

Revue Africaine des Sciences de l'Education 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

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

**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
Email: 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),

ACKOUDOU 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 (UQÀM).

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),

HOUEDENOUE 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),
SAMANDOULGOU 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),
SAMANDOULGOU 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 LINGUSSI, 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
Lumingu 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^{ère} région du nord-Cameroun : Cas du Lycée de Ouro-Hourso et du Collège Moderne de la Bénoué</i>	229
Vanessa KUETE MOUAFO, Christian EYOUUM, Charles TCHOUATA FOUDJIO, 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 Bény 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 NIANG¹

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 Lumingu, 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 Mouafou 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 Sawadogo interrogent la pertinence du modèle SimuED pour la planification de l'éducation au Burkina Faso, notamment

¹ Inspecteur de l'Education, Enseignant Chercheur en Sciences de l'Education, Faculté des Sciences de l'Education 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 Ndongo 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*.



Influence du milieu familial sur les comportements frauduleux des élèves lors des examens du BEPC et du bac à Abidjan

**N'guessan Williams KOFFI, Tanoh épouse N'DIAMOI KOUAME, Aya
Michèle KOFFI**

Résumé

Cette étude analyse l'influence du milieu familial sur les pratiques de fraude lors des examens du BEPC et du BAC à Abidjan. Elle s'appuie sur la théorie du capital social (Coleman, J.S. 1988) et la théorie du triangle de la fraude (Cressey. 1953), qui expliquent le comportement frauduleux des élèves selon trois dimensions : pression parentale, opportunité et rationalisation. Une triangulation méthodologique a été adoptée, combinant un échantillon de 300 élèves de troisième et terminale issus de six établissements d'Abidjan et des entretiens semi-directifs avec des parents et enseignants. Les résultats révèlent que la fraude est plus fréquente chez les élèves caractérisés par un faible suivi parental et un niveau socioéconomique bas. Les discours parentaux ambivalents et la pression pour réussir renforcent ce comportement. Ces résultats suggèrent la nécessité de promouvoir l'intégrité scolaire par l'éducation civique, un suivi parental accru et la sensibilisation des familles.

Mots clés : Milieu familial – Fraude scolaire – Examens – Triangulation méthodologique – Abidjan.

THE INFLUENCE OF FAMILY ENVIRONMENT ON STUDENT CHEATING BEHAVIOR DURING THE BEPC AND BACCALAUREATE EXAMS IN ABIDJAN

This study analyzes the influence of family background on cheating practices during the BEPC and BAC exams in Abidjan. It draws on social capital theory (Coleman, J.S. 1988) and the cheating triangle theory (Cressey, 1953), which explain students' fraudulent behavior according to three dimensions: parental pressure, opportunity, and rationalization. A methodological triangulation was adopted, combining a sample of 300 students in their final two years of secondary school from six schools in Abidjan with semi-structured interviews with parents and teachers. The results reveal that cheating is more frequent among students characterized by weak parental involvement and a low socioeconomic level. Ambivalent parental messages and pressure to succeed reinforce this behavior. These results suggest the need to promote academic integrity through civic education, increased parental involvement, and raising awareness among families.



Introduction

La famille, principal agent de socialisation et de transmission des valeurs, occupe une place centrale dans la construction des attitudes et des comportements des individus (Koudou, O., 2021). Elle constitue le cadre où s'élaborent les normes, les croyances et les attentes sociales qui guideront l'enfant dans son rapport à l'école et à la société (Deslandes, R. & Bertrand, R., 2004). On distingue généralement quatre styles parentaux : le style autorécratique (contrôle actif et faible sensibilité), peu favorable ; le style désengagé ou négligent (faible contrôle et faible sensibilité) ; le style permissif (forte sensibilité et faible contrôle) ; et le style démocratique (contrôle actif et forte sensibilité), propice à l'acquisition des compétences sociales (Bornstein, M. H., 2002). Lorsque ce cadre éducatif fonctionne harmonieusement, il favorise discipline, responsabilité et intégrité, des valeurs souvent absentes en situation de fraude aux examens.

La ville d'Abidjan, capitale économique de la Côte d'Ivoire, regorge d'établissements publics et privés et demeure fortement touchée par le phénomène de la fraude aux examens du Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) et du Baccalauréat (BAC). Des comportements frauduleux sont observés chez les enseignants, les élèves et les parents, avant, pendant et après les épreuves, compromettant la crédibilité des évaluations scolaires.

L'évolution de la fraude au cours des quatre dernières années illustre la gravité du phénomène. En 2020, la session du BEPC enregistre 248 cas, contre 16 180 cas au BAC, soit un total de 16 428 cas (Direction des Examens et Concours : DÉCO, 2020). En 2021, on note 865 cas au BEPC et 10 494 au BAC (DÉCO, 2021). En 2022, la tendance à la hausse se poursuit au BEPC avec 1 840 cas, tandis que le BAC connaît une baisse avec 4 152 cas (DÉCO, 2022). En 2023, un total de 16 428 cas est déclaré (DÉCO, 2023), et en 2024, 574 cas au BEPC et 3 045 au BAC sont notifiés (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, 2024). Abidjan demeure l'épicentre de ce phénomène, avec des réseaux de fraudeurs organisés, notamment dans les communes d'Abobo, d'Anyama, et dans la DREN 3 (Yopougon et Cocody) (DÉCO, 2024).

Malgré les efforts du ministère pour endiguer la fraude, celle-ci persiste. Selon Dieter, M. (1996), la fraude a toujours existé mais s'est amplifiée ces dernières années. Elle ne s'explique pas uniquement par des failles institutionnelles (Hallak, J. & Poisson, M., 2002), mais trouve aussi ses racines dans des facteurs familiaux et socioculturels (Koffi, N.W., 2024). Certaines familles banalisent la fraude ou exercent une pression intense sur l'élève, tandis que d'autres ne fournissent pas le soutien scolaire nécessaire. La précarité économique limite l'accès aux ressources pédagogiques, renforçant la tentation de tricher. Le déficit d'éducation morale et civique, ainsi que l'absence de suivi parental, normalisent les comportements déviants (Yessoufou Akime, S. et al., 2023). Comme le souligne Koffi, N. W. (2024), la fraude en milieu scolaire s'explique en grande partie par la forte pression sociale et familiale exercée sur les élèves.

Ces constats soulèvent une interrogation centrale : dans quelle mesure et par quels mécanismes le milieu familial influence-t-il les pratiques de fraude aux examens scolaires du BEPC et du BAC à Abidjan ? Cette question invite à analyser les caractéristiques familiales (niveau d'instruction, conditions économiques, styles éducatifs, encadrement parental, communication et climat familial), les valeurs transmises (intégrité, mérite, effort) et les stratégies parentales liées à la réussite scolaire.

L'étude s'appuie sur la théorie du capital social de Coleman, J. (1988), enrichie par Bourdieu,

P. (1986), et sur la théorie du triangle de la fraude de Cressy, D. (1953). Selon Coleman, les comportements sont façonnés par les réseaux sociaux et les ressources disponibles dans le milieu familial. Le capital social repose sur des relations de confiance, des normes et des obligations réciproques. Pour Cressy, la fraude s'explique par trois dimensions : la pression (peur d'échouer, manque de préparation, exigences parentales), l'opportunité (faible surveillance, complicité, technologies numériques) et la rationalisation (« tout le monde triche », « le système est injuste », « je dois réussir »). Un capital social élevé réduit la fraude, tandis qu'un capital social faible accroît la vulnérabilité des élèves (Fan, W. & Chen, M., 2001).

Cependant, peu de recherches ont examiné en profondeur l'influence du milieu familial sur l'émergence des comportements frauduleux. Cette lacune constitue le point d'ancrage de la présente étude. L'objectif principal est d'analyser l'influence du milieu familial sur les comportements frauduleux des élèves aux examens du BEPC et du BAC à Abidjan. De façon spécifique, il s'agit d'identifier les profils familiaux les plus exposés, de comprendre le rôle des valeurs et discours parentaux, et de proposer des pistes d'intervention pour renforcer l'éthique scolaire.

1. Méthodologie

Cette partie présente la démarche méthodologique adoptée pour mener notre étude. Elle décrit successivement le lieu de réalisation de l'enquête, le profil des participants, les outils utilisés pour la collecte des données ainsi que les techniques retenues pour leur analyse.

1.1. Sites et participants de l'enquête

Cette étude s'est déroulée dans la ville d'Abidjan, plus précisément dans la commune d'Abobo. Cette dernière est l'une des communes les plus touchées par la fraude lors des examens nationaux (DÉCO, 2024). Selon la DÉCO (2024), Abobo occupe la première place dans la ville d'Abidjan en matière de fraude aux examens, un phénomène récurrent chaque année. Les élèves, les parents et les acteurs du système éducatif sont fortement impliqués dans cette pratique. La fraude est devenue une réalité grandissante dans cette commune, alimentée par l'existence de réseaux organisés, parfois soutenus par des enseignants.

Face à ce constat, notre choix s'est porté sur la commune d'Abobo. Nous avons sélectionné deux centres d'examen dans des établissements publics ainsi que deux écoles primaires servant de centres d'examen. Les centres retenus sont : le Lycée Moderne d'Abobo 1, le Lycée Municipal d'Abobo, l'EPP Rail 6 et l'EPP Sagbé. Les candidats ont été interrogés après chaque épreuve dans ces centres. En 2018, l'EPP Sagbé et l'EPP Rail figuraient parmi les centres d'examen où un grand nombre de candidats au BEPC et au BAC avaient vu la mention « fraude » apposée sur leur relevé de réussite (DÉCO, 2019). Ces constats justifient le choix de ces centres pour la réalisation de notre étude.

Pour l'enquête quantitative, un échantillon de 300 participants, composé d'élèves candidats au BEPC et au BAC, a été retenu. La méthode d'échantillonnage utilisée est non probabiliste, avec une technique accidentelle. Comme l'explique N'da, P. (2006), dans ce type d'échantillon, tous les individus n'ont pas la même probabilité d'être sélectionnés : le choix repose sur la disponibilité des répondants.

Pour l'étude qualitative, 16 parents et 4 enseignants ont été interrogés, soit quatre parents par centre d'examen et un enseignant par centre. Cette approche s'appuie sur la méthode des cas multiples et la technique de la saturation sémantique. Morse, J. (1995) recommande d'inclure



également des cas dits « négatifs », c'est-à-dire des personnes susceptibles d'apporter un point de vue différent de celui exprimé par la majorité des participants déjà retenus.

Tableau 1 : Répartition de l'échantillon

Centres	Types d'examens					
	BEPC	Fille	Garçon	BAC	Fille	Garçon
Lycée moderne abobo 1	38	19	19	38	19	19
Lycée Municipal	38	19	19	38	19	19
EPP Sagbé	37	18	18	37	18	18
EPP rail 6	37	18	18	37	18	18
Total	150	75	75	150	75	75

Source : Koffi n'Guessan Williams, (2025)

1.2. Instruments de collecte de données

Dans le cadre de notre étude, deux principaux instruments de collecte de données ont été mobilisés afin de recueillir des informations quantitatives et qualitatives sur les comportements frauduleux des élèves et sur l'influence du milieu familial.

Nous avons administré 300 questionnaires, répartis équitablement entre 150 élèves de troisième et 150 élèves de terminale. Le questionnaire, conçu pour les besoins de cette recherche, est un questionnaire fermé structuré autour de quatre axes :

- Sexe et fraude,
- Niveau socio-économique,
- Suivi parental,
- Niveau d'instruction.

Une échelle de Likert à quatre niveaux a été utilisée pour mesurer les attitudes des élèves vis-à-vis de la fraude. Par ailleurs, un guide d'entretien semi-directif a été administré aux parents et aux enseignants. Les questions ouvertes portaient sur les pratiques éducatives familiales, les attentes en matière de réussite scolaire, les discours transmis concernant la tricherie, ainsi que les stratégies mises en place pour accompagner ou surveiller les apprenants.

1.3. Traitement des données

Dans le cadre de notre étude, nous avons adopté une démarche de traitement des données articulant des approches quantitatives et qualitatives. Les données issues des questionnaires administrés aux élèves ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS. Nous avons mobilisé des statistiques descriptives afin de mettre en évidence les grandes tendances relatives aux pratiques de fraude, aux perceptions de l'influence familiale et aux attitudes des élèves face aux examens.

Par la suite, nous avons réalisé des analyses croisées, notamment le test du Khi-deux, afin

d'examiner l'existence de relations significatives entre le milieu familial et les comportements frauduleux.

Les données qualitatives issues des entretiens menés auprès des enseignants et des parents d'élèves ont été intégralement transcrites. Nous avons ensuite conduit une analyse de contenu thématique portant, entre autres, sur :

- Les représentations parentales de la réussite scolaire,
- Les discours justifiant ou condamnant la tricherie,
- Les mécanismes implicites de soutien ou de tolérance familiale à la fraude.

Afin d'éviter toute confusion entre les propos des parents et ceux des enseignants, chaque verbatim cité a été codé conformément aux indications suivantes :

- **E.P.X** : Entretien parent ;
- **E.E.X** : Entretien enseignant.

Les codes apparaissent à la fin de chaque citation, permettant au lecteur d'identifier clairement la source du discours. Le croisement des résultats issus des deux volets de l'étude a permis de mettre en œuvre une triangulation méthodologique, renforçant ainsi la validité de nos résultats et de nos interprétations.

2. Résultats

Les résultats présentés dans cette partie s'articulent autour de deux grands volets complémentaires. Le premier volet expose les données qualitatives recueillies auprès des parents et des enseignants afin de comprendre leurs perceptions, leurs pratiques d'encadrement et leurs attitudes face à la tricherie scolaire. Le second volet porte sur les analyses quantitatives issues des questionnaires administrés aux élèves et met en évidence les relations entre plusieurs variables telles que le sexe, l'environnement familial, le niveau socio-économique, la qualité du suivi parental, le niveau d'instruction des parents et les comportements de fraude lors des examens du BEPC et du BAC.

2.1. Résultats qualitatifs

Les résultats qualitatifs recueillis auprès des parents et enseignants permettent d'illustrer, à travers plusieurs cas concrets, les perceptions et pratiques liées à l'accompagnement scolaire et à la tricherie des élèves.

Cas 1

La majorité des parents interrogés affirment encourager leurs enfants à réussir, mais plusieurs reconnaissent leur incapacité à les accompagner scolairement en raison du manque de temps ou d'un faible niveau d'instruction. « *Certains parents déclarent ne pas avoir fait de longues études, donc je ne peux pas accompagner mes enfants dans leurs études, mais je leur dis toujours de ne pas tricher* » (E.P.1).

Cas 2

Un consensus fort se dégage autour de l'importance de la réussite comme ascenseur social. Toutefois, cette attente crée parfois une pression implicite qui, selon les enseignants, peut



pousser certains élèves à tricher. « *Ils veulent que l'enfant réussisse coûte que coûte, et certains ferment les yeux quand on leur parle de tricherie* » (E.E.2).

Cas 3

Les discours parentaux sur la tricherie sont ambivalents : certains condamnent fermement la fraude et affirment sensibiliser leurs enfants aux bonnes pratiques, tandis que d'autres relativisent la gravité de la tricherie, surtout lorsqu'elle semble nécessaire pour réussir. Certains parents interrogés dans des établissements privés déclarent ignorer les méthodes d'évaluation actuelles et pensent que « *tout le monde triche maintenant* ». Un parent ajoute : « *Quand j'étais élève, on copiait sur nos voisins, donc je pense que ce n'est pas si grave* » (E.P.4).

Cas 4

Plusieurs parents assument manquer d'outils pour surveiller ou accompagner efficacement leurs enfants. Les enseignants, quant à eux, notent un désengagement parental croissant, notamment dans les quartiers défavorisés. Toutefois, dans certains établissements privés, des parents mettent en place des stratégies de suivi régulier (cours du soir, répétiteur), comme l'indique un enseignant : « *Dans mon école, les parents viennent rarement aux réunions pédagogiques* » (E.E.5).

2.2. Résultats quantitatifs

Les résultats quantitatifs de cette étude mettent en évidence l'influence de plusieurs variables sur les comportements frauduleux des élèves lors des examens du BEPC et du BAC telles que, le sexe, l'environnement familial, le niveau socioéconomique familial, la qualité du suivi parental, et le niveau d'instruction des parents.

2.2.1. Sexe et fraude

Le sexe des élèves peut jouer un rôle important dans l'explication des comportements liés à la fraude scolaire. Koffi, N.W. (2022), la division des rôles sociaux étant en fonction du sexe, les filles et les garçons n'ont pas les mêmes contraintes ni les mêmes attentes. Leurs perceptions peuvent différer à l'égard de la fraude. Le tableau ci-dessous présente la répartition des élèves interrogés selon leur sexe et leur comportement face à la fraude aux examens.

Tableau 2 : Répartition des enquêtés selon le sexe

		Effectif		Total	
SEXÉ	Garçon	FRAUDE			
		Fraude	Ne fraude pas		
SEXÉ	Garçon	119	31	150	
	Femme	27	123	150	
Total		146	154	300	

Source : Koffi N'Guessan Williams (2025)

Les résultats révèlent une différence marquée entre les sexes en ce qui concerne les comportements frauduleux lors des examens nationaux du Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) et du Baccalauréat (BAC). Sur un total de 300 élèves interrogés, répartis équitablement entre 150 garçons et 150 filles, 119 garçons (soit 79,3 %) ont reconnu avoir fraudé, contre



seulement 27 filles (18 %). À l'inverse, 123 filles (82 %) déclarent ne pas avoir fraudé, contre 31 garçons (20,7 %). Le test du Khi-deux présente une valeur de 110,49, et le V de Cramer, égal à 0,607, indique un lien fort entre le sexe et la fraude. Ces résultats montrent une forte prédominance masculine dans les pratiques de fraude. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette tendance : une plus grande propension à la prise de risque chez les garçons, une pression sociale différenciée ou encore des modèles de réussite contrastés entre les sexes, comme le relèvent Tchindjang, M., et Ngoma, P. (2020). Ce constat est également corroboré par des études antérieures montrant que les garçons, souvent socialisés dans des logiques de compétition et de performance immédiate, sont généralement plus enclins à enfreindre les règles scolaires pour atteindre leurs objectifs (Bandura, A., 1977).

2.2.2. Environnement familial et fraude

L'environnement familial joue un rôle déterminant dans les comportements des élèves face à la fraude aux examens. Selon Coleman, J. (1988), le capital social présent dans la famille contribue à la transmission des valeurs et à la régulation des conduites scolaires. Ainsi, un foyer stable et un encadrement parental strict limitent le recours à des pratiques déviantes, comme le souligne Bourdieu , P. (1986). Le manque de suivi parental ou une organisation familiale déséquilibrée expose davantage les élèves à la fraude (Durkheim, E., 1996). Le comportement frauduleux des élèves est souvent acquis par observation et imitation, surtout dans un contexte où la famille manifeste une certaine tolérance (Bandura, A., 1977). Le tableau suivant présente la répartition des enquêtés selon le type d'environnement et leur implication dans la fraude scolaire.

Tableau 3 : Répartition des enquêtés selon l'environnement familial et la fraude aux examens du BEPC et du BAC

Environnement familial	Fraude		Total
	Fraude	Pas de fraude	
Positif	19	123	142
Négatif	106	52	158
Total	125	175	300

Source : Koffi n'Guessan Williams, (2025)

Les résultats obtenus mettent en évidence un lien significatif entre l'environnement familial perçu par les élèves et leur implication dans des pratiques de fraude aux examens. Sur un échantillon de 300 élèves interrogés, 142 ont déclaré évoluer dans un environnement familial perçu comme positif, tandis que 158 ont évoqué un environnement familial négatif. Parmi ceux issus d'un cadre familial positif, seuls 19 élèves (13,4 %) ont reconnu avoir fraudé, contre 106 élèves (67,1 %) évoluant dans un environnement familial négatif. De même, 123 élèves bénéficiant d'un encadrement sain n'ont pas eu recours à la fraude, contre 52 élèves dans un environnement défavorable ou précaire. Le test du Khi-deux, égal à 86,56, confirme la significativité de la relation entre les types d'environnement familial et la fraude, tandis que le V de Cramer, égal à 0,537, indique une association moyenne. Ces résultats montrent que la qualité de l'environnement familial influence fortement les attitudes des élèves face à la fraude : un cadre instable ou peu encadrant favorise nettement les comportements frauduleux.

2.2.3. Niveau socioéconomique familial

Le niveau socioéconomique familial est l'un des déterminants majeurs des conduites scolaires, notamment en ce qui concerne la fraude aux examens. Selon Coleman J.S. (1988), les

ressources économiques et sociales disponibles au sein des familles influencent le capital social accessible à l'élève, ce qui conditionne ses attitudes, ses efforts et ses stratégies face aux exigences scolaires. De même, la théorie du triangle de la fraude de Cressey D. (1953) indique que des contextes marqués par la pression et la faiblesse des soutiens éducatifs peuvent augmenter la propension à adopter des comportements frauduleux. Ainsi, les conditions matérielles, l'accès aux ressources pédagogiques et le climat socioéducatif du foyer expliquent en partie les différences de comportements observées entre les élèves. Le tableau ci-après présente la répartition des élèves selon leur niveau socioéconomique familial et leur implication déclarée dans la fraude aux examens du BEPC et du BAC.

Tableau 4 : Répartition des enquêtés selon le niveau socioéconomique familial sur la fréquence de la fraude aux examens du BEPC et du BAC

Niveau socioéconomique familial	Fraude		Total
	Fraude	Pas de fraude	
Faible	123	15	138
Moyen	36	23	59
Élevé	31	72	103
Total	190	110	300

Source : Koffi n'Guessan Williams, (2025)

Les résultats de cette étude révèlent une relation inversée entre le niveau socioéconomique familial et la propension à frauder aux examens. Sur un total de 300 élèves enquêtés au BEPC et au BAC, 138 proviennent de familles à faible revenu, 59 de familles à revenu moyen et 103 de familles à revenu élevé. Parmi les élèves issus de familles à revenu faible, 123 élèves ont reconnu avoir fraudé, soit 89,1 %, contre seulement 15 élèves (10,9 %) qui n'ont pas fraudé. Dans les familles à revenu moyen, 36 élèves ont admis avoir fraudé (61 %), tandis que 23 élèves (39 %) n'ont pas fraudé. Quant aux élèves issus de familles à revenu élevé, 31 élèves (30,1 %) ont fraudé, contre 72 élèves (69,9 %) qui ont respecté les règles.

Ces résultats montrent que plus la situation économique familiale est précaire, plus les élèves sont susceptibles de recourir à la fraude. Cela pourrait s'expliquer par plusieurs facteurs : un accès inégal aux ressources éducatives et une pression sociale plus marquée sur la réussite scolaire comme levier d'ascension sociale. Le test du Khi-deux, égal à 88,68, et la p-value = 0,000 attestent que cette relation est hautement significative. Le V de Cramer, égal à 0,55, confirme une corrélation forte entre la précarité économique et la fraude.

2.2.4. Relation entre la qualité du suivi parental et la fraude

La qualité du suivi parental influence fortement les comportements des élèves, notamment la tendance à frauder. Coleman, J.S. (1988), souligne que le contrôle et le soutien des parents constituent un capital social qui limite les dérives. Alors que l'absence de régulation familiale favorise les comportements déviants Durkheim, E. (1996). Le tableau ci-dessous présente la répartition des enquêtés en fonction du niveau de suivi parental et de leur implication dans la fraude scolaire.

Tableau 5 : Répartition des enquêtés selon la qualité du suivi parental et la fraude



Suivi parental	Fraude		Total
	Fraude	Pas de fraude	
Faible	115	27	142
Moyen	87	22	109
Fort	38	11	49
Total	240	60	300

Source : Koffi n'Guessan Williams, (2025)

Les résultats de l'enquête montrent une corrélation nette entre la qualité du suivi parental et la propension des élèves à frauder. Sur un échantillon de 300 élèves interrogés au BEPC et au BAC, 142 élèves bénéficient d'un suivi parental faible, 109 d'un suivi moyen et 49 d'un suivi parental élevé. Parmi ceux dont le suivi est faible, 115 élèves (81 %) ont reconnu avoir fraudé, contre 27 élèves qui n'ont pas fraudé. Pour les élèves bénéficiant d'un suivi parental moyen, 87 ont fraudé, contre 22 qui n'ont pas fraudé. Quant à ceux bénéficiant d'un suivi parental fort, 38 élèves ont fraudé, tandis que 11 n'ont pas eu recours à la fraude. Ces résultats indiquent qu'un suivi parental attentif, incluant des échanges réguliers sur la scolarité et l'enseignement explicite de valeurs morales, permet de prévenir la tricherie.

2.2.5. Niveau instruction des parents et les pratiques de fraude

Le niveau d'instruction des parents constitue un facteur clé dans l'éducation des enfants, influençant leurs valeurs, leurs attitudes face aux études et leur respect des règles scolaires. Des parents ayant un niveau d'études élevé peuvent offrir un meilleur encadrement scolaire et transmettre des attitudes positives vis-à-vis de l'intégrité scolaire. Mais dans un contexte de forte compétition, même des parents instruits peuvent tolérer la fraude afin d'assurer la réussite de leurs enfants.

Tableau 5 : Répartition des enquêtés selon le niveau instruction des parents et les pratiques de fraude

Niveau instruction des parents et les pratiques de fraude	Fraude		Total
	Fraude	Pas de fraude	
Études supérieures	20	70	90
Secondaire	60	55	115
Primaire ou analphabète	60	35	95
Total	125	160	300



Source : *Koffi n'Guessan Williams, (2025)*

Les résultats obtenus montrent que, sur un échantillon de 300 élèves interrogés au BEPC et au BAC, 90 élèves ont des parents de niveau supérieur, 115 élèves ont des parents de niveau secondaire et 95 élèves ont des parents de niveau primaire ou sont issus de familles analphabètes. Parmi les élèves dont les parents sont de niveau supérieur, 20 ont reconnu avoir fraudé, contre 70 qui n'ont pas fraudé. Pour les élèves dont les parents ont un niveau secondaire, 60 ont fraudé, tandis que 35 n'ont pas eu recours à la fraude. Ces résultats suggèrent que l'alphabétisation et la sensibilisation des familles pourraient constituer des leviers importants pour renforcer la lutte contre la fraude scolaire. Le test du Khi-deux, égal à 33,39, avec une p-value de 0,000, montre que cette relation est significative. Le V de Cramer, égal à 0,33, indique une association modérée, ce qui signifie que le niveau d'éducation des parents influence la moralité scolaire de leurs enfants.

3. Discussion

Les résultats de cette étude montrent que le phénomène de fraude aux examens nationaux du Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) et du Baccalauréat varie significativement selon plusieurs facteurs : le sexe, l'environnement familial, le niveau socioéconomique, la qualité du suivi parental et le niveau d'instruction des parents (Koffi, N. W., 2025). Concernant le sexe, les données révèlent que les garçons sont proportionnellement plus nombreux à reconnaître avoir fraudé (119 garçons, soit 79,3 %) que les filles (27 filles, soit 18 %). Ces résultats corroborent les travaux de Tchindjang, M., Ngoma, P., et Bandura, A. (1977), qui montrent que les garçons, socialisés dans une logique de compétition, de performance et de prise de risque, adoptent plus facilement des comportements transgressifs. Cependant, des études menées au Ghana par Mensah, P., & Agyeman, K. (2019), indiquent que les filles peuvent également recourir à la fraude lorsque la pression scolaire ou familiale devient élevée. Ainsi, la relation entre sexe et fraude apparaît fortement dépendante des dynamiques culturelles, sociales et éducatives propres à chaque contexte. S'agissant de l'Environnement familial, les résultats montrent que 67,1 % des élèves issus d'un environnement familial perçu comme négatif reconnaissent avoir fraudé, contre seulement 13,4 % de ceux provenant d'un milieu familial positif. Deslandes, R., & Bertrand, R. (2004) soulignent que la qualité des interactions familiales influence directement les comportements scolaires et le respect des règles institutionnelles. Cependant, Murdock, T., & Anderman, E. (2006), nuancent ce lien en soulignant qu'une pression implicite forte, même dans des familles soutenantes, peut encourager la fraude, notamment lorsque la réussite scolaire est perçue comme un impératif social ou moral. Les résultats qualitatifs de notre étude confirment ce phénomène : certains parents valorisent la réussite à tout prix, ce qui peut pousser l'élève à transgresser les règles pour répondre à ces attentes.

L'analyse du Niveau socioéconomique montre une relation inverse entre le niveau socioéconomique et la propension à frauder. Ainsi, 89,1 % des élèves issus de familles défavorisées admettent tricher, contre 30,1 % des élèves provenant de familles aisées. Les conclusions de Heyneman, S., & Loxley, W. (1983) soutiennent cette tendance, en affirmant que les inégalités économiques limitent l'accès aux ressources éducatives, renforçant ainsi la tentation de frauder pour compenser les difficultés scolaires. Toutefois, Guibert, P. & Michaut, C. (2009), rappellent que la fraude n'épargne pas les milieux favorisés. Dans certaines familles aisées, la pression de maintenir un statut social élevé ou d'atteindre l'excellence peut également conduire les élèves à adopter des pratiques frauduleuses. La qualité du suivi parental constitue également un déterminant clé : plus celui-ci est fort, plus la probabilité de fraude diminue 115 élèves soit 81% pour un suivi faible contre 77,5% pour un suivi fort. Fan, W., & Chen, M.



(2001), confirment que l'implication parentale est l'un des facteurs les plus puissants de réussite scolaire. Perrenoud, P. (1995), précise que c'est la qualité du suivi, et non sa fréquence, qui influence réellement sur les comportements scolaires. Les résultats sur le niveau d'instruction des parents mettent également en évidence un effet marqué du niveau d'instruction des parents : seuls 22 % des élèves dont les parents ont un niveau d'enseignement supérieur déclarent avoir fraudé, contre 63,1 % des élèves dont les parents présentent un niveau d'instruction faible. Ce constat est cohérent avec les travaux de Davis Kean, P. (2005), selon lesquels le niveau d'éducation parentale influence fortement les attentes scolaires, les stratégies éducatives et la compréhension des enjeux liés à la réussite académique.

Conclusion

Cette étude a porté sur l'influence du milieu familial sur les comportements frauduleux des élèves lors des examens du Brevet d'études du premier cycle et du Baccalauréat dans la ville d'Abidjan. Son objectif était d'analyser l'influence du milieu familial sur les comportements frauduleux des élèves. À issu des analyses quantitative et qualitative, des données ont été dégagées. Il ressort de l'étude que le niveau socio -économique faible des parents, l'insuffisance de suivi parental, le niveau d'instruction faible, le style éducatif et les discours liés à la réussite favorisent les comportements déviants chez les apprenants. Les résultats de l'étude ont également justifié la pertinence des théories du capital social et de la théorie du triangle de la fraude. Cette recherche a mis en évidence la responsabilité familiale sur les comportements déviants des apprenants. Au regard des constats effectués, cette recherche préconise la mise en œuvre de mesures concrètes pour lutter efficacement contre les comportements frauduleux des élèves lors des examens. Il convient de mettre en place un programme de sensibilisation des parents sur leur rôle éducatif et leur responsabilité dans la formation de l'intégrité scolaire des apprenants à travers les médias et hors médias. Former les enseignants et encadreurs sur l'éthique académique, et de développer des campagnes nationales de communication associant familles, écoles et autorités éducatives et politiques pour promouvoir une culture de la réussite basée sur le mérite.

Références bibliographiques

Bandura, A. (1977). *Theorie de l'apprentissage social*. Prentice hall.

Bornstein, M. H. (2002). *Parenting infants* (Vol. 1). (L. E. Associates, Éd.) Handbook of parenting: children and parenting.

Bourdieu , P. (1986). *Les formes du capital* (Vol. 1). Manuel de theorie et de recherche en sociologie de l'education.

Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, pp. 95 -120.

Cressy , D. (1953). *L'argent des autres: etude sur la psychologie sociale de l'appropriation*. Free press.

Davis kean, P. (2005). L'influence du niveau d'éducation des parents et du revenu familial sur la réussite des enfants: rôle indirect des attentes parentales et du milieu familial. *journal of family psychology*, 2(19), pp. 294-304.

Déco. (2024). *Qualification et sanctions des candidats fraudeurs*. Ministere de l'education nationale et de l'alphabetisation/ Déco. Récupéré sur <http://WWW.men-deco.Org/actualité/actu-deco/resultats> -des travaux de la commission nationale de discipline -cnd -session -2024

Deslandes , R., & Bertrand, R. (2004). Motivations des parents a participer au suivi scolaire de

leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'education* , pp. 411-433.

Dieter , M. (1996). *Corruption en milieu scolaire et éducation des filles*. Reseau ouest et centre africain de recherche en education.

Durkheim, E. (1996). *L'education morale*. Presse universitaire de france.

Fan , W., & Chen, M. (2001). Implication parentale et reussite scolaire des eleves. *revue de psychologie*, 13(1), pp. 1-22.

Guibert, P., & Michaut, C. (2009). Les facteurs individuels et contextuels de la fraude aux examens universitaire. *revue française de pédagogie*, 4(169), pp. 43-52.

Hallak, J., & Poisson, M. (2002). *Corruption et éducation*. Unesco.

Heyneman, S., & Loxley, W. (1983). L'effet de la qualité de l'école primaire sur la reussite academique dans 29 pays à revenu élevé et faible. *American journal of sociology*, 88(6), pp. 1162-1194.

Koffi, N. W. (2022). *La fraude en milieu scolaire lors des examens nationaux du BEPC et du BAC de 2010 -2020 : cas des communes d'abobo-Yopougon-cocody*. Univesité Alassane Ouattara de Bouaké.

Koffi, N. W. (2024). La tricherie aux examens scolaires par le recours aux technologies de l'information et de la communication a abidjan. *revue des ciences de l'education lakisa*, 3(7), pp. 121-132.

Koffi, N. W. (2024). Les pressions sociales et les attentes academiques comme facteurs de tricherie a l'école a abidjan. *revue sociétés, education, santé*, 1(1), pp. 643-661.

Koudou, O. (2021). Difficulté de l'apprentissage .Dans J.Laurey. Dans k. opadou, *la psychologie de l'education dans la formation des enseignants* (pp. 194 -214). Presse universitaire d'abidjan.

Mensah, P., & agyeman , K. (2019). Influence de l'implication parentale sur la reussite scolaire des eleves au ghana. *african journal of educational studies*, pp. 12-28.

Morse, J. (s.d.). Consideration d'odre méthodologique. Dans N. paul, *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines* (pp. 97 -109). L'harmattan.

Murdock, T., & Anderman, E. (2006). Perspectives motivationnelles sur la tricherie des élèves: vers un modèle intégré de la malhonnêteté académique. *Annual Review of psychology*, 41(3), pp. 487 -503.

N'da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines*. L'harmattan.

Phillipe, P. (1996). *Construire des compétences dès l'école*. ESF.

Tchindjang, M., & Ngoma P. (2020). L'influence des facteurs socio -familiaux sur la reussite scolaire des eleves. *revue africaine de sciences de l'education*, 8(2), pp. 45-65.

Yessoufou, A., & Amoussou, G. (2023). Suivi parental des apprenants du primaire au secondaire: tendances et incidences sur le rendement scolaire. *European journal of social science studies*, 7(11), pp. 238-254.