

***LIENS**, nouvelle série:*

Revue francophone internationale — N°05 / Décembre 2023

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation - FASTEF

ISSN: 2772-2392 - <https://fastef.ucad.sn/liens/>



REVUE LIENS

FASTEF

LIENS,

nouvelle série :

Revue francophone internationale

-- N°05 --

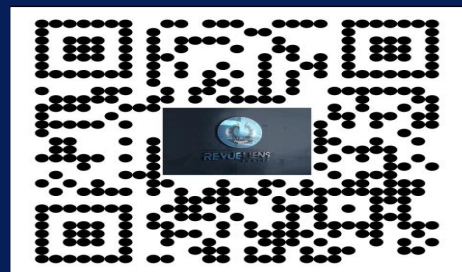
Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la
Formation
FASTEF



DAKAR, DECEMBRE 2023

ISSN 2772-2392

<https://fastef.ucad.sn/liens/>



REVUE LIENS
FASTEF

Copyright © 2023

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation

ISSN 2772-2392

Dakar-Sénégal

revue.liens@ucad.edu.sn



REVUE LIENS

148111



Dakar – Décembre 2023

ISSN 2772-2392

revue.liens@ucad.edu.sn

Comité de direction

Directeur de publication

Mamadou DRAMÉ

Directeur de la revue

Assane TOURÉ

Directrice adjointe et rédactrice en chef

Ndeye Astou GUEYE



Comité de rédaction

Rédactrice en chef

Ndeye Astou GUEYE,

Rédacteur en chef adjoint

Bara NDIAYE

Responsable numérique

Bassirou GUEYE

Assistante de rédaction

Ndeye Fatou NDIAYE

Comité scientifique

ALTET Marguerite, Professeur en sciences de l'éducation (Université de Nantes, France) ; BATIONO Jean Claude, Professeur en didactique des langues et de la littérature, (Université de Koudougou, Burkina Faso) ; BIAYE Mamadi, Professeur en physique nucléaire, (UCAD, Sénégal) ; CHABCHOUB Ahmed, Professeur en sciences de l'éducation (Université de Bordeaux) ; CHARLIER Jean Emile, Professeur (Université Catholique de Louvain) ; CUQ Jean Pierre, Professeur en didactique du français (Université de Nice Sophia Antipolis) ; DAVIN CHNANE Fatima, Professeur en didactique du français (Aix-Marseille Université, France) ; DE KETELE Jean-Marie, Professeur (UCL, Belgique) ; DIAGNE Souleymane Bachir, Professeur en philosophie (UCAD, Sénégal), (Université de Columbia) ; DIOP Amadou Sarr, Maître de conférences en sociologie, (UCAD, Sénégal) ; DIOP El Hadji Ibrahima, Professeur en littérature allemande moderne - Études allemandes, (UCAD, Sénégal) ; DIOP Papa Mamour, Maître de conférences en Sciences de l'éducation ; didactique de la langue et de la littérature (Espagnol) (UCAD, Sénégal) ; DRAME Mamadou, Professeur Titulaire en sciences du langage, (UCAD, Sénégal) ; FADIGA Kanvaly, Professeur en Sciences de l'Éducation, (ENS, Côte d'Ivoire) ; FALL Moussa, Maître de Conférences en Linguistique française-Didactique, (FLSH-UCAD) ; FAYE Valy, Maître de conférences en Histoire contemporaine, (UCAD, Sénégal) ; GIORDAN André, Professeur en didactique et épistémologie des sciences (Université de Genève, Suisse) ; GUEYE Babacar, Professeur en Didactique de la Biologie (UCAD, Sénégal) ; IBARA Yvon-Pierre Ndongo, Professeur en linguistique et langue anglaise (Université Marien N'Gouabi République du Congo) ; KANE Ibrahima, Maître de conférences en écophysiologie végétale, (UCAD, Sénégal) ; LEGENDRE Marie-Françoise, Professeur des sciences de l'éducation (Université de LAVAL, Québec) ; MBOW Fallou, Professeur en sciences du langage (UCAD, Sénégal) ; MILED Mohamed, Professeur en Sciences de l'éducation, SOKHNA Moustapha , Professeur Titulaire en Didactique, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation (FASTEF-UCAD).

Comité de lecture

ADICK Christel, Professeur en sciences de l'éducation (Université Johannes Gutenberg Mainz, Allemagne) ; BARRY Oumar Maître de conférences en Psychologie générale (FLSH-UCAD) ; BOULINGUI Jean-Eude, Maître de Conférences, Sciences de la Vie et de la Terre (E.N.S.-Libreville) ; BOYE Mouhamadou Sembène Maître de conférences en chimie (FASTEF-UCAD) ; COLY Augustin, Maître de Conférences, Littérature comparée, (FLSH -UCAD) ; DAVID Mélanie, Professeur en sciences de l'éducation (Université Paris 8, France) ; DIALLO Souleymane, Maître de conférences en Sociologie de l'éducation (INSEPS- UCAD) ; DIENG Maguette, Maître de conférences en littérature espagnole (FASTEF-UCAD) ; GUEYE Séga, Maître de conférences en physique (FASTEF-UCAD) ; GUEYES TROH Léontine, Maître de conférences, Littérature générale et comparée (Université Felix Houphouët Boigny-ABIDJAN) ; KABORE Bernard, Professeur Titulaire, Sociolinguistique (Université Joseph Ki-Zerbo) ; KANE Ibrahima, Maître de conférences, P.V. : Eco-Physiologie végétale , (FASTEF-UCAD) ; MBAYE Djibril, Maître de Conférences, Littératures et Civilisations hispano-américaines et afro-hispaniques (FLSH-UCAD) ; MBAYE Cheikh Amadou Kabir, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD) ; NASSALANG Jean- Denis, Maître de conférences, Littérature française (FASTEF-UCAD) ; NDIAYE Ameth, Maître de Conférences, Géométrie, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; NGOM Mamadou Abdou Babou, Maître de Conférences, Littérature de l'Afrique anglophone, Anglais, (FLSH-UCAD) ; PAMBOU Jean Aimé, Maître de conférences en sociolinguistique et français langue étrangère, (E.N.S, Gabon) ; SECK Cheikh, Maître de conférences, Analyse, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; SOW Amadou, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD) ; SY Kalidou Seydou, Maître de conférences en sciences du langage (UFR LHS-UGB) ; SYLLA Fagueye Ndiaye, Maître de Conférences, Analyse numérique, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; THIAM Ousseynou, Maître de conférences, Sciences de l'éducation ; (FASTEF-UCAD) ; TIEMTORE Zakaria, Maître de conférences, Sciences de l'éducation : Technologies de l'éducation – Politiques éducatives, (ENS-UNZ) ; TIMERA Mamadou BOUNA, Professeur Titulaire en didactique de la géographie (UCAD, Sénégal) ; YORO Souleymane, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD).



Sommaire

Editorial	9
<i>Ndèye Astou Gueye, Rédactrice en chef</i>	9
<i>Constantine Kouankem, Julia Ndibnu-Messina</i>	11
Dispositifs d'autoformation en période post-covid dans les lycées camerounais	11
<i>Robert Mbella Mbappé, Emmanuel Ndjebakal Souck</i>	21
Les dispositifs du management éthique des établissements du secondaire privés de Yaoundé au Cameroun.....	21
<i>Gilbert Daouaga Samari</i>	37
L'enseignement en classes de langues au Cameroun : entre autorité épistémique et autorité didactique	37
<i>Alassane Ndiaye</i>	53
Les uniformes scolaires à l'épreuve des inégalités sociales	53
<i>Amadou Tidiane Ba, Mamadou Thiaré</i>	65
La mixité scolaire au prisme du genre : analyse des facteurs de la faible fréquentation des filières scientifiques par les filles dans l'académie de Tambacounda au Sénégal	65
<i>Wendyam Ilboudo, Wénégouda Olivia Solange Zagare</i>	75
Problématique du peu d'engagement des filles dans les filières techniques et professionnelles au Burkina Faso	75
<i>Tinsakré Konkobo, Issoufou Ouédraogo</i>	87
Évaluation des raisons des échecs au Certificat d'Études Primaires dans les écoles périurbaines. Cas de la Circonscription d'Education de Base de Koudougou 1 au Burkina Faso	87
<i>Médard Sènoukounmé Ahouassa, Sègbégnon Eugène Oké</i>	103
Étude exploratoire sur l'enseignement scolaire du concept de force chez deux enseignants expérimentés de collège au Benin	103
<i>Yao Agbéno</i>	117
Les dépenses d'éducation favorisent-elles la croissance économique ? Une analyse empirique à partir de la Guinée	117
<i>Frédéric Nodjinaïbeye, Judith Sadjia Kam et Lawrence Dikko Lambo</i>	129
Étude de la transposition didactique du calcul littéral dans les manuels de Mathématiques.....	129

<i>Athéna Varsamidou, Lionel Franchet</i>	141
Attitudes et perceptions des enseignants grecs à l'égard de l'évaluation authentique et du portfolio en tant que technique alternative	141
<i>Yancouba Cheikh Diedhiou</i>	151
Pédagogie et formation dans les spécialités : talon d'Achille des Enseignants de l'ENDSS et de l'ENTSS face aux exigences de l'APC et du système LMD	151
<i>Aminata Cissé</i>	169
Problématique de la qualité de l'enseignement supérieur : enjeux et stratégies pour l'Afrique.....	169
<i>Babacar Diop</i>	183
Le LMD dans les universités publiques du Sénégal : Une réforme diversement appréciée par les acteurs locaux.....	183
<i>Seydou Khouma</i>	199
السنة المنهجية لدى الشيخ أحمد بامبا. دراسة لمفاهيم الخدمة والهمة والهدية في تشكيل المريديّة ومسارها.....	199
<i>Kokou Sahouegnon</i>	211
L'imaginaire linguistique de l'œuvre d'Olympe Bhêly-Quenum.....	211
<i>Demba Lo</i>	221
Voix et voies poétiques dans <i>Abraham sacrificant</i> de Théodore de Bèze et dans <i>le cid</i> de Pierre Corneille	221
<i>Oumar Dièye</i>	235
La lecture de la langue littéraire de la renaissance à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) : entre obstacles, procédures et finalité didactique. De la <i>Délie</i> de Maurice Scève au <i>Moyen de parvenir</i> de Béroalde de Verville	235
<i>Secka Gueye</i>	247
Le prix de l'identité dans <i>De purs hommes</i> : représentations et figures de l'homosexuel	247
<i>Astou Fall Diop, Sokhna Fall, Sana Diedhiou</i>	257
Étude du personnage de Hope Clearwater dans <i>Brazzaville Beach</i> (1990) de William Boyd : une idéalisation de la question genre.	257
<i>Didier Kombieni</i>	267
Prémonition et espoir d'émancipation et de réunification familiale chez les esclaves américains : étude critique du roman <i>Au bord de la rivière Cane</i> de Lalita Tademy	267

<i>Mahamadou Diakhité</i>	279
A costa dos getes : o sentido espaço-temporal da solidão através de duas obras pictóricas - <i>Estudo, Auto-retrato</i> - e <i>Cidade solitária</i> de Fernando Namora	279
<i>Ballé Niane</i>	291
Les figures féminines dans <i>Sous les pieds des mères</i> de Buṭayna al-‘Īsā	291
<i>Cheikh Diop</i>	307
Impact de la covid-19 sur les réactions des habitants des HLM et de Sam notaire (Dakar) face à la mauvaise qualité de l’air en temps d’alizé continental	307
<i>Thierno Bachir Sy, Cheikh Ndiaye, Sidia Diaouma Badiane, Diatou Thiaw, Mamoudou Démé, Sara Danièle Dieng et Mathieu Gueye</i>	323
Phytonymie et marqueur spatial dans l’agglomération de Dakar : cas de Sandaga, Fass Bentenier, Mbul et Baobab	323

Editorial

Ndèye Astou Gueye, Rédactrice en chef

La revue internationale, *Liens, nouvelle série : revue francophone internationale* est une revue qui offre aux enseignants-chercheurs et aux chercheurs l'opportunité de faire valoir leurs productions scientifiques. Cette édition, comme à l'accoutumée, comprend une série d'articles qui sont du domaine des sciences de l'éducation et une autre série relevant des disciplines allant de l'arabe à l'anglais, sans oublier la littérature et les sciences humaines.

C'est ainsi qu'en ce qui concerne les sciences de l'éducation, il est question des dispositifs d'autoformation en période post-covid dans les lycées Camerounais avec Constantine Kouankem et Julia Ndibnu-Messina. Leurs compatriotes Robert Mbella Mbappé et Emmanuel Ndjebakal Souck leur emboîtent le pas en réfléchissant sur les dispositifs du management éthique des établissements du secondaire privé de Yaoundé. Gilbert Daouaga Samari, quant à lui, revient sur l'enseignement en classes de langue au Cameroun.

Alassane Ndiaye axe son étude sur les uniformes scolaires. Il réfléchit sur les uniformes scolaires à l'épreuve des inégalités sociales. Amadou Tidiane Ba et Mamadou Thiaré traitent de la mixité scolaire au prisme du genre. Ils analysent les facteurs de la faible fréquentation des filières scientifiques par les filles de l'Académie de Tambacounda (Sénégal). Sur la même lancée, Wendyam Ilboudo s'intéresse à la problématique du peu d'engagement des filles dans les filières techniques et professionnelles au Burkina Faso. Nous restons dans ce pays avec Tinsakré Konkobo dont la réflexion porte sur l'évaluation des raisons des échecs au Certificat d'Etude Primaire dans les zones périurbaines.

Alors que, dans un tout autre cadre, Médard Sènoukounmé Ahouassa et Sègbégnon Eugène Oké font une étude exploratoire sur l'enseignement scolaire du concept Force chez deux enseignants expérimentés de Collège au Bénin. Et Yao Agbeno de se demander si les dépenses d'éducation favorisent la croissance économique : il prend l'exemple de la Guinée Conakry. Frédéric Nodjinaïbeye, Judith Sadja Kam et Lawrence Dikko Lambo ont dans leur production scientifique mis l'accent sur l'étude de la transposition didactique du calcul littéral dans les manuels de Mathématiques.

Par ailleurs, Athéna Varsamidou et Lionel Franchet rappellent et soulignent l'importance du portfolio des élèves et des enseignants. Le portfolio est un puissant outil pédagogique favorisant l'apprentissage et l'évaluation d'une manière holistique. Leur article donne de la visibilité aux résultats des recherches, effectuées en Grèce, sur le portfolio.

Nous en venons à l'enseignement supérieur avec le système LMD. Sur cette question, Yancouba Cheikh Diedhiou revient sur l'importance de la pédagogie et de la formation en ce qui concerne les enseignant-chercheurs évoluant dans les écoles et instituts publics de santé du Sénégal. Aminata Cissé, quant à elle, traite de la problématique de la qualité de l'enseignement supérieur. Son étude met l'accent sur les enjeux et les stratégies pour l'Afrique. Babacar Diop axe sa

réflexion sur le LMD dans les universités publiques du Sénégal : chronique d'une réforme diversement appréciée par les acteurs locaux. Et Seydou Khouma de clore cette partie réservée aux sciences de l'éducation avec son article qui traite de la Sunna méthodologique de Cheikh Ahmed Bamba. Il revient sur l'approche innovante de Cheikh Ahmed Bamba qui a su créer en ses disciples un esprit de communauté et d'indépendance en accord avec un système éducatif bien organisé.

Pour les articles relevant des disciplines fondamentales, Kokou Sahouegnon réfléchit sur l'écriture d'Olympe Bhêly-Quenum. En ce qui concerne Demba Lo, la revue *Liens Nouvelle Série* publie son article à titre posthume et présente ses condoléances à sa famille et à ses collègues. Son étude a pour objectif de prouver que l'abondance des voix semble aboutir à des pratiques théâtrales inédites chez Theodore de Bèze de la même manière que chez Pierre Corneille. Oumar Dieye lui emboîte le pas avec une étude portant sur la lecture de la langue littéraire. En effet, cette contribution apporte des éclaircissements sur l'épineuse question de la lecture des œuvres humanistes dans les universités publiques sénégalaises. Secka Gueye, dans un tout autre cadre, revient sur l'expérience homosexuelle des personnages dans de *Purs hommes*.

En études anglophones, Astou Fall Diop, Sokhna Fall, Sana Diedhiou et Didier Kombieni nous proposent deux productions scientifiques. La première s'intéresse à l'étude du personnage de Hope Clearwater dans *Brazzaville Beach* (1990) de William Boyd. La seconde traite de prémonition et d'espoir d'émancipation et de réunification familiale chez les esclaves américains.

Par ailleurs, Mahamadou Diakhité revient sur les années 1940 et 1950 au Portugal. Lesquelles années coïncident avec l'âge d'or du Néo-réalisme littéraire portugais. Ballé Niane, quant à elle, nous plonge dans l'univers des sociétés arabes et plus particulièrement Koweïtiennes avec son article sur les figures féminines.

Cheikh Diop a, dans son étude, réfléchi sur l'impact de la Covid 19 sur les réactions des habitants des HLM et de Sam notaire (Dakar) face à la mauvaise qualité de l'air en temps d'alize continental. Thierno Bachir Sy, Cheikh Ndiaye et compagnie ont, dans leur article, étudié les noms des lieux se rapportant au règne végétal dans l'agglomération de Dakar. Ces auteurs clôturent cet éditorial.

Attitudes et perceptions des enseignants grecs à l'égard de l'évaluation authentique et du portfolio en tant que technique alternative

Résumé

Le portfolio des élèves et des enseignants¹ est un outil pédagogique puissant qui favorise l'apprentissage et l'évaluation d'une manière holistique. Il s'agit d'un recueil organisé de travaux, de réflexions, de projets et de réalisations qui documentent le parcours éducatif d'un élève ou d'un enseignant au fil du temps. Ce concept émerge de plus en plus dans les établissements scolaires, car il offre de nombreux avantages pour l'apprentissage et l'enseignement. Dans le cadre du présent article, nous nous focalisons sur les résultats d'une recherche² que nous avons réalisée en Grèce portant sur l'impact du portfolio des élèves et des enseignants dans le processus d'apprentissage et d'enseignement. Cette enquête vise à explorer les avantages et les défis de l'utilisation du portfolio comme outil pédagogique, tant du point de vue des élèves que des enseignants. Plus précisément, nous analyserons les données recueillies auprès d'un échantillon d'enseignants pour comprendre comment le portfolio influence leur engagement, leur réflexion sur l'apprentissage et leur progression académique. Les résultats de cette enquête fourniront des informations précieuses sur l'efficacité du portfolio en tant que moyen de favoriser un apprentissage plus actif, autonome et personnalisé, ainsi que sur son impact dans les pratiques d'enseignement. La présentation mettra en lumière les principales conclusions de l'enquête et offrira des pistes de réflexion pour son intégration optimale dans le contexte éducatif.

Mots clés : portfolio, évaluation authentique, développement personnel et professionnel, tâche réelle, apprentissage

Abstract

The student and teacher portfolio is a powerful pedagogical tool that promotes learning and assessment in a holistic way. It is an organized collection of work, reflections, projects and achievements that document the educational journey of a student or teacher over time. This concept is emerging more and more in schools, as it offers many advantages for learning and teaching. In this article, we focus on the results of research we carried out in Greece into the impact of student and teacher portfolios on the learning and teaching process. The aim of this investigation is to explore the benefits and challenges of using the portfolio as a pedagogical tool, from the point of view of both students and teachers. We will analyze data collected from a sample of students and teachers to understand how the portfolio influences their engagement, reflection on learning and academic progression. The results of this investigation will provide valuable information on the effectiveness of the portfolio as a means of fostering more active, autonomous, and personalized learning, as well as its impact on teaching practices. The presentation will highlight the main findings of the survey and offer food for thought on how best to integrate the portfolio into the educational context.

Keys words: portfolio, authentic assessment, personal and professional development, real task, learning

1 Dans le présent document, l'utilisation du genre masculin a été adoptée afin de faciliter la lecture et pour ne pas alourdir le texte et n'a aucune intention discriminatoire.

2 Il est à noter qu'il s'agit d'une enquête préliminaire réalisée avant l'action recherche qui vise à étudier la mise en pratique du portfolio en tant qu'outil d'évaluation authentique dans le contexte éducatif. Pour des raisons de brièveté, dans le cadre de cet article, nous nous focalisons sur les réponses données par les enseignants interrogés autour de l'évaluation authentique.

Introduction

Le portfolio invite les élèves à devenir des apprenants actifs et réflexifs. En rassemblant une variété de travaux, tels que des essais, des projets artistiques, des évaluations de compétences et des auto-évaluations, ils peuvent observer leur propre progrès et assurer leur développement personnel (L. Allal, 2003, p.32). Cela les aide à mieux mesurer leurs forces et à mieux reconnaître leurs faiblesses, à fixer des objectifs d'apprentissage et à identifier les domaines nécessitant une amélioration. Le portfolio encourage également l'autonomie et la prise de responsabilité dans leur propre éducation, en leur donnant un sentiment de propriété sur leur apprentissage (E. Rubio et al., 2021, p.1-7). Pour les enseignants, le portfolio offre un moyen d'évaluer les compétences et les performances des élèves de manière plus complète que les méthodes traditionnelles d'évaluation standardisée. En examinant les preuves de l'apprentissage des élèves sur une période prolongée, les enseignants peuvent obtenir des aperçus plus profonds de leurs capacités, de leurs besoins et de leurs préférences d'apprentissage (M. Rocha et al., 2020, p.285-293). Cela leur permet d'adapter leurs stratégies d'enseignement pour mieux répondre aux besoins individuels de chaque élève (P. Perrenoud, 2006, p.26). De plus, le portfolio permet aux enseignants de réfléchir sur leurs propres pratiques pédagogiques et de s'améliorer en identifiant ce qui fonctionne le mieux pour leurs élèves. En somme, le portfolio des élèves et des enseignants est un moyen efficace de promouvoir l'apprentissage centré sur l'élève et d'améliorer la qualité de l'enseignement. Il encourage l'auto-évaluation, la réflexion et l'engagement des élèves, tout en offrant aux enseignants des informations essentielles pour adapter leurs méthodes d'enseignement (P. Perrenoud, 2001, p.23). Ce processus constructif contribue à créer un environnement d'apprentissage plus dynamique et gratifiant pour tous les acteurs du système éducatif.

Dans ce contexte, notre décision d'explorer l'importance du portfolio dans le cadre éducatif résulte d'une volonté profonde de comprendre comment cet outil pédagogique peut influencer à la fois l'apprentissage des élèves et le développement professionnel des enseignants. La problématique de cette enquête repose sur la nécessité de mieux comprendre les mécanismes par lesquels l'utilisation du portfolio peut favoriser le développement des compétences et l'autonomie des apprenants en même temps que les enseignants évoluent leurs pratiques au travers de son usage en classe. Les hypothèses de départ suggèrent que l'intégration systématique du portfolio dans les programmes éducatifs peut stimuler l'engagement des élèves, renforcer leur réflexion métacognitive et contribuer à une évaluation plus holistique de leurs compétences. Les objectifs de cette étude incluent la définition des bonnes pratiques pour l'intégration du portfolio, l'identification des facteurs qui influent sur son efficacité, et la formulation des suggestions pratiques pour les enseignants. Pour atteindre ces objectifs, une méthodologie quantitative a été adoptée. Un questionnaire structuré a été élaboré en tenant compte de la bibliographie actuelle pour recueillir des données quantitatives sur l'utilisation du portfolio et les perceptions des enseignants et des élèves. L'analyse thématique des données recueillies permettra de dégager des tendances, des défis potentiels, ainsi que des aspects positifs liés à l'utilisation du portfolio. Cette démarche vise à fournir une compréhension approfondie des dynamiques entourant le portfolio, en mettant l'accent sur les perspectives des acteurs clés (enseignants et élèves). En résumé, cette enquête quantitative vise à montrer le rôle

du portfolio dans l'amélioration de l'expérience d'apprentissage, en offrant des témoignages précieux pour l'évolution des pratiques pédagogiques.

1. Le système d'évaluation en Grèce

En Grèce, au secondaire, l'évaluation formative et l'évaluation finale sont prévues, pourtant le rôle de l'évaluation formative reste assez limité. Au centre du processus d'apprentissage, l'évaluation demeure largement synonyme de tests de niveau (écrits ou oraux) ou de repérage à partir de référentiels de compétences et ceci restant globalement l'affaire des enseignants. L'apprenant n'est que peu mêlé au choix des modalités de sa propre évaluation, sinon pour subir des « épreuves » qui constituent des phases d'évaluation (des tests écrits tout au long de l'année scolaire). Ce qui est prévu par le Ministère est d'examiner les élèves afin de leur attribuer des notes (échelle de 0 à 20). Il y a, bien sûr, de belles intentions quelquefois de la part du Ministère de rédiger p.ex. des bulletins d'évaluation descriptive ou de se concentrer sur le développement des compétences, sur l'auto-évaluation, mais dans la plupart des cas, tout cela est ignoré et la majorité des enseignants préfère et se limite aux examens écrits et oraux. Même l'évaluation initiale pour un nouveau groupe d'élèves ou pour une nouvelle classe au début de l'année scolaire n'est pas prévue et elle est ignorée par les enseignants. L'évaluation traditionnelle, telle que l'on connaît dans le monde de la réalité scolaire, repose sur des éléments indirectement liés, des substituts efficaces et simplistes, dont nous pensons pouvoir tirer des conclusions pertinentes à partir des performances de l'élève sur des défis mesurés. L'année scolaire est divisée en deux quadrimestres et d'habitude à la fin de chaque quadrimestre il y a un examen écrit dont le résultat est fortement pris en compte pour la note finale sur le bulletin de fin d'année. Pour ce qui est des enseignants, leur évaluation est officiellement prévue (sur deux niveaux, administratif et pédagogique) et le rôle des évaluateurs est attribué à la fois aux chefs d'établissements et aux conseillers scolaires.

2. Évaluation authentique

Le portfolio est l'outil par excellence de l'évaluation appelée authentique ou holistique. L'évaluation authentique ne relève pas du contrôle, c'est-à-dire de la mesure des performances obtenues (A. Selda, 2021, p.219-232). Il s'agit d'une évaluation intégrée aux apprentissages et à la formation. De cette façon, l'autoévaluation et la co-évaluation sont rendues possibles, dès lors que l'apprenant tente de travailler sur le sens de son engagement dans la formation. L'évaluation authentique concentre sur : a) l'habileté analytique des élèves, b) l'habileté à intégrer ce qu'ils ont appris, c) l'habileté à travailler coopérativement, d) les habiletés orales et écrites des élèves. En évaluation authentique, les élèves : a) font des expériences scientifiques, b) effectuent des recherches, c) composent des rapports et des textes, d) lisent et interprètent la littérature, e) pratiquent la résolution de problèmes qui a une application réelle au monde qui les entoure (M. Zidon, 1996, p.59-70).

L'évaluation n'inclut que des tâches contextualisées :

- L'évaluation porte sur des problèmes complexes.
- L'évaluation doit contribuer à ce que les étudiants développent davantage leurs compétences.
- Il n'y a aucune contrainte de temps fixée arbitrairement lors de l'évaluation des compétences.
- La tâche et ses exigences sont connues avant la situation d'évaluation.
- L'évaluation exige une certaine forme de collaboration avec des pairs.

- La correction prend en considération les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par les étudiants.
- La correction ne tient compte que des erreurs importantes dans l'optique de la construction des compétences.
- Les critères de correction sont déterminés en faisant référence aux exigences cognitives des compétences visées.
- L'auto-évaluation fait partie de l'évaluation.
- Les critères de correction sont multiples et donnent lieu à plusieurs informations sur les compétences évaluées.
- Elle permet de découvrir la démarche utilisée par les apprenants pour affronter une situation donnée, plutôt que de se limiter au résultat final.
- Elle exige l'utilisation de connaissances et d'habiletés dans un contexte représentant des situations ou des problèmes réels.
- Elle exige l'utilisation d'aptitudes intellectuelles complexes, de cette façon, la mémorisation est rejetée.

Lorsqu'une classe a fait un projet, on est tenté de faire une épreuve pour attester de ce que les élèves ont appris, au lieu de partir du principe que le maître les a observés pendant plusieurs jours et qu'il n'a pas besoin d'une trace écrite pour savoir qui a progressé et qui ne l'a pas fait. C'est une évaluation qui mesure précisément ce que les élèves apprennent, au cœur plutôt, qu'à la fin de l'enseignement (S. Chy et al., 2021, p.577-599).

3. Méthodologie de notre enquête

Notre enquête vise à explorer en profondeur les attitudes et les perceptions des enseignants et des élèves à l'égard de l'utilisation du portfolio en tant qu'outil d'apprentissage et d'évaluation. Nous cherchons à comprendre comment les enseignants perçoivent l'intégration du portfolio dans leurs pratiques pédagogiques, ainsi que les défis et les avantages qu'ils identifient dans son utilisation. De plus, nous nous intéressons aux points de vue des élèves sur l'utilisation du portfolio pour documenter leur propre progression et leur apprentissage. Nous souhaitons examiner comment les élèves perçoivent l'authenticité et la pertinence du portfolio, ainsi que son impact sur leur motivation, leur engagement et leur responsabilité dans leur propre parcours éducatif. En menant cette enquête, nous visons à obtenir une compréhension approfondie des perceptions, des croyances et des expériences des enseignants et des élèves concernant le portfolio. Les résultats de cette recherche contribueront à éclairer les pratiques pédagogiques actuelles et à identifier des pistes d'amélioration pour une utilisation plus efficace et bénéfique du portfolio dans le contexte éducatif. Notre instrument méthodologique était le questionnaire écrit, un instrument quantitatif, sélectionné juste pour des raisons explicites. Le choix d'opter pour le questionnaire écrit dans une recherche présente plusieurs avantages significatifs. Nous avons opté pour le questionnaire écrit car notre but a été de collecter des données standardisées : Les questionnaires écrits permettent d'obtenir des réponses standardisées de la part des participants. Cela signifie que chaque individu qui répond est exposé aux mêmes questions dans le même format, assurant ainsi une uniformité dans les données recueillies. Et surtout parce que la confidentialité et l'anonymat sont garantis : Les questionnaires écrits offrent un certain degré d'anonymat aux répondants. Cela peut encourager les participants à répondre de manière honnête et ouverte, surtout lorsqu'il s'agit de questions sensibles ou personnelles. Il est à noter que cette recherche préliminaire nous servira de guide pour l'approche finale, la mise en pratique du portfolio comme outil d'évaluation des apprenants durant une année scolaire

(deuxième phase de notre recherche). Nous avons posé plusieurs axes (critères d'authenticité, techniques, nécessité de l'évaluation, sources d'information sur de sujets similaires etc.), pourtant, dans le cadre du présent article, pour des raisons de brièveté, nous nous limiterons à la présentation des résultats liés à l'évaluation authentique et à l'utilisation du portfolio basés sur les réponses des enseignants interrogés.

Outil méthodologique : Questionnaire écrit (questions fermées et ouvertes). Dans le cadre de cet article, pour des raisons de brièveté, nous nous limiterons à l'analyse des réponses portées sur la question ouverte destinée aux enseignants portant sur l'évaluation authentique et l'usage du portfolio.

Échantillon : 170 enseignants du secteur public qui travaillent dans des établissements publics de Thessalonique (dans la Grèce du nord).

Durée : Du 15 mai au 20 juin 2023.

Plusieurs axes sont posés : nécessité de l'évaluation, critères adoptés, moyens d'expression des résultats, utilisation des formes alternatives, techniques etc.

Tableau 1

Caractéristiques démographiques des enseignants interrogés

SEXE	N	%	ANNÉES DE SERVICE	N	%	CHAMPS DISCIPLINAIRES	N	%
Hommes	61	35,9	1-5	83	48,8	RÉLIGION	12	7,1
			6-15	49	28,8	LETTRES	41	24,1
Femmes	109	64,1	16-25	30	17,6	MATHÉMATIQUES	24	14,1
			plus de 25	8	4,7	AUTRES	93	54,7

4. Techniques de l'évaluation authentique/Comment l'utiliser en classe ?

L'évaluation de la performance examine la capacité de l'élève à utiliser ses habiletés dans une variété de contextes authentiques. Ce type d'évaluation oblige souvent l'élève à travailler collaborativement et d'appliquer habiletés ou concepts pour résoudre des problèmes complexes.

Les tâches à court et long terme seraient :

- Écrire, réviser et présenter un rapport ou les résultats d'un projet collectif à la classe,
- Faire une expérience scientifique pendant une semaine et d'analyser les résultats,
- Travailler en équipe afin de préparer un débat dans la classe.

Nous pouvons, également, opter pour :

- Des questions ouvertes : Les questions ouvertes, entamées aussi par un stimulus, demandent aux élèves de répondre avec : -une courte réponse orale ou écrite, -une solution mathématique, -un dessin, -un diagramme, -une charte ou -un graphique.
- Des portfolios : Un portfolio documente l'apprentissage pendant un certain temps. Cette perspective à long terme reflète l'amélioration de l'élève en lui montrant l'importance de l'autoévaluation, la correction et la révision. Le portfolio de l'élève peut inclure : un journal personnel, des évaluations faites par ses pairs, ses projets d'art, des diagrammes, des cartes, des graphiques, un travail ou un rapport de groupe, ses notes personnelles, ses brouillons et ses copies finales (O. Dysthe et al., 2004, p. 239-258).

- L'autoévaluation : L'autoévaluation exige que l'élève évalue sa participation, son processus et ses produits. Les élèves répondent oralement ou par écrit à des questions telles que :
 - Quelle était la partie la plus difficile du projet ?
 - Quelle est/sera la prochaine étape de ton projet ?
 - Si tu pouvais recommencer, que ferais-tu différemment ?
 - Qu'as-tu appris de ce projet ?

Parmi les points faibles de l'évaluation authentique nous citons les éléments suivants : une épreuve authentique demande beaucoup de temps et évalue peu de compétences : le montage et le démontage de l'équipement peut prendre tellement de temps que l'administration des tests devient presque impossible et en plus, l'utilisation du matériel qui sera détruit au cours de l'évaluation authentique devient coûteuse (T. Guskey, 2002, p. 381-391). Les institutions peuvent alors utiliser du matériel moins cher, mais de qualité inférieure (C. Danielson et al., 1997, p. 38).

5. Analyses des données/Résultats

La question ouverte a tenté d'aborder le sujet de l'évaluation authentique et du portfolio comme technique d'évaluation alternative. Il convient de souligner qu'il n'est pas exact de dire que tous les enseignants interrogés sont contre l'évaluation authentique. Nous avons demandé aux enseignants de définir l'évaluation appelée authentique et 70 enseignants sur 170 interrogés (41%) ont répondu qu'ils ignorent le terme. Ceux qui ont essayé de décrire ce type d'évaluation (59%) ont écrit à titre d'exemple:

« C'est une forme d'évaluation sans examens » (I34)

« Cela veut dire qu'en classe, on est plus libres et que les élèves n'ont pas de respect à l'égard de leurs enseignants » (I45)

« Cette évaluation crée un déséquilibre parmi les élèves et ce n'est pas toujours juste d'évaluer sans attribuer des notes » (I118)

« C'est le contraire de l'évaluation traditionnelle, l'évaluation authentique est synonyme du libre choix des notes » (I123)

« Avec l'évaluation authentique, c'est l'élève qui devient vrai acteur de son apprentissage » (I12)

Même s'ils se montrent méfiants ou s'ils ignorent l'apport de cette forme alternative d'évaluation, ils la reconnaissent comme une pratique innovante qui ouvre de nouvelles perspectives dans le domaine de l'évaluation. Parmi les enseignants interrogés, 80 sur 170 (47%) apprécient le côté authentique dans l'évaluation et ils s'expriment en faveur des tâches liées au monde réel.

« S'il y avait un programme de formation sur le portfolio et l'évaluation authentique, on pourrait mieux approfondir sur les avantages de cette nouvelle perspective innovante » (I15)

« C'est mieux de réaliser des tâches liées au monde qui entoure nos élèves, car ils gagnent des expériences réelles utiles dans leur future vie » (I122)

« C'est plus pratique de participer à un projet sans avoir la peur d'une note négative » (I75)

« J'aimerais bien apprendre à quoi ça sert et comment on pourrait en tirer profit pour nous et nos élèves » (I87)

« Nos élèves ont besoin des tâches tirés de leur contexte, l'authenticité est importante dans l'enseignement » (I76)

« Le manque d'intérêt de la part des élèves est un trait de notre époque. Peut-être, le recours à ce type d'évaluation et d'apprentissage serait la solution pour mobiliser nos apprenants » (I75)

« Peut-être, l'authenticité dans l'évaluation pourrait contribuer à mieux mesurer les compétences en favorisant la participation active des élèves » (I64)

En réalité, les opinions des enseignants, d'après l'analyse des données sur ce type d'évaluation varient en fonction de divers facteurs tels que leur expérience professionnelle, leurs croyances pédagogiques, leur formation et le contexte éducatif dans lequel ils travaillent. Cependant, certaines raisons peuvent expliquer pourquoi certains enseignants peuvent être réticents ou hésitants à adopter l'évaluation authentique (P. Jalbert, 2005, p.120-125).

Manque de familiarité : Certains enseignants peuvent ne pas être familiers avec le concept d'évaluation authentique et se sentir plus à l'aise avec des méthodes d'évaluation traditionnelles auxquelles ils sont habitués (N. Andréadakis, 2006, p.1-10).

Temps et charge de travail : L'évaluation authentique peut demander plus de temps et d'efforts en comparaison avec les évaluations standardisées. Les enseignants peuvent se sentir dépassés par la quantité de travail supplémentaire nécessaire pour mettre en œuvre et évaluer ces activités plus complexes.

Pression externe : Dans certains systèmes éducatifs, les enseignants peuvent être soumis à des pressions externes pour se concentrer sur les résultats des tests standardisés, ce qui peut les dissuader d'explorer des méthodes d'évaluation alternatives.

Manque de ressources : La mise en place d'évaluations authentiques peut nécessiter des ressources supplémentaires en termes de matériel, de formation ou de soutien, ce qui peut être un obstacle pour certains enseignants.

Crainte de subjectivité : L'évaluation authentique implique souvent une évaluation holistique des performances des élèves, ce qui peut être perçu par certains enseignants comme plus subjectif et moins fiable que les évaluations standardisées.

Résistance au changement : Comme dans tout domaine, certains enseignants peuvent être réticents au changement et préférer rester fidèles aux méthodes qu'ils connaissent et maîtrisent déjà.

Il est essentiel de noter que l'évaluation authentique peut être un outil puissant pour évaluer les compétences réelles des élèves, favoriser leur engagement et leur apprentissage authentique (N. Andréadakis, 2007, p.1-10). Pour surmonter ces résistances, une sensibilisation à ses avantages et à sa pertinence, une formation adéquate des enseignants et un soutien institutionnel peuvent aider à encourager l'adoption de l'évaluation authentique dans les pratiques pédagogiques (R. Cheveland, 2018, p.276-285).

Les enseignants interrogés se montrent plutôt négatifs envers l'usage des formes alternatives d'évaluation, ils résistent à tout ce qui est nouveau pour que leurs pratiques acquises dès le début de leur carrière professionnelle ne soient pas perturbées (90 sur 170 interrogés, soit 53%).

« En réalité c'est difficile de mettre en pratique le portfolio, car on n'a pas les moyens. Cela demande du financement » (I134)

« Même les parents vont réagir parce qu'ils n'auront pas de vision pragmatique du progrès de leurs enfants » (I156)

« C'est difficile de nous adapter à une nouvelle pratique inconnue. On a appris à évaluer en attribuant des notes, comment passer à un nouveau système qui demande du temps ou des ressources différentes ? Il faut changer toute notre mentalité, toutes nos pratiques déjà établies » (I39)

Nous pourrions justifier cette attitude, si nous tenions compte de la mauvaise infrastructure de nombreux bâtiments scolaires en Grèce, du financement insuffisant ou de la culture installée, selon laquelle tout ce qui est nouveau cache des menaces, des dangers, souvent de la peur. Les réponses données à la question ouverte concernant l'évaluation alternative ont montré qu'une partie des enseignants interrogés s'intéresse plus à la note finale de l'examen écrit qu'aux examens oraux qui sont plus rares et peu importants dans le milieu scolaire.

« Pour moi, c'est plus pratique et plus clair d'attribuer des notes. » (I47)

« Les notes sont facilement comprises tant par les élèves que leurs parents » (I89)

« Un examen écrit est beaucoup plus fiable qu'un descriptif sans note finale » (I92)

Ce qui est décevant est qu'une très grande partie des enseignants (53%), surtout ceux qui arrivent à la retraite, insistent sur l'utilisation des formes et des techniques traditionnelles c'est-à-dire le type cahier-crayon et ils résistent au changement ou à toute nouveauté qui est proposée. Les tests écrits et les examens écrits établissent le profil de l'élève et une description uniquement quantitative lui est attribuée. Il y a l'échelle de 0 à 20, celui qui a la moyenne réussit, celui qui a au-dessous de la moyenne, il double la classe (même si c'est très rare au secondaire) ou bien il est à nouveau examiné par écrit à la session de rattrapage prévue. Il est à noter que le système d'évaluation au secondaire est purement centré sur les examens de sélection, il y a les examens appelés intérieurs pour accéder à la classe d'après et à la terminale du Lycée, ce sont les examens nationaux, purement sélectifs, dont les bons résultats assurent l'entrée à l'université.

6. Discussion

Une évaluation authentique est possible à tous les niveaux de l'enseignement et dans tous les champs disciplinaires (R. Cheveland, 2018, p. 276-285). Elle demande de travailler au cœur des pratiques sociales (dire, écrire, construire, jouer, chanter, monter des projets...) et de faire sans cesse l'aller-retour entre les compétences à construire et les savoirs qu'elles demandent de mobiliser (évaluation) et d'intégrer (apprentissage). Intégrer l'évaluation à un apprentissage suppose, avant tout, de partager l'évaluation avec les apprenants, en les associant à l'identification des progrès obtenus.

L'enquête réalisée sur l'évaluation authentique et l'utilisation du portfolio a permis de mettre en lumière l'importance et les avantages de cette approche évaluative novatrice dans le domaine de l'éducation. Les résultats obtenus révèlent que l'évaluation authentique offre d'importantes perspectives prometteuses pour une évaluation plus complète et significative des compétences et des connaissances des élèves (S. Martos et al., 2021, p.1-15).

L'analyse des données a clairement montré que l'évaluation authentique favorise l'engagement actif des élèves dans leur apprentissage. En leur offrant des tâches réelles et significatives, cette approche encourage leur motivation intrinsèque et leur investissement dans les activités d'apprentissage. De plus, cette étude a démontré que l'évaluation authentique offre une évaluation plus holistique des compétences des élèves. Plutôt que de se concentrer uniquement sur des connaissances théoriques, cette approche permet de prendre en compte les compétences pratiques, les capacités de résolution de problèmes, la créativité et la pensée critique. Les enseignants, malgré leurs réticences justifiées, ont souligné que l'évaluation authentique fournit

une vue d'ensemble plus complète des aptitudes des élèves, leur permettant ainsi d'adapter leurs pratiques pédagogiques pour mieux répondre à leurs besoins individuels.

Cependant, l'enquête a également mis en évidence certains défis liés à la mise en œuvre de l'évaluation authentique. Le manque de ressources, le temps nécessaire à la préparation des tâches authentiques et les contraintes institutionnelles peuvent représenter des obstacles à son adoption généralisée. Néanmoins, la volonté des enseignants d'explorer de nouvelles approches et les bénéfices potentiels pour les élèves font de l'évaluation authentique une voie prometteuse à explorer davantage.

Conclusion

En conclusion, l'évaluation authentique se présente comme une opportunité stimulante pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Son intégration progressive dans les pratiques éducatives pourrait ouvrir la voie à un système d'évaluation plus équilibré et plus pertinent, mettant davantage l'accent sur la préparation des élèves à faire face aux défis du monde réel. Cette enquête offre de solides bases pour continuer à promouvoir l'adoption de l'évaluation authentique et suscite l'espoir d'une évolution positive dans le paysage éducatif de demain. Le portfolio se présente comme un véritable pont entre l'apprentissage en classe et la réalité du vrai monde. Il favorise une évaluation plus globale et authentique en mettant l'accent sur les compétences pratiques, la créativité, la résolution de problèmes et la capacité de penser de manière critique. L'engagement actif des élèves dans la création de leur portfolio renforce leur responsabilité et leur autonomie dans leur parcours éducatif. Cela bien évidemment présuppose la formation des enseignants sur l'usage du portfolio. La formation des enseignants sur le portfolio est un investissement clé pour maximiser les avantages de cette approche évaluative. Elle permettra aux enseignants d'être des facilitateurs efficaces de l'apprentissage, de soutenir l'autonomie des élèves et de créer des expériences éducatives significatives. Une telle formation favorisera une adoption plus répandue du portfolio en tant qu'outil essentiel dans le processus éducatif moderne.

Références bibliographiques

- ALLAL Linda, 2003, « L'acquisition et l'évaluation des compétences dans le contexte du curriculum », *Puzzle-Bulletin du CIFEN (Centre interfacultaire de formation des enseignants, Université de Liège)*, n° 13, pp. 5-8.
- ANDREADAKIS Nicolas, 2007, « L'évaluation des élèves - Éléments de méthodologie », {Notes universitaires}. Université de Crète, Rethymno, Grèce.
- CHY Stéphanie, ZHOU Mingming, KOH Caroline, LIU Woon Chis, 2021, "Levels of reflection in student teacher digital portfolios: a matter of sociocultural context?" *Reflective Practice International and Multidisciplinary Perspectives*, n° 22(5), pp. 577-599.
- CLEVELAND Richard, 2018, "Using Digital Portfolios: Reflection, Assessment & Employment", *Tech Trends*, n° 62, pp. 276-285.
- DANIELSON Charlotte, ABRUTYN Leslye, 1997, *An introduction to using portfolios in the classrooms*, Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- DYSTHE Olga, ENGELSEN Knut Steinar, 2004, "Portfolios and assessment in teacher education in Norway: a theory-based discussion of different models in two sites", *Assessment & Education in Higher Education*, n°29 (2), pp. 239-258.

- GUSKEY Thomas, 2002, “Professional Development and Teacher Change”, *Teachers and Teaching: Theory and practice*, n° 8 (3/4), pp. 381-391.
- JALBERT Philippe, DODIER Nicolas., MUNN Luc, 2005, « Caractéristiques des situations d’apprentissage et d’évaluation », *Service de consultation en développement pédagogique, Société : Grics*, n°1, pp.120-125.
- MARTOS Soledad, GALLEGO Rodriguez Margarite, DOMINGUEZ David, BAEZ Almudena, 2021, “The Use of Digital Portfolio in Higher Education before and during the COVID-19 Pandemic”, *Int. J. Environ. Res. Public Health*, n°18 (20), pp.1-15.
- PERRENOUD Philippe, 2001, « Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? », *Formation Professionnelle Suisse*, n° 4, pp. 25-28.
- PERRENOUD Philippe, 2006, « Évaluations : Réflexions authentiques sur des apprentissages importants », *Formation Professionnelle Suisse*, n° 134, pp. 14-18.
- ROCHA Mercia, URBANETZ Sandra, 2020, “Contributions of the digital portfolio for the evaluative praxis in higher education”, *Revista Complutense de Educación*. n° 31(3), pp. 285-293.
- RUBIO Espinel, SUAREZ Hernandez, 2021, “Digital portfolio: a tool for learning physics”, *Journal of Physics: Conference Series*, n° 2073- 012004, pp. 1-7.
- SELDA Aras, 2021, “A case study on teacher portfolio with early childhood Teachers”, *Reflective Practice*, n° 22 (2), pp. 219-232.
- ZIDON Margaret, 1996, “Portfolios in preservice teacher education: What the students say”, *Action in Teacher Education*, n° 19 (1), pp. 59-70.

AUTEURS

AGBENO Yao, Université Mahatma Gandhi de Conakry, Guinée Conakry.
AHOUASSA Médard Sènoukounmé, Université d'Abomey-Calavi (UAC), Bénin.
Athéna Varsamidou, Université Aristote de Thessalonique, Grèce.
BA Amadou Tidiane, Université Cheikh Anta Diop De Dakar, Sénégal.
BADIANE Sidia Diaouma, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
CISSÉ Aminata, École Doctorale d'Étude sur l'Homme et la Société, Dakar Sénégal.
DAOUAGA SAMARI Gilbert, Université de Ngaoundéré, Cameroun.
DÉME Mamoudou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
DIAKHITÉ Mahamadou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
DIEDHIOU Sana, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
DIEDHIOU Yancouba Cheikh, Université Internationale Ibéro-américaine, Mexique.
DIENG Sara Danièle, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
DIEYE Oumar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
DIFFO LAMBO Lawrence, École Normale Supérieure de Yaoundé, Cameroun.
DIOP Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
DIOP Cheikh, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal
FALL DIOP Astou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal
FALL Sokhna, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal
GUEYE Mathieu, Université Cheikh Anta de Dakar, Sénégal
GUEYE Secka, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal
ILBOUDO Wendyam, École Normale Supérieure, Koudougou ; Burkina Faso.
KHOUMA Seydou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
KOMBIENI Didier, Université de Parakou, Bénin.
KONKOBO Tinsakré, Institut de rattachement : Ecole Normale Supérieure au Burkina Faso
KOUANKEM Constantine, Université de Bertoua, Cameroun.
Lionel Franchet, Académie d'Aix-Marseille, France.
LO Demba, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal
MBELLA MBAPPE Robert, Université de Yaoundé I, Cameroun.
NDIAYE Alassane, Université Cheikh Anta Diop De Dakar, Sénégal.
NDIAYE Cheikh, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
NDIBNU-MESSINA Julia, Université de Yaoundé I, Cameroun.
NDJEBAKAL SOUCK Emmanuel, Université de Yaoundé I, Cameroun.
NIANE Ballé, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

NODJINAÏBEYE Frédéric, Université de Yaoundé I, Cameroun.

OUEDRAOGO Issoufou, Institut de rattachement : Inspection de la Circonscription de Base de Koudougou 1, Burkina Faso.

SADJA KAM Judith, École Normale Supérieure de Yaoundé, Cameroun.

SAHOUEGNON Kokou, Université de Bretagne Occidentale-UBO-Brest, France.

SEGBEGNON Eugène Oké, Université d'Abomey-Calavi (UAC), Bénin.

SY Thierno Bachir, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

THIARÉ Mamadou, Université Cheikh Anta Diop De Dakar, Sénégal.

THIAW Diatou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

ZAGARE Wénégouda Olivia Solange, École Normale Supérieure, Koudougou.