

ISSN : 1859-512X

Laboratoire d'Étude et de Recherche en Philosophie,
Culture, Communication et Société (LERPHICCS)



NAZARI

REVUE AFRICAINE DE PHILOSOPHIE ET DE SCIENCES SOCIALES

Revue semestrielle, numéro 003
Décembre 2016

ISSN : 1859-512X

NAZARI
REVUE AFRICAINE DE PHILOSOPHIE ET DE
SCIENCES SOCIALES

Revue semestrielle, numéro 003
Décembre 2016

Numéro 003, décembre 2016

NAZARI

REVUE AFRICAINE DE PHILOSOPHIE ET DE SCIENCES SOCIALES

Directeur de publication : Mounkaïla Abdo Laouali SERKI, Maître de conférences

Rédacteur en chef : Alio MAHAMAN, Maître de conférences

Rédacteur en chef adjoint : Moussa HAMIDOU TALIBI, Maître de conférences

Conseil scientifique

Prof. Souleymane Bachir DIAGNE, Columbia University ; Prof. Jean-Luc AKA-EVY, Université Marien Ngouabi de Brazzaville ; Prof. Yaovi AKAKPO, Université de Lomé ; Prof. Mahamadé SAVADOGO, Université de Ouaga I Pr Joseph Ki-Zerbo ; Prof. Essè AMOUZOU, Université de Lomé ; Prof. Boureïma AMADOU, Université Abdou Moumouni de Niamey ; Prof. Boubacar YAMBA, Université Abdou Moumouni ; Prof. Maïkoréma ZAKARI, Université Abdou Moumouni ; Prof. Mahaman Sanoussi TIDJANI ALOU, Université Abdou Moumouni.

Comité de lecture

Prof. Daniel PAYOT, Université de Strasbourg ; Prof. Paulin HOUNSOUNON-TOLIN, Université d'Abomey-Calavi ; Prof. Ibrahim BOUZOU MOUSSA, Université Abdou Moumouni ; Prof. Thierry Armand C. EZOUA, Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody ; Edinam KOLA, Maître de conférences (MC), Université de Lomé ; Auguste NSONSISSA (MC), Université Marien Ngouabi de Brazzaville ; Komi KOUVON (MC), Université de Lomé ; Mamadou DAGRA (MC), Université Abdou Moumouni ; Modibo COULIBALY (MC), Université Abdou Moumouni ; Mounkaïla HAROUNA, Université Abdou Moumouni ; Alio MAHAMAN (MC), Université Abdou Moumouni ; Maman WAZIRI MATO (MC), Université Abdou Moumouni ; Mounkaïla Abdo Laouali SERKI (MC), Université Abdou Moumouni ; Maman Nafiou MALAM MAMAN (MC), Université Abdou Moumouni ; Moussa HAMIDOU TALIBI (MC), Université Abdou Moumouni.

Comité de rédaction

Adaré NA-BALLA, Université Abdou Moumouni ; Mohamed Moctar ABDOURAHAMANE, Université Abdou Moumouni ; Mawusse Kpakpo AKUE ADOTEVI, Université de Lomé ; Hassane HAMADOU, Université Abdou Moumouni ; Issaka TAFFA GUISSO, Université Abdou Moumouni ; Barao MADOUGOU, Université de Zinder ; Abdoulaye HOTTO, Université Abdou Moumouni ; Harouna MADDOU, Université de Zinder ; Williams Fulbert YOGNO TABEKO, Université de Maroua ; Tanimoune MAMANE DAN IRO, Université de Lomé ; Garba OUMAROU, Université Abdou Moumouni ; Moussa MOUMOUNI, Université Abdou Moumouni ; Mamane Sani IBRAH, Université Abdou Moumouni.

P.A.O. : Mme Halima IDRISSE SEYNI et Mlle Aïssatou YAYE

Illustration de couverture : *Réflexion*, œuvre picturale de l'artiste polyvalent Ali GARBA, Espace « Les Tréteaux », Niamey

<p>Contact : Laboratoire LERPHICCS, Université Abdou Moumouni BP 418 Niamey (Niger) ♦ E-mail : labo.lerphiccs@gmail.com Tél. bureau : (+227) 20-31-56-90/Mobile : (+227) 91-65-38-92</p>

CONSIGNES AUX AUTEURS

Nazari, Revue africaine de Philosophie et de Sciences sociales, est une publication scientifique semestrielle du Laboratoire d'Étude et de Recherche en Philosophie, Culture, Communication et Société (LERPHICCS) de l'Université Abdou Moumouni de Niamey (Niger). Elle reçoit des propositions d'article provenant de la philosophie et des sciences sociales sans exclusive.

Le nom *Nazari* choisi pour désigner la revue est un mot *hausa* qui signifie « étude », mais aussi « réflexion », c'est-à-dire l'activité permanente du penseur. *Nazari, Revue africaine de Philosophie et de Sciences sociales* publie des numéros *varia* et des numéros thématiques, mais également des actes de colloques ou des résultats des recherches conduites par le laboratoire LERPHICCS et/ou par les structures partenaires.

Une proposition d'article à soumettre à la revue *Nazari* doit nécessairement avoir une problématique claire, originale et pertinente, se conformer aux *Normes d'édition des revues de lettres et sciences humaines dans le système CAMES (NORCAMES/LSH)*, être rédigée en français et comporter entre 5.000 et 7.000 mots. Sur chaque proposition d'article, doivent figurer les prénom(s) et NOM exacts de l'auteur (ou des auteurs le cas échéant), la spécialité, l'institution d'attache et l'adresse électronique.

Les références des citations sont intégrées au texte. Par exemple : Y. Akakpo (2016, p. 107) souligne que « l'Etat est tenu, tout à la fois, de mettre à profit le pouvoir politique de l'économie et de construire sa légitimité et sa puissance souveraine autour des causes influentes et des catégories sociales qui les portent. ».

Lorsque la citation fait plus de trois lignes, il faut la renvoyer à la ligne suivante, observer un retrait de 1,5 cm et réduire l'interligne. Par exemple :

L'apport de Marx à Popper est loin d'être anecdotique, comme l'écrit S. P. Guèye (2000, p. 73) :

l'anti-marxisme de Popper ne nous semble pourtant pas sans appel. Il s'accompagne même parfois d'authentiques témoignages de sympathie et de la reconnaissance de certains mérites importants de la pensée de Marx, voire d'une dette personnelle à l'égard de celle-ci.

Seules font l'objet de notes infrapaginales, selon une numérotation continue, les notes explicatives, les sources historiques et les indications relatives à des informations orales.

Les références bibliographiques ne comportent que les documents effectivement cités dans le texte ; elles sont classées par ordre alphabétique des noms des auteurs. Par exemple :

Références bibliographiques

AKAKPO Yaovi, 2016, *Science et reconnaissance. Entre la puissance et la solidarité*, Paris, Présence Africaine.

BANYWESIZE MUKAMBILWA Emmanuel, 2015, « Interculturalité et vivre-ensemble en Afrique. Reprendre une question par l'épistémologie complexe », in *Nunya. Philosophie, patrimoine scientifique et technique*, n°3, Lomé, p. 99-123.

CHARLIER Jean-Emile, CROCHÉ Sarah & NDOYE Abdoul Karim, 2009, *Les universités africaines francophones face au LMD. Les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe*, Louvain-la-Neuve, Bruylant-Academia.

CAPELLE-DUMONT Philippe & DIAGNE Souleymane Bachir, 2016, *Philosopher en Islam et en christianisme*, Entretiens recueillis par Damien le Guay, Paris, Cerf.

GUEYE Sé mou Pathé, 2000, *Faillibilisme épistémologique et réformisme libéral. Popper critique de Marx*, Dakar, Presses Universitaires de Dakar.

HAUTBOIS Xavier, 2012, « Des considérations esthétiques dans la pensée scientifique », in *Alliage*, N°70, Nice, [En ligne] <http://revel.unice.fr/alliage.index.html?id=4064>, consulté le 16 août 2016.

Les propositions d'article sont à envoyer par courriel, uniquement en version WORD, à l'adresse électronique labo.lerphiccs@gmail.com.

Le comité rédaction

SOMMAIRE

PHILOSOPHIE.....	9
Mawusse Kpakpo AKUE ADOTEVI, « Le statut du monde dans la pensée wittgensteinienne. Remarques sur l'interprétation de J. Hintikka ».....	11
Sahidi BILAN, « L'inconsistance du rationalisme critique dans son procès de la fondation ultime de la raison ».....	27
Williams Fulbert YOGNO TABEKO, « La protection de la nature en Afrique à l'épreuve du développement ».....	47
Malick DIAGNE, « La souveraineté entre plénitude, totalité et effectivité : comment sortir des impasses de la puissance publique aujourd'hui ? ».....	69
Adamou DILWANI, « Le hobbisme et la liberté d'expression ».....	89
Paul MIAMBOULA, La philosophie de l'absurde chez A. Camus ».....	107
Crespin Maurice GBODOU, « Jean-Paul Sartre : Le paradoxe d'un humanisme sans l'homme ».....	121
SOCIOLOGIE.....	137
Amadou OUMAROU, « Les communes nigériennes face à la délivrance du service public de santé ».....	139
Gilles Expédit GOHY, « État civil et développement humain au Bénin : une filiation directe ? Le triptyque « démographie, démocratie et développement » à l'épreuve des faits ».....	167
PSYCHOLOGIE ET SCIENCES DE L'EDUCATION.....	199
Hortense AKA DAGO-AKRIBI, « Procréation et remaniement psychique chez l'adolescente et la jeune femme vivant avec le VIH à Abidjan (Côte d'Ivoire) ».....	201
Serge Armel ATTENOUKON, Guillaume A. CHOGOLOU ODOUWO & Moussiliou YESSOUFOU, « "L'erreur", un outil pour enseigner » dans nos collèges ? Enquête au CEG Gbégamey à Cotonou au Bénin ».....	219
SCIENCES DU LANGAGE.....	247
Tiga Alain OUEDRAOGO & Laetitia SAUVAGE, « L'éducation au Burkina Faso, des écoles classiques aux écoles bilingues : Quelles perspectives pour l'avenir de l'enseignement bilingue ? ».....	249
GEOGRAPHIE.....	269
Salé ALI, Kabirou SOULEY & Maman WAZIRI MATO, « Activités pétrolières et risques environnementaux dans la commune rurale de Olléléwa (Région de Zinder/Niger) ».....	271
NOTE DE LECTURE.....	287
Moussa MOUMOUNI, « <i>Science et reconnaissance</i> de Y. Akakpo ».....	289

**« L'ERREUR, UN OUTIL POUR ENSEIGNER » DANS NOS
COLLÈGES ? ENQUÊTE AU CEG GBÉGAMEY À COTONOU AU
BÉNIN**

Serge Armel ATTENOUKON
Université d'Abomey-Calavi, Bénin
E-mail : attenoukas@yahoo.fr

Guillaume A. CHOGOLOU ODOUWO
Université d'Abomey-Calavi, Bénin
E-mail : gchogolou@yahoo.fr

Moussiliou YESSOUFOU
Ecole Normale Supérieure de Natitingou, Bénin
E-mail : yessoumoussy@yahoo.fr

Résumé : Qu'est-ce qu'enseigner et apprendre par l'erreur ? Quelle est la place de l'erreur dans la pratique pédagogique de nos enseignants ? Que sait-on de la réalité de l'évaluation formative et de la remédiation dans les établissements de formation scolaire au Bénin ? Face aux échecs massifs et chroniques des apprenants, cette recherche menée au Collège d'Enseignement Général (CEG) Gbégamey, au Bénin, ambitionne de vérifier si les erreurs des apprenants dans les évaluations sont mises à contribution pour l'enseignement et l'apprentissage. A partir d'un échantillon composé de 490 participants (enseignants et apprenants), les résultats fondés sur des données quantitatives et qualitatives ont révélé la prédominance de l'évaluation sommative en même temps qu'une opinion négative des apprenants sur cette pratique.

Mots-clés : erreur, évaluation formative, remédiation, apprentissage, enseignement, Bénin.

Abstract: What teaching and learning by error? What is the place of error in teaching practice of our teachers? What is known of the reality of formative assessment and remediation in school training institutions in Benin? Faced with massive and chronic failures of learners, this research conducted in Benin Gbégamey high school aims to verify whether the errors of learners in the evaluations are put to use for teaching and learning. From a sample of 490 participants (teachers and students), the results based on

quantitative and qualitative data revealed the dominance of the summative evaluation at the same time a negative opinion of learners on this practice.

Keywords: error, formative assessment, remediation, learning, teaching, Benin.

Introduction

L'erreur apparaît à maintes reprises dans la vie quotidienne et cela n'étonne personne ou presque. Elle est traitée avec bienveillance dans les jeux ou le sport où les jeunes la côtoient et la considèrent même comme une source de défis, comme un objet de compétition. Le risque de commettre une erreur les stimule, les encourage. A chaque nouvel essai, ils ont l'occasion de s'améliorer : c'est un objectif. Dans le cadre scolaire, tout se passe comme si l'erreur perd sa fonction motivante. Au contraire elle revêt un aspect plutôt négatif car source d'angoisse et de stress chez beaucoup d'apprenants, notamment en ce qui concerne la notation.

Déjà en 2005, Merle y voyait de « pression évaluative ». D'autres auteurs ont évoqué la tension, la menace, la frénésie évaluative et la peur de l'évaluation (F. Butera, C. Buchs & C. Darnon, 2011 ; C. Hadji, 2012 ; M. Crahay & L. Mottier-Lopez, 2012). En France, comme en Afrique, le stress, la pression et les différentes formes de stigmatisation amènent à constater que le système de notation utilisé est une des causes du décrochage des élèves (P. Merle, 2012a). La note est un sujet fréquent de malentendus entre apprenants et enseignants (O. Rey & A. Feyfant, 2014). L'utilité de la notation répond à un projet pédagogique de connaissance mais aussi à un projet sociopolitique, répondant à un besoin social de contrôle (Hadji, 2012). La note semble être une obligation incontournable du métier d'enseignant : pour le passage dans la classe supérieure ; lors d'un devoir sur table, pour évaluer un apprentissage et rendre une note ; par une contrainte administrative (P. Merle, 2007, 2012b). « L'école est une sorte d'immense gare de triage et d'étiquetage des personnes selon leurs compétences. La société du mérite est donc inévitablement une société de la mesure » (P. Merle, 2007). Le constat est que le plus souvent, les enseignants se bornent à mesurer ce qui est facile à évaluer plutôt qu'à évaluer ce qui a été

effectivement appris (S. Timmis, A. Oldfield, P. Broadfoot & R. Sutherland, 2012). On estime aussi de façon implicite que l'évaluation scolaire n'évalue que les apprentissages dispensés explicitement par les enseignants : l'évaluation ne porterait donc que sur ce qui a été enseigné : discipline et programme effectif (O. Rey & A. Feyfant, 2014). Entraîneur ou arbitre, les enseignants ne vivent pas toujours très bien non plus leur rôle d'évaluateur (Merle, 1998). Ainsi, l'évaluation au quotidien (formative) dans la classe est étonnamment mal connue et peu étudiée (O. Rey & A. Feyfant, 2014).

Comme l'a signifié J.-P. Astolfi (2011, p. 7), « Le problème de l'erreur dans l'apprentissage est sans doute aussi ancien que le projet d'instruire lui-même ». L'erreur inhibe l'apprentissage lorsqu'elle est perçue comme échec pour et par l'apprenant. Pourtant, comme l'explique J.-M. De Ketele (2013), on peut distinguer trois fonctions différentes de l'évaluation, qui préparent toutes une prise de décision : la fonction certificative (échec ou réussite), la fonction formative (pour améliorer les apprentissages) et la fonction d'orientation (pour préparer une nouvelle action). Nous nous intéressons ici aux deux dernières fonctions.

1. Problématique

Il s'agit ici de montrer que, d'une part, de l'évaluation, en contexte scolaire, il est probable et même souhaitable de déboucher sur la formation ou l'enseignement/apprentissage, et, d'autre part, les erreurs ou les fautes commises par les apprenants lors des évaluations constituent, en réalité, un tremplin à saisir pour enseigner, afin que progressent dans leurs apprentissages les apprenants auteurs desdites erreurs, voire même toute la classe.

1.1. Evaluation pour formation

La question essentielle ici est de savoir si on doit évaluer pour rendre compte de ce qui a été appris (évaluation de l'apprentissage) ou évaluer pour prendre des décisions affectant, à court terme, l'enseignement et l'apprentissage (évaluation pour les apprentissages), voire même évaluer pour étayer l'apprentissage, en apportant à celui qui apprend une meilleure maîtrise du processus d'apprentissage (O. Rey & A. Feyfant, 2014). En effet, s'interroger sur l'évaluation pour les apprentissages revient, selon M. Vial

(2012) à se situer à rebours d'une tradition où l'évaluation est conçue dans un modèle cybernétique comme un contrôle a posteriori, quasiment technique, d'un apprentissage qui serait indépendant des modalités d'évaluation. Au contraire, pour O. Rey & A. Feyfant, (2014), explorer l'évaluation pour la formation, c'est essayer de dépasser l'évaluation comme un instrument de contrôle de conformité à une sorte de parcours de réussite pédagogique modèle, défini, pour un élève « moyen »¹.

Le mot « évaluation » recouvre de multiples processus dans le système éducatif : il peut servir à désigner aussi bien un contrôle surveillé dans la classe par l'enseignant, un examen national, un examen débouchant sur un diplôme, un dispositif visant à mesurer la qualité d'un établissement scolaire, une procédure de contrôle des pratiques enseignantes, etc. En outre, l'évaluation peut désigner une part intégrale du processus d'enseignement et d'apprentissage de même que lorsqu'elle sert pour la communication, elle vise à fournir des informations à de potentiels usagers et partenaires de l'éducation, qu'il s'agisse d'étudiants, d'enseignants, d'institutions ou de systèmes (P. Broadfoot, 2007). Dans le cadre de cette recherche, il n'est pas question de l'ensemble du vaste champ couvert par l'évaluation, mais de centrer le regard sur l'aspect particulier de l'évaluation pour l'apprentissage. Autrement dit, nous focalisons l'attention sur l'évaluation des élèves dans le contexte particulier de situations d'enseignement/apprentissage scolaire. C'est en sens que, selon les fonctions dans l'apprentissage, on distingue l'évaluation diagnostique, l'évaluation pronostique, l'évaluation sommative, l'évaluation certificative, l'évaluation formative, etc. Mais, une évaluation n'est valable que si elle contient des informations rendant possibles des apprentissages ultérieurs et si les enseignants les utilisent pour ajuster leur enseignement (M. Rémond, 2008). C'est donc l'évaluation formative qui est privilégiée ici.

O. Rey & A. Feyfant (2014) précisent qu'évaluer est toujours un jugement en fonction d'une valeur, et l'enjeu est de communiquer à l'évalué ce qu'on attend de lui et de l'inciter ainsi à partager les finalités de la

¹ Moyen étant entendu comme la représentation qu'on se fait à un moment donné de ce que doit être un élève moyen

formation. Ils défendent l'idée que l'évaluation est un « message » plus qu'une « mesure » (O. Rey & A. Feyfant, 2014, p. 3) et un « outil pédagogique pour l'enseignant pour définir ses actions de remédiation » (O. Rey & A. Feyfant, p. 3). L'évaluation pour les apprentissages permet donc d'ajuster l'enseignement pour faire progresser l'apprentissage dans le sens attendu, si les outils d'évaluation sont suffisamment bien construits pour apporter de l'information dans ce sens (M. Rémond, 2008). Pour O. Rey & A. Feyfant (2014, p. 1), « L'évaluation peut devenir non plus seulement un outil approximatif de contrôle mais aussi un levier pour mieux faire apprendre ».

1.2. L'erreur, un tremplin pour mieux apprendre

Reuter (2013) s'est intéressé à la place de l'erreur à l'école. Il propose d'intégrer l'erreur de façon explicite dans la situation didactique, afin de pouvoir la surmonter et de s'en servir comme levier d'enseignement. Pour lui, l'erreur est à regarder comme un dysfonctionnement inhérent à la situation d'apprentissage, qu'il convient alors de prendre en charge autrement que par la stigmatisation ou par la répétition consistant à refaire un exercice jusqu'à ce que l'erreur disparaisse. Il explique que l'erreur n'est pas une faute au sens « honteux » du terme mais un problème qui peut avoir diverses causes dans la classe ou hors de la classe qu'il convient d'identifier autant que possible pour lui apporter des réponses adaptées.

Il s'agit d'intégrer les erreurs dans le cadre d'une évaluation qui ne peut être que formative, puisqu'en dernière instance, l'objectif est de résoudre les difficultés et de dépasser les obstacles, et non de donner un caractère naïvement « positif » à l'erreur, mais en comprenant qu'on apprend avec ses erreurs, c'est-à-dire en les identifiant pour pouvoir se donner les moyens de les comprendre et de les éviter lors de l'évaluation certificative (O. Rey & A. Feyfant, 2014). Ainsi, pour l'enseignant, l'évaluation renvoie à des choix : ce qu'il est important de faire apprendre et la manière de le faire. Les exercices d'évaluation doivent, par conséquent, permettre à l'apprenant de comprendre où il en est dans ses apprentissages, par rapport aux objectifs qui lui ont été assignés. D'où, il importe que l'enseignant ne se focalise pas sur les erreurs, mais bien plus de chercher à

appréhender les écueils que l'élève à rencontrer lors de l'évaluation et les remédiations à envisager (O. Rey & A. Feyfant, 2014).

L'évaluation formative doit être dans cette perspective considérée comme une part du processus d'enseignement et d'apprentissage (J. W. Looney, 2011) visant à favoriser l'appétence et la motivation des élèves, en leur apportant un retour d'informations constant sur leur apprentissage mais dans un contexte favorisant leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003). Aussi, écrit à juste titre J. P. Astolfi (2011, p. 28) :

Bien des erreurs commises en situations didactiques doivent être pensées comme des moments créatifs de la part des élèves, simplement décalés d'une norme qui n'est pas encore intégrée. Faute d'accepter de prendre ce risque, on cantonnerait les enfants dans des activités répétitives, à l'abri des imprévus mais aussi du progrès.

Plus généralement, J. P. Astolfi (2011, p. 28) souligne qu'il existe finalement un « savoir de l'erreur ».

1.3. Objectifs

L'objectif général de cette recherche est de vérifier si les erreurs des apprenants dans les évaluations sont mises à contribution pour l'enseignement et l'apprentissage au CEG Gbégamey au Bénin. Pour ce faire, nous avons deux objectifs spécifiques : (a) vérifier si les enseignants pratiquent l'évaluation formative et la remédiation ; (b) cerner l'opinion des apprenants sur l'évaluation formative et la remédiation pour l'apprentissage telles qu'elles sont pratiquées au CEG Gbégamey.

2. Cadre théorique

En fonction de l'objectif de notre recherche, nous avons jugé utile de l'adosser, au plan du cadrage théorique, aussi bien à la typologie des erreurs des élèves de J. P. Astolfi (2011), qu'à la grille de S. G. Oswalt (2013) permettant d'évaluer le processus par lequel enseignants et élèves produisent une rétroaction et ajustent leur enseignement et/ou leurs apprentissages, en passant par le modèle relatif aux principes de l'évaluation formative de P. Black et D. Wiliam (1998).

2.1 La typologie des erreurs des élèves de J. P. Astolfi (2011)

Dans son ouvrage, devenu célèbre, au titre bien à propos "L'erreur, un outil pour enseigner" J. P. Astolfi (2011) a étudié le statut de l'erreur scolaire et comment ce statut se répercute sur les ressentis des apprenants. Aussi a-t-il sérié les erreurs selon leur diversité de causes et d'origines et a mis au point une typologie (tableau ci-après). En conséquence, il a proposé des types de comportements aux enseignants, cherchant à s'en servir pour faire de l'erreur un tremplin d'enseignement et donc d'apprentissage.

Tableau 1 : Typologie des erreurs des élèves selon J. P. Astolfi

Nature du diagnostic	Médiations et remédiations
1. Erreurs relevant de la rédaction et de la compréhension des consignes	- Analyse de la lisibilité des textes scolaires - Travail sur la compréhension, la sélection, la formulation de consignes
2. Erreurs résultant d' habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes	- Analyse du contrat et de la coutume didactiques en vigueur - Travail critique sur les attentes
3. Erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves	- Analyse des représentations et des obstacles sous-jacents à la notion étudiée - Travail d'écoute, de prise de conscience par les élèves et de débat scientifique au sein de la classe
4. Erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées	- Analyse des différences entre exercices d'apparence proche, mais qui mettent en jeu des compétences logico-mathématiques diverses - Sélection plus stricte des activités et analyse des erreurs dans ce cadre
5. Erreurs portant sur les démarches adoptées	- Analyse de la diversité des démarches « spontanées », à distance de la stratégie « canonique » attendue - Travail sur différentes stratégies proposées pour favoriser les évolutions individuelles
6. Erreurs dues à une surcharge cognitive au cours de l'activité	- Analyse de la charge mentale de l'activité - Décomposition en sous-tâches d'ampleur cognitive appréhendable

Serge Armel ATTENOUKON, Guillaume A. CHOGOLOU ODOUWO & Moussiliou YESSOUFOU – « L'erreur, un outil pour enseigner » dans nos collèges ? Enquête au CEG Gbégamey à Cotonou au Bénin

7. Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline	- Analyse des traits de structure communs et des traits de surface différentiels dans les deux disciplines - Travail de recherche des éléments invariants entre les situations
8. Erreurs causées par la complexité propre du contenu	- Analyse didactique des nœuds de difficulté internes à la notion, insuffisamment analysés - Besoin d'étayage fort

Source : J. P. Astolfi (2011, p.96-97)

L'auteur a pris soin de préciser néanmoins que cette typologie pourra paraître à la fois riche (car identifiant seulement les causes de l'erreur et leur donne du sens) et restrictive (puisque limitée à l'examen de la sphère cognitive et rationnelle sans considération de l'affectivité des apprenants en apprentissage). Ce qui à notre avis semble bien réel.

2.2 Les principes de l'évaluation formative de P. Black et D. Wiliam (1998)

Pour leur part, P. Black et D. Wiliam (1998) ont proposé dix principes (tableau ci-dessous) pour guider la pratique évaluative pour les apprentissages en classe.

Tableau 2 : Les principes de l'évaluation formative selon P. Black et D. Wiliam

Les principes de l'évaluation pour l'apprentissage (Black & Wiliam, 1998)	Les principes de l'évaluation formative (CERI/OCDE)
<ul style="list-style-type: none"> - elle est constitutive d'une planification efficace pour l'enseignant - elle se centre sur la manière dont les élèves apprennent - elle est centrale à la pratique pédagogique - c'est une compétence professionnelle essentielle de l'enseignant - elle est progressive et constructive - elle renforce la motivation des élèves - elle sert la compréhension des objectifs pédagogiques et des critères d'évaluation par les élèves - elle aide les élèves à améliorer leurs compétences - elle développe la capacité chez l'élève à s'auto-évaluer - elle reconnaît toutes les formes de réussite scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> - instauration d'une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation - définition d'objectifs d'apprentissage et suivi des progrès individuels des élèves vers ces objectifs - utilisation de méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins diversifiés des élèves - recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des élèves - feedback sur les performances de l'élève et adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés - implication active des élèves dans le processus d'apprentissage

Source : extrait de O. Rey & A. Feyfant (2014, p.20)

L'évaluation formative est sans conteste de tous les types d'évaluation, celle qui contribue au processus continu d'apprentissage. Cette assertion éclairante quant à la nécessité de se centrer sur les apprentissages de l'élève et non sur des contraintes externes, quelles qu'elles soient, ne suffit pas à guider l'enseignant dans sa pratique pédagogique. Il existe une

diversité des méthodes d'évaluation formative structurée autour des notions de régulation, de rétroaction ou feedback. En effet, Il est important d'apporter à l'apprenant une rétroaction circonstanciée et appropriée aux moyens de franchir une étape ou de surmonter un obstacle («comment faire ?»). Au contraire, un retour général centré sur la personne ou l'effort mais déconnecté de l'objectif cognitif peut se révéler nuisible à l'apprentissage. J. W. Looney (2011) illustre ainsi de tels retours formulés en termes de « il faut plus travailler », « le problème n'a pas été compris », « tu as bien travaillé ». Les dix principes de l'évaluation formative de P. Black et D. Wiliam (1998) constituent dans cette perspective une grille pertinente en vue d'optimiser l'apprentissage par l'évaluation formative.

2.3 La mesure de l'évaluation formative de S. G. Oswald (2013)

Pour vérifier l'efficacité d'une évaluation formative sur les apprentissages en classe, il faut pouvoir observer la présence de trois des principales composantes de l'évaluation formative : les objectifs d'apprentissage, le contrôle de ces apprentissages, et le feedback (O. Rey et A. Feyfant, 2014). A la suite de P. W. Airasian et M. K. Russell (2008), S. G. Oswald (2013) a proposé une série de questions (dans l'encadré qui suit) permettant de mesurer l'évaluation formative. Autrement dit, il s'agit d'évaluer le processus par lequel enseignant et élèves produisent une rétroaction et ajustent leur enseignement et/ou leurs apprentissages.

Encadré 1 : Grille de la mesure de l'évaluation formative selon S. G. Oswalt

Les (bonnes) questions que l'enseignant doit se poser (Oswalt, 2013) :

- s'est-il assuré de la bonne compréhension par les élèves des objectifs d'apprentissage pour la session ? Pour la tâche à accomplir ?
- donne-t-il des exemples de qualité ?
- a-t-il abordé d'éventuels malentendus quant aux objectifs de réussite de la tâche ?
- fait-il des efforts pour suivre l'apprentissage des élèves en continu ?
- propose-t-il aux élèves une variété de possibilités et de méthodes pour répondre aux questions ?
- utilise-t-il des stratégies efficaces de questionnement (temps d'attente adéquate, questions ouvertes) pour s'assurer des apprentissages ?
- vérifie-t-il l'acquisition à la fois de connaissances factuelles/procédures et conceptuelles ?
- vérifie-t-il les capacités de transfert de ces connaissances au sein et entre les disciplines ou domaines ?
- permet-il à l'élève de réagir à la suite (ou au cours) d'une phase d'évaluation ?
- fournit-il des commentaires précis qui aident l'apprentissage ?
- utilise-t-il une base critériée d'évaluation pour éviter toute comparaison entre élèves ?
- propose-t-il des possibilités et des stratégies alternatives d'amélioration ?
- informe-t-il l'élève sur ses atouts et les stratégies pour persévérer ?

Source : extrait de O. Rey & A. Feyfant (2014, p. 23).

Il est à faire remarquer que ces auteurs n'ont pas manqué de souligner toutefois que l'évaluation formative n'est pas un remède miracle et que les conditions de réalisation sont trop complexes pour être applicables sans un investissement de tous les acteurs et une impulsion forte des décideurs.

3. Méthodologie

L'approche méthodologique comprend le design, la présentation du cadre d'étude, l'instrumentation, et la description de la procédure de collecte des données, sans oublier les techniques de traitement et d'analyse des données.

3.1 Design de la recherche : approche mixte

La méthodologie repose sur l'approche mixte (quantitative et qualitative). Ainsi, nous avons utilisé une stratégie combinant à la fois des données chiffrées et des sources d'information. Une telle technique se justifie parce qu'au-delà des chiffres, il fallait avoir les opinions de certains acteurs du système éducatif sur l'objet de la recherche. Les données qualitatives ainsi recueillies ont été utilisées pour mieux apprécier et expliquer les données quantitatives.

3.2 Echantillonnage

La recherche a eu pour cadre le Collège d'Enseignement Général de Gbégamey (CEG) situé dans le 11^e arrondissement de la ville de Cotonou. Le CEG Gbégamey est un établissement public scolaire créé en 1964 sur une superficie de 3ha 9a 3 ca et disposant au total 47 salles de classes. Le corps professoral en situation de classe actuellement suivant le statut et le sexe est indiqué dans le tableau 3 ci-dessous.

Tableau 3 : Effectif du personnel enseignant

Statut	Hommes	Femmes	Total
Agents Permanant de l'Etat (APE)	07	06	13
Agents Contractuels de l'Etat (ACE)	29	07	36
Vacataires	147	30	177
Total	183	43	226

Source : Censurat du CEG Gbégamey (2014-2015)

Le CEG Gbégamey est compté parmi les rares établissements scolaires du Bénin disposant d'un effectif important d'enseignants APE et ACE en situation de classe. En ce qui concerne l'effectif des élèves, le CEG Gbégamey accueille un nombre assez important d'élèves. Le tableau ci-dessous présente l'effectif des élèves par sexe et par promotion pour le compte de l'année scolaire 2014-2015.

Tableau 4 : Effectifs des apprenants en 2014-2015

	6ème	5ème	4ème	3ème	2nde	1ère	Tle	Total
Groupes pédagogiques	11	09	09	09	07	05	08	58
Garçons	274	235	207	233	103	133	203	1388
Filles	303	251	232	260	147	94	137	1424
Total	577	486	439	493	250	227	340	2812

Source : Censurat du CEG Gbégamey (2014-2015)

3.3 Instrumentation

La recherche quantitative a porté sur la population mère dans ses deux composantes, à savoir apprenants et enseignants du CEG. La taille de la population est respectivement de 226 pour les enseignants et de 2812 côté apprenants, comme cela est indiqué dans les tableaux 3 et 4 ci-dessus. L'échantillon au niveau des apprenants fait un ensemble de 390 participants dont 240 élèves du premier cycle et 150 du second cycle. D'où 390 questionnaires ont été distribués à cette première catégorie des participants. Pour ce faire, il a été choisi au hasard trois classes par promotion au premier cycle, chaque classe ayant reçu 20 questionnaires. Au second cycle, deux classes ont été également choisies au hasard par promotion et 25 questionnaires ont été administrés dans chaque classe. En ce qui concerne les enseignants nous avons distribué 30 questionnaires aux APE et ACE et 70 aux honoraires soit au total 100 questionnaires. Il est résulté un échantillon final de 490 participants.

Les questionnaires élaborés ont été, au prime abord, corrigés deux fois de suite par des personnes ressources, puis ont fait l'objet d'un pré-test (administrés à un nombre restreint d'éléments de chaque groupe cible pour déceler encore d'éventuelles difficultés sur le contenu afin qu'il soit univoque et facile à comprendre). Ces instruments ont été administrés aux différentes cibles finales de la fin du mois de novembre 2014 au début décembre. Il leur a été accordé un délai d'une semaine pour le remplissage et le ramassage des questionnaires.

3.3.1 Description des instruments de collecte des données

Le questionnaire adressé aux enseignants est composé de 5 questions fermées assorties d'items parmi lesquels l'enquêté opère un choix, sur les données générales et de 22 questions sur les données spécifiques dont 13 questions fermées, 7 questions ouvertes et 3 semi-fermées en lien avec les objectifs de la recherche. Les questions sur les données générales renseignent sur le sexe, l'ancienneté dans le corps, le diplôme et le statut professionnel des personnes interrogées. Quant aux questions spécifiques, elles sont relatives au concept de l'évaluation. Il s'agit de mieux cerner les connaissances que les enseignants ont des évaluations, ainsi que leurs pratiques par rapport à l'erreur à l'occasion de ces évaluations, et de leur compte rendu. Le questionnaire administré aux apprenants est structuré en 13 questions. Parmi ces 13 questions, on compte 11 questions fermées avec des items, contre 2 questions ouvertes.

3.3.2 Traitement des données

Les questionnaires une fois ramassés ont fait l'objet d'un dépouillement de façon manuelle à l'aide des fiches de dépouillement. Il est à faire remarquer ici, qu'en ce qui concerne les enseignants, 89 questionnaires d'enquête sur les 100 distribuées ont été rendus et validés après dépouillement. Du côté des apprenants, c'est 300 questionnaires sur les 390 distribuées qui ont été retenus après le ramassage et le dépouillement. Ce qui fait un total de 372 questionnaires validés en vue du traitement des données. Ainsi, les données recueillies, elles ont été encodées puis codées à l'aide du logiciel Excel en ce qui concerne les données qualitatives. Ce qui a permis de générer des tableaux statistiques puis des graphiques. Le logiciel Word a été, en outre, utilisé pour le traitement des données qualitatives issues des questions ouvertes, au regard de ce qu'elles ne sont pas si abondantes.

4. Résultats

Nous présenterons d'abord les résultats des données quantitatives et qualitatives relatives aux enseignants avant ceux des données relatives aux élèves.

4.1 Des formateurs au profil polyphonique

Les résultats ont révélé des informations plus que préoccupantes. Ainsi, il apparaît qu'il y a trois fois plus d'hommes (75,2%) que de femmes (24,8%) au niveau du corps enseignant enquêté (tableau 5).

Tableau 5 : profil par sexe des enseignants (n=89)

Sexe	Masculin	Féminin
Effectif	67	22
Fréquence	75,2%	24,8%

Source : Enquête réalisée en novembre 2014

En matière d'ancienneté (tableau 6 ci-dessous), il y a une majorité absolue de débutants (51,7%) totalisant moins de 5 années d'expérience professionnelle contre 34,8% d'enseignants justifiant d'une expérience professionnelle comprise entre 5 et 10 ans, et seulement 13,5% disent avoir une expérience supérieure ou égale à 10 ans. Il apparaît donc que plus de 86% des enseignants ont moins de 10 ans d'ancienneté dans le corps.

Tableau 6 : Ancienneté des enseignants (n=89)

Ancienneté	Moins de 5 ans	5 à 10 ans	Plus de 10 ans	Total
Effectif	46	31	12	89
Fréquence	51,7%	34,8%	13,5%	100%

Source : Enquête réalisée en novembre 2014

En ce qui concerne le diplôme académique considéré au recrutement, le tableau 5 montre que c'est la Licence qui vient en tête (57,3%) suivie de la Maîtrise (38,2). Le Master du niveau BAC+5 compte pour seulement 2 personnes parmi les 89 enseignants enquêtés.

Tableau 7 : diplôme académique considéré au recrutement (n=89)

Diplômes	BAC	BAC +2	Licence	Maîtrise	Master	Total
Effectif	0	2	51	34	2	89
Fréquence	0%	2,25%	57,3%	38,2%	2,25%	100%

Source : Enquête réalisée en novembre 2014

Quant à la détention d'un diplôme professionnel (en initial ou en continu), le tableau 8 indique que la grande majorité (62%) des enseignants enquêtés n'en disposent pas. En revanche, 19% dispose du BAPES et, seulement 13,4% de CAPES (titre donnant droit au grade de professeur certifié de l'enseignement secondaire).

Tableau 8 : détention d'un diplôme professionnel par les enseignants (n=89)

Diplôme professionnel	Aucun	En cours	BAPES	BAPET	CAPES	CAPET	Total
Effectif	55	5	17	0	12	0	89
Fréquence	62%	5,6%	19%	0%	13,4%	0%	100%

Source : Enquête réalisée en novembre 2014

En considérant leur statut professionnel, il ressort nettement du tableau 9 une forte proportion d'enseignants vacataire² (73%), soit près de trois enseignants sur quatre, contre 18% d'Agents Contractuels d'Etat (ACE), et seulement 9% d'Agents Permanents de l'Etat.

Tableau 9 : statut professionnel des enseignants enquêtés (n=89)

Statut professionnel	Vacataire	Volontaire	ACE	APE	Total
Effectif	65	0	16	8	89
Fréquence	73%	0%	18%	9%	100%

Source : Enquête réalisée en novembre 2014

² C'est une catégorie d'enseignants n'ayant reçu aucune formation professionnelle.

4.2. Des enseignants plus juges que pédagogues

A la question : « Que veut dire pour vous les mots évaluation, compte rendu et remédiation ? », les résultats montrent que parmi les 89 enseignants qui ont répondu, 19 (21%) ont donné des définitions qui se rapprochent de celles attendues ; 62 (72%) ont donné des définitions approximatives ; et, 7 soit 7% ont donné de mauvaises définitions. Il ressort que la plupart des enseignants ne maîtrisent pas correctement le sens de l'évaluation, du compte rendu et de la remédiation. Des termes qu'ils utilisent sans doute pourtant couramment.

A la question « Quels sont les types d'évaluations que vous connaissez ? », les résultats ont donné respectivement comme cote pour l'évaluation sommative 100% ; l'évaluation formative 81% ; l'évaluation diagnostique 5,6% ; et l'évaluation critériée 3,8%. Il en ressort que la plupart des enseignants connaissent plus les évaluations formatives et sommatives.

A la question complémentaire à la précédente : « lesquels des évaluations pratiquez-vous régulièrement ? », tous les enseignants interrogés (100%) affirment pratiquer régulièrement l'évaluation sommative. Cependant, ils sont très peu nombreux (25%) à pratiquer régulièrement l'évaluation formative, et presque aucun (2%) ne fait l'évaluation diagnostique.

Les raisons évoquées à l'appui de la préférence marquée pour l'évaluation sommative sont regroupées comme suit : « voir les forces et faiblesses des élèves » ; « voir si les savoirs construits sont bien acquis, assimilés » ; « prendre des décisions » ; « nécessité de notes » ; « à cause des recommandations des programmes d'éducation » ; « pour réguler l'enseignement/apprentissage » ; « pour décider du passage en classe supérieure ».

A la question « Pratiquez-vous des évaluations formatives dans vos classes ? », les résultats montrent que les fréquences « parfois » et « pas du tout » arrivent respectivement en tête avec 56,1% et 29,2% soit en cumulé 85,3% (voir tableau 8).

Tableau 10 : pratique de l'évaluation formative

Réponses	Pas du tout	Parfois	Souvent	Toujours	Total
Effectif	26	50	11	2	89
Fréquence	29,3%	56%	12,4%	2,3%	100%

Source : Enquête réalisée en novembre 2014

Pour ce qui est de savoir à quels moments est-ce qu'ils recourent à l'évaluation formative, ceux qui la pratiquent, affirment le faire avant ou après chaque séquence de cours ou avant ou après chaque activité.

Invités à donner selon eux l'importance des évaluations formatives dans le processus d'enseignement/apprentissage, les avis émis se résument comme suit : « permettent d'avoir une information nécessaire du niveau de l'apprenant dans la situation d'apprentissage » ; « permettent de corriger les erreurs et consolider les acquis » ; « permettent d'évaluer le niveau de connaissance des apprenants et à l'enseignant de s'auto évaluer » ; « permettent de mieux fixer les notions au niveau des apprenants ». Ces réponses inclinent à penser que ces enseignants connaissent l'importance des évaluations formatives dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

A la question : « Avez-vous des difficultés dans l'élaboration des corrigés-types des épreuves d'évaluation ? Si oui lesquelles ? », 100% des enseignants interrogés ont répondu par l'affirmative. Presque tous ont évoqué l'élaboration des barèmes et l'élaboration des grilles de correction comme les principales difficultés y afférentes. Quant à savoir au bout de combien de temps est-ce qu'ils rendent les copies des évaluations aux apprenants, plus de 80% affirment les rendre après deux semaines (voir tableau 11). Ils justifient ce délai par les effectifs pléthoriques des classes.

Tableau 11 : temps de compte rendu des évaluations

Réponses	Moins d'une semaine	Entre une et deux semaines	Après deux semaines	Total
Effectifs	2	15	72	89
Fréquence	2,1%	17%	80,9%	100%

Source : Enquête réalisée en novembre 2014

A la question : « Avez-vous l'habitude de corriger les évaluations en classe avec les apprenants ? », les résultats (tableau 12) montrent néanmoins que la majorité (88,8%) déclare « toujours ».

Tableau 12 : corrections des évaluations en classe avec les apprenants

Réponses	Parfois	Souvent	Toujours	Total
Effectifs	0	10	79	89
Fréquence	0	11,2%	88,8%	100%

Source : Enquête réalisée en novembre 2014

Abordant la question : « Quelle méthode de correction employez-vous le plus souvent ? Le moins souvent ? », les résultats (tableau 13) révèlent la préférence de la majorité pour l'« envoi au tableau d'élèves sachant faire » et l'« envoi au tableau d'élèves ne sachant pas faire ». Par ailleurs, les résultats indiquent que la correction de façon magistrale, l'autocorrection et l'évaluation à refaire en devoir à la maison sont moins souvent pratiquées.

Tableau 13 : Choix de la méthode de correction

Réponses	Le plus souvent	Le moins souvent
Correction magistrale	0	67
Distribution d'un polycopié	0	58
Envoi au tableau d'élèves sachant faire	78	0
Envoi au tableau d'élèves ne sachant pas faire	70	0
Autocorrection	15	65
Travail de groupe	37	52
Evaluation à refaire en devoir à la maison	16	62
Autre (à préciser)	-	-

Source : Enquête réalisée en novembre 2014

A la question : « Quelle est la place de l'apprenant dans votre pratique d'évaluation ? », tous les participants ont répondu que les apprenants ont une place active. Cependant, ils ont précisé que le souci de gagner du temps les amène parfois à être actifs à la place de l'élève. A la

question : « Répertoriez-vous au moment de la correction des copies des apprenants les principales erreurs commises par eux ? », plus de 70% (tableau 14) des enseignants enquêtés affirment ne pas répertorier les principales erreurs des élèves au moment de la correction des copies. Ils font sans doute confiance à leurs mémoires et remédient aux erreurs dont ils se souviennent au moment des comptes rendus.

Tableau 14 : Répertoire des erreurs

Réponses	Oui	Non	Total
Effectifs	25	64	89
Fréquence	28%	72%	100%

Source : Enquête réalisée en novembre 2014

Répondant à la question : « Remédiez-vous toujours à ces erreurs ? Si oui comment ? Si non, pourquoi ? », la plupart ont répondu par l'affirmative. Cependant, ils ont nuancé qu'ils n'ont pas toujours le temps de remédier d'une façon exhaustive aux erreurs. Cela s'explique car une proportion de plus de 70% déclare ne pas répertorier les erreurs au moment de la correction des copies. Quant à la méthode utilisée pour remédier aux erreurs, tous les enseignants interrogés ont souvent recours à des explications données par l'enseignant lui-même. Très peu, ont recours à l'autocorrection par les élèves pour remédier à leurs erreurs. Pourtant, cette méthode paraît efficace lorsqu'elle est bien menée. C'est la correction par l'élève de ses erreurs qui va le faire progresser. Cette autocorrection est d'autant plus importante qu'elle permet à l'élève de prendre conscience de ses erreurs.

A la question : « Après les remédiations, vous arrive-t-il de vérifier si la remédiation a été efficace ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ? », tous les enseignants interrogés ont affirmé ne pas vérifier souvent après une remédiation, si cette dernière a été efficace. La principale raison évoquée par ces derniers est le manque de temps. D'où, si les mêmes questions ou exercices reviennent, au cours d'une évaluation ultérieure, les mêmes apprenants pourraient ne pas réussir à les traiter.

4.3. Des apprenants assoiffés plus de notes que d'apprentissage

A la question « Quand le professeur te rend une copie après l'évaluation, qu'est-ce qui te paraît le plus important ? », 82,53% des apprenants interrogés ont choisi comme premier choix, les notes obtenues par eux, 80,35% ont choisi en deuxième choix, la peur d'une sanction (réaction des parents ou du professeur) et 67,42% ont pris en troisième choix, la confirmation d'avoir réussi ou échoué. Il apparaît donc à travers ces résultats que la confirmation d'avoir réussi vient en troisième choix tandis que le souci de la note obtenue est hissé en première position. A la question : « Quand le professeur corrige au tableau, comment suis-tu la correction ? », les résultats sont présentés sur la figure 1 qui suit :

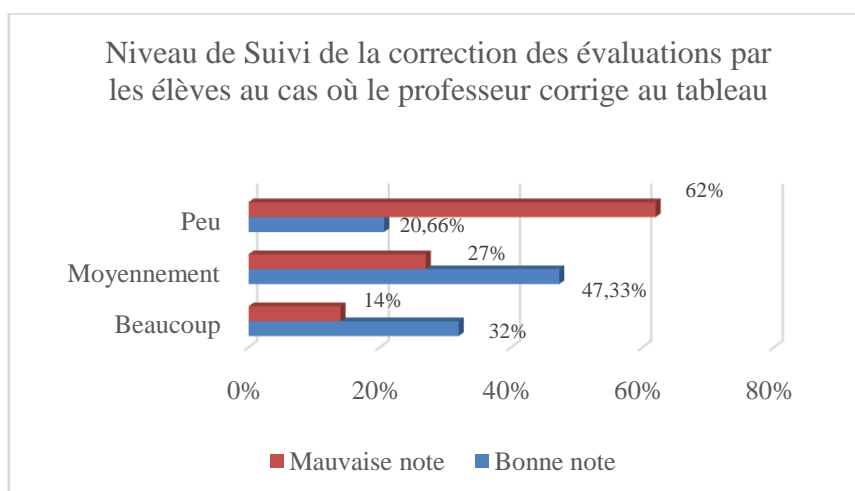


Figure 1 : Niveau de suivi de la correction des évaluations par les élèves

La figure 1 montre que seulement 32% des élèves interrogés ayant obtenu une bonne note, affirment suivre avec attention les corrections contre 47% qui suivent moyennement et 20% déclarent le faire avec peu d'attention. La situation est encore pire quand l'élève a une mauvaise note. En effet, seulement 14% des personnes interrogées affirment suivre avec attention lorsqu'elles ont une mauvaise note. En cherchant à y voir encore plus clair, il apparaît dans la figure 2 (ci-dessous) que, 41,33% des élèves interrogés suivent avec attention uniquement ce qu'ils ont fait, contre

31,33% qui suivent uniquement ce qu'ils n'ont pas fait et 27,33% qui suivent toute la correction. On constate donc que plus de 70% des élèves ne suivent pas toute la correction. Cela suppose que la correction des évaluations ne les intéresse pas du début à la fin.

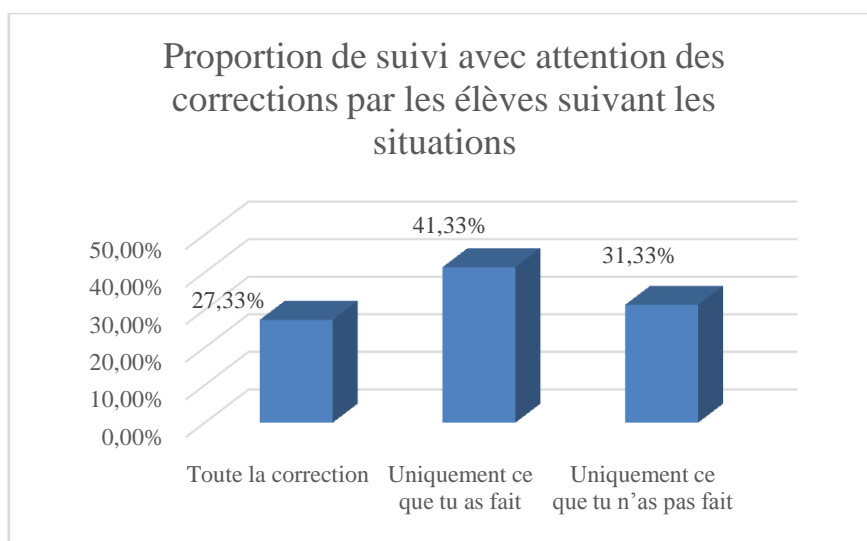


Figure 2 : Proportion de suivi des corrections des apprenants

Par ailleurs, les apprenants ont indiqué (figure 3) qu'ils suivent beaucoup plus la correction si elle intervient en amont à la remise des copies.

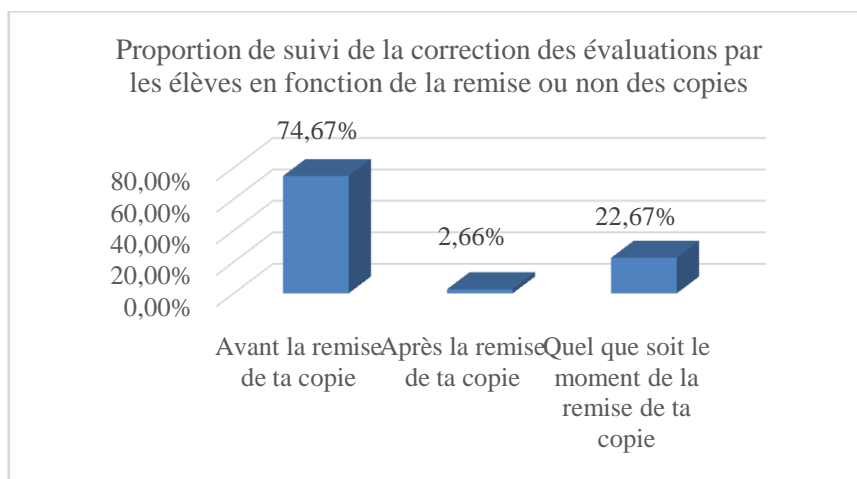


Figure 3 : Proportion de suivi de la correction en fonction de la remise des copies

Les résultats font également apparaître (figure 4) qu'une majorité relative (37,3%) est portée plus à lire les commentaires de l'enseignant en tête de la copie, contre 29,7% qui lisent les commentaires à l'intérieur du travail produit, et 30% qui déclarent lire les deux.

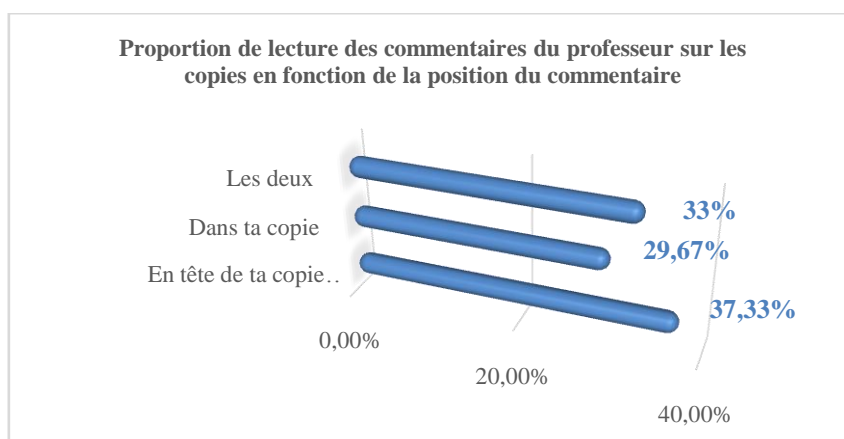


Figure 4 : Lecture des commentaires sur les feuilles par les apprenants

En outre, ces apprenants affirment qu'ils « ont l'impression de copier les solutions au cours des séances de correction », que « ces séances sont

ennuyeuses pour la plupart d'entre eux » et « ne sont pas considérées comme de véritables moments d'apprentissage ». Aussi, ont-ils fait remarquer qu'ils « trouvent que certains professeurs sont trop durs dans la correction », que « la plupart des enseignants ne rendent pas assez vite les copies après une évaluation ». Ce qui selon eux « ne permet pas de corriger les erreurs au moment où il faut et les erreurs s'accumulent davantage ».

5. Discussion

L'objectif général de cette recherche est de vérifier si l'erreur de l'apprenant est exploitée aux fins d'enseignement et d'apprentissage au CEG Gbégamey au Bénin. Les résultats montrent que les enseignants enquêtés privilégient dans leurs pratiques d'enseignement l'évaluation sommatives et certificatives. Pour De Ketele (2013), cela tiendrait à la confusion entre la fonction de l'évaluation (pourquoi ?) et la démarche évaluative (comment ?). En effet, comme le soutiennent plusieurs spécialistes, l'évaluation formative est de tous les types d'évaluation celle qui favorise les remédiations et donc l'apprentissage. Or, comme le montrent si bien les résultats de la présente recherche, les enseignants enquêtés y recourent très peu. Ils se comportent ainsi comme des juges, prêts à distribuer des sanctions (notes), qu'en pédagogues, soucieux de la vérification des acquis cognitifs, et prompts à saisir l'opportunité des erreurs des apprenants pour faire des remédiations conséquentes, les conduisant par conséquent à progresser dans leurs apprentissages. Il s'en déduit que dans le contexte des enseignants enquêtés, le triptyque « évaluer-enseigner-apprendre » dont l'erreur serait le catalyseur n'est pas du tout un réflexe. Au contraire, les enseignants semblent, ici, faire montre de la marque d'un pouvoir : chaque enseignant détient un pouvoir sur un territoire pédagogique qui lui est concédé comme personnel ; il enseigne, il crée des épreuves dont il définit les barèmes, il corrige, il note, il décide des coefficients de ces épreuves, il fait la moyenne, etc. (B. Desclaux, 2014). Les notes sont aussi un outil essentiel pour asseoir l'autorité pédagogique de l'enseignant (ou sa popularité), ainsi que pour sanctionner ou gratifier des comportements en classe, voire pour attester d'une progression tout au long de l'année qui « valide » en quelque sorte le travail enseignant effectué (O. Rey & A. Feyfant, 2014). Mais, si la note donne du pouvoir aux enseignants, il faudra qu'ils la considèrent également comme un instrument de motivation extrinsèque. Le peu d'égard fait aux erreurs des apprenants et tout le gâchis entretenu autour en termes de perte

d'opportunités de remédiation est condamnable. Pourtant, la recension des écrits souligne qu'une correction portant sur les « fautes » dans le cadre d'une évaluation formative, au cours de laquelle hiérarchisation et repérage des difficultés et exercices supplémentaires permettent de poser un nouveau diagnostique (F.-M. Gerard, 2013 ; J.-M. De Ketele, 2013).

Par ailleurs, les résultats ont confirmé les résultats de travaux antérieurs montrant que de nombreux enseignants vivent l'évaluation comme une corvée, symbolisée par les paquets de copie, et comme une zone d'activité à contourner pour qu'elle ne prenne pas le pas sur les autres activités d'enseignement (A. Barrère, 2014).

En outre, les apprenants enquêtés, quant à eux, ont montré qu'ils n'ont pas une opinion positive des comptes rendus des évaluations qu'ils ne considèrent pas comme de réels moments d'enseignement/apprentissages. Ce qui confirme la deuxième hypothèse de la recherche. Aussi les résultats ont-ils révélé que ces apprenants sont identiques aux autres du monde, plus intéressés par les notes, angoissés par l'erreur et peu soucieux de remédiation.

Conclusion

Tout en étant d'accord avec A. Giordan (2001, p. 23) que « Seul l'individu peut apprendre ; on ne peut apprendre à sa place », force est néanmoins d'admettre que l'évaluation formative et la remédiation s'appuyant sur les erreurs aident les apprenants à progresser dans leur apprentissage lorsqu'elles sont des occasions complémentaires d'enseignement. Malheureusement, la réalité est tout autre dans les salles de classe notamment dans nos pays en développement. Si les facteurs de l'échec sont multiples, l'évaluation formative et la remédiation centrée sur l'erreur sont négligées comme les résultats de la présente recherche l'ont montré en dépit de leur effet positif souligné en littérature pour améliorer l'apprentissage.

L'erreur de l'apprenant demeure un tabou plutôt qu'un tremplin, une chance à saisir afin de l'amener à progresser dans l'apprentissage des savoirs et connaissances lui ayant posé des difficultés (P. Merle, 2014). Jusqu'à quand l'échec va-t-il dicter aussi péremptoirement sa loi dans nos écoles, collèges et universités ? Cette recherche n'est que la première d'une série que nous ambitionnons consacrer à ce sujet en guise, d'une part, de contribution à la promotion de la pédagogie de la réussite et, d'autre part, d'une invite à une prise de conscience de l'importance de l'erreur pour enseigner et pour faire apprendre.

Références bibliographiques

- AIRASIAN P. W. & RUSSELL M. K., 2008, *Classroom assessment: concepts and applications*, Boston, Burr Ridge.
- ASTOLFI J. P., 2011, *L'Erreur, un outil pour enseigner*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- BARRERE A., 2014, « Conférence au colloque *Évaluation des élèves et démocratie* », SNPDEN, ENSMM Besançon.
- BLACK P. & WILIAM D., 1998, *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*, Londres, NFER Nelson.
- BROADFOOT P., 2007, *An Introduction to assessment*. Londres, Continuum.
- BUTERA F., BUCHS C. & DARNON C. (dir.), 2011, *L'évaluation, une menace ?*, Paris, PUF.
- CRAHAY M. & MOTTIER-LOPEZ L., 2012, *Évaluations en tension*. Bruxelles, De Boeck.
- DE KETELE J-M., 2013, « L'évaluation de la production écrite », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XVIII, n°1, p. 59-74.
- DESCLAUX B., 2014, « Esprit d'entreprise et défiance éducative », *Administration et éducation*, n°141, p. 23-29.
- GERARD F.-M., 2013, « L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XVIII, n°1, p. 7592.
- GIORDAN A., 1998, *Apprendre !*, Paris, Belin.
- HADJI C., 2012, *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?*, Bruxelles, De Boeck.
- LOONEY J. W., 2011, « Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System? », *OECD Education Working Papers*, n°58.
- MERLE P., 2005, *L'élève humilié : L'école, un espace de non-droit ?*, Paris, PUF.
- MERLE P., 2007, *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris : Presses universitaires de France.
- MERLE P., 2012a, « L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ? », *Regards croisés sur l'économie*, vol. 2, n° 12, p. 218-230.
- MERLE P., 2012b, « L'évaluation des élèves. Une modélisation interactionniste des pratiques professorales », in L. Mottier-Lopez & G. Figari (dir.). *Modélisations de l'évaluation en éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 27-43.

- MERLE P., 2014, « Faut-il en finir avec les notes ? », in *La Vie des Idées*, [En ligne] <http://www.laviedesidees.fr/Faut-il-en-finir-avec-les-notes.html>.
- OSWALT S. G., 2013, *Identifying formative assessment in classroom instruction: Creating an instrument to observe use of formative assessment in practice. Dissertation in education in curriculum and instruction*, Boise, Boise State University.
- REMOND M., 2008, « Qu'est-ce qu'évaluer ? », Communication présentée au séminaire *Accompagner les enseignants dans la mise en œuvre du socle commun*, IUFM de Livry, Lyon, INRP-ENS de Lyon.
- REUTER Y., 2013, *Panser l'erreur à l'école*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- REY O. & FEYFANT A., 2014, « Évaluer pour (mieux) former », in *Dossier de veille de l'IFE*, n°94, Lyon, ENS, [En ligne] <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=94&lang=fr>.
- TIMMIS S., OLDFIELD A., BROADFOOT P. & SUTHERLAND R., 2012, «Where is the cutting edge of research in e-Assessment? Exploring the landscape and potential for wider transformation», in D. Whitelock, W. Warburton, G. Wills & L. Gilbert (dir.). CAA, International Conference, University of Southampton.
- VIAL M., 2012, *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : méthodes, dispositifs, outils*, Bruxelles, De Boeck.