Vol. 2, No. 2
Décembre 2025

ISSN 2960-2858
P-ISSN 3006-4414

LES CAHIERS DU LARSOC

REVUE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES
SUR LES SOCIETES ET LES CIVILISATIONS

Laboratoire d'Analyse et de Recherche
sur les Sociétés et civilisations
(LARSOC)

Département d'histoire
Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)
01 BP V 18 Bouaké 01
revuecahiersdelarsoc@gmail.com

Les Cahiers du LARSOC, *Revue des sciences humaines et sociales sur les sociétés et les civilisations*

ISSN 2960-2858
P-ISSN 3006-4414

revuecahiersdelarsoc@gmail.com

https://revuecahiersdu.larsoc.net/

https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/610041

https://sjifactor.com/passport.php?id=23917

SJIF 2025 = 5.168 (Scientific Journal Impact Factor Value for 2025)

Périodique : semestriel

Vol. 2, No. 2, 2025

COMITÉ ÉDITORIAL

Directeur de publication

SANGARÉ Souleymane
Histoire médiévale de l'Afrique occidentale
Département d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

Comité de rédaction

Rédacteur en Chef :

KOUAMENAN Djro Bilestone Roméo
Histoire médiévale de l'Europe occidentale
Département d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

Rédacteur en Chef adjoint :

TRAORÉ Siaka
Histoire moderne et contemporaine
Département d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

Secrétaire de la rédaction :

YAPI Fulgence Thierry
Histoire de l'Antiquité
Département d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

Secrétaire adjoint de la rédaction :

YÉO Mitanhatcha
Archéologie
Département d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

Membres du Secrétariat de la rédaction

KOUAMENAN Djro Bilestone Roméo
TRAORÉ Siaka
GNAMIEN Kouamé Moïse
YAPI Fulgence Thierry
YÉO Mitanhantcha
OULAI Fabrice
FADIKA Massandjè Kano
OUATTARA Issouf

Commissaires aux comptes

YAO Élisabeth
Histoire contemporaine
Département d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

BROU N'Goran Alphonse
Histoire contemporaine

Département d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

Trésorière de la rédaction

KRÉ Henriette
Histoire médiévale de l'Europe occidentale
Département d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

Trésorier adjoint de la rédaction

YAO Koffi Léon
Histoire contemporaine
Département d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

Web Master
KOUAKOU Kouadio Sanguen
Assistant, Ingénieur en informatique, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

COMITÉ SCIENTIFIQUE

ADDO Mahamane Addo
Professeur Titulaire, Université Abdou MOUMOUNI, Niamey (Niger)

ALLOU René Kouamé
Professeur Titulaire, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)

ARCHER Maurice
Maître de Conférences, École Normale Supérieure (ENS), Abidjan (Côte d'Ivoire)

ASSANVO Mian K. N. Mathieu
Maître de Conférences, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)

BA Idrissa
Professeur Titulaire, Université Cheikh Anta Diop, Sénégal

BAMBA Assouman
Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

BAMBA Mamadou
Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

BINATE Issouf
Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

BORE El Hadji Ousmane
Maître de Conférences, Université des Sciences sociales et de gestion, Bamako, (Mali)

BROU Émile Koffi
Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

COULIBALY Daouda
Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

DIAKITÉ Moussa
Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

DAKITE Samba
Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

EICKELS Klaus van
Professeur Titulaire, Université Otto-Friedrich de Bamberg, Allemagne

ÉKANZA Simon Pierre
Professeur Titulaire, Doyen honoraire

GADO Alpha Boureima
Professeur Titulaire, Université de Tillabery, Niger

KIÉNON-KABORÉ T. Hélène
Professeur Titulaire, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)

KONATÉ Doulaye
Professeur Titulaire, Université de Bamako, Mali

KONE Issiaka
Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

KONIN Sévérin
Professeur Titulaire, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)

KOUAKOU Edmond Pierre Yao
Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

KOUASSI Kouakou Siméon
Professeur Titulaire, Université de San Pedro, San Pedro (Côte d'Ivoire)

LATTE Egue Jean-Michel
Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

MORITIÉ Camara
Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

PARÉ Moussa
Professeur Titulaire, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)

SANGARÉ Souleymane
Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

SARR Mahamadou Nissire
Professeur Titulaire, Université Cheick Anta DIOP, Dakar (Sénégal)

SEYNI Moumouni
Directeur de Recherches, Université Abdou Moumouni, Niamey (Niger)

SORO Donissongui
Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

TROH Deho Roger
Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

COMITÉ DE LECTURE

ADDO Mahamane Addo
Professeur Titulaire, Université Abdou Moumouni, Niamey (Niger)

ALLOU René Kouamé
Professeur Titulaire, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)

ASSANVO Mian K. N. Mathieu
Maître de Conférences, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)

BA Idrissa
Professeur Titulaire, Université Cheikh Anta Diop, Sénégal

BINATE Issouf
Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

BORE El Hadji Ousmane
Maître de Conférences, Université des Sciences sociales et de gestion, Mali

BROU Émile Koffi
Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

COULIBALY Daouda Pondalla
Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

DÉDÉ Jean-Charles
Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

DIAKITE Moussa
Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

EICKELS Klaus van
Professeur Titulaire, Université Otto-Friedrich de Bamberg, Allemagne

IBRAH Maman Moutari
Maître-assistant, Université Djibo Hamani, Tahoua (Niger)

KIÉNON-KABORÉ T. Hélène
Professeur Titulaire, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)

KONATE Mahamoudou
Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

KONÉ Yacouba
Maître-assistant, Université Jean Lorougnon Guédé, Daloa (Côte d'Ivoire)

KONIN Sévérin
Professeur Titulaire, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)

KOUASSI Kouakou Siméon
Professeur Titulaire, Université de San Pedro, San Pedro (Côte d'Ivoire)

KOUAKOU Edmond Pierre Yao
Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

KOUAKOU N´Dri Laurent
Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara, (Côte d'Ivoire)

KALOU épse LODUGNON Hiriey Evelyne Liliane
Maître-assistante, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)

NAMOI Célestine
Maître-Assistante, École Normale Supérieure (ENS), Abidjan, (Côte d'Ivoire)

NOGBOU M´Domou Éric
Maître de Conférences, Université Felix Houphouët Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)

PARÉ Moussa
Professeur Titulaire, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)

SANGARÉ Souleymane
Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

SARR Mahamadou Nissire
Professeur Titulaire, Université Cheick Anta DIOP, Dakar (Sénégal)

POLITIQUE ÉDITORIALE

Les cahiers du LARSOC est une revue pluridisciplinaire qui publie des contributions originales (en français, en anglais, en espagnol et en allemand) à la recherche sur l'histoire et filières voisines des sciences humaines et des sciences sociales. Sont particulièrement bienvenues les contributions transcendant les limites entre les époques, espaces géographiques et domaines de recherches établis. La voie de distribution principale est la publication en ligne par article.

PRÉSENTATION DES MANUSCRITS

Les contributions, en texte justifié, doivent être envoyées sous la forme d'un document Word, police Times New Roman, caractère 12, interligne 1,5 et en portrait, pour le corps du texte. Caractère 10 pour les notes de bas de page.

La rédaction refusera, les contributions de moins de 10 pages et celles de plus de 25 pages. Les marges des manuscrits doivent respecter les paramètres suivants : 2,5 cm haut, bas, et 2,5 cm droite, gauche.

La structure des articles se fait selon :

- Article théorique et fondamentale : Titre (15 mots maximum, taille 14, gras et centré), Prénom et NOM de l'auteur (taille 12, gras et centré), Institution d'attache et Adresse électronique (taille 11, centré), Résumé en Français (200 mots maximum, taille 10), Mots-clés (maximum 5, taille 10), Abstract, Key words, Introduction (Justification du thème, Problématique, Hypothèses/Objectifs scientifiques, Approche méthodologique), Développement articulé, Conclusion, Références Bibliographiques.

- Article résultant d'une recherche de terrain : Titre (15 mots maximum, taille 14, gras et centré), Prénom et NOM de l'auteur (taille 12, gras et centré), Institution d'attache et Adresse électronique (taille 11, centré), Résumé en Français (200 mots maximum, taille 10), Mots-clés (maximum 5, taille 10), Abstract, Key words. Introduction (Justification du thème, Revue,

Problématique, Hypothèses/Objectifs scientifiques, Question de recherche), Méthodologie, Résultats et Discussion, Conclusion, Références bibliographiques.

Les articulations de l'article, à l'exception de l'introduction, de la conclusion, de la bibliographie, doivent être titrées et numérotées par des chiffres (exemples : 1. ; 1.1. ; 1.2 ; 2. ; 2.2. ; 2.2.1 ; 2.2.2. ; 3. ; etc.). Pas plus de 3 niveaux. Les tableaux, figures, graphiques, photographies en noir et blanc ou en couleur, seront présentés dans le texte à leur emplacement exact.

CITATION DES AUTEURS

La revue se conforme aux normes éditoriales NORCAMES 2016.

Les références bibliographiques sont intégrées au texte comme suit : mettre entre parenthèses, l'initial (s) du Prénom ou des Prénoms + le Nom de l'auteur + année de publication suivie de deux points + la page à laquelle l'information a été prise. Ex : (S.-P. Ekanza, 2016 : 15).

DANS LE TEXTE : Les passages cités sont présentés en romain et entre guillemets. Lorsque la citation dépasse trois lignes, il faut aller à la ligne, pour présenter la citation (taille 11, interligne 1 ou simple) en romain et en retrait de 2 cm à gauche et à droite.

Les références de citation sont intégrées au texte citant, selon les cas, de la façon suivante :

- (l'initial (s) du Prénom ou des Prénoms + le Nom de l'auteur + année de publication suivie de deux points + la page à laquelle l'information a été prise) ;
- l'initial (s) du Prénom ou des Prénoms + le Nom de l'auteur (année de publication suivie de deux points + la page à laquelle l'information a été prise).

Exemples :

- En effet, le but poursuivi par M. Ascher (1998 : 223) est « d'élargir l'histoire des mathématiques de telle sorte qu'elle acquière une perspective multiculturelle et globale (…), d'accroitre le domaine des mathématiques : alors qu'elle s'est pour l'essentiel occupée du groupe professionnel occidental que l'on appelle les mathématiciens (…) ».

- Pour dire plus amplement ce qu'est cette capacité de la société civile qui, dans son déploiement effectif, atteste qu'elle peut porter le développement et l'histoire, S. B. Diagne (1991 : 2) écrit :

> Qu'on ne s'y trompe pas : de toute manière, les populations ont toujours su opposer à la philosophie de l'encadrement et à son volontarisme leurs propres stratégies de contournements. Celles-là, par exemple, sont lisibles dans le dynamisme, ou à tout le moins, dans la créativité dont sait preuve ce que l'on désigne sous le nom de secteur informel et à qui il faudra donner l'appellation positive d'économie populaire.

- Le philosophe ivoirien a raison, dans une certaine mesure, de lire, dans ce choc déstabilisateur, le processus du sous-développement. Ainsi qu'il le dit :

> « le processus du sous-développement résultant de ce choc est vécu concrètement par les populations concernées comme une crise globale : crise socio-économique (exploitation brutale, chômage permanent, exode accéléré et douloureux), mais aussi crise socio-culturelle et de civilisation traduisant une impréparation sociohistorique et une inadaptation des cultures et des comportements humains aux formes de vie imposées par les technologies étrangères » (S. Diakité, 1985 : 105).

Les sources historiques, les références d'informations orales et les notes explicatives sont numérotées en série continue et présentées en bas de page en indiquant :

Pour la source orale : l'initial (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur + Nom de l'auteur + lieu + date de l'entretien.

Pour un livre : l'initial (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur + Nom de l'auteur + année de publication suivie de deux points + pages citées.

Pour un article : l'initial (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur + Nom de l'auteur + année de publication suivie de deux points + pages citées.

Pour les sources d'archives : il faut mentionner en toutes lettres, à la première occurrence, le lieu de conservation des documents suivi de l'abréviation entre parenthèses, la série et l'année. C'est l'abréviation qui est utilisée dans les occurrences suivantes. Ex. : Abidjan, Archives nationales de Côte d'Ivoire (A.N.C.I.), 1EE28, 1899.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES (PRÉSENTÉES EN ORDRE ALPHABÉTIQUE)

Dans la bibliographie, ne doivent figurer que les références des documents cités, à interligne 1,5 et justifiées, en respectant le protocole suivant :

Pour les sources orales : NOM Prénoms des informateurs + qualité et profession des informateurs + âges des informateurs ou leurs dates de naissance + date, heure et lieu de l'entretien + principaux thèmes abordés au cours des entretiens.
Par exemple : COULIBALY Gberna, *Dozoba* ou Vieux dozo, garant de L'initiation au *Dozoya* de Dagbakpli, 70 ans, 27 janvier 2016, de 16h20 à 17h, Korhogo, Rôle des Dozo dans la crise en Côte d'Ivoire de 2002 et 2011.

Pour les sources d'archives, mentionner en toutes lettres le lieu de conservation des documents, la série et l'année.
Ex. : Abidjan, Archives nationales de Côte d'Ivoire, 1EE28, 1899.

Pour les sources éditées : NOM Prénoms de l'auteur, année de publication, titre du volume (italique), lieu de publication, nom de la société d'édition. Attention à la différence entre l'éditeur, marqué (éd.), et le nom de la société d'édition.
Ex. 1 : FROISSART Jean, 1846, *Chronique de la traïson et mort de Richart Deux roy Dengleterre*, éd. et trad. Benjamin WILLIAMS, Londres, S & J Bentley.
Ex. 2 : STUBBS William (éd.), 1882, *Chronicles of the Reigns of Edward I and Edward II*, vol. I, Londres, Longman.
Ex. 3 : *Calendar of Letter-Books of the City of London. Letter-Book H,* Reginald R. SHARPE (éd.), 1907, Londres, John Edward Francis.

Une monographie : NOM Prénoms de l'auteur, année de publication, titre du volume (italique), lieu de publication, nom de la société d'édition.
Ex. : EKANZA Simon-Pierre, 2016, *L'historien dans la cité*, Paris, L'Harmattan.

Ouvrage collectif : NOM Prénoms du ou des auteurs, année de publication (dir), titre du volume (italique), lieu de publication, nom de la société d'édition.
Ex. : MARCHANDISSE Alain, KUPPER Jean-Louis (dir.), 2003, *À l'ombre du pouvoir. Les entourages princiers au Moyen Âge*, Liège, Droz.

Un article de revue : NOM Prénoms de l'auteur, année de publication, titre de l'article (entre guillemets), nom de la revue (italique), volume et/ou numéro, première et dernière pages de l'article.
Ex. : SANGARÉ Souleymane, 2007, « Une famille de serviteurs d'États au Soudan occidental aux XV^{e} et XVI^{e} siècles : les Naddi », *Revue ivoirienne d'histoire*, N° 11, p. 102-119.

Un article dans un ouvrage collectif : NOM Prénoms de l'auteur, année de publication, titre de l'article (entre guillemets), dans : prénoms et NOM du ou des directeurs de publication (dir.), titre du volume (italique), lieu d'édition, nom de l'éditeur, première et dernière pages de l'article.
Ex. : GUILLEMAIN Bernard, 2003, « Les entourages des cardinaux à Avignon », dans : Alain MARCHANDISSE, Jean-Louis KUPPER, (dir.), *À l'ombre du pouvoir. Les entourages princiers au Moyen Âge*, Liège, Droz, p. 7-11.

Un mémoire, une thèse, un rapport, document manuscrit, … : NOM Prénoms de l'auteur, année de soutenance ou de production du document, Titre, type de document, mention de "non publié", Ville de production, Institution d'origine, nombre de pages.
Ex. : ANNAN Elisabeth, 1984, Les mouvements migratoires des populations Akan du Ghana en Côte d'Ivoire, des origines à nos jours, Thèse pour le Doctorat de troisième cycle, non publiée, Abidjan, Université nationale de Côte d'Ivoire, 326 p.

Document internet : de façon générale, la présentation des Ressources Internet se fera selon le modèle de base suivant : Auteur, année de mise en ligne « Titre de la ressource », [S'il y a lieu, ajouter la ressource plus large à laquelle le document cité est rattaché. Il s'agit de l'auteur ou du titre du site ou du document qui contient la ressource.], Adresse URL (date : jour/mois/ année de la consultation par l'usager).
Ex. : WARNER Kathryn, 2010, « The Trial and Execution of Thomas of Lancaster », Edward II, Welcome to the site which examines the events, issues and personalities of Edward II's reign, 1307-1327, http://edwardthesecond.blogspot.de/2010/10/trial-and-execution-of-thomas-of.html (17/6/2023).

N.B :

- L'auteur pourra se référer aux NORCAMES 2016 pour des cas plus spécifiques.
- Les caractères majuscules doivent être accentués. Exemple : État, À l'effet de …
- Le non-respect des recommandations ci-dessus entraîne le rejet systématique du manuscrit soumis à évaluation des pairs.
- En vertu du Code d'Éthique et de Déontologie du CAMES, toute contribution est l'apanage de son auteur et non celle de *Les cahiers du LARSOC*. Les responsabilités pénales sont donc à l'actif du contributeur. Les articles sont, cependant, la propriété de la revue.

Rédaction en Chef
Dr. KOUAMENAN Djro Bilestone Roméo
Département d'histoire, Université Alassane Ouattara

SOMMAIRE

Yacouba KONÉ, Logbou Kousso Marie Flora GOSSAN **: Méthodes de consolidation du pouvoir Abbasside sous Al-Mansoûr (754-775) ……. 14-25**

Paule Mafotsing FOKWA **: La prise en compte socio-économique de l'aspect genre en matière de financement agricole à l'ouest du Cameroun (1980-2011) …… 26-40**

Aboubacar ISSA SEIDI **: L'AES et la fin de l'hégémonie occidentale : enjeux et défis sur la sécurité du monde ……..……..... 41-56**

Alou KOUYATÉ, Lassana NASSOKO : **La vie ascendante comme volonté de puissance chez Nietzsche ……...…57-71**

Dembo YANGA : **Ziguinchor, carrefour commercial d'hier à aujourd'hui ……....72-94**

Abdoul Razak ABOUBACAR SEYDOU, Hassane HAMADOU, Mouhamadou HALIDOU ZAKARI : **Le paysage islamique à Zinder à travers les grands courants doctrinaux et leurs orientations religieuses ……95-115**

Komenan Janvion KOUAKOU : **Vengeance and Trauma in Chris Cleave's *Incendiary* …….116-134**

Célestin Désiré NIAMA : **La stéréotypie comme construction hégémonique identitaire chez les Vili ……..…135-146**

Abdou Karim TANDJIGORA, Awa Yombe YADE : **Les obstacles administratifs aux ambitions de « développement » des périphéries au sortir de la colonisation : cas de Bakel (années 1960-1970) ……..…….…….147-161**

Mamadou Woury DIALLO : **Intermédiaires et intermédiations à Jérusalem au temps des croisades : analyse de quelques occurrences (1095-1291) ……...……162-175**

Kouamé Charles Landry KOFFI : **Mobilité et exercice du pouvoir royal dans l'Empire songhaï (XV^e^-XVI^e^ siècle) …….…….176-193**

Hamidou COULIBALY, Hamidou ZABILOU, Adama DIABATE: **Impacts des délestages sur la performance organisationnelle : cas de petites et moyennes entreprises de construction métallique du District de Bamako…….194-203**

Hamidou COULIBALY, Hamidou ZABILOU, Adama DIABATE: **Le manque de motivation, un handicap pour un personnel soignant performant au travail dans les structures publiques du District de Bamako…….204-217**

Daouda NGOM, Demba GUEYE: **De la brutalité langagière dans l'espace médiatico-politique au Sénégal : les enjeux d'une nouvelle tendance communicationnelle…...218-227**

Kouamé Kossonou Frédéric SECRE: **Contribution à l'histoire de l'évangélisation protestante en Gold Coast (1735-1895) ……228-251**

Jean Théophile EKRA, N'Guessan Olivier KONAN, Elisée Stéphane KOUYO : **Numérisation de la commercialisation des médicaments traditionnels africains en Côte d'Ivoire : influence et enjeux ……...……. 252-271**

Sansan Alphonse NOUFE, Salif YEO : **Le cosmopolitisme kantien et l'alliance des États du sahel (AES) à l'ère de l'unité africaine ……....……..……..272-286**

Daouda DIOP : **Ruralité, crise arachidière et stratégies d'adaptation des populations paysannes au Sénégal : (1960-2013) …….…….287-297**

Sali FADIMATOU : **De commerçantes à entrepreneures politiques : Deux stratégies d'accumulation pour les femmes d'affaires du Nord-Cameroun de 1960 à 2020 ….298-315**

Bombo Suzanne ESSAN, Fabrice ALIMAN : **Patrimonialisation des croyances liées à l'eau chez les Éhotilé de Côte d'Ivoire ……..316-341**

Kouadio Yves Stéphane N'GUESSAN, Dié Octave MANIGA : **L'exploitation forestière et la création des scieries industrielles de bois en Côte d'Ivoire de 1893-1980 …….342-351**

Fabrice OULAI : **Les obstacles au développement du commerce dans les comédies d'Aristophane Ve-IVe siècles av. J.-C. : causes structurelles et conjoncturelles …352-369**

Lamine FAYE : **Guerre et esclavage dans le *bilād al-Sūdan* : la légitimation d'un nexus dans les sources portugaises du XV^e^ siècle ……...……370-383**

Roger Sylvain BONKOUNGOU : **Les difficultés de gestion des équipements marchands dans la ville de Koudougou (Burkina Faso) ……384-398**

Venance Kouamé GOORÉ : **Gouliaga, danse guerrière namanlé en pays yôwlê : sauvegarde d'un patrimoine culturel (XVII^e^–XXI^e^ siècle) …...…….399-415**

Félicité PAHO NYA : **La représentativité des femmes dans les bureaux des confédérations syndicales des travailleurs au Cameroun pendant la période postcoloniale (1960 à nos jours) : pérennité du patriarcat ou inertie des femmes ? ……..416-436**

Abdou IDRISSA, Alassane HASSIMI : **Les dynamiques de l'enseignement de l'histoire dans les établissements secondaires franco- arabe du Niger ……..…437-448**

Ta Narcisse TRA BI : **Les funérailles en pays gouro : tradition ou modernité ……..449-466**

Ndiouga BENGA : **Maurice Guèye de Rufisque, Sénégal. Le pouvoir d'un maire dans *sa* ville (1925-1935) ……467-482**

Paul GUEU : ***DJAMAO-DJAMO*, du cri de ralliement d'un groupe d'agriculteurs à Gouékangouiné dans l'ouest ivoirien au mouvement insurrectionnel en 1974. ……483-499**

Aboubakar TANAI : **Le commerce caravanier de la cola et la transformation du pays Tem (XVIII^e^-XIX^e^ siècles) …….500-513**

Nogodji Jean YEO, N'Vassoue Roseline AMANI, Manlé SOUMAHORO, Arsène DJAKO : **Impacts socio-économiques de la culture de l'anacarde sur les femmes dans le département de Bouaké (centre-cote d'ivoire) ……514-525**

Akédi Francis DEKA : **La Tidjaniyya en Côte d'Ivoire : enjeux internes et diplomatiques d'une confrérie multipolaire …….……..526-542**

Yao Séverin KRA, Yao Serge YOBOUE**: Maladies et soins de santé sur la Côte de l'Or à l'époque de la traite, à l'aune des récits de voyage des XVII^e^ et XVIII^e^ siècles …543-557**

Jacques Kouassi KOUASSI : **Le rôle de l'intersubjectivité poppérienne dans le dynamisme scientifique ……558-571**

Fatoumata BAMBA, Achille César VAH : **Islamisation et pratiques culturelles ouest africaines : le poro et le dozoya dans le nord de la Côte d'Ivoire …….572-584**

Liliane OGOWET : **Pratique de l'évaluation pédagogique dans les disciplines scientifiques : source des violences scolaires au premier cycle du secondaire ……..585-602**

Aboukar ABBA TCHELLOU : **Conséquences sociopolitiques et économiques de la colonisation dans la partie ouest du bassin du lac Tchad à la fin du XIX^{e} siècle …603-617**

Mamadou Mariame DIALLO : **Le pèlerinage à La Mecque en Sénégambie (XIX^{e}-début du XXI^{e} siècle ……...…….……..618-631**

Bienvenue Sopie AMON, Olive-Martial Kokoi ASSEU : **Communication numérique et actions de développement dans deux collectivités territoriales ivoiriennes ……..632-654**

Kouakou Daniel KOUAME : **Die germanische Diplomatie im Dienste der Konfliktlösung: das Beispiel Kaiser Sigismunds während des abendländischen Schismas …….……..….655-672**

Pratique de l'évaluation pédagogique dans les disciplines scientifiques : source des violences scolaires au premier cycle du secondaire

Liliane OGOWET

École Normale Supérieure
Laboratoire de Recherche en Education (LARED), Libreville
M. A. (CAMES) en Sociologie de l'Education
ogowetmadeline@gmail.com

Résumé

La présente étude, qui porte sur la problématique des violences scolaires, se veut une critique sociologique de l'incidence de l'évaluation pédagogique sur le devenir des collégiens au Gabon. Depuis plusieurs années, les écoles gabonaises sont devenues le théâtre de scènes de violences sans précédent (G. Nguema Endamne, 2011 ; F. R. Quentin De Mongaryas et al., 2020). Notre étude s'inscrit dans le processus de la fabrication des violences scolaires, à partir de l'évaluation sommative sous forme de notes chiffrées inférieures à 10/20 des enseignements de maths. La note attribuée à l'apprenant traduit ses performances, permet de le situer par rapport à une norme. D'après J. Cardinet,1986, l'évaluation n'est pas que chiffrée, elle serait associée à la description qualitative des comportements, etc. L'objectif est de montrer le lien entre les notes inférieurs à dix sur vingt, les appréciations, attitudes traduites par la violence symbolique et les violences scolaires. Comment les notes associées aux actes de l'enseignant sous forme de violence symbolique concourent-elles aux violences scolaires ? L'analyse de 100 copies de maths recueillies, annotées, 50 questionnaires distribués aux sujets de 4e, portant sur les appréciations écrites, les comportements des enseignants et élèves constituent des facteurs déclenchants de violences.

Mots clés : pratiques de l'évaluation, appréciation, violences scolaire- symbolique, rapport au savoir, mathématiques.

Summary

This study, which focuses on the problem of school violence, is intended to be a sociological critique of the impact of educational evaluation on the future of middle school students in Gabon. For several years, Gabonese schools have become the scene of unprecedented scenes of violence (G. Nguema Endamne, 2011 ; F. R. Quentin De Mongaryas et al., 2020). Our study is part of the process of manufacturing school violence based on summative evaluation in the form of numerical grades lower than 10/20 for science lessons. The grade awarded to the learner reflects their performance and allows them to be compared to a standard. According to J. Cardinet, 1986, the evaluation is not just numerical, it would be associated with the qualitative description of behaviors, etc. The objective is to show the link between grades below ten out of twenty, assessments, attitudes translated by symbolic violence and school violence. How do the grades associated with the mathematics teacher's actions in the form of symbolic violence contribute to school violence ? 50 questionnaires distributed to 4s subjects, the notes, assessments made on 100 copies and behaviors of teachers constituting triggering factors for forms of violence.

Key words: evaluation practices, appreciation, school-symbolic violence, relationship to knowledge, mathematics.

Introduction

L'évaluation pédagogique est une pratique utilisée fréquemment par les enseignants pour apprécier le travail scolaire des élèves quelles que soient les disciplines enseignées. Les évaluations formative et sommative sont importantes pour J. Cardinet (1986) car chacune d'elles se spécifie par des fonctions différenciées. La première appelée aussi qualitative est au cœur de l'acte pédagogique. La seconde qualifiée de quantitative intervient au terme d'un ensemble de tâches d'apprentissage, à la fin d'un enseignement, d'un cycle ou à l'issue d'une période de formation. Elle se propose de vérifier si l'élève a acquis ou non l'ensemble des savoirs (théoriques, méthodologiques ou pratiques), visés par la formation. Elle reste un domaine pratiqué et d'actualités sous formes de sanction, récompense, catégorisation ou différenciation sociale des sujets.

Au Gabon, la problématique de l'évaluation sommative est reliée à de multiples pratiques dues à plusieurs causes et interconnectées à l'exemple des ressources humaines insuffisantes, des classes surchargées et conditions de travail difficiles, le manque de motivation ou de vocation de l'enseignant et la pression administrative. Toutes ces causes créent un environnement propice à l'émergence de comportements violents.

Notre étude se centre sur l'évaluation sommative des enseignements de mathématiques, en conformité à un langage abstrait et complexe qui nécessitent des efforts de compréhension des apprenants inscrits en classe de quatrième. Classe correspondant à l'âge de l'adolescence, représentant une période de crises. Notre axe d'étude porte un intérêt sur le jugement de valeur porté sur la copie des élèves en difficultés et les attitudes d'une catégorie d'enseignants en classe. Ces enseignants useraient des propos maladroits pour affaiblir l'estime de soi, impacter sur le devenir scolaire et professionnel de l'élève en ternissant le climat scolaire (S. Bissonnette, M. Richard et C. Gauthier, 2005), par des contre valeurs contraires à la pédagogie de la réussite, à l'encadrement, la motivation et l'encouragement. Pour ce faire, nous convoquons la théorie de la violence symbolique de P. Bourdieu (1977) pour montrer qu'elle concourt à la violence en milieu scolaire. Comment les notes chiffrées inférieures à la moyenne sur vingt mentionnées sur les copies, associées aux annotations, appréciations écrites ou verbales peuvent transgresser les normes sociales ou institutionnelles du fait qu'elles soient désobligeantes, humiliantes et stressantes pour une catégorie d'élèves ? En quoi les appréciations verbales des enseignants de discipline participent- elles aux formes de violences scolaires observées chez les élèves au premier cycle ? Comment le rapport au savoir peut-il se transformer en violences subtiles, entretenues et occasionnant un climat scolaire délétère ? Pour ce faire, nous déclinons d'abord

le contexte de l'étude, présentons la problématique, ensuite nous abordons la méthodologie, puis présentons les principaux résultats et la discussion, enfin la conclusion met un terme à notre réflexion.

1- Contexte de l'étude

La problématique de la violence à l'école touche de nombreux établissements à travers le monde, y compris ceux du Gabon. D. R. M. Enguengh Mintsa et C. Beaumont claire (2023) ont traité de la maltraitance des élèves du secondaire par le personnel scolaire au Gabon. D'après leurs écrits, le personnel inflige de mauvais traitement aux élèves, notamment les filles et ceux issus des quartiers populaires. F. R. Quentin De Mongaryas et al., (2020), L. Ogowet (2023), décrivent diverses formes, manifestations et conséquences de violence à l'école y compris les violences selon genre. Les exposés médiatiques et articles de presse gabonaise (Gabonews, 2021, l'Union 2024, 2025) véhiculent un climat délétère des violences scolaires caractérisées par des agressions verbales (insultes, menaces, moqueries, intimidations, humiliations) ou/et physiques (bagarres, rackets, échanges de coups, utilisation d'armes blanches), harcèlements, agressions sexuelles, menaces de mort, etc. Alors qu'en milieu scolaire, le règlement intérieur interdit toutes les formes de violence notamment physique (bagarres, échanges de coups) ; verbale (humiliations, brimades), non verbale (psychologique et autre). Malgré les sanctions prévues dans ledit document, le phénomène est toujours présent, créant un cercle vicieux de la violence à l'école, brisant le rêve. Ces faits récurrents ou dramatiques sont liés à des multiples facteurs à savoirs familiaux, socio-économiques, culturels, institutionnels et scolaires.

Au secondaire, les effectifs surchargés, le manque d'enseignants de discipline, l'exiguïté de l'espace, la consommation des stupéfiants et alcools dissimulés dans les sacs et autres d'une catégorie d'élèves inscrits dans six complexes répertoriés constituent de réels problèmes. En 2018, une étude réalisée par G.G. Angoue Obame sur la violence verbale des enseignants et le rendement scolaire des élèves de 4ème au lycée Nang Essone Samuel de Melen de Libreville, dévoile des attitudes désobligeantes des enseignants dénoncées par les élèves dans les salles de classe. Celles-ci concordent peu avec leur fonction d'éducateur modèle. Le journal intitulé *un gabonais normal* (2024) au titre révélateur, « enseignants, violences psychologiques : un mal silencieux », présente une autre forme de violence, discrète, soumise, dont on parle moins : celle exercée par les enseignants, les gardiens du savoir, les faiseurs des futures générations, les indiscutables « adultes » de la salle de classe, etc., qui, au lieu d'inspirer, se transforment en tyrans du mépris ; ce n'est pas très pédagogique

Des cas d'enseignants immoraux dépourvus d'éthique, déontologie et conscience professionnelle sont dénoncés aussi bien dans les journaux nationaux que par les apprenants. De même les humiliations répétées de l'enseignant peuvent conduire certains élèves à adopter des comportements de mutisme, résignation, tristesse, blessures invisibles, d'agressivité ou de désir de vengeance, etc. Aussi de tels comportements d'enseignants enracinés dans des dynamiques de pouvoir et de discrimination, créent un climat d'insécurité et de peur parmi les élèves (G. Nguema Endamne, 2011). En observant les conduites déviantes de l'enseignant, à leur tour ces apprenants accablés par une exclusion sociale vont imiter, provoquer, menacer l'enseignant ou/et les condisciples. L'ampleur du phénomène perdure depuis une dizaine d'années, malgré la présence d'une brigade scolaire affectée dans lesdits établissements et ls sanctions pénales. Sur le plan relationnel, ces violences alimentent les tensions intergénérationnelles d'où l'intérêt de notre étude. Les conséquences sont dévastatrices parfois irréversibles sur le plan individuel et social.

Loin de négliger ces aspects décriés, notre étude s'inscrit dans l'axe de la pratique pédagogique traduite en violence symbolique considérée comme l'une des causes de violences en milieu scolaire. La pratique de l'évaluation au Gabon est au cœur des taux de redoublements élevés, d'abandons, des déperditions scolaires *(Unesco, 2007),* et partant *de l'échec scolaire (*Y. Moussounda, 2014). Notre étude s'inscrit dans l'axe de la pratique pédagogique traduite en violence symbolique considérée comme l'une des causes de violences en milieu scolaire. Dans les classes du premier cycle d'enseignement secondaire, comment les élèves en général et ceux en difficultés scolaires en particulier jugent- ils la pratique de l'évaluation sommative sous forme de notes chiffrées inférieures à 10/20, suivies de jugements de l'enseignant ? Qu'en est-il alors de la perception des élèves quant aux enseignants qui briment, humilient et les oppriment ?

2-Problématique

2.1-Ancrage Théorique

Parmi les disciplines scientifiques à savoir les mathématiques, sciences physiques et les sciences de la vie et de la terre (SVT), les mathématiques nous interpellent. Elles sont un ensemble de connaissances abstraites résultant des raisonnements logiques appliqués à des objets divers tels que les nombres, les formes, les figures géométriques, les fonctions, les structures, les espaces, les transformations, etc. (dictionnaire mathématique, 2011). Cette discipline exige des efforts de la part des élèves pour poursuivre leurs études postérieures.

Inscrits en quatrième, S. Clerget (2016) situe l'adolescence de 11 à 18 ans. Elle représente une période de « crises », contradictions, questionnement, changement, d'expérience personnelle, etc.. L'adolescent a besoin de repères, des relais ou encore des modèles d'identification du futur pour se construire. Chacun la vit de manière personnelle, singulière et dans sa complexité.

En classe, la relation pédagogique entre l'enseignant, détenteur de l'autorité légitime qui a besoin de se faire respecter face aux conflits quotidiens manifestés par un rejet de l'autorité de l'élève, un retranchement et des propos asociaux. Notre population intègre cette tranche d'âge.

D'après les écrits de J. M. Deketele (1986), R. Legendre (1988) et J. Cardinet (1988), *l'évaluation pédagogique* est un outil scientifique qui vise par des moyens scientifiques à apprécier avec objectivité les efforts d'une action pédagogique et d'avoir un regard objectif sur les performances et erreurs des apprenants par rapport à des savoirs enseignés. L'évaluation est une activité de recueil de diverses informations considérées comme pertinentes par rapport à des objectifs visés, en vue de porter un jugement et de prendre une décision (R. Amigues et M. T. Zerbato- Poudous, 1996). M. F. Lange, (2014) décrit une diversité de formes d'évaluation : diagnostique, formative, sommative, normative, critériée, formatrice, réflexive et certificative. Une distinction s'opère entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative (Bloom et al., 1971) concernant les apprentissages scolaires. G. Scallon (1988 : 155) rappelle que :

> « L'évaluation formative est un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu), des améliorations ou des correctifs appropriés. »

D'après *G.* Scallon (1998 : 62), l'évaluation sommative est : « *une méthode d'évaluation par laquelle on fait avancer un inventaire des compétences acquises, ou un bilan après une séquence en une activité de formation d'une durée plus ou moins longue* ». Elle intervient après un ensemble des tâches. Elle constitue un outil de diagnostic des difficultés et des réussites ; correspondant à un chapitre de cours ayant un caractère bilan, déclarent Michet et Guerillot (2008). Aux yeux de ces auteurs, elle vise à évaluer le niveau des apprenants au travers d'une note chiffrée. En 2010, E. Barbozo dénonçait le principe de notation qui est subjectif, même dans les matières scientifiques comme les mathématiques. Même si la note reste un indicateur qui a ses limites et dérives. Cependant, elle fournit une information à l'enseignant et à l'élève du degré de maîtrise des notions enseignées, permettant de différencier les activités didactiques au regard des besoins en repérant des problèmes d'apprentissage/ d'enseignement (L. Mottier

Lopez, 2023). Elle permet d'estimer le progrès individuel par rapport à l'objectif visé et de porter un jugement. La fonction sommative se centre sur les résultats qu'elle produit pris en compte dans les décisions qui servent à reconnaître institutionnellement les acquis des élèves dans un document officiel (L. Mottier Lopez, 2023). Associée à des enjeux de réussite ou d'échec, l'évaluation sommative, distingue et différencie les élèves après une période d'apprentissage formelle et structurée. Qu'en est-il de la violence scolaire ?

C. Bernard (1997) reconnait que la violence scolaire est un ensemble de problèmes auxquels la société, l'école, les personnels de l'éducation et les jeunes doivent trouver des éléments de réponse. E. Débarbieux (1998, 2008), l'histoire de l'éducation en occident en l'occurrence les écoles ont toujours été des lieux de violences venant en particulier des adultes. La violence est liée à la manière dont les acteurs et les spectateurs perçoivent les comportements. Elle est crise de sens liée aux difficultés d'intégration scolaire d'élèves de milieux désavantagés. En étudiant le phénomène de la violence en milieu scolaire, D. Olweux (1999), C. Blaya et al (2002)., démontrent qu'il se manifeste sous plusieurs formes : actes d'intimidation, harcèlement, violences verbales, injures et moqueries, violences physiques, viols et autres incivilités, etc., générant un climat d'insécurité et des problèmes psychologiques. A ce propos M.- C. Brault (2004) démontre l'impact du climat scolaire sur les résultats des élèves du secondaire. P. Merle (2006), R. Casanova (2009), C Beaumont, B. Galand et S. Lucia (2015) précisent que les violences à l'école constituent aujourd'hui une question de premier plan.

Ainsi l'école, univers de règles ayant des exigences et distinctions artificielles, impose un rapport de force à travers une compétition violente, un classement et une sélection (A. Bentolila, 2015), forme d'évaluation normative dans laquelle s'engagent tous les élèves aussi bien les mieux dotés culturellement qui en tirent un bénéfice contrairement aux plus défavorisés. D'après l'auteur (A. Bentolila, 2015), une évaluation qui produit de la peur empêche d'apprendre et de répondre aux questions formulées par l'enseignant, etc.

Aux yeux de P. Bourdieu et J.-C. Passeron (1970), l'action pédagogique se présente comme l'occasion d'une transmission « légitime », alors qu'elle impose l'arbitraire de la culture dominante. P. Bourdieu (2012 : 410) *le pouvoir symbolique se définit dans et par une relation déterminée entre ceux qui exercent le pouvoir et ceux qui le subissent, c'est-à-dire dans la structure même du champ où se produit et se reproduit la croyance...* Pour P. Bourdieu (2012 : 5), la violence symbolique légitime se transforme à travers les cris, les gestes déviants (frapper sur la table, engueulade, mépriser les élèves, jeter les copies à même le sol), le manque

de maîtrise de soi, des formes de sanctions traduisant des pratiques abusives de l'enseignant, le sentiment d'impuissance ou d'insuffisance de connaissances face aux dérives de quelques élèves. Ces dérives se traduisent par des répliques, l'irrespect, la confrontation, la transgression et la provocation.

Le principe de la violence symbolique s'explique par la domination idéologique d'une position sociale dotée des capitaux par un agent de la socialisation (dominant) reconnu par le dominé. L'héritage culturel est transformé en diplôme et méritocratie tant vantée par E. Durkheim cité par N. Charles, 2017). En transposant ce pouvoir au contexte de la classe, le diplôme devient un pouvoir symbolique détenu par les enseignants, leur conférant une autorité symbolique (H. Matari, 2014), transmise lors de sa formation et validée par son statut professionnel. Pour l'auteur (N. Charles, 2017 : 120), *le statut de l'enseignant étant reconnu et légitimé par l'école, la note et le diplôme, sont les attributs de ce pouvoir qui est d'évaluer, sanctionner le travail et la compétence d'un individu* ; ce sont là les caractéristiques du sens bourdieusien. De même pour F. - X. Bellamy (2014) toute éducation est violence du fait qu'elle véhicule une culture discriminatoire parce qu'elle consiste à imposer une culture arbitraire au moyen d'un pouvoir arbitraire. Que signifie alors le pouvoir ?

Pour Y. Guégan (2011 : 14), le pouvoir désigne la capacité d'agir sur quelque chose ou sur quelqu'un. Ainsi le pouvoir de l'enseignant a pour fonction, la gestion de la classe et de la discipline (organisation du travail, régulation des comportements, etc.). Ledit pouvoir s'exerce dans plusieurs directions (contenus et méthodes, orientation et sanctions, etc.) ; de contrôle et d'évaluation (le travail et les comportements) ; c'est enfin un pouvoir d'influence qui va susciter le désir d'apprendre ou au contraire de décourager. L'autorité contraignante (noyau de violence, Y. Guégan, 2011) entretenue par la position sociale de l'enseignant dans les établissements secondaires conduit aux différentes violences observées et exercées par les élèves. Celles-ci traduisent la manifestation des frustrés en marge des règles imposées (évaluation, note, moyenne de dix sur vingt …) occasionnant des déviances personnelles et interpersonnelles qui expliqueraient le « désordre scolaire » (H. Van Zanten 1991, E. Débarbieux, 1998, A. Barrère, 2002). S. Baruck (2017) dénonce l'indifférence de l'institution, mais aussi les remarques blessantes qu'utilisent les enseignants telles que « *nulle », « affreux », « vous n'avez rien compris »*.

De telles appréciations peuvent dévalorisées ou défavorisées un type d'élèves et par ricochet impacter sur leurs conduites. Les expériences professionnelles, croyances et idées préconçues des enseignants, les amèneraient à des jugements de valeur quant aux annotations

portées sur les copies d'élèves, appréciations et conduites, parfois maladroites, désobligeantes ou humiliantes. Pour A. Barrère (2002), le désordre scolaire renvoie à une crise de l'autorité, aux déviances scolaires qui se manifestent au travers des résistances, refus de travail, formes diverses de repli (apathie, ennui, démotivation) et des actes de violence. Aux yeux de F.-X. Bellamy, (2014), l'autorité pédagogique est un pouvoir violent au service de la reproduction des rapports de domination, dissimulée derrière le mythe irrationnel d'une promesse d'égalité. D'après Y Guégan (2011), les enseignants réfutent l'idée qu'ils exercent un quelconque pouvoir. Ils préfèrent parler de leur relation avec les élèves soit en termes d'autorité, soit en termes de dialogue et de confiance … Dans un contexte hiérarchique, ces mots désignent un rapport de pouvoir. Dans le rapport de domination et de pouvoir entre les enseignants et les enseignés, la violence se situe au niveau institutionnel dans une mise en scène instrumentalisée, diffuse ou cachée. Le dysfonctionnement

Aux yeux des précédents auteurs, par l'acte d'autorité, l'enseignant fait acte de violence symbolique, arbitraire, destructrice aux yeux des élèves disqualifiés du système éducatif qui finissent par cerner l'illusion du discours éducatif qui forge l'inégalité sociale et leur désespoir. Y. Guégan (2011 : 9) précise que la relation pédagogique peut s'avérer rugueuse, occasionner des blocages, des échecs et des refus de coopérer. Les enseignants constatent que les élèves sont agités, rechignent à l'effort, cultivent l'impertinence, arrivent sans vergogne en retard... Face à ces difficultés, certains enseignants ont du mal à garder leur sang-froid d'où les comportements de rupture du contrat pédagogique conduisant aux situations d'affrontements. Autrement dit le fonctionnement « ordinaire » de l'école est remis en cause par des acteurs animés du désir de provocation ou vengeance. Partant d'une violence symbolique au sein de l'institution scolaire, fait social qui distingue des taux de promotion, de redoublement, d'exclusion ou d'abandon voire des taux d'échecs en Occident et en Europe, latente, aujourd'hui, elle est manifeste et opérationnelle.

De ces écrits, nous pouvons retenir que l'école est une organisation qui revendique le monopole de la violence symbolique en milieu scolaire exercée par les enseignants particulièrement à la suite des actes d'intimidation, de violences verbales, d'injures et moqueries, employés pour rabaisser ou humilier les apprenants. En quoi la pratique de l'évaluation pédagogique participe-t-elle au phénomène de violence manifesté par les élèves, observé au premier cycle du secondaire ? En quoi les formes d'appréciations comme remarques, critiques ou commentaires contribuent-ils à susciter les violences en milieu scolaire ? Comment la pratique professionnelle peut-elle entraver le devenir de l'apprenant ?

Méthodologie

3.1-Description du lieu d'investigation, caractéristiques de la population, techniques de collecte et méthodes d'analyse des données

Les collèges de Mabignat et Raymond Bouckat situés à Libreville retenus comme lieu d'investigation accueillent un public d'élèves d'origines socio- culturelles diverses mais davantage populaires. Le choix de ces établissements se justifient par le fait que le phénomène de violences est d'actualité selon les Conseillers d'orientation en service. Après nos échanges sur ledit phénomène, il ressort qu'il est plus manifeste au premier cycle surtout en classe de 4e correspondant à l'âge d'adolescence et de « crise », d'après S. Clerget.

50 apprenants inscrits en 4e constituent notre population d'étude. Aussi, nous dénombrons 15 garçons et 35 filles. L'âge moyen chez les garçons est de 16,38 ans tandis celui des filles est de 16,38 ans, soit un âge moyen total de 16 ans. A propos du statut de l'élève 9/15 garçons soit 60% et 17/35 filles soit 49% ont déjà redoublé au moins une classe du premier cycle, représentant au total 26/50 sujets soit 52%, quelque, soit le sexe contre 24/50 apprenants soit 48% dont le statut est nouveau.

Pour recueillir les données, deux techniques de collecte ont été utilisées à savoir le questionnaire et la collecte des copies de mathématiques de la classe de 4e, corrigées et annotées par les enseignants. Le temps imparti pour mobiliser les élèves nous a conduit à choisir le questionnaire comme instrument approprié. Celui-ci a permis aux sujets de s'exprimer librement. Conçu en vue d'examiner les avis des sujets sur les annotations et appréciations verbales, non verbales des enseignants en les articulant avec les violences en milieu scolaire… Aussi, les conseillers d'orientation ayant une bonne connaissance des élèves en difficultés au sein de l'établissement ont été d'un apport bénéfique. Ils ont demandé aux élèves de ramener leurs copies dont les notes étaient inférieures à dix sur vingt. Puis, une fois rassemblées, nous les avons récupérées auprès des COP, ensuite nous les avons examinées et procédé à l'analyse des appréciations faites par les enseignants quant à leur pratique pédagogique.

Les résultats ci-dessous se focalisent sur les annotations, appréciations portées sur les copies et appréciations verbales et non verbales de l'enseignant, observées en classe par les élèves, les formes de violence décriées en milieu scolaire, les relations pédagogiques et les réactions des acteurs.

4-Résultats

4.1-Analyse des annotations et appréciation des enseignants

De l'exploitation des 100 copies de mathématiques ayant des notes inférieures à 10/20, près de 80/100 soit 80% n'indiquent presque pas la pondération, seule la note globale est attribuée, ni l'annotation en vue d'expliquer ou aider l'élève à prendre conscience des erreurs ou difficultés. Or il s'agit des outils essentiels qui aident l'élève à identifier ses forces et lacunes. A propos des appréciations, actes qualitatifs sur les acquis de l'élève complétant l'évaluation chiffrée, seules 20/100 copies, soit 20% portent des appréciations lapidaires n'aidant pas l'élève à identifier, corriger ses erreurs et fournir des efforts pour réussir. De celles-ci, nous pouvons lire : *pas de niveau, faible, très insuffisant, médiocre, nulle, c'est grave* ! D'une manière générale, peu d'annotations, appréciations et orientations figurent dans lesdites copies. Par conséquent, elles ne motivent pas les élèves.

4.2- Formes de violence et principaux acteurs au sein de l'établissement

Question n°1 : Au sein de ton établissement, existe-t-il des formes de violence ? Tous les sujets interrogés affirment qu'il existe des formes de violence au sein de l'établissement ; même dans les salles de classe, d'après 19/50 sujets soit 38%. Ils indiquent les violences physiques, verbales et non verbales ; traduites sous forme de *bagarres, agressions, harcèlement, attouchement, brimades, injures, vol, trafic de stupéfiants*.

Quels sont les principaux acteurs ? *(Question n°2*). D'après les sujets, il s'agit d'abord *des élèves, des élèves entre eux, puis des enseignants,* enfin *des surveillants*. Même s'ils occupent la troisième position, intéressons-nous aux enseignants proprement dits. De quels enseignants de discipline s'agit-il ? (*Question n°3*). Sont citées en première position les enseignants de maths, puis ceux des sciences physiques, ensuite d'anglais et français. De manière générale, comment les enseignants de mathématiques se comportent-ils vis-à-vis des élèves en difficultés scolaires (*Question n°4*). D'après 22/50 répondants soit 44%, certains enseignants les *aident à surmonter leurs difficultés, à s'améliorer en prodiguant des conseils, de les comprendre et les encourager à fournir des efforts*. Contrairement à 27/50 d'autres soit 54%, qui leur disent *de se débrouiller, les grondent, insultent, menacent, méprisent ou s'en foutent* car pensent-ils *que les élèves le font exprès* (*Question n°4* : les enseignants agressent-ils les élèves ?). 14 sujets soit 28% l'affirment en identifiant ceux des mathématiques qui emploient des injures suivantes énumérées par ordre d'importance : *maboule, idiot, bête, chien,*

mouton, vilain, pas de niveau, nul, médiocre, têtu, mal élevé par tes parents, tu n'as pas ta place ici.

Selon les élèves interviewés, les appréciations sont davantage verbales. Pourquoi utilisent-ils de telles injures ? (*Question n°5*) Parce que *les élèves n'étudient pas leurs leçons, sont négligents, leurs notes sont très faibles, ils ne font pas les devoirs demandés par le prof, parlent en classe ou font le désordre, parfois l'enseignant n'est pas de bonne humeur.* Selon toi, y a-t-il un lien entre les injures et les notes inférieures à dix sur vingt obtenues par les élèves ? (*Question n°6*) 11/27 répondants soit 41% le confirment au vu des appréciations suivantes : *ils se moquent des élèves en présentant les notes à haute voix ; les élèves qui n'ont pas la moyenne se sentent honteux,* soit *les enseignants jettent la copie sur l'élève ou la jettent à même le sol, ils soustraient des point*s. Vis-à-vis des élèves dits difficiles, *les enseignants les mettent dehors suivi d'un zéro, les punissent sévèrement, les mettent à genoux, ils sont durs avec eux*.

Malgré les réponses précédentes (Q6), nous avons posé à nouveau la question formulée telle : Certains enseignants de mathématiques humilient-ils tes condisciples qui n'ont pas de bonnes notes ? (*Question n°7*). 34/50 d'enquêtés soit 68% déclarent que les profs humilient leurs camarades par *des injures et des cris à la présence des autres, ils rabaissent par des remarques très gênantes,* en utilisant *des mots déplacés* parfois *ils étalent la vie privée*.

4.3-Relation pédagogique

Au vu de ce qui précède, nous avons formulé *la question n°8* : Quelles relations les élèves entretiennent-ils avec l'enseignant ? Dans l'ensemble, *elles ne sont pas bonnes* parce qu'il est mal perçu, *il abuse de son autorité* ; *il use des injures publiques, il n'a aucun respect* et par conséquent *il est l'ennemi des élèves*. En classe et en dehors, *ces élèves sont sujets de moqueries de la part d'autres élèves*.

Parmi tes enseignants, lesquels sont compréhensifs à l'endroit des élèves ? (*Question n°9*). Hormis13 non réponses sont enregistrées. 31/50 sujets soit 62% citent *les anciens* parce qu'ils *maîtrisent la matière, ils connaissent mieux les élèves.* Le nombre d'années d'expérience professionnelle joue également à leur faveur comparativement aux jeunes enseignants (6/31 soit 19%). Pour 19/31 autres soit 61%, *les femmes sont plus compréhensives* contre 4/31 soit 12% qui citent *les hommes*. A cette question, 8 sujets n'ont fourni aucune information. Entre l'enseignant, camarades de classe et toi, quelles relations entretenez-vous ? (*Question n°10*). Hormis ces 8 non réponses, 23/50 élèves interrogés soit *46% déclarent être satisfaits des*

relations pédagogiques contre 19/50 apprenants soit 38% qui fustigent l'attitude de l'enseignant caractérisée par *les insultes et moqueries envers les élèves*.

A tes yeux, comment devrait se comporter un enseignant dans sa classe ? (*Question n°11*). Des réponses fournies par la majorité des sujets nous retenons : *Être respectueux, compréhensif et patient envers ses élèves en difficultés, être à l'écoute, agréable et gentil, moins sévère, expliquer correctement le cours. Bien se comporter et inculquer de bannes valeurs à ses élèves*. La question suivante formulée ainsi, comment un élève doit-il se comporter en classe ? *(Question n°12*) « *Être respectueux et responsable, bien se comporter avec les autres et l'enseignant, être discipliné, se concentrer quand le prof explique et bien écouter les consignes, éviter de bavarder ».*

4.4-Réaction des élèves à l'endroit des enseignants

A propos des comportements déviants de l'enseignant à l'endroit d'une catégorie d'élèves, quelle est sa réaction ? (*Question n°13*). D'abord, ce groupe *s'absente des cours, ne participe plus en classe, envahit par la honte et la peur, a un sourire gênant, ne respecte plus le prof et lui répond mal. Il se renferme et se sent seul … Il est furieux, a une haine envers l'enseignant et parfois pleure.* Est-ce qu'un élève peut-il décider de s'absenter d'un cours à cause du traitement que lui réserve l'enseignant ? (*Question n°14*). Des réponses fournies, nous enregistrons 28/50 d'enquêtés soit 56% qui l'approuvent du fait qu'ils accordent *peu d'intérêt à la matière, ils manquent de motivation et ont dégoût prononcé.* Par conséquent, ils évitent dorénavant les humiliations ou le mépris de l'enseignant. En d'autres termes, l'absence au cours se justifie par le fait que l'apprenant *se sent inférieur aux autres, brimé et humilié* ; *il ne fait plus confiance et refuse d'être impoli envers l'enseignant*. A ses yeux, *ce genre d'enseignants le pénalise et concourt à sa chute*. Autrement dit, qu'observes-tu particulièrement chez les élèves brimés ? (*Question n°15*). Ils sont : *calmes, silencieux, en retrait, honteux, traumatisés*. Au vu des réponses précédentes, selon toi, les enseignants sont-ils responsables des violences observées au collège ? (*Question n°16*). A cette question, seule une minorité de sujets (11/50 représentant 22%) pense qu'ils sont en partie responsables des violences en milieu scolaire.

A la question n° 17 : En classe, certains élèves provoquent-ils l'enseignant ? D'après 21/50 adolescents soit *42% le confirment à cause de son arrogance, son mépris envers les élèves, la mauvaise prononciation des mots, le style d'habillement, pour impressionner les amis et amuser la classe*. Pour les répondants, ces élèves sont *maladroits, perturbateurs,*

irrespectueux envers un adulte ; joueurs des jeux d'argent, consommateurs de stupéfiants et d'alcool.

Au regard des violences indiquées les élèves interrogés suggèrent aussi bien aux enseignants de mathématiques qu'aux élèves d'adopter en classe des attitudes suivantes : *Garder le sang-froid, arrêter d'être si sévère, respecter les élèves, mieux comprendre, conseiller et considérer les élèves comme leurs enfants. Interdiction de rabaisser, d'insulter les élèves et leurs parents.* Ils interpellent aussi les « élèves dits violents » en leur demandant de : *mieux se comporter en classe, se maîtriser, contrôler la colère, arrêter les bagarres, ne pas se fier aux injures proliférées par l'enseignant, respecter l'enseignant et les condisciples, de ne pas introduire des objets dangereux au collège, le vol est à proscrire*. Enfin, ils ont fait des propositions à l'endroit des chefs d'établissement à savoir : *punir les élèves violents et récalcitrants, sensibiliser et mieux encadrer les élèves, réunir et conseiller les enseignants et les élèves.*

Discussion

La réflexion sur les violences dans un univers scolaire où les comportements déviants sont décriés, nous avons axé notre étude sur les pratiques de l'évaluation pédagogique, sous la forme de notes chiffrées inférieures à la moyenne, appréciations et attitudes des acteurs. Les résultats issus de notre enquête sur le terrain auprès de 50 sujets inscrits en classe de 4^{e} dans deux collèges de Libreville révèlent des attitudes et appréciations verbales, de l'enseignant, opposées aux normes institutionnelles. Des formes de violence habiles, ingénieuses, discrètes ou ouvertes sont décrites par les apprenants. C. Bernard reconnait que la violence scolaire est un ensemble de problèmes auxquels la société, l'école et les jeunes doivent trouver des éléments de réponse. D'après E. Débarbieux, la violence est liée à la manière dont les acteurs et les spectateurs perçoivent les comportements.

En prenant appui sur l'action pédagogique constitue un outil de diagnostic de repérage des problèmes d'apprentissages ou des difficultés et réussites, du fait qu'elle jauge et apprécie le niveau des acquis des apprenants (L. Mottier Lopez et al., 2023). En distinguant les apprenants, elle les différencie. Face aux difficultés d'apprentissages scolaires, au lieu de compatir et de trouver des solutions, 54% des sujets stipulent que l'enseignant de mathématiques *gronde, insulte, méprise et s'en foute de ceux qui n'ont pas de moyennes* au lieu de les encourager à fournir des efforts. Déjà P. Bourdieu l'avait si bien démontré en soulignant qu'elle se transforme en cris, gestes déviants, engueulades et mépris envers les élèves d'où la

convocation de la violence symbolique, décrit comme un pouvoir exercé par le dominant sur le dominé, dans le cas présent, il s'agit de l'enseignant et des élèves.

En situation d'enseignement/ apprentissage, l'enseignant est le détenteur du diplôme et par ricochet détenteur du pouvoir symbolique. Ce diplôme lui confère une autorité symbolique (B. Ambroise cité par H. Matari (2014), validée par son statut professionnel. D'après H. Matari (2014 : 120), *le statut de l'enseignant étant reconnu et légitimé par l'école, le diplôme, est par conséquent un des attributs de ce pouvoir, celui d'évaluer, sanctionner le travail et la compétence d'un individu.* Les résultats issus de notre étude soulignent que *le professeur de maths abuse de son autorité, ne respecte pas ses élèves, emploie des injures et des mots déplacés, se moque, leur jette la copie ou bien la jette au sol*. En d'autres termes, *il rabaisse les élèves* précisément *ceux qui ont du mal à obtenir la moyenne égale ou supérieure à dix sur vingt*. De ce qui précède, 27/50 sujets soit 54% s'infligent contre le mépris de l'enseignant de mathématiques au comportement immoral. Même si F. - X. Bellamy précise que toute éducation est violence du fait qu'elle véhicule une culture discriminatoire au moyen d'un pouvoir arbitraire. A. Bentolila soutient que la pratique pédagogique dans l'univers scolaire, sélectionne les apprenants sans signifier qu'il faut humilier davantage ceux qui sont « handicapés » ou moins avantageux à partir d'un rapport de force inégal.

Les enseignants de mathématiques vis-à-vis des difficultés rencontrées par les élèves les conduisent à les classer par ordre de mérite, les identifier et les catégoriser selon leurs performances inégales.

Les résultats de l'étude dévoilent une pratique de l'évaluation détournée de sa première mission, celle de former, susciter la motivation et développer les compétences, au vu des propos suivants : *retrait des points, punitions sévères, absence au cours, désintérêt pour la matière, renfermement sur soi, crises de pleurs*. Ils *le détestent, ont une haine …* A cet effet, Y. Guégan (2011) parle de la relation pédagogique rigoureuse occasionnée par des blocages et refus de coopérer. Telle que décrite, ladite pratique se loge donc dans la pédagogie de l'échec compte tenu du jugement, de l'arrogance des enseignants vis-à-vis des difficultés rencontrées par les élèves en mathématiques. Une catégorie d'élèves *a peur de répondre aux questions, se réfugie, se considère* comme *incapable et limité à cause* des injures employées régulièrement comme *maboule, idiot, chien, mouton, nul* causant *des traumatismes psychologiques*. Cependant, une relation pédagogique caractérisée par *la peur, le silence, le repli, la honte* suscite le manque d'intérêt et une perception négative de l'enseignant. Une autre catégorie d'élèves 21/50 soit 42% éprouvant également des difficultés d'apprentissage vont provoquer l'enseignant en

perturbant le cours parfois sous l'effet *des alcools et stupéfiants*. Les conséquences de tels actes sont diverses irréversibles allant du redoublement, décrochage, abandon scolaire, aux formes de violence proprement dites observées au sein de l'institution occasionnant un climat scolaire délétère. Au vu de la violence symbolique que l'enseignant exerce, seuls 11/50 de sujets représentant 22% reconnaissent que les enseignants son en partie responsables des violences au collège. En définitive D. De Keng Akoa suggère d'agir de manière réfléchie contre la violence en améliorant les climats relationnel, d'apprentissage et de sécurité d'où la démarche inclusive d'élaborer une politique nationale de prévention des violences, impliquant plusieurs ministères et la famille.

Conclusion

L'étude traitant de la pratique de l'évaluation comme source des violences en milieu scolaire nous a permis de tirer quelques enseignements à savoir : Au secondaire, les conditions de travail de l'enseignant semblent difficiles, des effectifs pléthoriques, l'hétérogénéité des élèves, en général le matériel inexistant. De nombreux enseignants inspirent, guident et motivent les élèves à fournir des efforts soit en récompensant, gratifiant, soit en participant à la construction et réalisation des projets scolaires, projets personnel et professionnel. Cependant, une catégorie d'enseignants détentrice de l'autorité pédagogique adopte des attitudes déviantes d'après la description faite par les sujets composant notre population d'étude. En humiliant les apprenants, l'enseignant de maths abuse de son pouvoir en les stigmatisant et désignant par des noms d'animaux et autres créant un rapport aux élèves parsemé de crises à cause du jugement de valeur. Au lieu d'incarner des modèles de bienveillance, courtoisie, il s'éloigne de ses principales missions à savoir : transmettre, encourager, écouter, soutenir, aider et rassurer, préférant adopter un comportement déviant en devenant un producteur de désordre.

Au lieu que la pratique de l'évaluation soit formative emmenant l'élève à corriger ses erreurs elle sanctionne, déclasse et dévalue. En usant des propos asociaux, certains élèves se sentent frustrés et diminués, d'autres décident de s'absenter des cours, de moins s'investir et surtout animés par le désir de vengeance. Face à une telle relation conflictuelle, le climat scolaire n'est pas favorable. A la quête perpétuelle de nouvelles identités bien qu'éprouvant des difficultés d'apprentissage, ces élèves vont entretenir de formes de violence. La violence symbolique, subtile institutionnalisée laisse cours à la violence manifeste et visible entre plusieurs acteurs. L'étude réalisée nous a permis d'analyser les crises et conséquences aux niveaux pédagogique, psychologique, sociologique et institutionnel. L'enseignant doit se maîtriser, éviter des propos frustrants. De ce qui ressort de l'étude, les pratiques de l'évaluation

formative et sommative sont utilisées par les enseignants de manière négative justifiant l'une des causes de violence en milieu scolaire. Il est temps d'agir de manière réfléchie contre la violence en améliorant le climat relationnel apaisé, d'apprentissage et de sécurité. Si la violence actuelle est le reflet de la société gabonaise alors il est temps de repenser à ses valeurs.

Références bibliographiques

AMIGUES René et Marie- Thérèse ZERBATO- POUDOUS, 1996, *les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*, Paris, Dunod.

ANGOUE OBAME Georges, 2018, *Violence verbale des enseignants et le rendement scolaire des élèves de 4ème au lycée Nang Essone Samuel de Melen de Libreville*, Mémoire Master professionnel en conseiller d'orientation Psychologue inédit. Ecole Normale supérieure de Libreville Gabon.

BARBOZO Eric (2010). *La fabrique des notes : les enseignants racontent*. ????

BARERE Anne, 2002, « Le nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents » in *Revue Déviances et société*, 1, Volume 26, p. 3- 19.

BARUCK Stella, 2017, *Echec et maths*, Paris, Edition Point.

BEAUMONT claire, GALAND Benoît et LUCIA Sonia (2015). *Les violences en milieu scolaire. Définir, prévenir et agir.* Québec, Presse de l'université Laval.

BELLAMY François- Xavier, 2014, *Les déshérités :ou l'urgence de transmettre*. Paris, Librairie Procure.

BENTOLILA Alain (2015). *L'évaluation à l'école*. Paris, Edition Nathan.

BISSONNETTE Steve, MARIO richard, CLERMONT Gauthier, « Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant des milieux défavorisés », *Revue Française de pédagogie* n°15 janvier- février- mars 2005. Note de synthèse. INRP_RF_ 7pdf, consulté le 01 octobre 2022.

BLAYA Cathérine, BOUDIN Dominique et al., 2006, « Violences à l'école : l'impact de la matière enseignée » in *Déviance et société*, Vol 1, 30, p. 21-40.

BLOOM Benjamin S., MADAUS Georges, HASTINGS G. Thomas, 1971, *Manuel d'évaluation formative et sommative de l'apprentissage des élèves*. New york, Mc.Graw-hill.

BOURDIEU Pierre (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean Claude, 1970, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement.*

BOURDIEU Pierre, 2002, « Dévoiler les ressorts du pouvoir » in *Interventions-Science sociale et action politique*, pp. 173- 176.

BOURDIEU Pierre, 1977, « Le pouvoir symbolique », in *Annales* ESC, 32/3, p. 405-411.

BRAULT Marie-Christine, 2004, *L'influence du climat scolaire sur les résultats scolaires des élèves : Effet-Etablissement ou perception individuelle*, Mémoire Master en sociologie, Université de Montréal.

CARDINET Jean,1986, « Evaluation scolaire et pratique. Pédagogies en développement », In *Revue Française de Pédagogie*, n°81, Octobre-Novembre-Décembre, 1986, Bruxelles : De Boeck- mael. Recueil collection. P.105- 108.

CASANOVA Rémi, 2015, *La violence en institutions critiques et signification*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

CHARLES Nicolas, 2017, « L'interprétation variable du principe méritocratique : massification et reproduction sociale, en Angleterre, en France et en Suède », in *Hal SHS. Sciences Humaines et Sociales*, Québec, Presses de l'Université du Québec, P15- 33.

CHARLOT Bernard, 1997, *Violence à l'école. Etat des savoirs*. Paris, Armand Colin.

CLERGET Stéphane, 2016, *Adolescents, la crise nécessaire*, Fayard/ Pluriel.

DEBARBIEUX Eric, 2008, *Les dix commandements contre la violence à l'école*, Paris, Edition Odile jacob.

DEBARBIEUX Eric, La violence en milieu scolaire. Etat des lieux *in Revue Française de pédagogie : La violence à l'école : Approches européennes*, Volume 123. Avril-Mai- Juin 1998, p. 170- 172.

DEKETELE Jean Marie,1986, *Evaluation : approche descriptive ou perspectives* ? , Bruxelles, De Boeck.

ENGUENGH MINTSA Darius Rubin Michel et BEAUMONT Claire 2023, « la maltraitance des élèves du secondaire par le personnel scolaire au Gabon : distinction selon le sexe, le niveau scolaire et le type de quartier » in *Revue CURA Ntela*, N°5, Vol. 2, Janvier- juin 2023

GABONEWS, 2021, Gabon/ Unesco : La prévention des violences en milieu scolaire au cœur des débats. *Gabonews*. Consulté le 23 Septembre 2025. Https : //www.Gabonews.com/fr/actus/education/article/gabon-Unesco-la-prévention-des-violences-en-milieu -scolaire.

L'Union, 2024, Violences en milieu scolaire *: la prison pour l'exemple ?* Sonapresse, 22 octobre 2025. https ://www.union.sonapresse.com consulté le 25 octobre 2025.

L'Union, 2024, *Violences en milieu scolaire : le phénomène persiste*. Sonapresse. https ://www.union.sonapresse.com consulté le 18 octobre 2025.

LANGE Marie France, 2014, « Relation Pédagogique et violence des enseignants en Afrique Subsaharienne », in *Eric Débarbieux et E. Lanoue (Eds.). Revue Education Comparée, Revue de Recherche Internationale et comparative en éducation*/ nouvelle série, 10, p. 15- 48.

LEGENDRE Renald, 1988, *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Larousse. Paris.

LEPAREUR Céline, GRANGET Michel, (2017), L'évaluation formative : Un soutien à l'autorégulation des apprentissages dans les enseignements scientifiques : Perspectives francophones. Presses de l'Université de Québec, pp. 183- 209.

MATARI Hermine, 2014, « Ecole et violences au Gabon ; Une lecture critique de l'usage de châtiment corporel et de la violence verbale en milieu scolaire » *In Eric Débarbieux et E. Lanoue Eds), Revue Education Comparée, Revue de Recherche Internationale et comparative en éducation*/ nouvelle série, 10, 107- 137.

MERLE Pierre, 2006, *L'élève humilié : l'école un espace de non droit*, Paris, PUF.

MOTTIER LOPEZ Lucie, 2023. « Quelles sont les nouvelles conceptions de l'évaluation en classe ? Vers des évaluations pour apprendre durablement ». *Conférences de consensus du Cnesco, l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves ; Notes des expert*, p. 13- 22, Cnesco- Cnam.

MOUSSOUNDA Yvette, « Analyse qualitative du problématique du redoublement dans l'enseignement supérieur au Gabon », 2014, *in Quentin De Mongaryas Romaric Franck, L'école gabonaise en débat. Regards croisés sur une institution sociale importée*, l'Harmattan, 2

NGUEMA ENDAMNE Gilbert, 2011, *l'Ecole pour échouer. Une école en danger. Crise du système d'enseignement gabonais*, Paris, Publibook.

OGOWET Liliane, 2023. « Genre, résultats et violences scolaires » in Revue *Asempe*.

OLWEUS Dan, 1999, *Violences entre élèves, Harcèlements et brutalités : les faits, les solutions*. Paris, Ed. E.S.F

QUENTIN DE MONGARYAS Franck Romaric et Euloge BIBALOU, « Violences en milieu scolaire au Gabon. Regards croisés autour de l'analyse de contenu des mémoires professionnels des étudiants en fin de cycle à l'ENS de Libreville », in *Cahier CERFEE,* n°62/2021,

SCALLON Gérard,1988, *L'évaluation formative des apprentissages*. Tome 1 : La réflexion, Les Presses de l'Université Laval.

SCALLON Gérard,1998, *les nouveaux objectifs de programmes et l'évaluation. Sommes-nous dans une tour de babel*. Québec français.

Ungabonaisnormal. Comhttps:// ungabonaisnormal. Com. Consulté le 12 octobre 2025.

VAN ZANTEN Henriot, 1991, *L'école et l'espace local : Les enjeux des zones d'2ducation prioritaire*, Lyon, Presse Universitaire de Lyon.