RétJè

REVUE DE LA SOCIÉTÉ IVOIRIENNE DE TRANSHUMANISME

ISSN : 3008-0835
ISSN IMPRIMÉ : 3106-4906
WWW.REVUE-RETFE.NET

Numéro 4,
Décembre 2025

ISSN : 3008-0835
ISBN 978-2-491365-17-2

REFERENCEMENTS ET INDEXATIONS

https://sjifactor.com/passport.php?id=24258

https://reseau-mirabel.info/revue/22096/Rete-Revue-de-la-Societe-ivoirienne-de-transhumanisme

https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/1025614

https://journalseeker.researchbib.com/view/issn/3008-0835

https://portal.issn.org/resource/ISSN/3008-0835

ISSN : 3008-0835
ISBN 978-2-491365-17-2

DIRECTION

ADMINISTRATION

- Directeur de Publication : GUÉBO Josué Yoroba
- Rédacteur en Chef : AKA Pancrace

COMITÉ SCIENTIFIQUE

1. YAPI Ayenon Ignace, Professeur (Epistémologie), Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire), Président de la Société Ivoirienne de Bioéthique d'Epistémologie et de Logique (Côte d'Ivoire)
2. GADEGBEKU Samuel, Professeur (Médecine), Académie des sciences des arts, des cultures d'Afrique et des Diasporas Africaines (ASCAD)
3. FELTZ Bernard, Professeur (Philosophie des sciences et sociétés), Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)
4. GADJI Yao Abraham, Professeur (Droit de l'environnement), Université Felix Houphouët-Boigny, (Côte d'Ivoire)
5. TAKO Antoine, Professeur (Neuropsychologie), Université Felix Houphouët-Boigny, (Côte d'Ivoire)
6. KENMOGNE Emile, Professeur (Philosophie pratique), Université de Yaoundé
7. NGUESSAN Depry Antoine, Professeur (Epistémologie), Université Félix Houphouët-Boigny, (Côte d'Ivoire)
8. TANOH Jean Gobert, Professeur (Métaphysique), Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
9. FOGOU Anatole, Professeur (Bioéthique), Université de Maroua (Cameroun)
10. GADOU Dakouri, Maître de Conférences (Sociologie), Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire)
11. SEKA Georges Kouassi, Maître de Conférences (Epistémologie), Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire)
12. YAPO Sévérin Maître de Conférences (Phénoménologie), Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire)
13. GAHÉ GOHOUN Cynthia, Maître de Conférences (Philosophie Morale), Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire)
14. GUÉBO Josué Yoroba, Maître de Conférences (Epistémologie), Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire)

COMITÉ DE LECTURE

1. YAPO Sévérin Maître de Conférences (Phénoménologie), Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire)
2. GAHÉ GOHOUN Cynthia Maître de Conférences (Philosophie Morale), Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire)
3. GUÉBO Josué Yoroba, Maître de Conférences (Epistémologie), Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire)

ISSN : 3008-0835
ISBN 978-2-491365-17-2

PROTOCOLE DE REDACTION

Pour la Revue rɛ́tʃɛ̀, se conformer aux exigences rédactionnelles suivantes :

Titre

Titre clair et concis (entre 12 et 15 mots). Le titre centré, est écrit en gras, taille 14.

Mention de l'auteur

Après le titre de l'article et 2 interlignes, alignée à gauche, comportant : Prénom, NOM (en gras, sur la première ligne), Nom de l'institution (en italique, sur la deuxième ligne), e-mail de l'auteur ou du premier auteur (sur la troisième ligne). L'ensemble en taille 10.

Résumé

Un résumé en français et en anglais ou dans la langue officielle du pays de l'institution d'attache de l'auteur. N'excédant pas 250 mots, il se limite à une brève description du problème étudié et aux principaux objectifs atteints ou à atteindre. Il présente à grands traits sa méthodologie. Il fait un sommaire des résultats et énonce ses conclusions principales.

Mots-clés – Se limiter à 3 mots minimum et 5 mots maxi. Les mots-clés sont indiqués en français et en anglais.

NB : Le résumé est rédigé en italique, taille 10. Les mots-clés sont écrits en minuscules et séparés par une virgule. L'ensemble (titre + auteur+ résumé (français et anglais) + mots-clés) doit tenir sur une page.

Bibliographie – Elle reprend tous les livres et articles qui ont été cités dans le corps de son texte.

Recommandations de pagination

Marges : haut 2 cm, bas 2 cm, gauche 2 cm, droite 2 cm.

Style et volume : Bell MT, taille 14 pour le titre de l'article et pour le reste du texte Garamond taille 12 (sauf pour le résumé, les mots-clés et la bibliographie qui ont la taille 10), interligne 1,5 ; sans espace avant ou après. Le texte ne doit pas dépasser 12 pages (minimum de 8 pages & maximum de 12pages). Le titre de l'article, l'introduction, les sous-titres principaux, la conclusion et la bibliographie sont précédés par deux interlignes et les autres titres/paragraphes par une seule interligne.

Titres et articulations du texte : Le titre de l'article est en gras, aligné au centre. Les autres titres sont justifiés ; leur numérotation doit être claire et ne pas dépasser 3 niveaux (exemple : 1. – 1.1. – 1.1.1.). Il ne faut pas utiliser des majuscules pour les titres, sous-titres, introduction, conclusion, bibliographie.

Notes et citations – Les citations sont reprises entre guillemets, en caractère normal. Les mots étrangers sont mis en italique. Le nom de l'auteur et les pages de l'ouvrage d'où cette citation a été extraite, doivent être précisés à la suite de la citation. Exemple : (Cékoré, 2003 :10) NB : Les notes de bas de page sont à éviter.

Tableaux, schémas, figures – Ils sont à numéroter, doivent comporter un titre en italique, au-

ISSN : 3008-0835
ISBN 978-2-491365-17-2

dessus du tableau/schéma. Ils sont alignés au centre. La source est placée en dessous du tableau/schéma/figure, alignée au centre, taille 10.

Présentation des références bibliographiques :

Dans le texte : les références des citations apparaissent entre parenthèses avec le nom de l'auteur et l'année de parution ainsi que les pages. Exemple : (Akakpo, 2010 : 15). Dans le cas d'un nombre d'auteurs supérieur à 2, la mention et al. en italique est notée après le nom du premier auteur. En cas de deux références avec le ême auteur et la même année de parution, leur différenciation se fera par une lettre qui figure aussi dans la bibliographie (a, b, c, …)

A la fin du texte : Elle reprend tous les livres et articles qui ont été cités effectivement dans le texte.

Pour un article : le Nom de l'auteur et son prénom sont suivis de l'année de la publication entre parenthèses, du titre de l'article entre guillemets, le nom de la Revue en italique, du numéro du volume, du numéro du périodique dans le volume et des pages. Lorsque le périodique est en anglais, les mêmes normes sont à utiliser avec toutefois les mots qui commencent par une majuscule.

Exemple : LAMOUROUX Sophie (2001), « La codification ou la démocratisation du droit », Revue française de droit constitutionnel, n° 48, 801-824

Pour les ouvrages : on note le Nom et le prénom de l'auteur suivis de l'année de publication entre parenthèses, du titre de l'ouvrage en italique, du lieu de publication et la maison d'édition.

Exemple : GUEBO Josué (2020), Réflexions sur le transhumanisme. L'intersubjectivité et l'écosophie, Paris, L'Harmattan.

Pour les extraits d'ouvrages : le Nom de l'auteur et le prénom, suivi de l'année de publication entre parenthèses, le titre du chapitre entre guillemets, le titre du livre en italique, le lieu de publication, le numéro du volume, le prénom et le nom des responsables de l'édition, le nom de la société d'édition, et les numéros des pages concernées.

Pour les thèses ou mémoires : NOM, Prénom (s) de l'auteur Année de publication. Zone titre. Thèse de doctorat, Ville, Université.

Exemple : KONE Odanhan Moussa (2022), Les enjeux géopolitiques et géoéconomiques internationaux du conflit du Sahara-Occidental, Thèse de doctorat, Bouaké, Université Alassane Ouattara.

Pour les actes de colloques : les références sont traitées comme les extraits d'ouvrages avec notamment l'intitulé du colloque mis en italique. Si les actes de colloques sont sur CD ROM, indiquer : les actes sur CD ROM à la place du numéro des pages.

Pour les papiers disponibles sur l'Internet : le nom de l'auteur, le prénom, l'année de la publication entre parenthèses, le titre du papier entre guillemets, l'adresse Internet à laquelle il est disponible et la date du dernier accès.

Exemple : SEVESTRE Marc (2022), « Intelligence Artificielle : Démiurge ou Démon ? »https://www.linkedin.com/pulse/intelligence-artificielle-d%C3%A9miurge-ou-d%C3%A9monmarcsevestre/?originalSubdomain=fr consulté le 25 mars 2021.

ISSN : 3008-0835
ISBN 978-2-491365-17-2

ÉDITO, Décembre 2025

Ce numéro libre de **Rɛ́tƒɛ**, édition de décembre 2025, rassemble des contributions qui, à travers une pluralité de disciplines — sciences sociales, sciences de l'éducation, philosophie, anthropologie et climatologie — les auteurs interrogent les tensions, les mutations et les potentialités traversant nos sociétés.

Ces travaux sont ancrés dans des terrains et portent la volonté de comprendre les dynamiques structurant la vie sociale, institutionnelle et environnementale, afin d'éclairer les enjeux de justice, de dignité et de transformation sociale.

Ainsi, **DJÈ Amenan Cécile**, dans *Modèles de réussite, communication et choix d'orientation chez les nouveaux bacheliers de Côte d'Ivoire*, met en lumière les déterminants sociaux et communicationnels de l'orientation post-baccalauréat, un enjeu central pour les politiques éducatives et l'égalité des chances.

Pour sa part**, YAO Kouakou Albert**, avec *Gouverner la santé en captivité : enjeux d'accès différencié aux soins pour les populations clés et vulnérables en milieu carcéral ivoirien*, dévoile les mécanismes institutionnels, symboliques et politiques qui conditionnent la santé en prison, interrogeant avec acuité l'effectivité des droits fondamentaux en situation d'enfermement.

Dans *Crises politiques et économiques au XXIe siècle : l'esclavage par ascendance ou la survie des identités dans la région des « trois frontières »*, **Daouda Diop et Awa Yombé Yade** revisitent un héritage historique douloureux structurant les trajectoires identitaires, sociales et politiques dans l'espace sahélien, entre résilience, marginalisation et luttes pour la reconnaissance.

Avec *Dynamiques climatiques et aléas naturels à Korhogo : une analyse des instabilités du milieu*, **Seydou Kadodjomon Soro et Gbamain Eric Gogoua** proposent une lecture fine des variations climatiques et des risques naturels, apportant des éléments précieux pour la compréhension et la gestion des vulnérabilités environnementales.

La contribution philosophique de **Boué-Bi Bénie Firmin Dominique**, *L'éducation à l'excellence dans La République de Platon : fondements philosophiques, élitisme éducatif et enjeux politiques*, offre quant à elle une réflexion de grande portée théorique. En revisitant la paideia platonicienne, l'auteur analyse les rapports entre excellence, sélection des élites et justice politique, tout en interrogeant l'actualité de ce modèle éducatif à l'aune des débats contemporains sur la méritocratie, l'égalité des chances et la responsabilité civique.

Dans *Pratiques ludiques et paix : pour une résolution de la crise du sujet*, **N'dri Yao Hugues Sarah** explore le pouvoir symbolique du jeu et son potentiel de pacification, ouvrant une réflexion originale sur la construction du sujet, la médiation sociale et la cohésion communautaire.

Enfin, dans *Analyse didactique des pratiques évaluatives des enseignants de l'école primaire de Côte d'Ivoire en mathématiques*, **Koffi Pierre Kouamé et Camille Honvo** interrogent avec finesse les pratiques d'évaluation au primaire, mettant en évidence les défis didactiques quotidiens et la nécessité d'ajustements pédagogiques adaptés aux réalités du terrain.

En réunissant ces contributions, **Rɛ́tƒɛ** confirme son projet d'être un espace de circulation des savoirs et de valorisation de la recherche. Le présent numéro illustre la vitalité d'une pensée plurielle, attentive aux réalités empiriques et résolument engagée dans la transformation sociale.

Vifs remerciements aux auteurs, évaluateurs, mais aussi au comité scientifique et à l'équipe éditoriale pour leur dévouement constant. Puisse ce numéro nourrir les débats, soutenir la recherche en inspirant de nouvelles perspectives.

Bonne lecture.

Josué GUEBO
Directeur de publication – *Revue Rɛ́tƒɛ*

ISSN : 3008-0835
ISBN 978-2-491365-17-2

SOMMAIRE

1. **Amenan Cécile DJÈ :** Modèles de réussite, communication et choix d'orientation chez les nouveaux bacheliers de côte d'ivoire……...…[**8-22**]

2. **Daouda DIOP, Awa Yombé YADE :** crises politiques et économiques au XXIe siècle : l'esclavage par ascendance ou la survie des identités dans la région des « trois frontières »…..[**23-34**]

3. **Kadodjomon Seydou SORO, Gbamain Eric GOGOUA** : Dynamiques climatiques et aléas naturels à Korhogo : une analyse des instabilités du milieu……..……...[**35-47**]

4. **Koffi Pierre KOUAMÉ, Camille HONVO :** Analyse didactique des pratiques évaluatives des enseignants de l'école primaire de Côte d'ivoire en mathématiques…….……..…..[**48-61**]

5. **Kouakou Albert YAO :** Gouverner la santé en captivité : enjeux d'accès différencié aux soins pour les populations clés et vulnérables en milieu carcéral ivoirien……...…...[**62-74**]

6. **N'dri Yao Hugues SARAH :** Pratiques ludiques et paix : pour une résolution de la crise du Sujet……...…...…….[**75-84**]

7. **Benie Firmin Dominique BOUE-BI:** L'éducation à l'excellence dans *La République* de Platon : fondements philosophiques, élitisme éducatif et enjeux politiques……...……..[**85-99**]

ISSN : 3008-0835
ISBN 978-2-491365-17-2

ANALYSE DIDACTIQUE DES PRATIQUES EVALUATIVES DES ENSEIGNANTS DE L'ÉCOLE PRIMAIRE DE COTE D'IVOIRE EN MATHEMATIQUES

Koffi Pierre KOUAMÉ
École Normale Supérieure (ENS)
koffipierrekouame@yahoo.fr

Camille HONVO
Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC)
camillehonvo87@gmail.com

Résumé

L'évaluation des apprentissages scolaires est une question socialement vive qui traverse tous les systèmes éducatifs plus précisément les disciplines. La pratique évaluative est l'une des tâches les plus complexes, difficile du métier d'enseignant et constitue un centre de réflexion des sciences de l'éducation et principalement de la didactique des disciplines. Dans l'enseignement des mathématiques à l'école primaire en Côte d'Ivoire, les instructions officielles relèvent le caractère utilitaire des évaluations dans l'amélioration des apprentissages. Chaque séance enseignement-apprentissage se termine par une évaluation. Des séances d'évaluation sont prévues après chaque thème et leçon. Pourtant, dans les grandes classes (celles de la cinquième et sixième année du primaire), des élèves arrivent difficilement à utiliser les connaissances enseignées pour résoudre correctement des problèmes mathématiques de niveaux inférieurs. Cette étude, à partir d'enquête, d'observations de classe, d'entretien avec les enseignants de l'école primaire, cherche à analyser par une approche didactique, les pratiques évaluatives en vigueur dans les différentes classes de cet ordre d'enseignement et leurs effets sur l'appropriation des savoirs enseignés, en vue de faire des propositions. Les résultats obtenus de cette étude révèlent que les pratiques évaluatives des enseignants de l'école primaire de Côte d'ivoire sont inefficaces parce qu'ils utilisent les textes écrit comme support d'évaluation en dépit de l'avantage que présentent les images dans la concrétisation et la compréhension des situations.

Mots-clés : Analyse didactique, pratiques évaluatives, enseignants, école primaire, mathématique.

Abstract

The assessment of school learning is a socially significant issue that crosses all educational systems, more precisely, the disciplines. Assessment practice is one of the most complex and difficult tasks of the teaching profession and is a focus of reflection in the field of educational sciences, particularly in the didactics of disciplines. In primary school mathematics teaching in Côte d'Ivoire, official guidelines emphasize the utility of assessments in improving learning. Each teaching-learning session ends with an assessment. Assessment sessions are planned after each theme and lesson. However, in the upper grades (those of the fifth and sixth years of primary school), some students struggle to use the knowledge taught to correctly solve lower-level mathematical problems.This study, based on surveys, classroom observations, and interviews with primary school teachers, aims to analyze, through a didactic approach, the assessment practices in place in different classes of this level of education and their effects on the appropriation of the knowledge taught, with a view to making proposals. The results obtained from this study reveal that the assessment practices of primary school teachers in Côte d'Ivoire are ineffective because they use written texts as the basis for evaluation, despite the advantages that images offer in concretizing and understanding situations. The results of this study reveal that the assessment practices of primary school teachers of Côte d'Ivoire are ineffective.

Keywords : Didactic analysis, assessment practices, teachers, primary school, mathematics.

ISSN : 3008-0835
ISBN 978-2-491365-17-2

Introduction

L'évaluation des apprentissages scolaires est une question vive qui traverse tous les systèmes éducatifs. Elle est l'une des tâches les plus complexes du métier d'enseignant et constitue un centre de réflexion des sciences de l'éducation et principalement de la didactique. C'est un outil de mesure des acquis des apprenants, un instrument de régulation et de pilotage des apprentissages. L'évaluation des apprentissages scolaires est une science qui s'applique et s'exerce selon des critères bien précis. Pour Nebout-Arkhurst (2017, p.9), elle est un acte professionnel important, exigeant et lourd de responsabilités. Elle revêt plusieurs fonctions. La Côte d'Ivoire a fait le choix de l'Approche par Compétences (APC) comme approche pédagogique dans les classes de l'école primaire. Les performances des apprenants se mesurent à travers des évaluations. D'importants moments sont dédiées à cette activité qui présente un enjeu fondamental aussi bien pour les enseignants, que pour les élèves. Pourtant, des études révèlent que des élèves des grandes classes du primaire arrivent difficilement à utiliser les connaissances enseignées pour résoudre correctement des problèmes mathématiques de niveaux inférieurs (Kouamé, 2022, p.18). Cette situation invite à s'interroger sur les types d'évaluation pratiqués par les enseignants de cet ordre d'enseignement et leurs effets sur la consolidation des acquis de leurs élèves. Nous nous proposons par une approche didactique, d'explorer les types d'évaluation pratiquées par les enseignants de l'école primaire de Côte d'Ivoire. De manière spécifique, nous voudrions recenser tous les types d'évaluation pratiquées par ces enseignants et mesurer les effets qu'ils produisent sur les apprentissages des apprenants. Nous partons des hypothèses suivantes :

- les enseignants de l'école primaire pratiquent partiellement les types d'évaluation ;
- les pratiques évaluatives des enseignants affectent négativement la consolidation des acquis des apprenants. Pour ce faire, nous utilisons comme moyens, un questionnaire, des observations de classes, des analyses documentaires et des entretiens.

Pour cette recherche, plusieurs postulats ont été convoqués pour mieux nous éclairer. En effet, les notions mathématiques évaluées à l'école primaire tirent leurs sources dans les savoirs savants. Elles ont subi des transformations pour être mises à la disposition des apprenants. La transposition didactique de Chevallard (1991, p. 22) permet de mieux comprendre les origines des écarts entre les savoirs proposés dans les manuels scolaires, les savoirs appris et les savoirs originels. Pour réutiliser correctement les notions mathématiques, l'élève doit les avoir acquis dans des situations proposées par son maître où s'exercent des relations étroites entre lui et ce dernier, entre lui et le milieu, entre lui et les savoirs. La démarche d'enseignement utilisée par les enseignants observés engage les phases d'action, de

ISSN : 3008-0835
ISBN 978-2-491365-17-2

formulation et de validation telles que proposées par Brousseau (1986, pp.33-115). Les élèves construisent des connaissances et les mobilisent dans des situations complexes d'apprentissage. L'enseignement n'est pas une simple transmission de savoirs, mais un processus de conceptualisation progressive mettant en lien des situations, des concepts et des schèmes d'action. Dans la résolution correcte de problèmes mathématiques et tout autre, les élèves développent des concepts en mobilisant des schèmes d'action adaptés. Chercher à comprendre la relation entre les situations, les concepts et les schèmes d'action dans une perspective didactique s'avère nécessaire. D'où l'intérêt de la théorie des champs conceptuels de Vergnaud (1990, pp. 133-170) pour cette étude. Les évaluations permettent de mesurer les performances des apprenants. Elles se présentent sous plusieurs formes, revêtent plusieurs fonctions et doivent être de qualité. Pour mieux nous éclairer, les travaux de De Landsheere (1992, p.55) sur la typologie des évaluations et leurs fonctions, de Perrenoud (2001, pp. 19-25) sur les critères d'évaluation, les tâches et l'implication des élèves d'Altet (2003, pp. 31-43) sur les pratiques enseignantes et Nebout- Arkhurst (2017, p. 35) sur les fonctions et la qualité de l'évaluation ont été explorés.

1. Approche définitionnelle

Pour rendre lisible ce travail de recherche, un éclairage sur la définition de concepts tels que pratiques enseignantes, évaluation scolaire, école primaire s'avère nécessaire.

1.1. Évaluation scolaire

L'évaluation en éducation est « une démarche d'observation et d'interprétation des effets de l'enseignement, visant à guider les décisions nécessaires au bon fonctionnement de l'école » (Nebout-Arkhurst, 2017, p. 17). Y. Reuter et *al.*, (2013, pp. 101-105), relèvent que c'est « la prise d'informations qu'effectue un acteur quelconque d'une situation de travail (enseignant, élève, établissement scolaire, système d'enseignement ou de formation, etc.) sur les performances identifiables ou les comportements mis en œuvre par les personnes qui relèvent de cette situation (classe, établissement, système d'éducation, de formation, etc.), en les rapportant à des normes ou à des objectifs ». L'évaluation peut avoir pour fonctions principales de sélectionner, de valider, d'aider à apprendre, de faire prendre conscience, de repérer, de diagnostiquer, de dépister, d'auto-évaluer (Nebout- Arkhurst, 2017, p35). Selon la fonction, une évaluation peut être diagnostique, formative, formatrice, sommative, normative, critériée.

Pour Y. Reuter et *al.*, (2013, pp. 101- 105), une évaluation diagnostique a lieu au début d'une période ou d'une séquence pour identifier les acquis et les besoins des élèves. Elle détermine les connaissances préalables des élèves. Une évaluation formative permet de suivre l'évolution des élèves, d'identifier leurs

ISSN : 3008-0835
ISBN 978-2-491365-17-2

difficultés pour les aider à progresser. Selon Scallon, (2000, p15), elle a pour fonction principale, la régulation des apprentissages pendant le déroulement d'un programme d'études, d'un cours ou d'une séquence d'apprentissage. Pour lui, la régulation, les ajustements de l'enseignement sont partie intégrante du processus d'apprentissage. L'évaluation formative se mène de manière continue, souvent non notée et repose sur des activités en cours d'apprentissage. En évaluation formative, l'erreur est considérée comme un outil de construction du savoir. L'évaluation sommative sert à faire le bilan des apprentissages à la fin d'une période donnée. Avec l'évaluation sommative, l'erreur est sanctionnée. Une évaluation est normative si elle réfère les performances d'un élève à celles des autres élèves. Elle est critériée si la performance d'un élève est appréciée par rapport à un objectif fixé (Nebout- Arkhurst, 2017, p. 56). Les évaluations s'adossent à différents dispositifs méthodologiques comme les tests d'entrée ou pré-tests, les devoirs, les questionnaires, les discussions ou entretiens, les observations, les exercices, les analyse de productions, les travaux pratiques, les épreuves d'examen (Allal, 2007, pp. 10-12). L'évaluation apparaît comme une démarche d'observation et d'interprétation des effets de l'enseignement, visant à guider les décisions nécessaires au bon fonctionnement de l'école.

En mathématiques, une évaluation peut avoir pour stimulus, une image, un texte, une situation dramatisée, une consigne contextualisée, un document sonore ou vidéo. L'image, selon Cuq J.P. (2003, pp. 996-997), désigne « ce qui imite, ce qui ressemble et par extension tout ce qui est du domaine de la représentation ». C. Honvo (2015, p.38) affirme que « L'image est un document particulier en raison de sa polysémie qui l'a cantonnée au rang d'auxiliaire simple alors qu'elle pourrait équiper l'apprentissage-recherche ». Pour C. Honvo, (2015, p.38), les images suscitent réflexion, expression et résolution de problème. R. Barthes (1964, p45) ajoute que l'image est « radicalement objective, car il n'existe pas de véritable transformation entre le signifiant et le signifié ». Pour lui, ce n'est pas un objet simple qu'on le croit, mais un véritable système de signification. Ollivier, B. (2007, p 240) lui, relève que l'image, comme outil didactique, est d'abord un signe et constituée de graphiques, schémas et croquis. Elle doit être contrôlée, surtout au moment où l'enseignant veut transmettre une information précise. Lefebvre, M. (2003, pp. 69-80) avertit que « La production d'images semble constituer une activité inhérente à la production des mathématiques ». C'est pourquoi, il est nécessaire de s'interroger sur sa construction de sens dans les pratiques évaluatives des enseignants en mathématiques. Après une évaluation diagnostique ou formative, selon Varly et *al* (2020), il peut avoir une remédiation. Pour ces auteurs, une remédiation est « est un processus pédagogique structuré qui vise à réduire ou dépasser les difficultés d'apprentissage identifiées lors de l'évaluation, en s'appuyant sur une analyse fine des erreurs et des démarches des élèves, la remédiation permet d'agir spécifiquement sur les obstacles, c'est-à-dire les

ISSN : 3008-0835
ISBN 978-2-491365-17-2

connaissances qui peuvent être opérantes dans certaines situations, mais qui empêchent l'appropriation et le stockage d'autres connaissances par les apprenants.

- **Exemple d'image comme stimulus d'évaluation en Mathématique**.

Image 1 : exercice 4 p.63 (manuel élève CP2)

Auteur, 2025

Honvo, C. (2015, p.38**)** définit le texte comme support, document écrit, matériel ou ressource, servant à soutenir une activité d'apprentissage ou d'évaluation. Le texte peut être narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, injonctif, ou encore documentaire selon les objectifs de l'évaluation. Il doit être adapté au niveau des élèves et pertinent au regard des compétences visées (linguistiques, disciplinaires, transversales). Le texte est donc une situation contextualisée qui donne sens à l'évaluation (Perrenoud, 2001, p. 19-25). Le texte oblige les élèves à comprendre, à interpréter, à analyser et à mobiliser leurs connaissances. Les textes offrent un contexte riche et réaliste pour les questions d'évaluation. Ils permettent de développer la culture générale, la sensibilité, l'esprit critique, le langage et la lecture.

- **Exemple de texte comme stimulus d'évaluation en Mathématique**

Maman, pour faire des gâteaux, achète chez un fermier, 15 plateaux de 30 œufs chacun. Chaque plateau d'œufs coûte 3 500 francs. Quel est le coût des 30 plateaux d'œufs ?

1.2 Pratiques évaluatives

Pour M. Altet (2003, pp. 31-43.), les pratiques enseignantes sont « les manières de faire singulières d'une personne, ses façons réelles, propres d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement ». Pour elle, les pratiques enseignantes sont les manières dont une personne procède pour communiquer un savoir à un apprenant dans une situation d'enseignement-apprentissage. Une pratique enseignante comporte trois (3) grandes phases : les pratiques de conception qui relève de la planification et de la préparation du scénario, les pratiques de médiation qui consiste à la mise en œuvre du scénario et les pratiques d'évaluation qui sont liées au contrôle des acquis de la mise en œuvre. Les pratiques évaluatives d'un enseignant sont donc les manières utilisées par cet enseignant pour évaluer ses élèves, mesurer leurs performances dans le but d'accompagner les apprentissages, réguler l'enseignement et favoriser l'équité.

ISSN : 3008-0835
ISBN 978-2-491365-17-2

1.3. École primaire

Le système éducatif de Côte d'Ivoire, est fondé sur le modèle hérité de l'époque coloniale. Il comprend trois degrés d'Enseignement : le degré de l'Enseignement préscolaire et primaire, le degré de l'Enseignement secondaire et le degré de l'Enseignement supérieur. Chaque degré comporte des cycles. L'enseignement primaire comporte six (6) niveaux : le Cours Préparatoire première année (CP1), le Cours Préparatoire deuxième année (CP2), le Cours Élémentaire première année (CE1), le Cours Élémentaire deuxième année (CE2), le Cours Moyen première année (CM1) et le Cours Moyen deuxième année (CM2). L'enseignement primaire a pour mission l'intégration de l'enfant dans son environnement social, culturel et économique en vue de le préparer à se prendre en charge et à être utile à sa société. Cet ordre d'enseignement participe à la formation morale, civique et culturelle du jeune enfant, à la formation pratique de ce dernier, en vue de l'intéresser aux métiers divers et au travail manuel. Il le prépare à aborder le cycle de l'Enseignement secondaire.

2. Méthodologie

La présente étude a eu pour terrains de recherche une Inspection de l'Enseignement préscolaire et primaire (I.E.P.P.) du District d'Abidjan, trois (3) Groupes Scolaires et dix-huit (18) classes de l'école primaire de cette I.E.P.P. La population-cible est constituée des enseignants titulaires de l'école primaire. Dix-huit (18) parmi eux tenant des classes de CP1, CP2, CE1, CE2, CM1, CM2 ont constitués l'échantillon. Le site de l'étude, la population-cible et l'échantillon ont été choisis de manière raisonnée compte tenu de la facilité d'accès de ces sites, l'expérience professionnelle des enseignants et leur disponibilité. Quatre-cent-soixante-dix-neuf (479) productions écrites d'élèves relatives aux évaluations en Mathématiques ont été associées au corpus des données recueillies. Elles représentent des traces fiables des effets des pratiques évaluatives des enseignants sur leurs élèves. Les élèves performants sont ceux ayant obtenu à une évaluation, une note supérieure ou égale à 10 sur 20 pour les classes de CE1 au CM2 et une note supérieure ou égale à 5 sur 10 pour les classes de CP1 et CP2. Les données recueillies auprès des enseignants et de leurs élèves se sont faites conformément aux règles d'éthique liées à la recherche en science de l'éducation. Une démarche mixte de recherche au sens de J. W. Creswell et V. L. Plano Clark (2011, p.5) qui considère que : « La recherche mixte correspond à un processus dans lequel le chercheur combine des méthodes de recherche quantitatives et qualitatives dans une même étude, pour mieux comprendre un problème de recherche » a été retenue pour cette étude. Un questionnaire a été conçu pour recueillir les avis des enseignants sur les types d'évaluation qu'ils pratiquent, les outils qu'ils utilisent pour évaluer, les objectifs qu'ils visent et les activités en lien avec l'évaluation. Des observations de classes suivies d'entretien ont été faites pour voir les pratiques évaluatives des

ISSN : 3008-0835
ISBN 978-2-491365-17-2

enseignants. Une analyse des documents officiels et des cahiers d'élèves nous a permis de mieux apprécier les orientations institutionnelles par rapport aux évaluations et les acquis des élèves.

3. Résultats et discussion

3.1. Présentation des résultats

- ***Tableau 1 : Résultats issus du questionnaire***

Items	Questions / choix	Effectifs	%
Item 1	**Évaluez-vous régulièrement vos élèves ?**		
	Oui	30	100
	Non	0	0
	Si oui, quels sont les moments de déroulement de ces évaluations ?		
	– Tous les jours	12	40
	– Chaque fin de semaine	0	0
	– À la fin de chaque séance	27	90
	– À la fin de chaque période ou trimestre	13	43
Item 2	**Selon vous, l'évaluation doit surtout…**		
	Mesurer les performances des élèves	30	100
	Accompagner les apprentissages	13	43
	Motiver les élèves	5	17
	Sélectionner les élèves	6	20
Item 3	**Sur quels supports présentez-vous les évaluations ?**		
	Texte	20	67
	Image	12	40

		Réponses correctes		Réponses incorrectes	
Item 4	**Complète ces phrases avec** évaluation diagnostique, évaluation formative, évaluation sommative pour qu'elles soient vraies.	Effectifs	%	Effectifs	%
	a/ L'évaluation qui permet à un enseignant de repérer pour chacun de ses élèves le degré de maîtrise des compétences prévues et de rechercher les causes des échecs pour réorienter ses pratiques est une	26	86,7	4	13
	b/ L'évaluation qui permet, à l'occasion d'activités de transfert ou de réinvestissement, de faire le bilan de l'atteinte de l'objectif visé est une.	2	6,7	0	0
	c/L'évaluation qui aboutit à la délivrance d'un diplôme est une ……...	6	20	0	0
	d/L'évaluation qui permet à l'enseignant de vérifier les prére-quis nécessaires pour aborder un nouvel apprentissage est une …….....	6	20	6	20

Source : Auteur, 2025

ISSN : 3008-0835
ISBN 978-2-491365-17-2

Le tableau 1 indique que tous les enseignants pratiquent tous les types d'évaluation. Plus de la moitié d'entre-eux, vingt-sept (27) relèvent qu'ils les pratiquent à la fin de chaque séance d'enseignement-apprentissage, treize (13) reconnaissent soumettre leurs élèves à ces évaluations à la fin de chaque période ou trimestre, douze (12) disent les pratiquer tous les jours. Aucun de ces enseignants ne soumet ses élèves à une évaluation chaque fin de semaine.

Les données révèlent que pour tous les enseignants enquêtés, une évaluation doit surtout mesurer les performances des élèves. Treize (13) soutiennent qu'une évaluation doit accompagner les apprentissages. Les fonctions de motivation et de sélection de l'évaluation sont reconnues par cinq (5) et six (6) de ces enseignants. Les réponses à l'item 3 informent que les enseignants sont partagés entre l'usage de textes ou d'images comme supports de présentation des évaluations. vingt (20) déclarent avoir recours aux textes et douze affirment utiliser des images. Huit (8) utilisent à la fois les textes et les images. Les réponses des enseignants à l'item 4 du questionnaire poussent à conclure que de tous ces différents types d'évaluation, seule celle relative au repérage pour chacun des élèves du degré de maîtrise des compétences prévues et la recherche des causes des échecs pour réorienter les pratiques, c'est-à-dire l'évaluation formative, est la mieux connue par la majorité des enseignants. Vingt-six (26) parmi eux, l'ont bien identifiée dans leurs réponses.

- ***Tableau 2 : Résultats issus de l'analyse des documents***

Moments d'évaluation selon les programmes	
CP1-CP2	CE1-CE2-CM1-CM2
- Au début les séances d'acquisition systématique - Pendant les séances d'acquisition systématique - À la fin les séances d'acquisition systématique - Pendant les séances de récupération - Pendant les séances de renforcement - Pendant les séances de régulation - Pendant les séances de révision - Pendant les compositions mensuelles ou trimestrielles - Pendant les tests ASER - Évaluations EGMA - Évaluations PASEC	- Au début les séances d'acquisition systématique - Pendant les séances d'acquisition systématique - À la fin les séances d'acquisition systématique - Pendant les séances de régulation - Pendant les séances de révision - Pendant les compositions mensuelles ou trimestrielles - Pendant les compositions de fin d'année
Démarches d'une séance d'évaluation selon les programmes	
- Présentation de l'exercice (explication) - Production des élèves	- Présentation de l'exercice (explication) - Production des élèves

ISSN : 3008-0835
ISBN 978-2-491365-17-2

- Correction collective - Correction individuelle	- Correction collective - Correction individuelle

Performances des élèves à partir des traces écrites				
Niveaux	Élèves performants		Élèves non performants	
	Effectifs	%	Effectifs	%
CP1	19	25	58	75
CP2	14	18	62	82
CE1	31	44	40	56
CE2	38	43	51	57
CM1	18	23	61	77
CM2	35	40	52	60

Source : Auteur, 2025

Le tableau 2 présente les orientations institutionnelles relatives aux moments des activités en lien avec l'évaluation des apprentissages menées dans les différentes classes de l'école primaire, leurs différentes étapes et les performances des élèves. L'on remarque que des concepts sont spécifiques aux classes de CP1 et CP2. Il s'agit du concept des «3R» (récupération, renforcement, remédiation). Cependant, la notion de remédiation n'est pas clairement explicitée pour les classes de CP1 et de CP2. Elle n'est pas mentionnée dans les programmes éducatifs des classes de CM1 et CM2. Concernant les performances des apprenants, l'on observe que globalement, la proportion d'élèves non performants est nettement supérieure à celle des élèves performants quel que soit le niveau de la classe. Les classes de CP1 et CP2 enregistrent les performances les plus faibles. 75 % au CP1 et 82 % au CP2. Au CE1, la proportion d'élèves non - performants est 56 %. Au CE2, elle est 57 %. Dans ces deux classes (CE1 et CE2), les taux d'élèves performants s'améliorent, mais restent inférieurs à celui des élèves non - performants. Au CM1, les résultats baissent de nouveau. Seuls 23 % des élèves sont performants, tandis que 77 % se trouvent en situation de non-performance. Au CM2, dernier niveau de l'école primaire, 40 % des élèves sont performants, contre 60 % de non-performants.

- ***Tableau 3 : Résultats issus des observations de classe***

✓ ***Évaluation relative à une séance d'acquisition systématique***					
Observables	Indicateurs	Résultats			
Fiche de préparation	Existence	Oui		Non	
		Effectifs	%	Effectifs	%
		10	33	20	67
Prérequis et évaluation de fin de séance	Pertinence et liens avec les savoirs visés	oui		Non	
		Effectifs	%	Effectifs	%
		7	23	23	77
	Stratégies pédagogiques	Application entière		Application partielle	
		Effectifs	%	Effectifs	%

ISSN : 3008-0835
ISBN 978-2-491365-17-2

		9	30	21	70
Évaluation pendant une séance de récupération, de renforcement et de remédiation					
Observables	Indicateurs	Résultats			
Fiche de préparation	Existence	Oui		Non	
		Effectifs	%	Effectifs	%
		8	27	22	73
Présentation de la situation	Respect des étapes d'exploitation	oui		Non	
		Effectifs	%	Effectifs	%
		30	100	0	0
	Qualité du contexte	Bonne		Mauvaise	
		Effectifs	%	Effectifs	%
		14	47	16	53
	Qualité de la circonstance	Bonne		Mauvaise	
		Effectifs	%	Effectifs	%
		8	27	22	73
	qualité des consignes	Bonne		Mauvaise	
		Effectifs	%	Effectifs	%
		11	37	19	63
Voix	Audibilité	Audible		Peu audible	
		Effectifs	%	Effectifs	%
		30	100	0	0
Niveau de langue	Adaptabilité au niveau des apprenants	Adapté		inadapté	
		Effectifs	%	Effectifs	%
		30	100	0	0
Interactions élèves-maître et élèves-élèves	Qualité des échanges entre les élèves et le maître	bonne		Mauvaise	
		Effectifs	%	Effectifs	%
		30	100	0	0
Gestion du temps	Respect du temps prévu				
		Effectifs	%	Effectifs	%
		30	100	0	0
Maîtrise des contenus	Célérité et qualité de la présentation des contenus	Bonne		Mauvaise	
		Effectifs	%	Effectifs	%
		13	43	17	57
Gestion des obstacles	Qualité du traitement des obstacles	Bonne		Mauvaise	
		Effectifs	%	Effectifs	%
		4	13	26	87
Stratégies pédagogiques	Conformité avec les instructions officielles	Conforme		Non conforme	
		Effectifs	%	Effectifs	%
		12	40	18	60

Source : Auteur, 2025

Les données du tableau 3 informent que la majorité des enseignants n'élaborent pas de projets d'enseignement (fiches de préparation) pour aborder les séances d'acquisition systématique. Seulement 10 enseignants (33 %) de l'échantillon ont présenté des fiches de préparation. 20 parmi eux (67%) n'en disposent pas. 7 enseignants (23 %) présentent des prérequis et des évaluations de fin de séance

ISSN : 3008-0835
ISBN 978-2-491365-17-2

pertinents et en lien avec les savoirs visés. La majorité, 23 enseignants (77 %) proposent des évaluations inadaptées. 9 enseignants (30%) appliquent entièrement les stratégies pédagogiques recommandées alors que 21 enseignants (70%) les appliquent partiellement. Relativement aux activités qui visent à amener les apprenants à surmonter leurs difficultés (récupération, renforcement, remédiation), les résultats montrent encore que leur planification reste problématique. Seuls 8 enseignants disposent de fiches de préparation. 22 enseignants (73%) n'en disposent pas. Tous les enseignants respectent les étapes de présentation des situations d'apprentissage. Cependant, la qualité du contexte et de celle de la circonstance demeurent en deçà des attentes. 14 enseignants (47 %) proposent des situations à contextes pertinents contre 16 (53 %). 8 enseignants seulement (27 %) ont de bonnes circonstances d'apprentissage. 19 des enseignants (63 %) donnent de mauvaises consignes. Leurs voix sont audibles et leur niveau de langue est adapté au niveau de leurs élèves. Les interactions élèves-maître et élèves-élèves et la gestion du temps sont jugées globalement satisfaisantes dans toutes les classes. En ce qui concerne les contenus, 17 enseignants (57 %) montrent des insuffisances dans leur présentation. Ce constat pourrait expliquer le résultat lié à la gestion des obstacles qui montre que 26 enseignants (87 %) ne parviennent pas à traiter efficacement les erreurs de leurs élèves. La maîtrise des stratégies pédagogiques conformément aux instructions officielles demeure fragile, car 18 enseignants (60 %) n'appliquent pas correctement les recommandations institutionnelles.

Des entretiens avec les enseignants, il ressort que ces derniers ont une connaissance approximative de la notion d'évaluation et de remédiation. Ils affirment que les orientations institutionnelles méritent des clarifications. Ils arrivent difficilement à s'approprier les suggestions à eux faites.

3.2. Discussion des résultats

Les résultats de cette étude révèlent que tous les enseignants adhérents à la pratique des évaluations. Cependant, leurs réponses indiquent qu'ils ont une conception très centrée sur la fonction de l'évaluation liée à la mesure des performances des élèves. Cette posture contredit l'approche de Allal (2007, pp.7-23), qui retient qu'une évaluation ne se réduit pas à une mesure des acquis, mais participe à la régulation des apprentissages et à la différenciation pédagogique. Les fréquences d'exécution fait apparaître des pratiques hétérogènes relativement aux moments de leur administration. L'absence d'évaluation hebdomadaire trouve son explication dans la planification des activités d'évaluation par la tutelle. La majorité des enseignants, vingt (20) sir les trente (30) accordent une place importante à l'usage des textes comme supports d'évaluation en dépit de l'avantage que présentent les images dans la concrétisation et la compréhension des situations. À ce sujet, C. Honvo (2017, p.38) affirment que l'image tend à devenir un témoin rapide de ce qui est dit de façon plus magistrale, car elle illustre,

ISSN : 3008-0835
ISBN 978-2-491365-17-2

concrétise des faits exposés. Les images captivent l'attention des élèves et leur permet de résoudre des opérations abstraites à travers les signes, les représentations figurées. Pour les élèves des grandes classes de l'école primaire, l'image facilite leur compréhension et réduit de facto leur angoisse des textes écrits. L'évaluation formative est mieux identifiée par les enseignants. Vingt-six (26) d'entre eux l'ont correctement reconnue. Ce résultat est significatif, car il laisse entrevoir une compréhension relativement solide des principes de ce type d'évaluation, même si sa mise en œuvre pose problème. Il confirme notre première hypothèse qui stipule que « les enseignants de l'école primaire pratiquent partiellement les types d'évaluation ». Les résultats mettent également en exergue des insuffisances qui influencent négativement les pratiques évaluatives des enseignants de l'école primaire. Ces insuffisances relèvent de la structuration des activités d'enseignement-apprentissage, où l'absence de planification écrite chez la majorité des enseignants limite la structuration des activités d'évaluation et des contenus visés. Les taux de seulement 33 % des enseignants qui disposent de fiche de préparation pendant les activités d'évaluation aux séances d'acquisition systématique et de 0 % dans les activités de remédiation qui sont des activités destinées à aider les élèves à surmonter leurs difficultés, sont préoccupants. En effet, (Nebout- Arkhurst, 2017, p. 9) relève que l'évaluation scolaire est un acte lourd de responsabilité et doit s'adosser à des données fiables, pertinentes, en cohérence avec les exigences des programmes. L'usage de fiche de préparation écrite qui est un instrument d'organisation, d'anticipation et d'orientation permet à l'enseignant d'être efficace. Des faiblesses sont constatées au niveau des choix opérés par rapport aux prérequis et aux stratégies pédagogiques. Cette situation peut expliquer, en partie, les contre-performances observées chez les élèves, notamment dans les évaluations en mathématique et confirmer notre seconde hypothèse qui est « Les pratiques évaluatives des enseignants affectent négativement la consolidation des acquis des apprenants ».

Conclusion

Cette étude vise la recension de tous les types d'évaluation pratiquées par les enseignants de l'école primaire. Elle voudrait apprécier les effets des pratiques évaluatives des enseignants sur les apprentissages de leurs élèves. Les données obtenues permettent de relever que les enseignants interrogés adhèrent au principe de l'évaluation, mais leurs pratiques demeurent fortement marquées par une conception centrée sur la mesure des performances. Cette approche réductrice contraste avec les orientations théoriques contemporaines, notamment celles d'Allal (2007, pp.7-23), qui assignent à l'évaluation un rôle essentiel dans la régulation des apprentissages et la différenciation pédagogique. Par ailleurs, il existe une diversité dans la fréquence d'administration des évaluations. Celle-ci est dominée par les pratiques quotidiennes et celles réalisées à la fin de chaque séance. L'absence d'évaluation hebdomadaire s'explique en partie par les prescriptions institutionnelles, mais elle pourrait également

ISSN : 3008-0835
ISBN 978-2-491365-17-2

tirer sa source dans un manque de maîtrise des différentes temporalités de l'évaluation. En outre, la forte préférence accordée aux textes comme supports d'évaluation, au détriment des images, traduit une sous-exploitation des outils didactiques pourtant reconnus pour leur efficacité, comme l'a montré Honvo (2015, p.38). Les enseignants disposent d'une compréhension générale de l'évaluation formative, ce qui confirme la première hypothèse selon laquelle ils pratiquent partiellement les différents types d'évaluation. Cependant, les insuffisances relevées dans la planification des séances, notamment la quasi-absence de fiches de préparation et la faible prise en compte des prérequis, constituent un frein majeur à la qualité des pratiques évaluatives. Comme le souligne Nebout-Arkhurst (2017), l'évaluation exige rigueur, cohérence et anticipation, conditions qui ne peuvent être garanties sans une préparation écrite structurée. L'ensemble de ces constats laisse penser que les pratiques évaluatives observées influencent défavorablement la consolidation des apprentissages, en particulier dans les disciplines comme les mathématiques où les contre-performances sont récurrentes. Ainsi, les résultats confirment la seconde hypothèse et mettent en évidence la nécessité de renforcer la formation des enseignants en matière de conception, de planification et d'exploitation pédagogique de l'évaluation. Un renforcement des capacités des enseignants pourrait leur permettre d'adapter les supports d'évaluation et améliorer la qualité des consignes. Une telle dynamique apparaît indispensable pour améliorer durablement les performances des élèves et assurer une véritable cohérence entre les intentions éducatives et les pratiques de classe.

Références bibliographiques

ALLAL Linda (2007), Évaluation formative et régulation des apprentissages. Bruxelles, De Boeck.

ALTET Marguérite (2003), Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. In : *Les dossiers des sciences de l'éducation, N°10*. De l'efficacité des pratiques enseignantes ? pp. 31-43.

BARTHES Roland (1964), *Éléments de sémiologie*, Paris, Seuil.

BROUSSEAU Guy (1986), Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, pp. 33-115.

CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

ISSN : 3008-0835
ISBN 978-2-491365-17-2

CRESWELL, John. & PLANO CLARK, Vicki. (2011). *Conception et réalisation de recherche à méthodes mixtes*.. Thousand Oaks: Sage.

CUQ Jean-Pierre (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.

DE LANDSHEERE Gilbert (1992), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF.

HONVO Camille (2019), *Les images et les élèves lecteurs : étude didactique*. Thèse de doctorat, INSAAC/RASEF.

HONVO Camille (2019), Des objets mathématiques pour construire une frise chronologique en classe d'histoire, in *Mathématiques en scène, des ponts entre les disciplines. Actes du colloque EMF,* Paris : Editions de l'IREM de Paris.

KOUAMÉ Koffi Pierre (2012). *Analyse didactique des obstacles à l'enseignement-apprentissage de la multiplication du cours préparatoire deuxième année (CP2) au cours moyen deuxième année (CM2)*. Thèse de Doctorat, Université Alassane Ouattara.

LEFEBVRE Murielle (2003), « Former par compétences : un changement de paradigme », *Revue Française de Pédagogie*, N°145, pp. 69-80.

NEBOUT-ARKHURST, Patricia. (2017). *L'évaluation des apprentissages, évaluer, oui mais comment?* Abidjan, Collection, Repères didactiques, pp. 9-17-35-56.

OLLIVIER Bruno (2007), *Les sciences de la communication, théories et acquis*, Paris, Armand Colin.

PERRENOUD Philippe (2001), Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles. *Éducateur*, n°2, 9 février 2001, pp. 19-25.

REUTER Yves , COHEN-AZRIA Cora , Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre-Derville, Dominique Lahanier-Reuter (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques,* Paris, Armand Colin.

SCALLON Gérard (2000), *L'évaluation formative*, Bruxelles, Éditions De Boeck.

Varly, P., Ferrali, L., & Mazza H. (2020). Les systèmes de remédiation pour les élèves en difficulté et gestion des troubles d'apprentissage. Consulté sur https://varlyproject.blog/les-systemes-de-remediation-pour-les-eleves-en-difficulte-et-gestion-des-troubles-dapprentissage. consulté le 14 décembre 2025.

VERGNAUD Gérard (1990), *La théorie des champs conceptuels », Recherches en Didactique des Mathématiques*, La Pensée Sauvage, Grenoble.