important de souligner que cette problématique n'affecte pas uniquement les élèves considérés comme moins performants, ceux qui redoutent une évaluation défavorable. Des recherches récentes indiquent que cette dynamique préoccupe également, voire surtout, les élèves jugés excellents. Ces diverses situations sont fréquemment observées dans les établissements scolaires au Burkina Faso. En effet, pour Valléan (2004), les malentendus viennent de ce que l'évaluation n'est pas neutre, et peut être source d'anxiété pour les acteurs dont les attentes peuvent rentrer en contradiction. Cet article explore les ressentis émotionnels des élèves liés aux évaluations, en se penchant sur les opinions des élèves quant à leurs expériences et sur la perception des enseignants à l'égard de ces ressentis. L'objectif central de

cette recherche est de contribuer à une compréhension approfondie des impacts émotionnels des évaluations sur les élèves, avec une attention particulière aux aspects pédagogiques et institutionnels, dans le but ultime de promouvoir un environnement éducatif propice à l'épanouissement et à l'intégration des élèves.

Le présent manuscrit réfléchit sur ce questionnement qui s'articule autour du cadre contextuel, la problématique de la recherche, du cadre méthodologique et des résultats de la recherche

1- Contexte et problématique

Dans le contexte du système éducatif burkinabè, des pratiques disciplinaires traditionnelles persistent, telles que les punitions autorisées par un décret de 2008, influençant les attitudes des élèves et les méthodes d'évaluation. De plus, des menaces parentales préalables à l'entrée à l'école peuvent créer une perception négative, alimentant la crainte de l'école et la peur des enseignants. Ces émotions influent sur l'environnement éducatif, impactant l'enseignement, les évaluations, et à long terme, les résultats académiques. Cette étude se concentre sur cette réalité émotionnelle dans le contexte scolaire burkinabè, visant à identifier et atténuer les facteurs internes à la classe qui contribuent aux échecs scolaires.

Selon la Loi d'orientation (2007) « *Les enseignants procèdent périodiquement et de façon continue, à des contrôles des connaissances. Les résultats de ces contrôles doivent être portés à la connaissance des parents ou à qui de droit* ». Cette disposition montre l'importance accordée à l'évaluation des apprentissages scolaires. L'abondance des effectifs conduit fréquemment certains enseignants à accorder une préférence aux objectifs cognitifs lors des interventions pédagogiques. Les objectifs métacognitifs et affectifs relatifs à la connaissance de soi, de la tâche et des stratégies et les seconds se rapportent à la motivation, à la confiance en soi et à la prise en compte des émotions lors de l'apprentissage sont par conséquent négligés.

Ce que confirme l'étude OPERA (2015 résumé en ces termes : 169
« *De même, peu de pratiques métacognitives ont été observées dans les classes ou des pratiques différenciées et de pratiques individualisées, vu le nombre d'élèves par classe.* » La contrainte du nombre élevé d'élèves par classe et les conditions générales de travail imposent aussi aux enseignants une organisation claire, le rappel fréquent des consignes et règles de travail et même une complicité en termes de règles tacites (ex. : des coups de bâton sur la table comme signaux de départ ou d'achèvement d'une activité Le taux élevé des échecs scolaires constitue une faiblesse du système éducatif. Sur le volet pédagogique l'une des limites se situe au plan des pratiques d'évaluation dans les classes. Une autre limite vient du fait de la confusion entretenue entre évaluation sommative et évaluation formative.

En effet, ces deux types d'évaluation n'ont pas la même fonction. Comme nous le verrons plus tard, la fonction de l'évaluation formative consiste en une remédiation à opérer pendant le processus de mise en œuvre de l'enseignement d'un contenu donné. Celle de l'évaluation sommative vise à faire le bilan des apprentissages acquis après plusieurs enseignements. L'omission ou le manque de compréhension de ces fonctions incite les enseignants à établir des compétitions constantes entre les enfants au sein d'une même classe ou entre différentes classes. Cette pratique se manifeste par l'attribution de notes aux divers travaux réalisés par les élèves. Cependant, il est essentiel de noter que ce système d'évaluation induit du stress, de la pression, du découragement, voire un désengagement chez les élèves. A tel point que Maulini (1996) condamne la pratique de l'évaluation chiffrée comme des compétitions malsaines. Ce phénomène, peu rassurant pour les apprenants, constitue indubitablement une source potentielle de ressentis émotionnels.

Selon Ouellet (1979), ces difficultés relèvent en partie du fait que les éducateurs confondent les processus de la mesure, de la recherche et de l'évaluation et leurs connaissances du processus décisionnel sont souvent limitées. Pour Cuisinier et al. (2015) et Cuisinier (2018), la littérature relative aux ressentis émotionnels et à l'évaluation des apprentissages est une problématique en émergence. En effet, ces auteurs constatent que : « l'examen de la littérature relative aux émotions des élèves et des enseignants

et à leur influence sur les activités scolaires et les apprentissages révèle que nos connaissances sont à la fois relativement récentes et surtout partielles.» Les émotions sont susceptibles d'influencer le processus des enseignements-apprentissages et l'évaluation. Anderson et Krathwohl (2010) revisitent la taxonomie de Bloom (1956) pour y ajouter l'approche par compétence qui constitue une réponse aux limites de l'approche par objectif en y incluant une dimension cognitive. Perrenoud (1984) relève trois (3) sources de biais qui entachent les évaluations.

Ce sont : le système scolaire, les enseignants et les élèves. Pour le système éducatif, celui-ci peut conduire à des situations où la note conduit à un succès ou un échec de l'élève. A cette supra structure, l'enseignant qui jouit souvent d'une relative liberté de choisir l'épreuve selon ses goûts et son entendement ou sa représentation de l'évaluation, constitue une source d'influence des notes des élèves. Enfin, les élèves constituent la troisième source d'erreur en ce sens que des données sociologiques, psychologiques et pédagogiques conduisent les enseignants à sanctionner positivement ou négativement ces productions.

Ces trois facteurs qui font l'objet de biais pour une bonne évaluation génèrent chez les élèves le stress. Jorro (2006) souligne que l'école est un lieu où l'évaluation est omniprésente dans les activités pédagogiques. Cependant, elle n'est pas un outil simple à utiliser. Favre (2006) à ce propos fait état de la présence quasi permanent des émotions dans les activités pédagogiques. Il identifie chez les enseignants ces quatre représentations-obstacles qui s'opposent à l'évolution de leur métier. Et la formation des enseignants se fixe comme objectif pédagogique le franchissement de ces représentations. La première représentation conduit l'enseignant à ne pas centrer prioritairement l'apprentissage sur l'acquisition de concepts.

Une deuxième amène à confondre la logique de contrôle de l'apprentissage avec la logique de régulation de celui-ci. La troisième sépare processus cognitifs et processus émotionnels comme deux phénomènes distincts. Pour Favre (2006), « l'état émotionnel d'un sujet interfère en permanence dans le traitement des informations. Il n'y a donc pas de

fonctionnement cognitif indépendant d'un fonctionnement ¹⁷¹
émotionnel. » En effet, l'apprentissage doit être considéré comme un
processus non seulement cognitif, mais aussi émotionnel qui interfère dans
les apprentissages afin de dégager les influences de leurs combinaisons pour
opérer un choix judicieux de la démarche pédagogique adéquate aux élèves.
Pour mettre en exergue son propos.

Et la quatrième représentation correspond à une difficulté pour
concevoir la sécurité hors de la stabilité des connaissances. Favre (2010)
constate que le climat de la classe est souvent stressant lors des évaluations.
Par conséquent, il propose 18 clés pour rendre le climat de classe moins
stressant. Il propose comme première alternative de diminuer le nombre et la
fréquence des contrôles et surtout d'éviter de faire des contrôles durant la
période de déstabilisation cognitive et affective. Et, en guise de seconde
mesure, il propose d'aider enseignants, élèves et parents d'élèves pour qu'ils
cessent de mélanger, dans leurs propos et leurs actes, les trois statuts de
l'erreur : l'information intéressante ; l'écart à la norme ; la faute dont
l'association au registre du mal reste historiquement marquée. Selon cet
auteur, lorsque les enseignants prennent en compte ces clés, les élèves
réclament l'évaluation et des exercices supplémentaires dans la mesure ou le
fait de noter ou de ne pas noter n'a aucune importance.

Les élèves se mettent dans ce cas de figure dans des dispositions pour
améliorer leurs acquis. Ainsi donc, pour Favre (2010), « *C'est donc en
repensant le rôle de l'évaluation au sein des situations d'apprentissage
scolaire et des valeurs qui la sous-tendent qu'il faut reconsidérer la question
des notes.* » Ces clés pourraient être utilisées dans le cadre de notre
recherche dans la mesure où l'objet de notre étude porte sur le rapport entre
ressentis émotionnels et évaluation pédagogique. Cuisinier et Pons (2010,
2011) notent la présence quasi permanente des émotions dans toutes les
activités scolaires. Dans cette présentation, ils explorent de quelle manière
les émotions se manifestent chez les élèves et chez les enseignants pendant
les processus d'enseignement et d'apprentissage. Leurs travaux montrent
que les émotions constituent la face cachée du triangle didactique qui lie
enseignants, élèves et savoir. Cette démonstration indique que les
phénomènes émotionnels interviennent en permanence lors de l'acte

pédagogique sans que les enseignants et les élèves ne se rendent compte de leurs influences sur la qualité des activités pédagogiques. Brunette (2013) traite des émotions que les élèves du primaire ressentent lorsqu'ils se trompent lors de différentes situations d'apprentissage. Ces travaux montrent que les moyennes d'intensité que les élèves ressentent émotionnellement sont relativement très faibles. Les résultats indiquent également qu'il n'y a pas de différence significative dans l'intensité des émotions d'un degré à l'autre, ni d'un cycle à l'autre.

Toutefois, il ressort de ces travaux que les filles sont davantage sujettes à la tristesse, la honte et la peur que les garçons. Les résultats indiquent aussi que les émotions liées à l'erreur dépendent du contexte dans lequel celle-ci est produite. Par ailleurs, les données n'ont pas permis de montrer un lien entre les émotions négatives liées à l'erreur et la motivation scolaire. Cependant, en ce qui a trait à la perception de compétence, au troisième cycle, les filles qui se sentent compétentes à l'école ressentent les émotions négatives moins intensément face à l'erreur. Fartoukh (2013) et Cuisinier et al. (2015) s'intéressent à la question des émotions à l'école.

L'étude montre que « Les biographies scolaires sont jalonnées d'émotions, parfois très intenses qui résonnent dans la littérature et les histoires personnelles. » Des investigations réalisées, il résulte une présence d'émotions sur les apprentissages et sur les performances scolaires. De plus, l'étude révèle les émotions ressenties lors de la mise en œuvre de différents processus pédagogiques et la performance dans certains types de tâches, le rapport à l'activité, l'expérience émotionnelle et l'évaluation de la situation. Cette étude, bien qu'intéressante ne cerne pas l'ensemble du problème que nous posons. Dans notre recherche, nous nous intéressons surtout au rapport entre ressentis émotionnels des élevés du CM2 et évaluation sommative. Cette spécification n'est pas suffisamment développée dans l'étude. Mais prise en compte des considérations de cet article nous permettra de nous prononcer sur l'évaluation sommative et les ressentiments émotionnels de la classe.

Valléan (2014) s'interroge sur la part jouée par les modes ¹⁷³ d'évaluation des apprentissages au Burkina Faso pour expliquer les échecs scolaires. En partant d'une analyse des sujets du BEPC et du BAC et à travers des tableaux de spécification, il aboutit à la conclusion que ce qui explique en partie les échecs des élèves ; c'est que ceux-ci sont livrés à la loterie au moment des examens. Ce phénomène, qui prévaut à l'école élémentaire, s'explique en partant du fait que les épreuves administrées ne respectent ni le principe de validité de contenu ni celui de la fidélité. En effet, Valléan en comparant le « Le stylo rouge de l'enseignant à la couleur du sang » Il met illustre la différence dans le fonctionnement des hôpitaux et des écoles. En effet, pendant que le médecin donne des soins intensifs aux malades les plus atteints ; l'enseignant quant à lui hait les faibles et par conséquent les tue physiquement, et le plus souvent socialement par le stylo de couleur rouge.

Cette situation déplorable à laquelle sont livrés les élèves illustre le nombreux ressentis émotionnels que les évaluations sommatives voire certificatives engendrent dans les classes. En tant que pédagogue, cette pratique évaluative ne doit pas nous laisser indifférents. Quant à nous, notre intention est de mettre en lumière, à travers cette recherche, les divers ressentis qui émergent à différents moments de l'évaluation (avant, pendant et après), dans le but de transformer le paradigme des pratiques d'évaluations pédagogiques. Cuisinier (2018) fait recours au sondage des ressentis recueillis auprès des personnes pour identifier, comprendre et expliquer les effets de l'expression du ressenti en rapport avec les activités scolaires.

Dans cet article, Cuisinier (2018) indexe Perkun (1992) comme l'un des pionniers de cette étude lorsque celui-ci souligne que le répertoire émotionnel susceptible d'influencer les apprentissages pourrait prendre appui sur les émotions de bases comme la joie, la colère, la tristesse et l'ennui. Le questionnaire élaboré par Perkun (1992) et ses collaborateurs permettent de mesurer les émotions par rapport à la classe ou cours, à l'examen ou évaluation et à l'apprentissage ou étude. Les items de cette étude questionnent le ressenti sur les aspects physiologiques, motivationnels, affectifs et cognitifs suivant la temporalité (avant, pendant

et après) de l'objet d'étude. Cette étude révèle que selon le champ de la recherche, la valence plaisante domine. De plus, la recherche montre que les émotions déclarées varient selon le genre. En outre, le constat montre que dans la relation émotion et performance scolaire varie selon le contexte culturel. Les résultats de cette étude montrent que les émotions déclarées sont mesurables. Cette recherche montre que les activités scolaires ne doivent pas être surtout traitées seulement au plan cognitif.

Ces activités doivent également réserver une place importante à la composante émotionnelle pour avoir du sens. La recherche que nous entreprenons se situe dans la dynamique de cette étude. Dans le cadre de cet article, nous voudrions décrire les ressentis émotionnels des élèves et les perceptions que les enseignants ont des ressentis des élèves du CM2 par rapport à l'évaluation sommative des apprentissages scolaires. Cette description s'est appuyée sur les théories contemporaines des émotions et ceux des différents paradigmes de l'évaluation.

Une approche contemporaine de l'évaluation cognitive faite d'un ensemble de processus transitoires, épisodiques et difficiles à prédéterminer dans la mesure où elle varie suivant les individus et les situations concrètes du moment. Cette approche multi componentielle des émotions prend le contrepied des théories des émotions de bases dans la mesure où elle tire ses sources d'un processus personnel à la fois complexe, dynamique, située et intégrant les composantes multiples comme les émotions, les attitudes, les facteurs physiologiques, les considérations culturelles, disciplinaires et ou interindividuelles et sociales. Il conviendrait, à la lumière de l'ensemble des théories décrites, d'annoncer les questions de recherches et émettre des hypothèses.

Ceci étant, comment les élèves du CM2 et leurs enseignants appréhendent les ressentis émotionnels des élèves par rapport à la temporalité de l'évaluation (avant, pendant et après) des apprentissages scolaires ? En terme d'hypothèse, nous admettons que les élèves du CM2 et leurs enseignants perçoivent des variations de ressentis émotionnels de élèves par rapport à la temporalité de l'évaluation des apprentissages.

Les émotions font partie intégrante de la vie humaine. Même si nous ¹⁷⁵ n'en prenons pas souvent conscience, ils accompagnent nos activités quotidiennes. Les émotions peuvent être causées par des facteurs multiples. En effet, des attitudes menaçantes tout comme des attitudes réconfortantes constituent des facteurs déclencheurs des émotions. Au nombre de ceux-ci, il y a les menaces, les blâmes, les dispositions négatives et positives à l'action de l'individu, l'absence ou l'insuffisance de préparation d'une tâche quelconque, les châtimements corporels, les récompenses et la nature de l'activité à réaliser. De ces facteurs déclencheurs et selon les individus, plusieurs signes peuvent annoncer la survenue d'une émotion. Ces signes d'ordre physique, physiologique, biologique ou psychologique peuvent être verbaux ou non verbaux. Les signes alarmistes les plus courants sont les contorsions, le changement du timbre de la voix, la fatigue, les rougeurs sur le visage, le rythme vocal, le froissement des cils, des sourcils ou de la bouche, la raideur de la nuque, la bougeotte, les tremblements, l'évanouissement, les palpitations, la sudation, les maux d'estomac, les réponses évasives aux questions posées, le manque de directivité, l'incapacité de s'exprimer, les cris, les pleurs, les rires, les gémissements, la transpiration, les gestes nerveux les émissions d'urines et de selles. Ce contexte et cette problématique nous imposent de suivre une démarche méthodologique particulière.

2- Méthodologie

La réalisation de cette étude s'est déroulée dans les villes de Koudougou et de Bobo Dioulasso. Afin de collecter les données nécessaires à cette recherche, il a été impératif de définir la population et l'échantillon cibles. La population englobe l'ensemble des élèves évoluant dans le champ d'étude et susceptibles de participer à l'enquête. Cette catégorie inclut les élèves de CM2 ainsi que leurs enseignants dans la zone géographique considérée. Le choix du CM2 découle de la nature de l'instrument de collecte de données sélectionné. Quant à l'échantillon, il est constitué de 150 élèves (répartis équitablement entre filles et garçons), scolarisés en CM2, dont 75 fréquentent des écoles publiques, privées laïques, ou non, à Koudougou ou Bobo Dioulasso. Les enseignants participants au nombre de

dix comprennent cinq femmes. Deux instruments ont été élaborés, structurés autour de trois aspects : l'introduction, l'identification de l'enquêté, et le corps du questionnaire. Il convient de noter qu'un questionnaire, en tant qu'instrument quantitatif de collecte de données, implique une approche où des items relatifs à une problématique spécifique sont soumis à un acteur particulier.

L'intérêt de cet outil réside dans le fait qu'il constitue un moyen efficace pour questionner le maximum de personnes en un temps record. Les guides d'entretien ont porté sur quinze (15) rubriques de questions. Les questions posées aux enseignants se sont focalisées sur la connaissance générale de la classe, le climat qui y règne, le ressenti des élèves selon les opinions des enseignants interrogés selon la temporalité de l'évaluation et les commentaires généraux relatifs au ressenti émotionnel des élèves lors de l'évaluation.

L'administration et le traitement des données d'une recherche supposent la mise en place d'un certain nombre de dispositions préalables. Il s'agit d'organiser et de visualiser les différentes étapes de ce processus. Les différents outils ont été testés dans une école de Ouagadougou avant leurs administrations à l'échantillon retenu. L'administration des questionnaires s'articule en deux étapes distinctes : une phase explicative du processus, suivie du remplissage des instruments à des fins de test. Les données du corpus ont été consignées par école, puis consolidées avant d'être présentées en accord avec l'outil utilisé dans le chapitre 4 de la présente recherche. Les données tirées du questionnaire ont été présentées selon la chronologie de l'instrument. Celles du guide d'entretien semi-directif ont fait l'objet de thématisations, de transcription, de résumés et les contenus compilés par question pour chacune des dix (10) observations

En somme, notre démarche méthodologique a été bâtie autour des différentes articulations du dispositif de collecte des données du corpus. Cette stratégie permet de poser des repères préalables pour le traitement des données du corpus.

3- Résultats

Cette rubrique comprend la présentation, et la discussion des données et enfin les perspectives.

3.1. Présentation des données collectées

L'enquête met en évidence que soixante-quinze (75) élèves résident respectivement dans chacune des deux (2) villes, totalisant ainsi cent cinquante élèves (150) concernés par l'enquête. Parmi cet effectif de soixante-quinze (75) élèves résidant à Bobo-Dioulasso, on dénombre trente-huit (38) filles et trente-sept (37) garçons. De manière similaire, dans la ville de Koudougou, soixante-quinze (75) élèves ont été inclus dans l'étude, avec trente-sept filles (37) et trente-huit (38) garçons.

L'enquête sollicitait de chaque élève d'exprimer ses sentiments lorsqu'une évaluation était annoncée. À ce stade, l'annonce d'une évaluation ne suscite jamais de plaisir chez 5 élèves, soit 3,33% des enquêtés. Elle engendre souvent de la peur chez 79 élèves, représentant 52,67% des enquêtés, répartis entre 38 élèves, dont 22 filles à Koudougou, et 41 élèves, dont 20 filles à Bobo Dioulasso. De plus, elle provoque souvent de l'énerverment chez 67 élèves, dont 36 filles. Toutefois, 107 élèves sont au moins souvent détendus lorsque le maître ou la maîtresse annonce l'évaluation.

Cette situation amène au moins souvent 144 élèves soit 96% des enfants de l'échantillon total à réviser leurs leçons. Il est à noter également que 69 élèves, parmi lesquels 34 filles, démontrent une indifférence fréquente à l'égard de l'évaluation prévue. Par ailleurs, 18,67% des élèves expriment un malaise constant lors de l'annonce d'une évaluation. Pour clore avec cette question, on peut aussi retenir que 53,33% des enquêtés sont toujours impatients de faire l'évaluation et 81,33% estiment que c'est important de la réussir. Les propos des élèves sur ce qui se passe pour eux pendant qu'ils font l'évaluation ont permis également de collecter des informations.

En effet, le constat révèle que 65 élèves soit 43,33 % des enquêtés se sentent au moins souvent mal pendant l'évaluation. Il est également observé que 142 enquêtés, représentant un taux de 95,30% des enfants, consacrent une réflexion significative à cette activité scolaire. On note que 30,67% des élèves sont toujours soulagés quand ils découvrent les questions et que 15,33% ne le sont jamais. De cet item, nous pouvons noter que 57,72% des élèves apprécient la réalisation l'évaluation et 2,68% ne l'apprécient jamais. En outre, 87,33% d'entre eux disent qu'ils se sentent rassurés lorsqu'ils traitent l'épreuve proposée. 20,00% des élèves se disent toujours surpris des questions posées et 22,00% ne le sont jamais. Enfin, 2,68 % des enquêtés n'apprécient jamais faire les évaluations. Le ressenti des élèves une fois l'évaluation terminée indique que 146 élèves soit 97,33% de l'échantillon choisi sont au moins souvent fiers d'eux-mêmes. On constate que 89 élèves sont systématiquement satisfaits à la fin de l'évaluation et 139 enquêtés soit 93,29% de l'échantillon total se sentent au moins souvent bien à ce moment précis de l'évaluation sommative des élèves de la classe de CM2.

Par contre, on note que 104 élèves soit 69,33% des enquêtés issus des deux villes ressentent au moins souvent de l'inquiétude quant aux résultats. Également, 54% des élèves enquêtés éprouvent fréquemment un sentiment de soulagement à la fin de cette activité scolaire. En outre, 62,42% des élèves manifestent une impatience constante de connaître leurs notes et 17,33% d'entre eux éprouvent toujours de la honte à l'égard de leur performance s. La nature des ressentis des élèves à l'annonce des résultats ou de la note de l'évaluation a été examinée.

A ce niveau, nous constatons que 145 élèves soit 96,67% des 149 enquêtés qui ont répondu à cet item sont au moins souvent satisfaits quand ils reçoivent leur note ou résultat. Cet effectif se décompose en 72 élèves dont 37 filles provenant de la ville de Koudougou et 73 autres élèves dont 36 sont issus de Bobo Dioulasso. En outre, nous relevons que 138 élèves dont 67 filles estiment que lorsqu'ils obtiennent leur note, ils pensent qu'ils feront toujours mieux la prochaine fois. Cependant, les enquêtés expriment d'autres types de réactions à l'annonce des résultats de l'évaluation. En

effet, 71 élèves dont 32 filles indiquent ressentir au moins souvent de la tristesse à l'annonce des résultats ou de la note de l'évaluation. Représentant ainsi un taux de 47,33% d'élèves qui sont au moins souvent affectés négativement lors de cet instant. Par ailleurs, il est à noter que 40,67% éprouvent de la honte et 46 enquêtés dont 22 filles manifestent une indifférence au moins souvent lorsqu'ils ils reçoivent leur note ou leur résultat. 179

La colère est exprimée au moins souvent par 66 élèves soit 44% de l'échantillon totale. Quant à l'entretien avec les enseignants, il est à noter que cinq (5) enseignantes et (5) enseignants ont pris part à l'enquête. Deux (2) enseignants parmi les dix (10) enquêtés exercent en zone rurale. L'expérience des enseignants interrogés est comprise entre quatre (4) ans et vingt-et-quatre (24) ans de service. Les écoles laïques privées et publiques, des écoles privées catholiques, protestantes et musulmanes ont été considérées dans cette étude.

Pour ce qui a trait à la cible des entretiens réalisés avec les enseignants, nous rappelons que quinze (15) rubriques d'items ont été élaborées. Chacune des dix (10) observations de l'échantillon retenu a été soumise à ces questions selon la technique de l'entretien semi-directif. Nous avons dégagé et regroupé les réponses selon les thématiques avant d'en faire une analyse des contenus. Poursuivant toujours dans le cadre de la collecte des données d'entretien, un item voudrait connaître les émotions chez les élèves selon la temporalité de l'évaluation

A cette question, tous les dix (10) enseignants interrogés déclarèrent en se référant à l'expression des visages que pendant les évaluations, des émotions telles que la joie, la peur, l'inquiétude, etc. apparaissent chez leurs élèves. A propos de la joie, un des enseignants dit : « On sent la joie, ils sont contents, tu vas voir qu'il y a du bruit parce que c'est la joie ils expriment leur joie. ». Un autre à ce sujet ajoute : « Oui, je décèle des émotions. Quelque fois des émotions de joie, quelques fois c'est de tristesse. » Un autre encore affirme : « Oui, quand le sujet est abordable ça se sent, j'ai tantôt parlé de l'expression du visage quand le sujet est abordable vous sentez qu'ils sont même pressés de commencer... »

Les diverses déclarations témoignent de l'état émotionnel exprimé par les élèves lors des évaluations. Des facteurs tels que la qualité du travail, la crainte des sanctions disciplinaires, les succès et les échecs, l'absence de punition, ainsi que l'incapacité de lire ont été avancés par certains pour expliquer l'origine de ces émotions lors des évaluations.

En ce qui concerne le degré d'attachement pour ces situations pédagogique, selon cinq (5) enseignants, les élèves manifestent un attachement modéré à l'évaluation dès son annonce. Quatre (4) enseignants affirment que les élèves n'apprécient pas l'évaluation lorsqu'elle est annoncée et seul enseignant est d'avis que les élèves aiment l'annonce de l'évaluation. La question sollicite l'avis des enseignants quant au type d'émotion observé chez les élèves en fonction de la temporalité de l'évaluation, que ce soit pour une dictée ou un problème. Avant l'évaluation, les enseignants rapportent que les élèves éprouvent des émotions telles que l'intérêt/amour, l'absence de sérénité, les soucis, de véritables problèmes, la tristesse, la crainte et la peur, parmi d'autres. Il en découle que des émotions désagréables, notamment la tristesse et la peur, sont prédominantes chez les élèves avant l'évaluation.

Pendant l'évaluation, les enseignants observent la peur, la tristesse, le silence, la tranquillité, la mine serrée, l'envie de démissionner, le courage, l'absence d'émotion et la joie. Bien que les émotions désagréables soient majoritaires pendant l'évaluation, il est à noter que certains élèves semblent joyeux. À la fin de l'évaluation, le constat révèle que les émotions désagréables sont plus fréquentes que les ressentis agréables. En effet, la peur, l'angoisse, les traits du visage, le regret, l'indifférence, la déception, la diminution du niveau d'attention, l'absence de réjouissance, une mine serrée ou non, la peur et la tristesse sont particulièrement observées.

En résumé, selon les différents moments de l'évaluation, les enseignants constatent une prédominance des ressentis désagréables, comprenant notamment le froissement du visage, l'angoisse, et la peur. Néanmoins, ils proposent des stratégies pour remédier à de telles situations.

3.2. Discussion

181

Les comparaisons appariées représentées montrent que l'effet du facteur classe est significatif selon le type de ressenti pendant l'évaluation. L'analyse montre une similitude de réponses pour les items évocateurs de mal être selon les classes. En effet, pour les items Pendant l'évaluation tu te sens mal $F(9,138)=1,36$, $p=.21$ de même que pendant l'évaluation tu t'ennuies $F(9,138)=2,33$, $p=.02$ la classe 4 qui occupe le niveau de ressenti le plus élevé et se distingue des autres classes. Les autres classes ressentent moins le mal être tels l'ennui et le malaise pendant l'évaluation. En observant les réponses fournies par les items Pendant l'évaluation on découvre les questions, tu es soulagé $F(9,138)=2,10$, $p=.03$ et Pendant l'évaluation tu es rassuré quand tu vois les questions $F(9,138)=3,61$, $p<.01$; on s'aperçoit pour le premier item que la classe 4 et la classe 6 ne ressentent pas de la même manière le soulagement. Ce ressenti est relativement moins élevé dans les autres classes. Pour le cas du second item, les classes 5 et 9 présentent les résultats les plus bas, donc ces classes sont moins rassurées que les autres. Les classes 6 et 10 sont plus rassurées lorsque les élèves sont en possession des questions.

Comme l'atteste la réponse à la question Tu aimes faire l'évaluation $F(9,138)=3,95$, $p<.01$, les résultats indiquent que toutes les classes aiment faire l'évaluation. Pour cette question, les moyennes vont de 3,20 pour la classe 9 à 4,93 pour la classe 1. Cependant le constat montre que ce sont la classe 1 et la classe 10 qui aiment très souvent faire les évaluations. La classe 8 aime souvent faire les évaluations.

Les comparaisons appariées indiquent des différences entre classes pour l'item Pendant l'évaluation tu penses à autre chose $F(9,14)=2,28$, $p=.02$. Les classes 4 et 6 pensent souvent à autre chose au vu de la hauteur des moyennes qui sont respectivement $Moy = 3,80$ et $Moy = 3,93$. La classe 4 occupe également la première place en terme de moyenne pour l'item Pendant l'évaluation tu es impatient que ça finisse $F(9,14)=1,75$ $p<.10$. En conclusion, toutes les classes ne ressentent pas de la même manière le sentiment de mal être pendant l'évaluation. Les classes 6, 8 et 4 se sentent soulagées lorsqu'elles découvrent les questions, les classes 4, 6 et 10 sont rassurées quand elles voient les questions, les classes 4, 6 et 7 sont

impatientes que l'évaluation finisse, les classes 4, 9 et 10 s'ennuient pendant l'évaluation. Les classes 1, 6 et 10 aiment faire les évaluations. Et enfin les classes 6, 4 et 1 pensent souvent à autre chose.

Les émotions plaisantes (joie etc.) représentées Quand l'évaluation est finie tu es content $F(9,14)=1,9$, $p=.06$ et Quand l'évaluation est finie tu te sens bien $F(9,14)=1,79$, $p<.10$. Pour le premier item, on remarque que les moyennes sont fortes dans l'ensemble. Elles vont de 3,60 pour la classe 8 à 4,93 pour les classes 1 et 10. Comme on peut le remarquer, ces deux dernières classes se distinguent des huit autres en termes de niveau d'expression de cette émotion. Dans le cas du second item relatif à la bonne sensation, c'est la classe 10 qui se distingue des autres avec une moyenne de 4,93. Le niveau de bonne sensation est au plus bas pour l'item 8 avec une moyenne de 3,67. Ces moyennes permettent de dire que la classe 10 se sent très souvent bien. La classe 8 se sent souvent bien quand l'évaluation est finie.

La différence est tendancielle pour l'item Quand l'évaluation est finie tu es impatient de connaître ta note $F(9,14)=2,19$, $p=.03$. La comparaison des différentes classes laissent observer que les classes 8 et 9 se distinguent des autres avec des moyennes respectives de 3,50 et de 3,67. La classe 6 occupe la première place avec une moyenne de 4,93. L'effet du facteur classe est également perceptible pour la question Quand l'évaluation est finie tu as honte de ce que tu as fait $F(9,14)=2,52$, $p=.01$. Pour ce cas, c'est la classe 1 qui ressent le moins la honte. Ce ressenti est plus élevé dans la classe 4 avec une moyenne de 3,60.

En somme, nous notons qu'à la fin de l'évaluation, les classes 9, 1 et 10 manifestent très souvent de la satisfaction à la fin de l'évaluation. Les classes 2, 5 et 7 souvent impatient de connaître les notes ; Les classes 4, 6 et 9 ont honte de ce qu'elles ont fait, les classes 2, 6 et 7 se sentent bien de ce qu'elles ont fait ; et les classes 9, 4 et 6 inquiètes de connaître leurs notes à la fin de l'évaluation.

Les comparaisons appariées montrent que l'effet du facteur ¹⁸³ classe est significatif pour l'item lorsque les élèves obtiennent leurs notes. Les différences tendanciennes constatées peuvent être regroupées selon des émotions plaisantes et la préparation à la réussite. Examinant les résultats des analyses portant sur les émotions plaisantes, l'item Quand tu as ta note tu es content ($F(9,137)=3,11, p<.01$), fait remarquer que pour l'ensemble des classes, les moyennes vont de 3,80 pour la classe 9 à 4,87 pour les classes 2 et 10. Ce qui ramène à dire que la classe 2 et la classe 10 sont très souvent contentes lorsque la note est remise. La classe 9 l'est souvent. Des différences entre classes existent pour la question Quand tu as ta note tu es satisfait ($F(9,137)=2,32, p=.02$). Là, les classes 9,7 et 5 présentent des moyennes respectives de 3,40, de 3,53 et de 3,73. Ces trois classes sont souvent satisfaites lorsqu'elles recevaient leurs notes. La moyenne de 4,73 de la classe 10 nous permet de déduire que cette classe est très souvent satisfaite lorsque la note est remise aux élèves.

Les émotions plaisantes exprimées par l'item Quand tu as ta note tu es fier de toi ($F(9,137)=3,67, p<.01$) montrent également des différences de ressenti entre les dix (10) classes choisies pour l'étude. En effet, les classes 1, 6 et 10 sont très souvent fières avec des moyennes extrêmes de 4,93 chacune. Pour cette question, les classes 5 et 9 sont souvent fières. Leurs moyennes respectives sont de 3,87 et 3,67. L'item Quand tu as ta note tu as honte ($F(9,14)=2,59, p=.01$) présente des résultats avec une moyenne basse. Cela est valable pour l'item Quand tu as ta note tu es soulagé ($F(9,137)=2,92, p<.01$). Pour l'item Quand tu as ta note tu as honte, elles vont de Moy=2,00 pour la classe 7 à Moy=3,87 pour la classe 4. Si pour la classe 7 le niveau de honte est inférieur à Moy=3, la classe 4 est souvent soulagée quand elle reçoit la note.

Pour l'item Quand tu as ta note tu es soulagé, le constat montre que les classes présentent des moyennes différentes. A ce niveau, les classes se répartissent en trois groupes si l'on observe les moyennes. Les classes 5, 7 et 8 se situent dans l'intervalle compris entre Moy=2,67 à Moy= 2,80. Les classes 1,2, 3, 9 et 10 dans l'intervalle de Moy=3,27 à Moy= 3,87. Enfin les classes 4 et 6 dont les moyennes sont de Moy=4,00 et de Moy= 4,27 sont

très souvent soulagées. En partant des moyennes de ces deux dernières classes, on constate qu'elles expriment un état de soulagement très élevé.

Les comparaisons fournissent des différences entre classes pour les questions relatives à la préparation de réussite. La première interrogation Quand tu as ta note tu trouves que tu as bien réussi ($F(9,137)=3,24, p<.01$) montre que seules les classes 8 et 9 présentent des moyennes situées dans la fourchette de Moy= 3,67 à Moy= 3,93. Ces classes trouvent souvent qu'elles ont réussi lorsqu'elles ont leurs notes. Les autres classes qui expriment un bon niveau de réussite présentent des moyennes supérieures à Moy=4,00. Parmi ces échantillons, la classe 1 a une moyenne de Moy=4,80. Elle trouve très souvent qu'elle a bien réussi.

La distinction entre les classes est introduite aussi par les réponses fournies à la question Quand tu as ta note tu trouves que tu aurais pu mieux faire ($F(9,137)=2,16 p=.03$). Les classes 3, 4, 8 et 9 dont les moyennes se situent entre 3,60 à 3,87 trouvent souvent qu'elles auraient pu mieux faire quand elles leurs notes. Pour la question Quand tu as ta note tu as moins bien réussi que tu croyais ($F(9,137)=2069, p=.01$), la classe 3 dont la moyenne est de Moy= 3,07 pense qu'elle a moins bien réussi qu'elle croyait. Les élèves de la classe 6 avec une moyenne de 4,60 occupent la première place pour cet item.

En définitive, les dernières comparaisons entre classes font ressortir que les classes 2, 4 et 10 sont très souvent contentes. Les classes 1, 2 et 10 sont très souvent satisfaites ; les classes 1,7 et 10 pensent qu'elles auraient pu mieux faire ; les classes 1, 4 et 10 ont moins bien réussies ; les classes 1, 2 et 10 sont satisfaites ; les classes 1, 8 et 9 se fichent des résultats ; les classes 3, 4 et 9 ressentent souvent la honte. Les classes 1, 4 et 10 sont soulagées et enfin les classes 1, 2 et 10 sont fières de leurs notes.

3.3. Perspectives

La recherche intitulée « Ressentis émotionnels des élèves du CM2 par rapport aux évaluations au Burkina Faso » à pour dessein de contribuer à l'amélioration du rendement scolaire. Elle cherchait à apporter des

réponses à la question suivante : Comment les élèves du CM2 et leurs enseignants appréhendent-ils les ressentis émotionnels en rapport avec la temporalité de l'évaluation sommative des apprentissages scolaires ? à la suite des analyses de variance multi variées effectuées sur les données collectées, il ressort que les profils de ressentis des élèves varient en fonction du sexe et de la ville après une analyse multi variée approfondie. Des ressentis agréables, neutres et désagréables se manifestent. 185

La comparaison des profils de ressentis des dix (10) classes entre elle, révèle également des variations des variations de profils de ressentis en fonction de la temporalité de l'évaluation sommative influencée par le facteur classe. Ces variations sont tributaires de l'importance de multiples facteurs, représentant diverses composantes des théories utilisées dans cette recherche. Elles illustrent les combinaisons de différents éléments qui contribuent aux variations des ressentis émotionnels par rapport aux évaluations sommative des apprentissages. En conséquence, les résultats de cette thèse confirment nos hypothèses spécifiques et partant de celle principale qui montre à la suite des analyses, interprétations et triangulation des données du corpus que « Les élèves du CM2 et leurs enseignants perçoivent des variations de ressentis émotionnels des élèves par rapport à la temporalité de l'évaluation des apprentissages. » De cette conclusion, plusieurs implications découlent au profit du système éducatif et des pratiques d'évaluations pédagogiques dans leurs différentes facettes. Entre autres, il est envisageable d'adapter les pratiques d'évaluations aux caractéristiques individuelles des élèves et de diversifier les approches de l'évaluation sommative.

Conclusion

Les conclusions de cette recherche représentent une connaissance préliminaire permettant de fixer les bases d'études plus approfondies sur la description des ressentis émotionnels des élèves et la perception de ces phénomènes par enseignants par rapport à l'évaluation sommatives au CM2 et partant dans le système éducatif. Pour cela, Lussier (1992) estime que : « Mesurer, évaluer et décider sont des actes dont la portée sociale et administrative influence l'orientation scolaire et la destinée de chacun des

étudiants. Dans une telle perspective, l'évaluation des apprentissages ne peut être laissée au hasard ». Notre objectif à travers cette recherche a consisté à *décrire les ressentis émotionnels des élèves par rapport à la temporalité des évaluations au CM2*. Au plan de la revue de la littérature, nous avons indexé des travaux de (Cardinet, 1994), Valléan (2004 et 2009), Gendron, (2008), Scherer (2009) Mottier (2015), OPERA (2015), Cuisinier, 2018, etc.) portant soit sur la question de l'évaluation, soit sur celui des ressentis émotionnels soit sur la relation entre les deux thématiques. La méthodologie globale a consisté à questionner les élèves et à s'entretenir avec les enseignants sur cette problématique sur la base des composantes des théories de l'évaluation cognitive (Scherer, 2009) et sur celle de l'évaluation négociée et interactive (Mottier, 2015). Les investigations faites nous ont permis de savoir que cette problématique n'est sans doute pas couramment abordée du fait des difficultés liées à la complexité de la description des ressentis émotionnels et de celui du caractère souvent subjectif des pratiques d'évaluations pédagogiques. Cette situation se justifie par le fait que cela « devient presque impossible pour les enseignants impliqués dans une tâche d'évaluation, de faire le partage entre la subjectivité : perception du réel et l'objectivité : concept de la mesure » (Stake, 1969). Les résultats auxquels nous sommes parvenus nous montrent que les évaluations suscitent des ressentis émotionnels chez les élèves. La pratique de la métacognition en tant que démarche prenant en compte les ressentis des élèves apparaît de ce fait comme une démarche nécessaire pour l'implication des élèves aux productions de textes libres et à la résolution de problèmes mathématiques dans les classes. La métacognition a l'avantage d'alerter les enseignants sur les difficultés réelles vécus par les élèves.

Références bibliographiques

187

- Altet, M. Paré-Kaboré, A. & Sall, H. N. (dir.) (2015). OPERA, Observation des Pratiques Enseignantes dans leur Rapport avec les Apprentissages des élèves. Recherche OPERA dans 45 écoles du Burkina Faso 2013-2014. Paris, France : Coédition Agence Universitaire de la Francophonie – Editions des Archives contemporaines. BERRADA, S. (2010)
- Blanc, N. (2006). Émotion et compréhension de textes. In N. Blanc (Ed.), Émotion et cognition : Quand l'émotion parle à la cognition. Paris: Éditions In Press.
- Bloom, B. S. (1969). Taxonomie des objectifs pédagogiques. Montréal : Éducation nouvelle.
- Cuisinier, F. Sanguin-Bruckert, C. Bruckert, J. P. & Clavel, C. (2010). Les émotions affectent-elles les performances orthographiques en dictée ? L'Année Psychologique.
- Cuisinier, F. & Pons, F. (2011), Emotions et cognition en classe. Nouvelles Pratiques philosophiques.
- Cuisinier, F. (2013). Apprendre à l'école : que d'émotions, vers l'éducation nouvelle. la revue des Ceméa
- Cuisinier, F. ANAE 2018. Émotions et apprentissages scolaires : que nous apprend l'étude des émotions déclarées ? A.N.A.E., 155, 391-398.
- Coppin, G. & Sander, D. (2010). Chapitre 1 : Théories et concepts contemporains en psychologie de l'émotion. E3Lab, Section de psychologie. FPSE. Université de Genève et Centre inter facultaire en sciences affectives : Université de Genève

Demeuse, M. (éd.) (2004). Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation. Liège : Les Editions de l'Université de Liège.

Fabrizio, Butera. Céline, Buchs. & Céline Darnon (dir.). L'évaluation, une menace ? Paris, PUF, coll. « Apprendre », 2011, 192 p., ISBN : 9782130589600. Notice publiée le 28 septembre 2011 Le sommaire de l'ouvrage http://www.puf.com/wiki/Autres_Collections:L [...]

Fartoukh, M. (2013). Effets des émotions sur les processus rédactionnels et orthographiques chez les enfants de fin d'école élémentaire. Psychologie. Université Nice Sophia Antipolis, 2013. Français.NNT: 2013NICE2027. Tel-00942770.

Favre, D. (no 448, 2006). Émotion et cognition : un couple inséparable. Cahiers pédagogiques.

Favre, D. (2010) « : Cessons de démotiver les élèves : 18 clés pour favoriser l'apprentissage : Dunod, Paris.

Favre, D. (2010), Notes ou pas : où est le problème ? - Français - Pour une école motivante - Extrait de l'École changée de cap <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article154>.

Gendron, B. (2008). « Capital émotionnel et éducation », Dictionnaire de l'éducation. Van Zanten A. (dir.), Paris : PUF.

Houssaye, J. (2014). Le triangle pédagogique, Les différentes facettes de la pédagogie. ESF, Paris.

- Lussier, D. (1992). Évaluer les apprentissages dans une approche communicative, Paris : Hachette, coll. F 189
- Luminet, O. (2008). Psychologie des émotions : confrontation et évitement. De Boeck Supérieur.
- Mathias, Kyélem. Amadou, Tamboura. Daniel, Favre. (2015). Émotions et Sentiments Induits Par Les Évaluations Sommatives Chez Des Apprenants En Situation De Formation Professionnelle : International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)
- Mazzietti, A. & Sander, D. (2015).in ANAE N°139 (Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant) Les émotions au service de l'apprentissage : appraisal, pertinence et attention émotionnelle.
- Mottier Lopez, L. (2015). Evaluations formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Ouellet, A. (1979). Besoin d'une approche systémique en évaluation. Revue des sciences de l'éducation, 5 (2), 271–279.
<https://doi.org/10.7202/900108ar>
- Ouellet, A. (1981). Processus de recherche : une approche systémique, Québec, PUQ.
- Perrenoud, Ph. (1984). La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire. Genève : Droz, 2e édition augmentée 1995

Piéron, H. (1963). - Examens et docimologie. Paris: PUF.

Scherer, K. R. (1984a). Les émotions : Fonctions et composantes. Cahiers de Psychologie Cognitive, 4, 9-39.

Scherer, K. R. (1989). Les émotions : Fonctions et composantes. In B. Rimé & K. R. Scherer (Eds.), Les émotions (pp. 97-134). Neuchatel-Paris : Delachaux et Niestlé.

Valléan, T. (2004), De la qualité de l'enseignement supérieur : que deviennent les diplômes de l'université de Ouagadougou (Burkina Faso) ? Thèse de doctorat d'Etat en Sciences de l'Education, Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal).

Valléan, T. (1989). "Du mythe dans les projets de réforme de l'éducation en Afrique noire : l'exemple du Burkina Faso", Thèse de 3e cycle : Université de Paris X (Nanterre).

Valléan, T, F. (2014) L'évaluation des apprentissages peut-elle être responsable des échecs scolaires ? Revue Wire N01 : Université de Koudougou Burkina Faso.

REVUE PEDAGOGIE ET HUMANITES MODALITES DE SOUMISSION DES ARTICLES

Les propositions d'articles sont envoyées au secrétariat de la revue avec copie au directeur de publication aux adresses suivantes :

- revuepedahum@gmail.com
- jchounmenou@yahoo.fr
- Les articles sont évalués sous anonymat par trois instructeurs dans un délai de 15 jours dès réception et sont renvoyés aux auteurs pour insertion des corrections et recommandations
- Le retour des articles corrigés par les auteurs est attendu par la rédaction pour un délai de 10 jours au maximum
- Les articles rédigés en français doivent comporter un résumé de 25 lignes maximum en anglais et ceux rédigés en anglais un résumé en français
- Le nombre de pages des articles est limité à 25 au maximum et 12 au minimum
- La présentation des articles se fait selon le format ci-dessous :
 - Mise en page : Format A4 / Marges 2,5 cm (droite, gauche, haut, bas) / Police Times New Roman / Taille 13 / Sans couleurs / Interligne simple
 - Références bibliographiques (exemples)
 - ✓ Diallo, S. 2023. Histoire et humanités. Paris, P.U.F.
 - ✓ Doufi, S. 2021. La pédagogie et ses repères. Pédagogie et humanité 30 : 26-34
 - ✓ Boudri, P. 2009. Didactique et crise scolaire. Consulté le 12 septembre 2021 sur <http://ben.uc.edu/y/PSO/PS-22pdf>.
- Ethique et authenticité
La revue invite tous les auteurs à s'assurer de l'authenticité de leurs productions en évitant toute forme de plagiat. Elle rappelle à cet effet l'obligation de citer les auteurs et les sources des citations

362 REVUE PEDAGOGIE ET HUMANITES N°2-NOVEMBRE 2023
ISSN :2992-0051 Dépôt légal 15482 du 28/11/2023
Bibliothèque Nationale du Bénin

REVUE PEDAGOGIE ET HUMANITES
N°2-NOVEMBRE 2023
ISSN :2992-0051 Dépôt légal 15482 du
28/11/2023
Bibliothèque Nationale du Bénin