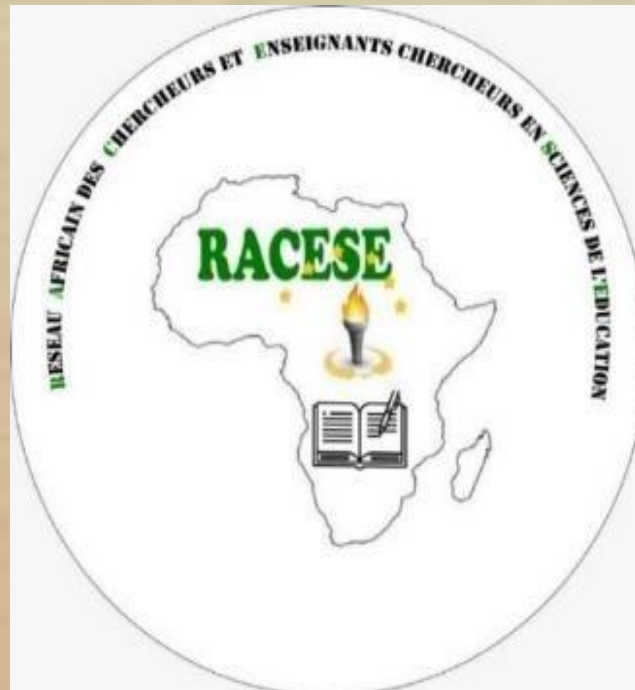


# **Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF)**

**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 Nneck 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 Ndong 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*.

***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***

**Lumingu FUA KADIO**

**Résumé :** Notre étude axée sur l'application des techniques de questionnement pendant l'apprentissage du Français Langue Etrangère par des apprenants angolais du second cycle du secondaire met en évidence les difficultés des apprenants pour communiquer correctement en français. La mise en place d'une bonne technique de questionnement pourrait contribuer à l'amélioration qualitative et quantitative des acquis de formation en français langue étrangère. Cette recherche vise à contribuer aux efforts généraux d'amélioration des techniques de questionnement dans le système éducatif angolais. Nous avons recouru à la méthode documentaire. Les résultats obtenus de notre enquête montrent que les questionnaires d'évaluation se limitent généralement aux questions fermées qui ne facilitent pas l'acquisition de la compétence communicative chez ces apprenants.

**Mots-clés :** Langue étrangère; question ; évaluation ; compétence communicative.

**Abstract:** Our study, which focuses on the application of questioning techniques during the learning of French as a foreign language by Angolan upper secondary school learners, highlights the difficulties learners have in communicating correctly in French. The implementation of effective questioning techniques could contribute to improving the quality and quantity of learning outcomes in French as a foreign language. This research aims to contribute to the overall efforts to improve questioning techniques in the Angolan education system. We used the documentary method. The results of our survey show that assessment questionnaires are generally limited to closed questions that do not facilitate the acquisition of communicative competence among these learners.

**Keywords:** Foreign language; question; assessment; communicative competence.

## Introduction

De nos jours, l'évaluation des acquis de l'apprentissage fait souvent l'objet de discussions entre les apprenants, les parents et les enseignants. Vu son importance dans le système éducatif, beaucoup de recherches sont effectuées. La plupart de ces écrits démontrent qu'il est impossible de séparer l'évaluation des apprentissages du processus enseignement-apprentissage car elle fait partie intégrante de l'acte pédagogique.

En abordant ce sujet, nous sommes animé d'un souci majeur de mettre en évidence des situations qui surgissent pendant l'élaboration des questionnaires d'examen dans l'apprentissage plus particulièrement du français langue étrangère dans le système éducatif angolais. Ce sont des épreuves auxquelles sont soumis les apprenants dans la mesure où elles sont à la fois une préoccupation aussi bien des parents, des apprenants, des enseignants que des responsables de l'éducation.

En République d'Angola, la langue française, comme tant d'autres langues (comme l'anglais, l'allemand, l'espagnol, etc.) est non maternelle ; non officielle ; apprise par enseignement ; utilisée dans des contextes limités et peu présente dans l'environnement quotidien par rapport à la langue portugaise, langue officielle ou maternelle. Tenant compte de ces caractéristiques, nous pouvons conclure que le français a bien le statut de « langue étrangère ». Depuis l'époque coloniale, parmi les langues étrangères enseignées dans nos écoles, la langue française a toujours occupé une place importante, c'est-à-dire la deuxième après la langue portugaise bien qu'elle soit, aujourd'hui, confrontée à l'hégémonie de la langue anglaise.

Quant à son apprentissage, il se réalise principalement dans deux types de lieux : D'une part, dans les Institutions culturelles françaises et Etablissements scolaires à caractère international et d'autre part, dans le système éducatif angolais. Le premier groupe fait référence à l'Alliance Française proposant des cours de Français langue étrangère au public ; au Lycée Français de Luanda suivant le cursus éducatif français homologué et aux Écoles consulaires des pays francophones. Parallèlement, le second fait mention aux Écoles secondaires publiques et privées, Écoles professionnelles et Lycées partenaires comme les Lycées Eiffel où le français est enseigné en tant que langue étrangère obligatoire ou optionnelle, ainsi que dans les universités et Instituts Supérieurs qui forment les futurs professeurs et traducteurs français.

L'évaluation des acquis d'apprentissage devient de plus en plus une préoccupation qui intéresse la recherche pédagogique dans son impact sur le processus de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Tel est le cas de la langue française dans le système éducatif angolais ; une vraie réflexion s'impose en vue de l'améliorer et de la rendre plus dynamique et plus objective, bien qu'elle soit une exigence institutionnelle.

Certains élèves angolais apprennent la langue française comme langue étrangère, importante, depuis le premier cycle du secondaire. Mais nous constatons qu'ils éprouvent de plus en plus de difficultés pour communiquer aisément et correctement en cette langue. Nous nous sommes alors posé la question concernant la cause de ces contreperformances : les techniques du questionnement mises en place actuellement par les enseignants permettent-elles de développer la compétence communicative des apprenants sous son aspect écrit ou oral ?

Eu égard à la problématique posée, nous osons croire que la mise en place d'une bonne technique de questionnement pourrait contribuer à l'amélioration qualitative et quantitative d'élaboration des questionnaires d'évaluation des acquis de formation en français langue étrangère, en aidant par ricochet au renforcement de la qualité des méthodes d'enseignement de la même langue au second cycle du secondaire.

Il s'agit de contribuer aux efforts généraux d'amélioration des techniques d'élaboration des

questionnaires d'examen et de la qualité de l'enseignement du français langue étrangère au second cycle du secondaire dans le système éducatif angolais.

Compte tenu de l'importance que cette langue revêt pour l'Angola, et du constat que sa maîtrise par les élèves qui l'apprennent pose de plus en plus de sérieux problèmes, nous avons pensé que le mode d'évaluation des acquis de formation des apprenants en langue française serait un des facteurs responsables de cette situation, sans parler d'autres facteurs (méthodes d'enseignement, qualité des matériels didactiques, qualification de la plupart des enseignants de français, etc.).

## 1. Cadre théorique

Poser des questions est un art qui favorise l'analyse et la réflexion critique, permettant d'examiner les idées sous différents angles et de prendre des décisions éclairées. Les questions stimulent la curiosité et l'exploration, ce qui peut mener à des découvertes, des améliorations et des innovations dans divers domaines.

Dans le contexte éducatif, la capacité de poser des questions est cruciale pour l'apprentissage actif et l'engagement des apprenants. En classe, une bonne question rend plus dynamique l'interaction entre enseignant et enseignés ou entre ces derniers. À cet effet, Theunissen (1986, p.75) affirme que « savoir interroger, c'est savoir enseigner » ; De Landsheere (1974, p.83) appuie en disant que « savoir poser des questions est probablement la capacité la plus nécessaire au professeur ». Ces assertions montrent que la question joue un rôle particulièrement important dans tout processus d'acquisition, de précision et de considération non seulement des connaissances en général, mais en particulier des connaissances scolaires. (NKONGOLO, 2010, p.27)

Pour les enseignants, la question permet non seulement d'évaluer de manière objective les performances des apprenants au début, pendant et à la fin d'une formation, mais aussi de découvrir les différents types de personnalités et des sensibilités des apprenants. Quant à ces derniers, la question facilite la compréhension de la matière à l'étude permettant ainsi des échanges plus fructueux et plus réfléchis, et facilitant ainsi les apprentissages et les acquisitions. De part et d'autre, la question revêt une importance pédagogique incontournable.

### 1.1. Catégorisation des questions

Parlant de la catégorisation des questions dans le système éducatif, plus particulièrement dans le processus de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, il n'existe pas une taxonomie établie pour classer les questions. Plusieurs études ont été menées par les différents auteurs sur la classification des questions comme Gilbert Leroy (1970) ; Belanger (2009) ; Nkongolo (2010). Pour une meilleure compréhension, dans les lignes qui suivent, nous allons aborder l'apport de chacun à cet effet.

Leroy (1970) classe les questions à poser en 3 catégories que nous allons présenter dans un tableau descriptif : Les questions fermées ou étroites ; les questions ouvertes ou larges et les questions stimulantes.



Tableau n° 01 : Taxonomie de questions selon Gilbert Leroy

Catégories des questions	Caractéristiques des questions
Les questions fermées ou étroites	Ce sont des questions portant généralement sur des informations des faits précis et évidents, ceux supposés connus, déjà énoncés ou communiqués.
Les questions ouvertes ou larges	Il s'agit des questions auxquelles l'apprenant doit répondre par un choix parmi des réponses multiples ou différentes qui peuvent être aussi valables les unes que les autres.
Les questions stimulantes	Ce sont des questions larges renforcées qui forment les apprenants à une pensée ou un jugement beaucoup plus autonome. Elles font appel aux dispositions intellectuelles suivantes qu'elles stimulent : l'interprétation, le transfert, la modification, etc.

Source : Données de recherche personnelle

Belanger (2009) propose que les questions qui composent les examens soient regroupées en deux catégories. Il s'agit des Items à choix de réponse et les Items à réponse construite. Parmi ceux-ci, l'auteur distingue deux sous-catégories : les questions à réponse courte et les questions à réponse élaborée.

Tableau n° 02 : Taxonomie de questions selon Claire Bélanger

Catégories des questions	Caractéristiques des questions
Items à choix de réponse	Ce sont des questions visant essentiellement la connaissance de faits, de termes, de définitions et de concepts. L'apprenant choisit la bonne réponse parmi celles formulées à l'avance. C'est le cas de questions à choix multiple, de réarrangement, d'appariement, de choix alternatif, de vrai-faux.
Items à réponse construite	<b>Les questions à réponse courte</b> Ce sont des questions portant sur le texte lacunaire ou quelques mots ou phrases.
	<b>Les questions à réponse élaborée</b> Quand il s'agit d'une rédaction simple ou d'une rédaction complexe. L'évaluateur s'intéresse à ce que l'apprenant soit capable d'appliquer ses connaissances, de démontrer sa capacité de jugement ou de synthèse.

Source : Données de recherche personnelle

Nkongolo (2010) appuie la classification de Gilbert Leroy (1979) en désignant les questions fermées ou étroites de 1<sup>er</sup> niveau ; les questions larges ou ouvertes de 2<sup>e</sup> niveau et les questions stimulantes de 3<sup>e</sup> niveau.

Tableau n° 03 : Taxonomie de questions selon Jean-Jacques Nkongolo



Catégories des questions	Caractéristiques des questions
Les questions de 1 <sup>er</sup> niveau	Ce sont des questions qui n'admettent généralement qu'une seule réponse valable sur le plan du fond. Cette réponse n'est souvent qu'un simple rappel, une simple reproduction ou une énumération.
Les questions de 2 <sup>e</sup> niveau	Les réponses aux questions de ce niveau se situent à un degré d'effort intellectuel ou de réflexion plus élevé par rapport au 1 <sup>er</sup> niveau. Elles sollicitent la comparaison, l'opposition de plusieurs faits, l'analyse, la déduction, la synthèse, etc.
Les questions de 3 <sup>e</sup> niveau	Elles sollicitent souvent une application ou une exploitation qui vont au-delà de la situation proposée, des notions déjà acquises ou déjà assimilées antérieurement.

Source : Données de recherche personnelle

Comparant les auteurs abordés, et tant d'autres docimologues, nous pouvons remarquer qu'ils ont recouru au critère fondamental : la part de liberté accordée à la personne interrogée pour répondre à la question. Cela étant, nous distinguons deux types principaux de questions : la question étroite ou fermée et la question ouverte ou large.

La première catégorie appelée question fermée ou étroite, portant généralement sur des informations ou des faits précis et évidents, ceux supposés déjà ou communiqués, est celle qui laisse à l'interlocuteur très peu de liberté en ce qui concerne le choix du contenu de la réponse aussi les moyens linguistiques d'expression. Elles peuvent être des réponses courtes, de correspondance ou association, de vrai ou faux, de lacunes, de choix multiples, ...

Dans le processus d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, elle est un outil utile pour la vérification de la compréhension, la pratique de structures linguistiques, la réduction de l'anxiété, la gestion du temps et l'engagement actif des apprenants mais ne développe pas la compétence communicative chez les apprenants. Pour y arriver, il y a nécessité de joindre la deuxième catégorie des questions : question ouverte ou large.

La question ouverte ou large aussi appelée question de production ou question ouverte à réponse élaborée est celle à laquelle l'apprenant a la liberté de choisir parmi les réponses multiples, qui peuvent être valables les unes que les autres et qui manifestent les opinions des personnes interrogées. Cette liberté pour la recherche des réponses incite l'apprenant à prouver sa connaissance de la matière et sa capacité de s'exprimer en français langue étrangère. (DE LANDSHEERE, 1974, p.90)

À ce stade, il existe deux sortes des questions ouvertes à réponse élaborée : la première est de production courte et la seconde, de production longue.

## 1.2. Qualités des questions

L'échec scolaire ne se justifie pas seulement par l'ignorance ou le manque d'intérêt à l'apprentissage de la part des apprenants. Certains enseignants sont à la base d'échec scolaire de leurs apprenants en posant des questions qui ne sont pas comprises non pas suite au haut niveau de raisonnement exigé par la question mais plutôt puisqu'elles sont mal formulées, vagues, ambiguës ou équivoques, imprécises ou peu claires, trop longues ou trop courtes.

Pour contribuer à l'harmonie et à l'expressivité du langage, une question doit réunir les qualités liées au même moment au fond et à la forme. Une bonne question doit être claire, simple,

adaptée, consistante, cohérente, variée, nuancée, souple, exacte, non suggestive ni trop banale. (NKONGOLO, 2010, p. 56)

### 1.3. Conception, élaboration et présentation des questions

Il n'existe pas de principes universellement reconnus qui régissent la conception des questions. Toutefois, Thorndike et Hagen, cités par De Landsheere (1974, p. 84) proposent les quelques principes généraux suivants pouvant servir de guide aux enseignants à cet effet :

**Tableau n° 04 : Principes généraux de la conception des questions selon Thorndike et Hagen**

Recommandations	Avantages de chaque recommandation
Avoir clairement à l'esprit quelle aptitude intellectuelle on souhaite voir les apprenants mettre en action pour répondre à la question.	Définir clairement la compétence à évaluer permet d'élaborer des questions précises reflétant l'objectif d'apprentissage visé, qu'il s'agisse de la simple mémorisation, de l'application complexe ou de l'évaluation critique.
Utiliser dans la question non pas des matières nouvelles, mais plutôt une présentation nouvelle des matières vues ou supposées connues.	Évaluer la faculté de transfert de compétence garantit que la question évalue la capacité de l'apprenant à transférer et appliquer ses connaissances et ses compétences (matières vues) plutôt que sa simple capacité de les mémoriser.
Commencer ou poursuivre les questions par les expressions ou mots interrogatifs appropriés.	Formuler les questions de manière précise fournit une directive immédiate et sans ambiguïté à l'apprenant. Cela permet d'éliminer toute incertitude sur le niveau de réponse attendue, assurant ainsi que l'apprenant cible précisément l'aptitude intellectuelle souhaitée.
Exiger des arguments en faveur d'une position plutôt qu'une simple prise de position non justifiée.	Encourager l'esprit critique stimule ou évalue la pensée critique et la profondeur de la compréhension de l'apprenant. Cette méthode déplace l'évaluation du simple jugement personnel vers la capacité d'analyse, d'évaluation et de synthèse nécessitant que l'apprenant mobilise des concepts, des preuves et raisonnements logiques.
Se rassurer que la question appelle le comportement que l'on souhaite réellement voir apparaître chez l'interrogé.	Inciter l'apprenant au comportement attendu garantit une cohérence parfaite entre l'intention évaluative et le résultat observé. En alignant précisément la formulation de la question sur l'objectif pédagogique ciblé, on élimine le risque d'évaluer accidentellement un comportement non pertinent (comme la simple mémorisation quand on visait l'analyse).

Source : Données de recherche personnelle

Pour élaborer la question de production courte, Bélanger (2009, p.5) présente les règles suivantes à observer :

- La question doit décrire clairement la tâche à accomplir par un verbe d'action ;
- Les conditions d'exécution de cette tâche doivent être annoncées dans la consigne ;

- La question doit être formulée sur base d'objectif d'apprentissage et porter sur les notions essentielles.

Quant à la question de production longue, on peut tenir compte des principes suivants :

- Bien définir la tâche à réaliser et adapter la question au niveau linguistique des apprenants ;
- Elaborer la question de manière que l'apprenant puisse mettre en pratique ses connaissances plutôt que de restituer les informations acquises.
- Chercher à mettre l'accent sur la formulation d'opinion et non sur l'opinion elle-même.

Ce dernier type de questions permet de distinguer, dans une classe, les apprenants qui ne s'accrochent exclusivement pas qu'à ce qui a été dit mais font d'extrapolations intelligentes en recourant dans leur expérience de la vie, dans leur imagination, etc. Bien que les réponses à ces questions soient personnelles et originales, les questions ouvertes permettent de mesurer le niveau de réflexion, la valeur de l'argumentation et la capacité de s'exprimer. Pour bien élaborer un questionnaire d'examen, l'enseignant doit déterminer quelle est la part réservée à la restitution d'information (définir, identifier, nommer, énumérer, associer,...) ; la compréhension (résumer, expliquer, interpréter, donner des exemples, comparer, ...) ; l'application (utiliser, résoudre, démontrer, mettre en pratique, exécuter, ...) ; l'analyse (analyser, distinguer, organiser, examiner, ...) ; l'évaluation (justifier, juger, choisir, ...) et la création (synthèse, concevoir, planifier, produire, ...). (BELANGER, 2009, p.3)

Pour une bonne réussite, l'élaboration du questionnaire doit observer les principes suivants résumés dans ce tableau :

**Tableau n° 05 : Principes d'élaboration du questionnaire selon Claire Bélanger**

Les principes d'élaboration	Observation des principes d'élaboration
L'ordre des questions	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questions fermées ou étroites ;</li> <li>- Questions ouvertes de production courte ;</li> <li>- Questions ouvertes de production longue.</li> </ul>
La présentation des questions	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regrouper les questions par catégories ;</li> <li>- Indiquer les consignes particulières à chaque regroupement ;</li> <li>- Commencer par les questions faciles.</li> </ul>
Les critères et la classification d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Définir les critères d'une bonne réponse ;</li> <li>- Décrire les éléments essentiels à retrouver dans chaque réponse ;</li> <li>- Indiquer le nombre de points attribués à chaque question ;</li> <li>- Définir la structurer de la bonne réponse.</li> </ul>

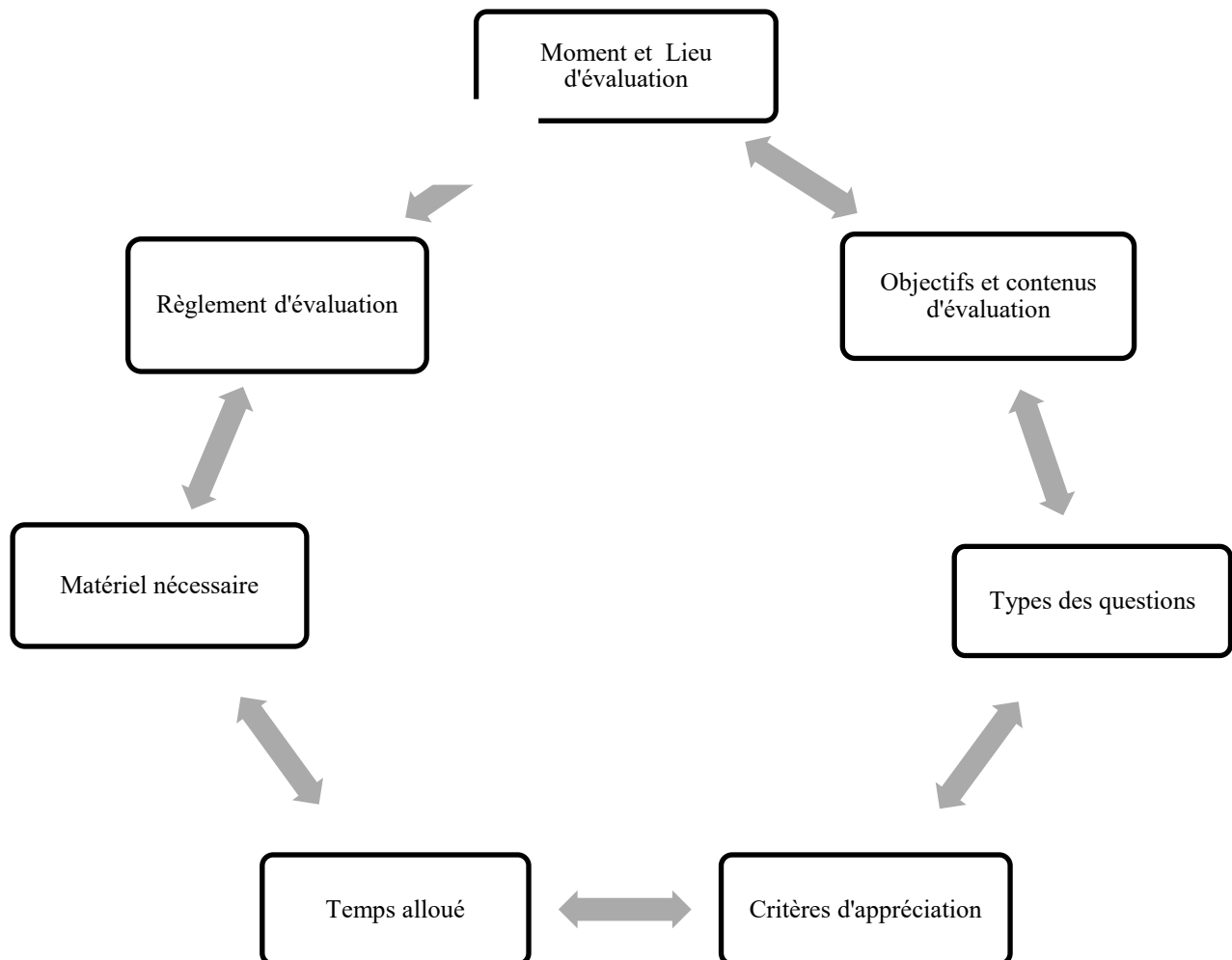
Source : Données de recherche personnelle

Une des caractéristiques d'une bonne évaluation est la transparence. Certains enseignants cherchent à promouvoir "le secretisme", attitude contraire aux principes d'évaluation. Les apprenants ne sont pas informés des enjeux du processus d'évaluation. Selon Hadji (1997, p. 100), « l'évaluation est un acte qui s'inscrit dans un processus général de communication ».



C'est pourquoi, il faut accorder une grande importance au message de préparation qu'on livre aux apprenants pendant la planification d'évaluation. Le discours de l'enseignant aux apprenants doit centrer sur les points suivants.

***Schéma des étapes de communication d'évaluation***



*Source : Données de recherche personnelle*

Le schéma des étapes de communication d'évaluation présente des informations que l'apprenant doit savoir pour une évaluation transparente. Tout part de l'établissement du cadre pratique (moment et lieu), avant de définir l'objet de l'évaluation (objectifs d'apprentissage et éléments de contenus d'évaluation). Ensuite vient la méthodologie de l'épreuve en détaillant d'abord les types de questions, puis les critères précis qui faciliteront l'appréciation des réponses. Enfin, le processus se clôture par la gestion du temps alloué et du matériel nécessaire pour aboutir au règlement de conduite régissant un déroulement juste et ordonné de l'examen.

Pour plus d'objectivité et d'équilibre, un questionnaire doit en principe couvrir toute la matière étudiée, ou du moins la plus grande partie de cette matière. Il doit donc comporter des questions faciles, moyennes et difficiles pour que tous les apprenants s'y retrouvent. En définitive, concevoir, élaborer, présenter et administrer les questions sont autant de techniques que doit maîtriser un enseignant, ou autant de compétences qu'il doit acquérir.

## **2. Enquête et discussions des résultats obtenus**

Notre enquête réalisée à Ndalatando, capitale de la Province de Cuanza-Norte en République

d'Angola, a consisté à analyser les questionnaires d'examens trimestriels de français langue étrangère soumis aux apprenants du second cycle du secondaire. Pour ce faire, nous avons recueilli des enseignants douze (12) questionnaires d'examens trimestriels de français de l'année scolaire 2024 à 2025, appliqués aux élèves du niveau des classes de 10<sup>ème</sup>, 11<sup>ème</sup> et 12<sup>ème</sup>. Cela étant, la méthode est documentaire.

Sous ce point, nous allons discuter la conception, élaboration, organisation et administration des questionnaires d'évaluation des acquis de formation des apprenants angolais dans l'apprentissage du français langue étrangère. Ceux-ci son regroupés par classe pour une lecture compréhensible des résultats obtenus.

La classification et l'analyse de ces questions vont nous montrer à quel niveau intellectuel se situent les questions posées par lesdits enseignants. La fréquence générale des questions réunies par catégories permet d'apprécier le degré de la liberté fonctionnement mental sollicité généralement par les évaluateurs. Pour chaque questionnaire, un constat et un commentaire seront donnés.

### 2.1.Analyse des questionnaires d'examen de français

*Tableau n° 06 : Questionnaire de la classe de 10<sup>ème</sup>*

Types de questions	Questions posées
Questions fermées	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quels types d'élèves, y a-t-il dans la classe ?</li> <li>- Qui est le professeur de Marie Louise ?</li> <li>- Qui est bonne élève entre les deux ?</li> <li>- Ecris (vrai) V ou (faux) F devant la phrase correcte.</li> <li>- Recopiez et reliez ces mots.</li> <li>- Complétez les espaces vides avec le verbe <b>être</b> ou <b>avoir</b>.</li> <li>-Quels sont les personnages principaux du texte ?</li> <li>-Comment est composée la famille de Marie ?</li> <li>-Qui cuisine chez Paul ?</li> <li>-Complétez les espaces vides avec les adjectifs possessifs qui conviennent.</li> <li>-Lisez le texte et remplissez la fiche d'identité de Sylvie Ferlay.</li> <li>-Conjuguez le verbe <b>habiter</b> au temps présent de l'indicatif à la forme affirmative. (Conjugue o verbo <b>Habitar</b> no presente do indicativo na forma afirmativa).</li> <li>-Conjuguez le verbe <b>être</b> au temps présent de l'indicatif à la forme négative. (Conjugue o verbo <b>Ser ou Estar</b> no presente do indicativo na forma negativa)</li> <li>-Reliez les phrases suivantes par une flèche.</li> <li>-Mettez les mots suivants au féminin.</li> <li>-Soulignez tous les adjectifs possessifs qui se trouvent dans ces phrases.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A quel moment du jour, prends-tu ton bain, brosses-tu les dents et peignes-tu les cheveux pour aller à l'école ?</li> <li>- En marchant, qu'est-ce qui nous protège contre le germe et les microbes ?</li> <li>- L'eau de la rivière est-elle potable ?</li> <li>- Conjuguez les verbes entre ( ) au présent de l'indicatif.</li> <li>- Mettez au pluriel les mots soulignés.</li> <li>- Ecrivez correctement ces mots.</li> </ul>
Question de production courte	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Donnez un titre au texte ?</li> <li>-Pourquoi te laves-tu les mains avant de manger ?</li> </ul>
Question de production longue	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Parlez un peu sur la composition de ta famille.</li> </ul>

Source : Données de recherche personnelle

Dans ce tableau, nous remarquons que la plupart des questions posées sont étroites ou fermées, limitées au choix des réponses. Elles portent généralement sur des informations ou des faits annoncés dans le texte. A travers ces questions, les réponses attendues ne sont qu'un simple rappel, une simple reproduction ou une restitution de ce qui a déjà été dit, vu ou entendu. Ces questions sont dites « contraignantes » parce qu'elles laissent très peu de liberté à l'apprenant de rechercher la réponse valable.

L'enseignant, en élaborant ce questionnaire n'aide pas l'apprenant à développer la compétence communicative en français langue étrangère puisque le niveau des questions est resté statique de la première à la dernière question. En plus, ces questions reflètent une certaine monotonie. Même adressées aux apprenants de la classe de 10<sup>ème</sup>, les questions posées sont restées trop ordinaires, sans beaucoup de profondeur, sans grande envergure. L'absence de ces dernières empêche les apprenants de développer leur pensée ou leur jugement beaucoup plus autonome pendant que le texte proposé offre assez de possibilités pour faire par exemple des rapprochements des comportements, des caractères en vue d'en tirer éventuellement des spécificités, des traits caractéristiques pleins de renseignements utiles. Cela les rendrait les apprenants plus dynamiques, plus inventifs, plus créatifs et plus originaux.

En ce qui concerne leur qualité, nous pouvons dire que la majorité des questions sont claires, simples et adaptées. Elles ne prêtent aucune confusion quant à leur interprétation ou compréhension. Il ressort que la question « Comment est composée la famille de Marie ? » est un peu ambiguë. Pour plus de clarté, on aurait : Quels sont les membres de la famille de Marie ? Citez les membres de la famille ? Parlez des activités journalières de chaque membre de la famille.

Dans certains questionnaires, il y a lieu de signaler que l'ordre des questions n'est pas respecté. L'enseignant commence par la question de production courte, ensuite sont venues les questions fermées, enfin la question de production longue.

Enfin, les questions comme « Conjuguez le verbe *habiter* et *être* au présent de l'indicatif respectivement à la forme affirmative et négative » ne facilitent pas le développement de la compétence communicative. Ces formes verbales ne sont pas utilisées dans des contextes plus explicites et plus adéquats. En observant ce questionnaire, nous constatons d'une part que



l'évaluateur a eu recours à la langue portugaise pour faire comprendre les énoncés. Ce procédé est pédagogiquement interdit dans l'enseignement des langues vivantes. Il ne favorise pas l'épanouissement des acquisitions linguistiques des apprenants dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Qu'advient-il si l'apprenant répondait en langue portugaise ?

En outre, il arrive de fois à noter que, dans un questionnaire, le nombre des questions réservé à la conjugaison prédomine sur d'autres aspects. Il n'est pas nécessaire la distinction de la grammaire et la conjugaison pendant que la seconde fait partie intégrante de la première.

**Tableau n° 07 : Questionnaire de la classe de 11<sup>ème</sup>**

Types de questions	Questions posées
Questions fermées	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Complétez avec l'article défini.</li> <li>- Employez l'article indéfini.</li> <li>- Mettez le verbe entre parenthèses à l'imparfait, mode indicatif.</li> <li>- Conjuguez le verbe <b>se laver</b> au présent de l'indicatif, à la forme négative.</li> <li>- Selon le contenu présenté par le texte, répondez si les affirmations faites ci-dessous sont vraies (V) ou fausses (F).</li> <li>- Complétez les espaces en blanc avec les pronoms personnels sujets.</li> <li>- Dans les phrases ci-dessous, remplacez les noms soulignés par un pronom personnel.</li> <li>- Conjuguez les verbes entre parenthèses aux temps indiqués.</li> <li>- Complétez les phrases suivantes par les prépositions qui conviennent.</li> <li>- Traduisez ces expressions portugaises en français.</li> <li>- Citez les personnages du texte.</li> <li>- Comment appelle-t-on les arbres qui donnent des mangues ?</li> <li>- Pourquoi Karim dit-il que la récolte va être bonne ?</li> <li>- Qu'est-ce qu'on va planter avant la saison des pluies ?</li> <li>- Dites les fonctions grammaticales de mots soulignés.</li> <li>- Donnez le contraire des mots suivants.</li> </ul>
Question de production courte	- Formez 6 phrases avec les verbes suivants.
Question de production longue	

Source : Données de recherche personnelle

L'analyse de ce questionnaire nous fait voir que l'évaluateur s'est plus cantonné au premier niveau des questions, c'est-à-dire aux questions fermées ou étroites. Dans un univers de 17 questions, 16 questions sont fermées ou étroites et une (1) seule est de production courte. L'aspect de la production est moins sollicité. Ce questionnaire n'aide en rien au développement de la compétence communicative des apprenants. Toutes les questions formulées sont étroites ou fermées et à caractère suggestif. Aucune question stimulante ou de production longue ne figure à ce questionnaire. Toutes les questions posées sont étroites ou fermées. De la manière dont les questions (Complétez avec l'article défini et Employez l'article indéfini) sont formulées, elles paraissent suggestives (ce qui est interdit dans la technique de questionnement). On constate une certaine ambiguïté dans la formulation de la question

(Formez 6 phrases avec les verbes suivants.) Nous ne savons pas la finalité ou l'objectif de l'évaluateur quand il demande aux apprenants de former des phrases avec les verbes proposés.

En observant ce questionnaire, en lieu et place de deux questions (Complétez avec l'article défini et Employez l'article indéfini), on en aurait seulement une dans la mesure où les deux parlent de l'emploi de l'article. On aurait seulement demandé : « *Complétez ces phrases par l'article convenable* ». D'autre part, les questions (Mettez le verbe entre parenthèses à l'imparfait, mode indicatif et Conjuguez le verbe *se laver* au présent de l'indicatif à la forme négative) traitant de la conjugaison se résumeraient en une seule : « *Conjuguez les verbes entre parenthèses au temps et au mode indiqué* ». En plus, dans une épreuve trimestrielle de français, nous constatons que l'enseignant a concentré son évaluation uniquement sur « l'emploi des pronoms personnels ». Qu'advierait-il si l'apprenant n'as pas compris ou dominé l'emploi de ce type de pronoms ? Ne serait-il pas souhaitable que, pour plus d'objectivité et d'équilibre, un questionnaire en couvre toute la matière étudiée, ou du moins la plus grande partie de cette matière ? Enfin, en lieu et place de la traduction (Traduisez ces expressions en français), il serait préférable de poser des questions portant sur la synonymie et l'antonymie, ou sur la phraséologie.

**Tableau n° 08 : Questionnaire de la classe de 12<sup>ème</sup>**

Types de questions	Questions posées
Questions fermées	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Employez <i>est</i> ou <i>sont</i> dans ces phrases.</li> <li>- Remplacez les mots soulignés par les pronoms personnels <i>Il, Elle, Ils ou Elles</i>.</li> <li>- Ecrivez Vrai (V) ou Faux (F) devant la phrase correcte.</li> <li>- Passez les phrases suivantes à la forme négative (ne.....pas).</li> <li>- Quels sont les personnages du texte ?</li> <li>- Qu'est-ce que Maud fait ?</li> <li>- Est-ce que Christophe veut déjà travailler après avoir terminé le Lycée ?</li> <li>- Pourquoi Maud préfère-t-il travailler à la pâtisserie ?</li> <li>- Dites si les réponses suivantes sont Vraies (V) ou Fausses (F).</li> <li>- Quels sont les personnages du texte ?</li> <li>- Qui est Tamba Diabaté ?</li> <li>- Il avait abandonné son village à quel âge ?</li> <li>- Pourquoi on a démoli la maison de Namore Adiaffi ?</li> <li>- Pourquoi Tamba Diabaté aimait beaucoup Namore Adiaffi ?</li> <li>- Complétez le texte par un adjectif possessif.</li> <li>- Complétez par un adjectif démonstratif.</li> <li>- Dites si les affirmations suivantes sont Vraies (V) ou Fausses (F).</li> <li>- Remplacez les noms soulignés par des pronoms correspondants.</li> <li>- Mettez les auxiliaires manquants.</li> </ul>
Question de production courte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selon le contenu présenté, donnez un titre au texte ?</li> <li>- Formez quatre phrases avec les adjectifs interrogatifs suivants.</li> <li>- Formez 5 phrases avec les mots suivants.</li> </ul>

	- Cette phrase-là, " Je suis venu de l'école "passez-là à l'intonation, l'inversion, etc.
Question de production longue	

Source : Données de recherche personnelle

Le système de questionnement, comme pour les cas précédents, est dominé par les questions étroites ou fermées. Dans un univers de 23 questions, 19 sont fermées ou étroites et 4, de production courte. Aucune question ouverte de production longue ne figure dans ce questionnaire de la classe de 12<sup>ème</sup>. Cette épreuve ne laisse donc pas, comme nous l'avons déjà dit, de liberté aux apprenants pour rechercher eux-mêmes le contenu de la réponse correcte ainsi que les moyens linguistiques d'expression à utiliser pour concrétiser leur réponse. Les évaluateurs se cantonnent à vérifier des informations ou faits bien précis et évidents, de rappeler ces mêmes faits ou informations et de les restituer, énumérer par les personnes interrogées.

Au lieu de se cantonner ou de se limiter seulement aux questions étroites ou fermées, il est vivement recommandé de sortir de ce carcan contraignant et de se servir seulement de ce type de questions comme des tremplins ou de « base de lancement » pour monter plus haut sur l'échelle de la réflexion, du raisonnement ou de l'imagination, donc pour passer sans tarder aux questions de production courte et longue qui doivent le plus préoccuper le communicateur à ce niveau scolaire.

Les questions portant sur la grammaire ne sont pas bien formulées. Tel est le cas de : « Formez quatre phrases avec des adjectifs interrogatifs suivants : Comment ? Qui ? Combien ? Où ? ». Ceux-ci morphologiquement parlant n'ont jamais été des adjectifs interrogatifs, mais plutôt des adverbes interrogatifs (Comment ?, Combien ?, Où ?) et le pronom interrogatif (Qui ?). Pour éviter cette confusion, on peut remplacer tout simplement pronoms ou adverbes par le vocable « mot interrogatif » qui est neutre.

Une autre question confuse notée est la suivante : « Cette phrase-là, " Je suis venu de l'école "passez-là à l'intonation, l'inversion, etc. ». Nous observons une certaine ambiguïté, car l'évaluateur ne dit pas exactement ce qu'il attend de l'apprenant. Une reformulation claire et simple stipulerait : « À partir de cette phrase affirmative: « Je suis venu de l'école », posez la question en utilisant les formes ci-après : - intonation, - inversion, - et avec l'expression est-ce que ? ».

L'évaluateur ou l'enseignant doit éviter les questions qui suggèrent les réponses comme celle-ci : « Passez les phrases suivantes à la forme négative (ne.....pas) ». En Classe de 12<sup>ème</sup> année, il ne serait pas important suggérer l'adverbe de négation pour passer à la forme négative.

Un des questionnaires recueilli a été structuré de manière extraordinaire. Il commence par la grammaire pour terminer par la compréhension de texte : C'est le manque manifeste de cohérence. Normalement, il aurait fallu commencer par le texte, avant de poser des questions sur l'exploitation grammaticale et la rédaction à partir du thème abordé par le texte. À cela s'ajoute un questionnaire où il n'y a aucune question de compréhension de texte, car il n'y a pas de texte. Toutes les questions posées par l'évaluateur étant fermées ou étroites ne concernent que la grammaire. Ce type d'exercices développe chez les apprenants un certain automatisme des réponses.

Comme nous pouvons le voir, l'évaluateur est resté trop longtemps cantonné aux questions fermées, sans se soucier le passage de la reproduction à la réflexion ou au raisonnement, donc

sans passer aux questions ouvertes et stimulantes qui doivent être le prolongement indispensable des questions étroites ou fermées. En conversation avec l'enseignant, il nous a laissé entendre que ce genre de questions fermées facilite la correction des examens, compte tenu du volume de travail à réaliser et du nombre de feuilles à apprécier.

## Conclusion

Les résultats obtenus nous révèlent que les enseignants, en élaborant leur questionnaire d'évaluation se limitent généralement aux questions à choix de réponse, c'est-à-dire les questions fermées ou étroites, celles qui se limitent au rappel ou à la répétition de ce qui a déjà été dit, vu, lu ou entendu, ce qui relève de l'évidence et qui n'exige pas beaucoup de réflexion.

Un questionnaire doit, en principe, couvrir toute la matière étudiée, ou du moins la plus grande partie de celle-ci. Mais il doit aussi solliciter la comparaison, l'analyse, la déduction, l'induction, etc. Il doit donc comporter un certain nombre d'occasions de prétextes variables de réflexions pour que tous les apprenants puissent y trouver leur compte.

Le programme de français langue étrangère et vivante préconise d'évaluer la capacité à utiliser la langue en situation, c'est-à-dire dans des contextes bien appropriés appelés «situations de communications».

L'évaluation de la performance, c'est-à-dire de ce qu'un apprenant peut effectivement faire, est rare, car cela doit se faire à travers des tâches de communications langagières. S'il est vrai que la langue française est utilisée dans le cadre scolaire, qui est souvent un cadre artificiel, cette utilisation doit, le plus souvent possible, se référer ou être transposée à la situation ou dans le contexte socioculturel propre des apprenants. Ce contexte doit bien sûr être parfaitement connu par l'enseignant de français, en dehors de sa bonne maîtrise de cette langue.

## Références bibliographiques

- Bélangier, C. (2009). *Guide d'élaboration d'un examen*. CEFES.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris: ESF éditeur.
- Inide. Reforma Educativa, *Programa de Francês (de iniciação), 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classe* segundo ciclo do Ensino Secundário, Todas áreas; Luanda.
- Inide. Reforma Educativa, *Programa de Francês (continuidade) 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classe* segundo ciclo do Ensino Secundário, Todas áreas; Luanda.
- Landsheere (De), G. (1974). *Évaluation continue et examens : Précis de docimologie*. Bruxelles : éd. Labor.
- Leroy, G. (1970). *Le dialogue en éducation*. Paris: PUF.
- Nkongolo T.K.M, J.J. (2010). *Savoir poser des questions: une compétence pédagogique à acquérir*. Kinshasa : Centre de Recherche de l'Université Pédagogique Nationale.
- Theunissen, J. (1986). *L'éducation intellectuelle : Méthodologie générale*. Kinshasa : éd. CRP.