Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

e-ISSN: 2790-1270
p-ISSN: 2790-1262



N°11, Juin 2026

École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)

École Normale Supérieure (ENS)

Université Marien Ngouabi (UMNG)

e-ISSN : 2790-1270

p-ISSN : 2790-1262

DOI : https://doi.org/10.55595/LAKISA

Contact

https://www.lakisa.larsced.cg

E-mail :	revue.lakisa@larsced.cg revue.lakisa@umng.cg	Tél :	(+242) 05 674 61 82

BP : 237, Brazzaville-Congo

Directeur de publication

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

Rédacteur en chef

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Education), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOUSSOU Virginie, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique et de lecture

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire (Didactique de l'Éducation Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

BEOGO Joseph, Maître de Conférences (Politiques Éducatives), École Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Professeur Titulaire (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MANDOUMOU Paulin, Maitre de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

MBOE Gustave Georges, Maître de Conférences (Psychologie des Organisations), Université de Dschang (Cameroun)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie Jules Verne (France)

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

Bases et preuves d'indexations

Impact facteur (SJIF) : 6,921

https://www.isindexing.com/isi/journaldetails.php?id=23630	https://sjifactor.com/passport.php?id=23609
https://reseau-mirabel.info/revue/20227/LAKISA-Revue-des-Sciences-de-l-Education	https://www.base-search.net/about/en/about_sources_date.php?search_source=Lakisa
https://search.crossref.org/?from_ui=&q=lakisa&sort=score	https://portal.issn.org/?q=api/search&search[]=MUST=allissnbis=%222790-1270%22&role[]=11&search_id=49258990#
https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/746880	http://www.openarchives.org/Register/BrowseSites?viewRecord=https://www.lakisa.larsced.cg/index.php/lakisa/oai

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%.
Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

SOMMAIRE

Étude sur l'adaptation du programme de formation en maraîchage au Togo aux besoins des personnes handicapées visuelles et auditives
Kossi Eli SENAYAH ……..……1

Effets de concept de soi et attitudes envers les mathématiques sur les aspirations d'études secondaires des élèves de la Sous-Province Éducationnelle de Limete 1 en RD. Congo
Noël BULA NDUNGU, Rabbi MASHITA KAMBUYA, Patrick BUESI MBUENE……15

La pratique du décloisonnement en didactique du vocabulaire à l'école primaire au Burkina Faso
Ahoubahoum Ernest PARDEVAN, Daniel OUEZZIN COULIBALY, Ousséni SORÉ, Wendnonga Gilbert KAFANDO…..……23

Exode rural des jeunes du sud tchadien vers N'Djamena : exploitation domestique et informelle, impacts éducatifs
Mbaïrenaye NAMBE, Urbain NDIGMBAYEL REOULAR, Kebkiba HINFIENE, Alhadji MAHAMAT, Abraham DAGUE……39

Motivation des enseignants des écoles catholiques privées et leur assiduité au travail à Kinshasa
Joël MAFU ELIKYA, Florentin AZIA DIMBU...……55

Les déterminants de l'utilisation pédagogique de l'intelligence artificielle générative (IAG) par les étudiants du premier cycle universitaire
Benjamin SIA...……65

The Analysis of 'English for First Year' Textbook Explicit Nature for a Suitable English Learning in Burkina Faso
Eymard François de Paul Wendemi OUEDRAOGO, Yacouba BAMOGO, Moses Kwodwo KAMBOU...……79

Effet des représentations sociales de la déficience visuelle des élèves sans déficience sur l'inclusion scolaire des élèves déficients visuels
Léonce RAMDE, Harouna DERRA, Maïmouna SIDIBÉ……93

Intersectionnalité et tri institutionnel de l'inclusion au secondaire : une étude mixte sur les parcours d'élèves en situation de handicap au Burkina Faso
Gninneyo Sylvestre-Pierre NIYA……107

La didactique des mathématiques : enjeux et apports pour la qualité de l'enseignement-apprentissage en République Démocratique du Congo
Benjamin MUGARU DAWA ……119

Transformations esthétiques maternelles et socialisation de genre chez l'enfant de 4 à 11 ans : une approche développementale
Louvrance Michèle MAKOUEGHA FOTSING, Serge-André BATIKALAK……129

Équité dans l'accès et l'allocation des ressources éducatives dans l'enseignement primaire public au Cameroun
Ronald Emery MINKA ……143

Le métier d'éducateur spécialisé au Cameroun : rôle institutionnel et déficit de reconnaissance sectorielle
Aimé MBOYANA NDONGO ……159

Contrôle parental en matière des TIC et performances scolaires des écoliers de la région des Savanes au Togo
Biriziwè HOULOUM ……167

Degré de maîtrise des concepts relatifs à l'éducation à l'environnement et au développement durable chez les enseignants des sciences de la vie et de la terre dans les écoles de Bukavu (RDC)
Basilwango Placide KIMENGELE, Charles NIYONKURU, Bahuga Paulin BAPOLISI..…179

Environnement physique de travail et adaptation des primo-arrivants du sous-cycle d'observation dans le département du Lom-et-Djerem (Cameroun)
SWALA ME MBEUL, Dorkas Octavia EYENGA NTONGA…….....…191

L'approche pédagogique intégratrice : la solution face à la faible performance des élèves ?
Maïmouna SIDIBÉ …….....…203

Effets du style incitatif et approche par situation sur l'acquisition des connaissances dans les disciplines psychopédagogiques par les élèves des écoles secondaires de Goma
André Halerimana GIHANGA, Paulin BAPOLISI BAHUGA, Jah Ndovya MUNDALA, David MALALA NTAMBUE…….....…217

Communautés de pratique et consolidation mémorielle : transformations des pratiques didactiques en enseignement de l'économie à Bangui
Darius AZARIA HIMBAÏLE NDAÏ..……..…….....…231

L'innovation pédagogique frugale et qualité interne dans les Universités Publiques du Togo
Nassougou N'SILE, Candide Achille Ayayi KOUAWO, Bilakani TONYEME.....…241

L'utilisation professionnelle de WhatsApp par les chefs de circonscription d'éducation de base au Burkina Faso
Windpouiré Zacharia TIEMTORÉ, Souleymane NIAMPA…….....…255

Analyse des difficultés de l'enseignement-apprentissage de la génétique au secondaire : cas de quelques établissements secondaires de la ville de Bongor
Reoular Urbain NDIGMBAYEL, Philippe MBAÏADOM..…….....…269

Topogenèse en classe de français au post-primaire au Burkina Faso : entre prescriptions curriculaires et pratiques didactiques
Édouard BAKOAN..……..…….....…283

Le verdict de la note : analyse sociologique du décalage entre évaluation chiffrée et compétences effectives des étudiants à l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan
Marie-Thérèse Dahonnon ZEZE..……..…….....…295

Les fondements de la réforme LMD, source d'ambiguïtés conceptuelles et opérationnelles autour de la professionnalisation de la masse étudiante en humanités facultaires : zoom sur l'Université de Yaoundé 1
Joseph ELOUNDOU ANABA, Marcelline DJEUMENI TCHAMABE…….....….313

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%. Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

Analyse de la perception sur l'efficacité des visites de classe par les acteurs de l'enseignement secondaire au Burkina Faso
Drissa Modeste SESSOUMA, Djiblirou KOLONGO……..……...…333

Perceptions et attitudes des enseignants de l'École Nationale de Développement Sanitaire et Social sur l'universitarisation de la formation des infirmiers : une étude phénoménologique
Alioune TALL, Assane MBAYE, Michel TOURÉ, Sokhna Oumy SARR…..……...…343

L'Approche par les Compétences (APC) au Burkina Faso : fondements théoriques, enjeux pédagogiques et défis de mise en œuvre
Mandjin Adama SOULAMA ……..……...…355

Le développement émotionnel par le jeu sérieux et son apport à l'apprentissage chez les adultes
Fanjalalaina Nadia RAZAKAMBOLA, Sahondra Olivia RAKOTOSON, Omer ANDRIANARIMANANA, Cyrile MIHAMITSY, Andriniaina RASOANAIVO...……...…365

Résilience scolaire des élèves handicapés sensoriels en contexte d'école inclusive en Côte d'Ivoire : le rôle des interactions sociales et du sentiment d'appartenance scolaire
Tointhé Olivier NYWLÉ, Kouakou Rodolphe MENZAN…….....……...…379

Une relecture de Dewey pour une réforme du système éducatif visant le progrès aux Comores
Bastoine CHADHOULI ……...…….....……...…391

L'enseignement de la philosophie au Togo : Genèse et état des lieux. Une étude exploratoire auprès des enseignants et étudiants de 1965 à 1975
Sougle-Man Yao IMOU, Bilakani TONYEME……...…….....……...…405

Formation professionnelle continue des enseignants de « Technique Industrielle » au Burkina Faso : l'analyse des pratiques enseignantes comme outil d'amélioration de la qualité
Wendkouni Jean Éric SAWADOGO……..……...…….....……...…417

Analyse des effets du stress professionnel sur le bien-être et la performance des acteurs éducatifs des régions à forts défis sécuritaires au Burkina Faso : cas de la région des Koulsé
Beli Alexis NEBIE, Salamata SANA……..……...…….....……...…433

Rapport aux études et absentéisme des étudiants de première année en Sciences Humaines à l'Université Joseph Ki-Zerbo (Burkina Faso)
Marcel ZERBO, Touwindé MILOUNGOU BAMOGO, Koug-nongom BONKOUNGOU……447

Vers une médiation numérique de l'enseignement du hardware : développement d'un dispositif d'aide à l'identification des composants internes
Janvier NGNOULAYE ……...……459

Ernest Hemingway's *The Old Man and the Sea (1952): Educational Value and Universal Lesson*
Mouhamed Abdou Latif MBENGUE ……..……473

Entre difficultés sémiotiques et choix intuitif : analyse des pratiques enseignantes dans l'environnement papier-crayon et dans l'environnement informatique WIMS

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%.
Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

Espoir Joddrel MEMOUGAME ZEZONG, Joachna MEYA LOUA BOUAYI, Fernand Alfred MALONGA MOUNGABIO……..…….……479

Le confiage et son incidence sur les performances scolaires des enfants : une contribution théorique et psychopédagogique
Yasnoga Félicité BARRO COULIBALY...…….……493

Lien entre stéréotypes de genre en mathématiques et estime de soi chez les filles de l'enseignement secondaire général au Burkina Faso
Adama KÉRÉ, Voulbouè Bakiéma Casimir BAZONGO..…….……509

Dissonance structurelle et sécurité à l'employabilité : Une analyse transdisciplinaire de la tension entre logique comptable et service public au Cameroun
Jacques Yannick NGALLY NGALLY.....…521

L’approche pédagogique intégratrice : la solution face à la faible performance des élèves ?

Maïmouna SIDIBÉ, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso)
E-mail : sidibemai45@gmail.com

Résumé

Dans la quête de la qualité de son système éducatif, le Burkina Faso a adopté l’Approche Pédagogique Intégratrice (API). La présente étude analyse l’effet des pratiques évaluatives selon l’API sur la performance des élèves en sciences au niveau des écoles primaires bilingues au Burkina Faso. L’étude a été menée auprès d’un échantillon de 175 enquêtés grâce à un échantillonnage non probabiliste à choix raisonné, avec une approche méthodologique mixte. L’analyse quantitative a permis d’avoir des données statistiques sur les avis des enseignants et le rendement des élèves. De l’analyse qualitative, l’on a recueilli les opinions des encadreurs pédagogiques et des personnes ressources. Les résultats révèlent que ces pratiques évaluatives améliorent les résultats de l’apprentissage des élèves en sciences d’observation dans les écoles primaires bilingues ; impactant ainsi positivement la qualité du système éducatif burkinabè.

Mots-clés : API, pratiques évaluatives, rendement.

The inclusive educational approach: the solution to students’ poor academic performance?

Abstract

In its quest to improve the quality of its education system and learning outcomes, Burkina Faso has developed the Integrative Pedagogical Approach (IPA). The present study analyses the effect of assessment practices based on this approach on students’ performance in science at selected bilingual primary schools in Burkina Faso. The study was conducted on a sample of 175 respondents using non-probabilistic sampling with reasoned choice. We opted for a mixed methodology. Quantitative analysis provided us with statistical data on teachers' opinions and student performance. From the qualitative analysis, we gathered the opinions of educational supervisors and resource persons. Overall, the results revealed that assessment practices improve student learning outcomes in science in bilingual primary schools. This has a positive impact on the quality of Burkina Faso's education system.

Keywords: API- evaluative practices - performance.

Introduction

Les questions de l’accès et de la qualité de l’éducation, surtout au niveau primaire, demeurent prioritaires dans les grandes rencontres nationales et internationales sur l’éducation en Afrique subsaharienne. Malgré l’accroissement de manière significative du taux net de scolarisation de 60,9% en 2011 à 67,4% en 2025 au Burkina Faso (MENAPLN, 2025), les déperditions sont toujours importantes. Ceci se traduit par un taux d’abandon qui reste élevé notamment au cours moyen première année (CM1) où il atteint 18,1% et un taux d’achèvement encore faible 51,6% au primaire (*ibid.*, 2025). Ainsi, bien que différentes approches pédagogiques se soient succédé dans le pays, le souci de la qualité et de la rétention des apprenants demeure toujours dans le système éducatif Burkinabè.

Dans ce contexte, le Burkina Faso a procédé à une relecture des curricula en 2013 et a opté pour la construction d'une approche endogène, en adéquation avec ses réalités socio-économiques et socioculturelles : l'Approche Pédagogique Intégratrice (API). Cette approche induit un changement de paradigme aussi bien au niveau de l'enseignement-apprentissage que de l'évaluation des apprentissages. Basée sur le socioconstructivisme (L.S. Vygotsky, 1978), l'API postule pour l'aspect relationnel de l'apprentissage, mettant l'accent sur l'environnement social et culturel, car les enfants apprennent surtout en interagissant avec leur environnement (F. Lasnier, 2000 ; MENA, 2015). L'introduction de cette approche dans les écoles primaires bilingues vise à intégrer harmonieusement les langues locales et le français dans le processus d'enseignement-apprentissage, tout en encourageant les élèves à comprendre et à s'exprimer couramment dans au moins deux langues. Ce qui contribue à préserver et à valoriser la diversité culturelle tout en renforçant le sentiment d'appartenance culturelle des apprenants. Aussi, avec l'API, les contenus d'apprentissage sont liés à la vie quotidienne des apprenants, à leur culture et à leur environnement, ce qui rend l'apprentissage plus significatif et pertinent pour eux. Cette contextualisation permet aux enseignants de tenir compte des réalités locales et des expériences des élèves, ce qui impacte non seulement leurs résultats, mais aussi l'évaluation elle-même (MENA, 2015).

Dans la littérature et la pratique de l'API, deux dimensions de l'évaluation sont mises en avant : l'évaluation des ressources et celle des compétences. Les ressources regroupent l'ensemble des acquis nécessaires pour exercer une compétence et peuvent être cognitives, psychomotrices ou affectives (X. Roegiers, 2010a). Leur évaluation est essentielle car elle constitue le préalable à la mobilisation effective des compétences. Ainsi, l'évaluation dans le cadre de l'API cherche à dépasser ses limites en intégrant la notion de compétence comme un savoir-agir complexe mobilisant différentes ressources (F. Lasnier, 2000 ; J. Tardif, 2006). Elle requiert de nouveaux outils et des interprétations moins mécaniques que les contrôles traditionnels (E. Dionne, 2014). L'évaluation des compétences dans le cadre de l'API implique de nouveaux outils de collecte d'informations sur les apprentissages des élèves et de nouvelles pistes d'interprétation moins mécaniques, car les examens et les contrôles plus traditionnels sont très limités pour saisir la complexité de ces objets d'apprentissage (E. Dionne, 2014).

En Afrique sub-Saharienne, les pratiques évaluatives de l'API constituent encore des dispositifs peu étudiés et la documentation relative à la question est limitée (J. Clanet et L. Talbot, 2012 ; D. Laveault, 2009). Ainsi, il y a une carence d'études prenant en compte cette problématique, si bien que les pratiques évaluatives dans le contexte des pays d'Afrique francophones demeurent encore méconnues (K. B. W. Kwibe, 2014). En outre, les récentes revues systématiques indiquent qu'au niveau primaire ou en apprentissage fondamental, la majorité des études porte sur les compétences en littéracie, comparativement aux compétences en calculs et en sciences (T. Diallo et al., 2024 ; L. Lawson et al., 2024).

Sur la base des observations ci-dessus, cette étude constitue un apport pour la littérature francophone sur l'apprentissage fondamental (niveau primaire) de deux manières. D'abord, en allant au-delà des compétences en lecture, cet article contribue aux connaissances existantes en analysant les résultats de l'apprentissage en sciences et en compétences socio-émotionnelles. Ensuite, en proposant une évaluation de l'API dans le contexte du Burkina Faso, elle propose une grille d'analyse non seulement des compétences mais aussi une évaluation des ressources. Ce faisant, cette étude qui porte sur des compétences autres que la lecture et qui analyse l'API est pertinente pour combler ce vide de connaissances et fournir des bases scientifiques solides pour d'éventuelles prises de décisions éducatives. Enfin, les résultats de l'étude constituent des données probantes actualisées qui peuvent éclairer les acteurs et les partenaires de l'éducation sur la pertinence de l'API à l'amélioration des résultats de l'apprentissage surtout en science.

La performance scolaire de l'apprenant étant en partie imputable à l'efficacité des pratiques évaluatives dans le processus d'enseignement-apprentissage, l'on s'est demandé

quels peuvent être les effets des pratiques évaluatives selon l'API sur les performances des apprenants en sciences dans les écoles primaires bilingues au Burkina Faso ? De cette question, l'on formule l'hypothèse selon laquelle : « les pratiques évaluatives selon l'API améliorent les performances des apprenants en sciences dans les écoles primaires bilingues ».
La suite de cet article s'articulera autour des points suivants : les bonnes pratiques, les données et méthodologie et les résultats.

1. Les bonnes pratiques

Appliquée dans plusieurs pays déjà, la pédagogie de l'intégration a eu un impact sur le rendement des élèves. Ainsi, avant de discuter de nos données et méthode, il est pertinent de souligner quelques bonnes pratiques en s'inspirant du cas de trois pays Africains.

1.1. La pédagogie de l'intégration en Tunisie

En Tunisie, une étude portant sur les effets de la pratique de la PI a touché 500 écoles primaires selon Roegiers. Au terme d'une pratique de cette pédagogie pendant 5 ans dans trois disciplines de base, à savoir l'arabe (langue maternelle), le français (langue enseignée à partir de la 3ème année du primaire) et les mathématiques, les principaux résultats sont les suivants :
Les élèves des classes PI ont une avance de 3 à 6 points sur 20 points dans les épreuves en fin de la 6ème année. Ces élèves ont 1 point d'avance sur 20 sur les autres en mathématique bien qu'ils soient évalués en situation et non par des exercices juxtaposés.

Les épreuves discriminent mieux les élèves qui ont des prérequis de ceux qui ne les ont pas. La frange des enfants à risque est moins importante dans la PI que dans l'approche traditionnelle. Il y a une meilleure conservation des acquis dans le temps, en particulier, les apprentissages relatifs aux objectifs spécifiques sont plus stables de juin à septembre ; alors qu'en général on observe une régression de 25% à 30% en cette période. Ces régressions sont inférieures pour les élèves des classes PI X. Roegiers, 2010a, p.161-162).

1.2. La pédagogie de l'intégration (PI) au Gabon

L'introduction des modules d'intégration constitue le principal changement apporté au système éducatif gabonais. On peut raisonnablement imputer la plus grande partie des résultats, sinon la totalité, à l'introduction de ces modules d'intégration. Au Gabon, après 3 ans de généralisation de la PI au CP1, les taux de réussite sont passés de 53% en 2003 à 68% en 2006, ce qui représente une augmentation de 15%. Cet accroissement se confirme au CP2 et au CE1.On constate que l'introduction de la PI procure un gain plus important pour les primo-arrivants et chez les redoublants que chez ceux qui ont fait un pré-primaire. Il y a donc aussi un gain en termes d'équité X. Roegiers, 2010a, p.164).

1.3. La pédagogie de l'intégration à Djibouti

Le cas de Djibouti est encore plus intéressant car la pédagogie de l'intégration y a été généralisée au primaire. Ce pays a engrangé les résultats suivants : de 40% de taux de réussite au CP en 2002 ce taux est pratiquement passé à 80% au CE en 2005 pour les élèves qui maîtrisent les compétences de base. En 2006, le même examen d'entrée au collège a été passé par les élèves du 6ème primaire (non PI) et par les élèves de la 5ème primaire (PI), ceci à l'échelle nationale (la généralisation de la PI à Djibouti s'est accompagnée de la réduction du nombre d'année du primaire de 6 à 5 années). Les taux de réussite sont de l'ordre de 54% pour les élèves « non PI » qui ont suivi 6 années de scolarité et de l'ordre de 78% pour les élèves « PI » qui ont suivi 5 années de scolarité X. Roegiers, 2010a, p.165-166).

2. Données et méthodologie

2.1. Données

Cette étude a pour objet d'analyser l'effet des pratiques évaluatives selon l'API sur le rendement des élèves en sciences dans les écoles primaires bilingues au Burkina Faso. Trois régions du Burkina Faso ont été considérées et dans chaque région une province a été retenue. Il s'agit de la province du Bazèga dans la région du Centre-sud, la province du Houet dans les Hauts-bassins et le Kadiogo dans la région du Centre. L'échantillon a été constitué sur la base de la technique du choix raisonné.

Notons que le choix du Bazèga s'explique par la connaissance du milieu, qui est un atout et qui a facilité la collecte d'informations en vue d'une analyse voulue pertinente. Le Kadiogo, à travers Ouagadougou a été choisi dans le but de toucher aussi bien une zone urbaine que rurale moorephone. L'on s'est intéressé à la province du Houet, zone dioulaphone pour avoir une diversité linguistique.

Cette sélection a permis un entretien avec un effectif de 108 élèves issus de deux écoles primaires bilingues en 12 focus groups. L'on a aussi adressé des questionnaires à 46 enseignants des écoles primaires bilingues et des guides d'entretien à 19 Inspecteurs de l'Enseignement primaire et de l'Education non formelle (IEPENF) des Circonscriptions d'Education de Base (CEB) dont relèvent les écoles primaires bilingues retenues et deux (02) personnes ressources. Le tableau suivant présente la répartition des enseignants et des inspecteurs enquêtés selon le genre et leur CEB.

Tableau 1 : Répartition des enseignants et inspecteurs enquêtés selon leur CEB

CEB	Bobo VI		Kombissiri I		Kombissiri II		Komsilga I		Ouaga V		Total	
Genre	**F**	**H**	**F**	**H**	**F**	**H**	**F**	**H**	**F**	**H**	**F**	**H**
Effectif des enseignants enquêtés	04	05	14	04	05	02	04	02	05	01	32	14
Total	**09**		**18**		**07**		**06**		**06**		**46**	
Inspecteurs	3		6		6		2		2		19	

Source : M. Sidibé, 2024.

Le tableau 2 présente la répartition des élèves enquêtés selon le genre et l'école fréquentée.

Tableau 2 : Répartition des élèves enquêtés selon le genre

Genre École	Filles	Garçons	Total
Ecole Lafiabougou « B »	38	18	56
Ecole Kombissiri « E »	28	24	52
Total	66	42	108

Source : M. Sidibé, 2024.

2.2. Méthodologie

Cette étude porte sur l'évaluation d'une approche pédagogique. Lorsque l'évaluation est effectuée à partir de données empiriques de manière systématique, on parle de recherche évaluative (C. Depover et *al.*, 2018). Les résultats de la recherche évaluative peuvent être utilisés pour améliorer le programme ou la politique, prendre des décisions quant à sa poursuite ou justifier son financement (A. Salomão, 2023). Les recherches évaluatives sont utiles pour éclairer une problématique, comprendre un phénomène ou démontrer l'efficacité d'une méthode (C. Depover et *al.*, 2018). Le rapprochement entre recherche et évaluation dans la recherche évaluative, permet d'intégrer la recherche dans l'action.

La méthode utilisée est mixte, alliant les approches qualitatives et quantitatives, conformément aux données collectées. Cette méthode combine des approches de collecte de

données qualitatives et quantitatives afin d'obtenir une compréhension plus complète d'un phénomène particulier. Ce type de recherche est souvent mené lorsqu'une seule méthode ne permet pas d'obtenir une compréhension complète du phénomène (T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, 2000 ; A. Salomão, 2023).

Des questionnaires d'enquête ont été ainsi adressés aux enseignants titulaires de classes ; les guides d'entretien ont concerné les IEPENF et les personnes ressources. Les entretiens avec les élèves et les enseignants présentateurs de leçons ont eu lieu après les séances d'intégration. Des grilles ont également été utilisées pour analyser les cahiers de composition. Les données issues des questionnaires ont été saisies dans le logiciel SPSS qui a généré des statistiques et des graphiques. Les notes issues des tests, elles, ont été traitées dans Excel et les données qualitatives par l'analyse des contenus.

3. Résultats

Ils sont présentés dans les deux rubriques ci-après : les résultats relatifs aux effets des pratiques évaluatives selon l'API sur les acquisitions des apprenants en sciences et ceux portant sur les effets de ces pratiques sur l'amélioration du rendement des apprenants dans les écoles primaires bilingues.

3.1. Effet des pratiques évaluatives selon l'API sur les acquisitions des apprenants en sciences dans les écoles primaires bilingues

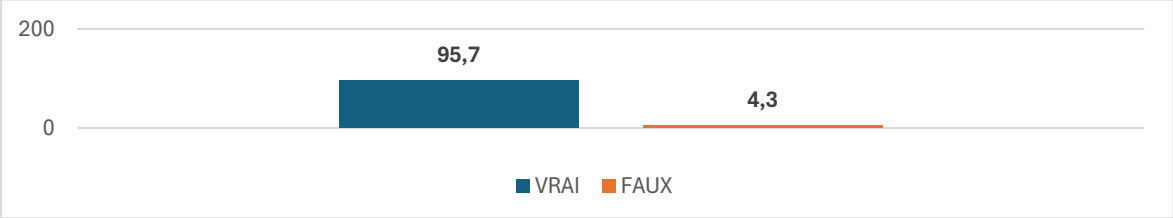
3.1.1. Résultats issus des questionnaires

Les effets des pratiques évaluatives selon l'API sur les savoirs, savoir-faire et savoir- être des apprenants et sur leur acquisition des contenus en sciences constituent cette partie.

3.1.1.1. Les pratiques évaluatives selon l'API renforcent les savoirs, savoir-faire et savoir-être des apprenants en sciences

La figure 1 présente les réponses à la question (Q1) du questionnaire, relative à l'effet des pratiques évaluatives selon l'API sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Figure 1 : renforcement des savoirs, savoir-faire et savoir- être par les pratiques évaluatives selon l'API



Source : Réponses données par les enseignants

De la figure 1 il ressort que quarante-quatre (44) enseignants soit 95,7 % des enquêtés estiment que l'API renforce les savoirs, les savoir-faire et les savoir- être des apprenants contre deux (02) enseignants, soit 4,3 % qui pensent le contraire.

3.1.1.2. L'API est une approche qui, à travers l'atteinte des objectifs des séances d'évaluation, favorise une bonne acquisition des contenus en sciences

La question n°2 a permis de construire le tableau portant sur le lien entre l'atteinte des objectifs des séances d'évaluation et la bonne acquisition des contenus en sciences.

Tableau 3 : contribution de l'atteinte des objectifs des séances d'évaluation à l'acquisition des contenus en sciences

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Vrai	43	93,5
Faux	3	6,5
Total	46	100,0

Source : Réponses données par les enseignants.

Au regard de ce tableau, 93,5% des enquêtés approuvent que les pratiques évaluatives selon l'API, à travers l'atteinte des objectifs des séances d'évaluation en science, contribuent à une bonne acquisition des contenus contre 6,5%.

3.1.1.3. Les interactions entre élèves-élèves et élèves-maîtres contribuent à une bonne acquisition des contenus en sciences

La question n°4 du questionnaire adressé aux enseignants a permis de recueillir les données concernant la contribution des interactions entre élèves-élèves et élèves-maîtres à une bonne acquisition des contenus en sciences.

Tableau 4 : Contribution des interactions élèves-élèves et élèves-maitres à une bonne acquisition des contenus en sciences

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Vrai	45	97,8
Faux	1	2,2
Total	46	100,0

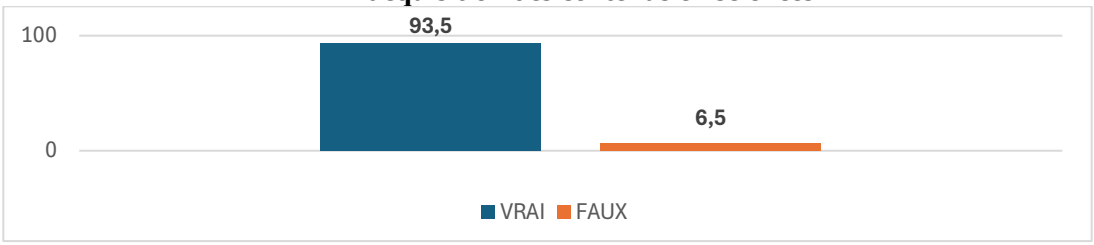
Source : Réponses données par les enseignants.

Au regard de ce tableau, seulement 2,2% des enquêtés trouve que les interactions entre élèves-élèves et élèves-maitres générées par les pratiques évaluatives selon l'API ne contribuent pas à une bonne acquisition des contenus en sciences contre 97,8%.

3.1.1.4. La production par groupe des apprenants contribue à une bonne acquisition des contenus en sciences

La question (Q4) montre que la production par groupe pendant l'exploitation des situations d'intégration des apprenants contribue à une bonne acquisition des contenus en sciences.

Figure 2 : Contribution de la production des apprenants par groupe à une bonne acquisition des contenus en sciences



Source : Réponses données par les enseignants.

Au regard de cette figure, 93,5% des enseignants enquêtés approuvent que les pratiques évaluatives selon l'API, à travers la production par groupe, pendant l'exploitation des situations d'intégration, contribuent à une bonne acquisition des contenus contre 6,5%.

3.1.2. Résultats issus des entretiens

Du guide d'entretien des IEPENF, il ressort que l'ensemble des répondants estime que les pratiques évaluatives selon l'API contribuent à une bonne acquisition des contenus en

sciences. Cela se réalise par le biais des remédiations qui suivent les évaluations en cas de difficultés chez les apprenants pour douze (12) inspecteurs enquêtés et par la consolidation des acquis à travers l'installation de connaissances durables selon dix (10) inspecteurs.

Par ailleurs, certains inspecteurs pensent que cette bonne acquisition des contenus passe par la valorisation de la production des apprenants, à travers un certain nombre de principes et de critères de notation, la prise en compte aussi bien des compétences que des connaissances des apprenants, leur participation active à la conquête du savoir et la prise de conscience par ces derniers de leurs forces et de leurs faiblesses. À ce sujet (I)18 disait que : *« l'attribution des notes selon les critères comme la pertinence de la production, la cohérence, la qualité de la production […] permet à l'apprenant de savoir avec précision ses insuffisances pour y remédier. »*

En outre, l'intervenant (I)7 note qu': *« en API, l'évaluation des acquis non seulement amène l'enfant à faire des exercices en classe mais aussi il y a ce qu'on appelle les activités de prolongement qui sont données à l'enfant donc l'enfant poursuit les recherches à la maison. Toutes ces deux activités ensemble ne peuvent que contribuer à une bonne acquisition des contenus surtout que l'évaluation des acquis va permettre de mesurer l'atteinte des objectifs et faire la remédiation s'il le faut. Heeee la remédiation que l'enseignant va faire, va permettre de consolider les acquisitions ».*

Il poursuit que : *« si nous prenons également la situation d'intégration, il y a tout un processus qui est conçu. Nous avons l'exploitation ensuite la passation ou l'administration des situations d'intégration. Cette façon de faire ne fait que consolider les acquis » (I7).*

Les évaluations selon l'API, pour l'enseignant présentateur n°1 (MP1), valorisent les efforts des élèves à travers des critères qui leur permettent d'avoir des notes acceptables ; ce qui développe leur intérêt c'est-à-dire les amène à se donner davantage dans l'apprentissage. Elles incitent l'apprenant à participer activement au cours, à redresser ses erreurs à travers les questions-réponses-remédiations (MP1). Ces évaluations permettent, selon l'enseignant présentateur n°2 (MP2), de démystifier les évaluations aux yeux des apprenants et d'accroître leur confiance en soi nécessaire pour toute réussite et en particulier pour la réussite scolaire. En outre, les présentateurs de leçon affirment que l'usage de la langue première de l'apprenant, l'utilisation du matériel venant de son terroir, les travaux de groupe que nécessitent ces pratiques évaluatives étaient d'un apport considérable pour l'acquisition des notions à passer chez les apprenants surtout chez ceux ayant des difficultés de compréhension.

Quant aux apprenants, ils trouvent qu'on parle de la nourriture de leur milieu de vie, de ce qu'ils font au quotidien, de leur localité dans le devoir. Ils se reconnaissent dans ces évaluations et trouvent les items faciles ; d'où les bonnes réponses aux consignes données. Cette contextualisation améliore le rendement des apprenants.

Les personnes ressources se sont de même prononcées sur la question portant sur la capacité des pratiques évaluatives selon API à améliorer les acquisitions des contenus en sciences. C'est dans ce sens que PR1 précise : *« l'alternance des langues selon les objectifs et les consignes fait qu'à la fin de la leçon, il y a une très bonne acquisition des contenus ».*
PR2 rappelle que : *« la qualité des évaluations influence l'acquisition des contenus. C'est pourquoi il faut des consignes claires, des consignes qui s'adressent à l'apprenant ».* Avec des consignes bien formulées et l'entrainement, l'apprenant arrive à améliorer ses connaissances. Il trouve que l'évaluation-remédiation ayant pour but de pouvoir les aider à corriger leurs insuffisances, les amène forcément à améliorer leurs acquisitions. Les situations d'intégration, à travers la mobilisation des connaissances qu'elle nécessite, consolide à coup sûr les acquisitions des apprenants. Ce qui fait dire à PR2 que : *« l'interaction dans les groupes de travail permet aux apprenants de découvrir des notions, de les acquérir et de les fixer solidement ».*

L'on a observé deux types d'évaluation dans les séances classes qui sont : l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative. En début de leçon l'évaluation diagnostique détermine les capacités requises pour débuter un apprentissage ou pour regrouper les élèves par niveau ou groupe de remédiation. À travers ces évaluations, l'apprenant arrive à connaitre son niveau par rapport aux objectifs d'apprentissage fixés par l'enseignants et lui permet de situer son niveau par rapport aux autres. Toutes les informations que ces évaluations lui permettent d'avoir sur ses acquis le motive à s'engager dans une démarche de régulation de ses apprentissages ou compétences. Ce qui lui permet de rectifier ses erreurs, d'améliorer ses performances, de se mettre en confiance et même de soutenir les apprenants les plus faibles.

De l'analyse, l'on retient que 95,7 % des enseignants enquêtés estiment que l'API renforce les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être des apprenants. L'atteinte des objectifs des séances d'évaluation en sciences (93,5%) ; les interactions entre élèves-élèves et élèves-maîtres (97,8%) et la production par groupe pendant l'exploitation des situations d'intégration (93,5%) contribuent à une bonne acquisition des contenus. Les dix-neuf (19) IEPENF, les deux (02) enseignants présentateurs et les deux (02) personnes ressources sont de même avis que les pratiques évaluatives selon l'API contribuent à une bonne acquisition des contenus en sciences. Ces résultats sont corroborés par l'analyse des séances de leçons et d'évaluations observées.

3.2. Les pratiques évaluatives selon l'API améliorent le rendement des élèves

Pour cette analyse, les performances scolaires seront présentées à travers les notes obtenues par les élèves aux tests administrés et celles des cahiers de composition.

3.2.1. Les résultats des tests

Le tableau suivant présente les notes du Test 1 obtenues par les élèves avant la mise en œuvre des pratiques évaluatives selon l'API et celles du Test 2 à l'issue de la mise en œuvre de ces pratiques et la différence des notes du Test 2 et Test 1. Afin de garder l'anonymat, les noms des élèves ont été remplacés par des codes qui sont les E pour élève et 1 à 56 renvoyant à l'ordre des noms suivant le classement alphabétique.

Tableau 5 : Performances des élèves à l'issue des deux tests (Test1 et Test 2)

Elèves	Test 1	Test 2	Différences	Elèves	Test 1	Test 2	Différences
E1	4	10	+6	E29	4	8	+4
E2	5	2	-3	E30	2	6	+4
E3	0	2	+2	E31	0	2	+2
E4	9	10	+1	E32	0	10	+10
E5	10	9	-1	E33	4	9	+5
E6	4	1	-3	E34	0	1	+1
E7	0	0	0	E35	9	10	+1
E8	9	10	+1	E36	4	7	+3
E9	0	3	+3	E37	10	9	-1
E10	5	6	+1	E38	8	7	-1
E11	10	8	-2	E39	7	6	-1
E12	10	2	-8	E40	9	10	+1
E13	4	6	+2	E41	10	10	0
E14	10	8	-2	E42	10	10	0
E15	9	10	+1	E43	10	10	0
E16	0	7	+7	E44	7	6	-1
E17	4	3	-1	E45	6	10	+4
E18	3	6	+3	E46	10	10	0
E19	10	10	0	E47	7	10	+3
E20	0	0	0	E48	9	10	+1
E21	3	1	-2	E49	0	1	+1

E22	6	7	+1	E50	0	0	0
E23	5	6	+1	E51	3	7	+4
E24	10	8	-2	E52	2	7	+5
E25	10	8	-2	E53	0	0	0
E26	2	3	+1	E54	8	8	0
E27	6	8	+2	E55	9	10	+1
E28	2	4	+2	E56	3	4	+1
				Moyennes	5,38	6,36	0,98
				Variance	14,02	11,87	2,15
				Écart type	3,74	3,44	0,29

Source : M. Sidibé (décembre 2023/décembre 2024).

Du tableau 5 on constate que la plus faible note des élèves avant et après la mise en œuvre de l'API (Test1 et Test 2) est de 0/10 et la plus forte note atteint 10/10. L'étendue des notes est de 10. Elle est très élevée, la dispersion des notes est donc forte. Cette dispersion témoigne d'une forte hétérogénéité de la classe c'est-à-dire qu'à côté des apprenants excellents, la classe en enregistre de niveaux de maîtrise très faibles. Cet état de fait peut biaiser un tant soit peu la représentativité individuelle de la moyenne ce qui constitue une invite pour l'enseignant à privilégier une pédagogie différenciée comme recommandée par l'API afin de remonter les plus faibles vers la moyenne.

La performance moyenne de la classe est de 5,38/10, la variance de 14,020 avec un écart type de 3,744 au Test 1. Cette classe se caractérise, au Test 1, par la faiblesse des résultats, d'une part, et l'hétérogénéité des notes de la classe, d'autre part. La performance moyenne de la classe au Test 2 s'élève à 6,36/10, avec une variance de 11,870 et un écart type de 3,445. Cette classe se distingue par des résultats moyens et une grande diversité de notes au Test 2. Le tableau suivant présente le regroupement des notes des élèves en classes de notes et effectifs.

Tableau 6 : Regroupement des notes des élèves en classes de notes et effectifs

Classes de notes	Test 1		Test 2	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
[0 – 4]	26	46,43	17	30,36
[5 – 7]	9	16,07	13	23,21
[8 – 10]	21	37,50	26	46,43
Total	56	100	56	100

Source : M. Sidibé (décembre 2023/décembre 2024).

L'on note du tableau 6 au Test 1 que 46,43% des élèves ont une note inférieure à 5 ; 16,07% ont une note comprise entre 5 et 7 et 37,50% ont une note comprise entre 8 et 10. Ainsi 30 élèves sur les 56 ont atteint le seuil minimum acceptables fixé à 5/10, soit un taux de 53,57%. Le Test 2 montre que 30,36 % des élèves ont une note inférieure à 5/10. 23,21% des élèves ont une note comprise entre 5 et 7 et 46,43% ont une note comprise entre 8 et 10. Ainsi 39 élèves sur les 56 ont atteint la moyenne fixée à 5/10, soit un taux de 69,64%.

L'on a opté de répartir les notes en trois classes et non deux pour pouvoir dépasser, dans nos analyses, seule l'atteinte ou non de la moyenne fixée à 5/10 dans le présent cas. Ceci permet de constater aussi bien l'évolution des apprenants dans la classe de ceux qui n'ont pas atteint la moyenne (0 à 4) vers la moyenne que ceux se trouvant déjà dans le groupe des 5/10 et plus.

Ce résultat révèle que les performances des élèves se sont améliorées au Test 2. En effet la classe des élèves Faibles (0 à 4) a régressé de 9 élèves et celles des Moyens (5 à 7) et Bons (8 à 10) élèves ont réalisé respectivement un progrès de 4 et 5 élèves au Test 2. À l'interne, 7 élèves ont évolué de la classe des Faibles à la classe des Moyens ; 4 élèves de la classe des Moyens à celle des Bons et 3 élèves ont fait une nette progression c'est-à-dire de la classe des Faibles à la classe des Bons.

Le test t pour échantillons appariés est une méthode statistique utilisée pour comparer les moyennes de deux groupes de données qui sont liés ou appariés. Il était ressorti que la moyenne du Test 2 (6,36) est supérieure à celle du Test 1 (5,38). Cet écart de 0,98 est significatif à vue d'œil. Pour plus de fiabilité statistique, on a procédé à un test statistique, le test t d'échantillonnage apparié encore appelé test d'échantillonnage dépendant, pour comparer les deux performances moyennes afin d'apprécier la significativité de la différence au seuil de 95%. La signification entre les deux tests est inférieure à 0,05 qui est le seuil de référence. On peut conclure qu'à travers le test t des échantillons appariés du Test 1 et Test 2, les moyennes des deux scores sont significativement différentes. Cette évolution de la performance des élèves peut être attribuée aux pratiques évaluatives en vigueur c'est-à-dire les pratiques évaluatives selon l'API.

3.2.2. Les contenus des cahiers de compositions

Les cahiers de compositions trimestrielles ont été analysés pour se rendre compte de l'évolution des apprenants durant deux années scolaires successives, à savoir les compositions du 2ème trimestre de 2023-2024 de la classe de 2ème année au pré-test et celles du 1er trimestre de 2024-2025 de la classe de la troisième année au post-test. Les notes des apprenants ont été regroupées en classe de notes.

Tableau 7 : regroupement des notes des élèves des compositions trimestrielles du 2ème trimestre 2023-2024 et du 1er trimestre 2024-2025

Apprécia-tions	Notes	2023-2024		2024-2025		Différence %
		Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	
Faibles	0 à 4	19	33,93	15	26,79	-7,14
Moyens	5 à 7	15	26,79	21	37,5	+10,71
Bons	8 à 10	22	39,28	20	35,71	-3,57
Total		**56**	**100,00**	**56**	**100,00**	**----**

Source : M. Sidibé (mars 2024/décembre 2024).

Les notes de la composition en sciences du premier trimestre de l'année scolaire 2024-2025 de la classe de 3ème année ont connu une évolution dans l'ensemble. 73,21% ont obtenu au moins la moyenne de 5/10 en sciences contre 66,07% en 2023-2024 soit un gain de 7,14%. En effet, de dix-neuf (19) élèves faibles à la composition du deuxième trimestre de la 2ème année, la composition du premier trimestre de la 3ème année en a enregistré quinze (15) soit une réduction de quatre (04) élèves. Le nombre des élèves moyens a connu une hausse de six (06) élèves et le nombre des bons une baisse de deux (02) élèves. Bien que l'on note une progression de quatre (04) élèves vers la moyenne requise (5/10), nous ne devons pas perdre de vue les deux qui ont quitté la classe des bons élèves pour celle des moyens. La classe de la 3ème année bilingue étant une année de transfert, I. Guiré (2015) précise que ce transfert est celui des apprentissages scolaires dans un contexte bilingue. Il s'agit du transfert des compétences et des savoirs scolaires d'une langue source (la langue nationale) vers une langue cible (la langue étrangère). Ce poids accordé au français comme médium en sciences pose quelques difficultés aux élèves. Il peut expliquer la baisse des performances des deux bons élèves.

De l'analyse, les tests statistiques ont révélé que les performances des élèves ont connu une amélioration significative de 0,98 au Test 2 (soit 18,2%). On a également constaté une progression de 7,14% au niveau des compositions. Ces données permettent de déduire que les pratiques évaluatives selon l'API améliorent le taux de réussite des élèves donc contribuent à une bonne acquisition des contenus en sciences dans les écoles primaires bilingues au Burkina Faso.

Les résultats ci-dessus permettent de confirmer l'hypothèse selon laquelle, les pratiques évaluatives selon l'API améliorent les performances des apprenants en sciences dans les écoles primaires bilingues

4. Discussion des résultats

L'API ainsi que ses pratiques évaluatives vise la qualité des apprentissages à travers la vérification du degré d'acquisition des ressources ainsi que l'intégration de ces acquis. Par l'évaluation-remédiation et les situations d'intégration, l'enseignant s'assurera que les apprentissages sont utiles pour l'apprenant, que les apprentissages sont intégrés, c'est-à-dire compris et réutilisables dans d'autres situations. Parlant d'acquis, X. Roegiers (2011) précise que la notion d'« acquis » n'est pas tout à fait la même que la notion de « ressources ». Les acquis de l'élève deviennent des ressources à partir du moment où l'élève les mobilise à bon escient dans des situations complexes. Ainsi, l'acquis devient ressource quand il est intériorisé et réexploité par l'élève, il devient alors une ressource interne.

Ainsi la maîtrise, par l'apprenant, des savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessite l'identification de ses erreurs, d'abord à travers les critères non maîtrisés lors des évaluation diagnostiques ou des évaluations-remédiations, ensuite à travers les ressources non maîtrisées, établir un diagnostic pédagogique et enfin élaborer une stratégie de remédiation susceptible de pallier ou de prévenir les difficultés rencontrées par les élèves dans leurs apprentissages. Ce processus contribue à une bonne acquisition des contenus en sciences. Cette bonne acquisition vient du fait que les trois domaines taxonomiques, à savoir les niveaux cognitif, psychomoteur et socioaffectif sont pris en compte dans le choix des modes d'évaluation dans l'API. Le niveau cognitif recourt aux questions ouvertes et fermées et les niveaux psychomoteur et socioaffectif utilisent des listes de vérification » (MENAPLN, 2019).

Les interactions entre élèves-élèves et élèves-maitres contribuent à une bonne acquisition des contenus comme l'avaient relevées plusieurs études (J. Cornelius-White ; D. Quin ; D. Roorda et *al*., (cités dans L. Kincade et *al*., 2020) qui, affirmaient déjà l'importance et l'effet de la relation enseignants-élèves sur les résultats scolaires des élèves, mais également sur l'engagement des élèves, leur estime de soi et leurs compétences sociales. Précisément, H.A. Davis, J.S. Fallu et M. Janosz, (cités dans S. Haiat et *al*., 2023) ont montré qu'une relation enseignant-élèves de qualité conduit à de meilleurs résultats scolaires, tout en contribuant à réduire le risque d'échec ou de décrochage scolaires. Cependant, la plupart des recherches menées sur les interactions sous-estimaient l'existence d'interactions propres aux élèves. Elles s'inscrivaient dans des modèles linéaires où l'interaction venant de l'enseignant produit la réaction et l'apprentissage de l'élève, *« comme si tous les comportements des élèves étaient des réactions directes aux comportements de l'enseignant, réactions et non interactions »* (M. Altet, 1994, p.127). Or, qui dit interaction dit échange pluridirectionnel provenant à la fois de l'enseignant et de l'élève. Lorsque l'on parle d'interactions, on part du principe qu'il y a réciprocité, échange et partage entre deux êtres humains. La qualité de ces interactions s'inscrit au sein de la qualité éducative qui se compose de trois composantes (S. Duval et *al*., cités dans S. Haiat et *al*., 2023) : les structures (ratio élèves/classe, formation initiale et continue, programmes éducatifs…) ; les processus (interactions enseignant-élèves, interactions entre élèves, interactions avec les parents…) et, enfin, les orientations pédagogiques (croyances des enseignants, approches pédagogiques…). Selon G. Espinosa, (cité dans S. Haiat et *al*., 2023), la relation enseignants-élèves tend à être moins asymétrique même si elle l'est encore largement et a gagné en démocratie […] réinterrogeant du coup la question du pouvoir dans cette relation.

Notons que chaque enseignement fait intégrer de nouvelles connaissances. Les anciennes et ces nouvelles conceptions peuvent entrer en conflit toute chose qui peut amener l'élève à se départir de sa conception initiale ou erronée pour adopter une conception scientifiquement acceptée. Le changement conceptuel (G. Posner et *al*. 1982) vise à décrire ce « processus ». C'est un processus cognitif qui est mené volontairement et consciemment par l'élève. Les conceptions scientifiques que les élèves substituent à leurs conceptions initiales au terme d'un travail de réorganisation conceptuelle sont introduites par l'enseignant.

Pour favoriser donc le changement conceptuel, H. Shirouzu et *al*. (2002) préconisent la collaboration. Selon eux, les échanges collaboratifs sont fructueux et estiment qu'une tâche effectuée de manière individuelle ne permet pas à tout moment d'avoir une vision objective des faits.

Que ce soit par le biais du conflit sociocognitif, de la coopération entre élèves ou de l'acculturation des élèves par l'enseignant, le socioconstructivisme initié par L. S. Vygotsky (1978), démontre l'impact des travaux en groupe sur l'acquisition des contenus en général et celle des sciences en particulier. En effet, au-delà du rôle joué par les enseignants, les interactions entre pairs à travers les travaux de groupe peuvent jouer un rôle important dans le développement de leurs compétences.

Les interactions sociales entre les apprenants et les autres personnes mieux informées constituent un aspect clé de l'apprentissage. La théorie de la ZPD de L. S. Vygotsky (1985) a contribué à l'introduction de méthodes d'enseignement plus dynamiques axées sur les tâches et les interactions en groupe. Cette théorie préconise de dépasser les évaluations standardisées pour évaluer les niveaux de développement des individus. Il faut plutôt mettre l'accent sur la capacité des gens à résoudre leurs problèmes, avec ou sans aide plutôt que de considérer l'apprentissage comme un processus individuel. La théorie ZPD encourage à considérer l'apprentissage comme un processus social qui ne peut être évalué que dans des contextes sociaux.

Conclusion

La présente recherche s'est fixée comme objectif d'évaluer les effets des pratiques évaluatives selon l'API sur les performances des apprenants en sciences au niveau des écoles primaires bilingues au Burkina Faso. Pour l'atteinte de cet objectif, on a eu recours à la méthode mixte, s'appuyant sur des questionnaires, des guides d'entretien et des grilles d'analyse. Des données quantitatives ont ainsi été collectées auprès d'un échantillon constitué par choix raisonné. Les élèves ont alors fait l'objet de tests deux années consécutives. Les résultats de ces tests ont été appuyés par les données quantitatives issues des questionnaires adressés aux enseignants et des données qualitatives issues des entretiens avec les élèves, les enseignants présentateurs, les IEPENF et les personnes ressources.

Le travail a montré, entre autres, qu'une importante partie des enseignants soit 95,7 % estime que l'API renforce les savoirs, les savoir-faire et les savoir- être des apprenants. Pour la majeure partie des enquêtés, l'interaction entre élèves-élèves et élèves-maitres générées par ces pratiques ainsi que la production par groupe pendant l'exploitation des situations d'intégration contribuent à une bonne acquisition des contenus en sciences. Les séances d'évaluation des acquis comportant des enjeux comme toutes autres séances pédagogiques, 93,5% des enquêtés approuve que l'atteinte des objectifs de ces séances favorise l'acquisition des contenus en sciences. Ces données ont été corroborées par l'analyse de tests statistiques qui révèle que les performances des élèves ont connu une amélioration significative de 0,98 de moyenne au second test (Test 2). On constate par ailleurs une progression de 7,14% au niveau des résultats de la composition de décembre de l'année scolaire 2024-2025 par rapport à celle de mars de l'année scolaire 2023-2024. Ces résultats ont permis de déduire que les pratiques évaluatives selon l'API améliorent le taux de réussite des élèves donc contribuent à une bonne acquisition des contenus en sciences dans les écoles primaires bilingues au Burkina Faso. Pour de meilleurs résultats, l'étude recommande, entre autres, de former conséquemment et de manière continue les enseignants sur les méthodes d'évaluation selon l'API pour une bonne prise en charge des apprenants. Ces pratiques évaluatives doivent être de mêmes menées de façon rigoureuse sous le suivi régulier des encadreurs pédagogiques. Cela amènera les enseignants à préparer et à dispenser quotidiennement les cours et les évaluations dans le strict respect de la méthodologie des leçons et évaluations.

Références bibliographiques

ALTET Marguerite, 1994, « la formation professionnelle des enseignants », Paris, PUF, p.264.

BOU-SERDANE Ismail, 2015, « Conceptions d'enseignants marocains du primaire à propos des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en œuvre pour actualiser la pédagogie de l'intégration », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), p.165–184. https://doi.org/10.7202/1036037ar.

CENTRE NATIONAL D'INNOVATION PÉDAGOGIQUE ET D'EXPÉRIMENTATION (CNIPE), 2009, *Guide de la pédagogie de l'intégration dans l'école marocaine*, Rabat, Gouvernement du Maroc.

CLANET Joël et TALBOT Laurent, 2012, « Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques », *Phronesis*, 1 (3), p. 4-18.

DEPOVER Christian., KARSENTI Thierry et KOMIS Vassilis, 2018, « La recherche évaluative », in KARSENTI T. et SAVOIE-ZAJC L., *La recherche en éducation : étapes en approches* (4e éd.), Les Presses de l'Université de Montréal, p. 269-287.

DIONNE Éric, 2014, « Un canevas d'item pour évaluer la compétence d'investigation scientifique en laboratoire », *McGill Journal of Education*, 49(1), p.89-111. https://doi.org/10.7202/1025773ar. Google Scholar Icône pour les DOIs Érudit10.7202/1025773ar.

GUIRE Inoussa, 2015, *L'alternance de codes entre L1-fulfulde et L2-français dans l'enseignement bilingue du Burkina Faso : des technologies d'analyse linguistique de corpus oraux aux problématiques didactiques*, Thèse de doctorat, Université Paris-Ouest Nanterre La Défense

HAIAT Séverine, ESPINOSA Gaëlle et CHARRON Annie, 2023, « La relation enseignant-élèves au cœur de la réussite éducative », *Éducation et socialisation* [En ligne], 67 | 2023, mis en ligne le 31 mars 2023, consulté le 19 avril 2025. URL : http://journals.openedition.org/edso/22736 ; DOI : https://doi.org/10.4000/edso.22736.

https://www.educ.cam.ac.uk/centres/real/researchprojects/ongoing/mapping-education-sub-saharan-africa/FLN_cross_country_report.pdf.

https://essa-africa.org/sites/default/files/inline-files/FLN_Senegal_report_French.pdf.

KARSENTI Thierry et SAVOIE-ZAJC Lorraine, 2000, *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Édition du CRP.

KINCADE Laurie, COOK Clayton. et GOERDT Annie, 202, "Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships", *Review of educational research*, 90(5), p.710-748.

KWIBE Kapalata et Bruno Wakana, 2014, *Pratiques évaluatives des enseignants rwandais du secondaire*, [Thèse de doctorat inédite], Québec, Qc : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.

LASNIER François, 2000, *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Guérin.

LAVEAULT Dany, 2009, « L'évaluation en classe : des politiques aux pratiques », *Mesure et évaluation en éducation*, 32 (3), p. 1-22.

MENA, 2015, *Le cadre d'orientation du curriculum*, Ouagadougou, Burkina Faso.

MENAPLN, 2019, *Formation des formateurs du préscolaire, du primaire et du post primaire à l'utilisation des guides pédagogiques : généralités sur la réforme curriculaire de l'éducation de base*, Ouagadougou, MENAPLN.

MENAPLN, 2025, *Annuaire statistique du primaire 2023-2024*, Ouagadougou, Burkina Faso.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN), 2008, *Programme d'urgence*, Rabat, Gouvernement du Maroc. Document télé-accessible à l'adresse http://www.men.gov.ma/sites/fr/PU-space/default.aspx.

POSNER George J., STRIKE Kenneth A., HEWSON Peter W. et GERTZOG William A, 1982 , « Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change ». *Science Éducation*, 66(2), p. 211-227.

ROEGIERS Xavier, 2006, *La pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat, p.40

ROEGIERS Xavier, 2010a, *La Pédagogie de l'intégration: des Systèmes d'Éducation et de Formation au Cœur de nos Sociétés*, Bruxelles, De Boeck.

ROEGIERS Xavier, 2010b, *L'école et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck

ROEGIERS Xavier, 2011, *Des situations pour intégrer les acquis*, Bruxelles, De Boeck Université. 3ème édition.

ROEGIERS Xavier et De Ketele J.-M., 2000, *Une pédagogie de l'intégration* (1è éd), Bruxelles, De Boeck Université.

SALOMÃO Angélica, 2023, *Explorez les différents types de méthodes de recherche pour les comprendre et apprendre à choisir celle qui convient le mieux à votre étude*. https://mindthegraph.com/blog/fr/quels-sont-les-types-de-recherche/.

SHIROUZU Hajime, MIYAKE Naomi et MASUKAWA Hiroyuki, 2002, Cognitively active externalization for situated reflection. *Cognitive science*, 26(4), p. 469-501.

TARDIF Jacques, 2006, *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Education.

VYGOTSKY Lev Semionovitch, 1978, *Mind in Society*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

VYGOTSKY Lev Semionovitch, 1934, 1985, *Pensée et Langage*, Paris, La Dispute.

LABORATOIRE DE RECHERCHE EN SCIENCE DE L'ÉDUCATION

École Normale Supérieure

LAKISA est une revue spécialisée en sciences de l'éducation. C'est une revue indexée, semestrielle, à comité scientifique et de lecture international. *LAKISA* est hébergée au sein du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine de la recherche. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation (didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, philosophie de l'éducation…). Les langues de publication sont le français et l'anglais. La revue publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques dans les mêmes domaines.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/ LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue LAKISA sont en libre accès sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)
1 avenue des premières jeux africains (Brazzaville- Congo)
Éditeur : LARSCED
https://doi.org/10.55595/LAKISA
www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg
BP : 237, Brazzaville-Congo