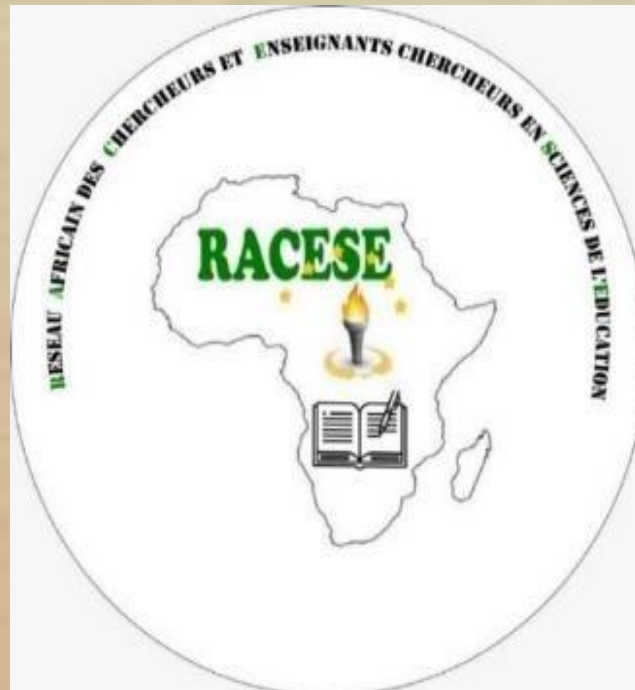


# **Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF)**

**Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Éducation (RACESE)**



*N°07– DECEMBRE 2025*

ISSN 2756-7370 (Imprimé)

ISSN 2756-7575 (En ligne)

01 BP 1479 Ouaga 01

Email : [revueracese@gmail.com](mailto:revueracese@gmail.com)

**Numéro du dépôt légal : 22-559 du 20 Janvier 2026**



**RASEF N° 7, Décembre 2025**

---



**ISSN 2756-7370 (Imprimé)**

**ISSN 2756-7575 (En ligne)**

---

Site web et Indexation internationale



<http://esjindex.org/index.php>

<http://esjindex.org/search.php?id=6997>



<https://reseau-mirabel.info/>

[http://www.revue-rasef.org/accueil\\_026.htm](http://www.revue-rasef.org/accueil_026.htm)

---

**Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des  
Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en  
Sciences de l'Éducation (RACESE)**

---

**Domiciliée à l'École Normale Supérieure,  
Burkina Faso**

---

**01 BP 1479 Ouaga 01**

**Site: [www.revue-rasef.org](http://www.revue-rasef.org)**

**Email: [revueracese@gmail.com](mailto:revueracese@gmail.com)**

---

**Numéro du dépôt légal : 22-559 du 20 Janvier 2026**



**DIRECTION DE LA REVUE**

**Directeur de Publication**

KYELEM Mathias, Maitre de Conférences en didactique des sciences, ENS/Burkina Faso,

**Directeur de Publication Adjoint**

THIAM Ousseynou, Maitre de Conférences en sciences de l'éducation, FASTEF/ Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

**Directeur de la revue**

BITEYE Babacar, Maitre-assistant en sciences de l'éducation, FASTEF/Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

**Directeur Adjoint de la revue**

KOUAWO Achille, Maitre de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo,

**Rédacteur en chef**

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de recherche en sciences de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

**Rédacteur en chef adjoint**

DEMBA Jean Jacques, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure de Libreville/Gabon,

**Responsable d'édition numérique**

DIAGNE Baba Dièye, Maître assistant en sciences de l'éducation, Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

**ASSISTANTS A LA REDACTION**

YAGO Iphigénie, Maître assistant en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

PEKPELI Toyi, Docteur en Sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo.

**COMITÉ SCIENTIFIQUE**

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeure titulaire en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

KOUDOU Opadou, Professeur Titulaire de Psychologie, École Normale Supérieure d'Abidjan

NEBOUT ARKHURST Patricia, Professeure titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BATIONO Jean-Claude, Professeur Titulaire de didactique des langues Africaines et germanophone, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

AKAKPO-NUMANDO Séna Yawo, Professeur Titulaire en Sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),



BABA MOUSSA Abdel Rahamane, Professeur Titulaire en sciences de l'éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

TRAORÉ Kalifa, Professeur titulaire en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

SOKHNA Moustapha, Professeur Titulaire en didactique des mathématiques, FASTEF Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

COMPAORE Maxime, Directeur de recherche en histoire de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

FERREIRA-MEYERS Karen, Professeure Titulaire en linguistique, Université of Eswatini en Eswatini (Afrique australe),

KONKOBO/KABORÉ Madeleine, Directrice de recherche en sociologie de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

PARI Paboussoum, Professeur Titulaire de Psychologie de l'éducation, Université de Lomé, (Togo),

BALDE Djéneba, Professeure Titulaire en administration scolaire, Institut Supérieur des Sciences de l'éducation, (Guinée),

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), École Normale Supérieure (Burkina Faso),

SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

TCHABLE Boussanlègue, Professeur Titulaire en Psychologie de l'Éducation, Université de Kara (Togo),

DIALLO Mamadou Cellou, Professeur Titulaire en évaluation des programmes scolaires, Institut supérieur des sciences de l'éducation (Guinée),

ACKOUNDOU NGUESSAN Kouamé, Professeur titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

KYELEM Mathias, Maître de conférences en didactique des sciences, École Normale supérieure de Koudougou (Burkina Faso),

KOUAWO Achilles, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

THIAM Ousseynou, Maître de conférences en sciences de l'éducation, FASTEF Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal),

DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, PhD, Professeur en éducation et en pédagogie (UQAM).

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),

QUENTIN Franck de Mongaryas, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),



BETOKO Ambassa Marie-Thérèse, Maître de conférences en littérature francophone, École Normale Supérieure de Yaoundé (Cameroun),

ASSEMBE ELA Charles Philippe, Maître de Conférences CAMES, Esthétique, philosophie de l'art et de Culture, École Normale Supérieure, (Gabon),

BONANE Rodrigue Paulin, Maître de recherche en philosophie de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/(Burkina Faso),

CONGO Aoua Carole épouse BAMBARA, Maître de recherche en Linguistique, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

HOUEDENOU Florentine Adjouavi, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

NAPPORN Clarisse, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

DIOP Papa Mamour, Maître de Conférences en didactique de la langue et de la littérature espagnole, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Maître de Conférences, Sociologie de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

AKOUETE HOUNSINOU Florentine, Maître de Recherches en Sciences de l'Éducation, Centre béninois de la recherche scientifique et de l'innovation (Bénin),

BAWA Ibn Habib, Maître de Conférences en Psychologie de l'Éducation, Université de Lomé (Togo),

SEKA YAPI, Maître de conférences en psychologie de l'éducation, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

ABBY-MBOUA Parfait, maître de conférences en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BAYAMA Claude-Marie, Maître de conférences en philosophie de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

ZERBO Roger, Maître de recherche en Anthropologie, INSS/CNRST (Burkina Faso).

BEOGO Joseph, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Maître de conférences en philosophie politique et morale, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

TONYEME Bilakani, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université de Lomé

TOURÉ Ya Eveline épouse JOHNSON, Maître de conférences en Psychosociologie, École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire),

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de Recherche en Sciences de l'Education, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, Maître de Conférence en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure/Burkina Faso,



BARRO Missa, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

SAWADOGO Timbila, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DOUAMBA Jean-Pierre, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso.

**COMITÉ DE LECTURE**

ABBY-MBOUA Parfait, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Université de Lomé/Togo,

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;

BARRO Missa, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo,

BAYAMA Claude-Marie, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

BETOKO Ambassa, École Normale Supérieure de Yaoundé/Cameroun,

BITEYE Babacar, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

BITO Kossi, Université de Lomé/Togo,

BONANE Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,

COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,

DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DIAGNE, Baba DIEYE, ENSTP, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

DIALLO Mamadou Thierno, Institut Supérieur des sciences de l'éducation, Guinée,

DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, Département d'éducation et pédagogie (UQÀM), Canada,

DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

EDI Armand Joseph, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,

GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

GUEDELA Oumar, École Normale Supérieure de l'Université de Maroua/Cameroun,

GUIRE Inoussa, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

HONVO Camille, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

KOUAWO Achilles, Université de Lomé, Togo,





MBAZOGUE-OWONO Liliane, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,  
MOUSSAVOU Raymonde, École Normale Supérieure, Libreville/Gabon,  
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,  
NDONG SIMA Gabin, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,  
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
NIANG, Amadou Yoro, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,  
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure/Burkina Faso,  
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),  
SAMANDOU LGOU Serge, CNRST, Burkina Faso,  
SANOGO Mamadou, Institut de Formation et Recherche Interdisciplinaires en Sciences de la Santé et de l'Éducation, Burkina Faso,  
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure (Burkina Faso),  
SEKA YAPI, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,  
SIDIBÉ Moctar, École Normale d'Enseignement Technique et Professionnel ENETP, Mali,  
SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,  
SOMÉ Alice, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,  
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,  
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,  
TONYEME Bilakani, Université de Lomé, Togo,  
TRAORÉ Ibrahima, Université de Bamako, Mali,  
YOGO Evariste Magloire, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
ZERBO Roger, CNRST/INSS, Burkina Faso.

#### **COMITÉ DE RÉDACTION**

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,  
BALDE Salif, Université Cheik Anta Diop, Sénégal,  
BITEYE Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,  
BONANÉ Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,  
COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,  
DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,  
DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, Département d'éducation et pédagogie (UQÀM), Canada,



DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,  
ESSONO ÉBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,  
FAYE Émanuel Magou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,  
GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS)  
d'Abidjan, Côte d'Ivoire,  
KOUAWO Achille, Université de Lomé, Togo,  
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,  
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,  
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),  
SAMANDOU LGOU Serge, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,  
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure, Burkina Faso,  
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,  
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,  
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali,  
YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo.

**ASSISTANTES**

DIOUF Salimata,  
THIAM Ndèye Fatou.





## Table des matières

<i>Editorial</i> .....	11
<i>Amadou Yoro NIANG</i> .....	11
Partie 1 : Pratiques et perceptions en enseignement-apprentissage.....	13
<i>Perceptions et pratique des enseignants de mathématiques : l'exemple de quelques lycées publics de Bamako</i> .....	1
Yaya TRAORE, Mahamadou Lamine DIAKITE, Abdramane KONE .....	1
<i>Encadrement de mémoires dans le contexte universitaire malien : quelles perceptions du côté des apprentis-chercheurs ?</i> .....	16
Salifou KONE.....	16
<i>Planification/gestion de l'éducation au Burkina Faso : SimuED, un modèle de simulation à adopter ?</i> .....	28
Yacouba Augustin SAVADOGO, Bernadin P. OUEDRAOGO, François SAWADOGO .....	28
<i>Les contraintes psychosociales d'encadrement pédagogique dans les établissements d'enseignements post-primaire et secondaire dans la région du Centre au Burkina Faso</i> .....	45
François TIENDREBEOGO.....	45
<i>Influence de la motivation sur la performance académique des étudiants de première année d'architecture d'Abidjan</i> .....	60
Paul Blanchard AKE, Kouakou Bruno KANGA .....	60
<i>Auto-exclusion au cours d'EPS : attitudes enseignantes face aux collégiennes des églises de réveil</i> .....	69
BAKINGU BAKIBANGOU Yvette, NDONGO Nathalie .....	69
Partie 2 : Former, enseigner autrement.....	82
<i>Trente (30) jours d'enseignement-apprentissage en Didactique des disciplines pour former des enseignants : Quel impact sur les pratiques pédagogiques ?</i> .....	83
Natié COULIBALY, Ibrahima TRAORÉ, Yacouba LOUGUÉ .....	83
<i>Effets de l'alphabétisation des adultes selon la formule Reflect sur leur vécu économique au Burkina Faso</i> .....	96
Harouna DERRA, Ya Eveline TOURÉ/JOHNSON, François SAWADOGO .....	96
<i>Enseigner les sciences de la vie et de la terre de manière contextualisée : une préoccupation didactique au Gabon</i> .....	105
Raymonde MOUSSAVOU .....	105
<i>Perceptions d'étudiants en licence 3 d'anglais sur les effets d'une pédagogie numérique sur l'amélioration de leurs compétences scripturales</i> .....	121
Papa Meïssa COULIBALY, Papa Mamour DIOP .....	121
<i>TIC et didactique en contexte de crise sécuritaire : opportunités et défis pour le système éducatif burkinabè</i> .....	140
Aoua Carole CONGO.....	140
Partie 3 : Education, langues et société .....	156

<i>Education à la santé à l'école au Congo : entre manque de ressources et adaptation contextuelle</i> .....	157
Laure Stella GHOMA LINGUISSI, Guy MOUSSAVOU .....	157
<i>Influence du milieu familial sur les comportements frauduleux des élèves lors des examens du BEPC et du bac à Abidjan</i> .....	167
N'guessan Williams KOFFI, Tanoh épouse N'DIAMOI KOUAME, Aya Michèle KOFFI .....	167
<i>Techniques de questionnement dans l'élaboration des épreuves de composition dans l'apprentissage du français langue étrangère : cas des apprenants angolais du second cycle de secondaire</i> .....	179
Lumingo FUAKADIO .....	179
<i>Compétences émotionnelles et développement des capacités d'adaptation sociale chez des adolescents extrême-nord camerounais déplacés à l'Est à la suite des inondations</i> .....	193
Yannick TAMO FOGUE et Valère NKELZOK KOMTSINDI.....	193
<i>Type d'établissement, conditions socioéconomiques et détresse psychologique chez les enseignants du primaire d'Abidjan</i> .....	211
Konan Léon KOUAME, Kouakou Bruno KANGA, Hassan Guy Roger TIEFFI .....	211
<i>Facteurs sociaux associés à la consommation de drogues chez les élèves de l'arrondissement de Garoua 1<sup>ère</sup> région du nord-Cameroun : Cas du Lycée de Ouro-Hourso et du Collège Moderne de la Bénoué</i> .....	229
Vanessa KUETE MOUAFO, Christian EYOUM, Charles TCHOUATA FOU DJIO, Clovis KUETCHE SINGHE ...	229
Partie 4 : Performance scolaire, inclusion et transformation éducative .....	245
<i>Justice procédurale, déviance constructive et leadership éthique : leviers de transformation du système éducatif camerounais</i> .....	246
Mireille Michée MVEME OLOUGOU .....	246
<i>Initiation à la philosophie dès l'enfance par l'image : un dispositif didactique pour le développement de la pensée réflexive au service d'une citoyenneté active au Cameroun</i> .....	260
Pierre Bénédicte WAGNI, Edwige CHIROUTER , Renée Solange NKECK BIDIAS .....	260
<i>La professionnalisation de l'enseignement supérieur : un moteur stratégique pour le développement durable des collectivités territoriales décentralisées</i> .....	278
<i>Perceptions de l'évaluation et leur influence sur l'engagement à l'apprentissage : cas des élèves de l'enseignement secondaire général de la Direction Régionale de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (DRENA) 2 d'Abidjan</i> .....	288
FLODO Kouassi Athanase, TANON Eben-Ezer Kouamé .....	288
<i>Analyse théorique du concept de l'éducation inclusive : perspectives et limites</i> .....	307
Nomansou Serge BAH, Kobena Séverin GBOKO .....	307
<i>Durée de prise en charge, niveau d'attention et performances scolaires des enfants déficients intellectuels du Centre d'Action Medico Psychosociale de l'Enfant (CAMPSE) d'Abidjan</i> .....	319
Ossei KOUAKOU .....	319



**Editorial**  
**Amadou Yoro NIANG<sup>1</sup>**

Le numéro 7 de la *Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF)* s'inscrit dans une dynamique scientifique particulièrement riche, témoignant de la vitalité de la recherche en sciences de l'éducation en Afrique. Les vingt-huit contributions réunies dans ce numéro, portées par des chercheurs issus de divers pays africains (Mali, Burkina Faso, Niger, Sénégal, Cameroun, Côte d'Ivoire, Gabon, Tchad, Congo, Angola), offrent une lecture plurielle et approfondie des défis, mutations et perspectives des systèmes éducatifs africains contemporains.

Plusieurs articles mettent en lumière les pratiques pédagogiques et les conditions d'enseignement dans les disciplines scolaires. Ainsi, Dr Yaya Traoré, Mahamadou Lamine Diakité et Dr Abdramane Koné analysent les perceptions et pratiques des enseignants de mathématiques dans les lycées publics de Bamako, soulignant le rôle déterminant des matériels didactiques dans l'efficacité de l'enseignement-apprentissage. Moussavou Raymonde interroge la contextualisation de l'enseignement des SVT au Gabon comme exigence didactique encore insuffisamment institutionnalisée. Les travaux de Fuakadio Lumingo, consacrés aux techniques de questionnement en Français Langue Étrangère chez les apprenants angolais, et ceux de Wagni Pierre Bény, Chirouter Edwige et Nkeck Bidias Renée sur l'initiation à la philosophie dès l'enfance au Cameroun, illustrent également la nécessité de renouveler les approches didactiques pour favoriser la pensée réflexive et la compétence communicative.

Les enjeux de la formation des enseignants et de l'encadrement académique occupent une place centrale dans ce numéro. Kone Salifou met en évidence les limites institutionnelles et relationnelles de l'encadrement des mémoires de Master dans les universités maliennes, tandis que Natié Coulibaly, Dr Ibrahima Traoré et Yacouba Lougué évaluent l'impact d'une formation courte en didactique des disciplines sur les pratiques pédagogiques des enseignants au Mali. Dans le même ordre d'idées, Tiendrebeogo François analyse les contraintes psychosociales de l'encadrement pédagogique dans les établissements post-primaire et secondaire du Burkina Faso, révélant leur influence négative sur la qualité de l'accompagnement des enseignants.

D'autres contributions s'intéressent aux dimensions psychosociales, motivationnelles et comportementales des acteurs de l'éducation mais aussi des technologies numériques. Les travaux de Konan Léon Kouamé, Kouakou Bruno Kanga et Hassan Guy Roger Tieffi mettent en évidence la détresse psychologique des instituteurs à Abidjan, en lien avec le type d'établissement et les conditions socio-économiques. Paul Blanchard Aké et Kouakou Bruno Kanga montrent, quant à eux, que la motivation intrinsèque constitue un facteur clé de la performance académique des étudiants en architecture. Les études de Koffi N'Guessan Williams, N'Diamoi Tanoh épouse Kouamé et Koffi Aya Michèle Edith sur la fraude scolaire à Abidjan, ainsi que celles de Kuete Mouafo Vanessa et ses collègues sur la consommation de substances psychoactives chez les élèves de Garoua, rappellent l'influence déterminante du milieu familial, social et relationnel sur les comportements scolaires. La contribution de CONGO Aoua Carole examine les défis de la problématique de l'adoption d'outils d'enseignements et d'apprentissages numériques dans le système éducatif burkinabè.

Le numéro aborde également des problématiques structurelles et systémiques majeures. Yacouba Augustin Savadogo, Bernadin P. Ouédraogo et François Savadogo interrogent la pertinence du modèle SimuED pour la planification de l'éducation au Burkina Faso, notamment

---

<sup>1</sup> Inspecteur de l'Éducation, Enseignant Chercheur en Sciences de l'Éducation, Faculté des Sciences de l'Éducation et de la Formation, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.



dans le secteur de l'EFTP. Les questions d'inclusion, de justice et de développement durable sont également au cœur de ce numéro. Bah Nomansou Serge et Gboko Kobena Séverin proposent une analyse théorique approfondie du concept d'éducation inclusive, en soulignant ses perspectives et ses limites. Bakingu Bakibangou Yvette et Ndongu Nathalie explorent les attitudes des enseignants d'EPS face à l'auto-exclusion des élèves des Églises de réveil au Congo. Mireille Michée Mveme Olougou met en évidence le rôle de la justice procédurale, de la déviance constructive et du leadership éthique comme leviers de transformation du système éducatif camerounais. Enfin, Bingana Manga Barnabé Bertrand analyse la professionnalisation de l'enseignement supérieur comme moteur stratégique du développement durable des collectivités territoriales décentralisées.

En définitive, ce numéro 7 de la RASEF, par la diversité des thématiques abordées et la rigueur scientifique des contributions de l'ensemble des auteurs, constitue une référence majeure pour la compréhension des dynamiques éducatives africaines contemporaines. Il invite chercheurs, praticiens et décideurs à renforcer le dialogue entre recherche et action, afin de construire des systèmes éducatifs plus équitables, inclusifs et adaptés aux réalités locales.

Le comité éditorial adresse ses sincères remerciements à tous les auteurs pour la qualité de leurs travaux, ainsi qu'aux évaluateurs pour leur engagement scientifique, contribuant ainsi au rayonnement et à la crédibilité de la *Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation*.

***Perceptions de l'évaluation et leur influence sur l'engagement à l'apprentissage : cas des élèves de l'enseignement secondaire général de la Direction Régionale de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (DRENA) 2 d'Abidjan***

**FLODO Kouassi Athanase, TANON Eben-Ezer Kouamé**

**Résumé**

L'évaluation des apprentissages est l'un des principaux facteurs qui influencent la progression des apprenants. Toutefois, pour de nombreux chercheurs, elle n'est pas très bien perçue par les enseignants et les élèves. La présente étude analyse les perceptions de l'évaluation chez les élèves du secondaire général et leur impact sur leur engagement à l'apprentissage. Pour ce faire, une enquête quantitative a été menée auprès de 500 élèves de 5 lycées à Abidjan. Les résultats montrent que les élèves sont généralement conscients de l'importance de l'évaluation et qu'il existe des liens entre leurs perceptions à l'égard de l'évaluation et leur engagement à l'apprentissage. Les enseignants doivent aider les apprenants à construire leur confiance dans l'évaluation de sorte que les erreurs où les mauvais résultats aient toute leur place et qu'ils soient perçus non comme des échecs mais des appels à l'aide de l'apprenant.

**Mots-clés :** Evaluation, perception, engagement, apprentissage, Abidjan.

**Abstract**

Learning assessment is one of the main factors influencing learner progress. However, many researchers believe it is poorly perceived by both teachers and students. This study analyzes the perceptions of assessment among general secondary school students and its impact on their engagement in learning. To do this, a quantitative survey was conducted among 500 students from five high schools in Abidjan. The results show that students are generally aware of the importance of assessment and that there are links between their perceptions of assessment and their engagement in learning. Teachers must help learners build their confidence in assessment so that mistakes or poor results are properly addressed and are perceived not as failures but as calls for help from the learner.

**Keywords:** Assessment, perception, engagement, learning, Abidjan.

## Introduction

Depuis trois décennies, la qualité de l'éducation reste une préoccupation majeure pour les chercheurs et décideurs du monde de l'éducation. En 1990, à la conférence mondiale sur l'Education Pour Tous (EPT) à Jomtien (Thaïlande), l'insuffisance qualitative de l'éducation avait été relevée de façon générale et une interpellation fut faite pour son amélioration en vue du renforcement du développement cognitif des enfants. Une décennie plus tard, au forum de Dakar en 2000, la question du développement qualitatif de l'éducation a été davantage soulignée. Elle résulte certainement du constat que la mise en œuvre de l'EPT a accru les taux de scolarisation dans les pays et entraîné parallèlement des risques sur le plan de la qualité de l'éducation surtout que, dans la plupart des pays en Afrique subsaharienne, l'environnement scolaire reste très pauvre et caractérisé par des déficits de tous genres (structures d'accueil, matériels didactiques, mobiliers, ...) et, tout aussi, en termes de qualité des pratiques et de formation des personnels enseignants. De ce fait, la conférence a matérialisé cette nécessité au travers de l'objectif 6 qui appelle à « améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables ».

En côte d'Ivoire, les conclusions de rapports internationaux et nationaux révèlent « de faibles niveaux de performance, quel que soit le niveau de scolarisation » (PASEC, 2012 : 57) et indiquent que « la majorité des élèves n'acquiert pas les connaissances fondamentales » (MENETFP & MESRS-C.I. (2017)). De ce fait, la réflexion s'impose sur les déterminants du faible niveau d'acquisition des apprenants. Le présent travail oriente la réflexion vers l'évaluation des apprentissages qui reste l'un des principaux facteurs exerçant une influence notable sur la progression des apprenants. A cet effet, Stiggins (2010) affirme que le succès et la qualité d'une formation dépendent en grande partie de la qualité de l'évaluation. De leur côté, Allal & Mottier Lopez (2005) et Morrisette (2010), perçoivent l'évaluation comme un moyen quasi incontournable qui regorge d'un fort potentiel pour la progression des apprenants. Toutefois, de l'avis de nombreux chercheurs (Dessus et Lemaire, 2004 ; Van der Maren et Loye, 2010), l'évaluation n'est pas très bien perçue par les premiers acteurs du processus enseignement-apprentissage que sont les enseignants et les élèves. Or, ces perceptions restent en mesure d'influencer la motivation des apprenants à l'apprentissage. Les travaux de Crooks (1988) montrent bien l'influence de l'évaluation sur l'engagement des élèves dans l'apprentissage, celle-ci « *guide leur jugement sur ce qu'il est important d'apprendre, affecte leur motivation et leurs représentations en matière de compétence, structure leur organisation en termes de travail personnel, renforce leurs apprentissages et impacte durablement le développement d'aptitudes et de stratégies d'apprentissage* ». De ce qui précède, la question suivante se pose : les perceptions de l'évaluation chez les élèves de la DRENA 2 d'Abidjan déterminent-elles le niveau de leur engagement à l'apprentissage ?

Pour mieux cerner l'objet d'étude, il nous revient de caractériser les principaux concepts du sujet, notamment : les perceptions, l'évaluation, l'influence, l'engagement et l'apprentissage. Nous retiendrons les caractérisations qui restent conformes à l'esprit de ce travail de recherche. Ainsi, le vocable perception désigne-t-il le processus psychologique par lequel les informations de l'environnement sont sélectionnées, organisées et interprétées via nos sens (Donnadieu et al, 2006). Quant à l'évaluation, elle est, tout comme le conçoit Tyler (1986), le processus qui consiste à déterminer dans quelle mesure des objectifs d'apprentissage sont atteints. Concernant l'influence, elle est ce que Cialdini (2021) définit comme le processus par lequel les gens changent leurs attitudes, croyances ou comportements en réponses à des demandes, informations ou pressions,

souvent de manière automatique ou inconsciente. L'engagement, quant à lui, comme le soulignent Pirot et De Ketele (2000), réfère à « la décision volontaire de s'engager activement et profondément, mais aussi [...] la participation active dans les activités d'apprentissage ». Il faut entendre par apprentissage, le processus d'acquisition de nouvelles connaissances susceptibles d'être utilisées pour répondre aux contraintes de l'environnement (Musical et *al.* 2012).

De ce qui précède, nous retenons que cette étude cherche à analyser l'interprétation que les élèves font du processus visant à déterminer leur niveau d'atteinte des objectifs d'apprentissage et comment cela impacte-t-il leur volonté de participer activement aux activités d'apprentissage.

Pour mener cette étude, nous déclinons d'emblée la méthodologie adoptée, nous en présenterons les résultats que nous discuterons par la suite, avant d'en tirer la conclusion.

## **1. Méthodologie**

### **1.1. Champ d'étude**

L'étude a été menée en 2025, dans cinq établissements d'enseignement secondaire de la Direction Régionale de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation 2 d'Abidjan (DRENA 2). Elle a concerné les Lycées Municipaux 1 et 2 de Koumassi, le Lycée Amangou Victor de Marcory, le Collège Moderne de l'Autoroute de Treichville et le Lycée Moderne de Port-Bouët. Ces établissements ont été choisis par commodité tout en respectant notre volonté d'impliquer chacune des quatre communes qui composent la DRENA dans l'enquête. Toutefois, les Lycées municipaux de Koumassi, parce qu'ils partagent le même site, ont été délibérément impliqués dans l'étude, mais également, pour tenir compte de l'importante démographie de ladite commune qui reste la plus peuplée des communes couvertes par la DRENA 2 d'Abidjan.

### **1.2. Échantillonnage et instruments de collecte des données**

L'étude a été menée auprès d'un échantillon de 500 apprenants déterminé de façon non probabiliste dans les établissements concernés par l'enquête. L'échantillonnage de commodité est celui qui a été retenu pour l'étude tout en veillant à ce que chacun des établissements concoure à hauteur de 100 enquêtés. Les données ont été collectées essentiellement au travers d'un questionnaire bâti uniquement sur des questions à réponses fermées afin de garantir une certaine fiabilité des tests statistiques.

### **1.3. Type de recherche**

L'étude est une recherche descriptive de type quantitatif.

### **1.4. Analyse des données**

Pour le traitement des données, nous avons eu recours au logiciel SPSS version 26. Nous avons procédé par l'analyse descriptive univariée pour connaître les perceptions des apprenants sur l'évaluation de leurs apprentissages ainsi que leur engagement à l'apprentissage. Quant aux liens entre les perceptions des apprenants sur l'évaluation de leurs apprentissages et leur engagement à



l'apprentissage, nous avons eu recours aux tableaux croisés, aux tests Khi deux et de vraisemblance. Ces analyses nous ont permis d'aboutir aux résultats présentés consécutivement.

## 2. Résultats

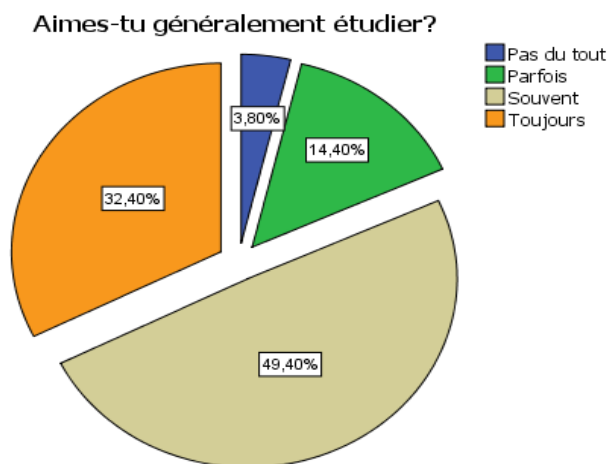
Les données recueillies ont été analysées selon deux axes, notamment : les perceptions des apprenants sur l'évaluation de leurs apprentissages, leur engagement à l'apprentissage et les liens entre ces deux variables.

### 2.1. Perceptions des apprenants sur l'évaluation et leur engagement à l'apprentissage

Dans la recherche des perceptions que portent les apprenants sur l'évaluation de leurs apprentissages, l'intérêt a été porté, entre autres, sur leurs opinions à l'égard des évaluations, leurs points de vue sur l'importance des évaluations pour la compréhension des cours et leur fréquence de traitement des exercices. D'emblée, nous avons cherché à connaître le rapport que ces derniers entretiennent avec les études. Le tableau suivant nous donne des éléments d'appréciation.

#### 2.1.1. Opinions des enquêtés sur leur intérêt pour les études

Les enquêtés ont répondu à la question « aimes-tu généralement étudier ? » comme indiqué par la figure suivante.



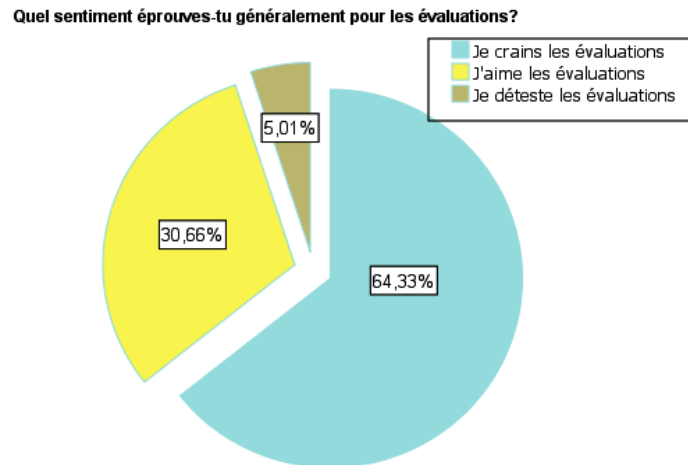
Source : Enquête, avril-mai 2025

**Figure 1 : Intérêt des apprenants pour les études**

La figure 1 indique que parmi les enquêtés près de la moitié parmi eux aiment toujours étudier, tandis que le quart affirme souvent aimer étudier. En outre, les trois-quarts soutiennent parfois aimer étudier alors qu'une minorité soutient ne pas du tout aimer étudier. Toutefois, quels sont leurs sentiments à l'égard de l'évaluation ?

#### 2.1.2. Opinions des enquêtés sur leurs sentiments à l'égard des évaluations

A la question « quel sentiment éprouves-tu à l'égard des évaluations ? » les enquêtés ont répondu comme révélé par la figure suivante.



Source : Enquête, avril-mai 2025

**Figure 2 : Sentiments à l'égard de l'évaluation**

La figure précédente révèle qu'un peu plus de deux tiers des enquêtés ont une perception plutôt défavorable de l'évaluation. Soit, ils les craignent, soit, ils les détestent. Toutefois, quels comportements adoptent les élèves du fait des évaluations ?

### 2.1.3. Opinions des enquêtés sur l'influence de l'évaluation assiduité

**Tableau n°1 : Influence de l'évaluation sur l'assiduité**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Modalités	Les évaluations me poussent à être toujours présent	483	96,6	96,6	96,6
	Les évaluations font que je n'aime pas aller à l'école	17	3,4	3,4	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

Source : Enquête, avril-mai 2025

L'écrasante majorité affirme que les évaluations sont un facteur justifiant leur assiduité à l'école. Seule une minorité déclare que les évaluations inhibent leur volonté d'aller à l'école. De ce qui précède, l'on peut relever que les évaluations ont un impact positif sur l'assiduité des apprenants. Toutefois, quel est l'avis de ces derniers sur l'importance des évaluations pour la compréhension des cours ?

### 2.1.4. Opinions des enquêtés sur l'importance des exercices pour l'apprentissage

L'avis des enquêtés sur l'importance des évaluations pour l'apprentissage est perceptible dans le tableau suivant.

**Tableau n°2 : Importance des exercices pour la compréhension des cours**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Modalités	Pas du tout importants	1	,2	,2	,2
	Pas importants	13	2,6	2,6	2,8
	Importants	120	24,0	24,0	26,8
	Très importants	366	73,2	73,2	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

Source : Enquête, avril-mai 2025

Le tableau ci-dessus montre l'opinion des enquêtés sur l'importance des exercices pour la compréhension des cours. Il en ressort que la quasi-totalité des apprenants jugent les exercices, soit importants, soit très importants pour comprendre les cours et perçoivent l'évaluation comme un facteur important pour le développement de leurs compétences. Ainsi, seule une infime partie des enquêtés trouvent que les exercices ne sont soit « pas importants », soit « pas du tout importants » pour la compréhension des cours.

De ce fait, l'on peut retenir que les élèves, dans leur quasi-totalité, ont conscience de l'importance des évaluations formatives pour la compréhension des cours. Pour autant, les apprenants traitent-ils les exercices qui leurs sont proposés ?

### **2.1.5. Opinions des enquêtés sur leur fréquence de traitement des exercices**

Le tableau suivant montre avec quelle fréquence les apprenants traitent les exercices.

**Tableau n°3 : Fréquence du traitement des exercices par les apprenants**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Modalités	Jamais	13	2,6	2,6	2,6
	Parfois	99	19,8	19,8	22,4
	Souvent	262	52,4	52,4	74,8
	Toujours	126	25,2	25,2	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

Source : Enquête, avril-mai 2025

Au regard du tableau précédent, on note que quoique la presque totalité des apprenants restent conscients de l'importance des exercices pour l'assimilation des cours, près du quart fait peu fréquemment les exercices qui leurs sont proposés. Le tableau révèle également que seul le quart

des enquêtés font toujours les exercices et que plus de la moitié les font souvent. De ce qui précède, l'on peut retenir que bien que reconnaissant en l'évaluation un impact certain pour la compréhension des cours, trois-quarts des apprenants ne s'y adonnent pas toujours, mais surtout un-quart des enquêtés ont un rapport insuffisant avec les évaluations formatives. Toutefois, que recherchent-ils généralement en faisant les exercices ?

### 2.1.6. Opinions des enquêtés sur ce qui les motive à faire les exercices

Des quatre modalités proposées sur ce qui les motivent à faire les exercices, les apprenants ont répondu comme révélé par le tableau suivant.

**Tableau n°4 : Ce que recherche l'élève en faisant les exercices**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Modalités	Eviter d'être réprimandé par le professeur	28	5,6	5,6	5,6
	Comprendre mieux les cours	99	19,8	19,8	25,4
	Vérifier si j'ai bien compris les cours	217	43,4	43,4	68,8
	Me préparer à faire les devoirs et les examens	156	31,2	31,2	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

Source : Enquête, avril-mai 2025

Le tableau 4 décrit l'objectif visé par l'élève en faisant ses exercices. Sur l'effectif interrogé, la majorité des apprenants déclarent faire les exercices pour vérifier s'ils ont bien compris les cours. S'ensuivent une proportion estimée à près du tiers qui affirme que l'objectif recherché est de se préparer à faire les devoirs et les examens et une autre, le cinquième restant, qui estime faire les exercices, pour comprendre mieux les cours. En revanche, une faible représentation affirme que l'objectif recherché premièrement par l'élève en faisant ses exercices est d'éviter d'être réprimandé par le professeur.

De ce qui précède, l'on retient que les élèves font généralement les exercices non par contrainte, mais parce qu'ils espèrent en tirer des bénéfices pour leur apprentissage et leur réussite. Cependant, quel est le niveau de difficulté des exercices que les élèves font généralement.

### 2.1.7. Opinions des enquêtés sur le niveau de difficulté des exercices faits

Le tableau qui suit informe sur le niveau de difficulté des exercices que traitent généralement les apprenants.

**Tableau n°5 : Niveaux de difficulté des exercices faits généralement par les élèves**

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé

Modalités	Je fais généralement les exercices que je comprends	194	37,0	37,0	37,0
	Je fais généralement les exercices que je ne comprends pas	39	7,8	7,8	44,8
	Je fais généralement tous les exercices	266	53,2	53,2	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

Source : Enquête, avril-mai 2025

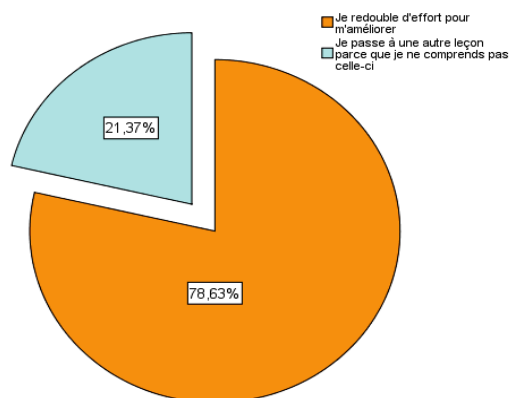
La lecture du tableau précédent montre que la moitié des élèves affirment faire généralement tous les exercices quel que soit leur niveau de complexité. La moitié restante ne traite que, soit des exercices qu'elle comprend, soit ceux qu'elle ne comprend pas. Toutefois dans cette proportion, seul moins du dixième des répondants déclarent faire généralement les exercices qu'ils ne comprennent pas. De ce fait, ils ne s'intéressent pas aux exercices qui leur sont accessibles. Pour ces derniers, l'évaluation reste en mesure de les faire progresser, d'acquérir des compétences nouvelles.

Quant aux deux cinquièmes restants, ils affirment faire généralement les exercices qu'ils comprennent. Ainsi, ces derniers avouent ne pas faire généralement les exercices qu'ils ne comprennent pas. Cette situation révèle, pour ces derniers, que les évaluations peuvent certes permettre d'asseoir des compétences acquises, mais elles ne sont pas réellement contributives à l'acquisition de nouvelles compétences. La figure suivante laisse transparaître quelque peu cette même conclusion.

### 2.1.8. Opinions des enquêtés sur ce qu'ils font lorsqu'ils ont une mauvaise note

L'attitude des enquêtés à la réception d'une mauvaise note est présentée dans le tableau suivant.

Lorsque tu as une mauvaise note, que fais-tu généralement ?



Source : Enquête, avril-mai 2025

Figure 3 : Ce que l'élève fait généralement lorsqu'il a une mauvaise note

L'opinion de l'élève sur ce qu'il fait généralement lorsqu'il a une mauvaise note est perceptible

au travers de la figure précédente. Sur l'ensemble des enquêtés, une forte majorité soutient redoubler d'effort pour s'améliorer. Cependant, près du quart affirme passer à une autre leçon parce qu'il ne comprend pas celle-ci. La reprise des devoirs n'ayant pas marché semble ne pas être de l'habitude des apprenants comme en témoignent les données du prochain tableau.

### 2.1.9. Opinions des enquêtés sur la reprise des devoirs qui n'ont pas marché

Face aux devoirs qui n'ont pas été réussis, les apprenants enquêtés adoptent différentes attitudes comme indiqué dans le tableau suivant.

**Tableau n°6 : Reprise des devoirs qui n'ont pas marché**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Modalités	Jamais	196	39,2	39,2	39,2
	Parfois	130	26,0	26,0	65,0
	Souvent	139	27,8	27,8	92,8
	Toujours	35	7,0	7,0	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

Source : Enquête, avril-mai 2025

Sur la question de la reprise des devoirs qui n'ont pas marché, deux cinquièmes des apprenants enquêtés affirment ne jamais les reprendre. S'ajoute à ceux-ci plus du quart qui soutiennent ne reprendre ces devoirs que parfois. De ce fait, nous notons que deux tiers des enquêtés n'ont pas pour habitude de reprendre les devoirs qui n'ont pas marché. Le tiers restant affirme reprendre les devoirs soit souvent, soit toujours.

### 2.1.10. Synthèse sur les perceptions des apprenants sur l'évaluation et leur engagement à l'apprentissage

L'étude montre qu'une très large majorité des apprenants ont un rapport plutôt sympathique avec les études, mais, ils sont plus de deux tiers à redouter l'évaluation. La presque totalité des enquêtés reconnaissent, cependant, en l'évaluation formative, un facteur important pour le développement de leurs compétences. Ainsi, les élèves font généralement les exercices non par contrainte, mais parce qu'ils espèrent en tirer des bénéfices pour leur apprentissage et leur réussite. Toutefois, près du quart des apprenants font peu fréquemment les exercices qui leur sont proposés, et plus du tiers font généralement les exercices qu'ils comprennent. Cette situation révèle que, pour ces derniers, les évaluations peuvent certes permettre d'asseoir des compétences acquises, mais elles ne sont pas réellement contributives à l'acquisition de nouvelles compétences. Toutefois, l'évaluation apparaît pour l'écrasante majorité des enquêtés d'une importance de premier plan pour les études d'autant qu'elle est perçue comme un facteur qui justifie leur assiduité à l'école. Après la description des opinions des apprenants à l'égard de l'évaluation, nous abordons, l'influence des perceptions de l'évaluation sur l'engagement à l'apprentissage.

## 2.2. Influences des perceptions de l'évaluation sur l'engagement à l'apprentissage

Les différents tableaux suivants nous présentent les liens entre les perceptions de l'évaluation et l'engagement des apprenants à l'apprentissage.

### 2.2.1. Lien entre la perception de l'importance des exercices et leur traitement pendant le cours

La perception de l'importance des exercices incline-t-elle les apprenants enquêtés à les traiter ? Le tableau suivant nous situe sur cette question.

**Tableau n°7 : Lien entre la perception de l'importance des exercices et leur traitement pendant le cours**

		Pendant les cours, fais-tu les exercices que les enseignants te proposent ?				Total
		Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	
Penses-tu que ces exercices sont importants pour te faire comprendre les cours ?	Pas du tout importants	1	0	0	0	1
		0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%
	Pas importants	1	6	5	1	13
		0,2%	1,2%	1,0%	0,2%	2,6%
	Importants	3	30	66	21	120
		0,6%	6,0%	13,2%	4,2%	24,0%
	Très importants	8	63	191	103	366
		1,6%	12,6%	38,2%	20,6%	73,2%
Total		13	99	262	125	500
		2,6%	19,8%	52,4%	25,0%	100,0%

Source : Enquête, avril-mai 2025

Au regard du tableau croisé précédent, nous notons que plus les apprenants ont une perception favorable de l'importance des exercices pour la compréhension des cours, plus ceux-ci sont enclins à faire les exercices qui leur sont proposés. En effet, sur l'ensemble des apprenants qui font souvent les exercices, la moitié sont ceux qui les jugent importants ou très importants. Également, la quasi-totalité des apprenants qui font toujours les exercices, sont ceux qui les jugent importants ou très importants. Ainsi, on pourrait en déduire que la perception de l'importance des exercices incline davantage les apprenants à les traiter. Cette conclusion est confirmée par les tests suivants.

**Tableau n°8 : Test Khi-deux**

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	53,147 <sup>a</sup>	12	,000
Rapport de vraisemblance	22,372	12	,034



Association linéaire par linéaire	1,560	1	,212
N d'observations valides	500		

a. 12 cellules (60,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,00.

Source : Enquête, avril-mai 2025

On note, dans le tableau précédent, que le pourcentage de cellules dont l'effectif théorique inférieur à 5 est supérieur à 25% ( $60\% > 25\%$ ). Ainsi, le test Khi deux n'apparaît pas valide, toutefois, la p-value =  $0,000 < 0,05$  indique que la relation est significative. Qu'en est-il des mesures asymétriques ?

**Tableau n°9 : Mesures symétriques**

		Valeur	Signification approx.
Nominal par Nominal	Phi	,326	,000
	V de Cramer	,188	,000
	N d'observations valides	500	

Source : Enquête, avril-mai 2025

En considérant le rapport de vraisemblance, la relation apparaît significative, car la p-value =  $0,034$  est inférieure à  $0,05$ . En revanche, on remarque que la valeur de V de Cramer ( $V = 0,188$ ) indique que ce lien est plutôt faible. Le lien entre le comportement adopté par l'élève et ses sentiments à l'égard des évaluations a été également analysé.

### 2.2.2. Lien entre comportements adoptés du fait des évaluations et sentiments à l'égard de l'évaluation

Le tableau suivant indique le lien entre le comportement adopté par l'élève et ses sentiments à l'égard des évaluations.

**Tableau n°10 : Liens entre comportements et sentiments à l'égard de l'évaluation**

		Quel sentiment éprouves-tu généralement pour les évaluations ?			Total
		Je crains les évaluations	J'aime les évaluations	Je déteste les évaluations	
Quels comportements adoptes-tu du fait des évaluations ?	Les évaluations me poussent à être toujours présent	312 62,4%	152 30,4%	19 3,8%	483 96,6%
	Les évaluations font que je n'aime pas aller à l'école	9 1,6%	1 0,2%	7 1,4%	17 3,4%
	Total	321 64,2%	153 30,6%	26 5,2%	500 100,0%

Source : Enquête, avril-mai 2025

Le tableau de contingence des variables « comportements adoptés du fait des évaluations » et « sentiments de l'élève à l'égard des évaluations » montre que les apprenants qui affirment détester les évaluations restent cependant majoritairement assidus à l'école. Aussi, la presque totalité de ceux qui affirment craindre les évaluations restent assidus à l'école tout comme ceux qui aiment généralement les évaluations.

De ce qui précède, l'on peut retenir que plus les élèves ont un rapport sympathique avec l'évaluation, plus ils sont assidus en classe. Cette conclusion est corroborée par les tests suivants.

**Tableau n°11 : Test du Khi-deux**

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	85,424 <sup>a</sup>	12	,000
Rapport de vraisemblance	31,415	12	,002
Association linéaire par linéaire	7,679	1	,006
N d'observations valides	500		

a. 16 cellules (80,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,00.

Source : Enquête, avril-mai 2025

Le tableau précédent présente un pourcentage de cellules dont l'effectif théorique inférieur à 5 est supérieur à 25% (80% > 25%). Le test Khi deux n'est donc pas valide. Toutefois, la p-value = 0,000 < 0,05 indique que la relation est significative. En considérant le test du rapport de vraisemblance, la relation apparaît significative, car la p-value = 0,002 est inférieure à 0,05. Qu'en est-il des mesures asymétriques ?

**Tableau n°12 : Mesures symétriques**

		Valeur	Signification approx.
Nominal par Nominal	Phi	,413	,000
	V de Cramer	,239	,000
	Coefficient de contingence	,382	,000
Intervalle par Intervalle	R de Pearson	,124	,005 <sup>c</sup>
Ordinal par Ordinal	Corrélation de Spearman	,092	,041 <sup>c</sup>
N d'observations valides		500	

Source : Enquête, avril-mai 2025

Dans ce tableau, la valeur de V de Cramer (V= 0,239) indique un lien modéré entre les variables. Ainsi, le lien entre le sentiment de l'élève pour l'évaluation et son assiduité en classe apparaît plutôt modéré. Par ailleurs, la relation entre l'amour pour les études et le sentiment éprouvé pour les évaluations a été analysée.

### 2.2.3. Lien entre amour pour les études et sentiment à l'égard de l'évaluation

Le lien entre l'amour pour les études et le sentiment éprouvé pour les évaluations est perceptible dans les tableaux suivants.

**Tableau n°13 : Relation entre aimer généralement étudier et le sentiment qu'éprouve généralement l'élève pour les évaluations**

		Quel sentiment éprouves-tu généralement pour les évaluations ?			Total
		Je crains les évaluations	J'aime les évaluations	Je déteste les évaluations	
Aimes-tu généralement étudier ?	Pas du tout	9 1,8%	4 0,8%	6 1,2%	19 3,8%
	Parfois	55 11,0%	10 2,0%	7 1,4%	72 14,4%
	Souvent	169 33,8%	67 13,4%	11 2,2%	247 49,4%
	Toujours	88 17,6%	72 14,4%	2 0,4%	162 32,4%
Total		321 64,2%	153 30,6%	26 5,2%	500 100,0%

Source : Enquête, avril-mai 2025

Le tableau de contingence des variables « aimer généralement étudier » et « sentiment qu'éprouve généralement l'élève pour les évaluations » montre que la perception faite d'aimer généralement étudier, varie en fonction du sentiment qu'éprouve généralement l'élève pour les évaluations. Sur l'ensemble des apprenants qui affirment détester les évaluations, la moitié affirment aimer « souvent » ou « toujours » étudier. Quant à ceux qui affirment craindre les évaluations, on note que les quatre cinquièmes affirment aimer généralement soit « souvent » soit « toujours » étudier. Pour ceux qui aiment généralement les évaluations, la quasi-totalité aiment soit « souvent » soit « toujours » étudier. De ce qui précède, l'on peut retenir que plus les élèves ont un rapport sympathique avec l'évaluation, plus ils aiment étudier. Toutefois, les tests confirment-ils ce lien ?

**Tableau n°14 : Test du Khi-deux**

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	60,032 <sup>a</sup>	9	,000
Rapport de vraisemblance	47,590	9	,000
Association linéaire par linéaire	,019	1	,891
N d'observations valides	500		

a. 6 cellules (37,5%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,04.

Source : Enquête, avril-mai 2025

Le tableau précédent montre que le pourcentage de cellules dont l'effectif théorique inférieur à 5 est supérieur à 25% ( $37,5\% > 25\%$ ). Le test Khi deux n'est donc pas valide, toutefois la  $p\text{-value} = 0,000 < 0,05$  indique la relation est significative. En plus, en considérant le test du rapport de vraisemblance, la relation apparaît significative, car la  $p\text{-value} = 0,002$  est inférieure à 0,05. Qu'en est-il des mesures asymétriques ?

**Tableau n°15 : Mesures symétriques**

		Valeur	Signification approx.
Nominal par Nominal	Phi		,000
	V de Cramer	,347	,000
	Coefficient de contingence	,200	
		,327	,000
Intervalle par Intervalle	R de Pearson	-,006	,891 <sup>c</sup>
N d'observations valides		500	

a. L'hypothèse nulle n'étant pas considérée.

b. Utilisation de l'erreur asymptotique standard en envisageant l'hypothèse nulle.

Source : Enquête, avril-mai 2025

Dans le précédent tableau, la valeur de V de Cramer ( $V = 0,347$ ) indique un lien est plutôt modéré entre les variables. Ainsi, nous pouvons noter qu'il existe un lien significatif modéré entre l'amour pour les études et le sentiment de l'élève à l'égard des évaluations.

#### **2.2.4. Synthèse sur les liens entre le regard des apprenants porté sur l'évaluation et leur engagement à l'apprentissage**

La présente étude a montré qu'il existe des liens entre les perceptions des apprenants à l'égard de l'évaluation de leurs apprentissages et leur engagement à l'apprentissage. Ainsi, les résultats ont montré un lien significatif mais plutôt faible entre la perception de l'importance des exercices par les élèves et leur engagement à les traiter. En effet, plus les élèves perçoivent l'importance des évaluations formatives pour leurs apprentissages, plus ils s'engagent à les faire. Aussi, un lien significatif mais modéré a-t-il été observé entre le sentiment que l'élève éprouve pour l'évaluation et son assiduité en classe. Les résultats montrent ainsi que plus les élèves ont un rapport sympathique avec l'évaluation, plus ils sont assidus en classe. En d'autres termes les évaluations les poussent à l'assiduité en classe. Enfin, l'étude a montré également un lien significatif mais modéré entre l'amour des élèves pour les études et leurs sentiments à l'égard des évaluations. En fait, plus les élèves aiment étudier, plus ils développent de la sympathie pour les évaluations.

### **3. Discussion**

La recherche présentée poursuivait deux objectifs. D'une part, analyser les perceptions de l'évaluation chez les élèves du secondaire général ainsi que leur engagement à l'apprentissage, et, d'autre part, vérifier les liens entre les deux variables précitées. Les analyses effectuées ont mis en évidence différentes perceptions de l'évaluation chez les élèves et leur lien avec leur engagement

à l'apprentissage.

### 3.1. Perceptions et attitudes de l'élève à l'égard de l'évaluation

L'étude a révélé plusieurs perceptions développées par les élèves au sujet de l'évaluation. D'une part, dans une forte majorité (81,8%) les apprenants ont montré un rapport plutôt sympathique avec les études. En effet, l'évaluation apparaît, pour l'écrasante majorité des enquêtés (96,6%), d'une importance de premier plan pour les études d'autant qu'elle est perçue comme un facteur qui justifie leur assiduité à l'école. Cependant, ils sont presque aussi nombreux, plus de deux tiers (69,4%), à redouter l'évaluation, quoique la reconnaissant comme un facteur important pour le développement de leurs compétences. Cette conclusion rejoint celles de Dessus et Lemaire (2004) et de Van der Maren et Loye, N. (2010) qui ont montré que l'évaluation n'est pas très bien perçue par les premiers acteurs du processus enseignement-apprentissage que sont les enseignants et les élèves.

D'autre part, sur la question de la reprise des devoirs, l'étude a révélé que deux tiers (2/3) des enquêtés n'ont pas pour habitude de reprendre les devoirs qui n'ont pas marché. Cette position des apprenants rejoint celle constatée par Roberge (2009) dans ses travaux sur les comportements des apprenants face à leurs productions écrites déjà corrigées. Elle explique qu'après la correction, les apprenants adoptent divers comportements. Toutefois, ces derniers ont plus tendance à s'intéresser à la note qu'aux commentaires formulés sur les copies, à observer leurs notes pour se comparer avec leurs camarades de classe. Aussi, pour Roberge (2009), les élèves ne comprennent-ils pas tout le temps les commentaires, car ils peuvent être ambigus et ils croient que ceux-ci jugent la personne plutôt que le texte. Or, la reprise des devoirs appelée révision en activité rédactionnelle est identifiée comme exerçant un fort impact pour la progression des apprenants. En effet, les résultats d'une recherche menée par Bisailon (1991) auprès d'élèves du secondaire ont abouti à la conclusion qu'enseigner des stratégies de révision des textes contribue, de manière efficace, au développement de leurs compétences en production écrite. Se pose alors la question de l'outillage des enseignants en évaluation qui devrait non seulement assurer la qualité des annotations (feedbacks), qui reste essentielle pour l'apprentissage (Calone & Fontaine, 2023), mais aussi proposer aux apprenants la nécessité de reprendre les exercices pour asseoir ou consolider leurs acquis. Toutefois, au-delà de la forme du feedback comme soutien à l'apprentissage, le contexte dans lequel il est formulé reste essentiel. Un feedback constructif ne le sera réellement que dans un système scolaire où l'évaluation, comme soutien à l'apprentissage, est privilégiée, où les erreurs ont toute leur place (Calone & Fontaine, 2023), où les mauvais résultats ne sont pas perçus comme des échecs mais des appels à l'aide de l'apprenant. L'enseignant reste ainsi interpellé dans sa conduite quotidienne de l'évaluation. Dans d'autres approches, notamment didactiques de l'évaluation, certains chercheurs mettent également en évidence que les élèves tentent de décrypter et de comprendre les intentions de l'enseignant (Chevallard, 1986 ; Schubauer-Leoni, 1991). De facto, ces travaux explorent une hypothèse qui, à la réflexion, mériterait davantage d'attention et d'investigation, vu l'importance de l'évaluation dans la vie quotidienne des classes et leur rôle crucial dans le destin scolaire des élèves, il est logique de supposer que ceux-ci s'efforcent de saisir les conceptions et intentions de leur enseignant afin de mieux répondre à ses attentes (Crahay, 2006, 2009). Dans ce processus, les élèves ne seraient cependant pas de simples récepteurs des signaux provenant de l'environnement de la classe.

Mottier (2006, 2007), affirme que cette question doit être explorée pour pouvoir comprendre les dynamiques interactives sous-jacentes aux situations évaluatives en classe et pour pouvoir considérer que l'évaluation en classe est un acte de participation à une communauté de pratique véhiculant des valeurs, significations et normes tendant vers la construction d'une compréhension

commune. Bien plus, il paraît difficile de supposer, comme le font notamment Ames et Archer (1988), que les pratiques d'évaluation des enseignants affectent les élèves, si ceux-ci n'appréhendent pas correctement les intentions évaluatives de leur enseignant.

### **3.2. Evaluation et motivation à l'apprentissage**

La présente étude a montré qu'il existe des liens entre l'évaluation et la motivation des élèves à l'apprentissage. D'abord, parce que l'évaluation influence leur assiduité au cours, mais aussi que les résultats indiquent un lien significatif quoique faible entre la perception de l'importance des exercices par les élèves et leur engagement à les traiter. Pourtant l'évaluation est redoutée par plus de deux tiers des apprenants. Se pose alors la nécessité d'agir pour modifier les perceptions des élèves sur les évaluations en les présentant sur un jour qui inspire confiance, qui valorise l'effort fait et qui encourage pour ce qui reste à faire. Ainsi, l'évaluation ne devra plus être source de stress, d'anxiété, de manque d'estime de soi. L'enseignant y a, de ce fait, un rôle important à jouer, car, seul, l'élève ne pourrait atteindre ce niveau de motivation. En effet, selon Carré (1999), lorsque la motivation est exclusivement intrinsèque, l'individu n'agit que pour le plaisir de pratiquer l'activité, le manque d'engagement est fort (70% des individus dans ce cas abandonnent). Ainsi, la motivation ne doit pas être qu'intrinsèque, elle doit également être extrinsèque et l'enseignant y a un rôle à jouer.

Dans cette perspective, Bear, Minke, & Manning (2002), soutiennent-ils que la motivation des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage, est un défi important pour toute personne qui enseigne ou qui offre des services à ces élèves. Faisant face à des difficultés à mettre en place des stratégies ou des comportements qui leur permettent d'apprendre au même rythme que les autres élèves dans une ou plusieurs matières scolaires, ces élèves en viennent souvent à être découragés et à se percevoir comme incompetents. En effet, des recherches indiquent que les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage sont plus susceptibles d'entretenir une perception indiquant qu'ils sont plus ou moins bons à l'école. De plus, ces élèves tendent à attribuer leurs difficultés à des déficits personnels et certains d'entre eux en viennent même à penser que lorsqu'ils réussissent, cela n'a rien à voir avec les efforts qu'ils ont déployés, mais plutôt à la chance (Sideridis, 2009).

Mais pour Anderman & Anderman, 1999 ; Chouinard, 2002 ; Crooks, 1988 ; Galand & Grégoire, 2000, qui se prononcent sur les pratiques évaluatives et les dynamiques motivationnelles, les pratiques évaluatives normatives génèrent des buts de performance, mais aussi d'évitement, provoquent l'anxiété, la baisse de la perception de compétences scolaires et amènent les élèves à évaluer leurs capacités et non pas l'état de leurs connaissances. En revanche, dans des classes dans lesquelles les enseignants visent le développement des compétences de tous les élèves, ces dernières adoptent davantage des buts d'apprentissage (Maîtrise-Approche), sont moins anxieux et s'investissent plus dans les activités scolaires.

### **Conclusion**

Cette étude a analysé les perceptions de l'évaluation chez les élèves du secondaire général et leur impact sur leur engagement à l'apprentissage. L'étude descriptive de type quantitatif a été menée auprès d'un échantillon de 500 apprenants qui ont répondu à un questionnaire. Les résultats montrent que la presque totalité des enquêtés reconnaissent en l'évaluation formative un facteur important pour le développement de leurs compétences quoiqu'ils soient également nombreux, ceux qui n'ont pas une perception favorable de l'évaluation. Aussi, la plupart les élèves font-ils

généralement les exercices non par contrainte, mais parce qu'ils espèrent en tirer des bénéfices pour leur apprentissage et leur réussite. Toutefois, près du quart des apprenants font peu fréquemment les exercices qui leur sont proposés, et plus du quart fait généralement les exercices qu'ils comprennent. Cette situation révèle que, pour ces derniers, qui représentent près de deux cinquièmes (2/5) des enquêtés, les évaluations peuvent certes permettre d'asseoir des compétences acquises, mais elles ne sont pas réellement contributives à l'acquisition de nouvelles.

Aussi, les résultats de la présente étude ont-ils montré qu'il existe des liens entre les perceptions des apprenants à l'égard de l'évaluation de leurs apprentissages et leur engagement à l'apprentissage. Ainsi, les résultats ont montré un lien significatif mais plutôt faible entre la perception de l'importance des exercices par les élèves et leur engagement à les traiter. Aussi, un lien significatif mais modéré a-t-il été observé entre le sentiment que l'élève éprouve pour l'évaluation et son assiduité en classe. Les résultats montrent ainsi que les évaluations poussent à l'assiduité des élèves en classe. Enfin, l'étude a montré également un lien significatif mais modéré entre l'amour des élèves pour les études et leurs sentiments à l'égard des évaluations. En fait, plus les élèves aiment étudier, plus ils développent de la sympathie pour les évaluations.

### Références bibliographiques

- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2005). *L'évaluation formative de l'apprentissage* : revue de publications en langue française. Dans OCDE, *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, Éditions OCDE/CERI (265-290).
- Ames, C. & Archer, J. (1988). « *Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation processes* ». *Journal of Educational Psychology*, 80(3), p. 260-267. DOI : 10.1037/0022-0663.80.3.260.
- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). *Social predictors of changes in students' achievement goal orientations*. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 21-37.
- Bear, G.-G., Minke, K. M., & Manning, M. A. (2002). *Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis*. *School Psychology Review*, 31(3), 405-427.
- Bercier-Larivière, M. & Forgette-Giroux, R. (1995). *L'évaluation des apprentissages telle que perçue par des élèves de 6e, 7e et 8e années*. *Mesure et évaluation en éducation*, 18(1), 37-58. <https://doi.org/10.7202/1092794ar>.
- Bisaillon, J. (1991). *Les Stratégies de révision comme objet d'enseignement*. *Enjeux*, 22, 39- 54.
- Calone, A. & Fontaine, D. (2023). *L'impact des différents types de feedbacks en contexte scolaire*, Cnesco- Cnam.
- Carré, Ph. (1998). « *Motifs et dynamiques d'engagement en formation* », in *Education Permanente*, 136, 119-131.
- Carré, Ph. (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent. De la formation à l'apprenance*. Paris : Dunod, 295 pages. ISBN : 978-2-10-079877-3.
- Carré, Ph. (2001). *De la motivation à la formation : « L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation »*, L'Harmattan, 136, Paris, (Dir.), 96p.
- Chevallard, Y. (1986). « *Vers une analyse didactique des faits d'évaluation* ». In J.-M. De Ketele, *L'évaluation. Approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles : De Boeck,



31-59.

- Chouinard, R. (2002). *Evaluer sans décourager*. Consulté in : <http://www.csdm.qc.ca/regroupement3/viescol/pedagogie/implantation/documents/eval-sans-decourager.pdf>.
- CONFEMEN et MEN, 2012, « *Évaluation diagnostique de l'école primaire : pistes d'actions pour une amélioration de la qualité* », in Rapport PASEC Côte d'Ivoire, 110 p.
- Crahay, M. (2006). *Un bilan des recherches processus-produit. L'enseignement peut-il contribuer à l'apprentissage des élèves et, si oui, comment ?* Genève : Université de Genève.
- Crahay, M. (2009). « *Articuler l'évaluation en classe et le pilotage des systèmes, est-ce possible ?* » In L. Mottier Lopez & M. Crahay, *Évaluation en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles : De Boeck, p. 233-251.
- Crooks, T. J. (1988). *The impact of classroom evaluation practices on students. Review of Educational Research*, 58, 438-481, <https://doi.org/10.3102/00346543058004438>.
- Dessus, P. & Lemaire, B. Vernier, A. (2004). *Proceedings of the 3rd International ...* Dunod, 62.
- Élisabeth, I., Gianreto, P. et Marcel, M. (2011). *Positionnements des enseignants et des élèves du primaire face à l'évaluation : une convergence existe-t-elle ?* *Revue Française de pédagogie*, 176, 5-26, mis en ligne le 15 septembre 2015, consulté le 09 septembre 2025 URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3362>.
- Galand, B. & Grégoire, J. (2000). *L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi. L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 431-452.
- Galand, B., Philippot, P. & Frenay, M. (2006). *Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveau. Revue Française de Pédagogie*, (155), 57-72.
- Giordan, A., De Vecchi, G. (1987). *Aux origines du savoir, des conceptions des apprenants aux concepts*, les éditions OVADIA, <http://www.leseditionsovadia.com>
- Issaieva, E., (2008), *Comment élèves et enseignants perçoivent l'évaluation scolaire ? Comment les élèves interprètent l'opinion de l'enseignant en matière d'évaluation ?* Actes du 20<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève. [<https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/v-a3/v-a3-3>].
- Laurent, R., Dessus, P., & Vaufreydaz, D. (2022). *Analyser automatiquement les signaux de l'enseignement : Une approche d'apprentissage social fondée sur les preuves*. A.N.A.E. Approche Neuropsychologique Des Apprentissages Chez l'Enfant, 176, 29-36.
- MENETFP & MESRS-C.I. (2017). *Plan sectoriel éducation/formation : Task force 2016-2025*.
- Moison, A., Poisson, D., Carre, Ph., Tremblay, N. A. (1999). *L'autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie. The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, Toronto, 13 (1), (May 1999): 80-84.
- Morrisette, J. (2010). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages*. Sarrebruck, Allemagne : Éditions universitaires européennes. Diane Leduc.
- Mottier, L.L. & Crahay, M. (2009). *Évaluation en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles, De Boeck.

- Mottier, L.L. (2006). « *L'évaluation située des apprentissages : le rôle fondamental de la médiation sociale* ». In G. Figari & L. Mottier Lopez, *Recherche sur l'évaluation en éducation. Problématiques, méthodologies et épistémologie (20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe)*. Paris : L'Harmattan, (82-89).
- Nicholls, J.G. (1984). *Achievement motivation: conception of ability, subjective experience, task choice, and performance*. *Psychological Review*, 91(3), 328–346.
- Roberge, J. (2009). *Entre les murs de François Dégaudeau*, Erudit, Montréal, Québec français, (155), 21-21.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1991). « *L'évaluation didactique : une affaire contractuelle* ». In J. Weiss, *L'évaluation : problème de communication*. Cousset : Delval, 79-95.
- Sideridis, G.D. (2009). *Motivation and learning disabilities: Past, present, and future*. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school*, (605-625). Routledge.
- Stiggins (2010). *Essential Formative Assessment Competencies for Teachers and School Leaders*" (Compétences essentielles en évaluation formative pour les enseignants et les leaders scolaires), publié dans l'ouvrage *Handbook of Formative Assessment*.
- Tyler, R. W. (1986). *Changing concepts of educational evaluation*. *International Journal of Educational Research*, 10 (1), 1-113.
- Van der Maren et Loye, N. (2011). *A propos des difficultés de l'évaluation des compétences*. *Réflexions critiques, Education-Science et Société*, (40-53)