

Print ISSN: 2617-4766

E-ISSN: 2617-4774

# Đamá Nínau

REVUE INTERDISCIPLINAIRE  
LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES



Revue trimestrielle - N° 21, MARS 2026

REVUE TRIMESTRIELLE - N° 21 Đamá Nínau | REVUE INTERDISCIPLINAIRE LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES

Mise en page et Impression

**IMPRIMERIE ST LOUIS**

53, Rue N'ZARA Doulassamé Face Première Eglise Baptiste du TOGO

BP: 61536 / Tel Bureau: (228) 22 22 10 45 / Mobile : (228) 90 12 37 30

E-mail: [imprimerie.stlouis@yahoo.fr](mailto:imprimerie.stlouis@yahoo.fr)



**CERTIFICATE OF INDEXING (SJIF 2026)**

This certificate is awarded to

**Dama Ninao**  
**(ISSN: 2617-4774 (E) / 2617-4766 (P))**

The Journal has been positively evaluated in the SJIF Journals Master List evaluation process  
SJIF 2026 = 7.918

**SJIF (A division of InnoSpace)**

**SJIFactor Project Manager**  
International Advisory Services  
INNOSPACE INTERNATIONAL

SJIFactor Project

**SJIFactor - Scientific Journal Impact Factor**  
**E-mail : [evaluation@sjifactor.com](mailto:evaluation@sjifactor.com)**  
**Website : <http://sjifactor.com/>**

**SJIF 2026 = 7.918 (Scientific Journal Impact Factor Value for 2026).**

**SJIF Impact Factor Evaluation [ SJIF 2026 = 7.918 ]**

"Dama Ninao" est une revue scientifique interdisciplinaire qui accepte et publie tous les articles relevant des Lettres, Arts et Sciences Humaines. A cet effet, elle s'intéresse aux études et théories littéraires, linguistiques, sociologiques, philosophiques, anthropologiques et historico-géographiques. La Revue "Dama Ninao", entendu "L'Entente" en langue kabyè du Nord Togo, est créée dans l'intention de matérialiser la mondialisation ou la globalisation qui s'opère avec l'esprit d'équipe et d'échanges et la désuétude du monde autarcique. Le monde scientifique universitaire ne peut échapper à cet esprit d'équipe qui fonde un creuset où « le fer aiguise le fer », les échanges se croisent, puis s'entremêlent pour aboutir à une reconstruction des connaissances scientifiques individuelles dans la collectivité.

La Revue Dama Ninao nous renvoie à la Civilisation de l'Universel du poète sénégalais Léopold Sédar Senghor, qui prône la porosité des âmes avec l'acceptation de l'autre, de ce qu'il dispose d'utile pour mon avancement : sa civilisation, sa culture, sa langue ... Elle se fonde notamment sur la philosophie de Paul Ricœur qui préconise la perception de Soi-même comme un autre. Considérer soi-même comme un autre aux yeux de l'autre, nous amènerait à faire taire nos distensions et ressentiments afin de redimensionner notre espace, reconstruire notre histoire et notre société.

La Revue Dama Ninao s'est inspirée de la nature. Des insectes en miniature nous produisent de bels chefs-d'œuvre architecturaux, conjuguent leur génie créateur et leur force dans la patience et dans la tolérance. Ils créent des œuvres monumentales qui dépassent l'entendement humain, les termitières. A cet effet, la nature semble nous parler, nous guider, nous instruire dans le silence. Seules ces créations nous interpellent sans autant faire de nous des disciples. Comme la termitière qui, pour la plupart du temps, est une composante de maillons surgissant de la même matière, la Revue Dama Ninao se veut une termitière scientifique dont les enseignants-chercheurs en sont les maillons.

Au confluent de diverses sciences, la Revue Dama Ninao se propose de promouvoir la recherche scientifique et universitaire en impulsant le dialogue interdisciplinaire, le dialogue entre divers champs disciplinaires et divers contributeurs du monde universitaire.

**Professeur Koutchoukalo TCHASSIM**

**Université de Lomé**

## **ADMINISTRATION DE LA REVUE**

**Directeur de publication et rédacteur en chef :**

**Professeur TCHASSIM Koutchoukalo**, Université de Lomé

**Directeur de rédaction :**

**Professeur Arthur MUKENGUE**, Université de Rhodes (Afrique du sud)

## **Comité Scientifique**

Professeur Yaovi AKAKPO, Université de Lomé (Togo), Professeur Kodjona KADANGA, Université de Lomé (Togo), Professeur Xavier GARNIER, Université Paris 3 (France), Professeur Norbert VIGNONDE, Université de Bordeaux (France), Professeur Adama COULIBALY, Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire), Professeur Okri Pascal TOSSOU, Université d'Abomey-Calavi (Bénin), Professeur Mamadou KANDJI, Université Cheikh Anta Diop (Sénégal), Professeur Komla Messan NUBUKPO, Université de Lomé (Togo), Professeur Amadou LY, Université Cheikh Anta Diop (Sénégal), Professeur Kazaro TASSOU, Université de Lomé (Togo), Professeur Dotsè YIGBE, Université de Lomé (Togo), Professeur Kodjo AFAGLA, Université de Lomé (Togo), Professeur Alain-Joseph SISSAO, Institut des Sciences des Sociétés (Burkina Faso), Professeur Komla Essowè ESSIZEWA, Université de Lomé (Togo), Professeur Gneba KOKORA, Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire), Professeur Louis OBOU, Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire), Professeur Ataféi PEWISSI, Université de Lomé (Togo), Professeur Vicente Enrique Montes Nogales, Universidad de Oviedo (Espagne), Professeur Mamadou FAYE, Université Cheikh Anta Diop (Sénégal), Professeur Akila AHOULI, Université de Lomé.

## **Comité de lecture**

Professeur Koutchoukalo TCHASSIM, Université de Lomé, Professeur Gbati NAPO, Université de Lomé, Professeur Didier AMELA, Université de Lomé, Professeur Komi KOUVON, Université de Lomé, Dr Komi BEGEDOU, Université de Lomé, Dr Koffi Dodzi NOUVLO, Dr Kpatimbi TYR, Université de Lomé, Dr Madis KROUMA, Université de Lomé, Professeur Arthur MUKENGE, Université de Rhodes (Afrique du Sud), Professeur Xolali MOUMOUNI-AGBOKE, Université de Lomé, Dr Anoumou AMEKUDJI (MC), Université de Lomé, Professeur Raphaël YEBOU, Université d'Abomey-Calavi (Bénin), Professeur Essodina Kokou PERE-KEZIMA, Université de Lomé, Professeur Follygan HETCHELI, Université de Lomé, Dr Ernest BASSANE (MC), Université Norbert Zongo de Koudougou (Burkina Faso), Professeur Komi Xolali AVEGNON, Ecole Normale Supérieur d'Atakpamé, Dr Ulrich-Ariel YEKE, Université Omar Bongo (Gabon), Dr Kokou AWOKOU (MC), Université de Lomé, Dr Gnabana PIDABI (MC), Ecole Normale Supérieur d'Atakpamé (Togo), Dr Bilakani TONYEME (MC), Dr Banabia LONGA, Université de Lomé, Dr Bantchin NAPAKOU (MC), Université de Lomé, Candide Achille Ayayi KOUAWO (MC) Université de Lomé, Dr Kossi Wonouvo GNAGNON, Université de Lomé, Dr Lodegaena Bassantea KPASSAGOU, Université de Lomé, Dr Weinpanga A. ANDOU (MC), Université de Lomé, Dr Napo GNANE (MC), Université de Lomé, Professeur Cal Komla AVONO, Université de Lomé, Dr Mohsen ZAMANI, Université de Tehran (Iran).

Revue Dama Ninao Print-ISSN 2617-4766 E-ISSN 2617-4774

E-mail : [revuedamaninao@gmail.com](mailto:revuedamaninao@gmail.com); [infos@revuedamaninao.net](mailto:infos@revuedamaninao.net)

**Revue Dama Ninao**

**Comité de rédaction**

Professeur Koutchoukalo TCHASSIM, Dr Wonouvo GNAGNON, Dr DOUHADJI Kossi, Dr Mohsen ZAMANI, Université de Tehran.

**Secrétariat :** HOGNON Komi Mosé

**Contact :** [revuedamaninao@gmail.com](mailto:revuedamaninao@gmail.com)

**Site Internet de la Revue Dama Ninao :** <https://revuedamaninao.net/>

## LIGNE EDITORIALE DE LA REVUE DAMA NINAO

**Dama Ninao** est une revue scientifique internationale. Dans cette perspective, les textes que nous acceptons en français ou anglais sont sélectionnés par le comité scientifique et de lecture en raison de leur originalité, des intérêts qu'ils présentent aux plans africain et international et de leur rigueur scientifique. Les articles que notre revue publie doivent respecter les normes éditoriales suivantes :

### La taille des articles

Volume : 10 à 15 pages ; interligne 1.5, police 12 pour le corps du texte et les courtes citations ; police 11 pour les longues citations, Times New Roman, les références des citations doivent être incorporées dans le texte. Exemple : Guy Rocher (1968, p. 29), pas de référence en foot-notes à l'exception de quelques commentaires.

### Ordre logique du texte

- Un **TITRE** en caractère d'imprimerie et en gras. Le titre ne doit pas être trop long ;
- **Nom et prénom(s)** du contributeur ou des contributeurs, **nom de l'institution** d'appartenance, **adresse mail**
- Un **Résumé (Abstract)** de 8 lignes en français et anglais, en interligne simple, suivi de 6 **Mots clés (Key words)**
- Une **Introduction** : elle doit avoir une problématique, une méthode et une structure.
- Un **Développement** : les articulations du développement du texte doivent-être titrées comme suit :
  - 1-Pour le **Titre** de la première section
    - 1-1-Pour le **Titre** de la première sous-section
    - 1-2- Pour le **Titre** de la deuxième sous-section
  - 2- Pour le **Titre** de la deuxième section
    - 2-1-Pour le **Titre** de la première sous-section
    - 2-2- Pour le **Titre** de la deuxième sous-section
  - 3- Pour le **Titre** de la troisième section (si l'auteur de l'article le souhaite)

-Une **Conclusion** : elle doit être courte, précise et concise en mettant en relief l'authenticité des résultats de la recherche.

- **Références bibliographiques** (Mentionner uniquement les auteurs cités)

Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit : NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, Zone titre, Lieu de publication, Zone Editeur. Exemples :

- AMIN Samir, 1996, *Les défis de la mondialisation*, Paris, L'Harmattan.

- BERGER Gaston, 1967, *L'homme moderne et son éducation*, Paris, PUF.

- DIAGNE Souleymane Bachir, 2003, « Islam et philosophie. Leçons d'une rencontre », *Diogenes*, 202, p. 145-151. (Pour les articles).

### **Typographie française**

- La Revue Dama Ninao s'interdit tout soulignement et toute mise de quelque caractère que ce soit en gras.

- Les auteurs doivent respecter la typographie française concernant la ponctuation, l'écriture des noms, les abréviations...

### **Tableaux, schémas et illustrations**

En cas d'utilisation des tableaux, ceux-ci doivent être numérotés en chiffre romains selon l'ordre de leur apparition dans le texte. Ils doivent comporter un titre précis et une source. Les schémas et illustrations doivent être numérotés en chiffres arabes selon l'ordre de leur apparition dans le texte.

### **Soumission des manuscrits**

Tous les manuscrits doivent être soumis uniquement par voie électronique à l'adresse suivante : [revuedamaninao@gmail.com](mailto:revuedamaninao@gmail.com)/[infos@revuedamaninao.net](mailto:infos@revuedamaninao.net). Tous les échanges entre le secrétariat de la revue et l'auteur se feront uniquement par internet, il importe donc de fournir un mail actif que l'auteur consulte très régulièrement et d'envoyer toutes les informations relatives au processus de publication des articles uniquement par mail. Les frais d'instruction de l'article sont de **20000f** payables immédiatement au moment de l'envoi de l'article. À l'issue de l'instruction, si l'article est retenu, l'auteur paie les frais d'insertion qui s'élèvent à **30.000f**. Les frais d'instruction et d'insertion s'élèvent donc à **50.000f** payables par transfert, frais de

transfert y compris. Le paiement des frais d'insertion donne droit à un tiré à part. Si un auteur achète un exemplaire, les frais d'envoi sont à sa charge. Les frais de gravure des clichés, des schémas et l'expédition des tirés à part (pour ceux qui voudraient les avoir par la poste) sont à la charge des auteurs. La Revue Dama Ninao paraît trimestriellement. Toute soumission doit parvenir au secrétariat de la rédaction un mois voire deux semaines (délai de rigueur) avant la publication du numéro dans lequel l'article pourra être inséré. Pour toute information, envoyez un mail à : [revuedamaninao@gmail.com](mailto:revuedamaninao@gmail.com)/[infos@revuedamaninao.net](mailto:infos@revuedamaninao.net) ou visitez le site de la revue : [www.revuedamaninao.net](http://www.revuedamaninao.net).

### **Evaluation par les pairs**

Les instructeurs à qui la revue affecte les articles de leur spécialité, doivent les lire avec rigueur, rejeter tout article dont le contenu est en inadéquation avec le titre et/ou dont le raisonnement n'offre pas une qualité scientifique, faire des propositions pour l'amélioration dudit article, renvoyer l'auteur de l'article à la ligne éditoriale de la revue au cas où elle n'est pas respectée. Ils se doivent notamment de vérifier, par le biais d'internet, si le même article n'est pas déjà publié dans une revue en ligne.

### **Objectifs et portée**

La revue Dama Ninao, de par son nom qui signifie « entente », a pour objectifs :

- de matérialiser le monde universitaire qui est un creuset où « le fer aiguise le fer », les échanges se croisent, puis s'entremêlent pour aboutir à une reconstruction des connaissances scientifiques individuelles dans la collectivité ;
- de promouvoir la recherche scientifique et universitaire en impulsant le dialogue interdisciplinaire, le dialogue entre divers champs disciplinaires et divers contributeurs du monde universitaire.

La revue Dama Ninao a une portée scientifique et sociale. A cet effet, elle publie tous les articles relevant des Lettres, Arts et Sciences Humaines et s'intéresse aux études et théories littéraires, linguistiques, sociologiques, philosophiques, anthropologiques et historico-géographiques sur appel à contribution thématique (colloque) ou varia. Elle est un espace de rencontre, de construction et de reconstruction des réseaux relationnels et scientifiques.

**Professeur Koutchoukalo TCHASSIM**

**Université de Lomé**

## SOMMAIRE

1. **DE LA SANCTION A L'ACCOMPAGNEMENT : UNE NOUVELLE ERE POUR L'EVALUATION AU TCHAD. ----- 12**  
**ABDELKERIM BREME IDEKHIM, Université Roi Fayçal (Tchad )**
2. **SOUMISSION DE MICHEL HOUELLEBECQ : UNE ÉCRITURE CATÉGORIELLE ----- 33**  
**AMANI Dieudonné Désiré, Université Alassane Ouattara(Côte d'Ivoire)**
3. **CONSOMMATION DE SUBSTANCES PSYCHOACTIVES EN MILIEU UNIVERSITAIRE A PARTIR DE L'EXEMPLE DE CINQ FACULTES A BAMAKO----- 48**  
**Dr COULIBALY Abdourahamane, Université des Sciences, des Techniques et des Technologies de Bamako (Mali)**  
**Dr DIALLO Issa, Institut National de Formation des Travailleurs Sociaux, Bamako (Mali)**
4. **GESTION DES EAUX USEES ISSUES DES TOILETTES ET DEGRADATION DU CADRE DE VIE URBAIN A NIAKARA EN CÔTE D'IVOIRE ----- 66**  
**GNANKOUEEN Anicet Renaud, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)**  
**NAHOUA Yéo Sitiombebin Didier, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)**
5. **LA PROBLEMATIQUE DE LA PROTECTION MATERNELLE ET INFANTILE DANS LA POLITIQUE SANITAIRE COLONIALE AU DAHOMEY (1924-1960) ----- 84**  
**GNIDEHOUE Arnaud Achille Gbènassou, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)**
6. **STRATEGIE ENONCIATIVE AU SERVICE DE L'EXPRESSION DE LA SOUVERAINETE DANS LE DISCOURS DE BASSOLMA BAZIÉ A LA 78<sup>E</sup> SESSION DE L'ASSEMBLEE GENERALE DES NATIONS UNIES ----- 108**  
**DAILA Babou, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina-Faso)**
7. **L'ETHIQUE DE L'INJURE DANS LA SOCIETE FANG DU GABON. UNE APPROCHE ANTHROPOLOGIQUE ET PHILOSOPHIQUE ----- 120**  
**Dr BEH NDONG Flavien, Institut de Recherche des Sciences Humaines(Gabon).**

8. **RÉCIDIVE DES MINEURS AYANT CONNU LA PRIVATION DE LIBERTÉ AU CENTRE D'ACCÈS AU DROIT ET À LA JUSTICE POUR ENFANTS AU TOGO**----- 134  
AGLOH Aba Egnonam, Université de Lomé (Togo)  
Pr PARI Paboussoum, Université de Lomé (Togo)
9. **L'IMPLICATION DES LEADERS MUSULMANS DANS LA VIE SOCIOPOLITIQUE AU MALI (1992-2020)**----- 150  
Dr DEMBELE Adama, Direction nationale d'aménagement du territoire (Burkina-Faso)  
Pr DICKO Bréma Ely, Université Yambo Ouologuem de Bamako
10. **LA DÉIXIS DANS *UNE SI LONGUE LETTRE* DE MARIAMA BÂ : ENTRE CLASSIFICATION ET INTERPRÉTATION** ----- 168  
COULIBALY Aminata Lidwine, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)
11. **LE PATRONYME COMME MARQUEUR DU SOUTIEN PARTISAN EN LIGNE EN CÔTE D'IVOIRE : UNE ANALYSE DE LA SYMBOLIQUE ET DE LA POLARISATION SUR FACEBOOK** ----- 189  
COULIBALY Sirabana, Université Peleforo GON COULIBALY (Côte d'Ivoire)
12. **FEMMES ET POUVOIR DANS *DU SANG POUR UN TRÔNE* DE CHEIK ALIOU NDAO** ----- 208  
COULIBALY Aicha Sitiho, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)
13. **SAVOIRS ENDOGENES AFRICAINS ET DECOLONISATION DE L'ETHIQUE ENVIRONNEMENTALE** ----- 224  
DOUMADINGAR Frédéric, École Normale Supérieur de N'Djamena (Tchad)  
VAIDJIKE Dieudonné, Université de N'Djamena (Tchad)
14. **LE DROIT A L'INTEGRITE PHYSIQUE DES EPOUX MAJEURS : ENTRE DEVOIR CONJUGAL ET AUTONOMIE PERSONNELLE EN DROITS CIVILS NIGERIEEN ET FRANÇAIS** ----- 243  
HAROUNA Zakari Ibrahim, Université de Tahoua (Niger)

- 15. GESTION DES EAUX USÉES, PLUVIALES ET DES DÉCHETS DANS LA VILLE DE KOLDA (SENEGAL) ----- 263**  
SECK Henri Marcel, Université Ziguinchor (Sénégal)  
DIALLO Ibrahima UASZ, Université Ziguinchor (Sénégal)  
FAYE Bonoua, Northeast Agricultural University (Chine)  
KOUYATE Mohamadou Moctar Kébé, Université Ziguinchor (Sénégal)  
*LES NAUFRAGÉS DE L'INTELLIGENCE DE JEAN-MARIE ADIAFFI : ENTRE ANCRAGE IDENTITAIRE IVOIRIEN ET IMAGINAIRE PANAFRICANISTE ----- 282*  
KOUYATÉ Ibrahim, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)  
BLÉ Kain Arsène, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
- 16. LES FONDEMENTS ÉTHIQUES DU DÉVELOPPEMENT DURABLE DANS L'ŒUVRE DE GILBERT HOTTOIS ----- 299**  
KOUAME Innocent Kouakou, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
- 17. SCIENCE CITOYENNE ET LANGUES LOCALES : IMPLIQUER LES COMMUNAUTÉS DANS LA RECHERCHE DURABLE EN CÔTE D'IVOIRE ----- 316**  
DAGNOGO Kadohofanan Fatoumata, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
- 18. LA RESTITUTION DES BIENS CULTURELS : VERS QUEL AVENIR POUR LES BIENS CULTURELS UNE FOIS RENDUS ? CAS DES OBJETS BATABWA ----- 333**  
KASEBA Hervé Katolo, Uclouvain-Saint-Louis Bruxelles (Belgique)  
Université de Lubumbashi (Congo)
- 19. CRISES SOCIOPOLITIQUES ET BONNE GOUVERNANCE EN AFRIQUE FRANCOPHONE ----- 356**  
KPODJAHON Kodjovi Jean Marcellin, Université de Lomé (Togo)  
AMEZUNYE Kodjo Mensavi, Université de Lomé (Togo)

20. **LE TRANSHUMANISME DANS LA POSTMODERNITE : ENTRE DEFIS ET ENJEUX**----- 371  
KOFFI Konan David, Université Peleforo GON COULIBALY (Côte d'Ivoire)  
KOUADIO Konan Sylvain, Université Peleforo GON COULIBALY (Côte d'Ivoire)
21. **NUMÉRIQUE ÉDUCATIF DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES DE LA VILLE DE YAMOOUSSOUKRO : SITUATION DE MISE EN ŒUVRE ET ENJEUX PÉDAGOGIQUES**----- 390  
KOFFI Yao Julien, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
22. **TOURISME ET DANSES TRADITIONNELLES DANS LE DÉPARTEMENT DE M'BAHIAKRO (Centre de la Côte d'Ivoire) : ENTRE NÉCESSITÉ DE VALORISATION ET POSITIONNEMENT D'UN PRODUIT D'APPEL TOURISTIQUE** ----- 409  
KOUADIO Ekani Frejus, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)  
N'GORAN Kouame Fulgence, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)  
DJAH Josué Armand, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
23. **ÖKOKRISEN, IDENTITÄTSWANDEL UND GESELLSCHAFTLICHE ZUKUNFTSENTWÜRFE, AM BEISPIEL VON CHRISTA WOLFS ERZÄHLUNG KASSANDRA** ----- 430  
HARAKAWA Massimlawè, Université de Kara (Togo)  
DOUTI Boaméman, Université de Lomé (Togo)
24. **PÊCHE ARTISANALE LACUSTRE ET ACTIVITÉS SOCIO-ÉCONOMIQUES DES FEMMES D'AYAMÉ DANS LE SUD-EST DE LA CÔTE D'IVOIRE**----- 445  
KOUASSI Kouassi Eric, Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire)  
KOUAMAN Koffi Mouroufié, École Normale Supérieure-Abidjan (Côte d'Ivoire)  
ALADJI Soualiho, Université Polytechnique de San Pedro (Côte d'Ivoire)
25. **BEYOND THE CLASSICAL VIEW OF METAPHOR IN *THEIR EYES WERE WATCHING GOD* BY ZORA NEALE HURSTON: A COGNITIVELY CONSTRUCTED APPROACH** ----- 462  
KOUASSI Kouamé Firmin, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)

- 26. L'EUTHANASIE ET SON APPLICATION EN AFRIQUE : VERS UN CONFLIT DES VALEURS ? ----- 481**  
**GOLI Kouassi Yves Romaric, Université Peleforo GON COULIBALY (Côte d'Ivoire)**
- 27. DÉSIR DE GROSSESSE ET VÉCU DE LA MALFORMATION CONGÉNITALE DU BÉBÉ CHEZ LA PRIMIPARE ÂGÉE À YAOUNDÉ 494**  
**KWENDAHOUA NSANGO Dényse, Université de Maroua (Cameroun)**
- 28. GOUVERNANCE MULTI-ACTEURS ET MECANISME DE GESTION DE L'ASSAINISSEMENT URBAIN DANS LA COMMUNE DE MOUNDOU AU TCHAD ----- 510**  
**DOUMDE Marambaye, Université de Doba,**  
**SOLMEM Diane, Université de Maroua (Cameroun)**
- 29. EFFECTIVENESS OF DIRECT WRITTEN CORRECTIVE FEEDBACK IN REDUCING GRAMMAR ERRORS IN EFL LEARNERS' ESSAYS ----- 530**  
**TRAORE Lobou Fulgence Ismaël, Université Joseph KI-ZERBO**  
**MILLOGO Gérard, Université Lédéa Bernard OUEDRAOGO**
- 30. ARTS DU SPECTACLE ET REDYNAMISATION DES MUSÉES EN CÔTE D'IVOIRE : EXEMPLE DU MUSÉE DES CIVILISATIONS ----- 549**  
**Dr MABA Tagbo Victor, (INSAAC)-Côte d'Ivoire**  
**Dr MEMEL Yooul Silvie, (INSAAC)-Côte d'Ivoire**
- 31. LA BONNE GOUVERNANCE EN CÔTE D'IVOIRE : ENTRE RÉFORMES INSTITUTIONNELLES, DÉFIS POLITIQUES ET IMPACTS SOCIO-ÉCONOMIQUES (1990-2020)----- 567**  
**MAH Gli Modeste Franck, Université Alassane Ouattara-Bouaké (Côte d'Ivoire)**  
**AHORO Moro Jean Martial, Université Alassane Ouattara-Bouaké (Côte d'Ivoire)**
- 32. MÉDIATION ET CIRCULATION DE LA PRESSE CHRÉTIENNE À LIBREVILLE----- 584**  
**MEBIAME ZOMO Maixant, Université Omar Bongo**

33. LE MYTHE FONDATEUR DES RELATIONS A PLAISANTERIE  
CIRAŊBA-LOBI----- 603  
Pr SISSAO Alain Joseph, Institut des Sciences des Sociétés (INSS/CNRST),  
Burkina Faso  
Dr SOULAMA Mandjin Adama, Université Joseph-KI ZERBO (Burkina Faso)
34. BESTIAIRE, AFFECTS ET ECRITURE DANS LES FICTIONS  
LITTERAIRES D'ALAIN ROBBE-GRILLET ----- 628  
AGUIE Marc, Université Alassane OUATTARA  
COYAULT Sylviane, Université Clermont-Auvergne
35. PHONOLOGIE LEXICALE DU NANGJERE ----- 641  
MBAIORNOM Kali, Université de Yaoundé I (Cameroun)
36. SOUCCÔT ET FÊTE DES IGNAME : QUAND LES RÉCOLTES  
DEVIENNENT MÉMOIRE ET IDENTITÉ COLLECTIVE ----- 654  
ANZIAN Mlan Kouakou Pierre, Université Catholique de l'Afrique de l'Ouest,  
Abidjan (Côte d'Ivoire)
37. DESCRIPTION CONDENSEE ET PRECISION DU SOCIAL DANS LE  
ROMAN GABONAIS----- 673  
MOUNZIEGOU-MOMBO Narcice Wolfgan, Université Omar Bongo (Gabon)
38. LE DROIT DES GENS RAWLSIEN ET LA QUESTION DE LA  
SOUVERAINETÉ DES PEUPLES----- 692  
OUEDRAOGO Hamado, Université Joseph Ki-ZERBO (Burkina-Faso)
39. LA RATIONALITÉ DU PATHOLOGIQUE CHEZ CLAUDE BERNARD - 709  
KONAN Pascal Koffi, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
40. PRATIQUES ANCESTRALES ET CONFLITS FAMILIAUX : UNE  
ANALYSE D'UNE VIE HYPOTHEQUÉE D'ANNE-MARIE ADIAFFI ET  
FUREURS ET CRIS DE FEMMES D'ANGÈLE RAWIRI----- 728  
SAMSIA Paul, Université de Maroua (Cameroun)
41. NIVEAU DE STRESS SCOLAIRE ET RESULTATS DES CANDIDATS A  
L'EXAMEN DU BACCALAUREAT DANS LA VILLE DE MARADI (NIGER)  
----- 742  
SOUMANA Aboubacar, Université Abdou Moumouni de Niamey (Niger)

42. **POUR UNE SÉMANTIQUE DU COMPLÉMENT DÉTERMINATIF DANS LA CARTE D'IDENTITÉ DE JEAN-MARIE ADIAFFI**----- 761  
NATAMA Tilado Jérôme, Université Joseph Ki-Zerbo (Burkina Faso)
43. **TRAITEMENT STYLISTIQUE DU DISCOURS POLITIQUE EN COTE D'IVOIRE : CAS DES MARQUES ENONCIATIVES ET DES CONSTRUCTIONS FIGURALES DANS QUELQUES DISCOURS D'ALASSANE OUATTARA, DE LAURENT GBAGBO ET DE HENRI KONAN BEDIE.** ----- 776  
TRAORÉ Mamadou, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)  
AKPANGNI Ernest, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
44. **THE CONTRIBUTION OF THE BLACK CHURCH IN THE RISE OF BLACK MOVEMENTS IN THE UNITED STATES.**----- 796  
KABORE Wenoanga, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)
45. **APPROCHE LITTÉRAIRE DU DISCOURS DU SUKU, LANGUE SECRÈTE DES MASQUES DE ZEGUEDEGUIN (PROVINCE DU NAMENTENGA, BURKINA FASO)** ----- 810  
SISSAO Alain Joseph, INSS / CNRST (Burkina(Faso))  
YAMEOGO Saydou, Université Joseph Ki- Zerbo (Burkina Faso)
46. **ESTHÉTIQUE DES TITRES DE NOUVELLES CHEZ FLORENT COUAO-ZOTTI ET DATE ATAVITO BARNABE-AKAYI** ----- 828  
YEBOU Raphaël, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)  
DETONGNON Mètondjangninou Nicodème, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)
47. **LA CITE HISTORIQUE DE TOMBOUCTOU : UN ESPACE DE CONVOITISE ET DE DIVERSITE CULTURELLE DU VIII<sup>E</sup>-XVIII<sup>E</sup> SIECLES** ----- 848  
IBRAHIM Ahmed, Ecole Normale Supérieure (Mali)  
CISSE Djibrilla, Ecole Normale Supérieure (Mali)
48. **LES RELATIONS AMOUREUSES ET LA SEXUALITE CHEZ LES KONGO DE LA VALLEE DU NIARI A L'EPOQUE PRECOLONIALE (XVII<sup>E</sup>-XIX<sup>E</sup> SIECLES)** ----- 863  
NIANGUI GOMA Lucien, Université Marien Ngouabi (Congo)

- 49. DE LA NÉCESSITE DE L'UNITÉ D'ACTION DES DIRIGEANTS  
AFRICAINS AU DÉVELOPPEMENT DE L'AFRIQUE ----- 880**  
MAKATAWA Wéla , Université de Lomé (Togo)
- 50. LE CONTROLE A PRIORI ET A POSTERIORI DE LA REGULARITE DES  
OPERATIONS DES MARCHES PUBLICS EN COTE D'IVOIRE ----- 897**
- 51. Dr OUATTARA Oumar, Autorité de Régulation de la Commande Publique,  
(Côte d'Ivoire)**

## DE LA SANCTION A L'ACCOMPAGNEMENT : UNE NOUVELLE ERE POUR L'EVALUATION AU TCHAD.

**ABDELKERIM BREME IDEKHIM**

**Maître Assistant Cames**

**Université Roi Fayçal du Tchad N'djamena/TCHAD**

**abdelkerimbremeidekhim@gmail.com**

**Résumé :** Cet article analyse les méthodes d'évaluation des apprentissages au Tchad dans un contexte de réforme éducative. Il met en avant le passage d'une évaluation-sanction à une évaluation au service de la qualité. Deux types sont distingués : l'évaluation sommative (certification) et formative (accompagnement). Ces deux approches sont présentées comme complémentaires. L'article décrit des outils variés, traditionnels et innovants, adaptés au contexte local. Il souligne une avancée majeure avec la SNEAS et la première évaluation nationale en 2023. Des outils standardisés comme EGRA/EGMA et le PASEC renforcent cette dynamique. Malgré cela, des défis persistent, nécessitant des recommandations pour améliorer durablement les apprentissages.

**Mots-clés :** Évaluation, Apprentissages fondamentaux, Outils pédagogiques, Qualité de l'éducation.

**Abstract:** This article analyzes the methods of evaluating learning in Chad in a context of educational reform. It highlights the transition from a sanction assessment to a quality assessment. Two types are distinguished: summative evaluation (certification) and formative evaluation (support). These two approaches are presented as complementary. The article describes varied, traditional and innovative tools, adapted to the local context. He highlights a major advance with the SNEAS and the first national assessment in 2023. Standardized tools such as EGRA/EGMA and PASEC reinforce this dynamic. Despite this, challenges persist, requiring recommendations to sustainably improve learning.

**Keywords:** Formative Assessment, Summative Assessment, Chad, SNEAS, DNEAS, Foundational Learning, Teaching Tools, Educational Quality.

### **Introduction**

Au Tchad, comme dans de nombreux systèmes éducatifs en Afrique centrale, l'évaluation des apprentissages a longtemps été perçue comme l'étape finale, voire sanctionnatrice, du processus pédagogique. Dans l'imaginaire collectif des acteurs de l'école : parents, élèves et même une partie du corps enseignant l'évaluation se résume à la notation. Pourtant, les sciences de l'éducation nous enseignent depuis

plusieurs décennies que l'évaluation est bien plus que cela. Elle constitue le centre de la relation pédagogique, un outil de pilotage aussi bien pour l'élève qui apprend que pour l'enseignant qui enseigne. Face aux défis majeurs que rencontre l'école tchadienne : classes surchargées, déficits en ressources pédagogiques, disparités régionales et crise de l'apprentissage des savoirs fondamentaux, il devient impératif de repenser nos pratiques évaluatives. Au Tchad, les évaluations récentes des apprentissages, réalisées avec l'appui de l'UNESCO, ont montré que 30% des élèves du primaire dans certaines régions rencontrent des difficultés en lecture et calcul. En réponse, le pays a mis en place en 2023 la Stratégie Nationale d'Évaluation des Acquis Scolaires (SNEAS) pour améliorer les méthodes d'évaluation à tous les niveaux du système éducatif. En complément des réformes institutionnelles, des initiatives innovantes voient le jour sur le terrain. Portées par des ONG ou des projets pilotes, elles prouvent qu'avec des moyens limités, des méthodes d'évaluation plus interactives peuvent être mises en œuvre. Dans certaines écoles, le programme "*Lire pour Comprendre*" utilise des cartes illustrées pour évaluer la compréhension en lecture. Les élèves doivent associer des images à des phrases courtes, permettant aux enseignants d'identifier immédiatement les difficultés. Ces méthodes observation active, auto-évaluation ou jeux pédagogiques montrent qu'une évaluation formative est possible, même dans des contextes aux ressources modestes. Si elles étaient mieux connues et partagées, pourraient transformer en profondeur le quotidien des classes, souvent marqué par le seul face-à-face entre le tableau noir et la leçon magistrale. C'est à la croisée de ces chemins entre la refonte des politiques nationales et l'innovation pédagogique de terrain que se situe notre réflexion. *Comment transformer l'évaluation en outil utile pour les apprentissages au Tchad, malgré les contraintes matérielles et humaines ? Comment relier efficacement les nouvelles évaluations nationales aux réalités du terrain ?* Pour répondre à ces interrogations, cet article propose dans un premier temps de clarifier les concepts fondamentaux, en distinguant notamment l'évaluation formative de l'évaluation sommative. Nous dresserons ensuite un panorama concret des outils et techniques disponibles, en mettant en lumière ceux qui sont particulièrement adaptés au contexte tchadien, des

plus classiques aux plus innovants. Puis, nous analyserons les avancées récentes du système éducatif national, avec un focus sur la mise en place de la SNEAS et les défis de son opérationnalisation. Enfin, nous formulerons des recommandations pratiques pour permettre aux enseignants, aux directeurs d'école et aux décideurs de construire ensemble une véritable culture de l'évaluation au service de la qualité, pour que chaque enfant tchadien, où qu'il se trouve, puisse bénéficier d'un enseignement qui le fait réellement progresser.

## **1. Evaluation formative et évaluation sommative**

Avant d'aborder les outils et méthodes, il faut clarifier les objectifs de l'évaluation. Au Tchad, les enseignants, souvent occupés par la charge du programme scolaire et la préparation aux examens, manquent de temps pour analyser leurs pratiques d'évaluation. Cependant, ne pas distinguer une évaluation qui mesure un niveau (comme un examen final) d'une évaluation qui guide les progrès (comme un exercice en classe) peut nuire à l'apprentissage des élèves. Il est donc important de différencier ces deux types d'évaluation, non pour les séparer, mais pour les utiliser de manière complémentaire.

### **1.1. L'évaluation sommative**

L'évaluation sommative, dont les origines remontent aux systèmes éducatifs traditionnels (Bloom, 1971 ; Scallon, 2004), sert principalement à mesurer les acquis en fin de période d'apprentissage (séquence, trimestre ou année scolaire). Son objectif principal est la certification des compétences maîtrisées. Au Tchad, elle prend des formes bien connues de tous : la composition hebdomadaire, le devoir de contrôle du vendredi, la note de participation, et surtout les examens nationaux que sont le Brevet d'Études Fondamentales (BEF) et le Baccalauréat.

Cette fonction certificative revêt une importance sociale capitale. Les examens nationaux sont des moments forts de la vie citoyenne, suspendus aux résultats affichés sur les portes des inspections académiques. Cette pression sociale, bien réelle, contribue à donner à l'évaluation sommative un poids considérable, au point parfois d'éclipser tout le reste du processus d'apprentissage. L'enseignant lui-

même se sent jugé aux taux de réussite de ses élèves, ce qui peut l'inciter à « enseigner pour l'examen », quitte à sacrifier la transmission d'une culture générale ou le développement de l'esprit critique.

Pourtant, à regarder de près, l'évaluation sommative présente des limites pédagogiques évidentes. Lorsqu'un élève reçoit une note de quatre sur vingt (4/20) à une composition, cette information arrive souvent trop tard. La leçon est déjà terminée, le chapitre clos. L'élève sait qu'il a échoué, mais il ne comprend pas toujours pourquoi ni comment combler ses lacunes. Pour l'enseignant, la moyenne de la classe lui donne une indication globale, mais elle ne lui dit pas précisément sur quel point chaque enfant a buté : était-ce la conjugaison, le sens du texte, un problème de méthode ? La note, en se voulant synthétique, devient parfois réductrice. Elle masque la complexité des difficultés individuelles. Et dans une classe de soixante élèves à N'Djamena comme dans une école sous-palmier du Kanem, reprendre individuellement chaque copie pour une remédiation approfondie relève du défi logistique. L'évaluation sommative, aussi nécessaire soit-elle pour la délivrance des diplômes, ne doit donc pas être l'unique outil sur lequel repose tout l'édifice pédagogique.

## 1.2. L'évaluation formative

Face aux limites de l'évaluation sommative, souvent perçue comme un simple constat final, les sciences de l'éducation ont développé une approche complémentaire : l'évaluation formative. Ce concept, théorisé dès les années 1960 par Benjamin Bloom dans *Handbook on Formative and Summative Evaluation* et approfondi par des chercheurs comme Linda Allal dans ses travaux sur l'évaluation régulatrice, va bien au-delà d'une méthode technique. L'évaluation formative repose sur une philosophie pédagogique : l'erreur n'est pas une faute à sanctionner, mais un indicateur à analyser. Elle devient ainsi un outil pour guider les progrès de l'élève. Comme le souligne Allal (1979), ce type d'évaluation permet à l'enseignant de comprendre où se situent les difficultés de l'élève et d'ajuster son enseignement en conséquence. Contrairement à l'évaluation sommative, qui vise à mesurer un niveau

acquis, l'évaluation formative se concentre sur le processus d'apprentissage. Elle cherche à identifier les obstacles rencontrés par l'élève pour mieux les surmonter, plutôt qu'à « prendre en faute » ou à juger. Cette approche, soutenue par des études récentes (Black & Wiliam, 1998 ; Hadji, 2012), montre que l'évaluation formative peut significativement améliorer les résultats scolaires en favorisant une pédagogie plus adaptée et individualisée.

Concrètement, il s'agit de toutes ces micro-actions, souvent invisibles, qui jalonnent le quotidien de la classe et qui permettent à l'enseignant de réguler son enseignement en temps réel. Dans une école tchadienne, cela peut prendre des formes très simples, à la portée de tout maître, quel que soit son niveau d'équipement. Lorsqu'un enseignant de CM2 interrompt sa leçon de calcul parce qu'il voit des regards perplexes et décide de reprendre la décomposition d'une fraction avec des exemples concrets (partager une mangue, un sac de riz), il fait de l'évaluation formative. Lorsqu'un maître de CP, pendant la lecture, s'approche d'un élève qui bute sur une syllabe et l'aide à décomposer le son plutôt que de passer simplement à l'élève suivant, il fait de l'évaluation formative. Lorsqu'à la fin d'un cours d'histoire-géographie, l'instituteur demande à chacun d'écrire sur un coin de l'ardoise une question qu'il se pose encore sur la leçon, il fait de l'évaluation formative.

L'objectif est ici de fournir à l'élève un retour immédiat et utilisable. L'idée n'est pas de le comparer aux autres, mais de l'aider à se situer par rapport à son propre parcours d'apprentissage. Dans un pays comme le Tchad, où l'hétérogénéité des niveaux au sein d'une même classe est souvent très marquée (élèves sortant de l'école coranique, enfants déscolarisés puis réinsérés), cette approche est particulièrement pertinente. Elle permet d'éviter que les plus faibles ne décrochent définitivement, laissés sur le bord de la route par un rythme d'enseignement qui ne tient pas compte de leurs difficultés. Elle responsabilise aussi l'élève, qui devient acteur de ses progrès : on ne lui donne pas une note, on lui donne des clés. Et elle offre à l'enseignant une lecture fine des besoins de sa classe, lui permettant d'ajuster sa pédagogie, de revoir une notion mal comprise, de proposer des exercices différenciés.

Bien sûr, l'évaluation formative ne prétend pas se substituer à l'évaluation sommative. Les deux sont complémentaires. L'une accompagne le cheminement, l'autre valide l'arrivée. Le défi, pour le système éducatif tchadien, est de parvenir à donner toute sa place à cette évaluation du quotidien, trop souvent négligée parce que moins visible, moins « officielle » que les grands examens. Pourtant, c'est bien elle qui, au jour le jour, construit la solidité des apprentissages fondamentaux. Comme le disent si bien les praticiens de l'évaluation, « ce n'est pas en pesant le bœuf qu'on le fait grossir ». De même, ce n'est pas en additionnant des notes en fin de trimestre qu'on fait progresser les élèves. C'est par un accompagnement patient, continu et bienveillant tout au long de l'année que l'on construit une éducation de qualité.

## **2. Des techniques classiques aux innovations**

### **2.1. Les outils traditionnels**

Il serait trompeur de croire que l'évaluation formative est une invention récente venue d'Occident. Les pratiques de classe au Tchad recèlent déjà, souvent de manière intuitive, des trésors d'ingéniosité évaluative. Le premier de ces outils, et sans doute le plus puissant, est l'observation. L'enseignant expérimenté développe un regard clinique : il sait, au bout de quelques minutes, repérer l'élève qui décroche, celui qui n'a pas compris la consigne, celle qui suit du bout des lèvres sans réellement participer. Cette observation informelle, si elle est conscientisée et systématisée, devient un outil d'évaluation continue d'une grande finesse. Se promener entre les rangées de tables-bancs pendant que les élèves travaillent, s'accroupir à côté d'un enfant pour regarder son cahier, poser une question discrète à un élève timide ces micro-gestes professionnels sont autant d'actes d'évaluation.

Le questionnement oral constitue un deuxième pilier. Mais attention : il ne s'agit pas de ce rituel trop souvent convenu où l'enseignant interroge toujours les trois ou quatre « bons élèves » qui lèvent la main, donnant l'illusion d'une classe qui participe. Un questionnement oral efficace au service de l'évaluation formative se doit d'être distribué de manière équitable. Des techniques simples existent pour cela : le tirage au sort de bâtonnets portant les noms des élèves, ou simplement la consigne

donnée en début d'heure que « tout le monde pourra être interrogé, sans lever la main ». L'objectif n'est pas de piéger l'élève, mais de vérifier sa compréhension réelle, y compris chez ceux qui, par timidité ou par stratégie de survie, préfèrent se faire oublier.

Enfin, n'oublions pas les exercices d'application et les devoirs à la maison. Trop souvent perçus comme de simples tâches d'entraînement, ils constituent pourtant une mine d'informations sur les difficultés des élèves. Encore faut-il que l'enseignant prenne le temps de les exploiter pédagogiquement. Corriger un cahier ne devrait pas se limiter à apposer une signature ou une mention « bien » ou « à refaire ». C'est l'occasion d'identifier des erreurs récurrentes, de préparer une séance de remédiation collective le lendemain, ou de prévoir un exercice différencié pour les élèves en difficulté. Le tableau noir lui-même, lorsqu'il devient un espace où plusieurs élèves viennent confronter leurs démarches, se transforme en outil d'évaluation collective.

## **2.2. Des techniques d'évaluation formative à faible coût et fort impact**

Si les outils traditionnels sont précieux, ils gagnent à être enrichis par des techniques simples, issues de la recherche en éducation, mais adaptables au contexte tchadien. Ces techniques partagent toutes une caractéristique commune : elles ne nécessitent aucun investissement financier, seulement un peu de créativité et de volonté de la part de l'enseignant. Le questionnement à la volée revisité. Au-delà de la simple interrogation, l'enseignant peut utiliser des questions qui engagent toute la classe. Par exemple, après avoir expliqué une notion, il peut lancer un défi : « Je vais dire une phrase. Si vous pensez qu'elle est vraie, levez la main droite. Si vous pensez qu'elle est fautive, levez la main gauche. » En un coup d'œil, il visualise le rapport de force dans la classe et peut immédiatement demander à deux élèves aux avis contraires d'expliquer leur raisonnement. C'est ce qu'on appelle parfois les exercices kinesthésiques : le corps s'en mêle, l'attention est maximale, et le diagnostic est instantané.

Le « billet de sortie » . Cette technique, d'une simplicité remarquable, consiste à consacrer les deux ou trois dernières minutes du cours à une courte trace écrite. L'enseignant distribue une petite feuille de papier (ou demande d'utiliser une page du cahier) et pose une ou deux questions très simples : « Quelle est la chose la plus importante que tu as apprise aujourd'hui ? » et « Quelle question te poses-tu encore sur cette leçon ? » Les élèves répondent anonymement et déposent leur billet sur le bureau du maître en sortant. La lecture rapide de ces billets le soir, à la maison, offre à l'enseignant une photographie précise de ce qui a été compris et des zones d'ombre persistantes. Il peut ainsi ajuster son premier cours du lendemain pour revenir sur les points bloquants. Dans une classe de soixante élèves à N'Djamena, cette technique simple peut révolutionner la prise en compte des difficultés individuelles.

L'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs. Apprendre à s'auto-évaluer est une compétence fondamentale que l'école devrait enseigner. Des outils simples comme le feu tricolore peuvent y aider. L'enseignant explique un objectif, puis demande à chaque élève de montrer discrètement (en posant un crayon de couleur, un morceau de papier, ou simplement avec les doigts) s'il se sent au vert (j'ai compris, je suis confiant), orange (je commence à comprendre, mais j'ai encore des doutes) ou rouge (je n'ai pas compris, je suis perdu). L'enseignant peut alors proposer une aide immédiate aux rouges et aux oranges. L'évaluation par les pairs, quant à elle, peut prendre la forme de corrections croisées d'exercices. Non pas pour donner une note, mais pour confronter ses réponses à celles d'un camarade, argumenter, justifier. L'élève qui corrige le cahier de son voisin apprend souvent autant que celui dont le cahier est corrigé, car il doit mobiliser ses propres connaissances pour évaluer le travail d'autrui.

La carte mentale collective. En fin de séquence, plutôt qu'un résumé récité par l'enseignant, pourquoi ne pas construire une grande carte mentale au tableau avec la participation de tous ? L'enseignant écrit le thème central au milieu, puis interroge : « Quels sont les mots importants que nous avons appris ? Quelles sont les idées principales ? » Au fur et à mesure, la carte se construit, reliant les concepts, faisant

apparaître la structure de la leçon. Ce faisant, l'enseignant évalue ce qui a été retenu, et les élèves visualisent leurs apprentissages. C'est une forme d'évaluation collective, dynamique et gratifiante.

### **2.3. Le numérique au service de l'évaluation : des opportunités prometteuses pour le Tchad**

Si les techniques artisanales ont toute leur place, il serait dommage de ne pas évoquer les potentialités offertes par les technologies numériques, même dans un pays comme le Tchad où la connectivité et l'équipement restent des défis majeurs. L'innovation ne vient pas toujours des grandes capitales, et des expériences passionnantes se déroulent aujourd'hui sur le territoire tchadien. Le programme « Can't Wait to Learn » (qu'on pourrait traduire par « On n'attend pas pour apprendre ») en 2022 en est une illustration éclatante. Déployé dans les camps de réfugiés et certaines zones d'accueil, ce programme propose des applications sur tablettes qui permettent aux enfants d'apprendre à lire, à écrire et à compter à leur rythme, en suivant le programme national tchadien. L'aspect évaluatif est ici intégré de manière organique : l'application propose des exercices adaptatifs, qui deviennent plus difficiles lorsque l'enfant réussit, et plus faciles lorsqu'il échoue. Chaque action de l'enfant est enregistrée, permettant de suivre sa progression au jour le jour. Les premiers résultats sont éloquentes : selon les données disponibles, les enfants utilisant ces tablettes acquièrent « 50 % de plus de connaissances » que ceux suivant un enseignement traditionnel, avec des progrès particulièrement marqués chez les filles. L'outil numérique ne remplace pas l'enseignant, mais il lui fournit des données fines sur les acquis de chacun, lui permettant d'intervenir de manière plus ciblée.

Plus modestement, le simple téléphone portable de l'enseignant peut devenir un outil d'évaluation. Prendre en photo une production d'élève particulièrement réussie pour la montrer à toute la classe en guise de modèle, ou au contraire photographier une erreur typique pour en discuter collectivement (sans humilier l'élève concerné), voilà des usages simples et à la portée de tous. De même, les groupes WhatsApp d'enseignants, déjà très répandus, pourraient être utilisés pour

partager des idées d'outils d'évaluation, des grilles de critères, ou simplement pour échanger sur les difficultés rencontrées.

L'enjeu, avec le numérique comme avec les techniques plus traditionnelles, n'est pas tant l'outil lui-même que l'usage qu'on en fait. Une tablette utilisée pour des exercices répétitifs et décontextualisés n'aura qu'un impact limité. En revanche, une tablette ou un simple smartphone utilisé par un enseignant formé, conscient des enjeux de l'évaluation formative, peut devenir un allié précieux pour mieux connaître ses élèves et les faire progresser.

### **3. La nouvelle stratégie nationale d'évaluation au Tchad : révolution pédagogique ou réforme de façade**

Si l'évaluation formative relève d'abord de la responsabilité de l'enseignant dans sa classe, elle ne peut pleinement déployer ses effets sans un cadre national cohérent qui l'oriente, la soutient et la valorise. Au Tchad, cette prise de conscience est récente mais d'une ampleur historique. Pendant des décennies, le système éducatif a fonctionné sans dispositif pérenne permettant de mesurer ce que les élèves apprenaient réellement. On comptait les effectifs, on calculait les taux de réussite aux examens, mais on ne disposait d'aucun outil fiable pour diagnostiquer les forces et faiblesses du système dans son ensemble. Cette lacune est aujourd'hui en voie de résorption, grâce à une mobilisation sans précédent des autorités nationales et de leurs partenaires techniques et financiers.

#### **3.1. Une avancée historique : la Stratégie Nationale d'Évaluation des Acquis Scolaires (SNEAS)**

L'année 2023 marque un tournant décisif pour l'évaluation des apprentissages au Tchad. Pour la première fois depuis l'indépendance, le pays s'est doté d'une Stratégie Nationale d'Évaluation des Acquis Scolaires (SNEAS) . Ce document-cadre, élaboré par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Promotion Civique avec l'appui technique de l'UNESCO-BIE et le financement du Programme mondial pour l'éducation (GPE), n'est pas un simple texte administratif de plus. Il incarne une

véritable philosophie : celle d'un pilotage du système éducatif fondé sur des preuves, des données objectives, plutôt que sur l'intuition ou la tradition.

La SNEAS poursuit des objectifs ambitieux mais clairs. Elle vise d'abord à assurer la pérennité des études des acquis scolaires. Il ne s'agit plus de réaliser des évaluations ponctuelles, au gré des projets et des financements extérieurs, mais d'instituer une pratique régulière, inscrite dans le fonctionnement ordinaire du ministère. La stratégie détermine ainsi la fréquence des évaluations, délimite les niveaux et les disciplines à évaluer – principalement les langues et les mathématiques, comme socle fondamental – et fixe un cadre de planification et de pilotage pour l'ensemble de ces activités.

Pour incarner cette nouvelle ambition, un organe spécifique a été créé : le Dispositif National d'Évaluation des Acquis Scolaires (DNEAS) . Le DNEAS n'est pas une simple direction technique parmi d'autres ; il est conçu comme une structure permanente, dotée d'une expertise propre, chargée de concevoir, de mettre en œuvre et d'exploiter les évaluations nationales. Sa mission est d'évaluer et d'apprécier les acquis des élèves dans les principales disciplines d'enseignement, mais aussi de procéder à des évaluations dites diagnostiques, permettant d'apprécier le système éducatif dans sa globalité. C'est une petite révolution : pour la première fois, le Tchad se dote d'une capacité interne à ausculter son école, à identifier ses fragilités et à mesurer ses progrès dans la durée.

Le symbole le plus fort de cette nouvelle dynamique fut la réalisation, dès le mois de mai 2023, d'une évaluation nationale des acquis scolaires des élèves de CE2 et de CM2 sur l'ensemble du territoire. Cette opération, la première du genre au Tchad depuis la création de la toute première école en 1911, a constitué un exercice gigantesque par son ampleur logistique et sa portée symbolique. Elle a permis de collecter, pour la première fois, des données fiables et représentatives sur le niveau réel des élèves tchadiens en fin de cycle primaire. Les résultats, rendus publics en mars 2025, ont certes mis en lumière des défis importants, mais ils ont surtout fourni une base objective pour engager des réformes ciblées. On ne pouvait plus désormais

se contenter d'incantations sur la qualité de l'éducation ; on disposait d'un diagnostic, parfois sévère, mais salubre.

### **3.2. Des outils standardisés pour un diagnostic fiable**

La mise en place de la SNEAS et du DNEAS s'accompagne de l'adoption d'outils d'évaluation reconnus internationalement, adaptés au contexte tchadien. Ces instruments permettent de produire des données comparables, dans le temps et avec d'autres pays, et de garantir la rigueur méthodologique des diagnostics posés.

Parmi ces outils, les évaluations EGRA (Early Grade Reading Assessment) et EGMA (Early Grade Mathematics Assessment) occupent une place centrale. Développées par RTI International, ces évaluations mesurent, à faible coût, les compétences fondamentales en lecture et en calcul des élèves des premières années du primaire. EGRA évalue la capacité à identifier des lettres, à lire des mots, à comprendre de courts textes, tandis qu'EGMA se concentre sur la reconnaissance des nombres, le comptage, les opérations simples. Ces outils présentent l'avantage considérable d'avoir été utilisés dans plus de 30 pays et adaptés à plus de 60 langues. Leur adaptation au contexte tchadien, avec ses nombreuses langues nationales et son bilinguisme français-arabe, représente un défi technique que le DNEAS, appuyé par ses partenaires, doit relever. Mais c'est aussi une opportunité unique de mesurer les apprentissages dans les langues que les enfants parlent vraiment, et pas seulement dans la langue officielle d'enseignement.

Parallèlement à ces outils diagnostiques, le Tchad s'inscrit dans une dynamique régionale plus large grâce au Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC). Le PASEC est un programme d'évaluation internationale qui mesure périodiquement les compétences des élèves en lecture et en mathématiques dans les pays membres de la CONFEMEN, dont le Tchad fait partie. Le cycle PASEC2024 concerne 21 pays d'Afrique subsaharienne et évalue les compétences des élèves en début et fin de scolarité primaire, ainsi qu'au collège. Au-delà de la simple mesure des performances, le PASEC enquête également auprès des enseignants sur les contenus enseignés et la didactique, ainsi qu'auprès des directeurs

d'école et des parents, pour enrichir l'analyse des facteurs de réussite ou d'échec. Pour le Tchad, participer au PASEC, c'est accepter de se comparer, de se confronter aux standards régionaux, et de bénéficier d'un accompagnement technique pour renforcer ses propres capacités nationales d'évaluation.

L'intérêt majeur de ces évaluations standardisées réside dans leur capacité à produire des données comparables et robustes. Elles permettent aux décideurs d'identifier avec précision les lacunes du système, de réaliser des réformes pertinentes et de concentrer les ressources sur les interventions les plus efficaces. Elles favorisent également l'émergence d'une culture de l'amélioration continue, fondée sur des preuves et non sur des impressions. Comme le souligne le PASEC lui-même, ces évaluations sont "adaptées aux contextes culturels et linguistiques des pays participants" et contribuent à révéler des disparités dans les performances éducatives, incitant à des initiatives collaboratives pour combler ces écarts.

### **3.3. Une dynamique inscrite dans la durée : la deuxième évaluation nationale**

La première évaluation nationale de 2023 n'était pas une fin en soi, mais le point de départ d'un processus continu. Les autorités tchadiennes et leurs partenaires l'ont bien compris. Dès 2025, les préparatifs de la deuxième évaluation nationale des acquis scolaires ont été engagés, avec un calendrier ambitieux couvrant la période 2025-2028.

En mai 2025, une délégation de l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO (IIPÉ-UNESCO) était en mission à N'Djamena pour appuyer le DNEAS dans ces préparatifs. Reçue par le ministre de l'Éducation nationale, Dr. Aboubakar Assidick Choroma, cette mission témoigne de la continuité de l'engagement de l'UNESCO aux côtés du Tchad. Le ministre a d'ailleurs salué cette coopération en des termes qui résument parfaitement l'esprit de cette nouvelle politique éducative : « On ne peut améliorer ce que l'on ne mesure pas ». Il a également souligné que "sans évaluation, on ne peut améliorer le système éducatif", affirmant sa volonté de faire de cette seconde évaluation "un véritable levier de transformation pédagogique ».

Cette nouvelle phase ne se contentera pas de reproduire à l'identique l'exercice précédent. Elle ambitionne d'aller plus loin, en intégrant les leçons tirées de la première expérience et en outillant davantage les gestionnaires du système éducatif. L'objectif est de passer d'une logique de projet à une logique de système, où l'évaluation devient un réflexe, un outil de pilotage quotidien, et non plus une opération exceptionnelle. Le Tchad affirme ainsi sa volonté de fonder ses politiques éducatives sur des données probantes, avec l'appui d'experts internationaux, mais aussi et surtout avec la montée en compétence de ses cadres nationaux.

### **3.4. Les défis de l'institutionnalisation de l'évaluation**

Si les avancées sont indéniables, l'institutionnalisation durable de l'évaluation des apprentissages au Tchad se heurte à des défis considérables. Le premier d'entre eux est d'ordre financier. La mise en place de la SNEAS et la réalisation des évaluations nationales ont bénéficié d'un soutien important du GPE et d'autres partenaires techniques. La question de la pérennisation du financement se pose avec acuité. Pour que le DNEAS puisse fonctionner de manière autonome et organiser des évaluations régulières, une inscription durable de ces activités dans le budget national est indispensable. La dépendance aux bailleurs de fonds externes, si elle est compréhensible dans un premier temps, doit être résorbée progressivement pour garantir la souveraineté du pays en matière de pilotage éducatif.

Le deuxième défi est celui du renforcement des capacités humaines. Concevoir des évaluations robustes, élaborer des instruments adaptés, organiser des collectes de données sur l'ensemble du territoire, analyser des résultats complexes, et surtout, utiliser ces résultats pour orienter les politiques et les pratiques ; tout cela requiert des compétences pointues qui ne s'improvisent pas. Le PASEC, conscient de cet enjeu, propose un accompagnement sur mesure aux pays, incluant des diagnostics, des formations ciblées (échantillonnage, collecte, analyse des données, rédaction de rapports) et un suivi de la mise en œuvre des recommandations. La CONFEMEN a d'ailleurs développé un programme spécifique, le PACTE (Programme d'Appui au Changement et à la Transformation de l'Éducation), pour renforcer le soutien aux

pays afin que les décisions soient réellement basées sur les résultats des évaluations. Pour le Tchad, l'enjeu est de s'approprier pleinement ces compétences, de former une masse critique de cadres capables de prendre le relais des experts internationaux.

Le troisième, l'un des principaux défis est l'utilisation réelle des résultats des évaluations éducatives. Produire des données ne suffit pas : elles doivent être comprises, diffusées et servir à orienter des décisions concrètes. La CONFEMEN recommande ainsi la mise en place de plans d'action pour exploiter ces résultats à tous les niveaux du système éducatif. Pour le Tchad, l'enjeu est de passer de la simple collecte de données à leur utilisation effective afin d'identifier les écoles en difficulté, améliorer les programmes et adapter la formation des enseignants. La création de la SNEAS et du DNEAS constitue donc un progrès important vers une éducation guidée par des preuves et centrée sur la qualité des apprentissages des élèves.

#### **4. Défis et perspectives pour une évaluation de qualité au Tchad**

Les avancées décrites dans les parties précédentes pourraient laisser croire que le Tchad est sur la bonne voie, que les outils existent, que les stratégies sont en place, et qu'il suffit désormais de laisser le temps faire son œuvre. La réalité est malheureusement plus complexe. Entre la conception des politiques éducatives au niveau central et leur mise en œuvre effective dans les salles de classe les plus reculées, le fossé reste immense. Cette dernière partie se propose d'examiner, sans complaisance mais avec lucidité, les principaux défis qui entravent la généralisation d'une évaluation de qualité au Tchad. Elle esquissera également des perspectives concrètes, à la portée des acteurs, pour transformer ces obstacles en leviers d'amélioration.

##### **4.1. Les défis structurels**

Le premier défi, et sans doute le plus évident, est d'ordre financier. La mise en place de la Stratégie Nationale d'Évaluation des Acquis Scolaires (SNEAS) et le fonctionnement du Dispositif National d'Évaluation des Acquis Scolaires (DNEAS) ont bénéficié d'un soutien massif des partenaires techniques et financiers, au premier rang desquels le Partenariat Mondial pour l'Éducation (GPE) et l'UNESCO. Cette

dépendance aux bailleurs de fonds externes, si elle a permis de réaliser des avancées historiques en un temps record, constitue également une fragilité. Qu'advient-il de ces dispositifs lorsque les financements extérieurs se tariront, comme c'est inévitablement le cas à terme ? La question de la pérennisation budgétaire est cruciale. Pour que le DNEAS ne devienne pas une structure fantôme, pour que les évaluations nationales puissent être organisées avec une régularité de métronome, une inscription pérenne de ces activités dans la loi de finances annuelle est indispensable. Cela suppose une volonté politique forte et une prise de conscience, au plus haut niveau de l'État, que l'évaluation n'est pas un luxe de pays riche, mais un outil de pilotage aussi essentiel que la construction d'écoles ou le recrutement d'enseignants. Dans un contexte de ressources budgétaires contraintes, où les urgences sont nombreuses, ce plaidoyer pour l'évaluation doit être porté sans relâche par les cadres du ministère et leurs partenaires.

Le deuxième défi, tout aussi fondamental, est celui du renforcement des capacités humaines à tous les niveaux. Concevoir une évaluation nationale robuste ne s'improvise pas. Cela requiert des compétences pointues en échantillonnage, en construction d'outils psychométriques valides, en organisation logistique de collecte de données, en analyse statistique et en rédaction de rapports. Si l'appui des experts internationaux a été précieux lors des premières phases, l'objectif doit être le transfert progressif de ces compétences aux cadres nationaux. Le DNEAS doit devenir un véritable pôle d'expertise tchadien, capable de concevoir et de piloter ses évaluations en toute autonomie. Mais le renforcement des capacités ne concerne pas que les experts du niveau central. Il concerne tout autant les inspecteurs, les conseillers pédagogiques et, in fine, les enseignants eux-mêmes. Que servirait-il de produire des données fines sur les acquis des élèves si ces données restent lettre morte, si les enseignants ne sont pas formés à les interpréter et à en tirer des conséquences pédagogiques dans leur classe ? La formation initiale et continue des maîtres doit intégrer un module conséquent sur l'évaluation, non pas comme une simple technique de notation, mais comme une posture professionnelle au service des apprentissages.

Le troisième défi est celui de l'utilisation effective des données, ou plutôt du passage de la donnée à la décision. L'Afrique subsaharienne, et le Tchad ne fait pas exception, a longtemps souffert d'une "malédiction de la donnée" : on collecte, on collecte, on accumule des rapports qui finissent par prendre la poussière sur les étagères des ministères, sans jamais être réellement exploités. Une étude de la CONFEMEN datant de 2019 avait mis en lumière cette faible culture de l'évaluation et cette exploitation limitée des résultats. Le réflexe n'est pas encore ancré, chez les décideurs comme chez les acteurs de terrain, de se tourner vers les données pour éclairer leurs choix. On préfère souvent l'intuition, l'habitude, la pression politique ou corporatiste. Pourtant, les résultats de la première évaluation nationale de 2023 sont une mine d'or. Ils permettent d'identifier avec une précision inédite les écoles moins performantes, les régions en retard, les notions qui posent problème à l'échelle du pays. Encore faut-il que ces résultats soient diffusés largement, sous des formes accessibles (graphiques, synthèses, fiches pédagogiques), et qu'ils soient discutés dans les inspections, dans les établissements, lors des journées pédagogiques. Encore faut-il qu'ils débouchent sur des plans d'action concrets : apporter un appui renforcé à telle école, réviser tel chapitre du programme, organiser une formation sur telle didactique. Sans cette chaîne vertueuse allant de la collecte à l'action, l'évaluation nationale risque de rester un exercice technocratique, brillant sur le plan méthodologique mais stérile sur le plan pédagogique.

#### **4.2. Des défis spécifiques au contexte tchadien**

Au-delà de ces défis structurels communs à de nombreux pays, le Tchad doit faire face à des difficultés qui lui sont propres, liées à sa géographie, à sa démographie et à son histoire.

L'immensité du territoire et l'enclavement de nombreuses zones constituent un premier défi logistique majeur. Organiser une évaluation nationale, c'est acheminer des milliers de copies, des consignes standardisées, des enquêteurs formés, jusqu'aux coins les plus reculés du Kanem, du Ouaddaï ou du Moyen-Chari. C'est aussi, une fois les données collectées, les remonter vers la capitale pour traitement.

Les routes sont mauvaises, parfois impraticables en saison des pluies. Certaines zones ne sont accessibles que par avion ou par pirogue. Cette réalité physique impose des coûts et des délais considérables, et rend difficile la supervision et le contrôle qualité des opérations de collecte. Les évaluations nationales doivent intégrer cette contrainte dans leur conception même, en prévoyant des protocoles adaptés et des marges de manœuvre suffisantes.

La diversité linguistique est un autre défi majeur, et sans doute l'un des plus complexes à relever. Le Tchad compte plus d'une centaine de langues nationales, aux côtés des deux langues officielles que sont le français et l'arabe. L'enseignement primaire est théoriquement organisé selon un principe de bilinguisme, mais la réalité de terrain est beaucoup plus complexe : dans les premières années, de nombreux enseignants, faute de mieux, recourent aux langues locales pour se faire comprendre. Dans ce contexte, comment évaluer les acquis de manière équitable ? Faut-il tout évaluer en français, quitte à mesurer autant la maîtrise de la langue que les compétences disciplinaires ? Faut-il adapter les évaluations dans les principales langues nationales, au risque de perdre en comparabilité et d'alourdir considérablement le dispositif ? Les outils comme EGRA/EGMA offrent des pistes, puisqu'ils ont été conçus pour être adaptés à différentes langues. Mais leur déploiement à grande échelle au Tchad, avec sa mosaïque linguistique, représenterait un chantier titanesque. La SNEAS et le DNEAS devront trancher ces questions délicates, en conciliant rigueur méthodologique, faisabilité opérationnelle et équité pour tous les élèves.

La situation sécuritaire dans certaines parties du territoire (zones lacustres, bande sahélienne, Est confronté à l'afflux de réfugiés soudanais) complique également la tâche. Organiser une évaluation dans une zone où l'État est fragile, où les déplacements sont risqués, relève parfois de la gageure. Pourtant, exclure ces zones des évaluations, ce serait prendre le risque de biaiser les résultats et d'ignorer les difficultés spécifiques des enfants qui y vivent. Des protocoles spéciaux doivent

être envisagés, en collaboration avec les autorités locales et les acteurs humanitaires, pour tenter d'inclure, autant que possible, ces populations vulnérables.

#### **4.3. Perspectives et recommandations pour un système plus efficient**

Face à ces défis, l'heure n'est ni au découragement ni à l'angélisme. Il s'agit plutôt d'identifier des leviers d'action concrets, à la portée des différents acteurs, pour progresser pas à pas vers une évaluation de qualité pour tous les enfants tchadiens.

❖ Pour les enseignants, au cœur du dispositif :

Encourage les enseignants à diversifier leurs méthodes d'évaluation en utilisant des outils simples déjà à leur disposition, comme l'observation, les questions orales, l'auto-évaluation ou la correction entre pairs. Il insiste aussi sur l'importance de considérer l'erreur comme un outil d'apprentissage plutôt qu'une faute, car elle aide à comprendre le raisonnement de l'élève et à progresser. Enfin, il souligne que les résultats des évaluations nationales doivent être diffusés et analysés collectivement par les enseignants afin d'améliorer les pratiques pédagogiques et répondre aux difficultés des élèves.

❖ Pour les écoles et leurs directeurs :

Les directeurs des écoles doivent encourager les enseignants à analyser ensemble les évaluations afin d'identifier les difficultés des élèves et mettre en place des actions de remédiation. Il insiste aussi sur l'importance d'impliquer les parents en leur expliquant le rôle de l'évaluation et en les encourageant à soutenir l'apprentissage de leurs enfants.

❖ Pour les décideurs et l'administration centrale :

Renforcer la formation des enseignants et des cadres à la culture de l'évaluation. Il souligne aussi l'importance d'assurer un financement durable du DNEAS. L'innovation pédagogique, notamment le programme Can't Wait to Learn, doit être encouragée et évaluée. Enfin, la transparence des résultats des évaluations est essentielle pour mieux orienter les décisions éducatives

## Conclusion

Le Tchad a engagé une réforme importante de son système éducatif avec la mise en place de la SNEAS et du DNEAS pour mieux évaluer les apprentissages des élèves. Ces dispositifs permettent de fonder les politiques éducatives sur des données fiables. Cependant, leur efficacité dépend de leur application réelle dans les classes. L'objectif est de passer d'une évaluation de sanction à une évaluation d'accompagnement des élèves. Cette transformation nécessite l'implication des enseignants, des cadres, des parents et de toute la société. Malgré les défis, cette réforme ouvre la voie à une école tchadienne plus efficace et centrée sur la réussite des élèves.

## Bibliographie

- **Stratégie Nationale d'Évaluation des Acquis Scolaires (SNEAS).** (2023). N'Djamena : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Promotion Civique, avec l'appui de l'UNESCO-BIE et du GPE.
- **Rapport national des résultats de la première évaluation des acquis scolaires des élèves de CE2 et CM2** (mai 2023). N'Djamena : Dispositif National d'Évaluation des Acquis Scolaires (DNEAS).
- **CONFEMEN. (2024). PASEC2024** : Note conceptuelle et cadre méthodologique. Dakar : CONFEMEN.
- **IIEP-UNESCO.** (2025, mai). Mission d'appui à la préparation de la deuxième évaluation nationale des acquis scolaires au Tchad. Rapport de mission. Paris : IIEP-UNESCO.
- **UNESCO-IBE.** (2023). Appui à l'élaboration de la Stratégie Nationale d'Évaluation des Acquis Scolaires au Tchad : Rapport technique. Genève : Bureau International d'Éducation de l'UNESCO.
- **UNESCO.** (2021). Recommandation sur l'évaluation des apprentissages. Paris : UNESCO.

- **Global Partnership for Education (GPE).** (2024). Tchad : la technologie au service de l'apprentissage – Évaluation du programme "Can't Wait to Learn" dans les camps de réfugiés. Washington D.C. : GPE.
- **RTI International.** (2022). Early Grade Reading Assessment (EGRA) and Early Grade Mathematics Assessment (EGMA) : Toolkit and Implementation Guidelines. Research Triangle Park, NC : RTI International.
- **Allal, L.** (2019). L'évaluation formative : des outils pour la classe. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- **Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F.** (1971). Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. New York : McGraw-Hill.
- **De Ketele, J.-M., & Roegiers, X.** (2016). Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents (5e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- **Hadji, C.** (2012). L'évaluation des apprentissages : fondements, concepts et outils. Paris : ESF Éditeur.
- **Perrenoud, P.** (1998). L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Bruxelles : De Boeck Université.
- **Akkari, A., & Lauwerier, T.** (2015). L'éducation pour tous en Afrique : contextes, défis et perspectives. Paris : L'Harmattan.
- **Bernard, J.-M., & Kouakou, O.** (2020). « Les évaluations standardisées des apprentissages en Afrique subsaharienne : enjeux, limites et perspectives ». Revue Internationale d'Éducation de Sèvres, 84, 45-58.
- **Lange, M.-F.** (2017). « L'école au Tchad : 50 ans après les indépendances, quels défis ? ». Cahiers d'Études Africaines, 227, 567-592.
- **Pilon, M., & Wayack, M.** (2018). « Les défis de l'évaluation des apprentissages dans les systèmes éducatifs africains ». In L'évaluation en éducation : regards croisés Nord-Sud (pp. 123-145). Paris : L'Harmattan.